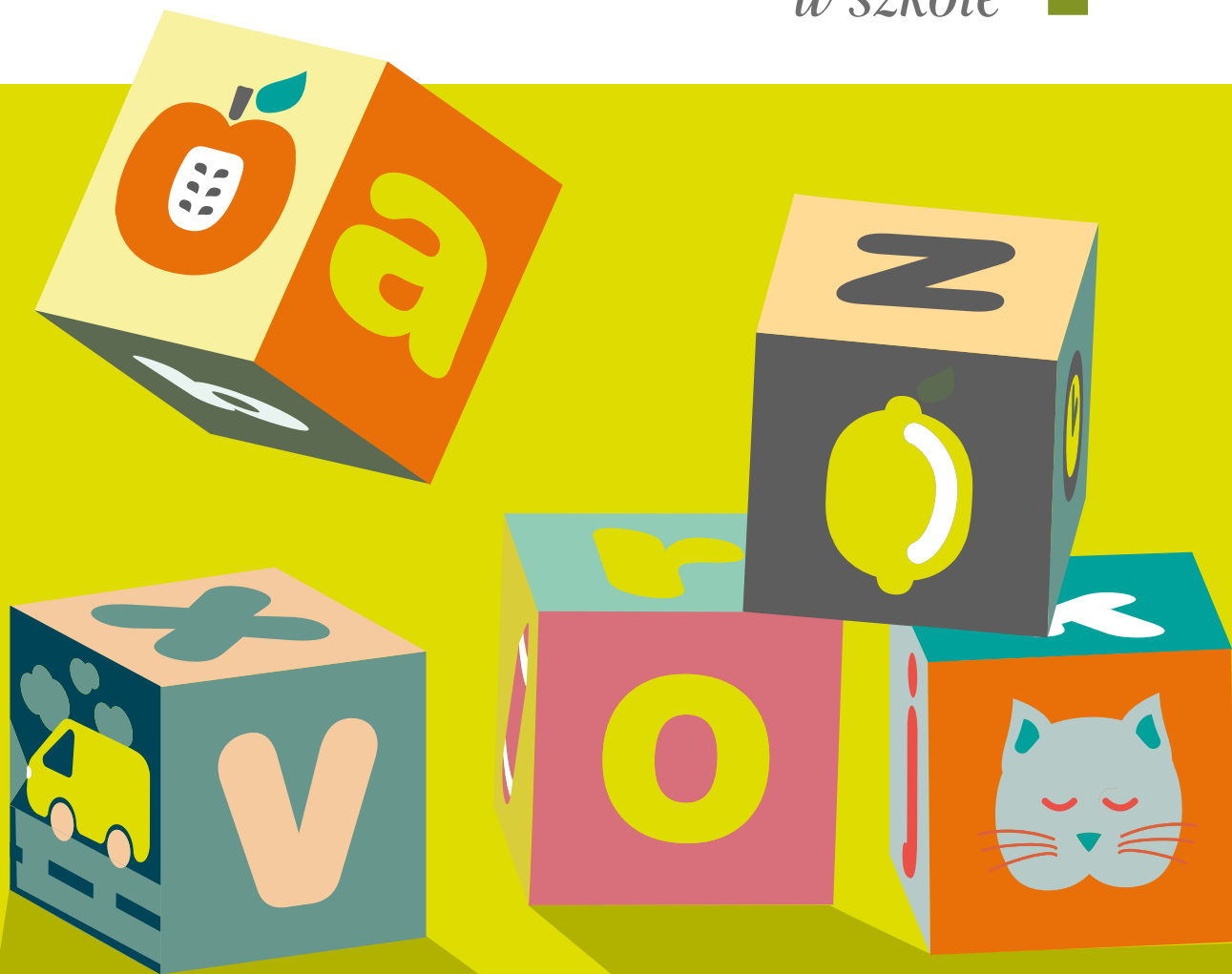


[języki : obce] w szkole



Nauczanie języków na poziomie przedszkolnym

temat numeru

Wszystko zaczyna się
w przedszkolu – nauka
języka obcego dla dzieci

MAŁGORZATA
PAMUŁA-BEHRENS

zdaniem dydaktyka

Po polsku za Wielkim
Murem

AGNIESZKA JASIŃSKA

języki w Europie

Europass – europejskie
standardy na lekcjach
języków obcych

RENATA KLIMEK-KOWALSKA

na końcu języków

Podróż językowa
na kontynent
północnoamerykański

WŁODZIMIERZ ZDUNOWSKI,
KAROLINA WAWRZONEK

[RADA PROGRAMOWA]

prof. zw. dr hab. HANNA KOMOROWSKA, Instytut Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego, Instytut Filologii Angielskiej Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej – przewodnicząca rady programowej „Języków Obcych w Szkole”

dr hab. ZOFIA BERDYCHOWSKA, prof. UJ, Instytut Germanistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego – konsultacja: j. niemiecki

dr WOJCIECH SOSNOWSKI, kierownik Zakładu Języka Rosyjskiego Szkoły Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego – konsultacja: j. rosyjski

ALEKSANDRA RATUSZNIK, dyrektor ds. kształcenia dwujęzycznego XIII LO w Łodzi – konsultacja: j. romańskie

dr MAGDALENA SZPOTOWICZ, lider Pracowni Języków Obcych w Instytucie Badań Edukacyjnych – konsultacja: wymiar europejski nauczania języków obcych

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

DANUTA SZCZĘSNA, Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego – konsultacja: język polski jako obcy

JOLANTA URBANIK, pełnomocnik rektora ds. Procesu Bolońskiego, Uniwersytet Warszawski – konsultacja: internacjonalizacja szkolnictwa wyższego

ANNA DAKOWICZ-NAWROCKA, zastępca dyrektora Departamentu Jakości Edukacji, Ministerstwo Edukacji Narodowej – konsultacja: języki obce w kształceniu ogólnym

[REDAKCJA]

Redaktor naczelna: **ANNA GRABOWSKA**

Sekretarz redakcji: **MAŁGORZATA JANASZEK**

Redaktorzy działów: **AGNIESZKA DRYJAŃSKA, BEATA PŁATOS**

Redaktorzy współpracujący:

MAŁGORZATA CZŁONKOWSKA-NAUMIUK, JOANNA DĄBROWSKA, MATEUSZ JEŻOWSKI

Korekta: **DR AGNIESZKA KAROLCZUK,**

MAGDALENA TYTUŁA

Skład: **JOANNA GARBACIK**

Wydanie internetowe: **WERONIKA SKACZKOWSKA**

Projekt graficzny pisma: **TAKEMEDIA**

Projekt okładki: **RZECZYOBRAZKOWE.PL**

Wydawca: **FUNDACJA ROZWOJU SYSTEMU EDUKACJI**



JĘZYKI OBCE W SZKOLE

nr 1/2015

[ADRES WYDAWCY I REDAKCJI]

JĘZYKI OBCE W SZKOLE

ul. Mokotowska 43

00-551 Warszawa

tel. 22 46 31 367

e-mail: jows@frse.org.pl

www.jows.pl www.frse.org.pl

Autorów zainteresowanych publikowaniem artykułów zapraszamy do kontaktu z redakcją: jows@frse.org.pl. Jesteśmy otwarci na Państwa pomysły i propozycje ciekawych tekstów. Informacje edytorskie dla autorów znajdują się na stronie www.jows.pl.

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

PL ISSN 0446-7965

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2015

Fotografia wykorzystana na stronie 1 autorstwa Ewy Beldowskiej. Fotografie i grafiki wykorzystane na stronach: 8, 50, 54, 56, 64, 71, 118 pochodzą z agencji fotograficznej Fotolia. Grafika na stronie 77-78 pochodzi z zasobów autorki Małgorzaty Klein. Grafika na stronach 99-102 autorstwa Izabeli Witkowskiej.

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

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

Publikacja bezpłatna



Od redakcji

Oddajemy w Państwa ręce pierwszy w tym roku numer „Języków Obcych w Szkole”. Mimo iż tytuł naszego pisma sugeruje, że tematy w nim poruszane dotyczyć powinny nauki języków na poziomie szkoły, w świetle ostatniej reformy kształcenia językowego w Polsce, zdecydowaliśmy się poświęcić niniejsze wydanie nauczaniu języków obcych w przedszkolu. We wrześniu br., zgodnie z rozporządzeniem MEN w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego, polskie pięcioletki rozpoczną obowiązkową naukę języka obcego. Fakt ten z jednej strony bardzo cieszy, bo Polska dołączyła do elitarnej grupy trzech krajów UE, w których zajęcia językowe są nierozdzielalnym elementem edukacji przedszkolnej, z drugiej strony wywołuje gorące dyskusje w środowisku dyrektorów przedszkoli i nauczycieli w nich pracujących. Co raz docierają do nas pytania o wymogi dotyczące kwalifikacji zawodowych przedszkolank, dostępnych materiałów dydaktycznych, oceniania postępów dzieci, sposobu organizacji zajęć itp. Dlatego też do tworzenia marcowego wydania JOwS zaprosiliśmy autorki podstawy programowej, psychologów rozwojowych, metodyków nauczania języków obcych małych dzieci oraz nauczycieli od lat pracujących z maluchami. Dzięki naszej współpracy z tak dużym gronem autorów, możemy Państwu zaprezentować artykuły omawiające

założenia podstawy programowej, kompetencje nauczycieli języków obcych, metody wykorzystywane na zajęciach językowych, w tym niezmiernie ważne gry i zabawy, oraz sposoby motywowania najmłodszych do poznawania w obcym języku nowych słów, piosenek i zwrotów. Zachęcamy również Państwa do obejrzenia nagrań z seminarium poświęconego *Nauczaniu języków obcych w przedszkolu*, które redakcja JOwS/FRSE zorganizowała w Warszawie 13 lutego 2015 r. Na [stronie internetowej](#) wydarzenia znajdują Państwo prezentacje zaproszonych ekspertów oraz odpowiedzi MEN na najczęściej zadawane pytania.

Zanim rozpoczną Państwo lekturę niniejszego wydania JOwS, chcielibyśmy przedstawić najważniejsze zmiany, jakie wprowadziliśmy w kształcie pisma. Są one wynikiem ankiety, którą przeprowadziliśmy w ub. wśród naszych Czytelników. Omówienie jej wyników prezentujemy na stronach redakcyjnych. Zmianie uległ układ treści na portalu [jows.pl](#), uruchomiliśmy profil kwartalnika na Facebooku, wprowadziliśmy nowe działy np.: *Na końcu języków*, który polecamy szczególnie Czytelnikom poszukującym w JOwS inspiracji do rozwijania u swoich uczniów tuwimowskiego *bzika lingwistycznego*. Zachęcamy też Państwa do sięgania po numery archiwalne pisma z lat 2000-2010, które od tego roku dostępne są na [stronie czasopisma](#). Mamy nadzieję, że dzięki współpracy z Państwem uda nam się stworzyć bibliotekę cyfrową JOwS obejmującą również starsze wydania.

Wracając na koniec do przewodniego tematu marcowego numeru „Języków Obcych w Szkole”, pamiętajmy, że, cytując słowa prof. Hanny Komorowskiej: *Nauka [dzieci] nie ma charakteru systemowego, a jest to raczej osłuchiwanie się z językiem, budowanie pozytywnej motywacji i stwarzanie podwalin pod przyszłą, już systematyczną pracę nad językiem.*



Anna Grabowska
redaktor naczelna JOwS



Czytelnicy

o „Językach Obcych w Szkole”

Joanna Dąbrowska

Sześć i pół wieku temu pojawiła się w Polsce profesja stacjonariusza, czyli osoby, która pełniła trzy funkcje: wydawcy, księgarza i bibliotekarza. Dla upamiętnienia tego faktu, rok 2014 został ogłoszony przez Komitet Porozumiewawczy Bibliotekarzy, Księgarzy i Wydawców Rokiem Czytelnika. Dlatego też we wrześniu ub.r. redakcja czasopisma „Języki Obce w Szkole” postanowiła sprawdzić, kim są Czytelnicy kwartalnika JOWS, i jakie mają wobec niego oczekiwania.

Ogólnopolski Rok Czytelnika był trzecim rokiem funkcjonowania pisma w nowej formule. Chcieliśmy się dowiedzieć, jak czytelnicy oceniają naszą działalność, czego oczekują od pisma, jakie są ich potrzeby i zainteresowania.

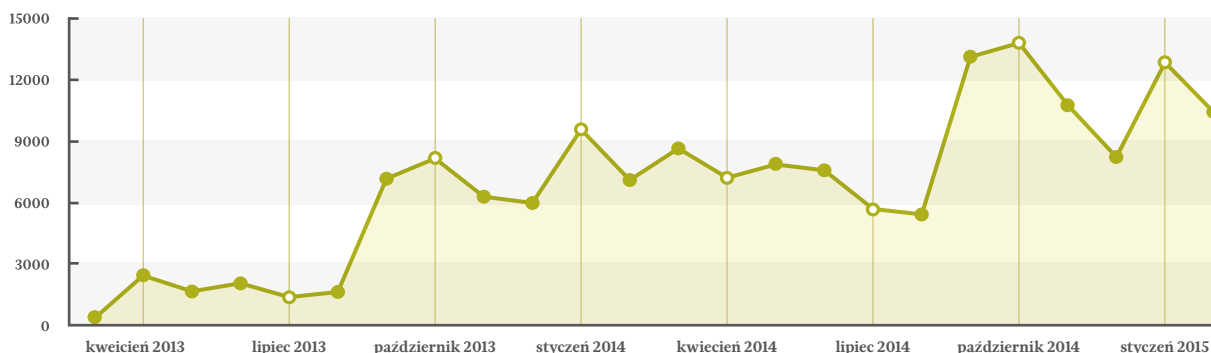
Aby dotrzeć do jak największej liczby osób, zdecydowaliśmy się na badanie w postaci ankiety. Została ona przeprowadzona w dwóch różnych formach. Jej papierową wersję rozdaliśmy uczestnikom konferencji zorganizowanej z okazji Europejskiego Dnia Języków w Warszawie. Wersję elektroniczną natomiast rozesłaliśmy newsletterem do stałych Czytelników czasopisma. Otrzymaliśmy 108 odpowiedzi. Dodatkowo przeanalizowane zostały dane statystyczne dotyczące strony kwartalnika: www.jows.pl.

Dowiedzieliśmy się przede wszystkim, że największą zaletą JOWS są, zdaniem badanych, ciekawe, merytoryczne artykuły. Czytelnicy szukają głównie treści, które mogą wykorzystać w pracy lub dla swojego osobistego rozwoju.

Wyniki badania traktujemy przede wszystkim jako eksplorację dziedziny niepoddawanej dotąd badaniom, źródło wielu cennych opinii oraz bank pomysłów służących ulepszeniu czasopisma i dopasowaniu go do potrzeb czytelników. Poniżej prezentujemy wyniki ankiety, dzieląc je na dwie części: kim są Czytelnicy oraz jak oceniają JOWS.

Kim są czytelnicy JOWS?

Liczba użytkowników strony internetowej, na której dostępne są numery czasopisma, w latach 2012-2014, została odwiedzona 119 544 razy. Średnio spędzili Państwo na stronie ok. 3 min. Materiały w formacie PDF – najczęściej całe numery lub pojedyncze artykuły – zostały pobrane 15 450 razy. Wykres 1. przedstawia liczbę sesji wykonanych na stronie www.jows.pl w okresie ostatnich trzech lat. Z analizy wykresu wynika, że nastąpił znaczny, stabilny wzrost liczby czytelników w ostatnich dwóch latach.



Wykres 1. Liczba sesji na stronie www.jows.pl w okresie 2012-2015.
Źródło: Google Analytics

Większość czytelników pisma pochodzi z miast wojewódzkich, w pierwszej piątce znalazły się: Warszawa, Kraków, Poznań, Wrocław i Łódź. Interesująca jest także informacja, że ok. 10 proc. użytkowników czyta JOwS poza Polską (głównie w Wielkiej Brytanii, Niemczech i Stanach Zjednoczonych – ok. 1 proc. czytelników w każdym z tych krajów).

Statystyczny czytelnik JOwS to kobieta w wieku 35-44 lata (34,3 proc.), mieszkająca w mieście liczącym powyżej pół miliona mieszkańców i pracująca jako nauczycielka w gimnazjum. Jej staż pracy to 3-5 lat. Tyle samo wynosi jej staż jako czytelniczki „Języków Obcych w Szkole”, co może oznaczać, że odbiorcy JOwS najczęściej po raz pierwszy sięgają po nasze pismo w momencie rozpoczęcia pracy.

Mężczyźni stanowili 10 proc. respondentów naszej ankiety. Ponad połowa badanych mieszka w mieście większym niż pół miliona mieszkańców. Tak znacząca przewaga czytelników z dużych miast może wynikać z faktu, że większość ankiet została zebrana podczas konferencji odbywającej się w Warszawie.

Zgodnie z podtytułem „Języków Obcych w Szkole” – „czasopismo dla nauczycieli”, większość czytelników JOwS pracuje w szkołach, jednak liczną grupę stanowią również pracownicy uczelni wyższych i studenci.

Większość respondentów wskazuje na więcej niż jeden powód sięgania po JOwS. Najważniejszy z nich związany jest z praktycznym wykorzystaniem przeczytanych tekstów: wśród najbardziej interesujących tematów respondenci wyróżnili artykuły poświęcone metodyce i dydaktyce oraz przykładowe scenariusze lekcji. W komentarzach podkreślali również znaczenie rozwijania warsztatu nauczyciela, podnoszenia poziomu kwalifikacji zawodowych i zdobywania inspiracji do

pracy. Ankietowani poszukują też materiałów dydaktycznych, które wykorzystują w pracy zawodowej i naukowej. Ponad 73 proc. respondentów sięgało co najmniej raz do takich materiałów publikowanych w JOwS, z czego 2/3 tej grupy robiło to wielokrotnie.

Drugą ważną motywacją sięgania po JOwS jest poszerzanie własnej wiedzy i rozwijanie zainteresowań. Ankietowani szukają w piśmie informacji dotyczących wybranych języków obcych. Lista języków interesujących czytelników jest bardzo długa – od języka angielskiego, poprzez francuski, rosyjski, niemiecki, hiszpański czy włoski, aż do języków pozaeuropejskich.

Bardzo liczna grupa badanych interesuje się tematami z pogranicza teorii i praktyki (wielokulturowość, psychologia, lingwistyka). Mniejsze zainteresowanie wzbudzają natomiast omówienia wyników badań i analiz oraz informacje dotyczące reform systemu edukacji.

Ankietowani czytelnicy regularnie czytają JOwS: ponad 3/4 z nich zapoznaje się co najmniej z dwoma numerami rocznie, zaś niespełna 8 proc. czyta JOwS raz do roku. Zdecydowana większość czytelników przechowuje wybrane artykuły lub całe numery – zarówno w formie elektronicznej, jak też w papierowej. 72 proc. ankietowanych choć raz skorzystało również z archiwum numerów z lat 2000-2011, dostępnego na stronie www.jows.pl.

Prawie wszyscy badani czytają JOwS w formie elektronicznej. Cyfrowy format pisma nie jest jednak, zdaniem czytelników, jego zaletą. Zdecydowana większość osób wypełniających ankietę preferuje tradycyjną, papierową wersję czasopisma (72 proc.), natomiast wersję elektroniczną stawia wyżej jedynie 28 proc. osób. Niezadowolenie z wersji elektronicznej może mieć różne powody: respondenci wskazywali na przyzwyczajenie do czytania na papierze oraz wygodę, ale też na możliwość dzielenia się papierowym egzemplarzem z innymi osobami,

np. nauczycielami i uczniami, czy też udostępnienia go w bibliotece szkolnej.

Równocześnie jednak, elektroniczna wersja czasopisma ma, zdaniem części respondentów, znaczącą przewagę nad tradycyjnym wydaniem papierowym. Pierwszą z zalet jest możliwość dołączenia do tekstu dodatkowych interaktywnych materiałów – linków do zdjęć, tabel, wykresów czy filmów. Czytelnicy ocenili jakość tych materiałów bardzo wysoko: 94 proc. osób przyznało im ocenę dobrą lub bardzo dobrą. Drugą zaletą elektronicznych JOwS nad papierowymi jest ich łatwa dostępność i bezpłatna prenumerata. Ponadto kilka osób zauważyło, że papierowe wersje czasopism zajmują miejsce i dużo ważą, a elektroniczny format jest tych wad pozbawiony.

Ocena JOwS

JOwS są uznawane za pismo aktualne, ciekawe i inspirujące, o wysokim poziomie merytorycznym i ładnej grafice. Największą wadą pisma jest natomiast brak wersji papierowej, do której są Państwo bardzo przywiązani. Niektórzy Czytelnicy wyrażali opinię, że w niektórych numerach publikowane są zbyt skomplikowane i trudne teksty poświęcone teorii niepowiązanej z praktyką.

Poziom merytoryczny artykułów został oceniony jako dobry lub bardzo dobry przez 95 proc. ankietowanych. Zdecydowana większość czytelników uważa również, że udaje się go utrzymać w kolejnych numerach (72 proc.), zaś blisko 12 proc. respondentów uznało, że poziom wzrasta z numeru na numer. Nierówność poziomu w poszczególnych wydaniach zaobserwowało jedynie 14 proc. badanych.

Czasopismo jest dopasowane do oczekiwań czytelników – ponad 95 proc. badanych uważa, że artykuły są na odpowiednim dla nich poziomie, niespełna 5 proc. czytelników sądzi, że są one zbyt trudne, zaś żaden z respondentów nie uznał ich za zbyt łatwe.

Działy czasopisma zostały ocenione przez czytelników wysoko. Niemal wszystkie dostały od czytelników „piątki” (w skali szkolnej 1-5). Jedynie dział zatytułowany *Wieża Babel* otrzymywał najczęściej ocenę 4 – jest to najniżej oceniony stały dział czasopisma. Ulubionym działem jest natomiast *Temat numeru*. Czytelników JOwS różni stosunek do scenariuszy lekcji zamieszczonych w czasopiśmie. Przez jednych zostały one uznane za najważniejszą zaletę czasopisma, ale dla pozostałych to najmniej interesująca część JOwS. Prawdopodobnie taka różnica zdań wynika ze zróżnicowania potrzeb odbiorców

i ich sytuacji zawodowej. Niektórzy respondenci sugerowali, by publikować więcej tego typu materiałów, zaś inni – by ograniczyć ich liczbę.

Podsumowanie

Ocena czasopisma przez czytelników jest dla nas niezwykle ważna – to dla Państwa tworzone jest pismo i to Państwo decydują, czy warto je czytać. Przedstawione w omawianej ankiecie opinie okazały się bardzo pozytywne. Cieszy nas to i wskazuje, że pismo jest czytane i potrzebne. Dzięki Państwa uwagom wprowadziliśmy zmiany w układzie tematycznym pisma. Od 2015 r. artykuły w czasopiśmie będą ułożone w czterech działach: *Temat numeru*, *Zdaniem dydaktyka*, *Języki w Europie*, *Na końcu języków*.

Bez zmian pozostał jedynie ulubiony dział czytelników – *Temat numeru*. Będzie on zawierał artykuły związane z przyjętym dla danego numeru tematem przewodnim. Zrezygnowaliśmy natomiast z najsłabiej ocenianego działu *Wieża Babel*, łącząc go z podobnym tematycznie działem *Języki w Europie*. Wprowadziliśmy również dwa nowe działy. *Zdaniem dydaktyka* – pierwszy z nich – poświęcony będzie tematом szczególnie ważnym dla naszych Czytelników, to znaczy zagadnieniom metodycznym i dydaktycznym, scenariuszom lekcji. Dzięki temu artykuły o praktycznym zastosowaniu będą wyraźniej wyodrębnione i łatwiejsze do odnalezienia. W drugim z nowych działów – *Na końcu języków* – znajdzie się miejsce na różnorodne artykuły dotyczące zagadnień z pogranicza glottodydaktyki i innych nauk humanistycznych (np. kulturoznawstwa, socjolingwistyki). W tym dziale będziemy także publikować wywiady oraz teksty dotyczące języków rzadziej nauczanych w Polsce.

Mamy nadzieję, że „Języki Obce w Szkole” w nowej formule okażą się jeszcze lepsze, bardziej inspirujące i bardziej dopasowane do Państwa zainteresowań i potrzeb. Pierwsze w historii badanie satysfakcji czytelników JOwS pokazało, że poziom oczekiwań wobec czasopisma jest wysoki. Czy uda się je spełnić, odpowiedzą Państwo zapewne w kolejnych ankietach oceniających nasze czasopismo.

Joanna Dąbrowska

Absolwentka Kolegium Międzywydziałowych Indywidualnych Studiów Humanistycznych na Uniwersytecie Warszawskim. Od 2014 r. pracuje w Krajowym Biurze Eurydice w FRSE. Współpracuje także z redakcją „Języków Obcych w Szkole”.



Archiwalne numery czasopisma

Małgorzata Janaszek

Początek roku 2015 przyniósł kilka zmian w funkcjonowaniu czasopisma „Języki Obce w Szkole”. Pismo przybrało nową strukturę, o czym możecie Państwo przeczytać w niniejszym numerze w artykule Joanny Dąbrowskiej. Uruchomiliśmy także profil kwartalnika na Facebooku, gdzie publikujemy różnorodne informacje na temat szeroko rozumianej edukacji językowej. Udało nam się także przygotować i upublicznić część archiwalnych numerów czasopisma.

Na stronie internetowej JOWS w zakładce archiwalne wydania znajdziecie Państwo kolekcję numerów wydanych w latach 2000-2011. Wszystkie zamieszczone numery zostały wydane i opracowane cyfrowo przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli/Ośrodek Rozwoju Edukacji. ORE udostępniło także numery archiwalne w swojej Bibliotece Cyfrowej.

Każdy numer można pobrać w pliku PDF całkowicie bezpłatnie. W ofercie dostępnych wydań znajdują się numery specjalne, które cieszyły się dużą popularnością wśród czytelników ze względu na syntetyczne ujęcie tematów i bardzo ciekawy dobór autorów. Wiele zaprezentowanych w nich tez do dzisiaj nie straciło na aktualności. Warto więc do nich wrócić. Przypomnijmy także, że za przygotowanie cyklu numerów specjalnych ówczesna redakcja JOWS otrzymała europejskie wyróżnienie w dziedzinie innowacyjności w edukacji językowej – *European Language Label*.

Nie poprzestajemy jednak na jednej dekadzie. Planujemy zdygitalizować zbiory z lat 1957-1999 i udostępnić je czytelnikom. Stanowią one bowiem niezwykłą historię polskiej glottodydaktyki i pokazują kolejne etapy jej rozwoju. Chcielibyśmy zaprosić Państwa do współtworzenia tego archiwum, ponieważ nie do wszystkich starszych numerów kwartalnika mamy dostęp. Będziemy wdzięczni za informację, jeśli ktoś z Państwa chciałby przekazać redakcji wybrane egzemplarze. Nasze dane kontaktowe znajdują się w stopce redakcyjnej.

Przypomnijmy na koniec, że „Języki Obce w Szkole” powstały w 1957 r. jako pismo przedmiotowo-metodyczne ówczesnego Ministerstwa Oświaty. Pierwszym wydawcą czasopisma były Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych. W latach 1974-2000 pismo było wydawane przez WSiP, a w okresie 2000-2011 przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (dzisiaj Ośrodek Rozwoju Edukacji). Od 2012 r. wydawcą pisma jest Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.



temat numeru

zagadnienia teoretyczne

8

Wszystko zaczyna się w przedszkolu

– nauka języka obcego dla dzieci

MAŁGORZATA PAMUŁA-BEHRENS

13

Bawię się, więc jestem

MONIKA CICHMIŃSKA

17

Nauka języka obcego

dla wszystkich przedszkolaków

MAGDALENA SZPOTOWICZ

23

Kompetencje nauczyciela

języka obcego w przedszkolu

MAŁGORZATA PIOTROWSKA-SKRZYPEK

31

Spór o metodę,

czyli jak najlepiej uczyć dzieci
języków obcych

JOANNA ROKITA-JAŚKOW

36

Czym skorupka za młodu nasiąknie...

czyli kilka uwag o kształceniu
interkulturowym najmłodszych

JOANNA KIC-DRGAS

43

Przedszkolak uczy się języka obcego.

Kręta droga, wielka frajda

MARTA KOTARBA-KAŃCZUGOWSKA

50

Motywacja przez małe „m”

w dydaktyce językowej
najmłodszych uczniów

GRZEGORZ ŚPIEWAK

materiały praktyczne

56

Jak (różnie) maluchy i starszaki

uczą się i bawią na zajęciach językowych

TATIANA KONDERAK

64

Bo on panią

polubił...

AGNIESZKA DRYJAŃSKA

71

Metody pracy

z dziećmi w przedszkolu

DOROTA KONDRAT

metoda autorska

77

Tajemnica zaczarowanego worka,

czyli jak prowadzimy zajęcia

warsztatowe z dziećmi

w Pracowni Językowej

MAŁGORZATA KLEIN, AGATA SKOWYRA

81

Full sentence,

please!

ALEKSANDRA KOMADA



zdaniem dydaktyka

konkurs

85

Olimpiada
języka francuskiego
EWA KALINOWSKA,
URSZULA PAPROCKA-PIOTROWSKA

zagadnienia teoretyczne

88

Spatial turn – spacje
czy specjalne możliwości edukacyjne?
MAGDALENA ROZENBERG

95

Po polsku
za Wielkim Murem
AGNIESZKA JASIŃSKA

metoda autorska

99

Mike
on safari
IZABELA WITKOWSKA



języki w Europie

badania i analizy

103

Edukacja w żłobku i przedszkolu,
czyli czego uczą się europejskie maluchy
MAGDALENA GÓROWSKA-FELLS

dokumenty europejskie

107

Europass – europejskie standardy
na lekcjach języków obcych
RENATA KLIMEK-KOWALSKA

projekt

111

Nauczanie języka niemieckiego
zawodowego
w szkole ponadgimnazjalnej
metodą projektu

JOANNA LISIAK, KRZYSZTOF ROGALA

114

Wsparcie dla nauczycieli i rodziców
dzieci wielojęzycznych
na przykładzie projektu
Multilingual Families
ADAM KRZYSZTOF GOGACZ

118

Kick in English
– nietypowa metoda nauki języka
angielskiego
KAROL STEFAŃSKI



na końcu języków

kącik poligloty

121

Podróż językowa
na kontynent północnoamerykański
WŁODZIMIERZ ZDUNOWSKI,
KAROLINA WAWRZONEK

127

Słowacki na językach.
Jak stać się człowiekiem po wielokroć?
LÝDIA OSTROWSKA

130

Podaruj sobie
odrobinę luksusu
RASA RIMICKAITE,
AGNIESZKA DRYJAŃSKA

doskonalenie zawodowe

132

Nowy kierunek:
Graduate Programme in Teaching
English to Young Learners na Wydziale
Pedagogicznym UW
KATARZYNA BRZOSKO-BARRATT,
AGNIESZKA DWOJAK-MATRAS,
NATALIA KAZIK



Wszystko zaczyna się w przedszkolu

– nauka języka obcego dla dzieci



Małgorzata Pamuła-Behrens



W ostatnich latach, zgodnie z zaleceniami Rady Europy oraz Komisji Europejskiej – instytucji zajmujących się budowaniem wspólnej polityki językowej – wiele państw w Europie obniżyło wiek rozpoczynania obowiązkowej nauki pierwszego języka obcego. W coraz większej liczbie krajów nauka ta rozpoczyna się już w przedszkolu.



W 2014 r. Polska dołączyła do grupy krajów promujących bardzo wczesny start językowy. 18 czerwca Ministerstwo Edukacji Narodowej opublikowało rozporządzenie z dnia 30 maja 2014 r. (MEN 2014) zmieniające *Rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*. Do nowej *Podstawy programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli oraz innych form wychowania przedszkolnego* włączono między innymi nowy obszar *Przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym nowożytnym*. W wyniku tej reformy bezpłatna nauka języka obcego będzie mogła rozpoczynać się już na tym etapie edukacji. Aby ułatwić wprowadzenie nowej podstawy programowej oraz umożliwić przedszkolom

i innym placówkom wychowania przedszkolnego lepsze przygotowanie się do realizacji tego zadania, zdecydowano, że wdrożenie nowych rozwiązań będzie się odbywać etapami. W myśl tego dokumentu, w roku szkolnym 2014/2015 realizacja zajęć z języka obcego nie jest jeszcze obowiązkowa. W roku szkolnym 2015/2016 przewidziane jest wprowadzenie obowiązkowej nauki języka obcego dla dzieci pięcioletnich. Od 1 września 2017 r. obowiązkowym programem nauczania języka obcego powinny zostać objęte pozostałe dzieci.

Zmiana w cytowanej powyżej *Podstawie programowej* spowodowała konieczność adaptacji do nowego kontekstu rozporządzenia MEN z dnia 12 marca 2009 r. (DzU nr 50, poz. 400, z późn. zm.) określającego między innymi szczegółowe kwalifikacje nauczycieli języków obcych na poszczególnych

etapach kształcenia oraz określające wypadki, w których można zatrudnić nauczycieli nieposiadających pełnych kwalifikacji. W opublikowanym zmienionym tekście niniejszego dokumentu czytamy, że w związku z proponowaną zmianą *Podstawy programowej wychowania przedszkolnego* nie przewiduje się zasadniczych zmian w zakresie kwalifikacji nauczycieli języków obcych, jednak biorąc pod uwagę fakt, że niewielu nauczycieli przedszkola będzie mogło spełnić wymagania dotyczące nauczania języka obcego, wprowadza się okres przejściowy, który będzie trwał do 31 sierpnia 2020 r. W tym okresie dyrektorzy będą mogli powierzyć prowadzenie zajęć z języka obcego nauczycielom niespełniającym wymaganych warunków. Nauczyciele przedszkoli, którzy posiadają udokumentowaną znajomość wybranego języka, mogą prowadzić zajęcia językowe bez konieczności ukończenia studiów podyplomowych lub kursu kwalifikacyjnego z zakresu wczesnego nauczania języka obcego. Takie rozwiązanie pozwoli nauczycielom nieposiadającym przygotowania w zakresie metodyki wczesnego nauczania danego języka obcego na uzupełnienie kwalifikacji.

Nowa podstawa programowa – ogólne cele i założenia

W przywoływanej tu *Podstawie programowej* zwraca się uwagę na to że *przedszkola oraz inne formy wychowania przedszkolnego, w równej mierze pełnią funkcje opiekuńcze, wychowawcze i kształtujące. Zapewniają dzieciom możliwość wspólnej zabawy i nauki w warunkach bezpiecznych, przyjaznych i dostosowanych do ich potrzeb rozwojowych.* Celem edukacji przedszkolnej jest przygotowanie dziecka do funkcjonowania w społeczeństwie, stymulowanie wszechstronnego rozwoju dzieci, wyrównywanie ich szans edukacyjnych i przygotowanie do szkoły. Te cele realizowane są obecnie w siedemnastu obszarach edukacyjnych. Obszar, który omówiony zostanie w niniejszym tekście, oznaczono w *Podstawie programowej* numerem szesnastym i dotyczy on *Przygotowania dzieci do posługiwania się językiem obcym nowożytnym.* W dokumencie czytamy, że celem nauki języka obcego w przedszkolu jest *przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym nowożytnym poprzez rozbudzanie ich świadomości językowej i wrażliwości kulturowej oraz budowanie pozytywnej motywacji do nauki języków obcych na dalszych etapach edukacyjnych, a w przypadku dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym – rozwijanie świadomości istnienia odmienności językowej i kulturowej* [podkr. MPB].

W tekście występują trzy kluczowe terminy: *świadomość językowa*, *wrażliwość kulturowa* oraz *motywacja*. Aby lepiej zrozumieć oczekiwania ustawodawcy i lepiej przygotować się do realizacji zadań, jakie stawiane są przed nauczycielami języków obcych w przedszkolu, kolejno je omówię.

Świadomość językowa (ang. *language awareness*; franc. *conscience linguistique* lub *sensibilisation linguistique*) jest osią w procesie nauki języka obcego. W literaturze przedmiotu znajdujemy wiele definicji tego pojęcia. Grażyna Krasowicz-Kupis, ceniona badaczka zagadnień związanych z rozwojem językowym dziecka i autorka obszernej publikacji dotyczącej rozwoju świadomości językowej dziecka, tak ją definiuje:

Świadomość językowa oznacza świadomość istnienia symboli językowych i reguł języka, czyli świadome używanie przez dziecko środków językowych, kontrolowanie poprawności ich wykorzystywania, intencjonalne manipulowanie tymi środkami, czyli wykonywanie świadomych operacji na języku (Krasowicz-Kupis 2004:19).

Jak podaje dalej Krasowicz-Kupis, *świadomość językowa* ujawnia się w grach i zabawach językowych, np. w zabawach wykorzystujących porównywanie słów, podobieństwa między słowami, tworzenie rymów, czy w zabawach transformacyjnych, np. z przestawianiem sylab czy głosek. Ta definicja daje już pierwsze wskazówki, jak rozwijać świadomość językową w czasie zajęć z języka obcego. Świadomość ta ulega zmianom, rozwija się w wyniku nowych doświadczeń dziecka. Nauczyciele powinni zdawać sobie sprawę, że stopień jej rozwoju zależy w dużej mierze od tego, jak będzie skonstruowany proces uczenia się języka.

Kolejnym kluczowym terminem w analizowanym tekście jest **wrażliwość kulturowa**. Termin ten odwołuje się do dwóch pojęć: *wrażliwości* i *kultury*. *Kultura*, tak jak wiele innych terminów w naukach humanistycznych, doczekała się wielu definicji. W niniejszym artykule skupiamy się tylko na kilku, które uznajemy za istotne w opisywanym kontekście uczenia języków obcych dzieci przedszkolnych. W psychologii międzykulturowej *kultura* jest definiowana jako system wartości norm i zachowań charakterystyczny dla poszczególnych grup i narodów. Geert Hofstede, znany badacz kultury, określa kulturę jako kolektywne programowanie umysłu, w wyniku którego odróżnia się członków jednej grupy społecznej od członków innych grup (Hofstede 2000). Do porozumienia się z osobami z innych obszarów kulturowych potrzebne są i *wrażliwość*, i *wiedza kulturowa*. *Wrażliwość kulturowa* to,

według Stafford, Bowman, Eking, Hanna, Lopes-DeFede (1997), bycie świadomym, że istnieją różnice i podobieństwa kulturowe i że wpływają one na nasze wartości, uczenie się i zachowanie. W ESOKJ czytamy, że: *wiedza, świadomość i rozumienie relacji (podobieństw i wyraźnych różnic) między „światem społeczności pochodzenia” a „światem społeczności języka docelowego” tworzą wrażliwość interkulturową* (Rada Europy 2003), a jej posiadanie pozwala komunikującym się w różnych językach lepiej zrozumieć zróżnicowanie kulturowe nie tylko w obrębie pary kultur, ale także w szerszym kontekście kulturowym (Miodunka 2004:105).

Nauczyciele przedszkola, chcący rozwijać wrażliwość kulturową uczących się dzieci, muszą pamiętać, że wrażliwość na *Innego* zaczyna się często od etnocentryzmu¹, który z czasem, w wyniku doświadczeń, refleksji i edukacji, będzie zmierzał w stronę etnorelatywizmu. Interesujące badania nad wrażliwością interkulturową przeprowadził Milton Bennett (1993, 2004). Zaproponował on model, który ułatwia zrozumienie postaw i reakcji ludzi na odmienność kulturową. Warto pokusić się o refleksję nad nim w momencie, gdy przygotowujemy zajęcia dla naszych małych uczniów. W procesie przechodzenia od etnocentryzmu do etnorelatywizmu jednostka przechodzi przez trzy etapy: etap akceptacji różnic, adaptację do środowiska zróżnicowanego kulturowo oraz integrację, czyli umiejętność „przełączania się” między kulturami. Ponieważ drugi etap polega na tym, że człowiek potrafi adekwatnie funkcjonować w środowisku zróżnicowanym kulturowo, a trzeci jest realizowany tylko wtedy, gdy na co dzień doświadczamy wielokulturowości, to widać wyraźnie, że w kontekście nauki języka nauczyciele powinni koncentrować się na budowaniu postaw akceptacji różnic kulturowych, a tym samym przygotowywać dzieci do kolejnych etapów rozwoju wrażliwości interkulturowej. Współcześnie, gdy mamy do czynienia z tak silną mobilnością członków wszystkich społeczeństw, problem gotowości rozumienia *Innego*, wrażliwości na inne kultury jest niezwykle istotny. Oprócz tego, jak mówi Nikitorowicz (2005:12), we współczesnym świecie każdy może być *Innym*. Społeczeństwa stają się coraz bardziej wielokulturowe i edukacja, już ta przedszkolna, powinna przygotowywać dzieci do spotkania z ową różnorodnością.

¹ Etnocentryzm mogliśmy zdefiniować za Bennettem (2004) jako przekonanie danej grupy kulturowej o tym, że wyznawane przez nią wartości i standardy kulturowe są bardziej wartościowe niż te wyznawane przez inne grupy.

Trzecim pojęciem, do którego odwołuje się znowelizowana *Podstawa programowa*, jest **motywacja** do nauki języków obcych. W badaniach nad efektywnością uczenia się języków obcych wymieniana jest ona jako jeden z najważniejszych czynników sukcesu. Trzeba o niej pamiętać w nauczaniu przedszkolnym, bo – jak stwierdza kanadyjska badaczka Thérèse Bouffard (2005) – motywacja do nauki spada, im dłużej dziecko pozostaje w systemie szkolnym.

Tak jak w przypadku dwóch wcześniej omawianych pojęć, w literaturze przedmiotu można znaleźć wiele definicji i modeli motywacji. Ograniczymy się tutaj do jednej definicji Władysława Okonia (2007):

Motywacja to ogół motywów występujących aktualnie u danej jednostki (...). Motywacja wewnętrzna pobudza do działania, które ma wartość samo w sobie; jej przykładem jest zainteresowanie lub zamiłowanie do czegoś. Motywacja zewnętrzna stwarza zachętę do działania, które jest w jakiś sposób nagradzane lub które pozwala uniknąć kary; w szkole takiej motywacji sprzyja system nagród i kar (np. stopnie, stypendia) oraz cały zbiór przepisów regulujących tok nauki (studiów).

Od lat 80. problematyka motywacji w nauce języków obcych pozostaje w centrum zainteresowań glottodydaktyków, ponieważ jej posiadanie lub brak jest uznawane za kluczowe w efektywnym poznawaniu nowych języków i kultur. Najbardziej znani badacze motywacji to Robert Gardner (1995, 2001) i Wallace Lambert (1985). W modelu Gardniera i Lamberta, opublikowanym w 1985 r., a opracowanym na podstawie obserwacji kanadyjskich uczniów dwujęzycznych, wykazano, że w nauce języka obcego występują dwa elementy determinujące sukces uczenia się drugiego języka: motywacja integrująca oraz instrumentalna. W 2001 r. Gardner rozbudował model i wskazał na cztery czynniki wpływające na motywację: wpływy zewnętrzne, cechy indywidualne ucznia, kontekst edukacyjny, efekty uczenia się. Dörnyei (1998), inny ceniony badacz motywacji, wyodrębnił siedem jej wymiarów: afektywny/integracyjny (a w nim między innymi postawy językowe, przyjemność i zainteresowanie nauką języka), instrumentalny/pragmatyczny, makrokonteksty (relacje różnokulturowe, międzygrupowe), obrazy własne (wiera w siebie, skuteczność własnych działań, lęki i zahamowania, sukces/niepowodzenie, oczekiwania, potrzeba sukcesu), cel, kontekst edukacyjny (środowisko edukacyjne, klasowe, szkolne), inne osoby istotne w procesie uczenia się języka (np. rodzice, rodzina, inni uczący się). Inną koncepcję motywacji, która

spotkała się z zainteresowaniem glottodydaktyków, przedstawili Ryan i Deci (1995). Nazwali ją teorią autodeterminacji. Według tych badaczy, motywacja zależy od dynamicznej relacji między jednostką a środowiskiem. Istotną funkcję w tym modelu pełni autonomia, która jest przez nich uznawana za kluczową potrzebę uczącego się. Jednostka ma w nim pozycję centralną, decyduje o swoich działaniach. Warto zwrócić uwagę, że istnieje proporcjonalna zależność między wysiłkiem, jaki jest włożony przez jednostkę w uczenie się a otrzymaną nagrodą lub karą. Motywacja wewnętrzna jest bezpośrednio związana z samym uczącym się dzieckiem, jego stosunkiem do sukcesu, wartościami społecznymi. Może też zwiększać się poprzez symboliczne docenienie.

Analiza tych koncepcji pokazuje, jak złożonym zjawiskiem jest motywacja i jak jest istotna w nauce języka. W przedszkolu na nauczycielach spoczywa duża odpowiedzialność za dalsze losy nauki dzieci, nad którymi powierzono im opiekę. To w przedszkolu będą teraz kształtowane podstawy umiejętności językowych nie tylko w języku pierwszym, ale też w języku obcym, i to w przedszkolu dzieci będą się przygotowywały do życia w kontekście wielokulturowym. Od jakości edukacji na tym etapie wiele więc zależy.

Zakładając, że *rzeczywistość nie tylko jest odzwierciedlana, lecz wciąż konstruowana i rekonstruowana przez podmiot w kontekście określonych sytuacji, dążeń i interakcji* (Nikitorowicz (2005:12), chciałabym przedstawić kilka propozycji, w jaki sposób pomóc dziecku w konstruowaniu tej rzeczywistości wielojęzycznej i wielokulturowej, oraz jak wspomagać komunikowanie się nie tylko w języku pierwszym, ale także w obcym.

Konstruowanie rzeczywistości wielojęzycznej i wielokulturowej

Nowa podstawa programowa wyraźnie określa, jakie aktywności powinniśmy wspierać u dzieci przedszkolnych uczących się języka obcego. W myśl zapisów w niej zawartych, przedszkolak powinien: uczestniczyć w zabawach, np. muzycznych, ruchowych, plastycznych, konstrukcyjnych, teatralnych; rozumieć bardzo proste polecenia i reagować na nie; powtarzać rymowanki, proste wierszyki i śpiewać piosenki w grupie; rozumieć ogólny sens krótkich historyjek opowiadanych lub czytanych, gdy są wspierane np. obrazkami, rekwizytami, ruchem, mimiką, gestami.

Budując zadania w języku obcym dla dzieci przedszkolnych, pamiętajmy o tym, że nauka języka pierwszego nie jest

zakończona i u wielu dzieci proces lateralizacji jest w toku. Dlatego zadania, jakie stawiamy przed nimi, powinny brać pod uwagę ich możliwości, w szczególności te językowe, i wspierać ogólny rozwój językowy dziecka. Za pomocą wszystkich tych działań powinniśmy wspierać harmonijny rozwój dziecka i stymulować mechanizmy zarówno prawopółkulowe, jak i lewopółkulowe, pamiętając przy tym, że struktury odpowiedzialne za zaawansowane posługiwanie się językiem usytuowane są w lewej półkuli mózgu (Korendo 2007), i to na nie powinniśmy zwrócić szczególną uwagę.

W trakcie przygotowywania poniższych propozycji ćwiczeń dla przedszkolaków uczących się języków obcych, inspirowałam się krakowską metodą symultaniczno-sekwencyjną Jagody Cieszyńskiej (2001, 2014) i pracami oraz pomocami dydaktycznymi stworzonymi przez jej współpracowniczkę, Martę Korendo i Agnieszkę Bałę, a także opublikowanymi przeze mnie materiałami do pracy na zajęciach językowych adresowanych do małych dzieci (Pamuła 2001).

Oto kilka wybranych ćwiczeń, które mogą stać się inspiracją dla nauczycieli uczących języka obcego w przedszkolu:

1. Ćwiczenia rozwijające percepcję wzrokową (zapamiętywanie kolejności, znaków):
 - a. Nauczyciel pokazuje i nazywa trzy obrazki. Dzieci układają swoje obrazki w kolejności, powtarzają za nauczycielem nazwy.
 - b. Nauczyciel czyta ilustrowaną historyjkę, dzieci mają za zadanie ułożyć w kolejności ilustracje.
2. Ćwiczenia rozwijające percepcję słuchową (zapamiętywanie kolejności dźwięków, wyrazów):
 - a. Nauczyciel przedstawia sekwencję dźwięków, np. tych, które wydają zwierzęta – dzieci powtarzają je.
 - b. Nauczyciel podaje sylaby do powtórzenia – dzieci powtarzają je chórem, a potem indywidualnie.
 - c. Nauczyciel podaje 2-3 proste polecenia do wykonania. Dzieci je wykonują w kolejności (trudność zadania musi być dopasowana do wieku i możliwości dzieci).
 - d. Ćwiczenia językowo-muzyczne, np. wyklaskiwanie wyliczanek, piosenek, wystukiwanie rytmu piosenek, recytowanie wyliczanek w różnym tempie, z różną dynamiką.
3. Ćwiczenia rozwijające percepcję ruchową (wykonywanie sekwencji ruchów):
 - a. Dzieci uczą się wyliczanki z przyporządkowanymi do niej ruchami.

- Nauczyciel mówi wyliczankę i pokazuje ruchy do tekstu. Dzieci naśladowują ruchy nauczyciela.
 - Nauczyciel mówi wyliczankę i pokazuje ruchy, w połowie wyliczanki przestaje je pokazywać i dzieci kontynuują wykonywanie gestów samodzielnie.
 - Nauczyciel mówi wyliczankę i pokazuje ruchy, lecz kilkakrotnie zatrzymuje się w trakcie recytacji. Dzieci wykonują brakujący ruch.
- b. Poruszanie marionetką „mówiącą” w języku obcym.
 - c. Poruszanie kukiełkami w teatrzyku.
4. Ćwiczenia porządkowania świata od lewej do prawej (por. Cieszyńska 2001):
 - a. Układanie historyjki obrazkowej.
 - b. Układanie przedmiotów/obrazków.
 5. Ćwiczenia umiejętności dokonywania obrotów w przestrzeni:
 - a. Dopasowywanie cieni na obrazku do kolorowego obrazka.
 - b. Zabawy z lustrem.
 - c. Gra w dopasowywanie odwróconych liter, sylab.
 6. Ćwiczenia analizy i syntezy wzrokowej lub słuchowej:
 - a. Dzielenie wyrazu na sylaby.
 - b. Układanie wyrazu z sylab.
 - c. Jaką głoskę słyszysz na początku/na końcu wyrazu?
 - d. Pary wyrazów podobne/niepodobne.
 7. Ćwiczenia kategoryzowania:
 - a. Układanie przedmiotów/obrazków według instrukcji.
 - b. Wykorzystywanie do kategoryzacji materiałów kulturowych.
 - c. Układanie postaci według kolejności występowania w książeczce.
 8. Ćwiczenia pamięci (słuchowe i wzrokowe):
 - a. Memory.
 - b. Zapamiętywanie wyliczanek, wierszyków.
 9. Ćwiczenia ujmowania różnic i podobieństw między przedmiotami:
 - a. Odgadywanie różnic między obrazkami.
 - b. Poszukiwanie obrazków podobnych.

Nauczmy dzieci w przedszkolu podstawowej komunikacji w języku obcym i wrażliwości językowej. Pokażmy dzieciom, że ta komunikacja nie odbywa się w próżni i nie jest uczeniem się nazywania świata na nowo. Proponujemy im zadania, które znają, i adaptujemy je do potrzeb zajęć językowych. Nauczyciel prowadząc zajęcia językowe dla przedszkolaków, powinien zdawać sobie sprawę z możliwości poznawczych

i językowych dziecka i zadbać o jego całościowy rozwój. Nauka języka w przedszkolu powinna być znakomitej jakości, bo to moment, w którym tworzy się podstawy i motywację do przyszłej nauki nie tylko języka.

Bibliografia

- Bennett, M.J. (1993) *Towards Ethnorelativism: A Development Model of Intercultural Sensitivity*. W: R. M. Paige (red.) *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth ME: Intercultural Press.
- Bouffard, Th., Bouchard, M., Denoncourt, I., Goulet, G., Couture, N. (2005) *Influence of Type of Goals and Self-efficacy on Self-regulation on a Problem Solving Task*. W: „International Journal of Psychology”, nr 40, 373-384.
- Cieszyńska, J. (2001) *Nauka czytania krok po kroku*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Cieszyńska, J., Korendo, M. (2007) *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od trzeciego miesiąca życia do szóstego roku życia*. Kraków: WE Wydawnictwo Edukacyjne.
- Gardner, R.C. (2010) *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*. New York: Peter Lang.
- Hofstede, G. (2000) *Kultury i organizacje*. Warszawa: PWE.
- MEN (2014) *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*. [online] [dostęp 10.02.2014] <<http://dokumenty.rcl.gov.pl/D2014000080301.pdf>>.
- Miodunka, W.T. (2004) Kompetencja socjokulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Zarys programu nauczania. W: W.T. Miodunka (red.) *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas, 97-117.
- Okoń, W. (2007) *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Pamuła, M. (2003) *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*. Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
- Pamuła, M. (2002) *Wczesne nauczanie języków obcych – integracja języka obcego z przedmiotami artystycznymi w młodszych klasach szkoły podstawowej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Stafford, J.R., Bowman, R., Ewing, T., Hanna, J., Lopez-De Fede, A. (red.) (1997) *Building Culture Bridges*. Bloomington. W: *National Educational Service*.

dr hab. Małgorzata Pamuła-Behrens, prof. UP

Pracuje w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, romanistka, specjalistka w zakresie wczesnego nauczania języków obcych, autonomii nauczania, indywidualizacji nauczania i nauczania zdalnego. Prowadzi zajęcia z metodyki nauczania języka francuskiego, komunikacji oraz praktycznej nauki języka. Koordynatorka polskich wersji *Europejskiego portfolio językowego dla dzieci w wieku przedszkolnym*. Od wielu lat współpracuje z ośrodkami doskonalenia zawodowego nauczycieli.



Bawię się, więc jestem

Monika Cichmińska

Od dawna mówi się o roli zabawy w nauczaniu i uczeniu się języków obcych. Jaką rolę może zatem pełnić zabawa w nauczaniu pięcio – i sześciolatków? Czy stanowić powinna dodatek do lekcji, czy też może ją zastąpić? O roli zabawy na lekcji języka obcego i pożytkach z niej płynących traktuje poniższy tekst.

Zagadnieniem, czym dla dziecka i człowieka w ogóle jest zabawa, zajmowali i nadal zajmują się badacze z rozmaitych dziedzin, od antropologów i badaczy kultury, po psychologów i neurobiologów (Siek-Piskozub 2001). Aby odpowiedzieć na pytanie, czy i jak można zaprzęgnąć zabawę do nauczania młodszych dzieci, tak aby była ona optymalnie wykorzystana, należy najpierw zastanowić się, po co dzieci się bawią.

Bawię się, więc jestem

Zabawa jest dla dziecka tym, czym dla dorosłego jest praca. Trudno uciec od takiego porównania, gdy obserwuje się, z jakim zacięciem i zaangażowaniem grupa dzieci buduje zamek z piasku, bawi się w restaurację, tworząc potrawy z błota i liści, lub odtwarza swoje własne scenariusze walk pomiędzy dobrymi rycerzami Jedi a przedstawicielami złych Sithów. Niby to świat wyobraźni, a dzieci uczestniczące w zabawie zanurzono są w nim (na pozór) bezgranicznie. Badania pokazują jednak, że dzieci doskonale wiedzą, który świat jest realny, a który nie, i z niepokojem reagują, gdy ktoś z dorosłych zbyt mocno „wchodzi” w ten udawany świat (Gopnik 2010, Okoń 1987).

Po co jest zatem zabawa? Czy to tylko sposób na zabijanie czasu i nudy, zanim dziecko stanie się dorosłe? Powstało wiele teorii, których celem była próba wyjaśnienia, dlaczego dzieci na całym świecie się bawią. Jedną z tych teorii pojawiła się na przełomie

wieku XIX i XX w pracach niemieckiego pedagoga, Karla Groosa, według którego zabawa pełni tę samą funkcję wśród młodych – zarówno dzieci, jak i zwierząt – mianowicie: przygotowuje je do czynności i umiejętności właściwych życiu dorosłych.

Zabawa jest u dzieci powiązana z potrzebą eksploracji i poznawania świata. Alison Gopnik pisze, że dzieci są niczym dział badań i rozwoju w korporacji – to właśnie dzieci ciągle chcą poznawać świat, zadają pytania, używają wyobraźni, poszukują rozwiązań. To właśnie robimy w dzieciństwie, kiedy nie mamy nic innego do roboty. Jak pisze Gopnik: mamy czas i swobodę, by poznawać świat rzeczywisty, fizyczny, oraz światy wymyślone, produkty dziecięcej wyobraźni – a robimy to, właśnie bawiąc się.

W co się bawić, w co się bawić?

Zabawy dzieci można grupować na wiele sposobów, na przykład tak, jak opisują to Dudzińska (1983) czy Okoń (1987). Amerykański psycholog Peter Gray w swojej książce *Free to Learn* (2013) dokonuje klasyfikacji opartej na badaniach Groosa, łącząc rodzaje zabawy z różnymi umiejętnościami, które muszą sobie przyswoić dzieci. Wymienia on następujące typy zabaw:

- zabawy ruchowe (*physical play*): wszelkie formy zabawy, które rozwijają siłę i kondycję fizyczną, np. huśtanie się, jazda na rowerze, zabawa w rycerzy itp.;

- zabawy językowe (*language play*): wyliczanki, wierszyki, rymowanki, tworzenie własnych wyrazów i nazw itp.;
- zabawy badawcze (*exploratory play*): odkrywanie nowych miejsc i przedmiotów, (np. zabawa nowym tabletem rodzica);
- zabawy konstrukcyjne (*constructive play*): budowanie zamku z piasku lub statku kosmicznego z klocków, rysowanie żyrafy, tworzenie opowieści, rysowanie komiksów;
- zabawy tematyczne/fikcyjne (*fantasy play*): naśladowanie, odtwarzanie, udawanie kogoś innego lub tworzenie nowej postaci, zgodnie z wyobrażeniami dziecka lub grupy dzieci;
- zabawy grupowe (*social play*): wszelkie formy wyżej wymienionych zabaw, które wymagają współpracy, negocjacji, dochodzenia do porozumienia, kontroli własnego zachowania, dogadywania się z innymi, podziału ról.

Jak pisze Gray, zabawy dzieci często mają cechy kilku typów, ponieważ nie wykluczają się one nawzajem.

Aby zabawa była naprawdę zabawą i aby tak to określały dzieci, musi posiadać pięć charakterystycznych atrybutów:

- zabawa musi być swobodna – zabawa jest bowiem przede wszystkim sposobem, w jaki dzieci wyrażają swoją wolność. Zabawa to coś, co *chcę* robić, a nie coś, co *muszę*. W badaniach opisywanych przez Kinga (1982) przedszkolaki opisywały jako zabawę tylko te czynności, które wybierały same, a jako naukę – to, co musiały robić z polecenia nauczyciela, nawet jeśli nauczyciele uznawali je za zabawę (np. malowanie rękami czy zabawa w berka);
- zabawa musi być przyjemna sama w sobie – dzieci bawią się bowiem dla samej przyjemności zabawy. Według najnowszych badań (por. Jensen 2005, Spitzer 2007), w sytuacji swobodnej zabawy nie potrzebujemy zewnętrznych nagród: wprost przeciwnie: zabawa sama w sobie jest nagrodą i łatwo jest ją popsuć, jeśli my, dorośli, wkroczymy z nagrodami za osiągnięcia, ponieważ staje się wtedy grą, konkursem albo pracą;
- zabawą muszą rządzić reguły ustalone przez jej uczestników – dzieci same decydują, jakie reguły rządzą zabawą, na przykład ustalają, kto jest policjantem, a kto złodziejem, oraz przestrzegają zasad, które są zawsze w nich obecne, na przykład to, że wszelkie walki i potyczki między policjantami a złoczyńcami mają charakter umowny i nie należy nikogo naprawdę uderzyć, aby go nie skrzywdzić;
- zabawa powinna dziać się w świecie nierzeczywistym, często całkowicie zmyślnym – dzieci mogą więc naśladować

swoich rodziców i bawić się w dom, odtwarzać postacie znane z filmów, gier czy bajek lub modyfikować lub wręcz tworzyć własne postacie;

- zabawa jest możliwa tylko wtedy, kiedy dzieci nie czują lęku, stresu ani napięcia. Csíkszentmihályi nazywa taki stan „przepływem” (2005). Dziecko jest uważne, skupione na zabawie i zaangażowane, ale nie odczuwa strachu przed porażką czy złym wykonaniem zadania.

Zabawa, która ma opisane cechy, jest prawdziwą zabawą, nie grą, lekcją czy pracą. Jest to zabawa twórcza – a według badań, zabawa taka przynosi najwięcej korzyści edukacyjnych. Według Johna Mediny (2010), zabawy tematyczne (fikcyjne) sprawiają, że dzieci:

- stają się bardziej twórcze i rozwijają wyobraźnię;
- stają się śmielsze i odczuwają mniej stresu;
- lepiej zapamiętują (jako przykład podaje on zabawę w sklep: dzieci, które udawały, że są w supermarkecie, zapamiętywały dwukrotnie więcej słów niż inne dzieci) (Medina 2010:170);
- rozwijają umiejętności społeczne.

Wszystkie te cechy zabawy sprawiają, że stanowić ona powinna naturalny element każdej lekcji języka obcego dla dzieci młodszych, dla których zabawa jest naturalnym stanem funkcjonowania. Nie zawsze tak się jednak dzieje.

Dlaczego szkoła jest nudna?

Gerald Hüther i Uli Hauser zatytułowali swoją książkę *Wszystkie dzieci są zdolne* (2014). Poza tym, dzieci chcą się uczyć i poznawać świat. Wszyscy neurobiolodzy są zgodni co do tego, że uczenie się jest dla ludzkiego mózgu stanem naturalnym, czymś, co robimy bez wysiłku; Spitzer opisuje młode mózgi jako prawdziwe maszyny do uczenia, pochłaniaczy informacji, generatory reguł i mistrzów motywacji, którzy uczą się nawet wtedy, kiedy nie ma nauczyciela (2007:169).

Dzieci idą jednak do szkoły i zaczynają się tam nudzić. Według badań z roku 2009, w szkole podstawowej nudzi się 31% uczniów, a potem jest coraz gorzej (*Raport roczny*, 2009). Jest wiele możliwych przyczyn, dla których tak się dzieje, jednak z perspektywy badań neurobiologicznych najważniejszą z nich jest fakt, że współczesna szkoła nie wspiera naturalnych procesów uczenia się i zdobywania wiedzy. Nie wspiera kreatywności i indywidualizmu, a wszystkich uczniów poddaje takiemu samemu reżimowi oceniania i testowania.

Jak pisze Marzena Żylińska:

Coraz młodsze (dzieci) wypycha się do ławek i zmusza do realizacji jednakowego dla wszystkich programu, zakładając, że w wieku 6 lat dzieci są już gotowe do typowo szkolnych metod uczenia się. „Ukrzesłowane” maluchy nie mogą już wykorzystywać naturalnych sposobów, dzięki którym dotychczas się uczyły i poznawały świat (2013:266).

Poznanie świata poprzez zabawę jest dla dzieci czymś zupełnie naturalnym. Tak jest w przypadku akwizycji pierwszego języka, która zawsze kończy się sukcesem, ponieważ dzieci odczuwają ogromną potrzebę komunikowania się z otoczeniem i poznania kodu, który im to umożliwi. Nauka języka obcego jest jednak czymś zupełnie innym: w typowej sytuacji szkolnej, kiedy dziecko uczy się języka obcego dwa lub trzy razy w tygodniu, może nie odczuwać wystarczającej potrzeby ani motywacji, aby się go uczyć. Bardzo wiele zależy więc od tego, w jaki sposób nauczyciel języka obcego będzie traktował lekcje swojego przedmiotu – czy właśnie jako lekcje, czy jako okazję do zabawy z dziećmi, w trakcie której będą się one uczyły danego języka obcego właśnie poprzez zabawę.

Zabawa, lekcja czy doświadczanie przez zabawę?

Planując lekcje języka obcego dla dzieci młodszych, warto pamiętać, że zabawa zabawie nierówna. W dydaktyce nauczania języków obcych wiele mówi się o zabawach i grach językowych (zob. Siek-Piskozub 2001), jednak dla dzieci sam walor edukacyjny nigdy nie jest wartością nadrzędną. Według Graya (2013), dziecko bawi się dla samej przyjemności zabawy, a zbyt duża interwencja czy kontrola dorosłego może go do tej zabawy zniechęcić. Zabawa ma jednak ogromny potencjał edukacyjny, ponieważ w jej trakcie:

- dziecko nie boi się porażki i nie podlega ocenie dorosłego „sędziego”, wie, że nawet jeśli mu się coś nie uda, nie poniesie żadnej kary, nie boi się więc i angażuje w zabawę;
- dziecko stawia czoła wyzwaniu i próbuje zrobić coś, czego nie umie, lub czego jeszcze nie próbowało; gdy to opanuje, przechodzi na następny poziom trudności, tak jak ma to miejsce w grach wideo czy grach komputerowych;
- dziecko szlifuje nabywane umiejętności, powtarzając je i ćwicząc, dopóki ich nie opanuje. Nie znaczy to jednak, że za każdym razem robi dokładnie to samo – wręcz przeciwnie, dzieci często doskonalą swoje umiejętności, modyfikując wykonywane czynności.

Cechy te sprawiają, że zabawę bardzo łatwo jest wykorzystać na lekcjach języka obcego z dziećmi młodszymi, u których

z natury, przynajmniej do 8. roku życia, przeważa uczenie się warunkowe, czyli oparte na imitacji, zapamiętywaniu i działaniu przez analogię (Brzeziński 1987).

Jakie warunki powinniśmy zapewnić, by umożliwić swobodną zabawę na lekcji języka obcego, i aby była ona jak najbardziej skuteczna i zaspokajała naturalne potrzeby zabawy i nauki poprzez zabawę? Oto kilka sugestii:

- pozwalajmy dzieciom wybierać to, w co chcą się bawić: jeśli po raz kolejny chcą odtworzyć tę samą historyjkę (*group storytelling*), bawić się w sklep czy grać w bingo obrazkowe, pozwólmy im na to – warto raz na jakiś czas (może na każdej lekcji) stworzyć przestrzeń na swobodny wybór zabawy. Pozwalajmy im też decydować o rolach, jakie mają odgrywać w danej zabawie – może to rodzić spory o to, kto będzie sprzedawcą, ale jest to też doskonała okazja do uczenia się umiejętności pracy w grupie;
- nie oceniamy dzieci w trakcie zabawy i nie nagradzamy ich za udział w niej czy za dobrze odegraną scenkę. Ocenę można postawić za wykonaną pracę (np. za odegranie w parach dialogu, którego dzieci uczyły się w domu na pamięć). Ocena za odegranie roli sprzedawcy w swobodnej zabawie w sklep sprawi, że zabawa stanie się lekcją;
- nie poprawiamy błędów językowych w trakcie swobodnej zabawy – to też element oceny. Warto zapamiętywać, z czym dzieci sobie nie radzą, i wracać do tego po skończonej zabawie. Jeśli dziecko zapyta o coś, czego jeszcze nie ćwiczyliśmy (np.: *Ille kosztuje kot?* – należy takie sformułowanie dziecku podać, ale nie mówić, że „tego jeszcze nie było”, jest to bowiem oznaka prawdziwej potrzeby komunikacji, potrzeba zapytania o informację, która jest dla dziecka naprawdę konieczna;
- pozwólmy dzieciom puścić wodze fantazji: jeśli bawią się w sklep i ktoś chce kupić konia w sklepie ze zwierzętami domowymi (z własnego doświadczenia autorki), pozwólmy na to: obserwujmy, słuchajmy i radujmy się razem z dziećmi, które prowadzą nas w świat swojej wyobraźni;
- pozwólmy dzieciom na modyfikację zabaw, które już znają. Przykładowo, jeśli dzieci kilkakrotnie bawiły się w sklep spożywczy, ćwicząc nazwy różnych potraw, i proponują, aby następnym razem „otworzyć” też sklep z zabawkami, warto pójść za ich pomysłem.

W co się bawić na lekcji języka obcego?

Klasa, w której uczymy języka obcego, może stać się miejscem nieograniczonej zabawy: podstawa programowa edukacji

przedszkolnej i wczesnoszkolnej w zakresie języka obcego wprost zachęca nas do tego, by jak najdłużej bawić się z dziećmi i w ten sposób budować pozytywną motywację i zainteresowanie językiem obcym. Niemal wszystko, co robimy w klasie z dziećmi, może stać się zabawą – nie zawsze na tyle swobodną, by spełniała ona opisane powyżej warunki zabawy, ale w miarę możliwości możemy zrobić wiele, by nauczać języka obcego przez zabawę. Niemal każde ćwiczenie językowe można zaadaptować tak, by stało się ono choć po części zabawą. Poniżej podaję kilka przykładów zabaw, które z łatwością można zastosować w klasie.

Zabawy ruchowe:

- układanie liter alfabetu (a później całych wyrazów) z dzieci: troje dzieci musi ułożyć się na podłodze tak, by „napisać” literę K;
- dyktowanie w ciemno: dzieci mają zamknięte oczy, a nauczyciel mówi w języku obcym, co dzieci mają narysować lub napisać;
- rysowanie w powietrzu: dzieci w parach rysują w powietrzu przedmioty i nawzajem zgadują, co narysował/narysowała ich kolega/koleżanka;
- ruchowy dryl: dzieci powtarzają nazwy, na przykład różnych potraw, oraz dodatkowo muszą zareagować ruchem: klasnąć/wstać/podskoczyć, jeśli lubią daną potrawę, lub podnieść rękę do góry/usiąść/obrócić się, jeśli czegoś nie lubią;
- grupowe opowiadanie historyjki (*group storytelling*): dzieci wraz z nauczycielem odtwarzają opowiadaną opowieść, na przykład, jeśli na początku historyjki dzieci są w lesie, muszą wstać i kołysać się niczym drzewa, jeśli tygrys idzie przez las, skradając się, one również się skradają (w miejscu), jeśli żaby wskakują do stawu, dzieci naśladują skaczące żaby. Dodatkowym elementem konstrukcyjnym może być dodanie kolejnej postaci lub kolejnej sceny w opowieści (zabawa ta jest również zabawą tematyczną, ponieważ dzieci odtwarzają role różnych postaci z historyjki).

Zabawy tematyczne/fikcyjne – wszystkie zabawy, w których dzieci naśladują dorosłych w typowych czynnościach życia codziennego: zabawa w sklep, w lekarza, w dom – w zależności od tego, jaki materiał językowy ćwiczymy, np.:

- zabawa w sklep: dzieci odgrywają role sprzedawców i kupujących – całą klasę można potraktować jako centrum

handlowe z kilkoma stoiskami, pomiędzy którymi krążą klienci i kupują różne produkty (jedzenie, zabawki, artykuły papiernicze itp.); dzieci mogą się posługiwać papierowymi i/lub plastikowymi pieniędzmi;

- zabawa w lekarza: dzieci pracują w parach: dziecko, które jest chore, przychodzi do lekarza i musi pokazać, co mu dolega, „lekarz” musi zgadnąć, jaki to jest problem;
- zabawa w dom: dzieci pracują w grupach, każde przy innym stoliku/miejscu w klasie, i odgrywają scenki typowe dla życia rodziny, np. wspólne jedzenie śniadania.

Podsumowując: lekcje języka obcego, oprócz zapewnienia oczywistego waloru edukacyjnego, jakim jest kontakt z językiem obcym, stać się mogą źródłem radości dla naszych uczniów. Będzie to możliwe, jeśli klasa stanie się miejscem zabawy i (umiarkowanej) swobody, okazją do tego, by się poruszać i poskakać, pośpiewać i potaćczyć, być kimś innym, niż się jest (np. zamiast nieśmiałego chłopca można stać się dzielnym tygrysem, który niczego się nie boi, można poczuć się dorosłym, pójść na zakupy i wydać wszystkie pieniądze) oraz wejść w wymaginowany świat, w którym ludzie posługują się innym językiem niż język rodzimy.

Bibliografia

- Brzeziński, J. (1987) *Nauczanie języków obcych dzieci*. Warszawa: WSiP.
- Csíkszentmihályi, M. (2005) *Przeptyw: jak poprawić jakość życia: psychologia optymalnego doświadczenia*. Wrocław: Biblioteka Moderatora.
- Gopnik, A. (2010) *Dziecko filozof*. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Jensen, E. (2005) *Teaching with the Brain in Mind*. Association for Supervision & Curriculum Deve.
- Medina, J. (2012) *Jak wychować szczęśliwe dziecko*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Siek-Piskozub, T. (2001) *Uczyć się bawiąc*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- *Wychowanie i nauczanie w przedszkolu* (1983) Dudzińska, I. (red.). Warszawa: WSiP.
- Okoń, W. (1987) *Zabawa a rzeczywistość*. Warszawa: WSiP.
- King, N.R. (1982) *Work and play in the classroom*. W: *Social Education*, nr 46, 110-113.
- *Raport roczny* (2009) [online] [dostęp 13.03.2015] <<http://szkolabezprzemocy.pl/1101,diagnoza-szkolna-2009>>.
- Spitzer, M. (2007) *Jak czy się mózg*. Warszawa: PWN.
- Żylińska, M. (2013) *Neurodydaktyka*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.

dr Monika Cichmińska

Pracownik Katedry Filologii Angielskiej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Doświadczona nauczycielka i trenerka. Autorka wielu materiałów dydaktycznych i akademickich.

¹ Pragnę złożyć podziękowania Carol Read, która zaznajomiła mnie z tą formą pracy z dziećmi. Jej prezentację na ten temat można znaleźć w Internecie: <https://www.youtube.com/watch?v=xGVL9XDdBKcU>



Nauka języka obcego dla wszystkich przedszkolaków

Magdalena Szpotowicz

Wszyscy lubimy być w czołówce i lubimy być wyjątkowi. Ubiegły rok rozpieszczał nas pod tym względem w obszarze edukacji i obfitował w pozytywne niespodzianki. Najpierw okazało się, że wyniki polskich uczniów w teście PISA (MEN 2012) pozwoliły Polsce uplasować się na wysokiej pozycji w rankingu międzynarodowym, a później dołączyliśmy do trójki europejskich krajów, w których nauka języka obcego stała się obowiązkowym elementem edukacji przedszkolnej (Eurydice 2012).

Jednak, aby osiągnąć sukces i doczekać się powszechnej łatwości w posługiwaniu się językami obcymi przez polskich obywateli, trzeba podjąć poważne wyzwanie, jakim jest zapewnienie wysokiej jakości przygotowania dzieci do nauki języka obcego w przedszkolu. Wysoka jakość to dobrze przygotowani nauczyciele, świadomie stosujący metody pracy, które pozwalają na zindywidualizowane podejście do każdej grupy i każdego ucznia oraz odnoszący się ze zrozumieniem do potrzeb i możliwości rozwojowych i językowych przedszkolaków.

Zanim przejdziemy do omówienia zmian w podstawie programowej wychowania przedszkolnego (MEN 2014) warto przypomnieć, że Komisja Europejska sformułowała wytyczne dotyczące edukacji językowej na najwcześniejszych etapach kształcenia już w 2011 r. W wyniku prac międzynarodowego zespołu ekspertów przygotowano podręcznik dla polityki oświatowej krajów wspólnoty *Language Learning at Pre-primary School Level: Making it Efficient and Sustainable*. Wczesna nauka języka w przedszkolu jest tu definiowana jako systematyczne podnoszenie świadomości językowej lub eksponowanie dzieci na więcej niż jeden język, które ma

miejsce w czasie wczesnej edukacji i opieki nad dzieckiem (European Commission 2011:6).

Zwraca się tu uwagę na niezaprzeczalne korzyści płynące z wczesnego startu w nauce języka obcego. Autorzy dokumentu uważają, że otwarcie dzieci na wielojęzyczność i istnienie innych kultur oraz zwyczajów wzbogaca rozwój społeczny i przyczynia się do rozwoju empatii oraz pozytywnego nastawienia do różnorodności kulturowej, a zatem wzmacnia zrozumienie oraz szacunek dla odmienności.

Z punktu widzenia rozwoju językowego proces przyswajania języka obcego w przedszkolu przebiega, pod wieloma względami, w podobny sposób jak w języku ojczystym, jednak zwykle w dużo wolniejszym tempie, ze względu na ograniczony dostęp do języka obcego. Uważa się, że dzieci w wieku przedszkolnym, będące przed tzw. okresem krytycznym w nauce języka, mają większe szanse przyswoić sobie wymowę i intonację zbliżoną do tej, którą posiadają rodzimi użytkownicy języka.

W oczywisty sposób wczesny start w nauce języka obcego daje szanse na dłuższy okres nauki, a tym samym na ugruntowanie wiedzy i umiejętności językowych oraz dyspozycję do uczenia

się języków przez całe życie. Badacze odrzucają też zasadność zgłaszanych czasem obaw przed szkodliwym wpływem mieszania języków w zbyt wczesnym wieku (Edelenbos, Johnstone, Kubanek 2006). Badania nad wielojęzycznością wskazują, że dzieci, które mają kontakt z więcej niż jednym językiem potrafią przekazywać w języku obcym pojęcia i treści, które poznały w języku ojczystym, i odwrotnie. W ten sposób wzmacniają rozwój kompetencji poznawczych.

Na podstawie badań i obserwacji praktycznych rozwiązań w kształceniu na etapie przedszkolnym sformułowano następujące cele, które powinny być realizowane we wczesnym nauczaniu języka:

- wspieranie edukacji interkulturalnej poprzez podnoszenie świadomości o różnorodności językowej;
- wzmacnianie indywidualnego rozwoju dziecka za pomocą ćwiczeń wielojęzycznych, które w systematyczny sposób przyczyniają się do wzrostu ogólnych kompetencji i sprawności dziecka;
- zapewnianie ciągłości nauki języka w perspektywie uczenia się przez całe życie poprzez dążenie do równego dostępu do edukacji językowej, zwłaszcza pomiędzy przedszkolem a szkołą podstawową;
- o ile to możliwe, zapewnianie wprowadzenia do nauki tego języka obcego, którego dzieci będą uczyły się w szkole podstawowej;

Podobnie rzecz się ma z formami kształcenia. Rekomendowane jest tu takie podejście pedagogiczne, które zapewnia działania dopasowane do wieku rozwojowego dzieci.

Powinny one być stworzone z uwzględnieniem następujących kryteriów:

- wczesna nauka języka w przedszkolu, zamiast przyjmować formy nauczania języka jako oddzielnego przedmiotu, powinna stanowić narzędzie komunikacji w codziennych ćwiczeniach;
- nauka języka na tym etapie powinna być włączana w kontekstach, w których język jest potrzebny, np. w sytuacjach dnia codziennego, zabawach, skoro zabawa jest najbardziej naturalnym środowiskiem dziecka w tym wieku, i przybierać formy dramy, dwujęzycznego opowiadania bajek czy też gier, powinna też odbywać się w sposób spontaniczny bez wysiłku ze strony dzieci;
- rolą nauczycieli jest zapewniać takie środowisko nauki, by dzieci były zaangażowane w proces uczenia się, a wsparcie jakie w nim otrzymują polegało na budowaniu swoistego

„rusztowania” (ang. *scaffolding*) dla ich rozwoju. Podejście to polega na subtelnej roli nauczyciela, który pomaga uczniowi uczyć się, stawać przed wyzwaniem i rozwiązywać problemy za pomocą prostych wskazówek, pytań czy bodźców. Rozwój nowego języka u dzieci powinien być oceniany na podstawie obserwowanych postępów oraz za pomocą oceny kształtującej. W ten sposób można określić indywidualny potencjał każdego dziecka i budować na nim dalsze umiejętności. Na tym etapie wykluczone jest jakiegokolwiek ocenianie sumujące, które zakładałoby wystawianie stopni.

Według ekspertów formułujących omawiany tu dokument nieodzowne dla efektywnego przyswajania języka na tym etapie edukacji są wysokie kompetencje i umiejętności nauczycieli, którzy podejmują się kształcenia językowego w tym wieku. Zdaniem ekspertów powinni oni posiadać określone umiejętności językowe, pedagogiczne oraz kompetencje interkulturowe. Chociaż nie zakłada się, że pedagodzy pracujący w przedszkolu będą jednocześnie filologami, nieodzowne dla właściwego rozwoju językowego dzieci jest to, aby byli w stanie w sposób swobodny używać nauczanego języka. Według skali *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* taki poziom to B2. Kursy doskonalenia zawodowego dla nauczycieli przedszkolnych powinny więc zawierać dobrze przygotowany komponent kształcenia językowego przygotowujący nauczycieli do posługiwania się nauczanym językiem na tym poziomie. Podkreśla się też, że nauczyciele powinni mieć stały dostęp do kursów doskonalących ich umiejętności językowe oraz możliwości wyjazdów na staże i praktyki do zagranicznych przedszkoli. Korzyści płynące z mobilności to nie tylko rozwijanie umiejętności językowych, ale również ogólnych kompetencji pedagogicznych, motywacji i budowanie pewności siebie.

W przypadku nauczania dwujęzycznego w przedszkolu, które w niektórych regionach Europy jest powszechnie stosowane, od nauczyciela wymagana jest płynna i swobodna znajomość języka, pozwalająca na spontaniczną i poprawną komunikację z dziećmi, charakteryzująca się wymową i intonacją zbliżoną do tej reprezentowanej przez rodzimych użytkowników języka. Poza umiejętnościami językowymi niezbędna do pracy z dziećmi jest oczywiście wiedza pedagogiczna i metodyczna. Od nauczycieli wymaga się więc znajomości psychologii rozwojowej dziecka, procesów poznawczych, emocjonalnych i społecznych, jakie mają miejsce w okresie przedszkolnym.

Bardzo ważnym elementem umiejętności nauczycielskich są jego kompetencje interkulturowe. Zdaniem ekspertów edukacja językowa powinna odbywać się w kontekście kulturowym, dzieci poznając język, obcuja z elementami kulturowymi, w których zanurzony jest język. Rozwijanie świadomości kulturowej jest ważne również ze względu na samych nauczycieli i zapobiega stereotypowemu postrzeganiu niektórych grup etnicznych, zwłaszcza w środowiskach o znacznym udziale dzieci emigrantów lub mniejszości narodowych.

W odpowiedzi na zapotrzebowanie nauczycieli integrujących naukę języka z programem ogólnej edukacji instytucje kształcące nauczycieli stopniowo uruchamiają nowe kierunki studiów oraz specjalizacje dla nauczycieli wczesnego nauczania i edukacji przedszkolnej. Przykładem takiego programu są studia magisterskie na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego *Graduate in Teaching English to Young Learners* (<http://www.pedagog.uw.edu.pl/bilingual/>), podczas których studenci przygotowują się do pracy w środowisku wielojęzycznym. Polskie szkoły i przedszkola coraz częściej starają się oferować rozszerzone programy językowo-przedmiotowe, z jednej strony wychodząc naprzeciw potrzebom językowym dzieci dwujęzycznych lub powracających z zagranicy, bądź też uatrakcyjniając ofertę edukacyjną swojej placówki.

Powróćmy jednak do dokumentu, który na mocy prawa wprowadza zmiany w edukacji przedszkolnej. Wybrzmiewają w nim mocno założenia omawianego powyżej podręcznika (European Commission 2011). W celu uzupełnienia dokumentu zawierającego podstawę programową o zapisy dotyczące języka obcego w rozporządzeniu MEN z dnia 30 maja 2014 r. dodano jeden ważny cel wychowania przedszkolnego jakim jest:

11. przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym nowożytnym poprzez rozbudzenie ich świadomości językowej i wrażliwości kulturowej oraz budowanie pozytywnej motywacji do nauki języków obcych na dalszych etapach edukacyjnych, a w przypadku dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym – rozwijanie świadomości istnienia odmienności językowej i kulturowej (MEN 2014:2).

Na tej samej stronie możemy przeczytać, że wszystkie cele powinny być realizowane *we wszystkich obszarach działalności edukacyjnej przedszkola* (ibidem). Dotyczy to więc:

1. Kształtowania umiejętności społecznych dzieci: porozumiewania się z dorosłymi i dziećmi, zgodnego funkcjonowania w zabawie i sytuacjach zadaniowych.
2. Kształtowania czynności samoobsługowych, nawyków higienicznych i kulturalnych. Wdrażania dzieci do utrzymywania ładu i porządku.
3. Wspomagania rozwoju mowy oraz umiejętności komunikacyjnych dzieci.
4. Wspierania dzieci w rozwijaniu czynności intelektualnych, które stosują w poznawaniu i rozumieniu siebie i swojego otoczenia.
5. Wychowania zdrowotnego i kształtowania sprawności fizycznej dzieci.
6. Wdrażania dzieci do dbałości o bezpieczeństwo własne oraz innych.
7. Wychowania przez sztukę – dziecko widzem i aktorem.
8. Wychowania przez sztukę – muzyka i śpiew, pląsy i taniec.
9. Wychowania przez sztukę – różne formy plastyczne.
10. Wspomagania rozwoju umysłowego dzieci poprzez zabawy konstrukcyjne, budzenie zainteresowań technicznych.
11. Pomagania dzieciom w rozumieniu istoty zjawisk atmosferycznych i w unikaniu zagrożeń.
12. Wychowania dla poszanowania roślin i zwierząt.
13. Wspomagania rozwoju intelektualnego dzieci wraz z edukacją matematyczną.
14. Kształtowania gotowości do nauki czytania i pisanie.
15. Wychowania rodzinne, obywatelskie i patriotyczne.
16. Przygotowania dzieci do posługiwania się językiem obcym nowożytnym.

Należy więc przyjąć, że wymienione jako ostatnie *przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym nowożytnym* odbywa się w ramach i podczas zadań rozwijających powyższe obszary umiejętności. Autorzy rozporządzenia podkreślają to, wskazując jednocześnie, że ćwiczenia językowe z dziećmi mają się odbywać *przede wszystkim w formie zabawy* (MEN 2014:8).

Jak może to wyglądać w praktyce?

Gdy przyjrzymy się wymaganiom szczegółowym dla obszaru 16. edukacji przedszkolnej czytamy, że dziecko kończące przedszkole i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej:

¹ Więcej na ten temat można przeczytać w artykule Katarzyny Brzosko-Barratt, Agnieszki Dwojak-Matras i Natalii Kazik w tym numerze JOWS.

1. *uczestniczy w zabawach np. muzycznych, ruchowych, plastycznych, konstrukcyjnych, teatralnych.*

Oznacza to, że język obcy powinien być rozwijany podczas różnorodnych zabaw. Zabawy muzyczne po angielsku, można dobrać w taki sposób, aby nawiązywały do ich odpowiedników w języku polskim, może to być podobna treść, jak w przypadku *London Bridge* i *Jawor, jawor, jaworowi ludzie* skutkująca taką samą zabawą ruchową (przy ostatniej frazie przechodzący pod mostem z rąk, zostają „złapani”). Może to być podobna melodia, jak w przypadku *Tommy Thumb, where are you?* i *Panie Janie*. W grach ruchowych również można znaleźć podobieństwa i analogie, które pomogą dzieciom opanować nowe zwroty w języku obcym. Np. w grze *Doggie, doggie, who's got your bone?* stosujemy te same zasady co w *Chodzi lisek koło drogi*. W zabawach wykorzystujących elementy dramy, w których dzieci odgrywają różne role, znajdziemy też zbieżność sytuacji, np. między *What's the time Mr. Wolf* oraz *Gąski, gąski, do domu*. Poza tym takie popularne zabawy ruchowe jak ciepło-zimno (*hot-cold*), ciuciubabka (*blindman's bluff*), czy chowanego (*hide-and-peek*) mogą być odgrywane raz z poleceniami polskimi, a raz z angielskimi. Ważne, jest to, że dzieci znając zasady poznane w jednym języku z łatwością stosują je w drugim. W ten sposób udział w ćwiczeniach wykorzystujących język obcy jest dla nich łatwiejszy i przyjemniejszy (Szpotowicz, Szulc-Kurpaska 2009; Appel, Zarańska, Piotrowska 2012).

Następnie możemy przeczytać, że dziecko kończące edukację przedszkolną:

2. *rozumie bardzo proste polecenia i reaguje na nie;*

Taki zapis daje pole do popisu nauczycielowi przedszkolnemu praktycznie w każdej sytuacji dnia codziennego, również w sytuacjach przeznaczonych na czynności samoobsługowe. Z pomocą przychodzą tu autorzy programów nauczania (Bogucka, Łoś 2014; Szpotowicz, Szulc-Kurpaska 2014) podając przydatne zwroty, które warto wprowadzić do repertuaru codziennego języka obcego w przedszkolu stosując je wymiennie, często jakby od niechcienia, z polskimi. Znajdziemy tu na przykład:

• **zwroty używane przy grach:**

Let's play Bingo! Put your cards on the table, please. Shuffle the cards, please. Count! One, two, three. Turn one card over.

• **zwroty wprowadzające informację zwrotną:**

Excellent! Well done! Super! Brilliant! Great! Congratulations!

Yes, that's right.

What a nice/beautiful picture!

That's interesting.

What a good idea!

Try again.

(Bogucka i Łoś 2014)

W programach nauczania obok prostych poleceń związanych z zabawami i grami można znaleźć też takie, które będą przydatne w czynnościach samoobsługowych.

• **proste polecenia:**

Touch your... (a part of body)

Tap your... (a part of body)

Move your... (a part of body)

Stamp your feet.

Clap your hands.

Shake your body.

Turn around.

• **nieprzewidziane sytuacje:**

Take a tissue.

Blow your nose.

Don't pick your nose.

Tie your... Zip your... Button your...

Tie your laces.

*Do you want to go wee-wee?**

*Take the toilet paper.**

Wipe your bottom/bum.*

Pull up your knickers/trousers/tights.*

*zwroty przydatne w przedszkolach dwujęzycznych, gdzie uczęszczają dzieci niemówiące po polsku lub gdy nauczyciel posługuje się wyłącznie językiem angielskim (Szpotowicz, Szulc-Kurpaska 2014).

Kolejnym wymaganiem szczegółowym jest założenie, że kończąc przedszkole dziecko:

3. *powtarza rymowanki, proste wierszyki i śpiewa piosenki w grupie;*

Najważniejszą częścią tego zapisu są jego ostatnie dwa wyrazy: „w grupie”. Dzieci w wieku przedszkolnym mogą nie czuć się jeszcze wystarczająco pewnie, by samodzielnie recytować wierszyki i śpiewać piosenki. W grupie łatwiej ośmielić się na pierwsze próby zabawy z nowym językiem. W tym wieku lepiej dać dzieciom szansę na dojrzewanie do pewności siebie w posługiwaniu się językiem obcych i uważnie oraz z wrażliwością obserwować, kiedy są gotowe na samodzielne powtarzanie lub śpiewanie.

Ostatnie wymaganie szczegółowe dotyczy wykorzystania literatury dziecięcej w języku obcym. Zakłada się, że dziecko kończące przedszkole:

4. rozumie ogólny sens krótkich historyjek opowiadanych lub czytanych, gdy są wspierane np. obrazkami, rekwizytami, ruchem, mimiką, gestami;

Widać tu kolejne odniesienie do jednej z bardziej typowych i absorbujących uwagę dzieci czynności jaką jest słuchanie

bajek i opowiadań. W przypadku języka obcego konieczne jest wizualne wspieranie opowiadanego lub czytanego tekstu tak, aby pomóc dzieciom zrozumieć treść, która jest częściowo ukryta pod nieznanymi zwrotami czy słowami. W tym przypadku również można skorzystać z wypowiedzi autorów programów nauczania, którzy załączają przykładowe scenariusze zajęć z dziećmi, takie jak poniższy, zaczerpnięty z programu wydawnictwa Oxford University Press (Szpotowicz, Szulc-Kurpaska 2014).

Scenariusz

 **Temat:** *The Frog Family*

 **Poziom:** A2+

 **Czas:** 30 minut

 **Wiek:** 5 lat

Materiały:

- piosenka *Frogs, frogs everywhere* (*Fanfare 1*, M. McHugh, Oxford University Press, 16);
- historyjka *The Frog Family* (*Young Learners*, S. Philips, Oxford University Press, 19);
- karty z obrazkami przedstawiające tatę, mamę, siostrę, brata, niemowlę;
- 6 zestawów z rysunkami przedstawiającymi węża, żabę, pająka, potwora, smoka i nietoperza;
- maski przedstawiające żabią rodzinę, wykonane z papierowych talerzy;
- zielony lub niebieski materiał.

Cele lekcji

- powtórzenie zwrotu: *Jump!*
- powtórzenie słówek: *Daddy, Mummy, Sister, Brother, Baby; a frog, a spider, a bat, a dragon, a monster, a snake;*
- wprowadzenie zwrotu: *Come here!*
- powtórzenie piosenki *Frogs, frogs everywhere;*
- stworzenie wielu możliwości słuchania języka obcego;
- zastosowanie metody dramy (odgrywanie historyjki *The Frog Family*).

Rozgrzewka językowa

Dzieci stoją w kręgu i śpiewają piosenkę: *Frogs, frogs everywhere*, którą poznały na lekcji prezentującej słowa: *a snake, a frog, a spider*.

Powtórzenie słów

Nauczyciel pokazuje karty z obrazkami przedstawiające: *Daddy, Mummy, Sister, Brother, Baby* i prosi o nazwanie ich, pytając: *What's this?* Jeśli dzieci nie pamiętają, powtarza słowa, prosząc o chóralne powtórzenie.

Prezentacja bohaterów historyjki

Nauczyciel prezentuje bohaterów historyjki na kartach z obrazkami i mówi: *It's (Daddy frog)*. Prosi dzieci o chóralne powtórzenie każdego określenia.

Ćwiczenie nowych słów (rozumienie)

Nauczyciel rozkłada zielony lub niebieski materiał na podłodze i mówi: *It's a pond*. Następnie bierze po kolei karty z obrazkami przedstawiającymi członków rodziny żab, mówi: *(Daddy) frog jump to the pond!* i przekłada karty.

Potem daje każdemu dziecku maskę wykonaną z papierowego talerza (z tasiemką do zawieszania na szyi) przedstawiającą

jednego z pięciu bohaterów historyjki. Wydaje polecenie: *Daddy frogs jump to the pond!* Dzieci z maską przedstawiającą *Daddy frog* skaczą w kierunku stawu. Nauczyciel wydaje podobne polecenie kolejnym członkom żabiej rodziny. Dzieci z odpowiednimi maskami skaczą w kierunku stawu.

Prezentacja historyjki

Nauczyciel opowiada historyjkę, odgrywając rolę narratora i pozostałych członków rodziny żab. *It was hot, very, very hot...*

Odgrywanie historyjki całym ciałem

Nauczyciel opowiada historyjkę i prosi uczniów o odgrywanie odpowiednich ról (zgodnie z nałożonymi maskami).

Odgrywanie historyjki (mówienie)

Nauczyciel opowiada historyjkę po raz kolejny, tym razem zachęcając dzieci, które skaczą właśnie do „stawu” zgodnie z treścią historyjki, by wspólnie zawołały następnego członka rodziny: *Come here!* i pokazały gestem, co to znaczy.

Ćwiczenie słów (bingo)

Nauczyciel przygotowuje 6 zestawów z rysunkami przedstawiającymi zwierzęta (*a bat, a monster, a dragon, a snake, a spider, a frog*). W każdym zestawie jest tyle zwierzątek danego gatunku, ile jest dzieci w grupie. Dzieci siedzą w kręgu. Nauczyciel pokazuje po kolei zwierzęta na rysunkach i prosi o nazwanie ich: *It's a...* Następnie sam wybiera sobie cztery karty i układa je w kwadrat przed sobą, tak aby utworzyły planszę do gry w bingo. Pokazuje ją i prosi, żeby dzieci przygotowały dla siebie plansze, wybierając dowolne cztery różne karty z poszczególnych zestawów. Nauczyciel ma jeszcze jeden zestaw wszystkich zwierzątek na rysunkach odwrócony obrazkami do dołu. Z tego zestawu bierze jeden rysunek, pokazuje go dzieciom i nazywa go. Jeśli ma ten rysunek na swojej planszy, pokazuje dzieciom, że trzeba odwrócić odpowiednią kartę na planszy obrazkiem do dołu. Jeśli nie ma tego rysunku – pokazuje, co należy zrobić na planszy któregoś dziecka, na której znajdują się potrzebny obrazek. Gdy nauczyciel odwróci wszystkie cztery karty na swojej planszy lub zauważy, że któreś dziecko odwróciło wszystkie swoje cztery karty, woła: *Bingo!*

Powtórzenie piosenki (*Incy Wincy Spider*)

Nauczyciel śpiewa piosenkę *Incy Wincy Spider* i zachęca dzieci do wspólnego śpiewania i pokazywania gestami słów piosenki.

Podsumowanie

Nauczyciel żegna się z dziećmi, prosząc je: *Come here!* Dzieci ustawiają się w rzędzie, jedno za drugim, i po kolei oddają nauczycielowi papierowe talerze, nazywając je: (*Daddy*) *frog* itp.



Podsumowując, warto podkreślić, że nowa podstawa programowa daje nauczycielom edukacji przedszkolnej nieograniczone możliwości wplatania i integrowania nauki języka z pozostałymi obszarami w programie przedszkolnym. Aby to jednak mogło nastąpić, nauczyciele muszą posiadać odpowiedni poziom swobody w posługiwaniu się nauczonym językiem, aby nie czuć się skrępowanym i niepewnym poprawności fonetycznej i gramatycznej używając języka na zajęciach. Ważne jest też, by postrzegali siebie jako uczących się przez całe życie i doskonalili swój warsztat językowy. Trzeba ich wspierać w tym doniosłym zadaniu.

Bibliografia

- Appel, M., J., Zarańska, I., Piotrowska, E. (2012) *Program nauczania języka angielskiego dla przedszkoli*. Warszawa: Macmillan.
- Bogucka, M., Łoś, D. (2014) *Program nauczania języka angielskiego. Wychowanie przedszkolne i klasy zerowe*. Pearson Central Europe.
- Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek, A. (2006) *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners. Languages for the children of Europe. Published Research, Good Practice and Main Principles*. Final Report of the EAC 89/04, Lot 1 study.
- Eurydice (2012) *Kluczowe dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- European Commission (2011) *Language Learning at Pre-Primary School Level: Making it Efficient and Sustainable. A Policy Handbook*. KE. SEC(2011) 928 final.
- MEN (2014) *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*. (DzU poz. 803).
- MEN (2012) *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA*. Wyniki badania 2012 w Polsce.
- Szpotowicz, M., Szulc-Kurpaska, M. (2009) *Teaching English to Young Learners*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Szpotowicz, M., Szulc-Kurpaska, M. (2014) *Język angielski w wychowaniu przedszkolnym. Program nauczania 3-, 4- i 5-latków*. Warszawa: Oxford University Press.

dr Magdalena Szpotowicz

Adiunkt w Katedrze Edukacji Początkowej Wydziału Pedagogicznego UW, lider Pracowni Języków Obcych w Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie. Członek grupy tematycznej „Wczesne Nauczanie Języka” oraz przedstawiciel Polski w grupie doradczej Europejskiego Badania Kompetencji Językowych (ESLC). Koordynator międzynarodowego badania *Early Language Learning in Europe* (ELLiE) od 2006 r.



Kompetencje nauczyciela języka obcego w przedszkolu

Małgorzata Piotrowska-Skrzypek

Trudno oprzeć się wrażeniu, że na temat profilu nauczyciela języka obcego pracującego z małymi dziećmi napisano już prawie wszystko, a literatura pedeutologiczna dostarcza wielu sposobów definiowania i klasyfikowania nauczycielskich kompetencji (Górska, Madalińska-Michalak 2012:76). Jak więc podejść do tego tematu, żeby czytelnik zaraz na wstępie nie zrezygnował z lektury z powodu nieodpartego wrażenia *déjà vu* bądź nie został przytłoczony przez nadmiar rozważań teoretycznych?

Zacznijmy od przedstawienia nadrzędnego celu, który na co dzień realizuje każdy nauczyciel, wyrażonego przez nierozłączny duet: edukację i wychowanie. Jaki ma wpływ na wymagania stawiane nauczycielowi języków obcych? Czy można krótko odpowiedzieć, że poprzez wychowanie kulturowo-językowe odbywa się skuteczna (na czym nam wszystkim przecież zależy) edukacja językowa dziecka? Przeanalizujmy więc kompetencje nauczyciela języków obcych na etapie nauczania/uczenia się przedszkolnego z perspektywy małego dziecka stawiającego pierwsze kroki w zinstytucjonalizowanym świecie, w którym odtąd będą się odbywać jego wychowanie i edukacja.

Hurra, idę do przedszkola! – edukacja i wychowanie wsparciem dla zdolności wszystkich dzieci

Do czasu pójścia do przedszkola wychowanie i edukacja odbywają się na gruncie doświadczeń domowych, w otoczeniu rodziców i/lub opiekunów, niekiedy wspomagane są przygotowaniem żłobkowym. Zastanawiając się więc nad kompetencjami nauczyciela małych dzieci, uznajmy za aksjomat, że powinny być one zbliżone do kompetencji

dobrego rodzica/opiekuna zajmującego się wychowaniem dziecka i jednocześnie jego edukacją.

Dobry rodzic nie faworyzuje żadnego ze swych dzieci poprzez założenie, że jedno jest zdolniejsze od drugiego. Nie takie powinno być zatem podejście do procesu edukacji i wychowania również poza środowiskiem domowym. Sięgając bowiem do źródeł słowa *edukacja*, znajdziemy dwa jego warianty: *educare* oraz *educere*. Znaczenie słowa *educare* to – opiekować się, karmić, hodować. Słowo *educere* oznacza – wyprowadzić, wydobyć coś, co już w kimś jest, wydobyć coś nowego z kogoś, kto sam jest zaskoczony tym odkrytym potencjałem. Kompetencje nauczyciela dzieci powinny być wobec tego nierozłącznie związane z umiejętnością zaopiekowania się każdym małym uczniem z osobna, sprawnością przekazywania mu wiedzy na temat otaczającej go rzeczywistości językowo-kulturowej oraz zręcznego wpływania na jego wychowanie poprzez wydobywanie różnorodnych możliwości dziecka i drzemiących w nim talentów.

Aby temu sprostać, proponuje się przyjąć za nadrzędne założenie, iż na tym szczególnym etapie, jakim jest wejście dziecka w świat edukacji (przed)szkolnej, należy zrezygnować z podejścia zwanego wspieraniem uczniów zdolnych, a przyjąć jako fundamentalne kryterium, iż odpowiednia pomoc należy

się wszystkim dzieciom bez wyjątku. Inaczej mówiąc, należy uznać, że wszystkie dzieci są zdolne¹. Autorzy publikacji, której tytuł potraktujemy jako lejtymotyw niniejszego artykułu, opierając się na najnowszych badaniach naukowych, zdecydowanie podkreślają, że każde dziecko jest utalentowane w sposób niepowtarzalny i wchodząc w życie (a takim symbolicznym czasem wejścia w życie jest podjęcie nauki w przedszkolu), ma przed sobą nieograniczoną gamę możliwości. Z punktu widzenia neurobiologii, związane jest to przede wszystkim z mnogością połączeń neuronalnych, w które wyposażony jest każdy nowo narodzony człowiek, a które są jego niezwykle potężnym potencjałem, aczkolwiek, zdaniem wielu naukowców, wciąż zbyt mało docenianym. Celem wychowania poprzez edukację powinno być przede wszystkim stworzenie dziecku takich warunków i takiego otoczenia, aby mogło ono gromadzić doświadczenia, *dzięki którym jak najwięcej istniejących w mózgu połączeń zostanie zachowanych* (Hüther, Hauser 2014:98).

Nauczyciel, wzorując się na dobrym rodzicu/opiekunie dziecka, będzie więc doceniał wszystkich swoich uczniów, pomagał im odkrywać, badać i poznawać rzeczywistość językowo-kulturową, pielęgnował w nich otwartość i zdolność nawiązywania kontaktów oraz akceptował, lubił i doceniał różne ich talenty. Parafrazując cytowanych autorów: z perspektywy neurobiologicznej celem edukacji i wychowania powinno być wspieranie ucznia-dziecka w tym, co najbardziej oczywiste – w rozwijaniu różnych jego umiejętności, zdolności, talentów i potencjału. Przyjrzyjmy się zatem najważniejszym kompetencjom nauczycielskim wspomagającym prawidłowy rozwój przedszkolaka.

Lubię, gdy moja pani się uśmiecha – słów kilka o kompetencjach wychowawczych

Taką odpowiedź otrzymamy od przedszkolaka na zadane mu pytanie: *Co lubisz u/w swojej pani od francuskiego?* Podobnie badania potwierdzają, iż kompetencje psychopedagogiczne są najważniejsze u nauczyciela małych dzieci. Odnosząc się do monolitu: edukacja-wychowanie, proponuję nazwać je raczej kompetencjami wychowawczymi. Tym bardziej, że takiego określenia użyjemy, opisując kompetencje dobrego rodzica/opiekuna.

¹ Niedawno na polskim rynku wydawniczym ukazała się publikacja podejmująca często stosowaną w obecnym dyskursie edukacyjnym tematykę rozwijania wrodzonych zdolności u wszystkich uczniów, a nie tylko u tzw. uczniów zdolnych, autorstwa neurobiologa Geralda Hüthera i dziennikarza naukowego Uliego Hausera, pt. *Wszystkie dzieci są zdolne. Jak marnujemy urodzone talenty*.

Raz jeszcze warto podkreślić, że nauczyciel przedszkolaków powinien rozwijać swe kompetencje wychowawcze w sposób zbliżony do parentalnych. Oznacza to konieczność zadbania na zajęciach językowych o atmosferę spokoju i bezpieczeństwa, w której dziecko, bez względu na okoliczności, może liczyć na akceptację i wsparcie. Trzeba zagwarantować dziecku prawo do wyrażania sprzeciwu czy też niezadowolonia, bez ryzyka odrzucenia ze strony nauczyciela. Z pewnością nie należy mylić dopuszczenia tego typu zachowań z pozwalaniem dzieciom na wszystko. Niemniej jednak, warto pokierować dziećmi w taki sposób, żeby, z jednej strony, czuły akceptację i wsparcie, z drugiej zaś – trzymały się jasno zdefiniowanych granic *zawsze wtedy, gdy na samodzielnie obranej drodze same dla siebie stają się przeszkodą albo gdy istnieje niebezpieczeństwo, że pobłądzą* (Hüther, Hauser 2014:99).

Na czym wobec tego oprócz owe kompetencje wychowawcze zbliżone do parentalnych? Otóż, przy założeniu, że kompetencje wychowawcze to nic innego jak umiejętność rozpoznawania potrzeb dzieci/uczniów, proponuję sięgnąć po sprawdzone podpowiedzi z klasycznej hierarchii potrzeb ludzkich, autorstwa amerykańskiego psychologa Abrahama Harolda Masłowa, będące jednocześnie analizą motywacji.

Rozpatrując zatem zaproponowaną przez Masłowa kolejność realizacji potrzeb mających wpływ na motywację, nauczyciel musi się upewnić, czy dziecko ma zaspokojone podstawowe, fundamentalne dla swojego rozwoju potrzeby fizjologiczne. Jeśli dziecko odczuwa np. nieodpartą potrzebę „pójścia na stronę”, a nauczyciel będzie tę potrzebę ignorował, to nie może wymagać od dziecka skupienia się na wykonaniu polecenia lekcyjnego. Głód i brak snu również wpływają niekorzystnie na możliwości koncentracji. Wprawdzie nauczyciel nie ma wpływu na to, ile uczeń śpi, jednakże powinien być czujny i obserwować, czy zmęczenie jest incydentalne, czy staje się permanentne. W przypadku tego ostatniego może zaprosić rodziców/opiekunów na rozmowę i zasugerować, że ich dziecko potrzebuje więcej snu. Zabezpieczenie potrzeb fizjologicznych to również przewietrzenie sali lekcyjnej, gdy jest w niej duszno, lub przeciwnie: zamknięcie okna, włączenie kaloryfera czy wykonanie wspólnie kilku ćwiczeń fizycznych w przypadku zbyt niskiej temperatury. Zaspokojenie tych podstawowych potrzeb należy połączyć ze wspomnianą już koniecznością stworzenia atmosfery bezpieczeństwa na zajęciach, gwarantującą, przede wszystkim, nietykalność

fizyczną i psychiczną², chroniącą uczniów przed wszelkimi innymi formami przemocy. Wspólnie wynegocjowane zasady współpracy i zachowania na zajęciach (nie tylko językowych), mogą być, na przykład, zawarte w ułożonej i podpisanej razem z uczniami umowie, definiującej w formie zalecanych reguł zachowania dopuszczalne i zamierzone postępowanie oraz reakcje. Poczucie bezpieczeństwa stwarzają również stosowane przez nauczyciela stałe rytuały klasowe, do których należy, na przykład, powitanie (w formie piosenki, wyliczanki, tańca...) czy też pożegnanie na zakończenie lekcji.

Kolejnym szczeblem na drabinie potrzeb, prowadzącym ku lepszemu wykorzystaniu potencjału i motywacji dzieci, jest realizacja potrzeby przynależności, tworzenia afektywnych więzi społecznych, bycia zaakceptowanym przez nauczyciela i rówieśników. Potwierdzeniem przynależności do grupy jest przede wszystkim przyjazne odnośnienie się nauczyciela do uczniów, sygnalizowane poprzez spojrzenie, uśmiech czy inny gest potwierdzający, że rozpoznaje ucznia, widzi jego wysiłki, jest zadowolony z wykonanego zadania, docenia jego zaangażowanie. Ten poziom realizacji potrzeb wyklucza natomiast wszelkie etykietowanie uczniów, zarówno negatywne, jak i pozytywne. Nauczyciel bowiem nigdy nie powinien stracić nadziei i wiary w możliwość poprawy zachowania ucznia. Na temat niebezpiecznych skutków „przypinania negatywnych etykiet” (zwanego też stygmatyzacją, naznaczaniem lub po prostu etykietowaniem) dzieciom/uczniom, wypowiadają się zgodnie psychologowie i psychiatrzy. Jednakże etykietki pozytywne działają równie frustrująco, i to nie tylko na uczniów, którym doskwiera bycie „ulubieńcem” nauczyciela, ale i na pozostałych, którzy mogą poczuć się niedocenieni i tym samym zniechęcić się do podejmowania jakichkolwiek wysiłków. Na tym poziomie potrzeb zaleca się stosowanie technik zarządzania konfliktem, promowanie słuchania i rozmowy, a więc znalezienia płaszczyzny porozumienia. Jak można łatwo zauważyć: *w gruncie rzeczy nasze dzieci poszukują dokładnie tego samego, za czym na dnie serca tęskni każdy dorosły. Wszyscy marzymy o akceptacji, chcemy, by szanowano nas takimi, jakimi naprawdę jesteśmy, z wszystkimi naszymi zaletami i słabościami* (Hüther, Hauser 2014:30).

² Rodzaje przemocy: fizyczna – naruszenie nietykalności fizycznej, psychiczna – naruszenie godności osobistej, seksualna – naruszenie intymności, ekonomiczna – naruszenie własności, zaniedbanie – naruszenie obowiązku do opieki ze strony osób bliskich. Według danych tzw. niebieskiej linii, czyli Ogólnopolskiego Pogotowia dla Ofiar Przemocy w Rodzinie: <http://www.niebieskalinia.info/>

Nauczyciel, wzorując się na dobrym rodzicu/ opiekunie dziecka, będzie więc doceniał wszystkich swoich uczniów, pomagał im odkrywać, badać i poznawać rzeczywistość językowo-kulturową, pielęgnował w nich otwartość i zdolność nawiązywania kontaktów oraz akceptował, lubił i doceniał różne ich talenty.

Kolejne w hierarchii potrzeb zdefiniowanej przez Masłowa są szacunek i uznanie. Zaspokoić je można w sposób bardzo prosty, np. poprzez udzielanie regularnej informacji zwrotnej. Oznacza to, że należy na bieżąco gratulować uczniom, którzy na to zasługują, a wobec tych, którzy postąpili niezgodnie z ustalonymi zasadami, stosować pryncypia mądrej dyscypliny, tzn. nie osądzać i nie karcić dziecka, ale nazywać jego niewłaściwe zachowania (nie mówić: *zostaniesz ukarany, ponieważ nie jesteś grzeczny*, ale opisać, co się konkretnie wydarzyło: *nie rysuj po ścianach, ale na kartkach lub w zeszytach* i wskazać konsekwencje, które dziecko musi ponieść: *proszę, oto mokra szmatka, umyj ścianę w miejscu, w którym ją porysowałeś*). Innym sposobem zaspokajania omawianych potrzeb jest umieszczenie w sali pudełka, do którego uczniowie mogą wrzucać informacje na temat zalet swych kolegów i koleżanek, np. w formie rysunków. Rysunki można ponadto wykorzystać do wprowadzenia czy też powtórzenia niektórych zwrotów w języku obcym. Nauczyciel powinien zapoznać się z zawartością pudełka, zanim przedstawi rysunki uczniom. Jeśli imię któregoś z uczniów pojawia się rzadko, nauczyciel przygotowuje rysunek przedstawiający przykładowe i prawidłowe zachowania tego dziecka. Prowadząc zajęcia, warto poprzez odpowiednie

ćwiczenia zachęcać uczniów do eksperymentowania i tworzenia oraz działania w tych obszarach, w których mogą oni pokazać swe mocne strony.

Wierzchołek hierarchii potrzeb stanowi potrzeba samo-realizacji. Uczeń/dziecko, który ma zaspokojone wszystkie wcześniejsze potrzeby, chce wiedzieć więcej oraz zdobywać nowe umiejętności. Słowem – jest gotowy do rozwijania swego potencjału we wszystkich dziedzinach życia, chętnie podejmuje wysiłek w obszarach, których jeszcze nie poznał. Nauczyciel powinien tak przygotowywać zajęcia, aby oferta ćwiczeń była wyzwaniem. Poczucie odpowiedzialności, które

jest bliskie dzieciom na tym etapie, można także rozwijać, powierzając im proste czynności i zadania do samodzielnego wykonania.

Wszystkie opisane dotychczas potrzeby uczniów, niezbędne do pozyskania ich uwagi i zainteresowania w celu spełnienia aspiracji wyższego rzędu, za jakie uważa się aspiracje edukacyjne, w tym otwarcia się i chęci poznawania języków i kultur – zostały skrótowo ujęte w Tabeli 1.

Zamysłem stworzonej przez Maslowa piramidy było zilustrowanie pięciu typów, a w zasadzie – poziomów potrzeb. Najważniejsze jest to, iż zaspokojenie potrzeb elementarnych,



Tabela 1. Zastosowanie teorii hierarchii potrzeb Maslowa. Źródło: oprac. własne

z pierwszego, drugiego i trzeciego poziomu, wpływa na motywację dziecka do zdobywania wiedzy i nowych umiejętności, a więc pragnień tzw. wyższej kategorii, znajdujących się na szczycie hierarchii. W celu osiągnięcia korzystnych efektów nauczania/uczenia się języka obcego, niezbędna jest zatem umiejętność rozpoznawania potrzeb dzieci/uczniów oraz podjęcie właściwych działań zmierzających do ich zaspokojenia. Takie postępowanie świadczy o osiągnięciu przez nauczyciela wysokiego poziomu kompetencji wychowawczych.

Kompetencje wychowawcze *hand in hand with*, kompetencje emocjonalne nauczyciela, czyli jak moja pani od angielskiego radzi sobie w określonych sytuacjach

Realizacja potrzeb uczniów młodszych, warunkująca skuteczne uczenie się języka obcego i otwarcie na doświadczenia interkulturowe, musi być wsparta równie wysokim poziomem kompetencji emocjonalnych³ nauczyciela. Racje przesądzające o konieczności uwzględniania kompetencji emocjonalnych w strukturze kwalifikacji nauczycieli przedstawiła na polskim gruncie edukacyjnym Korzeniecka-Bondar w artykule o znaczącym tytule *Kompetencje emocjonalne nauczycieli edukacji elementarnej a problemy związane z adaptacją uczniów* (2006/2007). Z kolei Górska i Madalińska-Michalak proponowały krótką, aczkolwiek wymowną definicję tego pojęcia: *kompetencja emocjonalna – to zbiór nabytych umiejętności, które warunkują efektywność radzenia sobie w konkretnych sytuacjach* (2013:81). Autorki, uwzględniając koncepcję Carolyn Saarni i teorię Stevena Gordona⁴, podkreślają fakt, iż *zbyt często głównym celem jest poprawa zachowania uczniów poprzez skupienie się na emocjonalnych i społecznych kompetencjach ucznia bardziej niż na nauczycielskiej umiejętności interakcji z uczniem (...)* (2012:111). Tymczasem za najważniejszy należy uznać potencjał emocjonalny nauczyciela wyrażony poprzez empatię, entuzjazm, umiejętność przebaczenia, optymizm (rozumiany jako pogoda ducha, wesołość, radość, a więc owo *lubię, gdy moja pani się uśmiecha*), władzę wychowawczą, budowanie relacji interpersonalnych, pewność siebie (rozumianą jako zaleta), sprawiedliwość społeczną, zaufanie oraz znajomość kultury uczniowskiej.

³ Kompetencje emocjonalne, określane także jako kompetencje psychospołeczne, są podstawą skuteczności działania na bardzo różnych stanowiskach i w wielu rolach zawodowych.

⁴ Steven Gordon jako pierwszy użył pojęcia „kompetencja emocjonalna”. Natomiast Carolyn Saarni upowszechniła je w literaturze przedmiotu.

Realizacja potrzeb uczniów młodszych, warunkująca skuteczne uczenie się języka obcego, musi być wsparta równie wysokim poziomem kompetencji emocjonalnych nauczyciela.

Niewątpliwie rozumienie większości wymienionych atrybutów kompetencji emocjonalnej nie sprawia trudności, natomiast dwa z nich wymagają doprecyzowania. Są to: władza wychowawcza i znajomość kultury uczniowskiej. Władza wychowawcza to świadome sterowanie swym autorytetem w taki sposób, aby przewodzić grupie/zespołowi klasowemu z uwzględnieniem pozytywnych relacji z dziećmi, a wykluczyć pokusę nadużywania władzy w celu, np. destrukcyjnego krytykowania: *nauczyciel, który nadużywa władzy, tj. krytykuje uczniów, umniejsza ich zdolności i poniża ich, nie stworzy odpowiednich warunków do uczenia się* (tamże:128). Natomiast poprzez znajomość kultury uczniowskiej należy przede wszystkim rozumieć wiedzę na temat dziecka i jego rozwoju oraz środowiska, w którym funkcjonuje, a także wrażliwość i opiekuńczość nauczyciela oraz znaczenie jego roli w konstruktywnym stawianiu przez dziecko pierwszych kroków na edukacyjnej ścieżce i w debiucie w relacjach społecznych. Zagłębienie się w problematykę rozwijania kompetencji emocjonalnych nauczycieli i ich pracy nad emocjami przekracza ramy tego artykułu, dlatego zainteresowanych zachęcam do lektury książki autorstwa R. Górskiej i J. Madalińskiej-Michalak (2012).

Moja pani mówi super po niemiecku – kompetencje glottodydaktyczne

Termin *kompetencje glottodydaktyczne* obejmuje kompetencje merytoryczne⁵ z zakresu języka obcego nowożytnego i z języka

⁵ Michońska-Stadnik (2013:20) wyróżnia wśród kompetencji merytorycznych *przede wszystkim wiedzę z zakresu języka ojczystego, a także wybranego języka obcego, czyli kompetencje lingwistyczną, a także socjolingwistyczną i pragmatyczną.*

ojczystego oraz kompetencje metodyczno-dydaktyczne, ze szczególnym uwzględnieniem specyfiki pracy z młodszymi dziećmi.

Każdy nauczyciel języka obcego podejmujący pracę na etapie przedszkolnym powinien przede wszystkim zapoznać się z obowiązującą wersją *Podstawy programowej wychowania przedszkolnego*⁶. Na pierwszych stronach tego tekstu znajduje się taki oto zapis na temat celów zajęć językowych:

*przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym nowożytnym poprzez rozbudzanie ich świadomości językowej i wrażliwości kulturowej oraz budowanie pozytywnej motywacji do nauki języków obcych na dalszych etapach edukacyjnych, a w przypadku dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym – rozwijanie świadomości istnienia odmienności językowej i kulturowej*⁷.

W dalszej części rozporządzenia nauczyciel znajdzie informacje doprecyzowujące sposób realizacji założonego celu, czyli przygotowania dzieci do posługiwania się językiem obcym nowożytnym. Otóż zaleca się, aby dziecko kończące wychowanie przedszkolne i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej: uczestniczyło w zabawach, np. muzycznych, ruchowych, plastycznych, konstrukcyjnych, teatralnych; rozumiało bardzo proste polecenia i reagowało na nie; powtarzało rymowanki, proste wierszyki i śpiewało piosenki w grupie; rozumiało ogólny sens krótkich historyjek opowiadanych lub czytanych, gdy są wspierane np. obrazkami, rekwizytami, ruchem, mimiką czy też gestami. To przygotowanie powinno być włączone w różne działania proponowane w ramach programu wychowania przedszkolnego i powinno odbywać się przede wszystkim w formie zabawy. Należy stworzyć warunki umożliwiające dzieciom osłuchanie się z językiem obcym w różnych sytuacjach życia codziennego poprzez kierowanie

Należy stworzyć warunki umożliwiające dzieciom osłuchanie się z językiem obcym w różnych sytuacjach życia codziennego poprzez kierowanie do dzieci bardzo prostych poleceń w języku obcym w toku różnych zajęć i zabaw, wspólną lekturę książeczek dla dzieci w języku obcym, włączenie do zajęć rymowanek i prostych wierszyków.

do dzieci bardzo prostych poleceń w języku obcym w toku różnych zajęć i zabaw, wspólną lekturę książeczek dla dzieci w języku obcym, włączenie do zajęć rymowanek, prostych wierszyków, piosenek oraz materiałów audiowizualnych w języku obcym.

Niebagatelne znaczenie ma zalecenie, które zostało użyte w poprzednim zdaniu, a mianowicie konieczność kierowania poleceń w języku obcym *w toku różnych zajęć i zabaw*. Oznacza to integrowanie nauki języka obcego z pozostałymi umiejętnościami rozwijanymi na tym etapie, na którym nauczyciel odgrywa rolę *inspiratora aktywności ucznia* (Dudel, Uszyńska-Jarmoc 2014:78), stwarzającego warunki do tego, aby dzieci bawiły się językiem obcym, rozpoznając go i stosując w różnych kontekstach. Do obrania takiego kierunku zachęcają nauczyciela aktualne tendencje w dziedzinie nauczania języków obcych, promujące podejście eklektyczne. Oznacza ono sięganie po rozmaite formy i techniki pracy pochodzące z różnych metod, odpowiednio dobrane do faz lekcji, materiału językowego, a także potrzeb, wieku oraz możliwości uczących się. Dzieci odczuwają stałą potrzebę zabawy i fizycznej aktywności, co w praktyce oznacza umiejętne posługiwanie się technikami ludycznymi, a więc: *uczyć się, bawiąc, i bawić się, ucząc*.

⁶ Kieruję po raz kolejny uwagę czytelnika na rangę pojęcia „wychowanie”. Jak łatwo można zauważyć, czytając cały tytuł *Podstawy programowej*, na tym etapie kształcenia nie mamy do czynienia z edukacją przedszkolną, ale z wychowaniem przedszkolnym. Kolejność opisu kompetencji nauczyciela języków obcych zaproponowana w tym artykule jest oczywiście zamierzona i zaczyna się od najważniejszych, a więc od kompetencji wychowawczych, poprzez psychospołeczne, aż do glottodydaktycznych.

⁷ Dnia 30 maja 2014 r. MEN podpisał *Rozporządzenie zmieniające w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* – zmiana dotyczy załącznika nr 1 dla wychowania przedszkolnego i załącznika nr 2 dla szkoły podstawowej. Dlatego obecnie powołując się na nową podstawę programową, cytujemy *Rozporządzenie z dnia 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół ze zmianą*.

Celowo opieram analizę kompetencji glottodydaktycznej nauczyciela na założeniach *Podstawy programowej*, gdyż znajdują się w niej wskazówki, z którymi powinien się zapoznać każdy nauczyciel języka obcego. Ponadto, łącząc z nimi wyniki najnowszych badań przeprowadzonych przez Dudel i Uszyńską-Jarmoc (2014) w zakresie kompetencji kluczowych małych uczniów oraz opierając się na zaleceniach uznanych naukowców (Komorowska 2002; Pamuła 2002, 2003; Vanthier 2009), proponuję następujący dekalog nauczania języka obcego na etapie przedszkolnym:

1. Nadrzędną zasadą wczesnego nauczania języka obcego jest rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu i mówienia. W przypadku tej ostatniej, chodzi nie tylko o imitowanie i mechaniczne odtwarzanie bez zrozumienia, ale również o elementarne uczestniczenie dziecka w rozmowie, w wykonywaniu poleceń, czemu służy konsekwentne używanie języka obcego przez nauczyciela.
2. Wynika z tego konieczność urozmaicenia form zajęć proponowanych uczniom i taka ich organizacja, aby sprzyjały komunikowaniu się interpersonalnemu i interakcji, np. poprzez odgrywanie ról.
3. Proponowane zadania i działania skierowane są na ucznia, dostosowane do jego zainteresowań i wieku: im młodszymi uczniami, tym bardziej zależność ta jest bezpośrednia.
4. Wykluczyć należy zatem zajęcia z pisania, w tym pisemne zadania domowe dla dzieci w wieku 6 lat i młodszych.
5. Zaleca się stosowanie podejścia ludycznego, wielozmysłowego, interdyscyplinarnego i interkulturowego, z uwzględnieniem potrzeby ruchu oraz głośniejszego niż w pozostałych grupach wiekowych zachowania, a także potrzeby kreatywności (hałas może być skutkiem działań twórczych).
6. Wykorzystywanie podczas zajęć różnorodnych materiałów i pomocy dydaktycznych, takich jak: marionetki, pacynki, stroje i maski, zwykłe rzeczy codziennego użytku, materiały DVD, zasoby internetowe, programy telewizyjne, prasa dziecięca itd., przy jednoczesnym zadbaniu o różnorodność zastosowania tych środków przy wykorzystaniu teorii inteligencji wielorakich Howarda Gardnera.
7. Nauczanie języka jest najbardziej owocne, gdy stanowi integralną część programu nauczania i wychowania obowiązującego w przedszkolu oraz jest z nim skorelowane.
8. Należy zadbać również o otoczenie, w którym uczą się dzieci, poprzez stworzenie zgranego zespołu dobrze wykształconych i przygotowanych nauczycieli, troskliwych i otwartych, ale też schludnej i estetycznej infrastruktury, np. przytulnych

Nadrzędną zasadą wczesnego nauczania języka obcego jest rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu i mówienia. W przypadku tej ostatniej, chodzi nie tylko o imitację i mechaniczne odtwarzanie bez zrozumienia, ale również o elementarne uczestniczenie dziecka w rozmowie, w wykonywaniu poleceń, czemu służy konsekwentne używanie języka obcego przez nauczyciela.

- i (jeśli to możliwe) przestrzennych sal, tematycznych kącioków dydaktycznych i gazetek ściennych w salach (dla dzieci) i na korytarzach (dla rodziców), a także zadbać o właściwy rytm spotkań/zajęć językowych, najlepiej codziennie po kilkanaście minut (spotkania dwa razy w tygodniu to stanowczo za mało).
9. Należy zatroszczyć się również o właściwe relacje z rodzicami, aby zapobiec powstawaniu ewentualnych wątpliwości co do jakości placówki, nauczycieli i nauczania, często spowodowanych brakiem skutecznej komunikacji na linii nauczyciele – rodzice/opiekunowie.
 10. Warto wprowadzić elementy ewaluacji z zastosowaniem narzędzia najlepiej dostosowanego do ewaluacji młodszych dzieci, tj. *Europejskiego portfolio językowego* (EPJ)⁸. Umożliwia ono dziecku i jego rodzicom nie tylko współuczestnictwo w procesie ewaluacji, ale również informuje o postępach (patrz punkt poprzedni).

⁸ EPJ, które zostało przygotowane w myślą o najmłodszych, to *Moje pierwsze europejskie portfolio językowe dla dzieci od 3 do 6 lat* wraz z poradnikiem dla rodziców i nauczycieli. Dostępne również w wersji elektronicznej na stronie internetowej Ośrodka Rozwoju Edukacji.



Rysunek 1. Konwergencja kompetencji nauczyciela języków obcych w przedszkolu. Źródło: oprac. własne

Na zakończenie

Przedstawiony katalog kompetencji należy traktować jako całość wskazującą na wieloaspektowość i złożoność rzeczywistości edukacyjnej na etapie przedszkolnym. Wbrew powszechnej opinii i stereotypom, nauczanie dzieci w wieku od 2 do 5 lat jest bardzo trudną pracą wymagającą wszechstronnego przygotowania psychopedagogicznego, metodyczno-dydaktycznego oraz – w przypadku nauczania języka obcego – przygotowania merytoryczno-językowego. Pomimo trudności, kompetencje te nie powinny być traktowane rozdzielnie, stanowią całość postaw, wiedzy i umiejętności niezbędne do bycia panią uśmiechniętą, wyrozumiałą i bardzo dobrze mówiącą po angielsku, która potrafi uczyć, bawiąc się, i bawić się, ucząc. Opisane kompetencje przenikają się wzajemnie i stanowią klucz do sukcesu w nauczaniu dzieci języków obcych. Szerokie ujęcie konwergencyjne, obejmujące złożony charakter kompetencji, wydaje się najwłaściwszym kierunkiem przygotowania się do pracy z przedszkolakami. Rysunek 1. pozwala zrozumieć ten konwergencyjny charakter kompetencji nauczyciela języków obcych na etapie przedszkolnym.

Na zakończenie pragnę przywołać słowa prof. Andrzeja Janowskiego, które usłyszałam wiele lat temu, na początku mojej nauczycielskiej drogi: *żaden komputer nie zastąpi przedszkolanki, która potrafi pogłodzić dziecko po głowie, stworzyć warunki do zabawy, dodać odwagi. Pracę z dzieckiem może poprowadzić tylko mądry nauczyciel. Tacy będą potrzebni zawsze.* Od siebie dodałabym, że bycie nauczycielem języka obcego w przedszkolu, to wyzwanie dla ludzi z charakterem.

Bibliografia

- Cherniss, C. (2000) Social and Emotional Competence in the Workplace. W: R. Bar-On, J.D.A. Parker (red.) *The Handbook of Emotional Intelligence*, 433-458. San Francisco.
- Dudel, B., Uszyńska-Jarmoc, J. (2014) *Rozwijanie kompetencji kluczowych uczniów w procesie edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Implus.
- Góralska, R., Madalińska-Michalak, J. (2013) *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*. Warszawa: Wolters Kluwer Polska.
- Huther, G., Hauser, U. (2014) *Wszystkie dzieci są zdolne. Jak marnujemy wrodzone talenty*. Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Komorowska, H. (2002) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Korzeniecka-Bondar, A. (2006/2007) *Kompetencje emocjonalne nauczycieli edukacji elementarnej a problemy związane z adaptacją uczniów*. W: „Nauczanie Początkowe: Kształcenie Zintegrowane”, nr 1, 29-36.
- Michońska-Stadnik, A. (2013) *Teoretyczne i praktyczne podstawy weryfikacji wybranych teorii subiektywnych w kształceniu nauczycieli języków obcych*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Pamuła, M. (2002) *Wczesne nauczanie języków obcych: integracja języka obcego z przedmiotami artystycznymi w młodszych klasach szkoły podstawowej*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Pamuła, M. (2003) *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Vanthier, H. (2009) *L'enseignement aux enfants en classe de langue*. Paris: CLE INTERNATIONAL.

dr Małgorzata Piotrowska-Skrzypek

Obecnie wykładowca w Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego. Dotychczas – nauczyciel języka francuskiego w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Bydgoszczy. Egzaminator maturalny z doświadczeniem pracy w gimnazjum i liceum. Ekspert ds. awansu zawodowego nauczycieli. Wiceprezes PROF-EUROPE Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Francuskiego w Polsce i prezes Federacji Stowarzyszeń Nauczycielskich.



Spór o metodę, czyli jak najlepiej uczyć dzieci języków obcych

Joanna Rokita-Jaśkow

Nauczanie języków obcych od wczesnego wieku jest obecnie zjawiskiem bardzo powszechnym. W niniejszym artykule podjęto próbę odpowiedzi na pytanie, czy istnieje najlepsza metoda nauczania języków obcych dzieci, zarówno w wieku wczesnoszkolnym, jak i przedszkolnym.

Coraz bardziej powszechne uczenie się języków obcych przez małe dzieci wynika zapewne z troski rodziców o ich rozwój. Z kolei poszerzanie się zakresu instytucjonalnej nauki związane jest z realizacją założeń europejskiej polityki językowej (co przejawia się m.in. w planowanym dalszym obniżaniu wieku rozpoczynania nauki języka obcego od roku 2015 dla wszystkich 5-latków, i od 2017 r. – dla wszystkich 3-latków). Sytuacja taka przyczynia się do tworzenia i rozwoju rozmaitych firm językowych oferujących nauczanie małych dzieci.

Z reguły w materiałach reklamowych szkoły te chwala się stosowaniem nowatorskich rozwiązań, np. nowych metod nauczania, mających zagwarantować sukces w nauce języka obcego. Również i prywatne przedszkola, prześcigając się w ofercie edukacyjnej, proponują coraz szerszy zakres języków obcych do wyboru, zwiększenie częstotliwości lekcji, a także nowe atrakcyjne formy nauczania (np. wykorzystanie komputerów i tablic multimedialnych). Czy jednak proponują one rzeczywiście nowe rozwiązania przynoszące prawdziwe efekty? Co naprawdę wpływa na efektywne nauczanie języków obcych dzieci? Między innymi na te pytania zamierzam odpowiedzieć w poniższym artykule.

Czy istnieje najlepsza metoda nauczania dzieci języków obcych?

Niejedna szkoła językowa reklamuje się hasłem: *uczymy języków obcych nową metodą Pana/Pani X*. Czy rzeczywiście są to całkiem nowe metody, czy raczej stare, ogólnie znane techniki, przygotowane na podstawie klasycznych metod, podane w nowej formie i często opatentowane pod nazwiskiem nowego właściciela? Wydaje się, że najczęściej to drugie.

Już nawet z definicji językoznawczej słowa *metoda* wynika, że możliwe jest wymyślenie tylko pewnego ograniczonego zbioru metod i składających się na nie technik. Każda metoda bowiem jest oparta na jakiejś teorii psycho – lub socjolingwistycznej, a tych – jak wiadomo – w studiach nad przyswajaniem języka pierwszego i/lub drugiego nie było tak wiele. Metoda nauczania to zbiór technik i środków służących do efektywnego nauczania języka obcego, skomponowanych na bazie aktualnej wiedzy na temat tego, jak przyswajane są języki.

Po drugie, obecne podejście do nauczania języków obcych w ogóle charakteryzuje się szeroko rozumianym eklektyzmem. Jest więc niejako naturalne, że zarówno nauczyciele, jak i twórcy metod dowolnie korzystają z istniejących już osiągnięć

dydaktyki, dostosowując wybór technik do danej grupy wiekowej i ich możliwości, a także do własnych przekonań na temat tego, co uważają za efektywne. W wypadku dzieci na pewno trzeba brać pod uwagę takie aspekty, jak:

- mała pojemność uwagi oraz przewaga pamięci mimowolnej nad dowolną i stąd konieczność częstej zmiany rodzaju ćwiczeń, w celu zwiększania ich atrakcyjności;
- konieczność budowania motywacji wewnętrznej uczniów poprzez atrakcyjne i angażujące emocjonalnie zadania;
- przewaga pamięci mechanicznej nad logiczną, co sprawia, że aby dzieci mogły zapamiętać tekst, zwroty, nowe słowa itp., muszą je wielokrotnie powtórzyć, w różnej formie i różnym kontekście;
- naturalna skłonność dzieci do zabawy, angażowania w nią wszystkich zmysłów, a także wyobraźni (stąd ulubiona zabawa w odgrywanie ról) (Schaffer 2006).

Są to cechy dzieci ogólnie znane i opisane w psychologii rozwojowej. Na ich podstawie dydaktycy, nie tylko języka, zalecają krótkie ćwiczenia, dużą ich zmienność, przeplatanie tych aktywnych z pasywnymi, stosowanie wielu środków dydaktycznych wpływających na różne zmysły, a także zabawę jako główną technikę nauczania, poprzez którą przekazuje się pożądane treści.

Wszystkie metody nauczania powstały z uwzględnieniem teorii psycholingwistycznych, a ich głównym założeniem było naśladowanie rzeczywistości naturalnej, tj. uważano, że języka obcego należy nauczać w podobny sposób, jak przyswajany jest język rodzimy. Do dziś techniki pochodzące ze znanych metod są ogólnie praktykowane, a ich zbiór jest dość ograniczony. I tak, w nauczaniu dzieci powszechnie stosuje się pamięciowe opanowywanie dialogów (np. w postaci dramy), tekstów (np. wierszyków i piosenek) i dryli językowych, zaczerpniętych z metody audiolingwalnej opartej na teorii behawiorystycznej. Także popularne nagradzanie dzieci pod koniec lekcji naklejkami, słodyczkami itp. przywodzi skojarzenia ze wzmocnieniami pozytywnymi znanymi z behawioryzmu.

Z kolei wyłączne używanie języka obcego i narzucenie kontekstu jednojęzycznego, np. poprzez użycie pacynki lub symboliczne przeniesienie się samolotem do krainy, w której nauczany jest dany język, odnosi się do metody bezpośredniej, a także sugestopedii (Larsen-Freeman i Anderson 2011). W tej ostatniej metodzie podkreślano również rolę uczenia się peryferyjnego, czyli uczenia się podświadomego poprzez

Najpopularniejszą metodą stosowaną w nauczaniu dzieci jest metoda reagowania całym ciałem, czyli *Total Physical Response*, opracowana przez J. Ashera w nurcie podejścia opierającego się na rozumieniu języka. W metodzie tej zakłada się, że dziecko pokazuje rozumienie słów i wyrażeń poprzez ruch i gest.

ekspozycję na materiały językowe (karty, plakaty ze słownictwem itp.). Wystrój sali i wzbogacanie jej o elementy obcojęzyczne są obecnie istotnym sposobem na wzbudzenie motywacji wewnętrznej do nauki języka obcego, która płynie z przyjemności w przebywaniu w obcojęzycznym środowisku.

Spśród innych metod alternatywnych, również tzw. klocki Cuisinaire'a, metody *Silent Way*, doczekały się wykorzystania w edukacji dzieci m.in. w nauczaniu szyku zdania lub modelowaniu, np. opisu pokoju (por. Jaros 2006). Ich efektywne wykorzystanie wymaga dużego wysiłku umysłowego i pracy z małymi grupami dzieci, jednak stanowi interesującą alternatywę wobec bardziej „zabawowych” technik.

Najpopularniejszą metodą stosowaną w nauczaniu dzieci jest metoda reagowania całym ciałem, czyli *Total Physical Response*, opracowana przez J. Ashera (1977) w nurcie podejścia opierającego się na rozumieniu języka (ang. *comprehension approach*). W metodzie tej zakłada się, że dziecko pokazuje rozumienie słów i wyrażeń poprzez ruch i gest. Nie zmusza się go też do reakcji werbalnej, dopóki nie jest na to gotowe

(tzw. cichy okres). Jakkolwiek kwestionuje się obecnie zasadność wprowadzania cichego okresu, jako niepotrzebnie ograniczającego produkcję językową dzieci, to reagowanie gestem jest popularną techniką towarzyszącą wprowadzaniem piosenkom, grom, opowiadaniom itp., jako odpowiadającą kinetycznemu stylowi uczenia się dzieci.

Metoda komunikacyjna również wniosła swój wkład w nauczanie dzieci, w postaci zadań opartych na tzw. luce komunikacyjnej (ang. *information gap*), czyli zdobywaniu od współ rozmówcy nieznannej informacji. Element ten jest obecny w grach czy zgadywankach, typu: *zгадай, кто то*. Wreszcie sama lekcja języka obcego jest aktem komunikacji, kiedy nauczyciel próbuje wydobyć od dzieci jakąś informację, np. pytając je o to, co wydarzy się dalej w czytanej im historyjce, jakie słowa pamiętają z tej historyjki itp. (Szpotowicz i Szulc-Kurpaska 2009).

Wszystkie te techniki są ogólnie znane i powszechnie wykorzystywane, aczkolwiek w różnych aranżacjach, na kursach językowych dla dzieci, gdyż odpowiadają one ich specyfice uczenia się. Trudno więc mówić o całkiem nowej metodzie nauczania języków obcych. Innowacją są zazwyczaj jedynie materiały, obecnie związane z nowymi technologiami.

Przyswajanie języka drugiego w warunkach naturalnych i w klasie – różnice

Istnieją zasadnicze różnice pomiędzy przyswajaniem języków obcych w klasie (sytuacji formalnej) i w sytuacji naturalnej, czyli takiej, w której dziecko przyswaja drugi język bez formalnego nauczania, jak to ma miejsce np. w rodzinie dwujęzycznej (każde z rodziców mówi innym językiem rodzimym) lub w przypadku dziecka, które emigruje wraz z rodzicami do innego kraju, tam zaczyna uczęszczać do przedszkola/szkoły i zostaje niejako zanurzone w obcym języku, wśród jego użytkowników. W sytuacji formalnej dziecko, mieszkając w swoim ojczystym kraju, uczy się języka obcego na lekcjach z nauczycielem kilka razy w tygodniu.

Już na pierwszy rzut oka widać, że w obu tych sytuacjach dziecko ma zupełnie inną *ilość* kontaktu z językiem obcym. W sytuacji naturalnej słyszy język obcy niemal codziennie przez kilka/kilkanaście godzin. W sytuacji nienaturalnej dziecko ma z nim kontakt przeciętnie 2-3 razy w tygodniu, czasem więcej, jeśli rodzice dodatkowo próbują zwiększać zakres kontaktu z językiem poprzez gry językowe, powtórki słówek, czytanie książeczek itp.

Reagowanie gestem jest popularną techniką towarzyszącą wprowadzaniem piosenkom, grom, opowiadaniom itp., jako odpowiadającą kinetycznemu stylowi uczenia się dzieci.

Po drugie, inna jest *jakość* dostarczanych w obu sytuacjach danych językowych (z ang. *input*). W klasie nauczyciel przede wszystkim stara się dzieci nauczyć języka, a więc najczęściej prezentuje znaczenie słów i struktur, a następnie utrwała je za pomocą rozmaitych ćwiczeń i technik. Interakcja w klasie najczęściej przebiega na linii: nauczyciel-uczeń. Nauczyciel zadaje pytania, a uczeń odpowiada. Rzadko kiedy uczeń inicjuje własne pytanie w języku obcym. To również nauczyciel narzuca temat lekcji, to, czego będzie dotyczyła rozmowa. Nie zawsze współgra to z aktualnymi zainteresowaniami dziecka, mimo to musi się ono dostosować do narzuconego schematu lekcji i tematyki. Brak więc w sytuacji klasy indywidualnego podejścia do ucznia, zwłaszcza że praca w parach czy grupach może być tu tylko minimalnie wykorzystywana (z racji braku umiejętności pracy samodzielnej).

W warunkach naturalnych dziecko słyszy rozmaite formy językowe po prostu na co dzień. I mimo że rodzice najczęściej starają się upraszczać konstrukcje zdań, kiedy mówią do niemowlęcia, to w miarę jak dziecko opanowuje mowę, dość szybko wzrasta złożoność wypowiedzi rodziców. Dziecko od samego początku jest czynnym uczestnikiem wszelkich interakcji, inicjuje rozmowę, zadaje pytania, żywo reaguje na wypowiedzi rozmówcy. Oczywiście, taki udział dziecka w interakcji jest możliwy dzięki jego szybko rosnącej kompetencji językowej, co wynika z częstego kontaktu z językiem, a także chęci porozumienia się z rozmówcą za wszelką cenę.

Trzecią istotną różnicą jest *motywacja* do nawiązania kontaktu z użytkownikami języka obcego. Mogą to być inne

dzieci w przedszkolu/szkole bądź drugojęzyczny rodzic. Ważną motywacją jest chęć socjalizacji, zabawy z innymi. Motywuje ona dziecko do uczynienia wysiłku umysłowego, jakim jest próba przywiązania znaczeń do nowo słyszanych słów, a następnie próbowanie ich użycia, uważne wsłuchiwanie się w powtarzające się słowa, frazy, wzorce zdania i powiązanie ich z sytuacją użycia. Są to strategie kognitywne wymagające dużej koncentracji uwagi. Dziecko nie czyniłoby tego wysiłku, gdyby nie miało nadrzędnego celu, jakim jest chęć uczestniczenia w interakcji z grupą, lub wręcz chciało osiągnąć jakąś w niej pozycję czy pragnęłoby się porozumieć z ukochanym rodzicem.

Takiej motywacji do komunikacji nie mają dzieci uczące się języka w warunkach klasy, gdyż zarówno one same, jak i zazwyczaj ich nauczyciel, mówią tym samym językiem ojczystym. *Jaki jest więc sens w mówieniu do siebie np. po angielsku, gdy wszyscy dobrze rozumieją i mówią po polsku?* – myślą zapewne. Niestety, nie da się tej potrzebnej motywacji łatwo stworzyć. Stąd dzieci, a także nauczyciel, często nadużywają języka ojczystego, a nauka języka obcego często polega tylko na grach i śpiewaniu piosenek, zamiast na próbach komunikacji językowej. O sile takiej motywacji dla płynnego opanowania języka obcego w dzieciństwie świadczy sprawność językowa dzieci powracających z zagranicy, które choćby przez rok uczęszczały do szkoły i w większości w ciągu tego okresu stały się dwujęzyczne. Również dlatego niektórzy rodzice starają się wymusić na dziecku taką motywację do używania języka obcego, stwarzając warunki tzw. sztucznej dwujęzyczności: jedno z rodziców świadomie decyduje się mówić do dziecka cały czas lub okresowo w języku obcym/ dla niego nieojczystym. Choć eksperyment taki jest często kwestionowany, zwykle prowadzi do opanowania dwu języków przez dziecko (przynajmniej w początkowym okresie, dopóki eksperyment trwa).

Jakie są konsekwencje różnic istniejących pomiędzy nauką języka obcego w obu środowiskach? Nauczanie w klasie nigdy nie będzie tożsame z przyswajaniem języka w warunkach naturalnych. Nigdy też nie osiągnie się dokładnie takich samych efektów wczesnej nauki (a więc tylko częściowo jest prawdą stwierdzenie, że *im wcześniej się rozpocznie naukę języka obcego, tym lepiej*). Dziś już wiemy, że nauczając dzieci języka obcego w warunkach formalnych, nie osiągniemy takich samych efektów jak w przypadku dzieci wychowywanych w rodzinie dwujęzycznej. Przez wczesne rozpoczynanie nauki języka obcego chcemy raczej stworzyć grunt pod

Nauczając dzieci języka obcego w warunkach formalnych, nie osiągniemy takich samych efektów jak w przypadku dzieci wychowywanych w rodzinie dwujęzycznej. Przez wczesne rozpoczynanie nauki języka obcego chcemy raczej stworzyć grunt pod dalszą, bardziej intensywną naukę, zainteresować dzieci, wzbudzić motywację do poznawania języków i kultur.

dalszą, bardziej intensywną naukę, zainteresować dzieci, wzbudzić motywację do poznawania języków i kultur. Stare powiedzenie może więc być sformułowane następująco: *Im wcześniej dziecko zacznie się uczyć języków obcych, tym lepiej, bo tym więcej ma szansę się ich nauczyć w ciągu całego życia*. Wczesny start językowy jest zatem jednym z warunków osiągnięcia plurilingwalizmu.

Warunki efektywnej nauki języków obcych we wczesnym wieku

Do powyższych wniosków skłaniają między innymi dane z raportów podsumowujących wyniki badań nad nauczaniem języków obcych dzieci, przygotowywanych pod egidą Rady Europy. Pierwszy taki raport, opracowany w 1998 r. (Blondin i inni), wyraźnie określił kluczowe czynniki wpływające na efektywność wczesnej nauki języków obcych (odnoszące się nie tylko do przedszkolaków). Są to: *ilość kontaktu z językiem* (ang. *exposure*), *ciągłość nauki*, polegająca na kontynuowaniu nauki w każdym kolejnym roku, a nie na ciągłym rozpoczynaniu jej od nowa, *intensywność nauki* (częstotliwość lekcji oraz ogólna

ich liczba w toku całego kształcenia), osoba nauczyciela oraz jego umiejętności dydaktyczne, pedagogiczne i językowe. Podkreślono również, że odmiennosc w osiągniętych efektach kształcenia wynika z braku jednolitych standardów i z dużego zróżnicowania w ofercie edukacyjnej, przejawiającego się w zmiennej liczbie godzin, rodzajach technik nauczania, kompetencjach językowych nauczyciela.

Drugi istotny raport Rady Europy został opublikowany w 2006 r. i był opracowany przez zespół naukowców pod kierownictwem P. Edelenbosa, R. Johnstone i A. Kubanek. Raport ten, podsumowujący wyniki badań prowadzonych w różnych krajach nad przyswajaniem i nauczaniem języków obcych dzieci, zakończono sformułowaniem kilku kluczowych kwestii, które powinny przyswierać nauce języka obcego dzieci:

- należy uwzględnić, że proces przyswajania języka obcego przez dziecko jest procesem wieloletnim i indywidualnym, podlegającym zarówno wzrostom, jak i spadkom formy;
- powinno się zagwarantować ciągłość nauczania, tak aby z roku na rok dzieci nie uczyły się wciąż tego samego materiału, tych samych słów i zwrotów itp.;
- powinno się zachęcać dzieci do produkcji językowej wykraczającej poza utarte zwroty;
- umiejętności czytania i pisanie w języku obcym powinny być doskonałe od samego początku nauki;
- powinno się wspierać nauczanie języków obcych poprzez technologie informacyjno-komunikacyjne;
- kluczowymi cechami uczącego się, które pozwalają osiągnąć sukces, są jego motywacja i zdolności;
- dzieci powinny otrzymywać bardzo wiele pozytywnej informacji zwrotnej, nie należy jednak dążyć do pełnej doskonałości językowej, która zostanie rozwinięta później;
- uznanie wartości zabawy spontanicznej, która pozwala dzieciom na produkcję językową, dzięki skupieniu się nie tylko na formach, ale i na ich znaczeniu;
- rozwijanie motywacji u dzieci, początkowo głównie wewnętrznej, przez przyjemność czerpaną z procesu uczenia się;
- stopniowo należy budować samoświadomość dziecka na temat tego, co już umie, co osiągnęło, kształtując umiejętności samooceny, a także strategie uczenia się oraz świadomość metajęzykową, w szczególności fonologiczną;
- powinno się pomagać dzieciom rozwijać strategie uczenia się, tak aby mogły same doskonalić swoje umiejętności w przyszłości (Edelenbos, Johnstone i Kubanek 2006).

Autorzy raportu również podkreślają, że efekty w nauce zależą głównie od rodzaju programu przyjętego w danej instytucji, a więc przede wszystkim od częstotliwości/intensywności nauczania języka, co z kolei może być zwiększane przez dodatkowy kontakt z językiem poza szkołą: w środowisku rodzinnym, poprzez media, Internet itp.

Co ważne, większość tych wytycznych zostało już uwzględnionych w podstawie programowej określającej wymagania dla dzieci w szkole podstawowej. Podkreśla się konieczność zaangażowania rodziców w dodatkowe ćwiczenia w domu, wsparcie multimedialne (np. w postaci płyt CD/DVD, materiałów online), nauczanie strategii uczenia się, w tym samooceny, itp. Można więc przyjąć, że dzieci te są już na dobrej drodze, by osiągnąć dobre kompetencje językowe i nie potrzebują stosowania żadnych magicznych metod. Podsumowując: zamiast szukać najlepszej metody nauczania dzieci, należy wziąć pod uwagę raczej cały kontekst edukacyjny, który może sprzyjać ich nauce lub nie. Nie ma sekretnego składnika. Nie istnieje żadna magiczna metoda nauczania dzieci, zresztą cudów też nie ma.

Bibliografia

- Asher, J. (2009, 1977) *Learning Another Language Through Action*. Los Gatos: Sky Oaks Productions.
- Blondin, Ch., Candelier, M., Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek-German, A., Taeschner, T. (1998) *Foreign Languages in Primary and Pre-school Education*. London: CILT.
- Edelenbos, P., Johnstone, R., Kubanek, A. (2006) *Languages for the Children in Europe: Published Research, Good Practice and Main Principles* [online] [dostęp 17.05.2014] <http://ec.europa.eu/languages/policy/language-policy/documents/young_en.pdf>.
- Jaros, I. (2006) *Język angielski z klockami Cuisenaire'a*. Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Larsen-Freeman, D., Anderson, M. (2011) *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Schaffer, H. R. (2006) *Psychologia dziecka*. Warszawa: PWN.
- Szpotowicz, M., Szulc-Kurpaska, M. (2009) *Teaching English to Young Learners*. Warszawa: PWN.

dr hab. Joanna Rokita-Jaśkow

Adiunkt w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Jej zainteresowania badawcze skupiają się wokół psycho- i socjolingwistycznych aspektów przyswajania języków obcych przez małe dzieci. Jest autorką książek: *Lexical Development in Early L2 Acquisition* (2007), *Moje dziecko uczy się języka obcego* (2010) i *Foreign Language Learning at Pre-primary Level: Parental Aspirations and Educational Practice* (2013).



Czym skorupka za młodu nasiąknie..., czyli kilka uwag o kształceniu interkulturowym najmłodszych

Joanna Kic-Drgas

Czym jest kształcenie interkulturowe dzieci i dlaczego ma dziś ono olbrzymie znaczenie – te pytania stanowią trzon rozważań podjętych w niniejszym artykule. Tematyka pierwszej części skupiona jest wokół zagadnienia kształcenia interkulturowego oraz określenia miejsca kompetencji interkulturowej w kształceniu dzieci przedszkolnych, a owo wprowadzenie o charakterze teoretycznym jest podstawą do sformułowania implikacji dydaktycznych przedstawionych w dalszej części artykułu.

Czym skorupka za młodu nasiąknie... – porzekadło to można traktować jak wyświechtany frazes albo też dopatrywać się w nim odrobiny patosu, ale niezależnie od rozmaitych skojarzeń, powiedzenie to zawiera bardzo istotny przekaz – kształcenie dzieci ma strategiczne znaczenie dla ich przyszłego funkcjonowania w społeczeństwie, ale także dla społeczeństwa jako takiego.

Ten przekaz nie jest bez znaczenia również dla kształcenia językowego dzieci. Oczywiście, na początku rozważań nad nauczaniem języków obcych dzieci przychodzi na myśl jedynie językowe plusy wynikające z jak najwcześniejszego rozpoczynania zajęć językowych z maluchami, takie jak:

- możliwość lepszego opanowania warstwy fonetycznej języka (hipoteza wieku krytycznego Lenneberga¹);

- duża chłonność dziecięcego umysłu (im wcześniej rozpoczyna się naukę języka, tym bardziej zaangażowana jest prawa półkula mózgowa, co powoduje, że procesy myślenia mają charakter bardziej syntetyczny) (Pamuła 2003:33-35, por. Spitzer 2007);
- bardzo rozpowszechniony pogląd, że im wcześniej rozpocznie się naukę języka, tym łatwiej i szybciej można osiągnąć bardzo zaawansowany poziom jego znajomości. Wymienione powyżej argumenty są jak najbardziej zasadne, niemniej jednak w niniejszym artykule rozważania dotyczyć będą nieco innej kwestii – rozwijania kompetencji interkulturowej u dzieci przedszkolnych w ramach kształcenia językowego.

Z pewnością można znaleźć zarówno osoby, które powyższy postulat poprą, jak i te, które go skrytykują, dlatego na wstępie chciałabym zastanowić się nad słusznością zainwestowania czasu wychowawców i nauczycieli języka obcego w to, aby przygotować do nauki szkolnej *małych ludzi* tak, aby byli kompetentni interkulturowo.

¹Wiek 5-9 lat jest idealnym okresem do rozpoczęcia nauki języka, gdyż nie nastąpiła jeszcze mielinizacja mózgu, zatem jest on na tyle plastyczny, aby na podstawie dobrego (!) modelu wymowy, dostarczonego przez nauczyciela języka obcego, utworzyć prawidłowy wzorzec w nowym języku (por. Spitzer 2007, Pamuła 2003).

Motywacja do rozwijania kompetencji interkulturowej

To, że kształcenie językowe jest o wiele bardziej kompleksowe niż tylko nauka słownictwa i gramatyki, uznano już w kontekście nauczania dorosłych za fakt niezaprzeczalny. Żydek-Bednarczuk (2012:19) nakreśla obecną sytuację w sposób następujący: *Nowoczesna edukacja w obliczu globalizacji i przemian cywilizacyjnych wymaga nowego spojrzenia na pojęcie kompetencji, głównie kompetencji międzykulturowej. Problem ten wiąże się z internacjonalizacją życia i globalizacją, mobilnością, rozwojem sfery biznesu, jak i dążeniem do zrozumienia innych kultur.*

Dzisiejszy świat zmienia się bardzo dynamicznie i mimo dużego sceptycyzmu wielu osób wobec następujących zmian sporo z nich jest źródłem nowych możliwości. Warto sobie w tym miejscu postawić pytanie, jak te zmiany wpływają na edukację najmłodszych, i dlaczego w ich przypadku kształcenie interkulturowe jest tak ważne.

Pierwszą i chyba najistotniejszą z punktu widzenia znajomości języka obcego zmianą jest zwiększona mobilność ludzi na całym świecie, a w szczególności w Europie. Ludzie przemieszczają się dziś w sposób swobodny, nie tylko starając się poznać i zobaczyć nowe miejsca, ale także poszukując nowych, lepszych warunków życia. Ten proces dotyczy nie tylko Polaków, ale także obcokrajowców, którzy z wielu różnych przyczyn wybierają Polskę zarówno jako cel turystyczny, jak i jako miejsce czasowego lub stałego pobytu. Spotkanie obcokrajowca, także na ulicy mniejszego miasta, nie jest dzisiaj w Polsce niczym rzadkim.

Oczywiście to jedna strona medalu, druga – to chęć zrozumienia innej kultury, otwartość na obce tradycje. W tym zakresie ciągle jeszcze panuje spory deficyt w polskim społeczeństwie, wynikający w dużej mierze z braku wiedzy na temat innych narodowości, a co się z tym łączy – lęku przed nimi.

Aktywatorem zmian w tym przypadku powinna być edukacja, uświadamianie tego, że inne nie znaczy złe. Im szybciej ten proces się rozpocznie, tym szybciej jego efekty będą zauważalne, co więcej – rozpoczęcie kształcenia interkulturowego już na etapie przedszkolnym pozwoli na utrwalenie w dzieciach postawy otwartości i tolerancji, którą będą wzmacniać na kolejnych etapach kształcenia.

Dzieci charakteryzują się otwartością i ufnością w podejściu do rzeczywistości. Najlepszym tego przykładem jest fakt, że na etapie przedszkolnym nie dziwią się np. niepełnosprawności, dopiero później zaczynają zauważać odmienność wokół

Otwartość na inność, chęć jej poznawania, ciekawość – to potencjał maluchów, który zdecydowanie należy rozwijać.

siebie i, niestety, często z braku odpowiedniego komentarza ze strony dorosłych, traktować ją będą jako przedmiot żartów. Podobnie rzecz ma się w kontekście inności kulturowej. Otwartość na inność, chęć jej poznawania, ciekawość – to potencjał maluchów, który zdecydowanie należy rozwijać.

Kolejnym czynnikiem, o którym warto wspomnieć w kontekście kształcenia interkulturowego, jest pozytywne sprzężenie zwrotne między kształceniem językowym a kształceniem interkulturowym. Treści interkulturowe stanowią już integralną część kształcenia językowego, zatem także w kontekście nauczania dzieci treści te nie powinny być rozdzielane. Trudno wyobrazić sobie dziś podręcznik, w którym zabrakłoby informacji o zwyczajach żywieniowych obcokrajowców, ich tradycjach świątecznych (na te zajęcia uczniowie zawsze czekają z niecierpliwością) czy sposobach spędzania wolnego czasu. Te informacje można wprawdzie znaleźć w podręcznikach dla młodzieży czy osób dorosłych, jednak w przypadku podręczników dla dzieci – już znacznie rzadziej.

Wymienione zagadnienia stanowią najlepszy dowód na to, że języka nie można uczyć się i nauczać w oderwaniu od kultury, obyczajów i tożsamości. Oczywiście, rozwijanie kompetencji interkulturowej to coś więcej niż poznanie zwyczajów świątecznych kraju docelowego, to otwartość na inną kulturę, której trzeba się nauczyć, i którą także trzeba przekazać najmłodszemu. Przez zaznajomienie się z inną kulturą łatwiej przyswoić język obcy. W trakcie nauki, na przykład języka włoskiego, o wiele naturalniej przychodzi zrozumienie jego zawłości strukturalnych czy przyswojenie melodyjnej wymowy, gdy wyobrazimy sobie włoską kuchnię, posłuchamy włoskiej muzyki i damy się oczarować Wiecznemu Miastu. Dzięki wiedzy o tym, czym jest sjesta w krajach basenu Morza Śródziemnego nikt nie będzie oczekiwał aktywności zawodowej od Włocha czy Hiszpana między godziną dwunastą a siedemnastą.

Omawiany aspekt korelacji treści interkulturowych i kształcenia językowego doskonale podsumowuje Jaroszewska (2008:158): *Wprowadzenie dodatkowych treści z pogranicza kultur, równoległe do wiedzy językowej (...) uzupełnia proces nauczania języka, a także rozszerza obszar jego praktycznego oraz mentalnego wykorzystania.*

Także Karolczuk (2014:216) wskazuje na znaczenie kształcenia interkulturowego w kontekście komunikacyjnym: *Uwarunkowania osobowościowe (savoir-être), wiedza (savoir) i umiejętności (savoir-faire) stanowią zasoby jednostki wpływające na jakość działań komunikacyjnych i skuteczność porozumienia z przedstawicielem innej kultury.*

Można zatem stwierdzić, że otwartość i chęć poznania obcej kultury przełoży się na przyszłe relacje z przedstawicielami innej kultury, a przede wszystkim ułatwi proces uczenia się języka obcego w warunkach zinstytucjonalizowanych (Karolczuk 2014:216-2017).

Opisane powyżej zalety edukacji interkulturowej sprzyjają rozwojowi małych Europejczyków, którzy z jednej strony są świadomi własnych korzeni, z drugiej jednak – nie negują wartości, jaką stanowi obca kultura (Kamińska 2005:18).

Kompetencje interkulturowe – próba definicji w kontekście dzieci przedszkolnych

W świecie nauki nie ma jednej uniwersalnej definicji kompetencji interkulturowej i w żadnej mierze ten stan rzeczy nie dziwi, gdyż swoiste przekraczanie granic własnej i obcej kultury, związane z gotowością do spotkania i wzajemnego zrozumienia, sięga o wiele dalej niż tylko do zagadnień z zakresu kultury, historii czy krajoznawstwa (Kamińska 2005:12).

Warto jednak na potrzeby niniejszego artykułu uściślić, jakie ramy określają to pojęcie. Według Mikułowskiego-Pomorskiego (2006), wyróżnić można tu kilka czynników:

- cechy właściwe danym kulturom, których członkowie biorą udział w komunikacji – jest to *de facto* wiedza o uczestnikach komunikacji, którzy odpowiadają nadawcom i odbiorcom w komunikowaniu, wiedza uzyskana w wyniku analizy tego czynnika to poznanie różnic między charakterem komunikacji różnych ludzi (ang. *cross-cultural communication*);
- procesy komunikacyjne, czyli procesy zachodzące między uczestnikami reprezentującymi różne kultury komunikacji ponadkulturowej (ang. *intercultural communication*) (Mikułowski-Pomorski 2006:75).

Można, zatem stwierdzić, że Mikułowski-Pomorski opisał filary kształcenia interkulturowego, elementy, bez których o rozwijaniu kompetencji interkulturowej nie ma mowy.

Różnice wynikające z odrębności kulturowej prędkiej czy później mogą prowadzić do nieporozumień, wynikających z odmiennych wzorców zachowań, innej tradycji czy historii. Uczestnicy komunikacji mogą reagować na te nieporozumienia w bardzo różny sposób – począwszy od śmiechu, przez zdziwienie, aż do skrajnego oburzenia, co zależy od indywidualnego nastawienia do problemu, tolerancji czy chęci zrozumienia partnera komunikacyjnego.

Biorąc powyższe pod uwagę, warto powtórzyć za Miłułką (2012:104), że osoba o rozwiniętej kompetencji interkulturowej to ktoś, kto jest *bardziej wrażliwy na inne kultury i elementy dla nich charakterystyczne różniące się w większym stopniu od tych preferowanych w ramach kultury rodzimej, a poprzez to nie ocenia zbyt pochopnie swojego partnera komunikacyjnego.*

Kompetencja komunikacyjna jest zatem umiejętnością, której nie można się nauczyć tak jak tabliczki mnożenia, gdyż jest to cały zbiór zachowań, rozwijanych w sposób indywidualny. Każdy człowiek postrzega świat poprzez pryzmat własnych doświadczeń. Z pewnością ten bagaż jest inny w przypadku osoby dorosłej, która z innością spotkała się już wiele razy, a inny w przypadku małego dziecka, które dopiero rozpoczyna swoją przygodę z innością. Niemniej jednak i w jednym, i w drugim przypadku bardzo ważny jest przewodnik (pośrednik) w świecie obcej, nieznannej kultury, którym najczęściej jest nauczyciel języka obcego.

W przypadku dzieci przedszkolnych warto zastanowić się nad pewną modyfikacją dotychczasowego spojrzenia na kompetencje interkulturowe, ponieważ jeśli w przypadku osób dorosłych mamy do czynienia z bardzo zaawansowanym procesem krytycznego postrzegania rzeczywistości, dzieci zdają się w swych osądach na osoby im bliskie (rodziców), ale także na osoby, które darzą szacunkiem, które są ich autorytetami (w tym wieku jeszcze jest to nauczyciel lub starsze rodzeństwo). Dzieci też, jak już wspomniano powyżej, nie mają bogatych doświadczeń związanych z innością². Nie można oczekiwać, że dziecko zmieni swoją postawę bądź będzie postrzegało inaczej świat, można natomiast zachęcić je do otwartości na inne kultury i tolerancji wobec inności i to chyba jest podstawa

² Ta sytuacja stopniowo ulega zmianie, w szczególności w dużych miastach.

Rozwijanie kompetencji interkulturowej to coś więcej niż poznanie zwyczajów świątecznych kraju docelowego, to otwartość na inną kulturę, której trzeba się nauczyć, i którą także trzeba przekazać najmłodszym.

sukcesu w myśleniu o rozwijaniu kompetencji interkulturowych u dzieci.

Kontekst wielokulturowy czy międzykulturowy w nauczaniu języka obcego pozwala bowiem na uświadomienie dziecku faktu, iż jest ono uczestnikiem rzeczywistości znacznie różniącej się od tej, jaką prawdopodobnie znało dotychczas. Wieloaspektowy kontakt z inną kulturą umożliwia ponadto dostrzeżenie przejawów tej inności, podjęcie próby jej interpretowania, a w konsekwencji zrozumienie (Jaroszewska 2007:188).

Inność w sali i poza nią

W tej części rozważań omówimy propozycje zajęć pozwalających na wprowadzenie i rozwijanie kompetencji interkulturowej w przedszkolnej grupie dzieci. Aby zrozumieć rzeczywistość polskiego przedszkola, kilka refleksji poświęconych zostanie także temu, kto należy do grupy docelowej, co przewiduje *Podstawa programowa* w odniesieniu do nauki interkulturowości w przedszkolu, oraz co i jak można ćwiczyć.

Podstawa programowa

Jak ważne jest uczenie właściwych postaw otwartości na inną kulturę poprzez rozwijanie kompetencji interkulturowej, wskazuje niniejszy zapis, który można znaleźć w najnowszej *Podstawie programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli oraz innych form wychowania przedszkolnego z 30 maja 2014 r.:*

Celem przedszkola jest: (...) przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym nowożytnym poprzez rozbudzanie ich świadomości językowej i wrażliwości kulturowej oraz

budowanie pozytywnej motywacji do nauki języków obcych na dalszych etapach edukacyjnych, a w przypadku dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym lub znacznym – rozwijanie świadomości istnienia odmienności językowej i kulturowej (MEN 2014:3).

Zapis ten wyraźnie wskazuje, po pierwsze, na wzrost znaczenia rozpoczynania nauki języków obcych już na bardzo wczesnym etapie kształcenia i, po drugie, podkreśla wysunięty wcześniej w artykule postulat dotyczący kompleksowego charakteru kształcenia językowego, w którym istotną rolę odgrywać będzie także wspieranie wrażliwości kulturowej dzieci. W dalszej części dokumentu brak już jednak opisu tego, w jaki sposób ten cel ma być realizowany. Brak też informacji na temat wrażliwości kulturowej i otwartości na inne kultury w części *Podstawy programowej* poświęconej umiejętnościom, które dziecko kończące naukę w przedszkolu powinno posiadać. W tym miejscu ustawodawca ograniczył się do podania umiejętności dotyczących języków obcych, pomijając zupełnie kwestię interkulturową:

16. Przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym nowożytnym.

Dziecko kończące wychowanie przedszkolne i rozpoczynające naukę w szkole podstawowej:

- 1) uczestniczy w zabawach, np. muzycznych, ruchowych, plastycznych, konstrukcyjnych, teatralnych;*
- 2) rozumie bardzo proste polecenia i reaguje na nie;*
- 3) powtarza rymowanki, proste wierszyki i śpiewa piosenki w grupie;*
- 4) rozumie ogólny sens krótkich historyjek opowiadanych lub czytanych, gdy są wspierane np. obrazkami, rekwizytami, ruchem, mimiką, gestami (MEN 2014:7).*

Grupa docelowa

Przedszkolaki to grupa różnorodna wiekowo, najmłodszy to grupa trzylatków, a w skrajnych przypadkach 2,5-latków, najstarsi to 5/6-latki. Na potrzeby niniejszego artykułu analizowana będzie grupa najstarsza, gdyż z tą grupą można już wykonywać najbardziej świadome ćwiczenia. Oczywiście nie oznacza to, że ćwiczenia rozwijające kompetencję interkulturową nie mogą/nie powinny być prowadzone dla dzieci młodszych. Należy jednak pamiętać, że niezależnie od wieku grupy docelowej:

Formułując cele nauczania języka obcego dzieci, także w ujęciu międzykulturowym, należy uwzględnić szereg czynników, takich

jak m.in. wiek, rozwój intelektualny, emocjonalny, fizyczny oraz społeczny dziecka (Jaroszevska 2007:188).

Podążając za cennymi wskazówkami Jaroszevskiej, sformułujmy kilka uwag dotyczących specyfiki omawianej grupy:

- grupa przedszkolaków to grupa dzieci nienawykłych jeszcze do siedzenia w ławkach i tym samym zajęć prowadzonych w tradycyjny sposób, zatem zajęcia w tej grupie odbywać się powinny na dywanie lub w kąciiku zabaw, przy czym bardzo istotne jest, aby miały one charakter ruchowy, pozwalający na poskromienie niespożytych zasobów energii oraz poradzenie sobie z nie w pełni dojrzałym jeszcze układem nerwowym;
- dzieci przedszkolne nie czytają ani nie piszą, zatem nauka i rozwijanie kompetencji powinny mieć w tej grupie charakter werbalny bądź pozawerbalny;
- wskazane jest ćwiczenie ręki, będące przygotowaniem do pisania;
- dzieci przedszkolne odkrywają znaczenie grupy rówieśniczej, lubią bawić się wspólnie, dlatego też nauka powinna mieć formę zabawy i dotyczyć całej grupy, umożliwiając tym samym integrację całego zespołu;
- dzieci to organizmy niezwykle chłonne, chętne i otwarte na przyswajanie nowej wiedzy i jakikolwiek błąd dydaktyczny czy pedagogiczny popełniony na tym etapie może w istotny sposób rzutować na podejście do procesu kształcenia; zatem warto podkreślić wagę dobrze przygotowanych i przemyślanych zajęć;
- grupa przedszkolna ma charakter hierarchiczny, osobą decydującą jest nauczyciel/wychowawca będący dla przedszkolaków autorytetem.

Przykłady ćwiczeń

Wielu nauczycieli zastanawia się, jak zacząć kształcenie interkulturowe z dziećmi przedszkolnymi. Uważam, że warto zacząć od ćwiczeń najprostszych, można by nawet stwierdzić – banalnych, które bez większego wysiłku można wkomponować w dotychczas realizowany program zajęć. Poniżej kilka pomysłów na ćwiczenia o różnym stopniu zaawansowania.

Interkulturowe kolorowanie

Pierwszą propozycją ćwiczeń wprowadzających do tematyki interkulturowej może być zadanie polegające na pokolorowaniu

szablonu dziecięcego ciała na jeden z kolorów: brązowy, żółty, czerwony czy biały (różowy).

To ćwiczenie powinno być opatrzone odpowiednim wstępem, w którym nauczyciel podkreśla, że dzieci żyją na całym świecie, wprowadzie różnią się między sobą wyglądem, ale mają te same radości i smutki, np. lubią jeść niezdrowe lody, ale też muszą jeść zdrowe rzeczy, których nie lubią. Dlatego celem zaproponowanego zadania jest zachęcenie dzieci do zaprzyjaźnienia się z narysowaną postacią (wirtualnym kolegą, koleżanką z innego kraju).

Dzieci same mogą zdecydować, jaki kolor skóry będzie miał ich nowy kolega lub koleżanka, mogą mu/jej także nadać imię.

Najmłodszy lubią kolorować. Jest to zajęcie, które ich wycisza i zajmuje przez kilka minut w jednym miejscu. Kolorowanie ma jeszcze jedną ważną zaletę, mianowicie jest to wspaniały trening dla małej ręki dziecka, która musi się przyzwyczajać do zwiększonego wysiłku, aby w niedalekiej przyszłości radzić sobie bezproblemowo z pisaniem. Czas, który dzieci poświęcają na kolorowanie, warto wykorzystać, opowiadając im o osobach mających różny kolor skóry. Gdy praca będzie ukończona, można zaproponować pokazanie na mapie, gdzie może mieszkać nowy kolega lub koleżanka. Jest to dobra okazja do ćwiczenia pytania: *Jak ma na imię i gdzie mieszka?*, na które dzieci odpowiadają w języku obcym.

Muzyka z różnych stron świata

Nauka języka za pośrednictwem muzyki daje szerokie możliwości, gdyż muzyka jest nie tylko środkiem wyrazu, ale także pobudza liczne zmysły (Kic-Drgas 2014:95). Także w nauczaniu interkulturowym można skorzystać z możliwości, jakie daje kontakt dziecka z muzyką. Inność wyrażana jest także przez sztukę, dlatego w opisywanym ćwiczeniu dzieci będą miały za zadanie zgadnąć, z jakiego kraju pochodzi dany utwór muzyczny. Przed zaprezentowaniem utworu nauczyciel może zapoznać dzieci z trzema, czterema przymiotnikami w języku obcym, opisującymi muzykę, np. wesoła, smutna, szybka, wolna. Przymiotniki te posłużą do opisu utworów. Dobrze, by najpierw mali słuchacze spróbowali dokonać opisu w języku obcym, a następnie odpowiedzieli, z jakiego kraju może pochodzić utwór. Nazwa kraju może być następnie podana w języku obcym. Kolejną część ćwiczenia to „rozmowa” na temat tego, dlaczego utwór pochodzi właśnie z tego, a nie innego kraju. Najważniejsze jest jednak podsumowanie

nauczyciela, który wyjaśnia na końcu ćwiczenia, jaki był jego cel – pokazanie, że w różnych krajach tworzone są różne utwory muzyczne, w których ludzie starają się pokazać swoje cechy narodowe. Dla każdego człowieka utwory narodowe są ważne, ponieważ podkreślają cechy kraju, w którym mieszka, niemniej jednak przez słuchanie utworów pochodzących z innych państw uczymy się czegoś bardzo ważnego o naszych bliższych lub dalszych sąsiadach.

Tańce integracyjne

Kolejną propozycją wpisującą się w kształcenie interkulturowe są tańce integracyjne. Schemat przeprowadzenia ćwiczenia jest bardzo podobny do ćwiczeń muzycznych (wraz z podaniem przymiotników określających tańce oraz kraj pochodzenia w języku obcym), z tym że zamiast prezentacji utworów muzycznych dzieci uczą się tańców z różnych części świata. Ważną zaletą tego ćwiczenia jest integracja grupy przez wspólną zabawę. Tańców można uczyć się stopniowo na początku każdych zajęć, utrwalając jednocześnie zaprezentowane na początku zwroty.

Powitania a sfera osobista

Ćwiczenie powitań w języku obcym jest niezwykle istotne, gdyż najprawdopodobniej to właśnie od powitania rozpocznie się w przyszłości konwersacja z obcokrajowcem. Formułom powitań i pożegnań poświęcone są zasady pierwsze zajęcia języka obcego. Już na tym etapie zupełnie nieświadomie przekazywana jest odbiorcom wiedza o obcej kulturze, przykładem może być język angielski i wyjaśnienie, kiedy używany jest zwrot *good morning*, a kiedy *good afternoon*, bądź analogicznie język niemiecki i zwroty *Guten Morgen*, *Guten Tag*. Wprowadzenie form powitania jest dobrym momentem, aby małym odkrywcom przekazać także wiedzę dotyczącą sfery osobistej, kultur kontaktowych (Włochy, Hiszpania) i dystansowych (Anglia, Norwegia) (por. Mikułowski-Pomorski 2006:164).

Realizacji wymienionego celu służyć może następujące ćwiczenie. Dzieci na początku zajęć zostają podzielone na dwie grupy. Jedna pod opieką innego nauczyciela na chwilę wychodzi z sali, podczas gdy prowadzący przekazuje drugiej grupie specjalne zalecenia dotyczące zachowania podczas powitania, które nastąpi, gdy dzieci z pierwszej grupy wrócą. Raz dzieci z grupy, która pozostała w sali, mają podczas powitania podchodzić bardzo blisko swoich rówieśników, innym razem – pozostać bardzo daleko. Następnie do sali wracają dzieci

Nie można oczekiwać, że dziecko zmieni swoją postawę bądź będzie postrzegało inaczej świat, można natomiast zachęcić je do otwartości na inne kultury i tolerancji wobec inności i to chyba jest podstawa sukcesu w myśleniu o rozwijaniu kompetencji interkulturowych u dzieci.

z pierwszej grupy i rozpoczyna się powitanie, oczywiście przy użyciu znanych już zwrotów. W przypadku języka angielskiego lub niemieckiego nauczyciel może podawać dodatkowo godzinę, o której obie strony się spotykają (np.: *teraz jest godzina ósma rano*). Dzieci, które przyszły do klasy z pewnością zdziwi nietypowe zachowanie kolegów. Po zakończeniu ćwiczenia następuje jego omówienie. Nauczyciel uwrażliwia dzieci biorące udział w zajęciach na fakt, że w różnych krajach ludzie zachowują się inaczej niż w Polsce i nie powinno być to powodem złości czy żartów. Zetknąwszy się przynajmniej raz z taką sytuacją w swoim życiu, mali podopieczni będą z większą wrażliwością przyglądali się napotkanym obcokrajowcom, a w przyszłości może im to pomóc w kontaktach interkulturowych.

Nasz gość

Nikt lepiej nie opowie i nie przedstawi kultury jak osoba, która się w niej wychowała. To samo dotyczy także budowania kompetencji interkulturowej u dzieci. Warto raz w roku zaprosić na zajęcia obcokrajowca. Szczególnie w większych miastach, gdzie funkcjonują szkoły wyższe, nie powinno to stanowić problemu, gdyż dzięki sprawnie działającemu programowi Erasmus (od roku 2014 jest to program Erasmus+) studenci z wielu krajów przyjeżdżają do Polski. Na każdej uczelni wyższej korzystającej z tego programu są osoby odpowiedzialne za studentów zagranicznych. Czasem wystarczy skontaktować się właśnie z taką osobą i zaprosić studenta-obcokrajowca do klasy.

Studenci bardzo chętnie zgadzają się na takie spotkania, gdyż stanowią one, z jednej strony, możliwość pochwalenia się własną kulturą, z drugiej – są okazją do poznania polskiej rzeczywistości „od środka”. Nie trzeba przygotowywać jakiegoś bardzo złożonego programu, bo należy pamiętać, że przedszkolaki nie będą w stanie płynnie konwersować z gościem. Ważne, aby taka zaproszona osoba zaśpiewała piosenkę, odpowiedziała na pytanie o imię i kraj pochodzenia, jej/jego wypowiedzi mogą być dzieciom tłumaczone przez nauczycielkę. Taka wizyta okaże się z pewnością dużym wydarzeniem, ponieważ zaproszony gość nie będzie przypadkowym przechodniem, ale autentycznym obcokrajowcem, którego dzieci będą mogły o coś zapytać, bądź przygotować dla niego/niej laurkę.

Jeśli zaproszenie gościa nie jest możliwe, można skorzystać z bogatej oferty filmów, także animowanych, w których pojawiają się postacie reprezentujące obcą kulturę (por. Miłułka 2012). Ciekawym pomysłem jest także zaangażowanie w projekt e-Twinning, umożliwiający współpracę z podobną placówką za granicą (por. Kic-Drgas 2014: 92-97).

Podsumowanie

Zaprezentowane w niniejszym artykule ćwiczenia to propozycje, które mogą być w dowolny sposób modyfikowane w procesie kształcenia. Mają one stanowić zaledwie punkt wyjścia, może inspirację dla nauczycieli, którzy dotychczas nie mieli pomysłu na wprowadzenie elementów interkulturowych na zajęciach językowych w grupie przedszkolnej. Należy podkreślić, że zajęcia językowe realizowane są w grupie przedszkolnej najczęściej jako jednostki półgodzinne, z uwzględnieniem możliwości koncentracji uwagi. Zaproponowane ćwiczenia mogą zatem stanowić wprowadzenie do konkretnych zajęć bądź być traktowane jako ich zakończenie.

W dzisiejszym świecie, charakteryzowanym jako globalna wioska, świat bez granic czy wspólny dom, okazuje się, że wartością bezcenną jest zrozumienie drugiego człowieka, który może inaczej wyglądać lub hołdować innym wartościom. Rezultaty braku tolerancji i zrozumienia są wszechobecne i słyszymy o nich bardzo często.

Właśnie dlatego rozwijanie wrażliwości i otwartości na inne kultury powinno być w kształceniu językowym dzieci nie mniej ważne niż rozwijanie kompetencji komunikacyjnej. Może ćwiczenia wykonane dziś zaowocują tym, że za parę lat świat będzie miejscem wzajemnej tolerancji i harmonijnego współistnienia wielu kultur.

Bibliografia

- Bernhard, N. (2002) Interkulturelles Lernen und Auslandsaustausch – „Spielend” zu interkultureller Kompetenz. W: L. Volkman, K. Stierstorfer, W. Gehring (red.) *Interkulturelle Kompetenz: Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, 193-216.
- Ilu, J. (2008) *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Języków Obcych.
- Jaroszewska, A. (2007) *Nauczanie języka obcego w kształceniu wczesnoszkolnym. Rozwój świadomości wielokulturowej dziecka*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Jastrzębska, E. (2011) *Strategie psychodydaktyki twórczości w kształceniu językowym*. Kraków: Impuls.
- Kamińska, K. (2005) *W stronę wielokulturowości w edukacji przedszkolnej*. Warszawa: WSIP.
- Karolczuk, M. (2014) *Rola refleksji w przygotowaniu ucznia do komunikacji międzykulturowej na lekcji języka rosyjskiego jako obcego*. W: „Neofilolog”, 215-227.
- Kic-Drgas, J. (2014) *Dzieci a nauka języków obcych*. W: „Języki Obce w Szkole”, nr 1, 92-97.
- Losche, H. (2005) *Interkulturelle Kommunikation. Sammlung praktischer Spiele und Übungen*. Augsburg: Ziel Verlag.
- MEN (2014) Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. (DzU 2014, poz. 17).
- Miłułka, K. (2012) *Sposoby rozwijania kompetencji interkulturowej na lekcjach języka obcego*. W: „Języki Obce w Szkole”, nr 2, 106-117.
- Mikułowski-Pomorski, J. (2006) *Jak narody porozumiewają się ze sobą w komunikacji międzykulturowej i komunikowaniu medialnym*. Kraków: Universitas.
- Ministerium für Generationen, Familie und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (red.) (2009) *Kinder bilden Sprache – Sprache bildet Kinder. Sprachentwicklung und Sprachförderung in Kindertagesstätten*. Münster: Waxmann.
- Pamuła, M. (2003) *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Schiffer, F. (2003) *Wszyscy mamy dwa umysły*. Warszawa: Wyd. Jacek Santorski & Co.
- Sopata, A. (2009) *Erwerbstheoretische und glottodidaktische Aspekte des frühen Zweitspracherwerbs. Sprachentwicklung der Kinder im natürlichen und schulischen Kontext*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Spitzer, M. (2007) *Jak uczy się mózg*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Wilczyńska, W. (1999) *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa, Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Volkman, L., Stierstorfer, K., Gehring, W. (red.) (2002) *Interkulturelle Kompetenz: Konzepte und Praxis des Unterrichts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Zydek-Bednarczuk, U. (2012) *Kompetencja międzykulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. W: „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2(10), 19-30.

dr Joanna Kic-Drgas

Absolwentka lingwistyki stosowanej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza. Jest autorką licznych artykułów z zakresu metodyki oraz dydaktyki nauczania języków obcych.



Przedszkolak uczy się języka obcego. Kręta droga, wielka frajda

Marta Kotarba-Kańczugowska

Wszyscy – chociażby intuicyjnie – zakładają, że metody nauczania języka obcego dzieci w wieku przedszkolnym muszą być inne niż uczenia dzieci starszych i powinny być dostosowane do ich uwarunkowań rozwojowych. W artykule przypomniane zostaną ustalenia psychologii rozwojowej na temat rozwoju umysłowego, fizycznego oraz emocjonalno-społecznego dziecka od 3. do 5. roku życia oraz wynikające z nich zalecenia metodyczne, dotyczące projektowania, organizowania i prowadzenia wczesnego nauczania języka obcego.

Rudymenty teoretyczne rozważań stanowiąc więc będą punkt wyjścia do zarysowania problematyki oddziaływania specyfiki rozwojowej dzieci na to, co i jak można zrealizować z małymi uczniami. Droga do sukcesu pedagogicznego jest kręta, bo maluchy to wymagający uczniowie. Jednak przy odpowiednim zorganizowaniu procesu wczesnego nauczania języka obcego może to być zarówno dla dzieci, jak i dla nauczyciela wielka frajda!

Rozwój poznawczy dziecka od 3. do 5. roku życia

Zgodnie z założeniami teorii J. Piageta (1966), dziecko w wieku 3-5 lat znajduje się jeszcze na etapie przedoperacyjnym. W trakcie jego trwania zaczyna się kształtować myślenie logiczne i umiejętność rozwiązywania problemów. Dopiero jednak dziecko 5-letnie jest zdolne do porównywania, budowania uogólnień, klasyfikowania czy wnioskowania. Myślenie dziecka w wieku przedszkolnym nadal pozostaje w bliskiej relacji z podejmowanymi działaniami, więc konieczne jest, aby podczas zajęć tworzyć sytuacje komunikacyjne, które angażują dziecko poznawczo, ale także fizycznie oraz emocjonalnie.

Warto także zastanowić się, jakie treści kształcenia będą odpowiednie z punktu widzenia ustaleń psychologii rozwojowej. Poniżej omawiam niektóre z nich, wraz z zaleceniami metodycznymi, które dotyczą projektowania, organizowania i prowadzenia wczesnego nauczania języka obcego.

Pojemność pamięci

W okresie przedszkolnym, wraz z wiekiem dziecka, zwiększa się pojemność dziecięcej pamięci. Zmiany dotyczą: (1) wzrostu pojemności pamięci, (2) powiększania się wiedzy o przedmiotach, które próbuje się zapamiętać, (3) pojawienia się skutecznych strategii zapamiętywania, (4) pojawienia się elementarnych zdolności myślenia o własnych procesach pamięciowych (meta-pamięć). Generalnie naukowcy są zgodni co do tego, że istnieje zależność pomiędzy wiekiem a sprawnością zapamiętywania. W miarę dojrzewania, dzieci potrafią utrzymać w umyśle większą liczbę liter, cyfr czy słów. Zakres pamięci (*memory span*) rośnie nieprzerwanie od wczesnego dzieciństwa do adolescencji.

Dziecko 3- oraz 4-letnie jeszcze stosunkowo słabo kontroluje własną uwagę, dlatego musimy się liczyć z odpowiednio niewielką sprawnością zapamiętywania. Jednakże dzieci

4- oraz 5-letnie zaczynają już stosować elementarne strategie umysłowe. Dotychczasowe badania dotyczą przede wszystkim dwóch strategii: powtarzania i organizowania materiału do zapamiętania. Czterolatki są w stanie z powodzeniem wykorzystywać *strategię powtarzania zachowującego*, o ile zostaną do tego bezpośrednio zachęczone. Dlatego tak ważne jest powtarzanie nowego materiału na głos, po cichu, z wykorzystaniem metod aktywizujących i wdrażanie dzieci do stosowania tej strategii także poza przedszkolem. Dzieci czteroletnie stosują też sporadycznie czynności prestrategiczne, na przykład szukają wzrokiem obiektu nazwanego przez nauczyciela. Tym sposobem wzrasta zdolność do odtwarzania informacji w sposób przemyślany i systematyczny.

Pamiętajmy jednak, że możliwość skupienia uwagi u małych dzieci jest niewielka. Co prawda wydłuża się ona wraz z wiekiem i u 5- czy 6-latka wynosi średnio ok. 15 min. Niezależnie od tego, przedszkolaki mogą mieć kłopoty z podzielnością uwagi. Warto więc próbować eliminować tzw. bodźce rozpraszające i powtarzać słownictwo w wielu różnych kontekstach.

Rozpoznawanie barw

Od 2. roku życia wzrasta zdolność dziecka do rozpoznawania barw i odcieni. Dzieci opanowują powoli nazwy kolorów, ale 3-latki mogą jeszcze mieć kłopoty z prawidłowym identyfikowaniem barw. Nie warto zatem wdrażać najmłodszych do powtarzania nazw kolorów bez uprzedniego sprawdzenia, czy dzieci rozpoznają barwy i potrafią je nazwać w języku ojczystym. Pomocne może tu być zasięgnięcie opinii nauczyciela wychowania przedszkolnego. To, że dzieci powtórzą nazwy kolorów, nie znaczy, że będą potrafiły zastosować poznane słownictwo, a języka nauczamy przecież po to, aby z niego korzystać w różnorodnych sytuacjach komunikacyjnych.

Odtwarzanie melodii i identyfikowanie dźwięków mowy

W okresie przedszkolnym wzrasta wrażliwość słuchowa dzieci (Harwas-Napierała, Trempała 2000:86). Z jednej strony dotyczy to słuchu muzycznego (rozpoznawanie melodii). Umiejętnością rozpoznawania melodii dysponuje tylko ok. 40 proc. dzieci 4-letnich, ale już 75 proc. dzieci 5-letnich, które są zdolne do utrzymania tonacji i rytmu. Natomiast ok. 3. roku życia występuje głównie imitowanie melodii (por. Kamińska 1995:189-198).

Istotne jest zatem uwrażliwienie uczniów na odmienne brzmienie języka obcego. Warto uczyć dzieci intonowania, akcentowania. Istotne jest kształtowanie wrażliwości słuchowej dzieci i doskonalenie sprawności płynnego posługiwania się językiem ojczystym, która to umiejętność będzie wspomagać przyswajanie nowych języków.

Z drugiej strony wzrost wrażliwości słuchowej dotyczy słuchu fonematycznego (identyfikowanie dźwięków mowy), który jest niezwykle ważny dla opanowania umiejętności czytania i pisanie. Warto podkreślić, że dzieci uczą się rytmu języka ojczystego bardzo wcześnie. Do czasu osiągnięcia wieku szkolnego rytm języka ojczystego jest już głęboko uwewnętrzniony i naturalnie odtwarzany przez dzieci. W związku z tym, ucząc się języka obcego, nieświadomie stosujemy znany rytm przy wypowiedaniu słów i zwrotów w poznawanym języku (Gilbert 2008:7-8). Istotne jest zatem uwrażliwienie uczniów na odmienne brzmienie języka obcego. Warto uczyć dzieci intonowania, akcentowania. Istotne jest kształtowanie wrażliwości słuchowej dzieci i doskonalenie sprawności płynnego posługiwania się językiem ojczystym, która to umiejętność będzie wspomagać przyswajanie nowych języków. W procesie uczenia się języka ważne jest wspieranie rozwoju mowy oraz prawidłowej wymowy – zarówno w języku ojczystym, jak i obcym.

Orientacja w czasie

Według J. Piageta (1966), dziecko w wieku przedszkolnym ujmuje czas subiektywnie i charakteryzuje je tzw. egocentryzm czasowy (upływ czasu i określone wydarzenia dziecko odnosi do siebie). Wraz z opanowaniem miar czasu dziecko zaczyna postrzegać czas obiektywnie, co może mieć miejsce nawet dopiero ok. 12. roku życia.

S. Szuman (1958:162-182) wykazał, że dziecko zdobywa orientację w czasie, poczynając od większych przedziałów czasowych – pory roku, miesiące, dni tygodnia, pory dnia, a wreszcie godziny. Co więcej, dziecko nabywa orientacji w czasie, stosując zasadę przeciwieństw: dzień – noc, lato – zima itd. Dopiero z czasem dostrzega subtelne różnice, np. wczesny ranek, wieczór, późna wiosna, wczesne lato itd. Należy o tym pamiętać, wprowadzając jednostki miary czasu na zajęciach z języka obcego.

Wraz z orientacją w czasie dzieci zdobywają orientację w kolejności zdarzeń, zaczynają dostrzegać, co następuje po czym, i potrafią spostrzegać związki przyczynowo-skutkowe między poszczególnymi zdarzeniami. Umiejętność ta jest jednak dość ograniczona w 3. roku życia i jej doskonalenie przychodzi z wiekiem. Opisując następstwo zdarzeń, dzieci początkowo stosują dwa proste zdania na opisanie każdego z nich (*Popsuł się miś. Ola jest smutna*). Następnie u dziecka rozwija się umiejętność opisywania relacji czasowych za pomocą zdań złożonych współrzędnie. Dziecko zaczyna stosować spójniki, ale nadal opisuje zdarzenia w takiej kolejności, w jakiej miały miejsce (*Popsuł się miś i dlatego Ola jest smutna*). Dopiero później dziecko jest zdolne do tworzenia konstrukcji alternatywnych, np. stawianie drugiego zdarzenia na pierwszym miejscu (*Ola jest smutna, ponieważ/bo popsuł się jej miś*). W dalszej kolejności dziecko stosuje zarówno zdania współrzędnie, jak i podrzędnie złożone. Zaczyna wiązać relacje czasowe z relacjami przyczynowymi i potrafi o tym opowiadać. Warto zwracać podczas zajęć uwagę na to, na jakim poziomie dzieci budują narrację i dostosowywać sposoby narracji do ich możliwości. Dzieciom łatwiej jest zrozumieć w bajkach czy historyjkach narrację prostą, w której opisujemy w języku obcym zdarzenia w takiej kolejności, w jakiej miały miejsce.

Warto też zwrócić uwagę, że dzieci 3-letnie z reguły rozumieją różnicę pomiędzy wczoraj, a dzisiaj, chociaż mogą mieć z tym jeszcze kłopot. Ale jeszcze więcej problemów mogą mieć z różnicowaniem słów – wczoraj, dzisiaj i jutro. Dzieci 4-letnie rozumieją już relacje pomiędzy wczoraj

a jutro. Należy o tym pamiętać, realizując treści z zakresu języka obcego.

Orientacja w przestrzeni

Orientacja w przestrzeni obejmuje rozróżnianie strony lewej i prawej, określanie położenia przedmiotów względem samego siebie i innych (ludzi oraz przedmiotów), orientowanie się na kartce papieru oraz rozpoznawanie kierunków świata. Początkowo dzieci nabywają wiedzę o schemacie własnego ciała oraz potrafią określić położenie różnych przedmiotów względem siebie, a dopiero w dalszej kolejności – z punktu widzenia innych osób oraz różnych przedmiotów. Ostatnim etapem jest orientacja w kierunkach, np. na kartce papieru. Dzieci 3-letnie mogą mieć problemy z określaniem relacji przestrzennych, więc nie warto wprowadzać w szerokim zakresie związanego z tym słownictwa. Natomiast 4-latkki z reguły nie mają już z tym kłopotów, a także dobrze rozumieją polecenia, które zawierają określenia relacji przestrzennych.

Jako pierwsze dobrze opanowywane są określenia przysłówkowo-skalarne (wysoko/nisko), a także te dotyczące płaszczyzny pionowej (góra/dół). Im młodsze dziecko, tym większe może mieć trudności z płaszczyzną poziomą (tył/przód) oraz z innymi określeniami złożonymi. Pamiętać należy też, że często dzieci dobrze rozumieją komunikaty, które dotyczą relacji przestrzennych, ale nie potrafią samodzielnie ich formułować (Harwas-Napierała, Trempała 2000:90). Należy zatem pamiętać, że przyswoją pewne słowa jedynie biernie.

Rozpoznawanie liter

Już 3-4-latkki odróżniają litery od innych znaków czy bazgrołów. Jednak dzieci w tym wieku z reguły nie potrafią rozpoznawać poszczególnych liter alfabetu. Kłopot może dzieciom sprawiać kopiowanie liter i figur geometrycznych. Umiejętności te poprawiają się pomiędzy 4. a 6. rokiem życia, kiedy dzieci umiarkowanie poprawnie potrafią kopiować kształty liter. Nie zaleca się podczas zajęć z języka obcego w przedszkolu wprowadzania zadań związanych z rozpoznawaniem liter. Podobnie nieefektywne – pod względem metodycznym – jest nauczanie małych dzieci obcojęzycznego alfabetu. Nie pomaga to dziecku osiągać sprawności komunikacyjnej i stanowi tylko ćwiczenie pamięci, ponieważ dzieci są zdolne jedynie do odtworzenia zestawu dźwięków, które odpowiadają poszczególnym literom alfabetu.

Liczenie

Większość dzieci 3- i 4-letnich nie ma ukształtowanego pojęcia stałości liczby i liczenie jest dla nich czynnością abstrakcyjną. Dzieci w tym wieku nie rozumieją, że cyfra wymieniana na końcu liczenia ma podwójne znaczenie – określa kolejność danej rzeczy, a także dotyczy ogólnej liczby wszystkich przedmiotów. Można uczyć dzieci nazw poszczególnych liczebników, ale nie męczmy małych uczniów ćwiczeniami wymagającymi liczenia oraz zabawami typu: *how many is missing?* Niektóre dzieci 5-letnie mają już ukształtowane pojęcie stałości liczby – rozumieją, że cyfra wymieniana na końcu liczenia ma podwójne znaczenie. Można więc pomалу wprowadzać przeliczanie obiektów, ustalanie, ile zniknęło, ile pojawiło się dodatkowych rzeczy.

Rozwój fizyczny dziecka od 3. do 5. roku życia

Dziecko w wieku przedszkolnym porusza się już sprawnie, chodząc oraz biegając, i jest dość samodzielne. Dotyczy to zarówno załatwiania potrzeb fizjologicznych (3 lata), jak i ubierania się (4-5 lat) oraz jedzenia (4-6 lat). W tym wieku trudności związane są z precyzją ruchów rąk (zwłaszcza w zakresie rysowania i pisania). Bardziej dokładne ruchy manualne są możliwe dopiero pod koniec wieku przedszkolnego, ponieważ uzależnione są od zakończonej mielinizacji włókien nerwowych i inervacji drobniejszych mięśni kończyn górnych. Nie należy więc do zajęć z języka obcego wprowadzać aktywności wymagających precyzyjnych manipulacji przedmiotami czy zadań z odwzorowywania i rysowania szlaczków.

Dzieci w wieku przedszkolnym mają dużą potrzebę ruchu, której świadomie nie komunikują dorosłym (w przeciwieństwie do innych potrzeb, jak głód czy pragnienie). O potrzebie czy nawet przymusie ruchu informują nas spontaniczne ruchowe zachowania dziecka. Jak zauważa M. Kielar-Turska, przedszkolak nie potrafi długo skupić się na jednej czynności, więc często zmienia rodzaj zajęcia ruchowego (Harwas-Napierała, Trempała 2000:84). Im dziecko młodsze, tym bardziej działanie góruje nad refleksją i tym większą rolę w poznawaniu świata odgrywają reakcje ruchowo-mięśniowe. Właściwości psychiczne dziecka wymagają, aby więcej ono działało niż słuchało. Małe dziecko wypowiada się bardziej ruchem niż mową. Należy o tym pamiętać, planując, organizując i prowadząc zajęcia z języka obcego dla dzieci. Pomocne tu będą więc te wszystkie metody pracy, które tworzą warunki

do ekspresji fizycznej: podejście TPR, drama, *vivid storytelling*, zabawy teatralne.

Podkreślić należy, że duża ruchliwość dziecięca jest bardzo pozytywnym zjawiskiem rozwojowym, gdyż poziom przejawów ruchowych jest wskaźnikiem ogólnego stanu zdrowia.

Rozwój społeczno-emojonalny dziecka od 3. do 5. roku życia

U dzieci w wieku przedszkolnym rozwija się poczucie odrębności psychicznej i poczucie własnego „ja”, które niejednokrotnie (szczególnie u maluchów) wyraża się w tzw. pędzie posiadania (dziecko chętnie przywłaszcza sobie przedmioty oraz zaciekle broni własnych rzeczy). Należy o tym pamiętać w trakcie zajęć i nie stwarzać dzieciom okazji do zabawy kartami tematycznymi czy innymi środkami dydaktycznymi, o ile zależy nam na możliwości dalszego ich wykorzystywania. Najlepiej prezentować kartę czy ilustrację książkową, trzymając ją uniesioną w ręku, i unikać sytuacji, w których rozkładamy karty na podłodze, gdyż małe dzieci mogą złapać szczególnie atrakcyjny dla nich obrazek i odmówić oddania go.

Poczucie własnego „ja” wyraża się również w dziecięcym negatywizmie (dzieci przeciwstawiają się prośbom i poleceniom osób dorosłych). W związku z tym dobrze jest, gdy podczas zajęć towarzyszy nam maskotka. Czasem dzieciom łatwiej zwrócić się do misia, królika czy pingwina niż bezpośrednio do nauczyciela. Poza tym, dzieci mogą wykonać jakieś polecenia dla ulubieńca, a nie dla nauczyciela. Maskotkę można również wykorzystać podczas dyscyplinowania uczniów. Możemy powiedzieć, że misiowi (podajemy oczywiście jej/jego imię!) będzie smutno, jeśli dzieci będą zachowywać się głośno, ponieważ wówczas miś nie może posłuchać swojej ulubionej piosenki czy pobawić się w swoją ulubioną grę.

Ekspresja własnych emocji w okresie przedszkolnym zaczyna nabierać uregulowanego charakteru. Dziecko około 4. roku życia rozumie już emocje, które przeżywa, i które przeżywają inni. Jest też w stanie – w ograniczonym jednak zakresie – panować nad własnymi reakcjami, czyli regulować ekspresję własnych emocji. Podstawę uczenia się reguł społecznych stanowią w tym wieku zabawy, dlatego ich rola w prowadzeniu procesu kształcenia jest tak znacząca.

5-latek chętnie podejmuje aktywności społeczne i duże znaczenie ma dla niego akceptacja i uznanie otoczenia. Dziecko

działa wówczas z reguły intencjonalnie (a nie impulsywnie, jak dzieci młodsze), czyli podejmuje czynności celowo i stara się wykonywać je do końca. Następuje powolne przekształcanie dotychczasowej aktywności dziecka – z głównie spontanicznej – w system działań sterowanych przez zadania, obowiązki i normy społeczne. Dalszy rozwój funkcji psychicznych i ich integracja umożliwiają dostosowanie się do nowych sytuacji i związanych z nimi wymagań. Warto jednak pamiętać, że wraz z postępującym rozwojem społecznym, u dzieci pojawia się skłonność do rywalizacji, chęć bycia najlepszym, co może przekładać się na trudności dziecka związane ze współdziałaniem w grupie.

Niezależnie od kompetencji społecznych wszystkie dzieci uwielbiają być doceniane i nagradzane za swoją pracę. Należy więc brać to pod uwagę, ponieważ buduje to ich motywację do aktywnego uczestnictwa w zajęciach!

Zabawa i rysunek

W życiu dziecka w wieku przedszkolnym zabawa odgrywa szczególną rolę, stanowi ona m.in. formę uczenia się zachowań społecznych. Z wiekiem zabawa coraz bardziej różnicuje się, przybiera bogatsze formy, staje się coraz bardziej twórcza. Ważnym etapem jest przejście od zabaw indywidualnych do zespołowych. Dzieci 3-letnie często nie potrafią się bawić wspólnie. W tym wieku dominuje zabawa samotna (dziecko samodzielnie wykonuje daną aktywność) oraz zabawa równoległa (dzieci obserwują się nawzajem i naśladują). Dlatego też dzieci 3-letnie nie są gotowe do zabaw i ćwiczeń wymagających współdziałania czy pracy w parach albo podgrupach. Trzylatek dopiero uczy się wyrażać swoje emocje i dlatego jego reakcje są żywe, zmienne i łatwo przechodzą od pozytywnych do negatywnych.

U dzieci czteroletnich rozwija się już intensywnie funkcja symboliczna. Znajduje to wyraz zarówno w rozwoju zabawy symbolicznej, jak i w rysunku.

W zabawie dziecko poznaje role społeczne, nawiązuje interakcje z rówieśnikami, uczy się reguł zachowania i tego, jak ich przestrzegać. Dzieci 4- i 5-letnie chętnie biorą udział w zabawach wymagających wchodzenia w rolę. Warto to wykorzystać podczas zajęć.

W rysunku dziecko nie tylko wyraża własną ekspresję twórczą, ale także emocje. Dziecko w młodszym wieku przedszkolnym próbuje stosować elementarne symbole graficzne. Należy zwrócić uwagę, że dzieci trzyletnie znajdują

Właściwości psychiczne dziecka wymagają, aby więcej ono działało niż słuchało. Małe dziecko wypowiada się bardziej ruchem niż mową. Należy o tym pamiętać, planując, organizując i prowadząc zajęcia z języka obcego dla dzieci. Pomocne tu będą więc te wszystkie metody pracy, które tworzą warunki do ekspresji fizycznej.

się w stadium bazgrania i gryzmolenia, czyli zapełniają płaszczyznę kreskami, kropkami itp. Bazgroty dziecięce początkowo mają charakter nieprzedstawiający i są po prostu wynikiem pozostawiania śladów ołówka czy kredki na papierze. Jest to okres ćwiczenia sprawności manualnej (Harwas-Napierała, Trempała 2000:100). Dzieci trzyletnie z reguły nie wzbogacają rysunku o szczegóły – dość szybko nudzą się zajęciami, podczas których wymaga się od nich tworzenia czy przygotowywania prac plastycznych. Nie możemy także oczekiwać, że wykonają one ćwiczenia polegające na wypełnianiu rysunku kolorem. Błędem jest też zakładanie, że trzylatki chętnie poświęcą się zadaniom, które wymagają odwzorowywania, łączenia kropek czy rysowania pod dyktando itp. Takie zadania warto przeznaczyć dla dzieci 5-letnich.

Zalecenia ogólne dotyczące zajęć dla dzieci trzyletnich

- Zajęcia dla dzieci 3-letnich nie muszą stanowić powiązanej ze sobą całości logicznej. Dobieraj różnorodne zabawy, ćwiczenia, gry – tak, aby maksymalnie uruchamiać bodźce

podtrzymujące zainteresowanie. Organizuj różnorodne formy zabawy, włączając dzieci w proponowane aktywności niewerbalnie i werbalnie.

- Używaj języka obcego podczas czynności naturalnie podejmowanych przez dzieci, komentuj to, co robią. Małe dziecko myśli sytuacyjnie. Zaobserwowano, że u dzieci powiązanie gestu i słowa jest poprzedzone przez powiązanie wskazania ręką z kierunkiem spojrzenia (Clark 1976:94). Pojawiające się nazwy przedmiotów czy czynności wiążą się ściśle z konkretną, ważną dla dziecka sytuacją.
- Pamiętaj, aby jeden rodzaj aktywności nie trwał zbyt długo.
- Nie przesadzaj z zabawami ruchowymi, gdyż dzieci 3-letnie mogą się dość szybko męczyć i nużyć jednostajną aktywnością fizyczną. W tok zajęć włącz dwie, maksymalnie trzy, zabawy ruchowe.
- Zaplanuj sporo wspólnych zabaw w kole, kiedy dzieci mogą się nawzajem obserwować.
- Sam/a wykonuj wszystkie ćwiczenia z entuzjazmem i baw się razem z dziećmi.
- Pamiętaj, aby zawsze dbać o zgodność między komunikatem słownym a wykonywanym gestem.
- Nie wprowadzaj ćwiczeń w grupach czy w parach.
- Nie wprowadzaj też ćwiczeń wymagających skomplikowanych manipulacji na przedmiotach oraz zbyt wielu zajęć plastycznych.
- Nie wprowadzaj zadań na przeliczanie obiektów oraz słownictwa na określanie relacji przestrzennych oraz położenia: *pod, na, w* itp., gdyż z reguły przerasta to możliwości trzylatków.
- Przed wprowadzeniem nazw kolorów upewnij się, że dzieci rozpoznają kolory w języku ojczystym.
- Wykorzystaj różnorodne, kolorowe plansze czy rysunki do opowiadania bajek oraz historyjek. Stosuj proste konstrukcje narracyjne.
- Wykorzystaj maskotkę do prowadzenia zajęć.

Zalecenia ogólne dotyczące zajęć dla dzieci czteroletnich

- Zajęcia dla dzieci czteroletnich mogą już stanowić powiązaną ze sobą całość przyczynowo-skutkową, z bliskim dzieciom tematem przewodnim. Nadal używaj języka obcego podczas czynności naturalnie podejmowanych przez dzieci, komentuj to, co robią.

- Pamiętaj, aby jeden rodzaj aktywności nie trwał dłużej niż pięć-siedem minut.
- Pamiętaj, aby bezwzględnie włączać do zajęć ćwiczenia fizyczne i zabawy ruchowe!
- Nadal sam/a wykonuj wszystkie ćwiczenia z entuzjazmem i baw się razem z dziećmi, choć możesz sobie już pozwolić na mniej aktywny udział, podczas gdy dzieci realizują dobrze im znane polecenia: *jump, run, hop, clap* itp.
- Można wprowadzać proste zabawy w parach oraz w podgrupach.
- Można wprowadzać zadania plastyczne: wypełnianie kolorem, proste rysunki. Jednak nie wprowadzaj jeszcze ćwiczeń wymagających skomplikowanych manipulacji na przedmiotach oraz trudnych zadań plastycznych. Dzieci 4-letnie zaczynają już, co prawda, wzbogacać rysunek o szczegóły, ale i tak dość szybko nudzą się zajęciami, podczas których wymaga się od nich odwzorowywania, rysowania pod dyktando itp. Takie ćwiczenia zaczynają być atrakcyjne dopiero około piątego roku życia.
- Nie wprowadzaj zadań z liczeniem (liczenie można wprowadzić jako element zabawowy) oraz zbyt wiele słownictwa na określanie relacji przestrzennych. Wprowadzaj określenia przysłówkowo-skalarne oraz te dotyczące płaszczyzny pionowej.
- Wykorzystaj różnorodne, kolorowe plansze czy rysunki do opowiadania bajek oraz historyjek. Możesz wprowadzać określenia tzw. większych przedziałów czasowych – nazwy pór dnia, pór roku.
- Wykorzystaj maskotkę do prowadzenia zajęć.

Zalecenia ogólne dotyczące zajęć dla dzieci pięcioletnich

- Dobrze, gdy zajęcia dla dzieci pięcioletnich stanowią powiązaną ze sobą całość przyczynowo-skutkową, z dominującym tematem przewodnim. Nadal używaj języka obcego podczas czynności naturalnie podejmowanych przez dzieci, komentuj to, co robią.
- Pamiętaj, aby jeden rodzaj aktywności nie trwał dłużej niż pięć-dziesięć minut.
- Pamiętaj, aby bezwzględnie włączać do zajęć ćwiczenia fizyczne i zabawy ruchowe! Dzieci w tym wieku nadal odczuwają tzw. głód ruchu. Stosuj metody pracy, które tworzą warunki do ekspresji fizycznej: podejście TPR, drama, *vivid storytelling*, zabawy teatralne.

Niezależnie od kompetencji społecznych wszystkie dzieci uwielbiają być doceniane i nagradzane za swoją pracę. Należy więc brać to pod uwagę, ponieważ buduje to ich motywację do aktywnego uczestnictwa w zajęciach!

- Nadal sam/a wykonuj wszystkie ćwiczenia z entuzjazmem i baw się razem z dziećmi, choć możesz pozwalać dzieciom na coraz większą samodzielność. Dzieci w tym wieku (jeżeli miały wcześniejsze kontakty z językiem obcym) z reguły bez problemu reagują na ogólne zwroty używane na każdych zajęciach języka obcego – *classroom language*, *social language* – nawet jeśli nie są one wspomagane komunikatami niewerbalnymi.
- Wprowadzaj zabawy w parach, podgrupach.
- Wprowadzaj zadania plastyczne: wypełnianie kolorem, rysunki, odwzorowywanie, łącznie kropek, rysowanie pod dyktando.
- Wprowadzaj zadania z liczeniem.
- Wykorzystuj różnorodne, kolorowe plansze czy rysunki do opowiadania bajek oraz historyjek. Możesz wprowadzać określenia tzw. większych przedziałów czasowych – nazwy pór roku, dni tygodnia, pór dnia.
- Wykorzystaj maskotkę do prowadzenia zajęć.

Zakończenie

Planując, organizując i prowadząc zajęcia z języka angielskiego dla dzieci w wieku przedszkolnym, należy mieć na uwadze ich możliwości poznawcze, fizyczne i społeczne. Rozeznanie w głównych prawidłowościach rozwojowych, które omówiono pokrótce w tym artykule, pomoże uniknąć podstawowych błędów metodycznych.

Dobrze zaplanowane zajęcia dla dzieci powinny: (1) być dostosowane do możliwości i potrzeb uczniów oraz do warunków kształcenia w danej grupie uczniów, (2) pozwalać

uczniom na pełny i harmonijny rozwój, wspierać ich rozwój poznawczy przez integrowanie materiału realizowanego podczas innych zajęć z tym, co się dzieje na lekcjach języka obcego, (3) wspierać proces używania języka obcego do określonych celów, (4) wspierać intuicyjne tworzenie reguł przez dzieci oraz dawać dzieciom możliwość doświadczenia języka w określonym kontekście.

Podkreślić należy, że czas, w jakim dzieci – niezależnie od wieku – przyswajają sobie nowy materiał dydaktyczny, jest bardzo zróżnicowany. Nie należy się zatem martwić, jeśli dziecko nie opanuje danej partii materiału w przewidzianym na to okresie; być może potrzebuje więcej czasu, aby osiągnąć kryterium wyuczenia. Zajęcia z języka obcego dla małych uczniów powinny być dostosowane do możliwości dzieci w danym wieku i opierać się na nowoczesnych metodach kształcenia. Głównym założeniem wszelkich kursów językowych jest zawsze zainteresowanie dzieci językiem obcym i wyrobienie u nich poczucia, że nauka języka może być przyjemnym i kreatywnym działaniem. Dlatego też w trakcie zajęć dzieci są zachęcane do podejmowania różnego typu aktywności poznawczych związanych z językiem obcym.

Bibliografia

- Clark, E. (1976) *From Gesture to Word. Human Growth and Development*. Oxford: Wolson College Lectures.
- Gilbert, J. B. (2008) *Teaching Pronunciation. Using the Prosody Pyramid*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (2000) *Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka*, t. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kamińska, B. (1995) *Badania nad rozwojem muzycznym człowieka i ich znaczenie dla powszechnej edukacji muzycznej*. W: A. Białkowski (red.) *Wychowanie muzyczne. Stan badań a praktyka edukacyjna*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Piaget, J. (1966) *Narodziny inteligencji dziecka*. Warszawa: PWN.
- Szuman, S. (1958) *Rozwój orientacji dziecka w czasie*. W: „Wiadomości Historyczne: czasopismo dla nauczycieli”. Wydawnictwo Edupress, Polskie Towarzystwo Historyczne, t. 1, nr 3.

dr Marta Kotarba-Kańczugowska

Adiunkt w Katedrze Pedagogiki Małego Dziecka na Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Zajmuje się innowacjami pedagogicznymi w procesie kształcenia, a także zagadnieniami edukacyjnej polityki językowej w kontekście wczesnego nauczania języków obcych. Autorka poradników metodycznych, programów nauczania, a także licznych artykułów na temat organizacji wczesnej edukacji językowej, kształtowania kompetencji różnojęzycznej oraz edukacyjnej polityki językowej.



Motywacja przez małe „m” w dydaktyce językowej najmłodszych uczniów

Grzegorz Śpiewak

Małe „m” w tytule tego tekstu jest celowo niejednoznaczne. Po pierwsze, ma podkreślić, że – zgodnie z założeniem koncepcyjnym tego numeru kwartalnika JOWS – dotyczy motywacji w nauczaniu języka obcego *naprawdę małych uczniów*. Koncentruję się na przedszkolakach i uczniach pierwszych klas szkoły podstawowej i pokazuję, że w skutecznym ich motywowaniu można, a wręcz powinno się wykorzystywać specyficzne dla tej grupy wiekowej techniki i strategie – niekoniecznie równie przydatne dla nastolatków czy dorosłych.



Po drugie, małe „m”, gdyż przedstawiam poniżej pogląd praktyka: nauczyciela, metodyka i ojca. O motywacji dla najmłodszych będzie zatem na ogół *nie przez wielkie „M”* (czyli akademicko), lecz *bardzo praktycznie*, na podstawie moich licznych doświadczeń w pracy z małymi, całkiem małymi i trochę większymi, a także ich nauczycielami i, co równie ważne, rodzicami. Istotne też tu są wnioski z bardzo licznych hospitaacji zajęć, kiedy to na co dzień obserwuję zmagania pedagogów, pragnących zapałać dzieci do nauki języka obcego pobudzić i/lub podtrzymać.

I wreszcie trzecie znaczenie małego „m” w tytule: postaram się pokazać, że – być może – tak naprawdę nie chodzi o motywację, ale o powiązane z nią, lecz nietożsame, zjawisko *navyku*. Takie nawyki w nauce języka obcego – w przeciwieństwie do (wewnętrznej) motywacji – można, moim zdaniem, w małych uczniach stopniowo wykształcać. By to skutecznie robić, warto na poważnie i bez uprzedzeń przeanalizować prawdziwe powody braku „wewnętrznej motywacji” do nauki języka obcego u małych dzieci, a zwłaszcza typy interwencji pedagogicznej, które mają szansę okazać się naprawdę atrakcyjne

Musimy przekonać najmłodszych uczniów, że w ogóle warto próbować odzywać się po angielsku czy hiszpańsku do polskiej nauczycielki czy polskiego kolegi, że ma to uchwytne dla polskiego dziecka sens i – co najważniejsze – że warto te próby powtarzać.

dla najmłodszych uczniów, niezależnie od aktualnych mód edukacyjnych. Postaram się odpowiedzieć poniżej na kilka zasadniczych pytań:

- Czy w nauce języka obcego u najmłodszych motywacja wewnętrzna jest – jak się obecnie twierdzi – bezdyskusyjnie lepsza od zewnętrznej?
- Czy edukator może w ogóle działać „od wewnątrz”? Czy raczej, mimo że docelowo chodzi o zmianę „wewnątrz” mózgu uczącego się, narzędziem do uczenia się jest interwencja zewnętrzna?
- Czy motywacji wewnętrznej do nauki języka można/ powinno się świadomie uczyć?
- Kto ma/ może/ powinien mieć „wewnętrzną” motywację na starcie procesu: nauczyciel czy uczeń?

Mówiąc zupełnie wprost, nasze podstawowe zadanie jako nauczycieli języka obcego najmłodszych uczniów postrzegam tak: musimy ich przekonać, że w ogóle warto próbować odzywać się po angielsku czy hiszpańsku do polskiej nauczycielki czy polskiego kolegi, że ma to uchwytne dla polskiego dziecka sens i – co najważniejsze – że warto te próby powtarzać (będzie przecież mowa o kształtowaniu pożądanych nawyków językowych). Zanim jednak do tego przejdę, chcę przedstawić – uprzedzam – raczej nieortodoksyjny pogląd na to, czy dominujące obecnie poglądy na temat motywacji znajdują zastosowanie w kursie języka obcego dla polskich maluchów.

Motywacja przez wielkie „M”

Na początek mały eksperyment dla Czytelnika. Proszę wyobrazić sobie, że wpisujemy wyraz „motywacja” w okno popularnej wyszukiwarki internetowej. Jakich wyników się spodziewamy? (W tym miejscu proponuję, żeby takie wyszukiwanie naprawdę przeprowadzić, by zobaczyć, czy to, co piszę poniżej, się potwierdza). Wyniki są bardzo ciekawe. Najczęstsze kolokacje występujące w połączeniu z motywacją, dotyczą tej przez wielkie „M”, jako zjawiska ze świata dorosłych. Dlaczego jest to istotne? Moim zdaniem, to myślenie o motywacji przez wielkie „M” i odnoszenie wniosków do rzeczywistości szkolnej wypacza naturę zjawiska i prowadzi nas na pedagogiczne manowce, przynajmniej jeśli chodzi o dydaktykę języka obcego. Dobitym przykładem tego problemu jest stanowisko prezentowane np. przez Daniela H. Pinka w bestsellerowej książce *Drive. The Surprising Truth About What Motivates Us*. Pink analizuje w niej podstawowe dychotomie w myśleniu o motywacji: pozytywna-negatywna i wewnętrzna-zewnętrzna. Z budzącą moje zdumienie kategorycznością stwierdza, że motywacja zewnętrzna, jak kij i marchewka z popularnego porzekadła, *działała bardzo dobrze [jeszcze w XX wieku]... aż przestała!* Naprawdę nie wiem, skąd Pink to wie, a poza tym – niemal cały czas mówi o świecie dorosłych. Dorosłych, czyli osób, u których – w odróżnieniu od dzieci – wewnętrzna autonomia (zdolność i możliwość podejmowania decyzji o swoim działaniu) już się wykształciła.

I tu dochodzimy do sedna sprawy, przynajmniej moim zdaniem: tym właśnie dorośli różnią się od dzieci, że dzieci pełnej autonomii nie mają, zaś dorośli: rodzice, nauczyciele, trenerzy sportowi itd., mają społeczną sankcję do **wpływania** z zewnątrz i **modyfikowania** zachowania dzieci zgodnie ze swoimi dorosłymi normami – i swoją „dorosłą” motywacją¹. W przypadku nauki języka obcego przekłada się to na dobrze znane apele w rodzaju *ucz się angielskiego, bo przyda ci się, gdy wyjedziemy na wakacje za granicę; gdy pójdziesz na studia; gdy będziesz szukać dobrej pracy*. To z pewnością prawda, tyle że w tym przypadku zmotywowany może być dorosły, a nie dziecko, które – zwłaszcza gdy ma zaledwie kilka lat – z pojęciem nagrody odsuniętej mocno w czasie radzi sobie słabo. W moim głębokim przekonaniu potrzebne są nie takie odwołania do wewnętrznej motywacji małego

¹ Mówiąc nieco prowokacyjnie: czy nie na tym polega edukacja? Czy wszelkie działania pedagogiczne nie są *par excellence* działaniami z zewnątrz na uczącego się?

ucznia (gdyż jej po prostu brakuje), lecz sensowne działania pedagogiczne z zewnątrz, nastawione na efekt *tu i teraz*, a nie *w bliżej nieokreślonej i raczej odległej przyszłości*.

Oczywiście, nie twierdzę, że wszystkie interwencje pedagogiczne są równie skuteczne, ani tym bardziej, że powinniśmy się do nich uciekać odruchowo i bezrefleksyjnie. O niebezpieczeństwach z tym związanych pisało ostatnio wielu, w tym przywódca „antymarchewkowej” krucjaty, Alfie Kohn, autor głośnej książki o znamienym tytule *Punished by Rewards*. Zgodzi się z nim zresztą niemal każdy światły rodzic, sfrustrowany destrukcyjnym wpływem stopni szkolnych i obsesji oceniania na jakość egzystencji swojego dziecka w wieku szkolnym. Ale z faktu, że najpopularniejszy system motywacji zewnętrznej stosowany powszechnie w szkole publicznej jest wadliwy, nie wynika jeszcze, że nie jesteśmy w stanie z zasady szukać lepszego², ani że motywowanie z zewnątrz jest z zasady nieskuteczne, co mam zamiar zilustrować poniżej, przynajmniej w odniesieniu do języka obcego.

(L)earning – czyli mówisz i masz!

Jeśli przyjrzymy się sytuacji małego dziecka uczącego się języka obcego w kraju takim jak Polska, to wypada przyznać, że zarówno w środowisku szkolnym, jak i poza nim – na placu zabaw, w sklepie czy na ulicy – bardzo trudno jest znaleźć jakiegokolwiek powody, by wewnętrzny impuls do nauki np. angielskiego pojawił się samorzutnie. Mówiąc wprost: ani angielski, ani inny język obcy dla ogromnej większości dzieci nie ma żadnego sensownego zastosowania, gdyż do wszystkich rodzajów komunikacji całkowicie wystarcza kod, który już znają, czyli język polski. Po co zatem mózg małego człowieka miałby podejmować duży wysiłek, by ten drugi, „bezużyteczny” kod zapamiętać na tyle dobrze, by się nim (zacząć) posługiwać? Stąd właśnie odwołanie w śródtytule tej części do angielskiego wyrazu *learning*, w którym „kryje się” inny angielski wyraz: *earning*. Nieprzetłumaczalna gra słów, ale możemy ją przynajmniej sparafrazować polskim powiedzeniem *mówisz i masz*. Oczywiście *mówisz* w języku obcym, bo o to tu chodzi, zaś *earning* (*i masz*) powinno nas, pedagogów, nakłonić do usilnego poszukiwania takich

strategii, które uruchomią w mózgu dziecka „układ nagrody” (jak to trafnie określają neurodydaktycy). Oczywiście angielskiego *earning* nie należy rozumieć dosłownie, ważne jest jednak niezmiernie, żeby stworzyć na lekcji języka obcego takie warunki, by użycie choćby odrobiny np. angielskiego wiązało się z doświadczeniem atrakcyjnym dla ucznia *tu i teraz*.

Motywa(k)cja!

Mam nadzieję, że Czytelnik wybaczy mi kolejne „słów cięcie-gięcie” w śródtytule. Chcę przy jego pomocy podkreślić, jak bardzo w mojej praktyce sprawdzają się wszelkie klasowe procedury, w których język obcy służy właśnie jako taki „superkod”, dzięki któremu może się dziać coś bardzo atrakcyjnego dla dziecka. Jedną z takich procedur podpatrzyłem u mojej koleżanki Anny Parr, która wykorzystuje angielskie mikrorymowanki do „zarządzania” swoimi kilkuletnimi uczniami.

Nauczyciel	Uczniowie
One, two, three listen to me!
Girls and boys stop that noise!
All set ...?	... you bet!
Hands on top everyone stop!

Zadaniem klasy jest, po pierwsze, usłyszeć pierwszą część komunikatu, po drugie – odpowiednio szybko zareagować na nią po angielsku, kończąc rym w uzgodniony sposób, a po trzecie – wykonać polecenie (uciszyć się, posłuchać uważnie itd.). Jest to bez wątpienia kreatywny pomysł na dryl językowy, a jednocześnie modelowe wykorzystanie języka angielskiego (zamiast polskiego) jako „wzmacniacza” pozytywnych emocji w klasie – najkrótsza droga do tego, by akurat te reakcje językowe stały się dla dzieci *nawykowe*³ (do kwestii formowania tego typu nawyków jeszcze wrócimy). Równie ważne są pozytywne wzmocnienia o charakterze

² Warto obejrzeć np. prowokujący miniwykład Setha Priebatcha o wykorzystaniu mechanizmów „grywalizacji” jako alternatywnych sposobów dostarczania uczniom informacji zwrotnej: http://www.ted.com/talks/seth_priebatsch_the_game_lay-er_on_top_of_the_world

³ Jest to mechanizm analogiczny do tego, który proponuję rodzicom w podejściu deDOMO (Śpiewak 2010) do zastosowania w domu, w celu tworzenia dwujęzycznych nawyków u dzieci. W deDOMO sugerujemy użycie języka obcego przez mamę i tatę zawsze wtedy, gdy mogą pozytywnie zareagować na prośbę czy pytanie sformułowane (oczywiście także w języku obcym) przez swoje dziecko.

Cykliczność projektu tworzy modelowe wręcz środowisko do tworzenia się nawyków językowych, przynajmniej w typach interakcji niezbędnych w działaniach projektowych.

niewerbalnym – o ile wzmacniamy pierwsze próby użycia języka obcego. W przypadku przedszkolaków doskonale sprawdzają się m.in.:

- Kursowa **pacynka**, którą można „pocałować”, z którą można „przybić piątkę”, czy którą można przytulić – rzecz jasna, jako sygnał ze strony nauczyciela, że użycie np. angielskiego słowa czy zwrotu zostało dostrzeżone i docenione. I najlepiej, gdy przy okazji dziecko powie coś po angielsku (np. *High five!*)
- Wszelkiego typu **naklejki** lub **pieczątki**, przy czym warto dać dzieciom wybór, zwłaszcza jeśli wskazanie tej ulubionej będzie oznaczać kontekstowe użycie skądinąd bardzo ważnego przymiotnika (np. *Can I have *terrific*, please?*)
- Bycie „panią” przez chwilę, czyli **przejęcie roli nauczyciela** i np. rozdanie kredek, wyznaczenie osób do kolejnego ćwiczenia czy narysowanie (napisanie) czegoś na tablicy. Oczywiście będzie fantastycznie, gdy tym czynnościom będzie towarzyszyło użycie choćby odrobiny języka obcego (np. *Here you are*).

Wszystkie te pomysły działają doskonale w pracy z przedszkolakami, o czym przekonałem się wielokrotnie, m.in. obserwując zajęcia prowadzone w ramach programu *Teddy Eddie* (Duchnik i in. 2010). Tytułowy miś ma nawet swoją „śmierdzącą” skarpetę (z przepięknej kolorowej włóczki), z której „wychodzi”, gdy dzieci „obudzą” go, mówiąc coś po angielsku. Nawiasem mówiąc, miś Eddie może także „chować się” do swojej skarpety, gdy dzieci ociągają się np. z zaśpiewaniem piosenki. A co z dziećmi nieco starszymi?

Językowa dopamina

6-7 latki są nie tylko kognitywnie bardziej dojrzałe niż przedszkolaki, ale mają też lepszą koordynację ruchową, co możemy wykorzystać, dbając o regularne ćwiczenia, których cechą wspólną jest zastrzyk językowej dopaminy. Poniżej przedstawiam dwa takie pomysły.

Wirtualny prąd

Dzieci pracują w parach i trzymają się za ręce. Mają do wykorzystania mały zbiór słów (np. kilka nazw owoców, kolorów itp. – stosownie do celów lekcji). Każde z nich wybiera po jednym słowie i na hasło nauczyciela muszą je wymówić. Jeśli powiedzą ten sam wyraz, mogą się nagrodzić (a przy okazji zasygnalizować ten fakt nauczycielowi i innym uczniom), wykonując rękami ruch imitujący przepływ prądu elektrycznego.

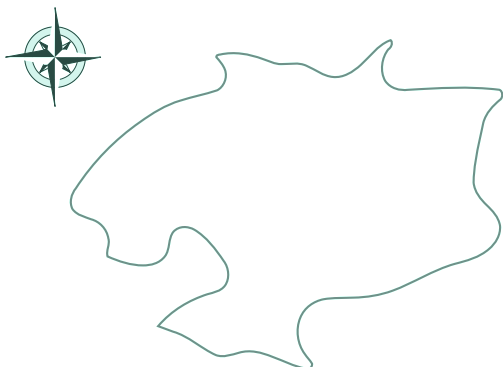
Koci, koci, łapci

Uczniowie pracują w parach. Uczeń A dostaje jedną kategorię wyrazową (np. nazwy przyborów szkolnych), uczeń B – inną (np. nazwy części ciała) – zgodnie z celem lekcji. Nauczyciel kolejno wymienia głośno słowa z jednej lub drugiej kategorii. Zadaniem ucznia, który usłyszy „swoje” słowo, jest jak najszybciej dotknąć wyciągniętych w jego kierunku dłoni drugiego ucznia. Oczywiście drugi uczeń chce mu/jej to utrudnić, odsuwając dłonie.

Tego rodzaju ćwiczenia (w istocie także kreatywne dryle językowe) z pewnością dadzą dzieciom wystarczający powód *tu i teraz*, aby użyć odrobiny angielskiego lub zareagować na nią niewerbalnie. Wspomniany powyżej „układ nagrody” (stąd właśnie w śródtytule nawiązanie do dopaminy – jego biochemicznego odpowiednika) pozytywnie wzmacnia doświadczenie językowe, zmniejszając tym samym zapomnienie i prowadząc do pożądaných nawyków. Przyznaję przy tym, że opisane właśnie propozycje ćwiczeń mają charakter incydentalny. Poniżej scenariusz znacznie bardziej rozbudowany i długofalowy.

Projekty motywacyjne

Pomysł na długofalowy projekt motywacyjny dla klas 1-3 zaczerpnąłem z innego licencjonowanego programu – *Rockets* (Kubica i in. 2012). Mimo że stworzony dla prywatnej szkoły językowej, sprawdzi się znakomicie także w szkole publicznej.



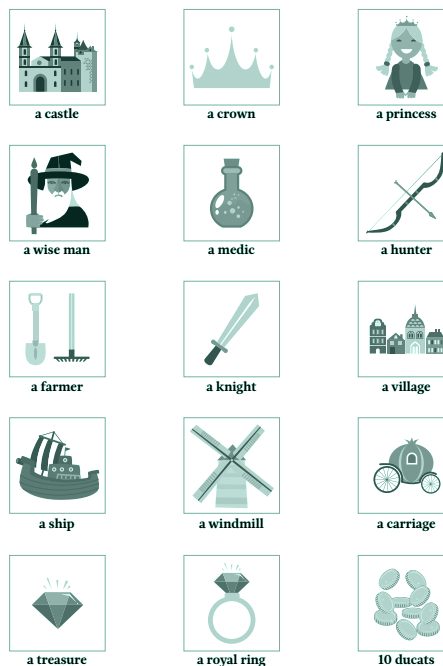
Rysunek 1. Mapa do projektu

Każdy uczeń otrzymuje „mapę” (w praktyce: czarno-biały obrys na kartce formatu A4, łatwy do narysowania i powielenia przez nauczyciela – zob. Rysunek 1.). Zadaniem uczniów jest zbudowanie wspaniałego „królestwa”, najlepszego i najpiękniejszego na świecie. Najpierw uczniowie wymyślają nazwy dla swoich królestw. Potem na każdej lekcji mogą zdobywać kolejne elementy dla swojego kraju. Mają przy tym wybór, których elementów chcą więcej, a których mniej. Rozmowy na temat krajów odbywają się po angielsku (ewentualnie z minimalną ilością polskiego, który jest przede wszystkim potrzebny przy wprowadzaniu systemu).



Rysunek 2. Golden nuggets

Podczas każdej lekcji uczniowie zdobywają grudki złota – **golden nuggets** (ich funkcję mogą pełnić np. metalowe nakrętki czy inne małe kawałki metalu, pomalowane złotą farbą) – oczywiście w zamian za pożądane zachowania językowe. Zdobyte podczas lekcji „złoto” wymieniają na...



Rysunek 3. Elementy królestwa

... różne elementy dla swojego kraju (zob. Rysunek 3.). W ten sposób budują swoje królestwo. Listę tych elementów można łatwo stworzyć, wynajdując małe obrazki na jednym z serwerów bezpłatnych elementów graficznych. Nie chodzi o ich świetną jakość techniczną (dobrze sprawdzają się rysunki czarno-białe, gdyż uczniowie sami mogą je „upiększać” do woli). Każdy element można zdobyć za określoną ilość „grudek złota”. Stawki wymiany ustala nauczyciel i mogą one ulegać zmianom, ale zawsze na początku lekcji uczniowie muszą je znać.

Na koniec kursu królestwa łączą się w jedno supermocarstwo – The Richest (jeżeli uczniowie chcą zachować swoją indywidualność, można powiedzieć, że to rodzaj porozumienia królestw czy też federacji – jak Unia Europejska). „Supermocarstwo” jest prezentowane na wyjątkowej lekcji podsumowującej projekt (może być w plenerze, np. w połączeniu z małym piknikiem). Nauczyciel ogłasza wyniki (zbiorcze) także rodzicom (np. na lekcji pokazowej), prezentując, jak wysiłek i praca dzieci przełożyły się na budowę tego pięknego i bogatego „kraj”. Symbolizuje on wiedzę i umiejętności nabyte przez dzieci i nawiązuje do ich zaangażowania, pracy, chęci i wyborów. W kolejnym semestrze (czy roku szkolnym) tematem projektu

może być np. układ planetarny (każdy uczeń tworzy własną „planetę”, zamiast grudek złota „walutą wymienną” mogą być np. okruchy meteorytu, czyli choćby zwykłe kamyczki). Jak widać, pomysł nadaje się do realizacji przez naprawdę długi czas.

W ten sposób jesteśmy bardzo blisko dosłownego rozumienia zasady *mówisz i masz* opisanej powyżej. Taki rodzaj systemu punktowego doskonale odpowiada na pytanie zasadnicze, postawione na początku tekstu, czyli: jakiego rodzaju zewnętrznej strategii pedagogicznej użyć, by **poszerzyć pole komunikacyjnego i instrumentalnego użycia języka obcego** (w tym nauki dodatkowych słów i zwrotów, m.in. z dziedziny „wymiany handlowej” i „negocjacji”). Budowa „magicznego królestwa” to, w moim odczuciu, całkowicie przekonujący mechanizm o charakterze *tu i teraz*, atrakcyjny i czytelny dla uczniów. Można mieć nadzieję, że niejako przy okazji podejść takie uczy dzieci, jak cieszyć się językiem obcym, a co za tym idzie – docelowo rozwija ich motywację wewnętrzną⁴. Ale, co ważne, powodzenie projektu nie tylko od tej motywacji nie zależy, lecz wręcz poniekąd zdroworozsądkowo należy zakładać, że na początku nauki jej zwyczajnie nie będzie. Co więcej, cykliczność projektu tworzy modelowe wręcz środowisko do tworzenia się nawyków językowych, przynajmniej w typach interakcji niezbędnych w działaniach projektowych.

Podobne przykłady mniej lub bardziej złożonych ćwiczeń można by długo mnożyć. Na pewno „układ nagrody” odgrywa pierwszoplanową rolę we wszelkiego rodzaju grach językowych (choćby obcojęzyczny wariant powszechnie znanej zabawy w „gorące krzesła” i in.), zgadywankach (np. „magiczny worek” z przedmiotami, których uczeń nie widzi i musi je rozpoznać tylko dotykaniem), zabaw z wykorzystaniem kart obrazowych lub słowno-obrazowych (na czele z moją ulubioną techniką *lip-symc*, czyli „wymawianiem” wyrazów z wcześniej uzgodnionej i przedstawionej na kartach obrazowych grupy tylko przy pomocy ruchu warg, bez użycia głosu; uczniowie muszą oczywiście je odgadnąć). Co ważne, tego rodzaju ćwiczenia, o ile stanowią integralny i stały element całego kursu, stopniowo prowadzą do automatyzacji odpowiednich reakcji językowych, czyli do kształtowania nawyków w języku docelowym, które zastępują lub przynajmniej funkcjonują

⁴ Warto tu podkreślić budowanie pozytywnego stosunku do języka angielskiego czy całego kursu i uzmysławianie uczniom ich wpływu na własną przyszłość: uczniowie dokonują wyborów, są kreatywni, sami decydują o kierunkach rozwoju własnego „świata”, widzą, jak ich zachowanie, zaangażowanie i starania mają wpływ na efekty.

równoległe z analogicznymi nawykami w języku ojczystym. O fundamentalnej roli tak rozumianej „zmiany nawyku” w procesie rozwijania danej umiejętności pisze bardzo przekonująco Charles Duhigg w *Sile nawyku*. Mam nadzieję, że pokazałem wystarczająco dobitnie, że warto to pojęcie przenieść na grunt dydaktyki językowej.

Na zakończenie

W znakomitym tekście *Szkoła, czyli życie tu i teraz* prof. Anna Brzezińska (2014) pisze (powołując się na Johna Deweya), że szkoła *nie jest od przygotowania do życia, bo sama jest życiem (...)* dobra szkoła powinna być życiem tu i teraz. (...) *Proces edukacji [jest ważny] nie tylko z perspektywy przyszłości uczniów [ale z uwagi na to, jakie są] ich aktualne potrzeby, gdzie i jak mogą skorzystać z tego, czego w szkole się nauczą*. I dalej podkreśla, że (...) *myślenie o szkole jako o przygotowaniu do życia „potem”, czyli np. do znalezienia pracy, oznacza przyjęcie z góry założenia, że różne rzeczy, które się w szkole dzieją, nie są „teraz” naprawdę ważne* [podkr. GŚ]. Mam nadzieję, że Czytelnicy potraktują niniejszy tekst jako apel do wszystkich edukatorów (rodziców i nauczycieli) o skrócenie tej pedagogicznej perspektywy i dostosowanie jej nie do dorosłych, lecz do dzieci właśnie.

Bibliografia

- Brzezińska, A. (2014) *Szkoła, czyli życie tu i teraz*. W: „Psychologia w Szkole”, nr 1, 4-12.
- Duchnik, M., Kubica, D., Komada, A. (2010) *Teddy Eddie and His Sock – Course Manual*. Teddy Eddie.
- Duhigg, C. (2013) *Sila nawyku*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Kohn, A. (1999) *Punished by Rewards: The Trouble With Gold Stars, Incentive Plans, A's, Praise and Other Bribes*. Houghton Mifflin.
- Kubica, D. (2012) *Rockets Manual*. Clan City.
- Pink, D. (2011) *Drive. Kompletnie nowe spojrzenie na motywację*. Wydawnictwo Studio Emka.
- Śpiewak, G. (2010) *Angielski dla rodziców. Przewodnik metodyczny*. Warszawa: deDOMO Education.



Materiały do pobrania

dr Grzegorz Śpiewak

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

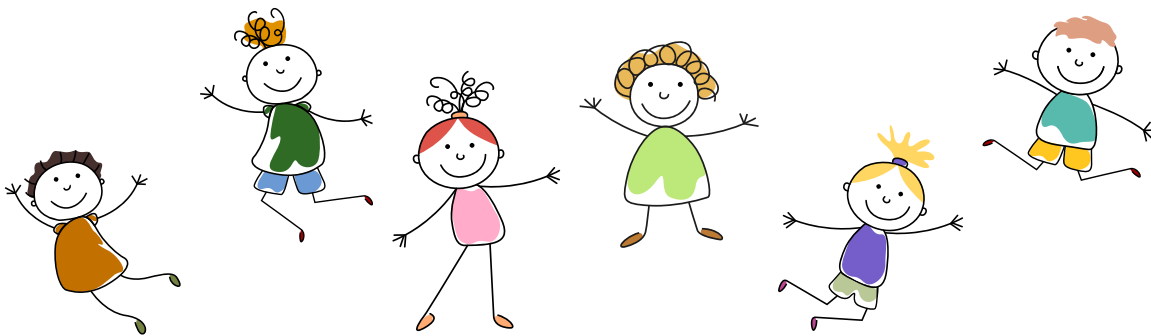
„Angielski dla rodziców deDOMO”.



Jak (różnie) maluchy i starszaki uczą się i bawią na zajęciach językowych

Tatiana Konderak

Proces uczenia się dziecka polega na zdobywaniu wiedzy, umiejętności i doświadczeń. Właśnie na bazie doświadczeń, które dziecko zgromadziło w wyniku kontaktu z otoczeniem, różnego typu działalności wychowawczej dorosłych i własnej aktywności, powstają jego nowe zachowania i czynności. Nauczanie języka obcego, jak każde działanie edukacyjne, ma wpływ na całościowy rozwój dziecka, gdyż w wieku przedszkolnym pokonuje ono wiele etapów, które pozostają ze sobą w ścisłym związku.



Nauczyciel języka obcego pracujący z przedszkolakami nie tylko musi doskonale znać język obcy, ale i posiadać wiedzę z zakresu metodyki nauczania oraz tę dotyczącą rozwoju poznawczego, biologicznego, fizycznego, motorycznego czy emocjonalnego dziecka, gdyż owa wiedza pozwoli mu w optymalny sposób przygotować i przeprowadzić zajęcia dydaktyczne dla małych uczniów.

Twórcza aktywność dziecka

Naturalną potrzebą oraz warunkiem rozwoju dziecka jest jego aktywność, a stwarzając mu sprzyjające warunki do

poszerzenia wiedzy o świecie, pobudzamy jego myślenie, które rozwija się w działaniu. Małe dziecko najwięcej uczy się poprzez własną pracę: samodzielne, nieprzymusowe działanie. Zdaniem Grochowskiej (2013:108-109), w zdobywaniu wiedzy i kształtowaniu umiejętności dziecko wykorzystuje trzy sposoby gromadzenia informacji:

- uczenie się w trakcie własnych doświadczeń;
- uczenie się poprzez uzyskiwanie informacji od innych;
- uczenie się drogą refleksji.

Dzieci uwielbiają się uczyć i poznawać świat, zaspokajając w ten sposób potrzebę działania, ekspresji i samorealizacji. Wyzwolona potrzeba twórczości dziecka angażuje wszystkie

funkcje motoryczne, zmysłowe i uczuciowe, dając małemu uczniowi satysfakcję (Kłosińska 2000:19).

Wiele można dokonać nawet podczas krótkich, 30-minutowych zajęć dydaktycznych, pod warunkiem, że nauczyciel jest – i chce być – kreatywny. Lekcja języka obcego jest doskonałą okazją, by rozwijać u młodszych uczniów zarówno złożone procesy poznawcze (takie jak: język, mowa czy myślenie), jak i te elementarne, do których możemy zaliczyć: percepcję, pamięć, uwagę czy uczenie się, gdyż okres przedszkolny to czas, w którym dziecko jest otwarte na nowe doświadczenia i czuje nieodpartą potrzebę poznawania i działania.

Potrzeba twórczości tkwi w każdym z nas, a aktywność twórcza może przejawiać się we wszystkich dziedzinach życia, bez względu na wiek i uzdolnienia, gdyż jest jednym ze składników kształtujących naszą osobowość od najmłodszych lat. Rozwój mózgu jest najbardziej stymulowany przez kreatywne zajmowanie się wszelkimi rodzajami sztuki (Żylińska 2013:23), a działanie, aktywność poznawcza i ekspresja są nie tylko naturalną potrzebą dziecka, ale dostarczają mu również wielu przeżyć. Zdaniem R. Glotona i C. Clero (1976:228-229): *dziecko nie miałoby nigdy czasu, by usłyszeć, nauczyć się i zapamiętać wszystkie różnorodne formuły, którymi się posługuje w sposób spontaniczny, zatem musi konstruować, a więc wymyślać, dzięki strukturuwaniu schematów mniej lub bardziej ogólnych drogą eksperymentalnego błędzenia*. Czyli: każde działanie w zakresie aktywności jednostki jest twórcze, jeśli prowadzi do rezultatów dla niej nowych. Zadaniem nas, dorosłych, rodziców i nauczycieli, jest podsuwanie dziecku pomysłów, inspirowanie go i rozwijanie, aby samodzielnie chciało próbować, eksperymentować, czyli działać twórczo, uniezależniając się od innych osób.

Zajęcia z języka obcego w przedszkolu są ku temu doskonałą okazją, bo przecież wszystkie dzieci mają twórcze podejście do życia. Nauczyciel jest tutaj osobą inspirującą i organizującą warunki materialne i emocjonalne do rozwoju twórczej aktywności dzieci, poprzez stosowanie na zajęciach gier i zabaw językowych z wykorzystaniem ruchu, muzyki, różnych form plastycznych, literatury dziecięcej, elementów dramy i gier teatralnych, co pozwala dzieciom współuczestniczyć w odkrywaniu świata.

Piosenki i rymowanki

Podstawą nauczania języków obcych dzieci w wieku przedszkolnym są piosenki, rymowanki, wyliczanki i wierszyki,

spełniające wiele ważnych funkcji dydaktycznych (Iluk 2006:106-108). Można do nich wykorzystać ćwiczenia, które łączą ruch z muzyką i rytmem. Do takich form ruchu i ekspresji należą m.in.: ilustrowanie poszczególnych fraz gestem, czyli rodzaj opowieści ruchowej, pantomima (*powiedz, co pokazuję; pokaż, co mówię*), improwizacja ruchowa czy też inscenizacja treści utworu.

Muzyka jest tą dziedziną sztuki, która chyba najbardziej przemawia do wyobraźni dzieci i je fascynuje, będąc źródłem ich pogody ducha. Skutecznie pobudza radość i optymizm oraz stymuluje kreatywność najmłodszych (Podolska 2008:11). Piosenka poprzez tekst przemawia bezpośrednio do świata uczuć i wyobraźni dziecka, a prostota melodii i rytmu sprawia, iż jest najłatwiejszą i najbardziej dla dzieci dostępną formą muzyczną. Ponadto powiązanie melodii z tekstem sprawia, iż jest ona prostsza w odbiorze nawet dla najmłodszych uczniów, gdyż wszystko, co zrytmizowane, ułatwia dzieciom naukę i zapamiętywanie nowych treści. Nawet prosta melodia potrafi wytworzyć magiczną atmosferę, przyciągając i skupiając uwagę dzieci (Selby 2011:22). Praca z odpowiednio dobraną do wieku i zainteresowań dzieci piosenką obcojęzyczną nie tylko rozwija sprawności językowe, ale również pobudza i stymuluje procesy emocjonalne, społeczne, psychiczne czy też fizyczne (por. Siek-Piskozub, Wach 2006).

Co można zrobić z piosenką?

Dzieci chętnie uczą się różnych piosenek na pamięć i nie mają oporu, by często je śpiewać i łączyć z innymi działaniami. Z poznaną w przedszkolu piosenką w języku obcym można zrobić naprawdę wiele. Można ją:

- zaśpiewać: samemu, z kolegą czy koleżanką lub w grupie, cicho jak myszka lub głośno jak na występie przed publicznością;
- wykorzystać jako wyliczankę do różnych zabaw dziecięcych w przedszkolu, w domu lub na podwórku;
- opowiedzieć jak historyjkę lub wyrecytować jak wiersz;
- pokazać, wymyślając gesty do poszczególnych fraz, a nawet słów utworu;
- przedstawić, wykorzystując ilustracje do piosenki wykonane przez dzieci;
- odegrać jak sztukę teatralną, posługując się rekwizytami przygotowanymi przez małych uczniów na zajęciach językowych;

- zagrać w wiele językowych gier ruchowych, chociażby w uwielbiane przez dzieci śledztwo, zabawę w fanty, ciuciubabkę, *Simon says (Jacques a dit)* itd. czy w niezliczoną ilość ruchowych zabaw językowych z piłką;
- dotknąć, powąchać i skosztować, gdy piosenka opowiada o rzeczach jadalnych, a nauczyciel przyniósł te produkty na zajęcia;
- wyczarować z niej zupełnie nowy utwór, układając poszczególne rysunki w innej kolejności; im śmieszniejsze rzeczy wychodzą, tym ciekawiej, i tym większa chęć dzieci do zabawy i eksperymentowania ze słowami i zwrotami w języku obcym.

Ponadto piosenką można:

- pobawić się, wykorzystując ilustracje w formie małych kart do poszczególnych fraz piosenki, w takie gry i zabawy językowe, jak: ciepło-zimno; wyścigi; *Co zniknęło?*; *Daj mi, proszę; Biegnij do...*; *Magiczny woreczek, Rysunek parzy, Memo, Bingo, Lotto* itd.
- pochwalić się i nawet być lepszym od starszego brata, który nie zna np. francuskiego.

Jak widać, możliwości wykorzystania piosenki na zajęciach językowych są ograniczone wyłącznie pomysłowością i kreatywnością nauczyciela oraz dzieci, a z muzyką możemy połączyć elementy innych sztuk, takich jak: pantomima, rysunek czy literatura. Najważniejsze, by dobrze się bawić, gdyż to zabawa jest uniwersalną cechą dzieciństwa (Krzywoń 2011:225).

Bajki i baśnie

Literatura dziecięca, w tym szczególnie bajki i baśnie, spełnia zarówno funkcje edukacyjne, estetyczne, jak i zabawowe. Funkcje wychowawcze i poznawcze literatury mogą dotyczyć prawd i filozofii życiowych, norm społecznych i obyczajowych, jak również przestrzegać przed niebezpieczeństwem, uczyć postaw i zachowań pozwalających na bezpieczne życie we wspólnocie i świecie. Czytanie książek i opowiadanie bajek na lekcji języka obcego nie tylko oddziałuje na wszystkie sfery osobowości dziecka, ale przygotowuje ucznia do kolejnego etapu, opartego na rozwijaniu wszystkich sprawności językowych (Pamuła 2004:68-71).

Bajki i baśnie pozwalają wykorzystać niezwykle możliwości interpretacyjne dzieci (gest, mimika, intonacja) do rozwijania umiejętności językowych i poszerzania słownictwa. Baśń, jako jeden z podstawowych gatunków epickich literatury

ludowej, od wieków cieszy się niesłabnącą popularnością. Ten niewielkich rozmiarów utwór o treści fantastycznej, nasyconej cudownością związaną z wierzeniami magicznymi, może być źródłem ciekawych pomysłów na lekcje języka obcego dla dzieci w wieku przedszkolnym, gdyż baśń to jeden z tych gatunków literackich, który najbardziej upodobały sobie właśnie dzieci.

Narracja w baśniach odpowiada sposobom pracy umysłu dziecka, a zarazem jego potrzebom intelektualnym, emocjonalnym, komunikacyjnym (Iluk 2006:115). W tym wieku bowiem dominuje myślenie narracyjne, będące w późniejszym czasie bazą do rozwoju myślenia abstrakcyjnego, a procesy mentalne dzieci młodszych opierają się właśnie na historiach i epizodach (Gładysz 2011:21-28). Do zalet płynących z wykorzystania na zajęciach językowych tekstów narracyjnych możemy zaliczyć nie tylko budowanie przyjaznej atmosfery, wzrost zainteresowania i motywacji u dzieci czy wprowadzenie ich do innych kultur, ale także bliższe zaznajomienie się z rytmem i intonacją języka, tak ważną naukę słów w kontekście, jak również ćwiczenie wyobraźni i umiejętności przewidywania. To także okazja do poprawy umiejętności słuchowych, wymowy czy sprawności mówienia.

Kryteria doboru tekstów narracyjnych

Ponieważ tekst glottodydaktyczny (w tym przypadku bajka lub baśń) powinien umożliwiać rozwój wszystkich sprawności językowych, na efektywność i optymalizację procesu nauczania ma duży wpływ odpowiedni dobór tekstów, opierający się na ścisłych założeniach glottodydaktycznych, językoznawczych i literaturoznawczych (Kozłowski 1991:21). W przypadku uczniów młodszych wybór ten jest zdeterminowany przez ich naturalne możliwości rozwojowe (intelektualne, percepcyjne i językowe), ich potrzeby i zainteresowania, zatem aby sprostać tym uwarunkowaniom, należy dobierać teksty o szerokiej tematyce.

Nieco inne kryteria wyboru tekstów narracyjnych wymienia Iluk (2006:121-125). Jego zdaniem, treść stosowanej w nauczaniu języków obcych bajki czy opowiadania powinna być dziecku znana lub wykazywać wysoki stopień przewidywalności. Możliwość identyfikowania się z bohaterami wywołuje w małym uczniu zaangażowanie emocjonalne, pobudzając dziecięcą fantazję. Tekst powinien również zawierać dużą „dawkę” znanego słownictwa

dotyczącego najbliższego środowiska dzieci, przy czym istotne jest także, aby w tekście powtarzały się nie tylko epizody, ale również zwroty i wyrażenia, a ich użycie było w dużym stopniu przewidywalne. Zdaniem Iluka, taka powtarzalność zwrotów i wyrażen w tekście, w połączeniu z kolokacjami, umożliwia dzieciom nie tylko antycypację i aktywny udział w opowiadaniu, ale także łatwiejsze zapamiętanie słownictwa.

Przedszkolak aktorem

Ważne jest, aby opowiadaną historyjkę lub bajkę można było przedstawić, np. w formie pantomimy lub dramy, a zatem – aby tekst mógł być zaprezentowany w formie dialogu. Autor podkreśla również, że opowiadana historyjka lub bajka powinna umożliwić intensywną i jasną wizualizację zarówno treści, jak i przebiegu akcji, co ułatwia uczniom prawidłowe kojarzenie informacji werbalnych i niewerbalnych (Iluk 2006:122). Natomiast stosowanie różnorodnych materiałów dydaktycznych, w połączeniu z ruchem całego ciała, gestem i mimiką, pozwala na multisensoryczną prezentację treści kształcących, a także przetwarzanie, rozumienie oraz zapamiętywanie tekstu i zawartych w nim informacji. Z takiego wielokanałowego przekazu nauczanych treści mogą skorzystać wszyscy uczniowie, nawet ci, którzy cierpią na dysfunkcję któregoś kanału percepcyjnego (Gładysz 2011:25). Ponadto interakcja między ruchami ciała, melodią języka i sekwencją następujących po sobie obrazów dokonuje się na poziomie rytmu językowego i dlatego ważne jest, by już na początku nauki umożliwić uczniom kontakt nie tylko z językiem potocznym, ale również z bogactwem języka poetyckiego (Jaffke, Maier 2001:101).

Poza odgrywaniem scenek i grami teatralnymi, warto również wykorzystywać na zajęciach językowych elementy dramy, która jest sposobem poznawania świata za pomocą działania, ale przede wszystkim jest metodą wszechstronnego rozwijania osobowości (Dziedzic 1999:9). Opiera się ona na naturalnej skłonności dziecka do naśladownictwa i zabawy oraz umiejętności życia fikcją, gdyż w dramie wykorzystuje się spontaniczność, chęć aktywnego działania i naturalną potrzebę zabawy. Drama nie tylko wdraża do samodzielności i aktywności, ale przede wszystkim rozwija wyobraźnię, fantazję, wrażliwość emocjonalną i plastyczność ciała. Jak wiadomo, największą przyjemnością sprawia dzieciom odgrywanie różnych ról i wyrażanie własnych myśli i uczuć przez ruch (Jaffke, Maier 2001:102).

Propozycje bajek obcojęzycznych

Bogaty wybór bajek i baśni w wielu językach (francuskim, angielskim, niemieckim, hiszpańskim i włoskim) do wykorzystania na zajęciach językowych proponuje wydawnictwo ELI¹. Dla najmłodszych w ramach zielonej serii przygotowano 16 tradycyjnych baśni napisanych takim językiem, aby mali uczniowie już na poziomie początkującym mogli czerpać przyjemność z ich słuchania i oglądania, a starsi również z czytania. Rozkładane, bogato ilustrowane strony książeczki, obrazkowe słowniczki oraz gry i zabawy językowe przyciągają uwagę młodych uczniów. Znajdziemy tu takie pozycje, jak: *Kopciuszek*, *Czerwony Kapturek*, *Śpiąca królewna*, *Brzydkie kaczątko*, *Pinokio* i inne. Każda książeczka z tej serii liczy 24 strony i – co ważne – zawiera dołączoną płytę CD z nagraniem pełnego tekstu bajki, trwającym około 15 min.

Literatura tego typu stwarza możliwość twórczego działania w rozmaitych inscenizowanych zabawach, a treść bajki można odtworzyć w formie dramatyzowanej, dzięki czemu uczniowie, identyfikując się z bohaterami, uczestniczą w ich przygodach i przeżywają fikcyjne sytuacje. Zabawy udratyzowane i gry teatralne oparte na poznanych utworach nie wymagają posługiwania się słowami tekstu, stwarzając możliwość rozwijania słownej inwencji dzieci, dostosowaną do ich poziomu znajomości języka obcego. Kontakt z tego typu literaturą budzi w dzieciach wrażliwość estetyczną, sprzyjając rozwijaniu postaw twórczych i wyzwalaniu form ekspresji słownej i plastycznej. Jest to uczenie się aktywne, będące podstawą rozwoju wszystkich potencjałów dzieci (Karwowska-Struczyk 2012:164).

Animacje muzyczne i filmowe

Jako nauczycielka języka francuskiego często wykorzystuję na zajęciach wideoklipy do nauczanych piosenek, wycieczek i rymowanek, dostępne w serwisie internetowym YouTube. Na pierwszych zajęciach z nową piosenką dzieci mogą zapoznać się nie tylko z melodią i rytmem nowego utworu, ale również obejrzeć jego treść przedstawioną w tym krótkim nagraniu. Gdy już znamy piosenkę, oglądamy i śpiewamy ją razem, indywidualnie lub w parach, a następnie odgrywamy scenki, czerpiąc pomysły z obejrzanego teledysku.

Również animowane bajki obcojęzyczne są dobrym sposobem nie tylko na urozmaicenie zajęć, ale przede wszystkim

¹ Z pełną ofertą wydawnictwa można się zapoznać na stronach: <http://www.elionline.com>

na osłuchanie małych uczniów z melodią zdania nauczanego języka obcego i wzbogacenie słownictwa zarówno biernego, jak i czynnego. Szczególnie polecam amerykański serial *Dora poznaje świat* dostępny w wielu wersjach językowych. Każdy odcinek trwa około 20 min i dzięki interaktywnemu charakterowi bajki (bohaterka zadaje pytania, czekając na odpowiedź, lub prosi widza o pomoc w wykonaniu jakiegoś zadania), dzieci mogą czynnie uczestniczyć w jej przygodach. Często na zajęcia z języka francuskiego dzieci przynoszą mi prace plastyczne wykonane w przedszkolu lub w domu, odwołujące się do obejrzanego odcinka.

Przedszkolak artystą plastykiem

Aby rozwijać ekspresję plastyczną dzieci, potrzeba ciągłej i systematycznej inspiracji ich twórczości, której źródłem mogą być również gry i zabawy językowe stosowane przez nauczyciela języka obcego, poznawane utwory, wysłuchane bajki i opowiadania czy też obejrzone filmy animowane. Podejmowana przez dzieci działalność plastyczno-konstrukcyjna rozwija ich twórczą inicjatywę, pomysłowość, wiarę we własne siły, pobudzając jednocześnie rozwój umysłowy i emocjonalny (Kwiatkowska 1980:340). Ważne jest, aby w miarę możliwości stosować różne techniki plastyczne, a więc nie tylko rysunek, malowanie czy wycinanie i wyklejanie, ale również lepienie, układanki z różnych elementów, konstruowanie czy przygotowywanie rekwizytów do gier teatralnych i dramatycznych. Ponieważ zajęcia językowe są ograniczone czasowo i trwają zazwyczaj 30 min, należy wcześniej przygotować zarówno szczegółowy scenariusz zajęć, jak i wszystkie materiały dydaktyczne, które będą nam potrzebne do jego realizacji.

Nauczyciel

Najważniejszą jednak rolę w inspirowaniu dziecięcego działania i twórczości na zajęciach językowych (i nie tylko) ma dorosły, czyli nauczyciel. To do niego należy wytworzenie odpowiedniego klimatu potrzebnego do odbierania i wyrażania przeżyć, również tych artystycznych, zapewnienie poczucia bezpieczeństwa, wolności wypowiedzi bez uwag krytycznych, atmosfery życzliwości, ufności i serdeczności. Innymi słowy: dobra atmosfera w grupie, szacunek i aproba, pobudzają do twórczości i sprzyjają uruchamianiu i kształceniu postaw twórczych naszych uczniów. Stosowanie różnorodnych metod i technik na zajęciach z języka obcego w przedszkolu zwiększa

efektywność procesu poznania i działania dziecka w wielu obszarach. Pamiętajmy również, że im więcej humoru na naszych lekcjach w różnych formach nauki języka, tym lepsze efekty.

Przedszkolaki uczą się i bawią na zajęciach językowych

Wiele czynników przemawia za jak najwcześniejszym rozpoczynaniem nauki języków obcych, lecz by kształcenie obcojęzyczne dzieci było skuteczne, musimy uwzględnić ich cechy rozwojowe.

Dzieci 3- i 4-letnie

Trzylatek jest już poważnym partnerem w zabawie i w rozmowie, chętnie włącza się do czynności dorosłych i wykonuje polecenia, również te w języku obcym. Bardzo lubi wszelkiego rodzaju rytuały na rozpoczęcie i zakończenie zajęć: przywitanie z maskotką, sprawdzanie i odznaczanie obecności z chóralnymi *absent(e)*, któremu towarzyszy ustalony wspólnie gest, czy zaśpiewanie rytualnej piosenki. Czterolatki natomiast bardzo chętnie odpowiadają również za swoich kolegów, za maskotkę, okazują większą chęć i spontaniczność w zabawie językiem obcym, gdy są to już dobrze opanowane słowa i zwroty.

W tym wieku kontakty społeczne, zarówno z osobami dorosłymi, jak i innymi dziećmi, przyjmują postać naśladownictwa. To nadal jedna z głównych dróg uczenia się dzieci. Na zajęciach językowych można wykorzystać ich naturalną skłonność do naśladowania ruchowego i słownego w zabawach typu pantomima, *Gadające lustro* czy *Echo*, gdzie nauczyciel jest wzorem.

U maluchów dominuje zabawa samotna lub równoległa, a zatem mała jest przydatność gier i zabaw wymagających współdziałania. Małe dzieci chętnie bawią się samotnie, rzadko we dwoje. Źródłem pomysłów do dziecięcych zabaw jest życie codzienne, a podpatrując czynności ludzi dorosłych, ich zachowanie, gesty i mowę, dzieci wykorzystują je początkowo w zabawach manipulacyjno-funkcjonalnych, następnie w zabawach tematycznych, które stopniowo przechodzą w zabawy w role, w których dzieci odgrywają czynności dorosłych.

Na zajęciach językowych z maluchami z powodzeniem możemy stosować techniki dramatyczne, odgrywanie scenek czy teatryku, dbając o szczegóły i elementy potrzebne do odtworzenia rzeczywistej, zauważonej lub przeżytej przez dziecko sytuacji, a każdy wierszyk, piosenkę czy wyliczankę

można zagrać i przedstawić. Dzieci chętnie przyjmują rolę bohaterów, a także narratorów poznawanych utworów.

U czterolatek pojawia się już tendencja do szukania towarzystwa, a zatem możemy zaplanować gry i zabawy językowe w parach, jednak nadal dominuje potrzeba zabawy indywidualnej. Poczucie humoru i atmosfera tajemniczości niezwykle pomagają w zachęcaniu dzieci do uczestnictwa w zajęciach.

Ponieważ myślenie wchodzi dopiero w fazę konkretno-wyobrażeniową, słowo powinno towarzyszyć działaniu, a nauczanie musi się skupiać na konkretnych przedmiotach, osobach i sytuacjach, znanych dzieciom z bezpośredniego doświadczenia. Ucząc piosenki o owocach, najlepiej przynieść je na zajęcia, by dzieci mogły zaangażować w poznanie słów wszystkie zmysły, biorąc owoce do ręki, dotykając ich czy kosztując. Dziecko w tym wieku myśli i uczy się całym ciałem, za pomocą oczu, uszu i rąk.

Pamięć 3- i 4-latków ma charakter mimowolny, a zatem najwięcej nowych faktów i słów zapamiętują one w zabawie. Pamiętając o krótkotrwałej koncentracji uwagi, w nauczaniu języka obcego koniecznie wymuszamy ją poprzez jakość i siłę danego zadania, a więc jego atrakcyjność, różnorodność technik i tematy z obszaru zainteresowań dzieci. Nauczanie wymaga wielokrotnych powtórzeń w atrakcyjnej formie, najlepiej w postaci zrytmizowanej (piosenka, wylicznka, wierszyk, rapowanka), oraz zastosowania różnorodnych bodźców podtrzymujących uwagę (obraz, dźwięk, ruch, zajęcia plastyczne, muzyczne czy teatralne). Jako że dzieci odczuwają potrzebę sterowania własną aktywnością, należy dać im czas na podjęcie danej aktywności, czy to ruchowej, czy słownej.

Ze względu na rozwój motoryczny młodsze dzieci nie potrzebują jeszcze tak wiele ruchu jak ich starsi koledzy. Ponieważ maluchy łatwo się męczą, chociaż szybko regenerują siły, zabawy i ćwiczenia ruchowe powinny być krótkie, nieprzekraczające 2-3 min. Warto pamiętać o częstym odpoczynku po krótkotrwałym wysiłku i nie łączyć zbyt wielu rodzajów aktywności ruchowej, chociaż dla czterolatek dynamicznie poprowadzona zabawa w wyścigi czy pantomimę skupi ich uwagę nawet na 5 min. Są one już bardziej ruchliwe i bardziej sprawne, mają zwiększoną potrzebę ruchu i działania, coraz aktywniej dążą do poznawania świata rzeczy i zjawisk z najbliższego otoczenia. Planując zajęcia językowe w grupie średniaków, należy uwzględnić większą ilość ćwiczeń fizycznych (np. gimnastyka po francusku czy angielsku)

i zabaw ruchowych. Pamiętajmy, by gesty ilustrujące treść poznawanych utworów były proste i łatwe do pokazania, szczególnie przy bardziej skocznych i dynamicznych utworach.

Biorąc pod uwagę słabo rozwiniętą motorykę małą, zajęcia plastyczne maluchów powinny raczej polegać na przyklejaniu niż wyklejaniu, kolorowaniu niż rysowaniu, chociaż w drugiej połowie trzeciego roku życia dziecko potrafi już poprawnie trzymać kredkę, a dziecko 4-letnie wypełnia już kontury kolorem czy wykonuje prosty rysunek, gdyż coraz sprawniej posługuje się ołówkiem, kredkami, a nawet nożyczkami. W tej grupie wiekowej przygotowane materiały dydaktyczne powinny być duże, kolorowe i z małą ilością szczegółów.

Zwłaszcza w tej grupie wiekowej, ze względu na rozwój emocjonalny dzieci, bardzo ważny jest ciepły, życzliwy nauczyciel i związana z tym spokojna i pogodna atmosfera panująca na zajęciach. Trzylatki nie lubią gwałtownych, głośniejszych zmian zachodzących w otoczeniu, a zatem przejście do kolejnej aktywności powinno być płynne. Zarówno trzylatki, jak i o rok starsze dzieci często garną się do nauczyciela, przytulają, koniecznie chcą koło niego siedzieć na zajęciach, szukając bliskości i kontaktu fizycznego. Nieporozumienia i kłótnie, które mogą się pojawić, należy szybko i dyplomatycznie rozwiązywać, gdyż właśnie u dzieci 3- i 4-letnich wyraźnie nasilają się reakcje nawet bardzo gwałtownego gniewu ze stosunkowo błahego powodu. Agresja (w tym również fizyczna), upór czy rywalizacja stanowią naturalny etap rozwoju emocjonalnego. Najlepsza reakcja nauczyciela to szybka, spokojna interwencja poparta krótkim komunikatem słownym (*Przykro mi, że nam przeszkadzasz; Wierzę, że potrafisz nie dokuczać koledze itp.*) i płynne przejście do kolejnego punktu zajęć.

Niewskazane są gry, w których sukces może odnieść tylko jedna osoba. Dobrze sprawdzają się zabawy typu: *Co zniknęło? Zgadnij, co mam?; Biegnij do...; Daj mi, proszę*; w których grupa gra przeciwko nauczycielowi. W tym wieku dzieci nie zawsze potrafią podporządkować się normom grupowym, gdyż egocentryzm to naturalna faza rozwojowa występująca u przedszkolaków. Na zajęciach językowych należy zawsze przewidzieć tyle sztuk np. rysunków czy przedmiotów potrzebnych do danej zabawy językowej, aby każde dziecko miało jeden egzemplarz. Również w grach należy pamiętać, aby każdy mógł wziąć w niej udział: coś powiedzieć, rzucić piłeczką, dać fant czy też chować lub szukać w zabawie w ciepło-zimno.

Dzieci 5- i 6-letnie

W tym wieku nadal ulubioną formą działania dzieci jest zabawa, podczas której zapamiętują najwięcej faktów i słów. Ich uwaga jest skoncentrowana na atrakcyjnych i silnych bodźcach, a rozwijająca się pamięć słowno-logiczna sprawia, iż najskuteczniej uczą się w działaniu. Najlepiej zapamiętują to, co wywołało emocje oraz wpłynęło pozytywnie na ich rozwój sensoryczny. Niezbędne zatem na naszych lekcjach będą umiejętności aktorskie, poczucie humoru, budowanie atmosfery tajemniczości przy wyjmowaniu nowych materiałów dydaktycznych, estetyczne i kolorowe pomoce wizualne, jak również autentyczne przedmioty, zabawki, maskotki, które można wziąć do ręki przy wprowadzaniu nowego słownictwa.

Pięciolatek to uczeń o dużej potrzebie aktywności fizycznej, a zatem na zajęciach językowych doskonale sprawdzają się wszelkie dydaktyczno-językowe zabawy ruchowe, takie jak: wyścigi, *Woda-ład, Pająk i muchy, Simon says (Jacques a dit)*, czy zabawy z piłką, np.: *Piłka parzy*, zabawa w fanty, *Hasto-odzew* itp. Sześciolatek jest już bardzo zręczny i sprawny, jego ruchy są płynne, skoordynowane i harmonijne. Wymyślając gesty ilustrujące treści poznawanych w języku obcym utworów, dzieci chętnie przystają na skomplikowane propozycje, wymagające precyzji ruchu i dynamizmu. Również prace plastyczne dzieci starszych są wielobarwne i zawierają wiele szczegółów, co świadczy o coraz większej sprawności motorycznej. Ze starszymi dziećmi możemy już planować wspólne wykonanie rekwizytów czy pacynek, jak również tworzenie, uzupełnianie, kolorowanie rysunków i ilustracji do poznawanych treści.

Rozwojowi motorycznemu towarzyszy postępujący rozwój umysłowy i zwiększająca się rola czynnika świadomości w postępowaniu. W związku z wyraźnie poszerzonym zakresem treści dydaktycznych wprowadzanych na zajęciach językowych, tym bardziej istotne staje się w grupie dzieci starszych zrównoważenie zadań umysłowych możliwością pełnego, swobodnego wyżycia się ruchowego. Przygotowując scenariusz zajęć dla starszaków, warto uwzględnić w nim zadania i ćwiczenia zaspokajające ich wzmożoną potrzebę ruchu i wysiłku fizycznego, co warunkuje utrzymanie w grupie dyscypliny.

W tym przedziale wiekowym nasila się potrzeba współdziałania z rówieśnikami, przejawia się wrażliwość na opinię otoczenia i rodzi się chęć współzawodnictwa. Ważne,

by stosując gry i zabawy językowe oparte na rywalizacji, kształtować zgodne współzycie dzieci w grupie, gdyż właśnie w tym okresie pojawiają się sprzeczności interesów podczas różnych aktywności, mnożą się konflikty, zawiązują sympatie i powstają antypatie, zdarza się nadużywanie przewagi i dokuczanie. Sześciolatek potrafi już podporządkować się wymaganiom innych i stara się opanowywać swoje reakcje, chociaż jego nastroje i uczucia są jeszcze zmienne. Zaczyna przewidywać intelektualne i emocjonalne skutki własnych działań.

W pracy wychowawczej nad przyswajaniem przez dzieci właściwych norm postępowania warto stosować metodę umów i konsekwentnie ich przestrzegać. W bardziej żywiołowych grupach przydatne może się okazać wprowadzenie systemu nagród (nie kar) z zastosowaniem symboli graficznych, naklejek czy też pieczętek.

Ponieważ z wiekiem zwiększa się możliwość dłuższego skupienia uwagi na jednym temacie (kształtowanie się uwagi dowolnej), dzieci starsze stają się coraz bardziej zdolne do wykonywania wyznaczonych im zadań, skoncentrowania się wokół działania wspólnego dla całej grupy, co wiąże się ze wzrostem możliwości ich twórczej ekspresji: ruchowej, słownej, wokalne i plastycznej. Dużą rolę w tym okresie odgrywają zajęcia w formie zabaw dydaktycznych. Wspólnie podejmowane zadania mają dla dzieci szczególne znaczenie. Dobrze sprawdzają się w tym wieku zadania językowe wymagające współdziałania, gdyż cel osiągnąć zespołowym wysiłkiem, efekt, do którego każde dziecko w pewien sposób się przyczynia, jest istotnym czynnikiem motywacyjnym. Gry planszowe typu *Bingo, Lotto*, również te wykonane wspólnie do danego zakresu leksykalnego, nie zapominając o grze *Memory*, należą do ulubionych statycznych gier językowych w tym przedziale wiekowym. Czynności poznawcze wykonywane przez dzieci w różnych zadaniach stają się działaniami celowymi, świadomymi, zorganizowanymi i motywującymi do aktywności i wysiłku.

Zabawa dzieci pięcioletnich odzwierciedla rzeczywistość, wyraża przeżycia i zainteresowania, sięgające dalej niż najbliższe otoczenie. Widać to wyraźnie w zabawach tematycznych starszaków, kiedy dokładnie odtwarzają one zaobserwowane czynności, zachowania, nawet gesty i mimikę, dbając przy tym o szczegóły. Bardzo dobrze na zajęciach z języka obcego sprawdzają się wszelkiego rodzaju scenki, teatryki i zabawy dramatyczne z wykorzystaniem rekwizytów. Następuje

również wyraźny rozwój zabaw konstrukcyjnych, w których dzieci stosują wiedzę opartą na obserwacji. Ponieważ dzieci 5- i 6-letnie lubią zabawy manipulacyjne, można wykorzystać zabawę w budowanie ze słów i klocków wieży Babel. Potrzebne jest do tego pudełko klocków, a celem językowym jest powtórka materiału. Rozpoczyna nauczyciel, przypominając poznany już na lekcji języka obcego temat, mówiąc np.: *Na śniadanie jadam..., czy Na urodziny chciał(a)bym...* lub zaczyna opowiadać (nie śpiewać) poznaną wcześniej piosenkę, wylicznik czy wierszyk. Każde dziecko mówiące kolejne słowo, frazę lub całe zdanie, dokłada kolejny klocek. Z sześciolatkami bawimy się również w rozbieganie wieży i wówczas opowiadamy dany utwór od końca, posiłkując się w razie konieczności jego ilustracją. Niezwykle cenna u nauczyciela języka obcego pracującego z dziećmi jest umiejętność zaadaptowania ulubionych zabaw dzieci do celów językowych.

Obok zajęć prowadzonych z całą grupą istotne znaczenie ma również praca w małych zespołach i indywidualna, co w warunkach przedszkolnych nie zawsze jest łatwe, a w bardzo licznych grupach wręcz niemożliwe.

Krąg zainteresowań dzieci 5- i 6-letnich jest coraz szerszy. Są one ciekawe świata, dociekają przyczyn różnych poznawanych faktów i zjawisk i dążą do poznania i zrozumienia praw nimi rządzących. Warto wyjść naprzeciw ich zainteresowaniom i wykorzystać tę ciekawość poznawczą do wprowadzenia ich w tematykę związaną z ciekawostkami dotyczącymi kraju, którego języka nauczamy. Opowieść o produkcji serów pleśniowych, historia pewnej winnicy czy etapy budowy wieży Eiffla, poparte zdjęciami, ilustracjami, rysunkami, degustacją winogron czy krótkimi nagraniami wideo wzmocnią to, co na tym etapie nauczania języka obcego wydaje nam się najważniejsze: radość z uczestnictwa w zajęciach z języka obcego i pozytywną motywację do nauki na dalszych etapach kształcenia.

Bibliografia

- Dziedzic, A. (1999) *Drama a wychowanie*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Gloton, R., Clero, C. (1985) *Twórcza aktywność dziecka*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Gładysz, J. (2011) Rola tekstów narracyjnych we wczesnym nauczaniu języków obcych. W: „Języki Obce w Szkole”, nr 1, 21-28.
- Grochowalska, M. (2013) Nauczyciel małego dziecka w przestrzeniach edukacyjnych. W: T. Parczewska, B. Bilewicz-Kuźnia (red.) *Edukacja przedszkolna w Polsce i na świecie*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 107-124.

- Iluk, J. (2006) *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej.
- Jaffke, Ch., Maier, M. (2011) *Języki obce dla wszystkich dzieci*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Klośńska, T. (2000) *Droga do twórczości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Kotarba, M., (2007) *Przedszkolak, język obcy i ... Ty*. Pułtusk: Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora.
- Kozłowski, A. (1991) *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: WSiP.
- Krzywoń, D. (2011) Ludoterapia – „baw i ucz” w procesie wczesnego wspomagania rozwoju zdolności dziecka. W: I. Adamek, Z. Zbróg (red.) *Dziecko – uczeń a wczesna edukacja*. Kraków: LIBRON and Authors, 221-227.
- Kwiatkowska, M. (1980) Wychowanie estetyczne. W: M. Dunin-Wąsowicz (red.) *Vademecum nauczyciela sześciolatków*. Warszawa: WSiP, 328-347.
- Pamuła, M. (2004) *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Parczewska, T. (2013) B. Bilewicz-Kuźnia. *Edukacja przedszkolna w Polsce i na świecie*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Podolska, B. (2008) *Muzyka w przedszkolu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Selby, C. (2011) *Jak pomóc dziecku nauczyć się angielskiego*. Warszawa: Agora SA.
- Siek-Piskozub, T., Wach, A. (2006) *Muzyka i słowa. Rola piosenki w procesie przyswajania języka obcego*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Żylińska, M. (2013) *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Bibliografia uzupełniająca

- Florek, A. (2010) *Dziecko w grupie. Wychowanie przedszkolne w grupie integracyjnej zróżnicowanej wiekowo*. Warszawa: Wydawnictwo Pedagog.
- Gruszczyk-Kolczyńska, E., Zielińska, E. (2004) *Wspomaganie rozwoju umysłowego czterolatków i pięciolatków*. Warszawa: WSiP.
- Harwas-Napierała, B., Trempała, J. (2000) *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Klim-Klimaszewska, A. (2011) *Pedagogika przedszkolna*. Warszawa: ERICA.
- Przetacznikowa, M. (1978) *Podstawy rozwoju psychicznego dziecka*. Warszawa: WSiP.
- Vasta, R., Haith, M.M., Miller, S. (1995) *Psychologia dziecka*. Warszawa: WSiP.

Tatiana Konderak

Absolwentka filologii romańskiej i studiów europejskich Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. W Instytucie Romanistyki UW przygotowuje rozprawę doktorską dotyczącą edukacji obcojęzycznej dzieci w wieku przedszkolnym. Założycielka Szkoły Języków Obcych TINA specjalizującej się w nauczaniu języków obcych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Autorka wielu artykułów, materiałów dydaktycznych i scenariuszy zajęć.



Bo on panią polubił...

Agnieszka Dryjańska

Zajęcia z języka obcego w przedszkolu to czas, kiedy możemy dzieci zarażać pasją do języka. Nie musimy uczyć za względu na oceny i testy. Możemy wykorzystać język, aby przedszkolaki lepiej się bawiły i lepiej rozwijały. Spróbujmy zaproponować zabawę w sklep czy zorganizowanie przyjęcia lub podróż do tajemniczego świata literatury dziecięcej. Będzie on jeszcze bardziej tajemniczy, gdyż pokazany przez pryzmat języka obcego. Dzieci to polubią.



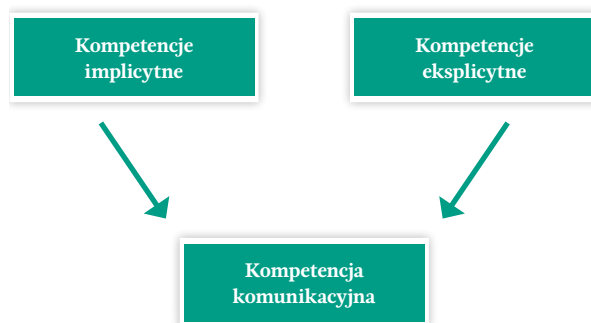
W niniejszym artykule przedstawiam kilka wybranych propozycji pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym. Wszystkie zabawy zostały przeprowadzone z dziećmi w wieku od 2 do 6 lat w czasie zajęć z języka francuskiego, ale ich ogólna koncepcja może być wykorzystywana w nauce różnych języków.

Opisując poszczególne zabawy, staram się uzasadnić, w świetle założeń teoretycznych, dlaczego taka forma pracy może przynosić pozytywne rezultaty. Intencją moją nie jest bowiem jedynie omówienie w tym artykule kilku ćwiczeń, ale raczej zaproszenie do refleksji i poszukiwań nowych rozwiązań dydaktycznych, najlepiej dostosowanych do potrzeb

uczniów, z wykorzystaniem wiedzy z zakresu problematyki uczenia się języka obcego przez małe dzieci. Dzięki takiemu podejściu przedstawione propozycje mogą być inspiracją do ich wykorzystania w nauczaniu różnych języków obcych oraz do modyfikacji i tworzenia własnych ćwiczeń.

W niniejszym artykule, zamiast słowa *uczeń*, używam słowa *dziecko*. Wydaje mi się, że użycie słowa *uczeń* zakłada świadomość uczącego się co do wejścia w swoją rolę. W przypadku dzieci w wieku przedszkolnym, a nawet trochę później, sytuacja taka jeszcze nie występuje. Małe dziecko nie wchodzi w rolę ucznia, co ma szereg ważnych implikacji. Z takim uczącym się możemy starać się rozwijać językowe kompetencje implicytne, czyli te, które nabywamy w sposób nieświadomy. Według

badan z zakresu neurolingwistyki, rozwijanie tych kompetencji powinno poprzedzać kształtowanie kompetencji eksplicytnych, czyli takich, które nabywamy w sposób świadomy. Dopiero oba typy kompetencji składają się na kompetencję komunikacyjną (Netten, Germain 2012:4, za Santoro 2014).



Źródło: Netten, Germain 2012

Ważna jest jednak kolejność rozwijania obu typów kompetencji w celu skutecznego budowania kompetencji komunikacyjnej. Nauczanie w warunkach szkolnych tradycyjnie kojarzy się z konstruowaniem wiedzy i nabywaniem umiejętności w sposób świadomy. Mimo więc wskazań metodycznych, że nauczanie języka na etapie wczesnoszkolnym powinno bazować na wprowadzaniu języka mówionego i odbywać się poprzez zabawę, często jest stosowane, przynajmniej częściowo, tradycyjne podejście oparte na czytaniu, pisaniu i wykonywaniu ćwiczeń, już od klasy pierwszej. Wydaje się więc, że rozpoczęcie nauczania języka obcego w przedszkolu stwarza doskonałą okazję do zainicjowania poznawania języka obcego zgodnie z postulatem pierwszeństwa nieświadomego nabywania umiejętności językowych.

Odrobina tajemnicy... czyli opowiadamy bajki

Nauczyciele przyzwyczaili się już do wykorzystywania na zajęciach językowych płyt CD, które są dołączane do każdego podręcznika. Nagrania dostarczają uczącym się modelu poprawnej wymowy oraz ułatwiają pracę, np. z piosenką. Podejście to powoduje, że często zapominamy, iż języka najlepiej uczymy się poprzez kontakt z żywym człowiekiem, a nie z odtwarzaczem CD czy nawet DVD. Samodzielne formułowanie przez nauczyciela wypowiedzi w języku obcym pozwala wprowadzić element tajemniczości i teatralności nawet w prostych zabawach, przez co nadaje im

niepowtarzalny charakter. Nauczyciel nigdy nie zrobi dwa razy dokładnie takiej samej miny, nie wyda dokładnie takim samym głosem polecenia czy nie opowie tak samo historyjki. Stąd, w wielu sytuacjach, samodzielne wypowiedzi nauczyciela mają większe znaczenie niż odtwarzanie nagrań. Poza tym, dzięki *teatralnym* zachowaniom nauczyciela dzieci widzą, że jest on rzeczywiście uczestnikiem zabawy.

Historia o krokodylu z akwarium

Wybieramy książkę w dużym formacie z wyraźnymi dużymi postaciami, jak np. *Croco, le crocodile*. Już okładka wzbudza zaciekawienie dzieci – krokodyl podróżuje. Dlaczego? Dokąd? Z dwóch powodów nie czytamy historii, ale ją opowiadamy:

- prawdopodobnie jest za trudna językowo;
- przyjemniej jest słuchać historii opowiadanej.

Opowiadanie historii, czy raczej jej odgrywanie, dzięki wprowadzeniu suspensu poprzez zawieszenie głosu, zadawanie pytań, użycie mimiki, aby podkreślić elementy śmieszne, smutne czy zaskakujące, zwiększa jej atrakcyjność i czyni ją bardziej zrozumiałą.

W języku francuskim funkcjonują określenia *conteur*, *conteuse* (bajarz, bajarka), praktycznie zapomniane w języku polskim. W czasie studiów miałam możliwość słuchać opowieści profesjonalnej *conteuse* francuskojęzycznej i do tej pory pamiętam ogromne wrażenie, jakie na nas wywarła, mimo że byliśmy już przecież dorośli.

Trudno wymagać od nauczyciela języka obcego umiejętności bajarza, i to w języku obcym, ale można starać się choć częściowo go naśladować. Nauczyciel w trakcie opowiadania historii ma kontakt wzrokowy z dziećmi, widzi ich reakcje, to, czy rozumieją dany tekst, czy należy bardziej coś podkreślić lub przyspieszyć opowiadanie. Taka formuła wymaga od nauczyciela reagowania na bieżąco. Opowiadanie tej samej opowieści w różnych grupach będzie przebiegało inaczej.

Nauczyciel nie musi w opowiadaniu uwzględniać wszystkich szczegółów, ale może skupić się na elementach historii najbardziej istotnych, najciekawszych lub najśmieszniejszych, a jednocześnie takich, jakie da się w prostych słowach wyjaśnić. Jeśli poziom językowy dzieci na to pozwala, nauczyciel może przerywać opowiadanie w celu zadania pytań o dalszy ciąg historii. W czasie kolejnych zajęć można wracać do tej samej opowieści. Z czasem dzieci same będą w stanie ją opowiedzieć. W celu ułatwienia zapamiętania wybranych słów, można pokazać te same słowa, ale w innym kontekście, inne obrazki przedstawiające

słowa z historii: krokodyla, samochód, basen itd. Dzięki temu upewniamy się, że dzieci poprawnie zinterpretowały znaczenie słowa *voiture* jako oznaczającego samochód, a nie np. kierowcę, który w nim się znajduje, a *piscine* jako basen, a nie wodę.

Na poszukiwanie kolorów

Nazwy kolorów to jeden ze zbiorów słownictwa wprowadzanych najwcześniej w pracy z małymi dziećmi. Należy pamiętać, jak píše Kotarba-Kańczugowska w niniejszym numerze JOWS, że dzieci 3- i 4-letnie mogą mieć jeszcze kłopoty ze skojarzeniem koloru z jego nazwą. Nie znaczy to, że nie należy rozmawiać o kolorach z maluchami. Można jednak, po wprowadzeniu czy przypomnieniu nazw kilku wybranych barw z wykorzystaniem ilustracji czy znanych przedmiotów, przejść do działania. Dzieci uwielbiają poszukiwanie w klasie przedmiotów w określonym kolorze. Ćwiczenie przebiega następująco:

Nauczyciel: Prosi o znalezienie w klasie przedmiotu, np. *rouge* (czerwonego).

Dzieci: Niektóre dzieci natychmiast rozumieją i zaczynają szukać. Wokół nauczyciela pozostaje grupka, która jeszcze nie rozumiała, jakiego koloru powinna szukać.

Nauczyciel: Powtarza polecenie, moduluje głos przy nazwie koloru, robi tajemniczą minę i powoli lub nagle bardzo szybko pokazuje obrazek z kolorem *rouge*.

Dzieci: Biegają na poszukiwanie przedmiotu w danym kolorze. Kiedy wydaje im się, że znalazły właściwy kolor, przybiegają, trzymając przedmiot w wyciągniętej ręce i głośno wołają *rouge!*.

Wiele dzieci przykładą przyniesiony przedmiot do obrazka, chcąc się upewnić, czy znalazły właściwy kolor. Zdarza się, że dziecko znalazło coś w kolorze np. pomarańczowym i dopiero po konfrontacji z ilustracją dochodzi do wniosku, że kolor jest niewłaściwy, więc wyrusza na poszukiwanie innej rzeczy. Dzieci najczęściej nie zadowolają się znalezieniem jednego przedmiotu, odkładają go na miejsce i przynoszą inny, powtarzając nazwę koloru. Te zachowania pokazują, że zabawa w poszukiwanie kolorów podoba się dzieciom, gdyż stanowi dla nich wyzwanie. Nauka kolorów w języku obcym w wieku 3-4 lat wspomaga proces tworzenia się pojęć kolorów w umyśle dziecka. W tym wieku robi się to z radością. Taki sam entuzjazm nie będzie towarzyszył nauce nazw kolorów, do czego przecież zawsze musi dojść, gdy

zaczniemy naukę w wieku późniejszym. Podobnie liczenie różnych śmiesznych przedmiotów zazwyczaj spotyka się z entuzjazmem dzieci, natomiast w wieku późniejszym jest to raczej smutna konieczność nauczenia się na pamięć liczebników, która może wprawdzie przebiegać szybciej, ale bez większego zaangażowania. Zaletą więc uczenia języka obcego małych dzieci jest zbieżność zainteresowań kognitywnych uczących się z proponowaną problematyką, co rzadko występuje na wstępnym etapie nauki w przypadku dzieci starszych.

Co zniknęło?

Jest to ćwiczenie, które za pomocą ilustracji pozwala utrwalac słownictwo lub całe wyrażenia typu: *jeździ na rowerze, skacze na skakance, gra w piłkę nożną*.

Dzieci siedzą w kręgu na podłodze. Nauczyciel pokazuje ilustracje przedstawiające wybrane słownictwo lub wyrażenia. Uczniowie powtarzają.

Nauczyciel: Prosi, żeby dzieci zamknęły oczy i ukrywa jeden z obrazków.

Nauczyciel: Mówi: *Otwórzcie oczy* i pyta: *Kogo nie ma?* lub *Czego brakuje?*

Dzieci: Głośno udzielają odpowiedzi. Dzieci, które nie znały odpowiedzi, gdy usłyszą poprawną odpowiedź udzieloną przez innych, natychmiast ją powtarzają.

Kiedy dzieci rozumieją, na czym polega zabawa, mogą wejść w rolę nauczyciela. Zazwyczaj większość dzieci chce pełnić rolę nauczyciela. Nie jest to możliwe do zrealizowania w trakcie jednych zajęć, gdy grupa jest liczna. Można więc zabawę kontynuować na kolejnych zajęciach. Często zdarza się, że dzieci, które chcą wejść w rolę nauczyciela, nie pamiętają polecenia czy pytania. Nauczyciel może szeptem podpowiedzieć, co należy mówić.

Sytuacja ta pokazuje, że dla dzieci celem jest zabawa, a nie nauczenie się wyrażen językowych. Chcą w niej uczestniczyć, chcą być ważne, mieć swoją szansę na wydanie polecenia czy zadanie pytania. Nieznajomość wyrażen czy słów jest sprawą drugorzędną, której łatwo można zaradzić. Z drugiej strony, może się zdarzyć, że nie wszystkie dzieci będą chciały przyjąć główną rolę w zabawie. W takiej sytuacji staram się zachęcać dziecko poprzez zapewnienie, że mu pomogę. Jeśli jednak dziecko nie chce, nie zmuszam go. Zazwyczaj ustalamy, że następnym razem, jeśli będzie miało ochotę, dołączy do

zabawy. W taki sposób może przebiegać realizacja postulatów indywidualizacji, o czym była mowa w moim artykule, który ukazał się w poprzednim numerze JOWS pt. *Dydaktyczne wykorzystanie sensomotorycznej aktywności dziecka na lekcji języka obcego* (Dryjańska 2014). Wydaje się, że dzieci lubią biegać, śpiewać, tańczyć, rysować itd. i tak jest w większości przypadków, ale praktycznie w każdej grupie, w której prowadziłam zajęcia, były dzieci, które nie chciały wykonywać tego, co robiła większość grupy. Dzieci w wieku przedszkolnym są jeszcze w okresie egocentryzmu (wg Piageta), czyli największe znaczenie ma dla nich ich własne „ja”. Nierespektowanie go może wydawać się atakiem na cały świat małego człowieka. W miarę możliwości staram się unikać takich sytuacji, nie zapominając jednak o funkcji socjalizacyjnej, jaką spełniają także zajęcia języka obcego w przedszkolu.

Inna wersja wspólnej zabawy w kręgu

Cel językowy:

- opanowanie słownictwa dotyczącego rodziny i jedzenia;
- opanowanie wyrażen typu: *Lubię pizzę, Nie lubię jajek, Babcia lubi ryż, Dziadek nie lubi jabłek.*

I etap (jedno lub dwa spotkania):

Wprowadzenie słownictwa związanego z rodziną.

II etap (jedno lub dwa spotkania)

Wprowadzenie wybranego słownictwa związanego z jedzeniem. Powtarzamy nie tylko nazwy, ale całe wyrażenia: *Lubię lody, Nie lubię pizzy*, robiąc przy tym minę osoby, która wyraźnie coś lubi lub czegoś nie lubi.

III etap

Rozkładamy na podłodze ilustracje przedstawiające osoby z rodziny i produkty do jedzenia. Wspólnie z dziećmi ustalamy, co lubi dziadek, co mama, co syn itd. Powtarzając wyrażenie (np. babcia lubi jabłka, babcia nie lubi pizzy), łączymy w pary obrazki (osoba + produkt do jedzenia). Następnie nauczyciel prosi o zakrycie oczu i zamienia obrazki. Po odkryciu oczu dzieci odpowiadają, co się zmieniło. Jeśli obok babci ułożyliśmy pizzę, dzieci mogą jednym słowem odpowiedzieć *pizza*, co oznacza, że pizza zmieniła pozycję.

Nauczyciel: *Dlaczego pizza? Babcia lubi pizzę?*

Dzieci: *Nie.*

Nauczyciel: *Co lubi babcia?*

Dzieci: *Babcia lubi ryż.*

Po tej odpowiedzi nauczyciel prosi w języku obcym któreś z dzieci, aby właściwie ułożyły ilustracje.

Zabawa powtarzana jest kilka razy, w ciągu kilku zajęć. Można następnie dokładać ilustracje z postaciami, zamieniać produkty do jedzenia, tak aby w sposób spiralny powtarzać wybrane słowa z ustalonego materiału leksykalnego i aby jednocześnie dzieci ciągle miały wrażenie nowości. Można też wprowadzać element humorystyczny, zastępując np. osoby zwierzętami i zastanawiać się, czy królik lubi lody, a krokodyl pizzę. Przy tym jest najczęściej dużo śmiechu, ale takie absurdalne sytuacje dzieci zapamiętują najlepiej.

II etap ćwiczenia, dotyczący mówienia o tym, co się lubi, ma wielkie znaczenie, gdyż jest to faza zastosowania poznawanego materiału językowego do mówienia o sobie. Etap ten wydaje się szczególnie ważny w przypadku dzieci w wieku przedszkolnym, ze względu na wspomniany okres egocentryzmu. Stąd nauka wyrażen typu *lubię* i *nie lubię* zazwyczaj sprawia maluchom dużo radości, pod warunkiem, że mogą powiedzieć, co one same lubią, a czego nie. Jest prawie niemożliwe, aby dzieci mechanicznie powtarzały za nauczycielem, że coś lubią lub nie. Będą powtarzały jedynie wtedy, gdy jest to zgodne z rzeczywistością. W miarę jak dzieci wychodzą z etapu egocentryzmu, są w stanie coraz bardziej wchodzić w rolę ucznia poznającego język obcy, ale proces ten jest dosyć długi. Dobrze to ilustruje poniższy przykład.

Jedno z dzieci w wieku wczesnoszkolnym, czyli już późniejszym, komentowało przebieg ustnego egzaminu językowego. Polegał on na przedstawieniu się oraz opowiadaniu o tym, co się lubi robić, jeść itd. Dziecko było bardzo zdziwione, że egzaminator zaznaczył, iż w czasie egzaminu nie jest ważne, co ono mówi, i – przede wszystkim – czy to, co powie, jest zgodne z prawdą. Ważne natomiast jest to, jak mówi. Wskazanie egzaminatora nie przekonało dziecka i nie miało w związku z tym wpływu na jego odpowiedź. Dla dziecka ważne było to, co powie. Poinformowało więc egzaminatora, że lubi piłkę nożną i telewizję, a nie lubi „grammaire” (gramatyki) ani „exercices” (ćwiczeń). Można stąd wywnioskować, że dzieci uczą się języka, aby mówić o sobie rzeczy prawdziwe.

Zagrajmy w twistera

Jest to powszechnie znana gra, która polega na dotykaniu przez graczy ręką lewą lub prawą albo nogą lewą lub prawą odpowiedniego koloru na macie, zgodnie z poleceniami osoby obracającej ramię na tarczy. Gra pozwala więc utrwalać znajomość podstawowych kolorów z jednoczesnym użyciem wyrażeni określających stronę prawą i lewą oraz słów *ręka* i *noga* (*stopa*). Zapal do gry w twistera nie słabnie wśród dzieci przez długi czas, chociaż należy odpowiednio dozować czas poświęcony na tę zabawę. Dzieci ją uwielbiają, prawdopodobnie dlatego, że stanowi ona dla nich duże wyzwanie. ... fizyczne. Utrzymanie się w równowadze w różnych dziwnych pozycjach jest trudne. Mata, która służy do gry, dorosłemu może wydawać się mała, ale dla dziecka jest ogromna. Dzieci są całkowicie pochłonięte zabawą, a fakt, że instrukcje są udzielane w języku obcym, stanowi tylko modyfikację gry. Zaangażowanie w grę powoduje niekoncentrowanie się na nauce języka, przez co przebiega ona łatwiej.

I faza

Nauczyciel obraca wskazówkę i wydaje polecenia, którą częścią ciała i którego koloru uczestnicy mają dotknąć, uważnie obserwując, czy dzieci właściwie reagują. Często mogą mylić stronę prawą z lewą, gdyż w wieku przedszkolnym nie jest jeszcze zakończony proces lateralizacji. Stąd zabawa w twistera, także w języku obcym, ma wpływ na jego doskonalenie.

II faza

Chętni uczniowie mogą zastąpić nauczyciela w wydawaniu poleceń. Na jednej planszy może przebywać maksymalnie 4-5 dzieci. Jeśli grupa jest większa, należy przeprowadzić zabawę na kilku planszach.

Czy umiesz sam/a...? Mówimy całymi zdaniami

Wraz z wiekiem, dzieci stają się coraz bardziej samodzielne: w załatwianiu potrzeb fizjologicznych (3 lata), ubieraniu (4-5 lat) oraz jedzeniu (4-6 lat) (Kotarba-Kańczugowska 2015). Uczenie się tych czynności stanowi wyzwanie dla dzieci, a ich opanowanie jest powodem do dumy. Skoro ta problematyka pozostaje w sferze zainteresowań małych uczniów, to można ją wykorzystać w nauce języka obcego. Dzieci chętnie będą powtarzać, że potrafią samodzielnie założyć czapkę czy rękawiczki albo skorzystać z toalety. Należy pamiętać, że gdy pytamy małych uczniów, czy coś rzeczywiście potrafią, to każdy musi mieć czas na odpowiedź. Każde dziecko uważa, że dla nauczyciela ważne jest właśnie to, czy ono potrafi samo założyć skarpetki. Inną propozycją jest nauczanie dzieci pytania

o pozwolenie pójścia do toalety. Trzeba jednak liczyć się z tym, że na początku spowoduje to zwiększone zapotrzebowanie na wychodzenie do toalety, związane z chęcią powtórzenia przy nauczycielu pytania. Z czasem sytuacja się stabilizuje.

Gdy mówimy o powtarzaniu całych zdań, ale także pojedynczych słów, należy uwzględniać całość procesu rozwoju poprawnej wymowy w języku obcym, który przebiega w sposób zbliżony do języka ojczystego. W języku ojczystym dziecko uczy się poprawnej mowy dzięki temu, że słyszy poprawne wypowiedzi i, w miarę rozwoju umiejętności wymowy poszczególnych głosek, zaczyna je wymawiać podobnie, podobnie akcentuje i nadaje odpowiednią melodię zdaniom. Tak samo dzieje się w nauce języka obcego. Staram się doceniać każdą próbę wypowiedzi w języku obcym, nawet jeżeli nie była w pełni poprawna, co jest najczęstszym przypadkiem. Powtarzam dane wyrażenie czy zdanie poprawnie, ale nie próbuję wymuszać poprawnej wymowy. Następujący przykład pozwala zrozumieć problematykę nabywania poprawnej wymowy przez dzieci.

Mała dziewczynka nie umiała powiedzieć „pizamka” i mówiła „sijamka”. Mama wielokrotnie próbowała ją nauczyć, jaka jest poprawna wymowa. Pewnego razu sama zwróciła się do dziecka: „Zalóż sijamkę”. Dziewczynka obrzona odpowiedziała: „Nie mówi się sijamka tylko sijamka”, wymawiając dwukrotnie dokładnie tak samo słowo „sijamka”.

Dziecko mówi najpoprawniej, jak potrafi, ale słyszy różnicę, gdy ktoś wymawia to samo słowo czy zdanie poprawnie. Prawidłowa wymowa stanowi dla niego właściwy model, do którego zmierza.

Wchodzenie w rolę

Przedszkolak uwielbia odgrywanie ról. W warunkach przedszkolnych jest wiele możliwości wykorzystania tej skłonności, gdyż sale zazwyczaj są wyposażone w mnóstwo rekwizytów, typu: serwisy do herbaty, garnuszki, talerzyki, sztuczne owoce, zestawy do zabawy w lekarza itd. Można więc łatwo zorganizować zabawę w przyjęcie, sklep czy lekarza. (W warunkach szkolnych nauczyciel byłby zmuszony dostarczyć do klasy wszystkie niezbędne rekwizyty.) Najważniejszym elementem takiej zabawy wydaje mi się przygotowanie przez nauczyciela materiału językowego, który w zabawie będzie stosowany: wybór leksyki oraz dwa lub trzy wyrażenia, które dzieci będą wykorzystywały w czasie zabawy.

Zabawa w sklep

Faza wstępna

Zabawa jest poprzedzona wprowadzeniem kilku słów, np. nazw owoców czy warzyw, poprzez piosenkę, grę typu *memory* lub inną technikę nauki słownictwa. Ważne jest przy tym zwiększanie efektywności zapamiętywania poprzez wprowadzanie technik, które wymagają wzmożonej aktywności intelektualnej implikującej głębsze przetwarzanie. Badania wykonane techniką rezonansu magnetycznego pokazały, że im aktywniej zajmujemy się określoną treścią, np. słownictwem, tym *większe prawdopodobieństwo, że zostawi ślad w pamięci* (Spitzer, 2007:18). Jedną z takich technik, która sprzyja lepszemu zapamiętywaniu, jest kategoryzacja. Jeśli chcemy nauczyć określonej liczby słów, to efekt będzie lepszy, gdy uczący się będzie musiał w różny sposób zareagować na różne słowa, np. nacisnąć przycisk czerwony, jeśli słowo należy do jednej kategorii, a zielony, gdy do drugiej (tamże). Okazało się, że rodzaj kategoryzacji ma wpływ na efekt zapamiętywania. Jeśli uczący się miał podejmować pewne działania, wykonując prostą czynność intelektualną, np. analizując wielkość liter (małe, wielkie), efekt zapamiętywania był mały, zaś gdy aktywność intelektualna wzrastała, np. należało rozróżnić, czy dane słowo jest rzeczownikiem, czy czasownikiem – ślad w pamięci był większy, a największy w przypadku kategoryzacji ożywione – nieożywione (tamże), która dawała obraz największej aktywności mózgowej. Ucząc słownictwa związanego np. z owocami i warzywami, które będzie wykorzystane w zabawie w sklep, wymieniamy te nazwy (ewentualnie pokazując ilustracje), a dzieci mają za zadanie wykonać określone czynności, np. powiedzieć *fruit* i klasnąć w ręce, gdy mówimy o owocu, a w przypadku warzyw powiedzieć *legume* i stanąć na jednej nodze.

Faza główna

Dzieci ustawiają się w kolejce, nauczyciel odgrywa rolę sprzedającego i odpowiada maluchom wyrażenia, które powinny użyć. Dzieci potrafią bawić się w sklep. Nie ma potrzeby wcześniejszego uczenia się niezbędnych wyrażen. Wprowadzane są one w trakcie zabawy, nauczyciel „podszeptuje” je dzieciom, które natychmiast je powtarzają, koncentrując się na wyborze produktów i dokonaniu transakcji. Przykładowa rozmowa w sklepie może wyglądać następująco:

- *Bonjour.*
- *Bonjour. Je voudrais des pommes.*
- *Combien de pommes?*
- *Deux pommes.*

- *Voilà.*
- *Merci.*
- *C'est tout?*
- *Non.*
- *Je voudrais... etc.*
- *C'est tout ?*
- *Oui.*
- *Ça fait combien ?*
- *5 euros.*
- *Merci.*
- *Au revoir.*

W dalszej fazie zabawy dzieci mogą odgrywać rolę sprzedawcy. Nie oznacza to, że muszą mieć opanowane wszystkie wyrażenia. Nauczyciel cały czas pełni rolę suflera.

Stosowane w zabawie wyrażenia i słownictwo możemy wykorzystać w ćwiczeniach multimedialnych skrojonych na miarę przez nauczyciela, z wykorzystaniem narzędzi dostępnych w Internecie, np. *LearningApps*. Dzięki temu dzieci będą mogły w domu je powtórzyć i kolejna zabawa będzie przebiegała sprawniej.

Posłuchaj... – praca domowa dla dzieci w wieku przedszkolnym

Praca domowa w tym wieku nie jest koniecznością i nie ma tych samych celów, które są uwzględniane w szkole. Jednakże możemy zaproponować dzieciom, aby w domu wykonały pewne zadania. Celem tej pracy jest zwiększenie czasu poświęconego na kontakt z językiem obcym, co – jak wiadomo – jest jednym z ważnych czynników wpływających na efektywność nauczania.

Zadania, które wydają mi się najodpowiedniejsze dla dzieci nieumiejących czytać ani pisać, to zadania oparte na słuchaniu. Można więc w domu słuchać piosenek, których dzieci uczą się na zajęciach. Jeśli są dostępne w Internecie, możemy przesyłać rodzicom hiperłącze, jeśli są dostępne jedynie na płycie, można zaproponować rodzicom kupienie takiej samej płyty, aby dziecko miało dostęp do materiałów używanych na zajęciach. Innym pomysłem jest wykonywanie przez dzieci ćwiczeń interaktywnych na podstawie materiału językowego wprowadzanego w czasie zajęć. Dzięki opcji *text to speech*, która umożliwiła uzyskanie wersji dźwiękowej wpisanego krótkiego tekstu, dzieci mogą usłyszeć słowo czy wyrażenie powtarzane w czasie zajęć. Nie muszą czytać. W ramach ćwiczenia dziecko może więc połączyć usłyszany tekst z odpowiednim obrazem,

może dokonać odpowiedniej kategoryzacji przedstawionych przedmiotów, może zagrać w *memory* dźwiękowe itd. Ćwiczenia takie najłatwiej wykonywać na urządzeniach z ekranami dotykowymi, gdyż w wieku przedszkolnym posługiwanie się myszką sprawia problemy. Rodzice otrzymują hiperłącze do ćwiczenia. Jeszcze inną możliwością jest wykonanie nagrania własnego: wiersza czy rymowanki, używanych na zajęciach. Możemy skorzystać z dostępnej w każdym smartfonie aplikacji do nagrywania. Taki plik wysyłamy rodzicom, aby dzieci mogły posłuchać go w domu.

Wprowadzenie zadań wykonywanych w domu przez dzieci wymaga współpracy z rodzicami. Możemy na początku roku powiedzieć, że chcielibyśmy, aby dzieci wykonywały pewne zadania z języka obcego w domu, oraz ustalić, jaka będzie forma komunikacji: droga mailowa, grupa na portalu społecznościowym, (mini)strona internetowa lub internetowa tablica ogłoszeniowa typu padlet.

Podsumowanie

Na zakończenie chciałabym poruszyć jeszcze jedną kwestię, która z pozoru nie łączy się bezpośrednio z nauczaniem języka obcego, a w kontekście pracy z dziećmi nabiera szczególnej wagi.

Wszystkie przedstawione w tym artykule ćwiczenia i zabawy stanowią propozycje pracy z dziećmi. Można je wykorzystać w przedstawionej formie albo zmodyfikować, dostosowując do specyfiki grupy. Jednak nawet najlepsze metody pracy mogą nie przynieść spodziewanych rezultatów, jeśli nauczanie nie będzie oparte na przyjaznej relacji między nauczycielem a uczniem. J. Piaget podkreślał, że ważnym elementem środowiska, które sprzyja rozwojowi dziecka jest relacja oparta na wzajemnym szacunku, tworząca atmosferę zaufania i poczucie bezpieczeństwa, szczególnie ważną w przypadku dzieci. Relacja taka nie tworzy się od razu. Budujemy ją poprzez codzienne doświadczenia, np. informacje zwrotne, które otrzymuje od nas uczeń, gdy zrobi coś dobrze lub popełni błąd, lub gdy zauważamy jego wyjątkowość albo jego problem. W takim środowisku dziecko najlepiej się uczy i rozwija. Są dzieci, które już przy pierwszym spotkaniu wskazują pani na kolana, są też takie, które dopiero po dłuższym czasie zaczynają lubić „panią od...”. Dobrze obrazuje to poniższy przykład.

W pierwszej klasie dzieci zaczynały uczyć się języka angielskiego. Jeden z chłopców nie był zaangażowany w pracę na lekcji, wyraźnie nie lubił angielskiego:

odpowiadał na pytania i wykonywał prace, czasami poprawnie, czasami nie, ale bez większego zainteresowania. Nauczyciel rozmawiał z rodzicami. Starał się znaleźć sposób na lepszy kontakt z chłopcem. Z czasem chłopiec zaczynał wykazywać większe zainteresowanie. Na pierwszym sprawdzianie (w szkole obowiązywały sprawdziany i oceny z języka obcego od pierwszej klasy) wypadł dobrze. Nauczyciel poinformował rodziców, że chłopiec zaczął robić większe postępy i jest bardziej zainteresowany. W odpowiedzi mama powiedziała: „Wie pani, bo on panią polubił. Na początku pani nie znał i nie lubił angielskiego. Teraz to się zmieniło.” Okazało się, że jest to bardzo dobry uczeń, ale bardzo wrażliwy. Wielokrotnie reagował bardzo emocjonalnie w różnych sytuacjach i należało być bardzo ostrożnym w kontaktach, aby nie stracić jego zaufania.

Pomimo stosowania na zajęciach języka obcego różnych metod pracy, nawet tych opartych na najnowszych doniesieniach psychologicznych czy neurolingwistycznych, jeśli nie zdobędziemy zaufania dzieci – prawdopodobnie wysiłki te nie przyniosą zakładanego rezultatu.

Bibliografia

- Dryjańska, A., Wawrzonek K. (2014) Dydaktyczne wykorzystanie sensomotorycznej aktywności dziecka na lekcji języka obcego. W: „Języki Obce w Szkole”, nr 4, 89-90 [online] [dostęp 2.03.2015] <<http://www.jows.pl/content/dydaktyczne-wykorzystanie-sensomotorycznej-aktywnosci-dziecka-na-lekcji-jezyka-obcego>>.
- Kotarba-Kańczugowska, M. (2015) Przedszkolak uczy się języka obcego. Kręta droga, wielka frajda W: „Języki Obce w Szkole”, nr 1 [online] [dostęp 30.03.2015]
- Santoro (2014) Un nouveau paradigme pour l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère : l'approche neurolinguistique. [online] [dostęp 17.03.2014] <http://www.academia.edu/4184039/Un_nouveau_paradigme_pour_l'apprentissage_d'une_langue_seconde_ou_%C3%A9trang%C3%A8re_l'approche_neurolinguistique>.
- Spitzer, M. (2007) *Jak uczy się mózg?* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Agnieszka Dryjańska

Doktorantka w Instytucie Romanistyki UW. Redaktor czasopisma „Języki Obce w Szkole”. Ma wykształcenie techniczno-filologiczne, prowadzi zajęcia z Technologii Informacji w Kolegium Francuskim i Angielskim na Uniwersytecie Warszawskim. Prowadziła także lektorstwa techniczne z języka angielskiego oraz francuskiego na Politechnice Warszawskiej. Uczy dzieci języka francuskiego w Towarzystwie Przyjaźni Polsko-Francuskiej.



Metody pracy z dziećmi w przedszkolu

Dorota Kondrat

Dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym uczą się inaczej niż starsze. Przedszkolaki, zwłaszcza młodsze (3-, 4-latki), mają dużą potrzebę ruchu i ograniczoną koncentrację. Dlatego najlepiej zdobywać ich zainteresowanie czynnościami, które angażują je całościowo: pozwalają się „wyskakać”, wyrazić w tańcu, być w interakcji z rówieśnikami.



Zabawy, gry i projekty dla dzieci przedszkolnych powinny być mocno zróżnicowane. Jeden moduł lekcyjny może być krótki (np. 20 min), po czym – jeśli to możliwe – po innych zajęciach można znów wrócić do nauki języka. Zamiast organizować typowe lekcje angielskiego, można prowadzić po prostu część zajęć w tym języku, jeśli nauczyciel dysponuje odpowiednimi kompetencjami.

Język, w którym nauczyciel komunikuje się z dziećmi, nie powinien być ani za łatwy, ani za trudny. Dzieci nie muszą rozumieć wszystkiego, ale warto zaakcentować kluczowe słowa. Te słowa będą wkrótce przez dzieci używane. Odpowiedni dobór treści i formy gwarantuje, że dzieci będą miały motywację do nauki i odczują ją jako sensowną. Częsta w pracy z dziećmi tematyka, to m.in.:

- Pozdrowienia i zwyczaje;
- Części ciała;
- Świat zwierząt;
- Kolory i kształty (wielkości);
- Pojazdy i odgłosy;
- Ubrania;
- Dom, rodzina;
- Życie codzienne;
- Jedzenie;
- Pogoda, przyroda.

Piosenki i rymowanki (*chants, nursery rhymes*) dają możliwość zabawy w grupie i efektywnego uczenia się całych zwrotów poprzez kojarzenie podobnych dźwięków. Dzieci dobrze się bawią, rozwijają wyobraźnię, koordynację ruchową, skojarzenia i umiejętności społeczne. Zmysł muzyczny dzieci warto też wykorzystać w następujący sposób: dzieci uczą się intonacji zdań w piosence poprzez śpiewanie ich, następnie skaczą po „niewidzialnych kamieniach” zgodnie z melodią zdania: akcentowane wyrazy to duże kamienie, na których można przystanąć, a po tych nieakcentowanych, jak np. *the*, trzeba się jedynie prześlizgnąć.

Inną ważną metodą pracy z przedszkolakami jest udawanie, czyli symulacje codziennych czynności: w domu, w sklepie, na przyjęciu, na wycieczce, w zoo. Dzieci uwielbiają takie zabawy, gdyż dają im one olbrzymią motywację do poznawania świata, a przy okazji możliwość spontanicznego używania języka obcego.

Rymowanki

Na rynku jest mnóstwo książeczek, pakietów i stron internetowych z zabawami słownymi dla dzieci. Najpopularniejszymi

Nauczyciel może sam wymyślać rymowanki. Należy ilustrować je obrazkami, najlepiej dającymi się montować i demontować. Dzieci operują obrazkami, pokazując, czy rozumieją, co mówi nauczyciel.

materiałami są plakaty i fiszki (*flashcards*). Bardzo dobrym sposobem uczenia fragmentów zdań/wyrażeń (*chunks*) i utrwalania poprawnej wymowy (zwłaszcza samogłosek, które różnią się od polskich), są rymowanki. Warto o nich pamiętać, bo w ten sposób uczymy słów w kontekście, choć ograniczonym.

A cat in the hat.

A fox in the box.

A cook with a book.

A boy with a toy.

A star on a car.

A key in the tea.

A coat on the boat.

Nauczyciel może sam wymyślać tego typu rymowanki. Należy ilustrować je obrazkami, najlepiej dającymi się montować i demontować. Dzieci operują obrazkami, pokazując, czy rozumieją, co mówi nauczyciel, czyli gdy usłyszą *a star on a car*, umieszczają obrazek gwiazdy na samochodzie. A gdy usłyszą *a fox in the box*, będą miały za zadanie otworzyć w jakiś sposób pudełko, aby umieścić w nim lisa. Następnie powtarzają te rymowanki i uczą się ich na pamięć. Na kolejnej lekcji nauczyciel może sprawdzać zrozumienie rymowanek, wskazując na chłopca z zabawką: – *A cook with a book?* – *NO.* – *A boy with a toy?* – *YES.* Dzieci mogą też między sobą sprawdzać zgodność wyrażenia z ilustracjami. W dalszej kolejności dzieci mogą same rysować, kolorować i wycinać te przedmioty, bawiąc się nimi i układając je w różnych konfiguracjach. Ciekawą odmianą tego ćwiczenia jest też polecenie rysowania jednej tylko rzeczy, a potem szukanie rymującej się pary do wybranego słowa.

Piosenki dla najmłodszych

Śpiewane rymowanki należą do wieloletniej tradycji w kulturze anglosaskiej. Nie bez powodu są one wciąż popularne – mają niezwykle urok i często niebanalną melodię. Pozwalają ćwiczyć aparat mowy, a co za tym idzie – uczyć poprawnej wymowy słów i łączenia ich, a także intonacji. Przykładem mogą być *Hot cross buns* czy *Baa baa black sheep*.

Ogromny zbiór takich śpiewanych wierszyków można znaleźć na stronie: <http://www.rhymes.org.uk/>. Niektóre z nich nie znajdują praktycznego zastosowania na lekcji, gdyż zawierają archaiczne słownictwo. Warto odnaleźć w Internecie wersje muzyczne tych wierszyków, zaśpiewane wyraźnie i z dobrym akcentem.

Znane też są piosenki dla nieco starszych dzieci, jak: *Old MacDonald Had a Farm*, *The Wheels on The Bus Go Round* lub *Ten Green Bottles*, które można znaleźć w animowanych wersjach (różnej jakości) na YouTube.

W tej „kopalni filmów” znajdziemy gotowe wersje krótkich bajek dla dzieci, jak: *Goldilocks and The 3 Bears*, *The 3 Little Pigs*, czy *Little Red Riding Hood*. W Internecie jest wiele stron edukacyjnych, na których możemy znaleźć teksty znanych piosenek i ilustracje do nich, często z filmikiem animowanym. Od czasu do czasu można pokazać dzieciom te gotowe materiały, ale warto pamiętać, że uczniowie potrzebują też ruchu, osobistego zaangażowania i różnej stymulacji, dlatego filmik powinien być raczej punktem wyjścia do innej zabawy.

Jeśli zależy nam na nauczaniu słownictwa dotyczącego zwierząt, owoców, kolorów, części ciała itp. – strona <http://www.dreamenglish.com/freechants> oferuje duży wybór prostych piosenek. Z tej strony możemy zaczerpnąć gotowe nagrania w plikach MP3, często łącznie z obrazkami do pokazywania. Jest to strona amerykańska i z takim akcentem śpiewa lektor – warto być tego świadomym, bo dzieci są wrażliwe na różnice w wymowie. Pomyślmy też o tym, jak można wpleść imiona dzieci w wersję polsko- lub anglojęzycznej w te rymowanki. Dla przykładu:

- *My name's John and I'm a frog – jump, jump, jump.*
- *My name's Kate and I'm a cat – miaow, miaow, miaow.*
- *My name's Maggie and I'm a fish – splash, splash, splash.*
- *My name's Robbie and I'm a mouse – squeak, squeak, squeak.*
- *My name's Ania and I'm a bird – flap, flap, flap.*

Inne możliwości twórczej zabawy z językiem, doceniane przez starsze i bardziej zaawansowane językowo dzieci wymieniam niżej.

Tzw. łamańce językowe (*tongue twisters*):

- *She sells seashells on the seashore.*
- *Mix a box of mixed biscuits with a boxed biscuit mixer.*
- *Toy boat. Toy boat. Toy boat.*
- *Six thick thistle sticks. Six thick thistles stick.*
- *Good blood, bad blood.*
- *Three free trees.*

Anegdoty o zwierzętach:

- *Why do birds fly south for the winter? Because it's too far to walk.*
- *What goes up slowly and comes down quickly? An elephant in a lift.*
- *What do you give an elephant with big feet? Plenty of room!*
- *Why did the chicken cross the road? To get to the other side.*
- *Why does everyone love cats? Because they're purr-fect!*
- *Where do cows go with their friends? The mooovies!*

Zagadki (*riddles*):

- *What has a face and two hands but no arms or legs? A clock.*
- *What has a neck but no head? A bottle.*
- *Which letter of the alphabet has the most water? The C.*
- *What has to be broken before you can use it? An egg.*
- *What begins with T, ends with T and has T in it? A teapot.*
- *Which month has 28 days? All of them of course!*

Bajki i opowiadania

W nauczaniu dzieci nade wszystko warto stosować narrację. Dzieci lubią wszelkie opowiadania, historyjki, bajki. Chętnie ich słuchają, może się wydawać, że niemal do znużenia. Opowiadanie to nie tylko uczenie się drogą słuchową. Powinniśmy aktywować wtedy inne zmysły (wzrok, dotyk), zaangażować dzieci do odgrywania ról i rozumienia pytań o ich odczucia i doświadczenia związane z opowiadaną historią. Możemy sami wymyślać historyjki, posilkując się ilustracjami lub zabawkami, możemy używać gotowych książeczek, możemy też skorzystać z bajek animowanych, m.in. ze strony <http://learnenglishkids.britishcouncil.org>.

Jak pracować z bajkami i opowiadaniem? Na początku uczymy nowego słownictwa, pokazując ilustracje i nazywając dane rzeczy, a potem dając dzieciom ilustracje i wywołując po kolei słowa. Powiedzmy, że opowiadamy znaną wszystkim bajkę o Czerwonym Kapturku – *Little Red Riding Hood*, odpowiednią dla dzieci w wieku 6 lat (<http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/short-stories/little-red-riding-hood>). Zastanawiamy się, ile słów dzieci mogą opanować za jednym

razem: 5, 7, może nawet 10? Które słowa są ważne, a które mniej? Które można zrozumieć z kontekstu, a które są warte wyróżnienia i powtarzania w innych kontekstach? Które słowa będzie dzieciom łatwiej zapamiętać i dlaczego? Dzieci lubią słuchać tej samej bajki wielokrotnie, aż w końcu nauczą się jej na pamięć. Nie poprzestawajmy na gotowym filmiku. Opowiadajmy bajkę sami, z wykorzystaniem ilustracji, rekwizytów, zbudowanej wspólnie scenografii. Zrobmy teatr pacynek lub teatr cieni (wymaga to wcześniejszej praktyki). Zaangażujmy dzieci do odgrywania ról – jedno będzie Czerwonym Kapturkiem, inne wilkiem, babcią czy mamą, a jeszcze ktoś może być drzewem czy domem. Wreszcie zadajmy pytania dotyczące tekstu: *Where is granny? What is there in the basket?* A w szczególności, jeśli dzieci umieją już zadawać proste pytania po angielsku, postawmy im „osobiste” pytania związane z elementami bajki: *How old is your granny? Have you been to a wood? Are you afraid of a wolf?*

Bajki i opowiadania można również wykorzystać do pierwszej nauki czytania i pisania. Możemy np. zrobić rebus, czyli zastąpić kluczowe słowa obrazkami albo symbolami. Czytamy opowiadanie i w danym miejscu milkniemy, a dzieci mówią i piszą słowa. Możemy zrobić z kluczowych słów zabawę w wisielca. Możemy też pociąć opowiadanie na fragmenty i poprosić dzieci o ułożenie ich w poprawnej kolejności. Pomysłowy nauczyciel z pewnością zaskoczy uczniów nowymi rozwiązaniami.

Twórcze projekty

Jak już wspomniano, ideą naturalnego uczenia się jest umożliwianie uczniom maksymalnej ekspozycji na język obcy. Stąd zrodził się pomysł na szkoły dwujęzyczne, a także metoda CLIL: *Content and Language Integrated Learning*, co oznacza „zintegrowane z treścią nauczanie języka”. Nie musimy czekać z wprowadzaniem tego podejścia do czasu szkoły średniej. Można zacząć już od przedszkola. W tym wieku dzieci zadają dużo pytań „dlaczego”, chcą zrozumieć wszelkie możliwe otaczające ich zjawiska. Dlaczego więc nie zaproponować im poznawania świata z użyciem drugiego języka? Warto wyjść z klasy, na plac zabaw, do parku, do zoo, do lasu, i tam przeprowadzać lekcje, a raczej projekty tematyczne. Świetnym pomysłem są lekcje z gotowaniem, choć wymagają szczególnej ostrożności.

Projekty przyrodnicze mogą obejmować:

- sadzenie nasion i cebulek;
- plantowanie truskawek i inne prace w ogrodzie;

- instrukcję bezpieczeństwa podczas spaceru (np. w parku);
- omawianie cyklu wzrostu natury, zjawisk atmosferycznych i ich wpływu na przyrodę.

Projekty dotyczące zagadnień naukowych mogą zawierać demonstracje i wyjaśnianie:

- jak działa magnes;
- jak woda zmienia stany skupienia;
- dlaczego liście zmieniają kolor;
- jak rosną rośliny;
- co to jest pogoda;
- życie małych zwierząt;
- skąd się bierze chleb;
- co może robić wiatr;
- badanie drzew;
- jak się zmieniają motyle;
- budowanie peryskopu;
- czym jest muzyka i jak grają różne instrumenty;
- odciski w gipsie lub stempelki;
- co się dzieje z rozlaną wodą;
- robienie mikstur i roztworów;
- bańki mydlane – jakie mają kształty;
- oglądanie chmur;
- rozpoznawanie rzeczy po zapachu z zawiązanymi oczami;
- ćwiczenie zmysłu dotyku – zabawa z wrazeniami i nazywanie ich (ciepłe, zimne, gładkie, śliskie, mokre).

Dobrym pomysłem są także projekty plastyczne i rękodzielne.

Zatem wykonujemy:

- plakaty dotyczące czterech pór roku;
- rysowanie lasu i „czego oko nie widzi” (bardzo twórcza zabawa plastyczna rozwijająca wyobraźnię);
- ilustrowanie, jak się zmienia pogoda;
- rysowanie i wycinanie kształtów przedmiotów;
- robienie papier-maché;
- lepienie przedmiotów z plasteliny;
- robienie makiety miasta;
- rysowanie krainy marzeń;
- konstruowanie „łapacza snów” – czyli tkanie pajęczyny ze sznurka na obręczy i opowiadanie, jakie sny złapaliśmy.

Możemy zrobić razem książeczkę z różnymi fakturami, korzystając ze skrawków materiałów znalezionych w domu – np. kawałek pluszu naklejamy na brzuch misia, jedwab – na skrzydła motyla itd. Twórzmy własne słowniki obrazkowe, a nawet minicyklopedie, wycinając zdjęcia z czasopism i porządkując oraz opisując zjawiska. Pomysłów jest wiele.

Bajki i opowiadania można również wykorzystać do pierwszej nauki czytania i pisania. Możemy np. zrobić rebus, czyli zastąpić kluczowe słowa obrazkami albo symbolami.

Można stosować własne lub podeprzeć się gotową literaturą. Polecam świetną książkę: Peggy Ashbrook, *Nauka jest prosta, Ponad 250 propozycji zajęć dla przedszkolaków*.

Zabawy dla dzieci

Ciekawe propozycje zabaw, obejmujących zapoznanie się z innymi, okazywanie uczuć i troski, znajdziemy w książce Charlesa A. Smitha, *Grupa bez przemocy, 162 zabawy i ćwiczenia dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, uczące empatii i współpracy*. Oto kilka zaadaptowanych zabaw.

Wykrzykujemy imiona

Wymyślamy krótką rymowankę lub wierszyk o imieniu każdego dziecka, a rymy mogą być nawet bezsensowne. Zadanie to wspólne klaskanie do rytmu (każde słowo lub zestaw brzmiały razem, np. *get on*). Jedynym utrudnieniem tu może być fakt, że polskie imiona raczej rzadko rymują się z angielskimi słowami. Można uczyć dzieci angielskich odpowiedników ich imion. Przykład: *Johnny, Johnny* (kłaśnięcie 2 razy), *get on the pony* (3 razy).

Zdjęcia na wieszaku

Dzieci przygotowują swoje zdjęcia portretowe (każde po jednym) w tym samym rozmiarze. Dziurkaczem robimy otwór u góry zdjęcia i przyczepiamy każde zdjęcie sznureczkiem do metalowego, drucianego wieszaka na ubrania. Zdjęcia mogą wisieć na różnej wysokości, tak aby nie obijały się ani nie plątały. Wieszak wieszamy wysoko, w widocznym miejscu. Dzieci wychodzą i wymieniają imiona kolegów i koleżanek ze zdjęcia (można je przy okazji nauczyć wyrażen *I like* lub *My friend*).

Rymowanki z imionami

Nauczyciel woła dzieci, aby przyłączyły się do zabawy przy wykorzystaniu wierszyka:

Annie, Annie, look around

Pick... (Kasia), let's have fun!

I tak dalej z każdym imieniem, aż się zbierze krąg dzieci trzymających się za ręce. Można dać dzieciom pudełko, w którym są kartki z ich imionami, każde dziecko losuje jedną kartkę, mówi, jakie to imię, a reszta dzieci śpiewa piosenkę.

Bez słów

Uczymy się komunikować bez słów, „pokazując” znaczenia słów wymawianych przez nauczyciela. Uczymy się gestów, np.:

1. Ja (*I / me*) – wskazujemy siebie.
2. Ty (*you*) – wskazujemy drugą osobę.
3. To (*it*) – wskazujemy przedmiot.
4. Lubić (*like*) – robimy gest przytulania.
5. Pomoc, pomagać (*help*) – dłonie złożone razem.
6. Jeść (*eat*) – rękę kierujemy do ust.
7. Widzieć (*see*) – pokazujemy oczy.

Prezentujemy gestami zdania *I like you* albo *You see me*, albo *You and I eat*, albo *I help you*. Dzieci pokazują, a my mówimy, potem na odwrót: jedno dziecko pokazuje, a reszta odczytuje znaczenie.

Pociąg widmo

Jest to zabawa z wymyślonym przez nas wierszykiem, który zawiera polecenia. Bawimy się w lokomotywę – dzieci, stojąc jedno za drugim, trzymają poprzeczającą osobę za boki i tworzą wagony pociągu. Razem z nauczycielem śpiewają piosenkę z instrukcjami, np.: *Put your right leg up, your left leg up, go straight, turn left, stamp your feet, say „hoo hoo”*.

Puk, puk

Krześla są ustawione jedno za drugim. Dzieci siedzą na podłodze za krzesłami. Jedno dziecko sadzamy na pierwszym krześle (jest to „dom”), podchodzi wybrana osoba, siada na drugim krześle, mówi *Knock Knock* (Puk, puk) i wierszyk:

Listen to me.

Don't look at me.

What do I say?

What is my name?

Dziecko zgaduje. Jeśli zgadnie, gość przesiada się na jego miejsce i jest gospodarzem. I tak dalej.

Magiczna kieszeń

Udajemy, że wyciągamy z kieszeni jakiś przedmiot, np. młotek czy jabłko. Mówimy, co to jest, potem udajemy wykonywanie pewnego ruchu (np. wbijanie gwoźdźcia, obieranie jabłka itd.). Uczymy dzieci zwrotów: czasownik z rzeczownikiem (np. w czasie *present continuous*). Następnie namawiamy dzieci, aby nas naśladowały lub wykonywały to, co mówimy.

Co masz na sobie?

Dzieci obserwują i nazywają ubranie wybranej osoby. Potem ta osoba wychodzi i zmienia jakiś element, inne dzieci mają odgadnąć, co się zmieniło, np.: *shoelaces!* (reakcja na rozwiązane sznurowadła).

Taniec emocji

Mówimy pewne słowa, np. *angry, scared*, i prosimy, by dzieci pokazały te emocje w swoim własnym tańcu. Następnie mówimy *happy cat, angry dog* itd. – a dzieci tańczą tak, jak – ich zdaniem – zrobiłyby to zwierzęta.

Parę słów na zakończenie

Efektywna nauka, a raczej nabywanie umiejętności językowych przez małe dzieci, odbywa się jedynie drogą naturalną i intuicyjną. Rzecz nie w tym, aby oferować dziecku od czasu do czasu lekcje angielskiego, na których pozna liczby, trochę słów i parę piosenek. Ważne, aby umożliwić dzieciom jak najintensywniejszy kontakt z językiem, głównie przez osłuchanie, nie wymagając natychmiastowej produkcji (czyli mówienia). Dzieci chętnie uczą się mówić przez powtarzanie. Zabawy, piosenki i bajki to świetne narzędzia przynoszące widoczne rezultaty. Nie należy na nich poprzestawać. Warto, korzystając z polecanych książek i stron internetowych, opracowywać projekty tematyczne. Wszystkie te działania językowe dają dzieciom możliwość holistycznego rozwijania się poprzez zanurzenie w języku angielskim i powodują, że w przyszłości będą one mieć większą motywację do nauki, zainteresowanie językiem oraz podstawy do osiągnięcia w nim biegłości.

Niestety, spotykane ciągle swoiste „redukowanie” języka do podstawowych tylko pól tematycznych i wydawanie poleceń po polsku jest krzywdzące dla dzieci, gdyż marnuje się ich olbrzymi potencjał. Taki sposób nauczania jest zresztą odbierany przez dzieci jako sztuczny i nudny. Warto zatem

uczyć dzieci języka w warunkach zbliżonych do naturalnych, stopniowo podnosząc poprzeczkę.

Netografia

- <http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/>
- <http://www.funenglishgames.com/>
- <http://www.onestopenglish.com/children/>
- <http://www.rhymes.org.uk/>
- <http://www.dreamenglish.com/freechants>

Bibliografia

- Arabski, J. (1985) *O przyswajaniu języka drugiego (obcego)*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Arabski, J. (1996) *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Katowice: Śląsk.
- Ashbrook, P. (2007) *Nauka jest prosta. Ponad 250 propozycji zajęć dla przedszkolaków*. Kielce: Jedność.
- Bieńkowska, K. (2012) *Jak dzieci uczą się mówić*. Warszawa: PZWL.
- Brzeziński, J. (1987) *Nauczanie języków obcych dzieci*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Harmer, J. (1991) *The Practice of English Language Teaching*. Longman.
- Harmer, J. (1998) *How to Teach English*. Longman.
- Komorowska, H. (1999) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Krakowian, B. (2000) *Selected Principles in Teaching English as a Foreign Language to Children and Adults*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kuffner, T. (2008) *Jak to zrobić? 365 pomysłów na kreatywne zajęcia dla dzieci w wieku przedszkolnym i młodszych*. Kraków: Wydawnictwo Zielona Sowa.
- Mikler-Chwastek, A. (2011) *Dotykowe poznawanie otoczenia. Diagnoza i wspomaganie rozwoju małych dzieci*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Siek-Piskozub, T. (1997) *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Smith, Ch. A. (2009) *Grupa bez przemocy, 162 zabawy i ćwiczenia dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, uczące empatii i współpracy*. Kielce: Jedność.
- Wieszczyńska, E. (2000) Dlaczego warto rozpocząć naukę języka obcego w okresie wczesnoszkolnym? W: „Języki Obce w Szkole”. Nauczanie wczesnoszkolne, nr 6.

Dorota Kondrat

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



Tajemnica zaczarowanego worka, czyli jak prowadzimy zajęcia warsztatowe z dziećmi w Pracowni Językowej

Małgorzata Klein, Agata Skowrya

Jak stworzyć odpowiednie środowisko dla efektywnego rozwoju językowego najmłodszych? Oto sprawdzone rozwiązania i metody lektorów Pracowni Językowej, pomysłodawców świetlicy językowej *Happy School Kids*.

happy
school kids



Pracownia Językowa od pięciu lat organizuje zajęcia dla dzieci, młodzieży i dorosłych. W tym artykule pragniemy podzielić się rozwiązaniami, jakie opracowaliśmy, aby stworzyć jak najlepsze warunki do rozwoju językowego naszych najmłodszych uczniów – przedszkolaków. Z myślą o nich stworzyliśmy w Pracowni Językowej przyjazne środowisko świetlicy językowej. Do pomocy przy projektowaniu pomieszczenia świetlicy zaprosiliśmy jej przyszłych użytkowników. Wraz z dziećmi wybieraliśmy kolor ścian, rodzaje sprzętu (jak się okazało, ogromne kolorowe pufy są obowiązkowe) i sposób ustawienia mebli w sali. Wśród nieco starszych uczniów ogłosiliśmy konkurs na nazwę i logo świetlicy. Dlatego właśnie świetlica nosi nazwę *Happy School Kids*, a jej logo wygląda następująco:

Pracownia Językowa

W ten sposób powstało miejsce, które dzieci bezbłędnie rozpoznają jako swoje królestwo i nawet podczas pierwszej wizyty w lokalu Pracowni, od razu odnajdują „swoją” salę.

W świetlicy językowej *Happy School Kids* dzieci mogą znaleźć się w świecie języka angielskiego, ucząc się i bawiąc podczas półkolonii letnich i zimowych oraz organizowanych w trakcie semestru zajęć warsztatowych. Taka formuła wymaga od nauczyciela znacznego wysiłku włożonego w przygotowanie zajęć, ponieważ nie istnieje droga na skróty do zorganizowania efektywnych i ciekawych spotkań z najmłodszymi. Dzieci potrafią jedynie na chwilę skupić swoją uwagę, więc proponowane zabawy muszą być zróżnicowane i angażować wszystkich uczestników zajęć. Użycie zaczarowanego worka zapewnia skupienie uwagi dzieci od początku zajęć, wzbudzając ich ciekawość i chęć przyłączenia się do proponowanych aktywności. Wkładamy do niego przedmiot, wokół którego skupiają się zajęcia. Przykładowo, najważniejszym przedmiotem umieszczonym w worku może być ilustrowana książeczka dla dzieci. Wybór książek jest bardzo duży, są to głównie utwory należące do brytyjskiej lub amerykańskiej literatury dziecięcej. Wśród tytułów wykorzystywanych w Pracowni znajdują się m.in.: *Brown bear, brown bear, what do you see?* (E. Carle), *The Very Hungry Caterpillar* (E. Carle), *Winnie the Witch* (V. Thomas i K. Paul), *Winnie in Winter* (V. Thomas i K. Paul), *Little Beauty* (A. Browne), *Pardon? Said the Giraffe* (C. West), *The Ravenous Beast* (N. Sharkey), *Jerry's Trousers* (N. Boswall and D. Mellings), *Alphabet Ice Cream* (N. Sharratt, S. Heap).

Kluczowym momentem zajęć jest przedstawienie dzieciom treści utworu: nauczyciel czyta opowiadanie, pokazuje ilustracje, wskazuje w trakcie lektury na odpowiednie elementy obrazków. Dobrym pomysłem wydaje się również przygotowanie dodatkowych ilustracji, figurek, kart obrazkowych dotyczących treści utworu lub przedstawiających określone słownictwo, na którym nauczyciel chce się skupić podczas zajęć. Prowadzący umieszcza je w zaczarowanym worku, dzieci kolejno wyciągają obrazki, pokazują kolegom, zostawiają je przy sobie i stają się „odpowiedzialne” za daną ilustrację. Nauczyciel czyta treść utworu i prosi o podniesienie określonego obrazka w momencie, gdy dziecko usłyszy nazwę przedmiotu pokazanego na rysunku. Takie aktywne włączenie najmłodszych do wspólnego czytania powoduje, że bardzo szybko zapamiętują one słowa, które występują na ilustracjach otrzymanych od nauczyciela. Wybór wprowadzanego słownictwa (i związany z nim wybór danego utworu literackiego) jest dostosowany do semestralnego programu zajęć. Nowe zwroty i wyrazy są utrwalane w trakcie licznych zabaw z użyciem kart obrazkowych i pacynek. Dzieci mają do dyspozycji teatrzyk kukielkowy, odgrywają scenki, wykorzystując rekwizyty przygotowane tematycznie do danej historii. Mimo że dzieci w czasie odgrywania scenek posługują się głównie językiem polskim, to nauczyciel ma okazję zaobserwować, w jakim stopniu rozumiały czytaną historię, oraz jakiego słownictwa w języku angielskim używają.

Kolejnym bardzo ważnym elementem zajęć z małymi uczniami w pracowni jest wykorzystanie aktywności ruchowych, tanecznych i muzycznych, opartych na metodzie reagowania całym ciałem (ang. *Total Physical Response*). Łączą się one zazwyczaj tematycznie z omawianym utworem literackim lub słownictwem używanym podczas zajęć. Stanowią one również nieodzowną część rozgrzewki językowej na początku zajęć. Niezbędnymi rekwizytami podczas tego rodzaju zabaw są piłki różnych rozmiarów, sznurki, szarfy, chusta do zasłaniania oczu, różne rodzaje instrumentów muzycznych, np. tamburyn, dzwonki, marakasy, ksylofon, instrumenty wykonane przez uczestników zajęć. Dzieci mogą je wyjmować z zaczarowanego worka, próbować odgadnąć, czym jest dany przedmiot, dotykając go przez worek, potrząsając nim. Aktywności ruchowe są bardzo proste. Są to często zabawy, które dzieci poznały w przedszkolu. Wśród wykorzystywanych pojawiają się m.in.:

- Zabawy typu: *Chodzi lisek koło drogi*, opierające się na znanych wszystkim zasadach, z tym że w przypadku zajęć w pracowni wykorzystywane są różne znane dziecięce

Włączenie najmłodszych do wspólnego czytania powoduje, że bardzo szybko zapamiętują one słowa, które występują na ilustracjach otrzymanych od nauczyciela.

piosenki w języku angielskim lub utwory wymyślone przez nauczyciela, np.: podczas poznawania nazw kolorów dzieci śpiewają piosenkę *I can sing a rainbow*. Aby ułatwić im zapamiętanie nazw barw pojawiających się kolejno w piosence, nauczyciel kładzie przed nimi narysowaną tęczę z kolorami ułożonymi w tej samej kolejności co w utworze. Dzieci śpiewają i dotykają odpowiedniego koloru;

- Zabawy z piłką, które stanowią wspaniałą okazję do powtórzenia słownictwa i osłuchania się z nim. Zadaniem dzieci jest złapanie piłki rzuconej przez nauczyciela. Prowadzący podczas rzucania jej wymawia poznane słowa. Umawia się z dziećmi, że nie wolno złapać piłki, gdy usłyszysz się ustalony wcześniej wyraz;
- Zabawa w wyspy – nauczyciel rozkłada na podłodze szarfy-wyspy w ilości o jeden mniejszej niż liczba dzieci. Dzieci „pływają” (spacerują) wokół wysp. Na umówiony sygnał wskazują do szarf. Dziecko, które nie zdąży znaleźć swojej wyspy, musi nazwać przedmiot na ilustracji, powtórzyć za nauczycielem słowo w języku angielskim lub wskazać nazwany przez nauczyciela przedmiot;
- Zabawy ze sznurkiem – nauczyciel rozkłada sznurek, układa obrazki (*flashcards*) po obu jego stronach. Następnie prosi dzieci o przeskakowanie na właściwą stronę, gdy usłyszają dane słowo;
- Zabawy typu: *Raz, dwa, trzy, Baba Jaga patrzy*. Treść rymowanki zależy od tematu zajęć, np.: *One, two, three, here's the Witch. One, two, three, please, stay still. Red, blue, green, please touch me.*

Spotkania nie mogą obyć się bez zajęć plastycznych, które stanowią jedną z ulubionych aktywności dzieci. Uczestnicy zabaw wykonują prace plastyczne, utrwalając poznane na zajęciach słownictwo. Czasami tworzą wspólną pracę wraz

z innymi dziećmi i nauczycielem, lecz zazwyczaj wybierają pracę samodzielną. Wiąże się to z pewnością z tym, że mogą zabrać do domu „dzieła” stworzone indywidualnie. Nauczyciel podsuwa dzieciom pomysły na wykonanie pracy plastycznej, pozwala korzystać z różnorodnych przyborów i materiałów: cekinów, piór, gałązek, liści, kwiatów, naklejek. Organizuje dostęp do papieru różnego rodzaju i o różnej fakturze. Dzieci mogą dowolnie korzystać z nożyczek, farb, plasteliny, gliny. Nauczyciel pomaga im przy wykonywaniu wybranych czynności, jeżeli o to poproszą (używając zdania *Help me, please*). Prowadzący nie narzuca dziecku sposobu wykonania pracy plastycznej, nie ocenia, dzięki czemu czuje się ono bardzo swobodnie, jest nieskrępowane. Podczas wykonywania prac nauczyciel utrwała poznane na zajęciach słownictwo, śpiewa z dziećmi znane im piosenki, komunikuje się z nimi w języku angielskim. To sprawia, że już po kilku spotkaniach dzieci zaczynają używać słów, wyrażeń, nawet pełnych zdań (ang. *chunks of language*) dotyczących czynności plastycznych, które wykonują, wplatają słownictwo w języku angielskim podczas rozmów z innymi dziećmi. Oprócz zajęć plastycznych, dzieci mają również czas na zabawę klockami: budują farmę dla zwierząt, domy dla bohaterów książek. W tym czasie nauczyciel ma okazję powtórzyć z każdym dzieckiem poznane słownictwo. Przysłuchuje się również, jakich angielskich słów dzieci używają między sobą podczas zabawy.

Jedną z ostatnich nowości w Pracowni Językowej jest aktywne włączenie dzieci w przeprowadzanie prostych doświadczeń i eksperymentów związanych z tematyką zajęć: mieszanie barw w mleku za pomocą płynu do naczyń (tzw. kolorowy wir), tworzenie burzy w butelce, kolorowanie białych kwiatów za pomocą barwników, mieszanie różnych „magicznych” substancji, tworzenie śniegu z mąki ziemniaczanej i wody itd. Dzieci znajdują składniki potrzebne do przeprowadzenia doświadczenia w zaczarowanym worku, co potęguje ich ciekawość. Maluchy nie tylko obserwują doświadczenia, ale również biorą w nich aktywny udział.

W czasie zajęć nauczyciel wykorzystuje także krótkie (zazwyczaj około 5-minutowe) bajki, filmy w języku angielskim, w których pojawia się poznane słownictwo. Jest to bardzo dobry moment na wyciszenie dzieci, odpoczynek po różnorodnych zabawach. Ten rodzaj aktywności pojawia się zazwyczaj na końcu zajęć: dzieci oglądają film, podnoszą rękę, gdy usłyszają znane słowo (nazwę koloru, zwierzęcia, wyrażenie itd.). Jednocześnie, włączenie filmu jest dla nich sygnałem, że zajęcia dobiegają końca, że zaraz spotkają się z rodzicami.

Obecność osoby, która wymusza komunikację w języku obcym, jest nie do przecenienia dla rozwoju językowego dzieci. Dzięki aktywnościom, w których rolę nauczyciela spełnia *native speaker* oswajają się one z rodzimym akcentem danego kraju anglojęzycznego.

Minimalny czas trwania zajęć warsztatowych organizowanych w semestrze to 90 minut. Dzięki starannemu przygotowaniu aktywności, często zdarza się, że po zakończonych zajęciach dzieci nie chcą opuścić świetlicy. Ważnym czynnikiem ograniczającym zmęczenie maluchów jest prowadzenie zajęć warsztatowych w małych grupach (do 8 osób).

Zajęcia organizowane w ramach półkolonii trwają od godziny 8 do 17 i są podzielone na bloki. Tu również jeden opiekun przypada na około 8 osób. W pierwszym bloku nacisk położony jest na naukę przez zabawę: po omówieniu tematu dnia, nauczyciel za pomocą zabaw wprowadza i utrwała słownictwo i przydatne wyrażenia. Drugi blok to realizacja projektu grupowego związanego z tematem dnia i prezentacja rezultatów. Trzeci blok skupia się na ćwiczeniu rozumienia ze słuchu (np. oglądanie fragmentu bajki, filmu), co jest również okazją na wyciszenie po posiłku. Wreszcie czwarty blok to powtórzenie treści zrealizowanych w czasie dnia i zabawy odprężające na zakończenie zajęć. W środku dnia przewidziany jest posiłek oraz gry i zabawy na powietrzu. W tej części dnia grupie towarzyszy często *native speaker*.

Obecność osoby, która wymusza komunikację w języku obcym, jest nie do przecenienia dla rozwoju językowego dzieci. Dzięki aktywnościom, w których rolę nauczyciela spełnia *native speaker*, nie tylko oswajają się one z rodzimym akcentem danego kraju anglojęzycznego, ale również są w podobnej sytuacji, w jakiej znajdują się podczas wyjazdów

zagranicznych: muszą porozumieć się z osobą, która nie posługuje się językiem polskim. Powoduje to stymulowanie naturalnej wypowiedzi ustnej, przełamywanie blokady językowej i utrwalanie odruchu używania języka angielskiego w czasie zajęć. Trzeba uważać na element frustracji, jaki może pojawić się, kiedy bariera komunikacyjna dla małego ucznia jest zbyt duża. Konieczne jest uwrażliwienie *native speaker* na zwrócenie szczególnej uwagi na takie momenty i odpowiednie zareagowanie, najlepiej w formie zgłoszenia się z danym uczniem do polskiego nauczyciela.

Połączenie różnego rodzaju zajęć sprawia, że każdy maluch znajduje aktywność, która sprawia mu przyjemność. Dzieci szybko przyswajają słownictwo tematyczne, a także uczą się budowania pełnych zdań, których używają w różnych sytuacjach w pracowni. Obcowanie z literaturą sprawia również, że dzieci zapamiętują zwroty pojawiające się w utworach literackich. Poza tym kształtują w sobie zamiłowanie i szacunek do książek. Ich bardzo emocjonalne podejście do historii czytanych w języku angielskim bywa czasami zaskakujące i jest dowodem na to, że rozumieją przebieg wydarzeń w nich przedstawionych.

Obserwowanie doskonałych rezultatów wśród najmłodszych sprawia, że wkładamy coraz większy wysiłek w przygotowanie zajęć, które są przyjemnością zarówno dla rozradowanych uczniów, jak i dla usatysfakcjonowanych nauczycieli.

Bibliografia

- Elis, G., Brewster, J. (2014) *Tell it Again! The Storytelling Handbook for Primary English Language Teachers*. British Council.
- Moon, J. (2006) *Children Learning English*. Macmillan.
- Reilly, V., Ward, S. M. (1997) *Very Young Learners*, seria *Resource Books for Teachers*. Oxford University Press.

Małgorzata Klein

Właścicielka Pracowni Językowej, z wykształcenia romanistka i ekonomistka, z zawodu nauczycielka języka francuskiego i angielskiego. W pracy naukowej bada wpływ poziomu wykształcenia na rozwój społeczno-ekonomiczny krajów rozwijających się.

Agata Skowrya

Nauczycielka języka francuskiego i angielskiego w Pracowni Językowej. Prowadzi zajęcia warsztatowe z języka angielskiego dla dzieci w wieku przedszkolnym. Interesują ją zagadnienia z zakresu metodyki nauczania języków obcych w grupach przedszkolnych.



Full sentence, please!

Aleksandra Komada

Od września tego roku wszystkie przedszkolaki w wieku pięciu lat zostaną objęte obowiązkowym przygotowaniem do nauki języka obcego. Warto przy tej okazji otworzyć dyskusję na temat skuteczności poznawania języka obcego przez dzieci w wieku przedszkolnym, tak aby za ministerialnym rozporządzeniem poszły prawdziwe umiejętności.

Zracji tak swojej pracy dydaktycznej, jak i zainteresowań, obserwuję podejście do nauczania angielskiego w przedszkolach publicznych od kilku lat i ubolewam nad tym, że rzadko można spotkać postawę zakładającą więcej niż nauczenie dzieci przedszkolnych kilku(nastu) piosenek oraz pojedynczych słów w czasie roku szkolnego. Jestem przekonana, że w przedszkolakach tkwi wielki, niewykorzystany potencjał językowy, a w rękach pedagogów są wszelkie narzędzia, by ten potencjał, wykorzystać i odpowiednio ukierunkować. Tylko jak to zrobić? Odpowiedzi na to pytanie – bardzo konkretnej i praktycznej – poświęcony jest właśnie ten tekst.

Zacznijmy od kilku ważnych dydaktycznie pytań: Czy powinno nas satysfakcjonować, gdy nasi uczniowie nauczą się w trakcie roku szkolnego wymieniać nazwy pięciu zwierząt czy sześciu części ciała? Czy – i ewentualnie jakie – umiejętności komunikacyjne nabywają dzieci podczas nauki pojedynczych słów? Czy w zasadzie wyłącznie odtwórcze użycie języka obcego (nazywanie obiektów i/lub wspomniane wyżej śpiewanie piosenek albo recytacja krótkich wierszyków) to jedyny pożądaný cel zajęć z najmłodszymi?

Warto tu oddzielić cele dydaktyczne, wynikające ze stanu wiedzy o procesach akwizycji języka, od (krótkotrwałego) zadowolenia rodziców, którzy sprawdzając, czego nauczyło się

ich dziecko, najpewniej uciekną się do przepytania go ze słówek używanych podczas ostatnich lekcji – i być może – nawet niektóre z nich od dziecka usłyszą. Należy raczej zadać sobie pytanie, na jak duży i trwały postęp mają szansę nasi mali uczniowie w swoich umiejętnościach komunikacyjnych, jeśli będziemy zawsze polegać tylko na pojedynczych słowach? Tym bardziej, że alternatywne, frazowe (ang. *chunks*) podejście ma naprawdę solidne podstawy zarówno lingwistyczne, jak i metodologiczne. Fundamentalnie frazowy charakter języka podkreślali już ponad trzy dekady temu Pawley i Syder (1983). W często cytowanym tekście porównywali kompetencję językową rodzimego użytkownika do *phrasebook with grammatical notes* (listy fraz z gramatycznymi dopiskami). Michael Lewis w rewolucyjnej dla dydaktyki językowej pracy *The Lexical Approach* z frazowego charakteru komunikacji językowej wyprowadził całe podejście dydaktyczne. Z kolei Alison Wray (2008) bardzo przekonująco postulowała tak zwany *needs-only approach*, sugerując, by nie rozбивać fraz (i innych ciągów językowych) na części składowe, w tym na pojedyncze wyrazy, tak długo jak uczący się rozumie ich znaczenie jako całość. Myśl tę podchwycił i rozbudował ostatnio George Woolard (2013), proponując podejście komunikatywne (ang. *message approach*), oparte wyłącznie na manewrowaniu całymi wypowiedziami, a nie pojedynczymi wyrazami czy

strukturami gramatycznymi. Zdaniem Woolarda, tylko frazowe całości noszą dla ucznia, zwłaszcza początkującego, bezcenną wartość komunikacyjną. Na gruncie polskim uszczegółowieniem tego rodzaju myślenia do realiów nauczania małych dzieci jest np. metoda deDOMO, której elementy z powodzeniem wykorzystuję w swojej pracy z uczniami (i ich rodzicami) od kilku lat. W niniejszym artykule chciałabym się zatem skupić nie na tym, CZY uczyć słów w kontekście i w zdaniach, ale raczej na tym, JAK to robić, aby zajęcia języka obcego z przedszkolakami nadal miały zabawową formę i przynosiły wymierne efekty językowe.

Pełnym zdaniem, poproszę!

Zamiłowanie nauczycieli do skupiania się na opanowaniu przez uczniów pojedynczych wyrazów bierze się, moim zdaniem, z nadużywania najpopularniejszej chyba pomocy dydaktycznej, jaką są tradycyjne karty obrazkowe. Podpisane jednym słowem, skłaniają do tego, aby tego jednego słowa uczyć, i tego jednego, pojedynczego, oderwanego od kontekstu słowa wymagać od uczniów. Podczas pracy z programem *Teddy Eddie*, który miałam przyjemność współtworzyć i testować oraz używać go przez kilka lat na zajęciach z najmłodszymi, zastosowaliśmy ciekawą alternatywę. Nasze karty obrazkowe zawsze ilustrują zdania. Zamiast uczyć: *duck* proponujemy: *I can walk like a duck*, zamiast: *draw* – *I like drawing* zamiast: *car* – *It's a broken car*. Podczas szkoleń dla lektorów, gdy prezentowałam takie karty, często wyczuwałam niepokój nauczycieli: czy to aby nie za trudne dla kilkulatek?

Co ciekawe, nigdy podczas wprowadzania tych zdań na zajęciach nie zauważyłam takiego niepokoju wśród małych uczniów. W mojej wieloletniej praktyce nie spotkałam jeszcze dziecka, któremu by przeszkadzało, że obrazek opisujemy zdaniem, co przypomina tezę Alison Wray, opisaną powyżej. Dziecko nie ma jeszcze zakodowanego wzorca, że jeden obrazek – równa się jedno słowo.

Czy to na pewno rozwiąże sprawę?

Czy aby na pewno prosta zamiana słów na zdania zadziała magicznie i nasze przedszkolaki staną się bardziej komunikatywne? Jestem przekonana, że popularne karty z obrazkami mają szansę zamienić się w naprawdę skuteczny środek dydaktyczny. Jeśli nauczyciel nalega, aby uczniowie również używali zdania do opisanie obrazka, to wyposaża dzieci w narzędzie, które w przyszłości uła-

twi im wyrażanie się w języku obcym. Obserwowałam wielokrotnie, jak dzieci przechodziły następującą drogę:

1. Powtarzanie zdania po demonstracji karty obrazkowej:
 - *I like singing.*
 2. Rozpoznawanie struktury w innym kontekście, a zatem prawidłowe reagowanie:
 - *Do you like singing?*
 - *Yes.* (na późniejszym etapie: *Yes, I do.*)
 3. Rozpoznawanie, rozumienie, ale jeszcze wciąż **mylenie** struktur:
 - *Have you got a doll?*
 - *Yes, I do.*
 4. Manewrowanie frazą z pomocą nauczyciela, **nie zawsze poprawne**:
 - *Do you like jumping?*
 - *Yes, I do.*
 - *Ask Marysia.*
 - *Do you like jump, Marysia?*
 5. Kreatywne manewrowanie, bez zachowania elementu poprawności, często napędzane realną potrzebą komunikacyjną:
 - *Teacher do you like singing song yellow car? Please!*
 6. Poprawność w kreatywnym tworzeniu zdań:
 - *I like singing! Do you like singing? Let's sing "Yellow car".*
- Tworzenie tego rodzaju sensownego komunikatu (w rozumieniu zaproponowanym przez Woolarda i Śpiewaka) może być właśnie nowoczesnym celem dydaktycznym. Warto pomyśleć o drugim biegunie: jakże uboga byłaby ta wypowiedź, gdyby zatrzymać się z dziećmi na powtarzaniu *sing*, *doll* czy *jump*. Zarówno ostatni etap, jak i poprzednie pewnie by się nie wydarzyły.

Karty obrazkowe w pięciu krokach

Procedura wprowadzania słów w zdaniach, jakiej zawsze używałam, a która wydaje się nie nudzić i doprowadza dzieci aż do etapu manewrowania językiem, jest opisana w punktach poniżej. Świetnie się sprawdza, gdy mamy dostępne nagrania zdań do kart obrazkowych. Jeśli materiały, z których korzystamy, nie zapewniają nam takiej możliwości, to warto je stopniowo tworzyć samodzielnie. W Internecie są dostępne programy, które pomagają tworzyć karty obrazkowe, również drukowalne (np. quizlet.com, fiszkoteka.pl, cram.com), wraz z opcją audio. Możemy też sami czytać kolejne zdania lub poprosić *native speakera* o ich nagranie, choćby przy użyciu smartfona czy innego urządzenia mobilnego.

Posiadając zestaw kart obrazkowych i zaopatrzywszy się w nagrania, możemy przejść poniższą drogę:

1. Rozkładamy karty na dywanie, uczniowie słuchają nagrania i wskazują, na początku z pomocą nauczyciela, kolejne obrazki. Na tym etapie skupienie jest stosunkowo duże, gdyż prezentujemy nowy materiał, które dzieci widzą po raz pierwszy.
2. Uczniowie słuchają nagrań w innej kolejności niż kolejność ich prezentacji (tzw. *jumbled order*) i wskazują odpowiednie karty. Wymusza to większą koncentrację, świetnie ćwiczy rozumienie ze słuchu. Zachęcam do powieszenia kart na ścianach, tak aby dzieci musiały do nich podchodzić lub wskazywać je palcem, stojąc na środku sali. Zwiększy to dynamikę lekcji i da upust naturalnej u przedszkolaków potrzebie ruchu.
3. Jeśli mamy do czynienia z różnym stopniem opanowania materiału (a w większości przypadków tak będzie), to idealną techniką jest zabawa w „oszusta” (ang. *cheating game*). Wybieramy dziecko, które najlepiej opanowało prezentowane zdania i zamieniamy je w... oszusta. Jego zadaniem jest zmylić inne dzieci poprzez pokazywanie nieprawidłowego obrazka. Powoduje to, że dzieci (wszystkie, zarówno nasz „oszust,” jak i pozostali) muszą się o wiele bardziej skoncentrować, aby wykonać zadanie poprawnie. Po drugie, słabsi uczniowie nie mają okazji naśladować tych najlepszych, muszą się sami wysilić. Po trzecie, polecenie takie zapewnia odpowiednią dawkę zabawy, która w grupie przedszkolaków jest istotna w każdym działaniu.
4. Kolejnym etapem jest powtarzanie za nagraniem lub nauczycielem całych zdań. Jest to bardzo potrzebne, jednak może być dla dzieci nieco nużące. Warto zatem pomyśleć o kilku sposobach na jego urozmaicenie. Możemy położyć dzieci na dywanie i poprosić, by zamknęły oczy. Możemy zawołać *abrakadabra!* i „zamienić” uczniów w roboty, olbrzymów, małe dzidziusia – byleby tylko mieć możliwość powtarzania zdań w charakterystyczny sposób (niskim lub wysokim głosem, cicho, głośno itd.)
5. Ostatnim etapem jest utrwalanie zdań, kiedy wykorzystujemy wszystkie popularne gry z użyciem kart obrazkowych.

Czego brakuje?

O tym, że gra jest idealnym instrumentem pedagogicznym, pisała Genevieve Roth w książce *Teaching Very Young Children*. To właśnie gry, ze swoimi zasadami i relacjami

między uczestnikami, tworzą miniświat, poprzez który dzieci uczą się, jak funkcjonować we współczesnym makświecie. Co ważne, wszystko to odbywa się w bezpiecznej atmosferze zabawy i akceptacji. Poprzez gry mamy szansę nauczyć dzieci pewnych zasad, zarówno tych obowiązujących w przedszkolu (na przykład zasady podnoszenia ręki, gdy chce się coś powiedzieć), ale również w życiu (szacunek do rówieśników przez wysłuchanie ich odpowiedzi).

Pomysłów na gry i zabawy z użyciem kart obrazkowych jest mnóstwo, po inspirację zapraszam na blog programu *Teddy Eddie*: www.partnership.teddyeddie.pl. Należy jednak pamiętać, aby i tutaj przerzucić nacisk z pojedynczych słów na zdania, przy każdej zabawie starając się wymagać od uczniów wypowiedzenia właśnie zdań. Jedną z najpopularniejszych gier z kartami obrazkowymi jest proste *Czego brakuje?* (*What's Missing?*) Rozkładamy 5-7 kart na dywanie, dzieci mają chwilkę na zapamiętanie ich, po czym zamykają oczy, a my chowamy jedną kartę. Uczniowie otwierają oczy i zgadują, który obrazek został schowany. Jeśli rozłożymy im pięć zwierzątek, a dzieci wykrzykną *Giraffe!* to dosłownie jedna malutka rzecz zostaje po stronie nauczyciela, jedna rzecz, która w dłuższej perspektywie zdziała pedagogicznie bardzo wiele; nauczyciel zadaje dodatkowe pytanie: *What's this?* i oczekuje odpowiedzi: *This is a giraffe*.

Teraz pokusiłabym się o kolejną propozycję. Otóż można by, po opanowaniu przez uczniów *całych zdań*, jeszcze się ze zdaniami nie żegnać. Może chwilę *porozmawiać* (przypomnieć tutaj warto stanowisko Śpiewaka w kwestii manewrowania całymi wypowiedziami o dużej wartości komunikacyjnej dla dziecka)? Nauczyciel jest w stanie przećwiczyć praktycznie wszystkie podstawowe struktury, wspomagając się odpowiednimi kartami obrazkowymi i zapraszając dzieci do mniej lub bardziej skomplikowanej rozmowy. Wyobraźmy sobie taki prosty dialog na podstawie zestawu kart obrazkowych przedstawiających zwierzęta domowe:

- *Have you got a pet?*
- *Yes, I have.*
- *Have you got an elephant?*
- *No, I've got a cat.*

Pamiętajmy o tym, aby tak zaplanować rozmowy, by odpowiedzi całozdaniowe były uzasadnione. Oczywiście celem nauki języka obcego jest nauczanie formułowania zdań, potem tekstów, ale przede wszystkim wyrobienie kompetencji komunikacyjnej.

Bajkowe procedury

Aby dzieci poradziły sobie kognitywnie podczas lekcji z seriami naszych pytań i odpowiedzi, a przede wszystkim, aby poczekały cierpliwie, gdy ich rówieśnicy chwilę się nad odpowiedzią zastanawiają, warto urozmaicić ten ważny etap kilkoma „bajkowymi procedurami”. Zachęcam, aby przynieść ze sobą na zajęcia koc. Rozkładamy go na podłodze i zamieniamy w magiczną łódkę czy stół królewski, w cokolwiek, co dzieci przekonają, że jest na tyle magiczne, aby powstrzymać się od mówienia po polsku (bo przecież tylko gdy będziemy używać angielskiego, nasza łódka popłynie, a przy stole pojawi się król angielski – dzieci, ze swoją nieposkromioną wyobraźnią i zamiłowaniem do *udawania* zrozumieją tę konwencję w mig). Aby zapanować nad grupą, zaopatrzymy się w plastikowy mikrofon i wprowadźmy zasadę, że mówi tylko ten, kto ma go przed sobą. I tak, w „magicznym” miejscu toczą się kolejne rozmowy:

- *What is this?* (pokazujemy kartę obrazkową)
- *This is a giraffe.*
- *Do you like giraffes?*
- *Yes, I do.*
- *What does a giraffe like?*
- *Green leaves.*

Pierwszym etapem jest proste odbijanie językowej piłeczki: pytanie i odpowiedź, nie powinniśmy jednak przeoczyć momentu, kiedy dzieci na tyle dobrze sobie radzą, żebyśmy mogli płynnie przejść do etapu manewrowania językiem. Jeśli chcemy wyprowadzić naszych małych uczniów na nieco szersze wody (a przecież chcemy!), musimy wyswobodzić się z naszego bezpiecznego środowiska, czyli stadium pełnej kontroli i przekazać uczniom nieco inicjatywy. Przekażmy zatem nasz mikrofon i pozwólmy, by to uczniowie zadawali pytania. Dzieci bardzo ciekawi, co odpowie ich pani, pozwólmy im zatem na serię pytań pod naszym adresem:

- *Have you got a doll?* (usłyszałam kiedyś)
- *Yes, I have.*
- *A doll??? Teacher you big.* (zdziwiony komentarz)
- *Yes, I'm big. I'm an adult, but I have got a doll.*
- *You doll? Twoja córka have a doll?*
- *Yes, my daughter has got a doll! You're right!*

Aby dojść do tak nieprzewidywalnej wymiany zdań, szczerego zainteresowania dzieci i naturalnej przecież sytuacji komunikacyjnej, musimy iść małymi krokami. Pytania typu jeden na jeden mamy za sobą, spontaniczny quiz pod

adresem nauczyciela również, zatem teraz możemy wskazywać, kogo dzieci mają pytać, i pomagać im (mniej lub bardziej) w tworzeniu różnorodnych pytań:

- *Do you like giraffes?*
- *Ask Marysia "crocodiles"?*
- *Do you like crocodiles, Marysia?*
- *Ask Jas "what colour"?*
- *What colour is a crocodile?*
- *It's green.*
- *Kasia, what do you like?*
- *I like snakes.*

Urozmaicajmy, utrudniajmy, zasiewajmy trochę kreatywnego, językowego chaosu i zamętu. Taki chaos, choć może nas na początku niepokoić, zawsze w dłuższej perspektywie wychodzi uczniom na dobre. Idźmy dalej, wprowadźmy coś, co dzieci kochają ponad wszystko, czyli abstrakcję i trochę szaleństwa. Pamiętam doskonale, jak moi uczniowie pokładali się ze śmiechu, kiedy pytałam:

- *Do you like green chicken and blue bananas?*
- *Have the snakes got seven hairy legs?*

Chciałabym, aby ten ostatni przykład posłużył również za konkluzję. Zdania są ważne, wręcz kluczowe dla jakichkolwiek prób wyprowadzania naszych małych uczniów na szersze językowe wody, ale nigdy nie można zapomnieć o tym, że oni nigdzie z nami nie popłyną, gdy nie będzie bezpiecznie, przyjaźnie i zabawnie.

Bibliografia

- Duchnik, M. Kubica, D., Komada, A. (2010) *Teddy Eddie and His Sock – Course Manual*. Teddy Eddie.
- Lewis, M. (1993) *The Lexical Approach*, Language Teaching Publications.
- Pawley, A., Syder, F.H. (1983) *Two Puzzles for Linguistic Theory: Nativelike Selection and Nativelike Fluency*. W: J.C. Richards, R.W. Schmidt (red.) *Language and communication*, 191-226. New York: Longman.
- Roth, G. (1999) *Teaching Very Young Children*. Richmond Publishing.
- Śpiewak, G. (2010) *Angielski dla rodziców deDOMO. Przewodnik metodyczny*, deDOMO Education.
- Woolard, G. (2013) *Messaging. Beyond a Lexical Approach in ELT*, The Round.
- Wray, A. (2008) *Formulaic Language. Pushing the Boundaries*, Oxford University Press.

Aleksandra Komada

Absolwentka filologii angielskiej na Uniwersytecie Śląskim, praktykująca nauczyciel oraz metodyk specjalizujący się w nauczaniu najmłodszych. Współautorka metody nauczania angielskiego dla dzieci *Teddy Eddie*, nominowanej do nagrody ELTons za innowacyjność w nauczaniu.



Olimpiada języka francuskiego

Ewa Kalinowska, Urszula Paprocka-Piotrowska

Olimpiada Języka Francuskiego (OJF) to konkurs umiejętności językowych i wiedzy na temat krajów francuskiego obszaru językowego, stojący na najwyższym poziomie, a adresowany do uczniów szkół ponadgimnazjalnych. Główną ideą przeprowadzanej na terenie całego kraju olimpiady jest edukacja wielojęzyczna i wielokulturowa, ze szczególnym uwzględnieniem promocji nauczania i uczenia się języka francuskiego.

W roku szkolnym 2014/2015 olimpiada odbywa się po raz trzydziesty ósmy. Od początku swego istnienia OJF stawia sobie za cel wyłanianie i nagradzanie najbardziej utalentowanej młodzieży oraz poznanie wybitnych nauczycieli, przygotowujących uczniów do udziału w konkursie.

Do roku szkolnego 2008/2009 organizatorem Olimpiady Języka Francuskiego był Instytut Filologii Romańskiej Uniwersytetu Warszawskiego wraz z Ośrodkiem Alliance Française działającym przy UW. Wiosną 2009 r. Ministerstwo Edukacji Narodowej, sprawujące nadzór nad przeprowadzaniem olimpiad przedmiotowych, ogłosiło zmiany w sposobie ich finansowania i podjęło decyzję o wyborze organizatora w drodze konkursu na realizację zadania publicznego.

W roku 2009 PROF-EUROPE Stowarzyszenie Nauczycieli Języka Francuskiego w Polsce, wraz z zaproszonymi do współpracy dydaktykami języka francuskiego o najwyższych kompetencjach i renomie, stanęło do konkursu ogłoszonego przez MEN. Decyzja, na mocy której powierzono Stowarzyszeniu organizację Olimpiady Języka Francuskiego, zapadła w listopadzie 2009 r. Organizacja trzydziestej trzeciej olimpiady (XXXIII OJF) w roku szkolnym 2009/2010 wymagała od Stowarzyszenia i jego partnerów ogromnej mobilizacji merytorycznej oraz logistycznej, by – z jednej strony – zapewnić ciągłość projektu

poprzez staranne przygotowanie testów i dokumentacji oraz przeprowadzenie wszystkich etapów konkursu w stosownych terminach, z drugiej zaś – by skutecznie dotrzeć z informacją o konkursie do jak największej liczby szkół. W pierwszym etapie XXXIII OJF – pierwszej edycji olimpiady organizowanej przez PROF-EUROPE w nowym trybie – wzięło udział 2024 uczniów z 281 szkół na terenie całego kraju. MEN doceniło pracę Stowarzyszenia. Organizacja olimpiady została powierzona PROF-EUROPE w kolejnych latach.

W celu zapewnienia sprawnej komunikacji z uczestnikami konkursu oraz osobami nim zainteresowanymi w roku 2009 uruchomiona została strona internetowa Olimpiady Języka Francuskiego: www.ojf.org.pl

Komitet Główny OJF wyłonił osiem komitetów okręgowych, działających w Gdańsku, Poznaniu, Łodzi, Warszawie, Wrocławiu, Lublinie, Sosnowcu oraz Krakowie. Członkami tych komitetów są osoby związane z regionalnymi oddziałami PROF-EUROPE, w tym nauczyciele szkół średnich oraz pracownicy uczelni wyższych: Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, Uniwersytetu Warszawskiego, Uniwersytetu Śląskiego, Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytetu Wrocławskiego, Uniwersytetu Gdańskiego, Uniwersytetu Łódzkiego, Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, jak również pracownicy innych instytucji edukacyjnych, np. Alliance Française.

Zgodnie z regulaminem konkursu (dostępnym na www.ojf.org.pl), olimpiada odbywa się w trzech etapach: szkolnym, okręgowym i centralnym. Komitety okręgowe czuwają nad sprawnym przeprowadzeniem etapu szkolnego na terenie podlegających im okręgów oraz organizują etap okręgowy. Za organizację etapu centralnego odpowiada Komitet Główny OJF. Od XXXIII do XXXVII Olimpiady (lata 2010-2014) etap centralny odbywał się na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu. Począwszy od edycji XXXVIII (2014/2015), postanowiono, że w celu szerokiego promowania idei konkursu miejsce finału będzie corocznie zmieniane. I tak, w marcu 2015 r., etap centralny odbył się na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II w Lublinie.

Wszystkich uczestników olimpiady – bez względu na etap, w którym biorą udział – charakteryzuje bardzo dobra znajomość języka francuskiego (leksyka, frazeologia, składnia, fonetyka), a także doskonała orientacja w kulturze, literaturze, geografii, historii i tzw. realioznawstwie Francji i innych krajów francuskojęzycznych.

Nie bez znaczenia pozostaje fakt, że udział w OJF wpływa znacząco na rozwijanie postaw autonomii uczniów wobec własnego doskonalenia językowego oraz bardziej efektywnej, zaangażowanej nauki szkolnej. Program olimpiady jest skorelowany z wymaganiami MEN i Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, dotyczącymi matury z języka francuskiego na poziomie rozszerzonym oraz dwujęzycznym.

Testy i etapy OJF

Testy i pytania konkursowe opracowywane są corocznie przez romanistów-glottodydaktyków, przy stałej współpracy rodzimych użytkowników języka francuskiego: lektorów i wykładowców pracujących w Polsce.

Etap szkolny

Testy na etap szkolny opracowywane są w dwóch wersjach – dla uczniów z klas dwujęzycznych (testy o wyższej skali trudności) oraz niedwujęzycznych. To jedyny etap, na którym wprowadzone są testy różnicujące. Taka organizacja etapu szkolnego wynika ze znaczących różnic w programach nauczania klas zwykłych i dwujęzycznych na poziomie szkoły średniej. Etap szkolny zawodów sprawdza przede wszystkim sprawność rozumienia tekstu pisanego oraz umiejętność sporządzenia wypowiedzi pisemnej, ze szczególnym uwzględnieniem znajomości gramatyki i słownictwa. Ambicją organizatorów olimpiady jest udział jak największej liczby uczniów w etapie szkolnym. Rekordowa pod tym względem była edycja XXXIV (2010/2011), kiedy w etapie szkolnym wzięło udział 2822 uczniów, tj. o prawie 800 osób więcej niż w edycji poprzedzającej. W bieżącym roku szkolnym do etapu szkolnego zgłosiło się 2532 uczniów z 327 szkół, z których 475 zakwalifikowanych zostało do udziału w etapie okręgowym. Zgodnie z *Regulaminem OJF*, do etapu centralnego zakwalifikowanych zostaje około 60 uczniów z całego kraju, którzy na etapie okręgowym uzyskali najwyższe wyniki punktowe.

Etap okręgowy

Zawody etapu okręgowego charakteryzuje wyższy stopień trudności: składają się one z części pisemnej oraz części ustnej. Wszyscy uczestnicy etapu okręgowego składają obecnie egzamin dwuczęściowy, co stanowi znaczącą różnicę w stosunku do edycji OJF sprzed roku 2009/10, podczas których obowiązywała zasada „dopuszczenia” do części ustnej etapu okręgowego, tj. pierwsza kwalifikacja kandydatów już po części pisemnej. Wprowadzona przez organizatora (tu: KG OJF w porozumieniu z PROF-EUROPE) zmiana podyktowana jest przekonaniem, iż w celu zapewnienia obiektywnej oceny istnieje konieczność

Rok szkolny	Liczba zarejestrowanych szkół	Liczba uczestników etapu			Liczba finalistów	Liczba laureatów
		szkolnego	okręgowego	centralnego		
XXXIII OJF 2009/2010	281	2024	366	56	40	16
XXXIV OJF 2010/2011	343	2822	494	65	40	20
XXXV OJF 2011/2012	296	2 575	463	64	43	20
XXXVI OJF 2012/2013	318	2546	576	61	36	21
XXXVII OJF 2013/2014	348	2770	541	62	42	20
XXXVIII OJF 2014/2015	327	2532	475	61	40	20

Tabela 1. Liczba szkół i uczestników poszczególnych etapów kolejnych edycji Olimpiady Języka Francuskiego (lata 2009-2015)

sprawdzenia u uczestników komunikacyjnych kompetencji językowych zarówno na poziomie wypowiedzi pisemnej, jak i ustnej. Tak więc w części pisemnej test sprawdza pogłębioną znajomość gramatyki i słownictwa oraz rozumienie ze słuchu i tworzenie krótkich wypowiedzi. Podczas części ustnej uczestnicy przygotowują prezentacje na trzy tematy związane z geografiami, historią i szeroko pojętą kulturą Francji i krajów francuskojęzycznych. Po doświadczeniach pierwszej edycji OJF organizowanej przez PROF-EUROPE lista tematów stanowiących podstawę do wyboru prezentacji została zmodyfikowana: zagadnienia uściślono oraz pogrupowano w trzy bloki tematyczne (*questions générales, civilisation et culture française et francophone, histoire de France et relations franco-polonaises* (por. www.ojf.org.pl)), a jednocześnie pozostawiono uczestnikom możliwość samodzielnego wyboru i sposobu przedstawienia wybranych zagadnień.

Etap centralny

Podczas etapu centralnego uczestnicy rozwiązują w pierwszej kolejności pisemnie, po polsku, test kulturoznawczy (test wielokrotnego wyboru oraz pytania wymagające krótkich, najczęściej jednowyrazowych odpowiedzi), w drugiej zaś budują wypowiedź pisemną w języku francuskim, która *prowokowana [jest] przez lekturę jednego z trzech podanych tekstów źródłowych (objętość dokumentu nie przekracza jednej standardowej strony wydruku, a rozumienie nie powinno nastręczać uczestnikom większych trudności)*.

Część ustna etapu centralnego związana jest z szeroko pojętą kulturą francuskiego obszaru językowego. Z podanej w *Programie Olimpiady* listy lektur uczestnicy wybierają dwie książki i przygotowują ich swobodną prezentację, zawierającą elementy interpretacji i analizy wybranych fragmentów tekstów. Ta część egzaminu ustnego odbywa się w języku polskim. Zaproponowana w *Programie* lista lektur nie jest zamknięta: po uzyskaniu zgody Komitetu Głównego uczestnik może wybrać i przedstawić samodzielnie wybrany utwór.

W drugiej części egzaminu ustnego uczeń prowadzi swobodną rozmowę w języku francuskim na wybrany temat literacki, związany z tematyką jego wypowiedzi w języku polskim. Polskojęzyczny test kulturoznawczy oraz zasada prezentacji dzieł literackich w języku polskim wprowadzone zostały w XXXIV OJF (rok szkolny 2010/2011) w celu wyrównania szans wszystkich uczestników.

Finały Olimpiady Języka Francuskiego podczas edycji od XXXIII do XXXVII odbywały się w Poznaniu, na Uniwersytecie

Adama Mickiewicza, zaś ostatni, tegoroczny finał XXXVIII OJF miał miejsce w Lublinie, na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II, w dniach 12-14 marca 2015 r.

W marcu br., nakładem lubelskiego Wydawnictwa Werset, ukazał się zbiór testów egzaminacyjnych z pięciu ostatnich edycji Olimpiady (2009-2014), pod redakcją Marleny Deckert, Małgorzaty Piotrowskiej-Skrzypek i Ewy Kalinowskiej. Otrzymali go nauczyciele towarzyszący uczniom, którzy brali udział w etapie centralnym XXXVIII OJF. Testy będą rozprowadzane w oddziałach PROF-EUROPE w całym kraju.

Olimpiada Języka Francuskiego w komentarzach uczestników

Ogromnie się cieszę, że znalazłam się wśród 16 wyróżnionych osób, które stanowią w moim odczuciu elitę, to wielki prestiż zostać Laureatem Olimpiady. Jeszcze w pełni nie dociera do mnie ta radość, myślę, że z czasem będzie większa niż dzisiaj (...). Nie zrezygnuję z rozwijania mojej znajomości języka i kultury francuskiej i frankofońskiej, mam jeszcze dużo do zrobienia. Chciałabym studiować lingwistykę stosowaną.

Laureatka XXXIII OJF, w dniu ogłoszenia wyników

Najważniejsza jest systematyczność. I oczywiście wiara we własne możliwości. Wydaje mi się, iż tajemnica sukcesu tkwi również w rozbudzeniu w sobie pasji – jeśli zaczynamy być ciekawi tego co robimy, wszystko staje się dużo łatwiejsze i sukces przyjdzie na pewno.

Laureatka XXXV OJF, o przygotowaniach do Olimpiady

dr Ewa Kalinowska

Sekretarz Zarządu Głównego PROF-EUROPE, członek Rady Zarządzającej Międzynarodowej Federacji Nauczycieli Języka Francuskiego (FIPF). Pracownik Uniwersyteckiego Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języka Francuskiego Uniwersytetu Warszawskiego. Dydaktyk-literaturoznawca, autorka kilkudziesięciu artykułów dot. dydaktyki języka francuskiego oraz literatury francuskojęzycznej.

dr hab. Urszula Paprocka-Piotrowska, prof. KUL

Prorektor KUL ds. Promocji i Współpracy z Zagranicą. Prezes Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Francuskiego w Polsce PROF-EUROPE. Dydaktyk, językoznawca, autorka wielu znaczących opracowań i artykułów z dziedziny glottodydaktyki, wielokulturowości i wielojęzyczności.



Spatial turn – spacje czy specjalne możliwości edukacyjne?

Magdalena Rozenberg

Zwroty badawcze stanowią orientację badawczą stosowaną obecnie często w naukach humanistycznych. Oznacza ona możliwość reinterpretacji przedmiotu badań, dostosowanie do niego metodologii badawczej, co implikuje także przekształcenie aparatu pojęciowego. W glottodydaktyce również możemy mówić o zwrotach badawczych, czego przykłady to choćby zwrot antropologiczny, zwrot performatywny czy zwrot ikoniczny. Czy możliwe jest również włączenie do glottodydaktyki zwrotu przestrzennego (ang. *spatial turn*) określającego zwiększenie zainteresowania rolą przestrzeni w nauczaniu języka obcego, jeśli wziąć pod uwagę trudności „przełożenia” jego postulatów na grunt glottodydaktyki? Artykuł ten nie stanowi gotowej odpowiedzi, a jest jedynie próbą jej poszukiwania.

Wmiarę dynamicznego rozwoju nauk humanistycznych oraz w związku z różnorodnością i wielokierunkowością rozważań o naukach, upowszechnił się zwyczaj ich profilowania za pomocą zwrotów, które dla jednych stanowią dyktat mody, dla innych zaś są wyznacznikiem postępu poznania naukowego. I tak, w humanistyce¹ mówimy np. o zwrocie interpretatywnym (ang. *interpretive turn*), który opiera się przede wszystkim na interpretatywnej antropologii kulturowej. Clifford Geertz – jej twórca i najwybitniejszy przedstawiciel – opisuje całkowity odwrót etnologii od struktur jako podstawy społeczno-naukowego objaśniania, skupiając uwagę przede wszystkim na interpretacjach uznawanych za medium poznawcze (por. Bachmann-Medick 2012:66-67). Ponadto mówimy także o zwrocie performatywnym (ang. *performative turn*), który stanowi reakcję na poprzedzający go zwrot tekstowy. Decydujące znaczenie ma tutaj – zdaniem

Sugierey (2012:388) – przejście od tekstu (literatury) do przedstawienia (działania). *Performance* i performatywność określane mianem zwrotu performatywnego stanowią przedmiot badań w antropologii, w teorii aktów mowy, teatrologii, w badaniach *genderowych* i *queerowych*, jak również w teoriach rytualizacji oraz inscenizacji życia codziennego. Jak pisze Domańska (2007:49): *Performance w sensie wąskim to wykonanie na żywo w obecności „widowni” pewnego działania mającego charakter teatralnego aktu, a w sensie szerokim – codzienna praktyka życia społecznego przejawiająca się w rytuałach, demonstracjach, paradach, festiwalach itp.; performatywność natomiast rozumiana jest jako przeświadczenie, że język nie tylko przedstawia rzeczywistość, lecz także powoduje w niej zmiany, a ponadto, że pewne zjawiska istnieją tylko w akcie ich wykonywania i że muszą być powtarzane, by zaistnieć*. Jakkolwiek istnieją zarówno obozy przeciwników, jak i entuzjastów zwrotów badawczych, coraz trudniejsze staje się uzgodnienie poglądów na ich istotę. Jak bowiem należy rozumieć zwroty badawcze w naukach humanistycznych?

¹ O zwrotach badawczych w humanistyce obszernie i ciekawie pisze Paweł Bohuszewicz (2010:23-34).

Ostrożnie i refleksyjnie odpowiedzi udziela Bohuszewicz (2010:24), którego rozważania dotyczą nie konkretyzacji definicji *zwrotu*, lecz raczej otwierają sferę przypuszczeń: *[A może jest tak], że zwroty ani nie miały miejsca, ani nie są modelami, lecz tylko projektami pewnych zmian w humanistyce, jedną z odmian nieustającego u nowoczesnych i ponowoczesnych teoretyków apetytu na jej przemianę?* Bardziej zdecydowanie określa zwroty Bachmann-Medick (2012:11) według której tworzą one *przestrzenie rozwojowe (...) bądź konstruktywne objazdy, przesunięcia punktów ciężkości, nowe zogniskowania lub zmianę kierunku* danej dyscypliny. Wymienione przez Bachmann-Medick aspekty charakteryzujące *zwrot* sugerują zatem całkowitą i jakościową modyfikację struktury, charakteru i sposobu poznawczego danej dziedziny naukowej. W takim ujęciu potwierdza się, że *zwrot* naukowy w naukach humanistycznych wiąże się przede wszystkim z aktem zmiany ukierunkowania badawczego danej dyscypliny, w której dzięki jego zastosowaniu następuje przeformułowanie zastanej w niej tradycji interpretacyjnej (por. Kowalewski 2010:62).

Turns w glottodydaktyce

W obecnej sytuacji humanistyki, opisywanej i badanej pod kątem *zwrotów* badawczych – tym bardziej aktualne wydaje się pytanie: czy w glottodydaktyce także spotykane są takie radykalne *zwroty* badawcze? Odpowiedź na to pytanie jest twierdząca². W glottodydaktyce mówi się o *zwrocie antropologicznym* (ang. *anthropological turn*) w sytuacji, kiedy antropologiczno-kulturowe założenia mają być impulsem do podjęcia przez nią kulturowej i interkulturowej refleksji, kiedy konfrontacja z kategorią „obcości”, „odmienności” ma przekazywać fundamenty pod konceptualizację takich zagadnień, jak interkulturowa komunikacja czy interkulturowa kompetencja w nauczaniu języków obcych (np. Koreik 2011; Rozenberg 2013). Ponadto mówi się również o *zwrocie performatywnym* (ang. *performative turn*), który dla glottodydaktyki oznacza, zdaniem Schewe (2010:40), przejście od modelu tekstu (niem. *Text-Modell*) do modelu performatywnego (niem. *Performance-Modell*), w którym performatywne nastawienie poznawcze pozwala rozumieć procesy nauczania i uczenia się języka obcego jako działanie, a przestrzeń (np. salę lekcyjną), w której one zachodzą,

² Ten aspekt poruszyłam w swoim referacie na konferencji Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego (PTN), która odbyła się w dniach 8-10.09.2014 r. na Uniwersytecie Gdańskim. Tematem przewodnim konferencji było *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli języków obcych oraz języka kaszubskiego*. Wszelkie informacje dotyczące konferencji znajdują się na stronie <http://www.konferencjaptn2014.ug.edu.pl>.

W glottodydaktyce mówi się o zwrocie antropologicznym (ang. *anthropological turn*) w sytuacji, kiedy antropologiczno-kulturowe założenia mają być impulsem do podjęcia przez nią kulturowej i interkulturowej refleksji.

jako (ich bądź dla nich) inscenizację. Takie powiązanie nauki języka obcego z performatywnymi procesami działania prowadzi w glottodydaktyce do dyskusji na temat rozwijania i kształtowania kompetencji performatywnej (niem. *performative Kompetenz*) (Hallet 2010) oraz wyznacza perspektywę jej konceptualizacji jako glottodydaktyki performatywnej (Schewe 2011:22-23). I w końcu mówi się jeszcze o *zwrocie piktorialnym* (ang. *pictorial turn*), wprowadzonym przez Williama J.T. Mitchella, i *zwrocie ikonycznym* (ang. *iconic turn*), propagowanym przez Gottfrieda Boehma. *Zwrot* ikoniczny występuje przeciwko językowej i tekstualnej dominacji *zwrotu* lingwistycznego (ang. *linguistic turn*), by ustabilizować ogólną naukę o obrazie, zbadać logikę obrazów i znaleźć nowy sposób analizy kultur obrazowych (por. Bachmann-Medick 2012:391). W glottodydaktyce otwarcie ku wszelkim obrazom i postrzeganiom obrazu nie jest czymś nowym. Natomiast to, na co *iconic turn* kieruje szczególną uwagę w kontekście glottodydaktycznym, wiąże się z kształtowaniem kompetencji obrazowej czy wizualnej (ang. *visual literacy*) (Hecke i Surkamp 2010; Rozenberg 2012) rozumianej jako umiejętność tworzenia, analizy i interpretacji zjawisk kultury wizualnej, które mogą wspomóc nie tylko procesy uczenia się języka obcego, lecz również procesy poznawcze (myślenie, rozumienie, rozwiązywanie problemów, percepcję, kreatywność) dla rozumienia języka i kultury.

Przy okazji przedstawionych (skrótowo) *turns* w glottodydaktyce można zauważyć, że mało jest w niej dyskusji o *zwrocie przestrzennym* (ang. *spatial turn*). Stąd zamysł niniejszego artykułu, by przedstawić przestrzeń jako przedmiot refleksji glottodydaktycznej.

Spatial turn

Od połowy lat 80. ubiegłego wieku możemy obserwować „powrót” pojęcia przestrzeni do nauk o kulturze i nauk społecznych. Jak pisze Bachmann-Medick (2012:339), *tej nowej orientacji sprzyjały polityczne i społeczne przełomy tego czasu* (neutralizacja bloków politycznych, „przesunięcie” Europy Centralnej na Wschód, ekspansja rynków kapitałowych). W takim ujęciu przestrzeń oznacza terytorialność i koncentruje się na geopolitycznie przestrzennej strategii bezpieczeństwa i hegemonicznej kontroli relacji przestrzennych (por. Bachmann-Medick 2012:343). Ale *spatial turn* to, zdaniem Bachmann-Medick, jeszcze coś więcej niż tylko diagnoza stosunków przestrzennych. Próbuąc wyjaśnić, na czym polega to coś więcej, przywołuje ona koncepcję przestrzeni Henriego Lefebvra, który zainicjował nowe myślenie i rozumienie przestrzeni w sferze społecznej. W swojej koncepcji przestrzeni Lefebvre mówi o produkowaniu, wytwarzaniu, konstruowaniu przestrzeni i zwraca uwagę na jej powiązanie z aktywnością społeczną. Społeczne konstytuowanie się przestrzeni zawarł w prekursorskiej myśli: *(Social) space is a (social) product* (Lefebvre 1991:30), wyznaczając rozwój *spatial turn* w kierunku rozumienia przestrzeni nie jako terytorializacji, lecz jako aktywnego produkowania przestrzeni na drodze włączania i wyłączenia różnorodnych praktyk społecznych.

Do roli przestrzeni jako wytwarzającej i kształtującej życie społeczne nawiązuje również relacyjna koncepcja *spacing* proponowana przez Martinę Löw (2001). *Spacing* odrzuca przestrzeń zastaną w roli kontenera (pojemnika). Dla badaczki miarodajna przestrzeń to przestrzeń ukonstytuowana w społecznym procesie kształtującym ludzkie relacje, aktywności i zachowania; to również przestrzeń ukształtowana pod wpływem pozycjonowania, sytuowania ludzi i przedmiotów w przestrzeni społecznej. Proces pozycjonowania, czyli określania ludzkiego położenia w przestrzeni, można rozpatrywać, moim zdaniem, z dwóch perspektyw: z perspektywy pozycjonowania *własnego* (pozycjonując się sam) i z perspektywy pozycjonowania *obcego* (pozycjonowanie przez kogoś). Takie mechanizmy pozycjonowania tworzą „scenę” społecznych relacji i interakcji, ale również niosą ze sobą ładunek napięć społecznych powstałych pod wpływem władzy, dominacji i hierarchii.

Ważnym punktem odniesienia w *spacing* jest *wytwarzanie syntez w rzeczywistości konfliktów i napięć wewnętrznych nowoczesnego społeczeństwa masowego* (Stępień 2012:94).

Posługiwanie się pojęciem przestrzeni kieruje uwagę przede wszystkim na związek między przestrzenią a działaniem. Refleksja nad tym związkiem może dostarczyć nieodzownych impulsów dla lepszego zrozumienia zagadnień dotyczących rzeczywistości życia społecznego.

W wyniku tych dwóch procesów (*spacing* i wytwarzanie *syntez*) konstytuuje się przestrzeń jako przestrzeń socjalna (Roskamm 2012:437). W takim ujęciu znaczenie przestrzeni, zdaniem Roskamma, zyskuje charakter procesualny, czyli przestrzeń nie jest zasobnikiem niezależnym od człowieka, lecz przestrzenią relacji. Według Kajetkze i Schroera (2010:203), owa przestrzeń relacji jest wynikiem mocy sprawczej struktur przestrzennych, kolektywnego wyobrażenia o przestrzeniach, ale również twórczych sił człowieka. Te czynniki wskazują na sposób konstytuowania się przestrzeni – czyli na *spacjalizację* (fr. *spatialisation*), pojęcie wprowadzone przez francuskiego filozofa Henri Bergsona (1859-1941).

Spacjalizacja (uprzestrzennianie) to swoisty punkt widzenia, z jakiego można rozważyć przestrzeń określoną działalnością człowieka wraz z tworzącymi ją i korzystającymi z niej osobami i instytucjami (por. Stępień 1976:12). Cechą znaną poszukiwaniom spacjalnych jest, jak zauważa Rybicka (2012:330), łączenie przestrzenności z temporalnością. Kompresja czasu i przestrzeni (ang. *time-space compression*), tj. zagęszczenie czasowych i przestrzennych horyzontów poznania, doprowadziła zdaniem Stępnia (2012:94) do swoistej implozji przestrzeni. *Czy to w globalnej wiosce McLuhana czy mobilnym społeczeństwie Urry’ego czy też w społeczeństwie sieci Castellsa, to właśnie w przestrzeni wyznaczone są linie przepływu, węzły, centra i peryferie. – Technologicznie możliwa kompresja czasu*

i przestrzeni wymaga więc zarazem społecznego umiejscowienia i uprzestrzennienia. Technologie komunikacyjne nie likwidują przestrzeni, lecz czynią je innymi. Fenomen ten charakteryzuje sam proces globalizacji, w którym ukazują się nowe odmiany przestrzeni w kontekście technologicznych nośników telekomunikacji jako globalne, transkulturowe i transnarodowe (Stępień 2012:94).

Wyznaczenie takiego horyzontu myślowego sugeruje dwuznaczność przestrzeni jako kategorii opisu i analizy życia społecznego, czyli, z jednej strony, jest ona „producentem” ludzkich praktyk komunikacyjnych, aktywności i zachowań, z drugiej natomiast – ich produktem. Na tle powyższego, bardzo skrótowo przedstawionego kontekstu rozumienia *spatial turn*, możemy przypuszczać, że posługiwanie się pojęciem przestrzeni kieruje uwagę przede wszystkim na związek między przestrzenią a działaniem. Refleksja nad tym związkiem może dostarczyć nieodzownych impulsów dla lepszego zrozumienia zagadnień dotyczących rzeczywistości życia społecznego.

Uwagi o *spatial turn* w glottodydaktyce

Spoglądając na wyżej przedstawiony kontekst *spatial turn*, trudno jest w sposób jednoznaczny „przenieść” jego założenia na grunt glottodydaktyki. Powstaje bowiem pytanie, czy możliwości badania przestrzenno-historycznych i politycznych związków i zależności, jakie, zdaniem Bachmann-Medick (2012:379), *spatial turn* otworzył, stanowią by miały o wprowadzeniu kwestii przestrzeni do praktyki nauczania. Tutaj mogłoby nawet dojść do mylnego zinterpretowania założeń *spatial turn*. Ponadto podkreślenia wymaga również fakt, na który zwraca uwagę Bachmann-Medick (2012:363), że badania na temat „przestrzeni” jako „przedmiotu refleksji” nie wystarczą, aby ustanowić *spatial turn*, i wyjaśnia dalej, że: *wymaga [on] raczej [...] jakościowego skoku, który dokonuje się w ramach metodycznie-konceptualnego profilowania tego pojęcia. Ono zaś osiąga ten stan dopiero wtedy, kiedy w efekcie interdyscyplinarnego współdziałania nowe ujęcie przestrzeni i przestrzenności zostaje odłączone od przestrzeni w węższym sensie – kiedy samo myślenie odnoszone jest do przestrzeni i przechodzi w metodyczne postępowanie uprzestrzeniające (Spatialisierung).* Taka propozycja nie jest prosta do zaadaptowania na użytek glottodydaktyki.

Ponadto rozważania o przestrzeni, jak słusznie zauważa Nalaskowski (2002:9), mają charakter niespójny i w zasadzie mocno nieuporządkowany. Reutlinger (2009:93) mówi

w tym kontekście o pojemności pojęcia „przestrzeni” dla analizy przestrzeni edukacyjnych i zachodzących w nich procesów uczenia, w tym również uczenia się języka obcego. Jak słusznie zauważa, pojemność znaczenia przestrzeni wskazuje na silną dyfuzję wynikającą z różnorodności jej związków znaczeniowych. Należy więc zadać sobie pytanie, o jakiej przestrzeni mówimy. Czy mamy na myśli instytucję, w której odbywają się procesy edukacyjne (szkoła, sala lekcyjna, pozaszkolne miejsca edukacyjne, np. muzeum), czy też otoczenie (wygląd zewnętrzny budynku szkolnego, jego architektura oraz przyszkolne place zabaw)? Ponadto chciałabym w tym miejscu wspomnieć o przestrzeni mentalnej, którą określam jako przestrzeń „w głowie”, czyli przestrzeń własną, indywidualną, ukształtowaną zarówno dzięki osobistym zdolnościom i predyspozycjom, jak i umiejętnemu wysiłkowi zdobywania wiedzy, by funkcjonować w przestrzeni życia.

Przedstawione wyżej uwagi na temat *spatial turn* w glottodydaktyce wskazują, że nie dostarcza ona jasnych, gotowych i konkretnych odpowiedzi, które jednoznacznie i bez zastrzeżeń można by było wdrożyć w kontekst glottodydaktyczny. *Spatial turn* otwiera jedynie pewne możliwości do rozważenia niż aksjomaty do (bezdiskusyjnego) uznania. Wobec tak zarysowanych wyżej trudności dotyczących „przełożenia” i rozpatrywania *spatial turn* w kontekście glottodydaktycznym, uważam, że pożądane jest raczej szukanie wsparcia w procesach pośredniczenia, czyli w metaforyzacji jako sposobie przedstawienia *czegoś* za pomocą metafor. Pewne pojęcia bowiem, a do nich zaliczam przestrzeń, *otrzymują określoną strukturę jedynie dzięki temu, że rozumiemy je za pośrednictwem metafor* (Krzyszowski 2010:9). Można zatem sądzić, że rozumienie związku przestrzeni z glottodydaktyką dokonuje się właśnie za pośrednictwem metafor. Być może, wprowadzając metafory i posługując się nimi jako ważną formą kontaktu między przestrzenią a glottodydaktyką, dopiero docieramy do tak rozległego *spatial turn*.

Metafory przestrzeni w glottodydaktyce

Jeżeli próba posługiwania się pojęciem „przestrzeni” na użytek glottodydaktyki ma być pewną jego metaforyzacją, to niezbędne jest wyjaśnienie, na czym ta próba polega. Idąc za Nalaskowskim (2002:9), przyjmijmy, że jest to *[próba] nadania mu znaczenia wyjaśniającego, porządkującego w nim treści*. W glottodydaktyce znajdujemy przykłady takiej

metaforyzacji, np. w odniesieniu do klasy szkolnej, którą można potraktować, przywołując ponownie Nalaskowskiego (2002:7), jako repetytorium różnych funkcji rozumianych jako namacalna „rzeczowa” rzeczywistość:

- **Klasa szkolna jako przestrzeń działania (niem. *Handlungsraum*)** (Legutke 1998).

Określanie klasy szkolnej jako przestrzeni działania jest związane z tym, że nauczanie i uczenie się języka obcego rozumiane jako działanie językowo-poznawcze zawsze zachodzi w przestrzeni i czasie np. w sali lekcyjnej.

- **Klasa szkolna jako przestrzeń przeżywania i doświadczania (niem. *Erlebnis – und Erfahrungsraum*)** (Rozenberg 2006).

Naukę języka obcego za pomocą sztuki (szeroko pojętej) w klasie szkolnej można powiązać z metaforą klasy jako przestrzeni przeżywania czy też doświadczania. Pewną wskazówką ku takiemu metaforyzowaniu klasy szkolnej może być tutaj również koncepcja całościowego uczenia się języka obcego (niem. *ganzheitliches Lernen*), w której zwraca się uwagę na uczestnictwo zmysłów w nauce języka obcego. Ponadto stosowanie w praktyce nauczania metod niekonwencjonalnych (alternatywnych), przypominających, że w nauce języka obcego ważny jest nie tylko umysł, ale także ciało i emocje, może wpłynąć na ukształtowanie metafory klasy jako przestrzeni przeżywania czy doświadczania.

- **Klasa szkolna jako przestrzeń kultury (niem. *Kulturraum*)** (Freitag-Hild 2010).

Wszelkie koncepcje działań metodyczno-dydaktycznych na lekcji języka obcego, których celem jest rozszerzanie wiedzy uczniów na temat „inności” kulturowej, jej tolerowania i akceptacji, mogą być podstawą metafory klasy jako przestrzeni kultury.

- **Klasa szkolna jako przestrzeń dyskursu (niem. *Diskursraum*)** (Hallet 2011).

Takiemu metaforyzowaniu klasy szkolnej mogą sprzyjać wszelkie stosowane przez nauczyciela techniki, strategie i formy ćwiczeń lekcyjnych stymulujące uczniów do podjęcia aktywności językowej, dyskusji, zaprezentowania własnego stanowiska. Ponadto na kształtowanie przestrzeni dyskursu w klasie może wpłynąć także projektowanie i organizowanie przez nauczyciela wielu sytuacji interakcyjno-komunikacyjnych. W takim ujęciu możemy pokusić się również o sformułowanie metafory klasy szkolnej jako przestrzeni komunikacji (niem. *kommunikativer Raum*) czy też przestrzeni interakcji (niem. *interaktiver Raum*).

- **Klasa szkolna jako przestrzeń medialna (niem. *medialer Raum*)**.

Do tego repertuaru metafor dodam jeszcze ujęcie klasy jako przestrzeni medialnej. Funkcjonowanie klasy przy wykorzystaniu edukacyjnego potencjału medialnego można odnieść do metafory przestrzeni medialnej. Ważną rolę odgrywają tutaj np. portale społecznościowe (Facebook, YouToube, MySpace, Twitter), które stają się (m.in. w opinii Kurek i Maciaszczyk 2012) naturalnym kontekstem nauki języków obcych.

Może się wydawać, że wyżej wymienione metafory przestrzeni w odniesieniu do klasy szkolnej są tylko ozdobą retoryczną lub emfaticzną (może i naiwną) interpretacją tego, co się dzieje w klasie na lekcji języka obcego. Takie stwierdzenie byłoby jednak krzywdzące, uwzględniając istotną rolę metafor w ujmowaniu danych doświadczenia (Styles 2008), czy jak twierdzi Bailer-Jones (2002), w rozwijaniu bądź też wspomaganie rozumienia jakiegoś przedmiotu. W ten sposób posługiwanie się metaforami wiąże się przede wszystkim, w opinii Hesse (1966), z uruchomieniem procedury wyjaśniania. Tak więc w kontekście klasy szkolnej zaprezentowane metafory umożliwiają wyjaśnienie i opisanie różnorodnych językowo-poznawczych działań podejmowanych na lekcji języka obcego.

Spacing w praktyce nauczania

Z powyższego opisu wynika, że jeśli jakiemuś pojęciu (tu: klasie szkolnej) przypiszemy daną strukturę czy funkcję za pośrednictwem metafory, to możemy wówczas stwierdzić osiągnięcie pewnego nastawienia w postrzeganiu i analizie tego pojęcia. Koncepcja, którą chciałabym tu zaproponować, nie jest wprawdzie pojęciem metaforycznym, ale sugeruje również pewne nastawienie, czyli pewien sposób podejścia do przestrzeni klasy. To koncepcja *spacing*. Kiedy przez *spacing* rozumiemy aktywne wytwarzanie przestrzeni jako przestrzeni relacji i interakcji, to wydaje się – bo nie jestem w stanie tego udowodnić – że pewną wskazówką ku kształtowaniu przestrzeni relacji i interakcji na lekcji języka obcego mogłoby być stwarzanie i organizowanie przez nauczyciela różnych sytuacji i form pracy na zajęciach, takich jak np.: praca w parach, praca w grupach, praca w projektach czy też kooperatywne uczenie się. Wszystkie te formy pracy umożliwiają bowiem uczniom budowanie i wejście w relacje z innym uczniem lub grupą oraz tworzą ramy dla kształtowania możliwych interakcji (por. Klein i Friedrich 2003:226). W tych interakcjach uczniowie mogą tworzyć układy osobowe, w których pozycjonują się

Konstruktywistyczne rozumienie praktyki nauczania odnosi się również do autonomii ucznia, który kieruje własnym procesem uczenia się, przyjmuje postawę odpowiedzialności za naukę i własne decyzje i wykazuje predyspozycje do uczenia się poprzez interakcję.

sami lub są pozycjonowani przez innego ucznia, w których również wyznaczają sobie lub drugiemu uczniowi rolę i/lub perspektywę działania. Ten mechanizm pozycjonowania wyraźnie tworzy „scenę” społecznych relacji i interakcji, jakie panują między uczniami, oraz jest pewnego rodzaju „lustrem” ich cech osobowościowych.

Wydaje się, że w tych formach pracy odślania się *spacing* – jako postulat interakcyjności, pozycjonowania, budowania relacji, kontaktowania się i podejmowania działań w przestrzeni klasy. Taka interpretacja ukierunkowuje go niejako na metodyczne profilowanie charakteru pracy uczniów czy zabiegów dydaktycznych, choć trudno jest, w moim przekonaniu, nazwać *spacing* metodą. Jednakże pod względem sposobu podejścia do przestrzeni ma on wiele zalet z perspektywy psychologicznej i pedagogicznej. Najważniejsze zalety koncepcji *spacing* to:

- wykorzystanie własnego pozycjonowania do zdefiniowania siebie samego, pod warunkiem, że w grupie panuje tolerancja i akceptacja dla zróżnicowanych kognitywnych predyspozycji, potrzeb i zainteresowań uczniów;
- kształtowanie tożsamości osobistej (wizja własnej osoby) oraz tożsamości społecznej (poczucie przynależności do grupy);
- przesunięcie perspektywy z nauczyciela na ucznia, czyli przejście odpowiedzialności przez uczniów za własną naukę;
- wzajemne oddziaływanie uczniów na siebie, co znajduje wyraz np. we wzajemnym doradzaniu i pomaganiu sobie

lub podejmowaniu prób poznania sposobu myślenia z perspektywy innego ucznia, a takie zachowania uczniów sprzyjają rozwojowi empatii.

Spacing, jak się wydaje, oprócz wyżej wymienionych zalet³, ma jeszcze dodatkowy walor metodyczno-dydaktyczny, stanowi bowiem impuls podejścia konstruktywistycznego w praktyce nauczania. Konstruktywistyczne rozumienie praktyki nauczania odnosi się również do autonomii ucznia, który kieruje własnym procesem uczenia się, przyjmuje postawę odpowiedzialności za naukę i własne decyzje i wykazuje predyspozycje do uczenia się poprzez interakcję (np. w parach czy w grupie) z innymi (por. Zawadzka 2004:223). Możemy zatem przypuszczać, że w takim ujęciu przydatność i wykorzystanie koncepcji *spacing* w praktyce nauczania ujawnia się w aktywnym konstruowaniu relacji i interakcji, które są inherentnym elementem kształcenia kompetencji komunikacyjnej w nauce języka obcego.

Spacjalne czy specjalne możliwości edukacyjne?

Mimo wszelkich trudności związanych z adaptacją spektrum zastosowań *spatial turn* do glottodydaktyki, na uwagę zasługuje sama próba refleksji⁴ nad wykorzystaniem potencjału przestrzeni w edukacji, tym samym w glottodydaktyce. Za tą refleksją kryje się pytanie, czy przy tego rodzaju sposobach wprowadzenia i wykorzystania kwestii przestrzeni w glottodydaktyce, jakimi są zaprezentowane w tym artykule procesy pośredniczenia (metaforyzacja) i koncepcja *spacing*, możemy mówić o wypływających z nich *spacjalnych* możliwościach edukacyjnych? Wydaje się, że byłoby korzystniej mówić o *spacjalnych* przesłankach edukacyjnych. Jednak ich włączenie w proces budowania wiedzy glottodydaktycznej narzuca kolejne pytanie – czy przesłanka może pretendować do bycia metodologicznym wyznacznikiem badań? Zapewne nie, póki chodzi o jej precyzyjne naukowe ugruntowanie. Natomiast

³ Przy tego rodzaju formach pracy jak praca w grupie, występują i tu także pewne trudności, do których należą: problemy dyscyplinarne, przechodzenie uczniów na język ojczysty, uczniowskie pogawędki niezwiązane z lekcją oraz popełnianie błędów, których nauczyciel nie usłyszy (por. Komorowska 2005:81).

⁴ Taka refleksja została podjęta podczas debaty pt. *Nowoczesna/innowacyjna przestrzeń w szkole*, która odbyła się w ramach XII Bałtyckiego Festiwalu Nauki dnia 21.05.2014 r. w Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku. Informacje na jej temat znaleźć można na stronie: <http://www.cen.gda.pl/wydarzenia-i-projekty>. Ponadto warto odwiedzić stronę internetową Goethe-Institut <http://www.goethe.de/ins/pl/war/ver/acv/lhr/2014/pl13569284v.htm>, na której znajdują się informacje o konferencji pt. *Kształtowanie przyjaznej przestrzeni do nauki drogą do sukcesu*, która odbyła się w dniach 27-28.11.2014 r. w Warszawie.

jako uruchomienie przez nią [procesu] przybliżeń naszego oglądu myślowego i rzeczywistych zjawisk, [stanowi] być może [jedyną drogę] poznania naukowego w glottodydaktyce (...). Sama potrzeba rozumienia tj. ogarnięcia umysłem pewnego zjawiska i wnikięcia w jego złożoność jest już (...) wystarczającym powodem, by takie badania prowadzić (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010:35). W takim ujęciu *specjalne* możliwości/przesłanki edukacyjne są *specjalne*, czyli ważne, szczególne, wyjątkowe i uzupełniające *jako dane do zbadania, jako pewne możliwości, które trzeba wziąć pod uwagę* (Stępień 1976:78).

Bibliografia

- Bachmann-Medick, D. (2012) *Cultural turns. Nowe kierunki w naukach o kulturze*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Bailer-Jones, D.M. (2002) Models, Metaphors and Analogies. W: P. Machamer, M. Silberstein (red.) *The Blackwell Guide to the Philosophy of Science*. Oxford: Blackwell Publishers, 108-127.
- Bohuszewicz, P. (2010) Po czy w ramach poststrukturalizmu? „Zwroty” badawcze wobec przełomów paradygmatycznych w najnowszym literaturoznawstwie polskim. W: J. Kowalewski, W. Piasek (red.) „Zwroty” badawcze w humanistyce. *Konteksty poznawcze, kulturowe i społeczno-instytucjonalne*. Olsztyn: Colloquia Humaniorum, 15-43.
- Centrum Edukacji Nauczycieli Gdańsk (2014) *Nowoczesna i innowacyjna przestrzeń w szkole* [online] [dostęp 10.10.2014] <<http://www.cen.gda.pl/wydarzenia-i-projekty>>.
- Domańska, E. (2007) „Zwrot performatywny” we współczesnej humanistyce. W: „Teksty Drugie”, nr 5, 48-61.
- Freitag-Hild, B. (2010) *Theorie, Aufgabentypologie und Unterrichtspraxis inter- und transkultureller Literaturdidaktik. British Fictions of Migration im Fremdsprachenunterricht*. Trier: Wiss. Verl. Trier.
- Goethe-Institut Warszawa (2014) *Kształtowanie przyjaznej przestrzeni do nauki drogą do sukcesu* [online] [dostęp 29.11.2014] <<http://www.goethe.de/ins/pl/war/ver/acv/lhr/2014/pl13569284v.htm>>.
- Hallet, W. (2010) Performative Kompetenz und Fremdsprachenunterricht. W: *Scenario. Sprache – Kultur – Literatur* [online] [dostęp 05.08.2014] <<http://research.ucc.ie/scenario/2010/01/hallet/02/de>>.
- Hallet, W. (2011) *Lernen fördern. Englisch. Kompetenzorientierter Unterricht in der Sekundarstufe I*. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer.
- Hecke, C., Surkamp, C. (red.) (2010) *Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden*. Tübingen: Narr.
- Hesse, M. (1966) *Models and Analogies in Science*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Kajetzke, L., Schroer, M. (2010) Sozialer Raum: Verräumlichung. W: S. Günzel (red.) *Raum. Ein interdisziplinäres Handbuch*. Stuttgart, Weimar: J. B. Metzler, 192-203.
- Klein, G., Friedrich, M. (2003) Die Herstellung von ‚Jugend‘. Vergemeinschaftung als ritualisierte Performanz. W: E. Fischer-Lichte, C. Horn, S. Umathum i M. Warstat (red.) *Ritualität und Grenze*. Tübingen, Basel: Francke, 219-233.
- Koreik, U. (2011) Zur Entwicklung der Landeskunde bzw. der Kulturstudien im Fach DaF/DaZ. Was haben wir erreicht, mit welchen Widersprüchen kämpfen wir und wie geht es weiter? W: *Info DaF*, nr 6, 581-604.
- Komorowska, H. (2005): *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kowalewski, J. (2010) „Zwroty” badawcze jako zjawisko semiotyczne. W: J. Kowalewski i W. Piasek (red.) „Zwroty” badawcze w humanistyce. Konteksty poznawcze, kulturowe i społeczno-instytucjonalne. Olsztyn: Colloquia Humaniorum, 61-83.
- Krzeszowski, T.P. (2010) Wstęp do wydania polskiego. W: G. Lakoff, M. Johnson (2010) *Metafory w naszym życiu*. Warszawa: Aletheia, 5-22.
- Kurek, M., Maciaszczyk, S. (2012) Media społecznościowe – Let’s face them. W: „Języki Obce w Szkole”, nr 3, 69-72.
- Lefebvre, H. (1991) *The Production of Space*. Oxford: Blackwell.
- Legutke, M. (1998) Handlungsraum Klassenzimmer und beyond. W: J.-P. Timm (red.) *Englisch lernen und lehren*. Berlin: Cornelsen, 93-109.
- Löw, M. (2001) *Raumsoziologie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Nalaskowski, A. (2002) *Przestrzenie i miejsca szkoły*. Kraków: Impuls.
- Polskie Towarzystwo Neofilologiczne (2014) *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli języków obcych oraz języka kaszubskiego* [online] [dostęp 30.11.2014] <<http://www.konferencjaptn2014.ug.edu.pl>>.
- Reutlinger, C. (2009) *Erziehungswissenschaft*. W: S. Günzel (red.) *Raumwissenschaften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, 93-108.
- Roskamm, W. (2012) Verräumlichung. W: S. Günzel (red.) *Lexikon der Raumphilosophie*. Darmstadt: WBG, 436-437.
- Rozenberg, M. (2006) *Die Anwendung eines integrativ-ästhetischen Konzepts beim Fremdsprachenlernen und -lernen*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Rozenberg, M. (2012) *Iconic turn. Bilder als Handlungsvorlage im Fremdsprachenunterricht*. W: „Acta Philologica”, nr 42, 53-60.
- Rozenberg, M. (2013) Metamorphose der Landeskunde in Deutsch als Fremdsprache. Hinführung zu einer Inklusiven Landeskunde – Beginn einer Debatte oder utopische Hoffnung? W: „Convivium. Germanistisches Jahrbuch Polen“, 307-330.
- Rozenberg, M. (2014) *Przestrzeń i miejsce jako przedmiot poznania. Glottodydaktyka i spatial turn*. Referat przedstawiony na Konferencji Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, Gdańsk.
- Rybicka, E. (2012) Zwrot topograficzny w badaniach literackich. Od poetyki przestrzeni do polityki miejsca. W: T. Walas, R. Nycz (red.) *Kulturowa Teoria Literatury 2. Poetyki, problematyki, interpretacje*. Kraków: Universitas, 311-343.
- Schewe, M. (2010) Dramapädagogik. W: C. Surkamp (red.) *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart, Weimar: J.B. Metzler, 38-41.
- Schewe, M. (2011) Die Welt auch im fremdsprachlichen Unterricht immer wieder neu verzaubern – Plädoyer für eine performative Lehr- und Lernkultur! W: A. Küppers, T. Schmidt i M. Walter (red.) *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Schroedel, Diesterweg, Klinkhardt, 20-31.
- Stępień, A. B. (1976) *Wstęp do filozofii*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Stępień, T. (2012) Kultury, przestrzenie i technologie jako transdyscyplinarne elementy nauki o stosunkach międzynarodowych. W: „Przegląd Strategiczny”, nr 1, 89-104.
- Styles, J. (2008) *Empirically-Grounded Metaphors in Science*. Ann Arbor: ProQuest.
- Sugiera, M. (2012) Performatywy, performance i teksty dla teatru. W: R. Nycz i T. Walas (red.) *Kulturowa teoria literatury 2. Poetyki, problematyki, interpretacje*. Kraków: Universitas, 369-411.
- Wilczyńska, W., Michońska-Stadnik, A. (2010) *Metodologia badań w glottodydaktyce*. Kraków: Avalon.
- Zawadzka, E. (2004) *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.

dr Magdalena Rozenberg

Adiunkt w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Gdańskiego.
Zainteresowania naukowe: powiązania kulturoznawstwa i sztuki z glottodydaktyką.



Po polsku za Wielkim Murem

Agnieszka Jasińska

We wrześniu ubiegłego roku na południu Państwa Środka, w Kantonie, otwarto kolejną, po Pekinie i Harbinie, chińską polonistykę. Moje pierwsze doświadczenie pracy z Chińczykami sięga roku 2000. Był to czas, kiedy Polacy mało interesowali się Dalekim Wschodem. Dziś dynamicznie zmieniające się Chiny zwracają uwagę całego świata, także Polski. Ona zaś coraz bardziej interesuje Chińczyków. Są wśród nich i tacy, którzy znajomość z Polską i Polakami zaczynają od nauki języka.

Kilka lat temu zadzwoniła do mnie kuzynka, by na gorąco podzielić się wrażeniami z wycieczki do Chin. Wyprawę do Państwa Środka uznała za podróż życia. Zdumiał ją, z jednej strony, poziom chińskiego zaawansowania technologicznego, a z drugiej – obrazki z życia codziennego zwykłych Chińczyków. Podróżowała bowiem szybką koleją z Pekinu do słynącego z armii terakotowej Xianu: 1100 km w 5 i pół godziny! Na dodatek każde miejsce pasażera wyposażone było w ciekłokrystaliczny ekran telewizyjny. Na zdjęciach jednak uwieczniła nie osiągnięcia techniczne, ale ulicznego golibrodę, uwijającego się z brzytwą i nożyczkami w samym sercu Pekinu. Obfotografowała dokładnie fryzjerskie akcesoria: lustro zawieszane na gałęzi drzewa, pod którym ustawiono krzesło, a obok miskę z wodą i mydlinami oraz rozłożone na leżącej na ziemi ścierce grzebienie, pęsety, strzykawkę itp. Moja kuzynka jednak najważniejszą wiadomość zostawiła na koniec. *Zajmował się nami pilot z pekińskiego biura podróży. Ten młody Chińczyk doskonale mówił po polsku! Aż go zapytałam, gdzie się tego nauczył. A on na to, że skończył pekińską polonistykę. I wtedy sobie uświadomiłam, że to pewnie twój były student.*

Wyobraź sobie, potwierdził to moje przypuszczenie i prosił, by ci przekazać pozdrowienia od Roberta.

Przypomniałam sobie tę rozmowę po przylocie do Kantonu, stolicy południowej prowincji Guangdong¹, gdzie w ubiegłym roku powołano do życia Instytut Polonistyki na Kantońskim Uniwersytecie Spraw Międzynarodowych. Przeprowadzono pierwszą rekrutację, w rezultacie której we wrześniu 2014 r. studia polonistyczne podjęło 20 studentów. Ta trzecia po Pekinie i Harbinie placówka kształcąca chińskich polonistów powstała dzięki staraniom lokalnych władz i osobistemu zaangażowaniu rektora uczelni oraz ówczesnego konsula generalnego Polski, nie bez wsparcia Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego RP. Studia polonistyczne w Chinach (we wszystkich trzech ośrodkach) są czteroletnie. Kończący je otrzymuje dyplom licencjata. Pekijski Uniwersytet Języków

¹ Prowincja Guangdong razem z sąsiadującymi: prowincją Guangxi, wyspą Hajnan, Hongkongiem i Makau stanowi obszar określany mianem Chin Południowych. Jest to jeden z siedmiu chińskich regionów geograficznych. W regionie tym wyróżnia się Guangdong, najbogatszą prowincję kraju. Wartość PKB stanowi tu 1/8 całego chińskiego PKB i wyprzedza Hongkong oraz Tajwan. Sukces ekonomiczny aktywizuje życie społeczne. Dzięki temu liczne są tutaj wydarzenia kulturalne, wśród których ważne miejsce zajmują te promujące Polskę, jej język i kulturę. Szacuje się, że obecnie w Guangdongu mieszka ponad milion cudzoziemców (Mao 2014:1-2).

Obcych oferuje studia polonistyczne drugiego stopnia (2,5 roku). Pekinśka polonistyka w ubiegłym roku obchodziła 60-lecie istnienia. Od niedawna polskiego można się uczyć także na lektoratach: w Kantonie na Uniwersytecie Finansów i Ekonomii, na uniwersytecie w Zhaoqing (prowincja Guandong) oraz na uniwersytecie w Shenyang (prowincja Liaoning). Prowadzone w regionie badania sytuacji rynkowej ujawniły zapotrzebowanie na specjalistów ze znajomością języka polskiego w takich dziedzinach, jak bankowość, turystyka i szeroko pojęty biznes. Na leżącej w strefie zwrotnikowej wyspie Hajnan branżą najważniejszą jest turystyka. To właśnie w tym kontekście przypominałam sobie o Robercie, Chińczyku poloniście z pekińskiego biura podróży.

Moje pierwsze doświadczenie pracy z Chińczykami sięga roku 2000. Objęłam wówczas lektorat języka polskiego w Pekinśkim Uniwersytecie Języków Obcych. Był to czas, kiedy Polacy, skupieni na przygotowaniach do wstąpienia do UE, mało interesowali się Dalekim Wschodem. Gdyby nie mój wcześniejszy pobyt na rocznym stypendium językowym w Pekinie, też trwałabym w stereotypowym przekonaniu o Chinach z Chińczykami w mundurkach, o jedynie słusznej ideologii wypisanej na każdym chińskim czole, o marnej jakości wszystkiego, co jest *made in China*. W polskich księgarniach nie sposób było wówczas znaleźć ani jednego przewodnika po Państwie Środka, ani jednej pozycji albumowej, żadnej książki z reportażem z Chin. Dziś jest tego mnóstwo: do wyboru, do koloru. Wtedy – nic, zupełnie nic! Biura podróży nie miały jeszcze w stałej ofercie tak popularnych obecnie kierunków wycieczek jak Chiny. Dlatego moi najbliżsi z troską przyjęli mój pomysł wyjazdu „za chlebem” właśnie za Wielki Mur. Wylatywałam z niewielkim bagażem pomocy naukowych, bo w porównaniu z dzisiejszym rynkiem wydawniczym ówczesnych pozycji glottodydaktycznych było zdecydowanie mniej, co nie znaczy, że dla początkującej lektorki języka polskiego jako obcego wybór był łatwiejszy. Sprawa podręczników rozwiązała się na miejscu. W Pekinśkim Uniwersytecie Języków Obcych korzystano wówczas tylko z chińskiego podręcznika do nauki języka polskiego, autorstwa pekińskiego polonisty. Ponieważ moi chińscy koledzy nie dali mi wyboru, w uszanowaniu dla ich standardów, zabrałam się do nauczania z pomocą tego, czym dysponowałam. Szata graficzna chińskiego podręcznika była uboga, bez ilustracji, które przy nauce leksyki nie są bez znaczenia. Na początku mojej pracy z pekińskimi studentami nie wychodziłam poza

jego zawartość. Ale po przerobieniu materiału z nazwami produktów spożywczych, potraw i napojów, gdy po raz kolejny na pytanie: *Co jesz zwykle na śniadanie?* usłyszałam: *Chleb z masłem i żółtym serem*, sięgnęłam jednak po wzmiankowane desygnaty, i to w sensie dosłownym. Zaprosiłam po prostu moich studentów na degustację chleba z masłem i żółtym serem. Dlaczego? Bo każdego ranka widziałam, jak ze śniadaniowymi resztkami w plastikowych torebkach przybiegają na zajęcia. I nie było tam żadnego chleba z serem, za to często jajko gotowane na twardo, *mantou*, czyli drożdżowy parowiec, pierożki z mięsem, z warzywami, słodkawe kiełbaski. O chlebie w postaci zbliżonej do naszego w Chinach trzeba zapomnieć. Dla Chińczyka chleb to najczęściej słodkawe, „puchate” pieczywo tostowe, którego w żadnym wypadku nie smaruje się masłem, ponieważ tego masła w kuchni chińskiej nie ma, tak jak i żółtego sera. Drogocenny wtedy dla mnie prawdziwy ser gouda (w chińskich supermarketach spotyka się jedynie ser plasterkowany o plastikowym posmaku, taki do hamburgerów), podobnie masło i przygotowane z prawdziwego chleba kanapeczki nie zachwyciły adeptów pekińskiej polonistyki. To ciągle były dla nich obce smaki, choć dziś młodsze pokolenia łatwo przekonują się do nich na fali postępującej globalizacji, także w dziedzinie kuchni. Do sprawy smaku wrócę jeszcze na zakończenie mojej relacji.

Zarówno w Pekinie ponad 14 lat temu, jak i teraz w Kantonie, moje pierwsze spotkanie z polonistycznym „narybkiem” miało podobny przebieg. Zaczęło się od nadania studentom polskich imion. To taka chińska tradycja. Uczący się obcej mowy przybiera sobie jedno z imion noszonych przez rodzimych użytkowników tego języka. Podobnie zresztą czyni obcokrajowiec zgłębiający chińszczyznę. Chińczyk mówiący po angielsku zwykle przedstawia się cudzoziemcom z imienia angielskiego. Wyboru polskich imion dokonywałam w porozumieniu z chińskimi kolegami polonistami. Starałam się, by zbliżone były one brzmieniem do chińskiego imienia lub nazwiska. I tak studentka Li otrzymała imię Lidia. Nie zawsze się to jednak udawało, wtedy kierowałam się własnymi upodobaniami, mając jednak na względzie popularność imion nadawanych w Polsce, czyli aktualną modę. O korzyściach wynikających z tego swoistego „chrztu” pisała już Jagna Malejka (2010:172):

- *studenci od samego początku nawiązują osobistą więź z krajem języka, którego się uczą;*
- *poznają duży zasób polskich nazw własnych;*

- uczą się wymawiać polskie imiona, co jest bardzo dobrym ćwiczeniem fonetycznym;²
- dosyć szybko poznają formy zdrobniałe swoich imion, co przybliża im dodatkowy kontekst socjokulturowy (jak wiemy, deminutiva są w Polsce powszechne);
- uczą się przedstawiać w języku polskim, poznają etykiety językową.

W drugiej części „inicjacyjnego” spotkania prosiłam studentów, by na kartkach napisali (po angielsku lub chińsku), co wiedzą o Polsce. Celowo nie zadawałam pytania o przyczynę wyboru kierunku studiów. Wybór ten u większości jest przypadkowy. Wynik egzaminu maturalnego decyduje o przyjęciu na takie a nie inne studia. Studenci Pekieńskiego Uniwersytetu Języków Obcych, a zwłaszcza ich rodzice, cieszyli się już z faktu, że dostali się na studia w Pekinie. To, że swoje marzenia o medycynie, finansach, anglistyce musieli zrewidować na rzecz bliżej nieznanego języka, nie stanowiło większego problemu. Wobec takiej sytuacji, gdy do wyboru (bo czasami taki wybór istniał) mieli przykładowo albański, czeski lub polski, wybierali niejednokrotnie ten ostatni dlatego tylko, że w szkole średniej słyszeli o *Madame Curie*, którą z Polską kojarzyli. Bardzo interesująco prezentowały się wyniki tego sondażu wiedzy o Polsce młodych Chińczyków. Zdecydowanie lepiej wypadli obecni studenci z Kantonu. Ich pekińscy koledzy przed 14 laty operowali ogólnikami: *zielony kraj, państwo europejskie*. Pojedyncze osoby wymieniły Skłodowską-Curie, Chopina.

Wśród moich chińskich kolegów polonistów powszechne wówczas było przekonanie, że jedynie najlepsi z naszych absolwentów, a w ostatecznym rozrachunku tylko kilkoro z nich, dostaną pracę z językiem polskim. Nie przewidzieli jednego: że zainteresowanie Chin Polską (wprost proporcjonalne do zainteresowania Polaków Chinami) z 2000 r. zmieni się z chwilą wejścia naszego państwa do UE. W rezultacie wszyscy moi studenci, którzy studia skończyli w 2004 r., nawet ci mniej wybitni, podjęli pracę wymagającą znajomości języka polskiego.

Kantońscy studenci natomiast mnie zaskoczyli. Już na wstępie wykazali się wiedzą o Polsce w wielu przypadkach więcej niż podstawową. Starali się doprecyzować położenie

Polski w Europie: *na wschodzie/w centrum Europy*³. *Stolicą Polski jest Warszawa*. Wymieniali znanych Polaków: Chopina, Kopernika, Skłodowską-Curie, Roberta Lewandowskiego, Agnieszkę Radwańską. Niektórzy znali nasze barwy narodowe, walutę. Z historii podawali (niedoprecyzowane) konflikty z Niemcami i Rosją. Pisali ogólnikowo o – cokolwiek by to miało znaczyć – *tragicznej historii Polaków*.

Wyniki moich sondaży, obecnego i sprzed lat, zdają się ujawniać, z jednej strony, zwiększenie zainteresowania Polską w Chinach z racji jej obecnej pozycji (brama Europy), co jednocześnie przekłada się na rodzaj, jakość i ilość kontaktów dwustronnych, a z drugiej – solidniejsze przygotowanie rekrutowanych studentów, polegające na prostym zainteresowaniu się przedmiotem podejmowanych studiów.

Studenci pierwszego roku przychodzą na studia z nawykami i oczekiwaniami wyniesionymi ze szkoły średniej. Nauka języka obcego w chińskiej szkole odbywa się w warunkach trudnych dla indywidualnej ekspresji. Uczeń rzadko w czasie lekcji ma okazję wypowiadać się publicznie, przed klasą. Jego umiejętności, a raczej wiedzę, sprawdza się na teście pisemnym, który z reguły rozumienia ze słuchu nie obejmuje. Wszystko odbywa się zbiorowo, począwszy od wspólnego powtarzania za nauczycielem słówek, całych fraz, na odpowiedzi na zadane pytanie kończąc. Nauczyciel jest niezaprzeczalnym i jedynym wzorem. Nie może nim być kolega z ławki, bo to sprawa kulturowo uwarunkowanego autorytetu nauczyciela. Opiszę przykładową sytuację. Proszę studentkę o przeczytanie z podręcznika wskazanego zdania. Jej koledzy nie słyszą, czy robi to dobrze, czy nie. Po prostu jej nie słuchają. Każdy jest bowiem skupiony i wsłuchany we własną równoległą produkcję artykułowaną półgłosem. Żeby wykorzystać ten nawyk i stymulować grupę do słuchania się nawzajem, zajęcia często urozmaicam ćwiczeniami o charakterze gry dydaktycznej typu „podaj dalej”. W takiej łańcuchowej zabawie uczestnicy jeden od drugiego losowo przejmują zdania. Zmusza ich to do uważnego słuchania tego, co mówi kolega/koleżanka, inaczej wypada się z gry. A na taką sytuację związaną z ryzykiem utraty twarzy (Weggel 2006:35) Chińczyk pozwolić sobie nie może.

² Wspomniany na początku student Robert na pierwszej lekcji stanąć musiał przed karkołomnym zadaniem. W języku chińskim spółgłoska „f” nie istnieje, a jej artykulacja dla przeciętnego Chińczyka jest prawie niemożliwa. Długich ćwiczeń fonetycznych wymagało opanowanie poprawnej wymowy imienia naszpikowanego trudnościami fonetycznymi.

³ Geograficzne usytuowanie Polski kilku studentów określało jako „*kolo Niemiec*”. Już w Pekinie spotkałam się z taką opryką. Zdaje się ona dowodzić tezie, iż postrzeganie Polski (jak i świata w ogóle) może różnić się w zależności od punktu widzenia. Opryka europejskiego Zachodu lokować nas zwykła „*kolo Rosji*”. Chińczycy pozwolili mi z ulgą odetchnąć...

W Kantonie dostałam wolną rękę co do wyboru podręcznika. Zdecydowałam się na lubelski *Polski jest cool* (Piotrowska-Rola, Porębska 2013). Układ treści, typy ćwiczeń, szata graficzna zdają się doskonale pasować do upodobań Chińczyków. Trzeba bowiem pamiętać, że w chińskim systemie edukacyjnym podręczniki odgrywają główną rolę. I najmniej ważna jest ich szata graficzna. Zgodnie z konfucjańską zasadą, liczy się tylko wiedza, a tę znaleźć można w tekstach pisanych. Takie przekonanie tłumaczy, dlaczego podręczniki traktuje się jako główne źródła wiedzy. Te zaś, które w założeniu służą przede wszystkim rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej, mogą chińskiego studenta, szczególnie tego początkującego, frustrować. O problemach z wdrażaniem podejścia komunikacyjnego w szkolnictwie chińskim pisała już na tych łamach Agnieszka Dzieciół-Pędich (2014:40-41). Potwierdzam własnym lektorskim doświadczeniem pierwszeństwo – nie do podważenia – podejścia analitycznego w chińskim nauczaniu. Studenci mają wielkie trudności z przełamywaniem barier wynikających ze szkolnych przyzwyczajeń usankcjonowanych wielowiekową tradycją. W każdym aspekcie życia, także w klasie na lekcji, Chińczyk stara się przestrzegać społecznej hierarchii. Jej złamanie grozi utratą twarzy⁴. *Pozycja społeczna, zachowanie zgodne z pozycją społeczną oraz określenia ról społecznych zostały obciążone społeczną sankcją* (Weggel 2006:37). Krótko mówiąc, chiński student zna swoje miejsce. Dlatego nie bez oporu przyznaje się przed kolegami z grupy, że czegoś nie rozumie. I to w zasadzie tylko wtedy, gdy nauczyciel pyta, czy wszystko jest jasne. Sam z siebie pytanie do nauczyciela najczęściej kieruje dopiero po zajęciach. *Dlaczego nie zapytał pan o to na lekcji?* W odpowiedzi wówczas słyszę: *Nie chciałem pani przeszkadzać*. I rozumiem już, że nie pozwolił mi utracić twarzy. Żeby uniknąć kolejki pytających często o ten sam problem, cierpliwie przekonuję początkujących adeptów chińskiej polonistyki, że warto ośmielić się i pytać w trakcie zajęć, korzystają wtedy także inni; że wypowiedziane publicznie wątpliwości nie będą dla mnie niczym innym jak oznaką należytej uwagi pytającego i przejawem jego umysłowej aktywności. Uczę ich też, jak radzić sobie z rozumieniem po polsku w sytuacji, gdy napotyka się słowo jeszcze nieznanne, a analityczny umysł nie pozwala im

pójść dalej. Zastanawiamy się wówczas, na ile brak znajomości znaczenia nowego słowa zaburzy im rozumienie globalne, szczegółowe czy selektywne. A może kontekst pozwoli odkryć, co ono znaczy? Krok po kroku uczący się języka polskiego młodzie Chińczycy oswajają się z nawykami człowieka myślącego po polsku. Z czasem potrafią też odejść od swoich własnych przyzwyczajeń na tyle, by próbować i smakować myślenie inne niż chińskie. Nic jednak na siłę. Bo jak ja nie dam się przekonać, że schabowy lepiej smakuje z ryżem niż ziemniakami, tak Chińczykowi w smak zdecydowanie lepiej idzie tradycyjna polska kapusta z grzybami pod świąteczny piernik niż „twardy” chleb⁵. Wszystko jest bowiem kwestią smaku. No i liczą się rezultaty. A na nie – już na etapie wstępnym – polonista-glottodydaktyk uczący w Chinach nie może narzekać.

Bibliografia

- Dzieciół-Pędich, A. (2014) *Proces wdrażania podejścia komunikacyjnego w różnych kulturach na przykładzie Chin, Japonii i Indii*. W: „Języki Obce w Szkole”, nr 1, 39-42.
- Malejka, J. (2010) *Na głęboką wodę – o zaletach (i wadach) komunikowania się z Chińczykami wyłącznie po polsku*. W: „Spotkania Polonistyki Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia – Rocznik 2009”. Tokio: Katedra Kultury Polskiej TUFU, 167-177.
- Mao, Y. (2014) *O promocji języka polskiego i kultury polskiej w Chinach Południowych w ostatnich latach*. Referat przedstawiony na Międzynarodowej Konferencji Akademickiej *Spotkania Trzech Polonistyki Chiny-Korea-Japonia*. Tokio.
- Piotrowska-Rola, E., Porębska, M. (2013) *Polski jest cool. Seria do nauki języka polskiego jako obcego na poziomie A1*. Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Weggel, O. (2006) *Chiny*. Warszawa: Wydawnictwo Cyklady.

Agnieszka Jasińska

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

⁴ W rzeczywistości szkolnej Chińczyk wystawia się na ryzyko występowania przeciw ustalonej hierarchii i burzenia harmonii środowiska w typowych sytuacjach: po pierwsze, gdy jest przyczyną utraty twarzy przez nauczyciela, np. kiedy swoimi pytaniami publicznie wprawia go w zakłopotanie; po drugie, gdy sam traci twarz, np. zadając pytania i tym samym zdradzając swoją niewiedzę.

⁵ Studenci chińskiej polonistyki poznają polskie tradycje i obyczaje na specjalnie organizowanych przez lektora imprezach, takich jak andrzejkki, opłatek, malowanie pisanek. Nie potrafię zapomnieć zdumienia, gdy na spotkaniu opłatkowym, na które przygotowałam niektóre z wigilijnych potraw, moi studenci zagryzali postną kapustę z grzybami piernikiem, choć na stole był także chleb.



Mike on safari

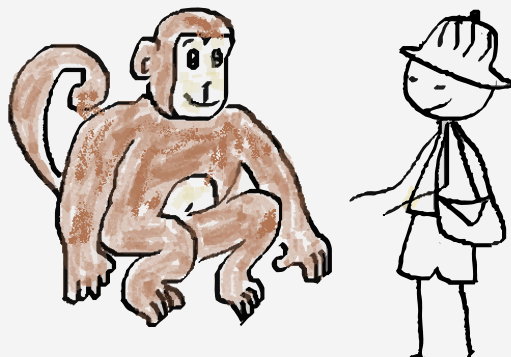
Izabela Witkowska

W historyjce *Mike on safari* nasz bohater wyrusza do Afryki,
gdzie odkrywa tajemnice życia dzikich zwierząt.

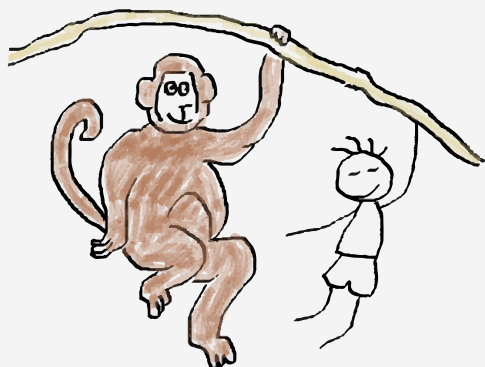




Why don't we go for a drive to enjoy African wildlife.



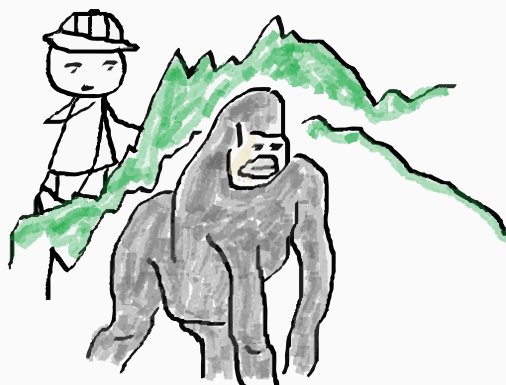
What is the first attraction? Watch the monkeys in action!



They can run along the ground, swing with Mike and climb around.



Look! The parrot. It can land and drink nectar from Mike's hand.



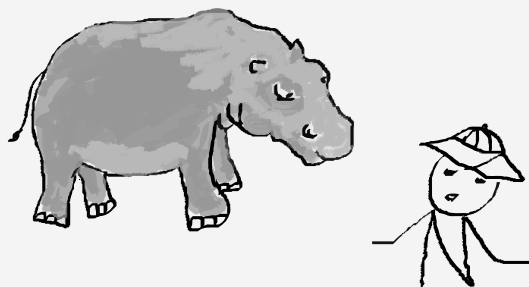
If you're lucky, you can see the gorillas roaming free.



Mike is brave to get so close to the lion and touch its nose.



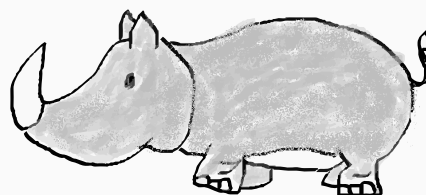
Now it's time to stop and gaze
at the place where the giraffes graze.



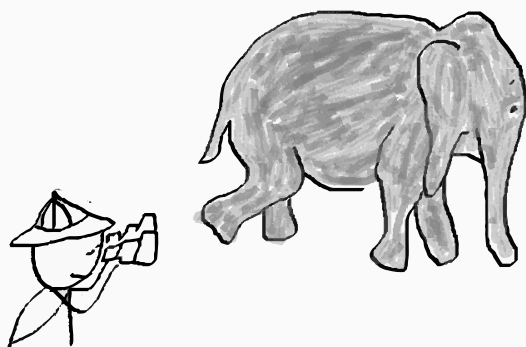
Then you're sure to be amazed
to see the hippo face to face,



and the cheetah – the fastest cat,
it's really wild, it's not a pet.



Do you know how rhinos run?
Join in, Mike, and have some fun!



An elephant! Look at its nose!
It's called a trunk, I suppose.



There is lots to see and do,
explore, find and learn, too!

Lekcja z wykorzystaniem przedstawionej powyżej historyjki może posłużyć do stworzenia wspólnego projektu lub plakatu reklamującego park safari. Dzieci z klas I-III mogą skupić się na nazwach dzikich zwierząt, starsze w swojej pracy mogą wykorzystać zwyczaje i zachowania mieszkańców Afryki.

Park safari

Zacznijmy od stworzenia plakatu zapraszającego do zwiedzania parku safari. Potrzebny będzie duży arkusz szarego papieru, zdjęcia z gazet przedstawiające wybrane z tekstu zwierzęta, fotografia jeepa. Z papieru możemy wyciąć kontury Afryki, a na środku przyklejać obrazki wraz z nazwami zwierząt. Plakat powinien też zawierać jeszcze takie zwroty, jak: *Welcome to* Warto zachęcić uczniów do nazwania parku. Innymi informacjami będą: *Open:*, *Time:* *Ticket price:* Zabawa z plakatem przyzwyczają uczniów do pracy projektowej, współpracy grupowej. Efekty pracy można zaprezentować w klasie lub na szkolnym korytarzu.

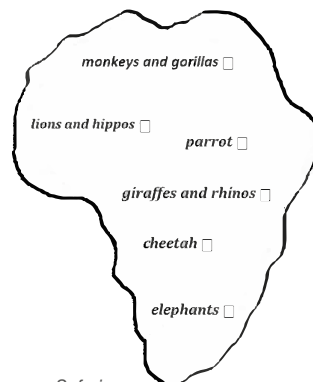
Przykładowy projekt plakatu może wyglądać w następujący sposób tak jak na Rysunku 1. Wystarczy dodać kolory i zdjęcia oraz wykorzystać inne pomysły dzieci, a powstanie bardzo oryginalna praca.



Rysunek 1. Projekt plakatu

Safari game

Do przeprowadzenia zabawy potrzebna będzie kopia rysunku z konturami Afryki, na którym umieszczone są w dowolnym miejscu nazwy zwierząt, oraz kostka do gry (zob. Rysunek 2.).



Rysunek 2. Plansza gry Safari

Uczniowie dobierają się w pary. Wcześniej ustalamy, jaki numer będzie reprezentował dane zwierzę. Załóżmy, że schemat będzie następujący: 1. *monkeys and gorillas*, 2. *lions and hippos*, 3. *parrots*, 4. *cheetahs*, 5. *giraffes and rhinos*, 6. *elephants*. Każdy uczeń otrzymuje kartkę z konturami Afryki i nazwami zwierząt, a następnie rzuca kostką i zaznacza te zwierzęta, które wskazane zostały przez numer na kostce. Wygrywa ten, kto jako pierwszy zaznaczy wszystkie zwierzęta na rysunku/mapie.

Hot seat

Wśród starszych uczniów można przeprowadzić zabawę, w której ochotnik zasiada na środku klasy twarzą zwrócony do pozostałych uczniów. Nauczyciel pisze na tablicy nazwę dowolnego zwierzęcia, a uczniowie starają się je opisać, wykorzystując pomysły z tekstu. Dopuszczalne jest również naśladowanie odgłosów, pokazywanie gestów. Na przykład małpy – *monkeys* – mogą być kojarzone ze słowami *swing, climb around*, gepard – *cheetah* – to *the fastest cat, not a pet*, słoń – *elephant* – to *big and grey, has a trunk* itp. Zabawę można zmodyfikować według potrzeb, podzielić uczniów na grupy lub dodać rywalizację na czas.



Materiał do pobrania

Izabela Witkowska

Nauczycielka języka angielskiego w szkole podstawowej. 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.



Edukacja w żłobku i przedszkolu, czyli czego uczą się europejskie maluchy

Magdalena Górowska-Fells

Maluchy w całej Europie bawią się i uczą. W zaleceniach dla placówek edukacyjnych i opiekuńczych w poszczególnych państwach znajdują się zarówno treści typowo edukacyjne, jak i te dotyczące gier i zabaw. Dzieci biorą udział w zajęciach organizowanych przez nauczyciela. Dużo czasu przeznaczają się też na swobodną zabawę i nawiązywanie kontaktów z rówieśnikami. W nielicznych krajach (w tym w Polsce) najmłodsi uczą się języka obcego. Natomiast dzieci nieznające języka, w którym odbywają się zajęcia, lub mające trudności w posługiwaniu się nim, otrzymują wsparcie językowe.

Informacje na temat krajowych programów nauczania dla placówek wczesnej edukacji można znaleźć w raporcie Eurydice *Kluczowe dane dotyczące wczesnej edukacji i opieki w Europie*, wydanie 2014, który właśnie został opublikowany w formie elektronicznej w języku polskim. Sieć Eurydice opublikowała także oficjalne streszczenie raportu (*Eurydice Policy Brief Early Childhood Education and Care*), dostępne wyłącznie w języku angielskim.

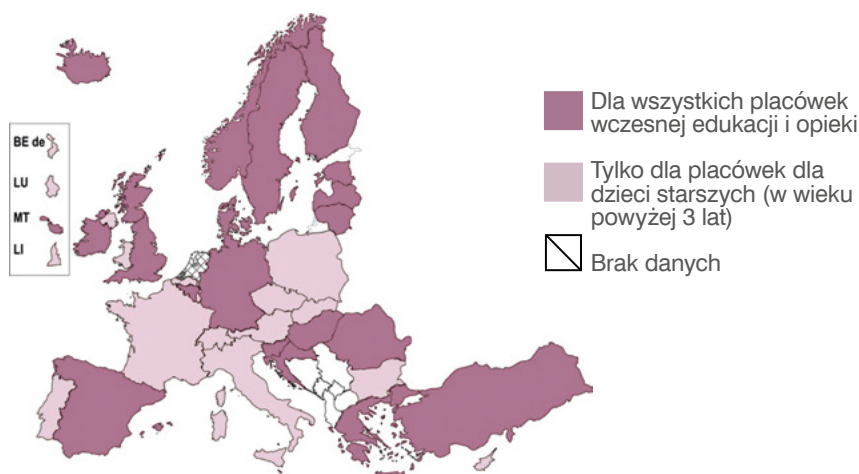
Fragment publikacji *Kluczowe dane* dotyczący programów nauczania w placówkach wczesnej edukacji i opieki wydaje się o tyle ciekawy, że większość z nas zna, lepiej lub gorzej, polską podstawę wychowania przedszkolnego i wie, jak uczą się i bawią polskie przedszkolaki, natomiast nasza wiedza o programach nauczania w przedszkolach i placówkach opiekuńczych w pozostałych krajach europejskich jest już o wiele mniejsza. Warto więc zapoznać się z informacjami o tym, jak uczą się i bawią europejskie maluchy.

Wybór metod pracy z dziećmi, zajęcia edukacyjne przygotowane na podstawie jasno sformułowanych celów, dobra komunikacja między nauczycielami i ich podopiecznymi, monitorowanie procesu osiągania zaplanowanych efektów

nauczania czy też dobra współpraca z rodzicami i środowiskiem lokalnym – wszystkie te czynniki wpływają na osiągnięcie wysokiej jakości edukacji i opieki w placówkach przedszkolnych i opiekuńczych. Twórcy polityki edukacyjnej w poszczególnych krajach UE starają się te składowe zapewnić poprzez opracowanie odpowiedniej legislacji, strategii lub rekomendacji dotyczących wczesnej edukacji i opieki dla dzieci w wieku od 0 do 6 lat.

Rodzaje regulacji prawnych dotyczących wczesnej edukacji i opieki w UE

Zalecenia i regulacje prawne mają za zadanie wspierać placówki w zapewnianiu edukacji i opieki wysokiej jakości. Zapisy legislacyjne mogą dotyczyć właściwych treści nauczania, celów i/lub oczekiwanych efektów, mogą określać zalecane metody nauczania, konkretne rodzaje zajęć lub sposoby oceniania postępów dzieci. Dokumenty mają różne nazwy i mogą stanowić część aktu prawnego, ale mogą także przybierać formę zaleceń dotyczących umiejętności uczniów, planów lub standardów edukacyjnych, wymagań do przygotowania programów nauczania dla danej gminy lub



Rysunek 1. Zalecenia dotyczące wczesnej edukacji i opieki w legislacji edukacyjnej w Europie, 2012/13. Źródło: Eurydice

placówki czy też praktycznych poradników dla nauczycieli i opiekunów.

Zalecenia są zwykle sformułowane w sposób dość ogólny, a placówki mają dużą swobodę w projektowaniu własnych programów oraz w doborze metod pracy z dziećmi. W kilku krajach dokumenty regulujące proces edukacyjny dla najmłodszych zawierają jedynie bardzo ogólne zasady i cele stanowiące podstawę do wypracowania bardziej szczegółowych zaleceń na szczeblu regionalnym lub lokalnym. Dotyczy to między innymi Niemiec i Hiszpanii, gdzie funkcjonuje system federalny związany ze znaczną autonomią regionalną, a władze landów i wspólnot autonomicznych opracowują szczegółowe wytyczne do programów edukacyjnych, obejmujące cele, treści nauczania i metody oceniania. W innych krajach (np. w Estonii, Danii, Szwecji, Finlandii i na Litwie) zalecenia i zasady ogólne zapisane w regulacjach krajowych stanowią podstawę do opracowania lokalnych programów nauczania lub programów poszczególnych placówek.

W zasadzie wszystkie kraje opracowują dokumenty typu podstawa programowa, gdyż znaczenie pierwszych lat nauki jest już powszechnie doceniane w Europie. Jednak zalecenia te dotyczą w połowie krajów wyłącznie dzieci starszych, czyli w wieku powyżej 3 lat. Natomiast zalecenia dla dzieci młodszych, jeśli w ogóle istnieją, dotyczą zwykle takich zagadnień, jak opieka i higiena oraz aspekty zdrowotne. W tej grupie krajów znajduje się także Polska.

W kilku krajach, w których zalecenia co do edukacji dla młodszych dzieci nie zostały zdefiniowane, obowiązek sporządzenia planu edukacji i opieki spoczywa na placówce, gdyż jest to warunek wymagany do jej akredytacji. Placówki są zobowiązane do wyszczególnienia proponowanych zajęć,

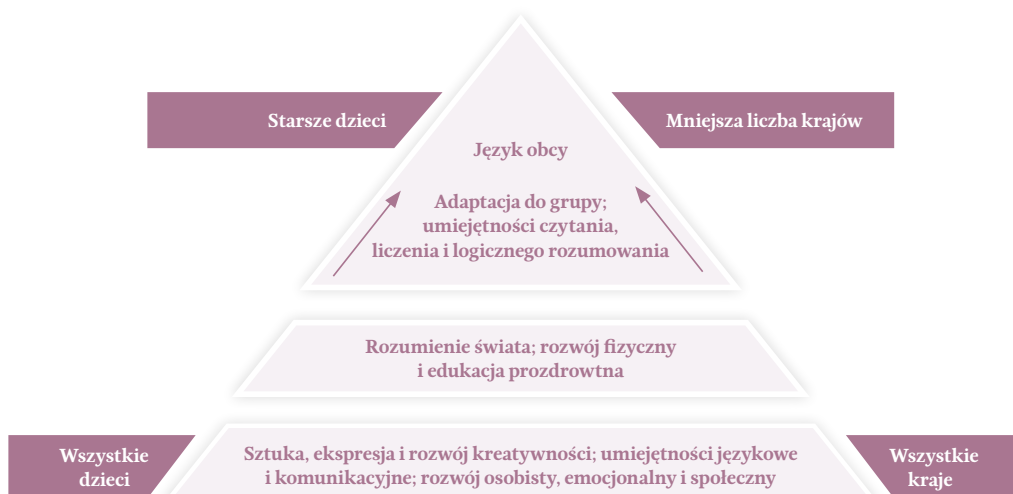
określenia rodzaju wsparcia edukacyjnego dla dzieci oraz informacji, jak przebiegać będzie współpraca z rodzicami.

Czego dotyczą zalecenia i regulacje prawne?

Wszystkie kraje, które opracowały zalecenia i regulacje prawne dotyczące programów wczesnej edukacji i opieki – czy to wyłącznie dla dzieci w wieku powyżej 3 lat, czy też dla wszystkich najmłodszych – wymieniają cele edukacyjne odnoszące się do rozwoju osobistego, emocjonalnego i społecznego dzieci, do ich umiejętności językowych i komunikacyjnych oraz kreatywności artystycznej. Rozwój fizyczny i edukacja prozdrowotna, a także rozumienie świata są uwzględnione w odniesieniu do dzieci w każdym wieku niemal we wszystkich krajach UE.

Umiejętności czytania, liczenia i logicznego rozumowania oraz adaptacja do funkcjonowania w grupie to cele odnoszące się przeważnie do starszych dzieci. Również wczesna nauka języka obcego jest zalecana w podstawie programowej dla starszych dzieci w ponad połowie krajów europejskich.

Większość krajów formułuje zalecenia metodyczne dla placówek. Dotyczą one utrzymania właściwej równowagi pomiędzy zajęciami prowadzonymi przez nauczycieli a zabawami inicjowanymi przez dzieci, a także między zajęciami w grupie i zajęciami indywidualnymi. W połowie krajów, w tym w Polsce, podkreśla się ważną rolę swobodnej zabawy. Zalecenia obejmują również wskazówki dotyczące metod oceniania, w tym metodę najbardziej popularną, czyli obserwację dziecka. W przypadku dzieci w wieku 3-6 lat obserwacje te często są spisywane i dołączane do dokumentacji. Testy i samoocena są rzadko stosowane, chociaż kraje nordyckie zwiększają obecnie zakres wykorzystywania tej metody.



Rysunek 2. Dziedziny edukacji i rozwoju wymieniane w zaleceniach dla placówek wczesnej edukacji i opieki w Europie. Źródło: Eurydice

W Polsce edukacja przedszkolna jest realizowana w ramach *Podstawy programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego*. Warto w związku z tym, dla porównania, zapoznać się z przykładem z innego kraju, na przykład z irlandzką *Krajową ramą jakości dla wczesnej edukacji i opieki (National Quality Framework for Early Childhood Education – Siolta)*. Dokument ten obejmuje zalecenia dotyczące edukacji najmłodszych sformułowane w postaci standardów. *Siolta* definiuje też cele edukacji przedszkolnej mówiące o stymulowaniu całościowego rozwoju i edukacji dziecka. Sześć części składowych programu jest omówionych w „drogowskazach” (*Signposts*) i „tematach do przemyślenia” (*Think-about*s), które mają za zadanie wspierać nauczycieli w placówkach wczesnej edukacji i opieki i umożliwić im krytyczne podejście do własnej pracy. Dokument został opublikowany w roku 2006. Był konsultowany przez ponad 50 organizacji – od związków zawodowych opiekunów dziecięcych i nauczycieli, po rodziców, strategów edukacyjnych czy przedstawicieli środowisk naukowych. Celem *Siolty* jest zdefiniowanie, ocena i wsparcie podnoszenia jakości wszelkich aspektów praktycznej realizacji wczesnej edukacji i opieki dla dzieci w wieku od narodzin do lat 6. Zalecenia dotyczą wszystkich typów placówek (pracujących w pełnym i niepełnym wymiarze), a także opiekunów dziennych, centrów opieki czy też klas przedszkolnych w szkołach podstawowych. Funkcjonuje także portal internetowy *Siolta* (<http://siolta.ie>), oferujący wsparcie indywidualne i grupowe dla osób pracujących z najmłodszymi.

Dodatkowe wsparcie edukacyjne

Uczęszczanie do placówki przedszkolnej od najmłodszych lat to szansa na lepszy start w życiu dla dzieci ze środowisk defaworyzowanych. Dzieci te wymagają jednak większego wsparcia w procesie edukacji niż ich rówieśnicy z innych środowisk. W związku z tym wszystkie kraje europejskie przewidziały konieczność dodatkowej pomocy dla dzieci o większych potrzebach edukacyjnych i rozwojowych. W procesie identyfikowania tych dzieci funkcjonują dwa podejścia:

- grupowe, polegające na wskazaniu grup dzieci, które należy objąć działaniami wspierającymi;
- indywidualne, w którym dzieci wymagające niestandardowego wsparcia są identyfikowane jako jednostkowe przypadki.

W celu dotarcia do dzieci z trudnościami w nauce wynikającymi z ich funkcjonowania w defaworyzowanym środowisku społecznym większość krajów wyznaczyła kryteria kulturowe i/lub językowe. Kryteria socjoekonomiczne i geograficzne są również uznawane za ważne w wielu krajach europejskich. Jedna trzecia krajów łączy to podejście z oceną indywidualnych potrzeb dzieci. Stosowanie wyłącznie podejścia indywidualnego jest rzadko spotykanym rozwiązaniem.

Dodatkowe wsparcie dla dzieci z grup defaworyzowanych jest zapewniane na trzy różne sposoby:

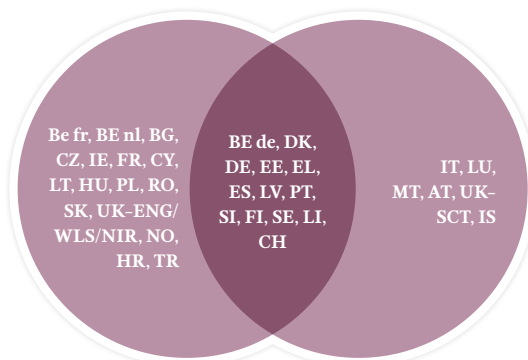
- organizowanie specjalnych działań mających na celu wspieranie rozwoju i edukacji dziecka, ze szczególnym uwzględnieniem rozwoju językowego;
- zatrudnienie dodatkowych nauczycieli lub specjalistów;
- zorganizowanie specjalnych warunków nauczania lub przeznaczenie na ten cel dodatkowych funduszy.

Podejście grupowe

Różnice kulturowe
i językowe

Środowisko
społeczno-ekonomiczne

Czynniki geograficzne



Podejście indywidualne

Rysunek 3. Podejścia stosowane w identyfikowaniu dzieci z dodatkowymi potrzebami edukacyjnymi, 2012/13 Źródło: Eurydice

Wsparcie językowe

Wsparcie językowe jest najczęściej spotykaną formą pomocy dzieciom ze środowisk defaworyzowanych i zwykle dotyczy dzieci imigrantów lub mniejszości etnicznych. Większość krajów mających duże grupy imigrantów opracowała zalecenia dotyczące ich wsparcia językowego. Zatrudnianie osób pochodzących z danej grupy etnicznej w celu wsparcia dzieci z trudnościami językowymi jest rozwiązaniem stosowanym rzadko.

Polska legislacja oświatowa także zapewnia uczniom ze środowisk defaworyzowanych wsparcie językowe. W tym miejscu warto szerzej przedstawić przykład Słowenii, kraju posiadającego długoletnią tradycję prowadzenia placówek dwujęzycznych dla najmłodszych dzieci ze środowisk mniejszości narodowych. Dzieci mają prawo do edukacji w języku ojczystym, zapoznania się z rodzimą kulturą i rozwijania własnej tożsamości narodowej. W związku z tym, w rejonach zamieszkałych przez mniejszość włoską edukacja w przedszkolach odbywa się albo w języku słoweńskim, przy czym dzieci uczą się włoskiego jako drugiego języka, albo odwrotnie. Placówki dwujęzyczne funkcjonują także w rejonach zamieszkałych przez mniejszość węgierską, a proces nauczania jest realizowany w dwóch językach – słoweńskim i węgierskim. Przedszkola dwujęzyczne, zarówno z językiem włoskim, jak i węgierskim, nauczaniem obok słoweńskiego, to ok. 1 proc. wszystkich placówek dla najmłodszych w Słowenii. Władze edukacyjne specjalnie dla rejonów dwujęzycznych opracowały dodatek do dokumentu będącego odpowiednikiem polskiej *Podstawy programowej dla przedszkoli*. Określa on

najważniejsze zasady nauczania, opisuje cele i przykłady zajęć. Nauczyciele nie przechodzą odrębnego przygotowania do pracy w środowisku dwujęzycznym, są jednak zobowiązani do nauki włoskiego (w placówkach z językiem włoskim jako językiem nauczania) lub są dwujęzyczni (w placówkach słoweńsko-węgierskich). Placówki dwujęzyczne otrzymują dodatkowe fundusze na doskonalenie zawodowe nauczycieli. Korzystają też z takich udogodnień jak mniejsza liczba dzieci w grupie, dodatkowi pracownicy czy też wyższe wymagania dotyczące kwalifikacji nauczycieli.

Osobom zainteresowanym bardziej szczegółowymi informacjami na temat treści nauczania w placówkach wczesnej edukacji i opieki w Europie polecam lekturę rozdziału F zatytułowanego *Procesy dydaktyczne*, we wspomnianym już wcześniej raporcie *Kluczowe dane dotyczące wczesnej edukacji i opieki w Europie*. Tych, którzy chcieliby się dowiedzieć, jak funkcjonują poszczególne systemy krajowe, odsyłam do specjalnej części wymienionej publikacji, zatytułowanej *Informacje krajowe*.

Bibliografia

- Eurydice (2014) *Eurydice Policy Brief Early Childhood Education and Care 2014*. Brussels: EACEA.
- Eurydice (2014) *Kluczowe dane dotyczące wczesnej edukacji i opieki w Europie, wydanie 2014*. Warszawa.

Magdalena Górowska-Fells

Absolwentka Instytutu Socjologii Uniwersytetu Warszawskiego. Od 2000 r. pracuje w Krajowym Biurze Eurydice w Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji.



Europass – europejskie standardy na lekcjach języków obcych

Renata Klimek-Kowalska

Inicjatywa Komisji Europejskiej – Europass – obchodzi w tym roku dziesiątą rocznicę powstania. Dokumenty wchodzące w jej skład zostały pozytywnie ocenione przez nauczycieli, pracodawców, studentów oraz uczniów jako dobre narzędzie przygotowujące młodzież do tworzenia ważnych dokumentów usprawniających ubieganie się o staże i ciekawą pracę w kraju i za granicą. Mimo że Europass jest coraz lepiej znany w Polsce, postaramy się wyjaśnić, dlaczego warto zapoznać z tym wystandaryzowanym, europejskim dossier naszych uczniów i studentów w ramach zajęć prowadzonych w ramach lekcji i zajęć różnych języków obcych.

Inicyjatywa Komisji Europejskiej – Europass, zainaugurowana w lutym 2005 r., na mocy decyzji Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 15 grudnia 2004 r. (Parlament Europejski 2005), jest adresowana do wszystkich obywateli Unii Europejskiej oraz państw Europejskiego Obszaru Gospodarczego: uczniów, studentów, osób pracujących i pracodawców. Ze względu na różnorodność programów nauczania, dyplomów i świadectw, w których wydawaniu państwa członkowskie mają całkowitą dowolność, a także z powodu coraz większej mobilności Europejczyków, zrodziła się potrzeba opracowania i wdrożenia narzędzi mających pomóc przedstawić, w przejrzysty i przystępny sposób, kwalifikacje, kompetencje i umiejętności wszystkich obywateli w różnych językach. Dodatkowym argumentem przemawiającym za wprowadzeniem takich dokumentów była potrzeba większej przejrzystości w zakresie dokumentowania ścieżki kariery edukacyjnej i zawodowej Europejczyków. Te zadania spełnia portfolio Europass.

Portal poświęcony tej europejskiej inicjatywie dostępny jest w ujednoliconej formie w 27 unijnych językach. Na stronie <http://europass.cedefop.europa.eu> znajdziemy adresy

Krajowych Centrów Europass koordynujących wydawanie dokumentów, odpowiedzialnych za działania promocyjno-informacyjne oraz pełniących rolę partnera krajowego tej europejskiej sieci.

Europass na trwałe wpisał się w ścieżkę zawodową Europejczyków. Do października 2014 r. zaobserwowano 98,9 mln odwiedzin strony internetowej Europassu. Utworzono online 44,9 mln Europass-CV oraz ponad 630 tys. Paszportów Językowych. Wzrasta również liczba instytucji szkolnictwa wyższego wydających Suplementy do Dyplomu (dane CEDEFOP). Warto więc już teraz pomagać polskim uczniom i studentom wypełniać dokumenty Europassu, by posiadli oni umiejętność ich skutecznego wykorzystywania i świadomego kierowania swoją karierą zawodową, a tym samym zwiększyli swoje szanse na europejskim rynku pracy.

Portfolio Europass

Portfolio Europass składa się z pięciu dokumentów, które można podzielić na dwie grupy: te, które przygotowujemy samodzielnie: Europass-CV i Europass-Paszport Językowy, oraz dokumenty wydawane przez uprawnione do tego

instytucje: Europass-Mobilność, Europass-Suplement do Dyplomu Szkoły Wyższej oraz Europass-Dokumenty dla Absolwentów Kształcenia Zawodowego.

Europass-CV, czyli życiorys, służy do prezentacji, w ujednocionej na skalę europejską formie, własnych kwalifikacji i kompetencji. W poszczególnych częściach tabeli formularza/wzoru życiorysu wpisujemy dane osobowe, opisujemy doświadczenia zawodowe, wykształcenie i odbyte szkolenia, umiejętności oraz informację dotyczącą stanowiska, o jakie się ubiegamy. W informacjach dodatkowych można przedstawić argumentację mogącą mieć wpływ na wybór naszej kandydatury przez pracodawcę.

Europass-Paszport Językowy – drugi dokument, który wypełniamy samodzielnie, pozwala przedstawić kompetencje językowe dotyczące wszystkich języków, którymi się posługujemy. Powinniśmy wpisać wszystkie języki obce, jakimi władamy, zaznaczając poziom ich znajomości według *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*. Do wypełnionego i wydrukowanego Paszportu Językowego warto dołączyć tabelę samooceny, gdyż nie wszyscy pracodawcy znają europejskie poziomy biegłości językowej. Kolejność języków obcych przedstawiona w Paszporcie Językowym jest w zasadzie dowolna, ale ubiegając się o pracę, warto wymienić jako pierwszy ten język, którego znajomość jest konieczna w zdobyciu konkretnego stanowiska, lub który jest językiem kraju, gdzie staramy się o pracę.

Trzeba pamiętać, że serwery Europassu nie przechowują żadnych danych, dlatego jakichkolwiek zmian w CV lub w Paszporcie Językowym można dokonać tylko w wersjach przechowywanych na dysku komputera lub w tych, które zostały przesłane pocztą elektroniczną. Ten sposób tworzenia dokumentów uniemożliwia osobom nieupoważnionym dostęp do prywatnych danych.

Pozostałe elementy stanowią integralną całość Portfolio Europass. Dzięki takim dokumentom, jak: Europass-Mobilność, Europass-Suplement do Dyplomu Szkoły Wyższej oraz Suplementy dla Absolwentów Kształcenia Zawodowego, Europejczycy zwiększają swoje szanse na rynku pracy oraz przedstawiają własne doświadczenia zawodowe w sposób czytelny dla pracodawców rodzimych i zagranicznych. Dużym atutem tych dokumentów jest fakt, że wymienione wyżej dokumenty wydawane są nieodpłatnie przez uprawnione do tego instytucje, działające na polu nauczania i kształcenia zawodowego.

Europass-Mobilność pozwala przedstawić zakres czynności i obowiązków wykonywanych podczas szkolenia, praktyki zawodowej, stażu za granicą lub okresu nauki na wyższej uczelni oraz poziom umiejętności i kwalifikacji zdobytych przez studenta podczas tego wyjazdu. Jedynym warunkiem jest konieczność zorganizowania mobilności w ramach wyjazdu przygotowanego przez konkretną instytucję, szkołę, uczelnię lub fundację, urzędy miast, firmy, np. wymienioną w materiałach informacyjnych lub przewodnikach programu Erasmus¹. W przypadku Suplementu do Dyplomu Szkoły Wyższej nie zastępuje on dyplomu ukończenia studiów, ale pozwala na porównanie zdobytej wiedzy, poziomu umiejętności i kompetencji oraz osiągnięć i zdobytych uprawnień zawodowych. Dokument ten wystawiany jest od 1 stycznia 2005 r. przez uczelnie wyższe wraz z dyplomem ukończenia studiów. Ze wzorem Suplementu do Dyplomu można zapoznać się na stronie [Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego](#). Europass-Dokumenty dla Absolwentów Kształcenia Zawodowego dotyczą szkolnictwa zawodowego i wydawane są przez Okręgowe Komisje Egzaminacyjne oraz Izby Rzemieślnicze. Suplementy do Dyplomu Potwierdzającego Kwalifikacje Zawodowe otrzymują absolwenci ponadgimnazjalnych szkół zawodowych, natomiast Suplementy do Świadectwa Czeladniczego i Dyplomu Mistrzowskiego osobom, które zdały egzaminy czeladnicze lub mistrzowskie i uzyskały odpowiednie świadectwa lub dyplomy.

W ramach nowej polityki programów edukacyjnych UE Europass zostanie silniej powiązany z narzędziami ułatwiającymi rozumienie, porównywanie i potwierdzanie kwalifikacji w różnych krajach Unii Europejskiej. Do tej grupy należą: Europejskie Ramy Kwalifikacji (ERK), Europejski System Transferu Osiągnięć w Kształceniu i Szkolnictwie Zawodowym (ECVET) oraz Europejska Taksonomia Umiejętności, Kompetencji i Zawodów (ESCO).

Europass dla nauczycieli języków obcych

Od początku istnienia inicjatywy Europass obserwujemy wśród nauczycieli języków obcych duże zainteresowanie wprowadzaniem nowoczesnego wzoru CV i Paszportu Językowego na zajęciach. Zdajemy sobie sprawę, że dokumenty te ułatwiają funkcjonowanie w wielojęzycznej UE.

¹ Osoby zainteresowane przewodnikiem dla beneficjenta zapraszamy do kontaktu z przedstawicielami Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji lub na stronę http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/documents/erasmus-plus-programme-guide_pl.pdf

Dla nas, nauczycieli, mogą również stanowić ciekawy materiał dydaktyczny do wykorzystania na zajęciach prowadzonych w różnych językach obcych na różnych etapach kształcenia. Aby ułatwić nauczycielom wprowadzenie tych dokumentów, przygotowane zostały scenariusze, mogące stanowić materiał pomocniczy lub źródło inspiracji do stworzenia własnych zajęć z Europassem.

7 listopada 2014 r. w Gliwicach, w siedzibie Kolegium Języków Obcych Politechniki Śląskiej, odbyły się warsztaty na temat inicjatywy Europass, zorganizowane we współpracy z Fundacją Rozwoju Systemu Edukacji oraz Polskim Stowarzyszeniem – Europa Języków i Kultur. Adresatami warsztatów byli nauczyciele różnych języków obcych: angielskiego, francuskiego, niemieckiego, włoskiego i hiszpańskiego oraz studenci kierunków nauczycielskich.

Podczas szkolenia nauczyciele mogli pracować w pięciu grupach językowych i zapoznać się ze scenariuszami zajęć przygotowanymi przez wykładowców i metodyków nauczania języków obcych.

Język niemiecki

Koncepcja warsztatów przygotowanych przez Aleksandrę Kubicką, edukatorkę, autorkę licznych poradników metodycznych i współautorkę podręczników do nauki języka niemieckiego, skupiała się na praktycznych aspektach Inicjatywy Europass. Ich głównym celem było zapoznanie nauczycieli i lektorów języka niemieckiego z dokumentami wchodzącymi w skład Europass: CV i Paszportu Językowego oraz przedstawienie autorskich materiałów dydaktycznych, ułatwiających propagowanie wśród młodzieży narzędzi samooceny i samoewaluacji. Uczestnicy spotkania omówili przykładowe scenariusze zajęć, które, wraz z kartami pracy, mogą być z powodzeniem wykorzystane na lekcjach z języka niemieckiego, prowadzonych na różnych etapach kształcenia i w grupach o różnym poziomie biegłości językowej (A1-C1). Uczestnicy warsztatów dowiedzieli się również, jak skutecznie przygotować uczących się do dokumentowania zarówno umiejętności językowych, jak i kwalifikacji zawodowych.

Język hiszpański

Warsztaty prowadzone dla nauczycieli języka hiszpańskiego przez dr Cecylię Tatoj z Uniwersytetu Śląskiego poświęcone były zagadnieniom związanym z motywacją ucznia/studenta poprzez wykorzystanie dokumentów Europass. Autorka zaprezentowała

ćwiczenia, które uczą świadomego podejmowania decyzji dotyczących własnej ścieżki zawodowej. Wychodząc z założenia, że wciąż jeszcze mamy bardzo liczną grupę absolwentów, którzy nie wiedzą, jak szukać pracy, oraz nie są świadomi, czego będzie wymagać od nich potencjalny pracodawca, zaprezentowane zostały ćwiczenia, mające ułatwić uczniowi podejmowanie decyzji dotyczących nauki języka obcego oraz wyboru szkoły, kursu czy rodzaju praktyk potrzebnych w przyszłości. Wdrażając Europass, nauczyciel jest zatem nie tylko przewodnikiem po zawilosciach gramatyki i słownictwa języka hiszpańskiego, lecz także mentorem pomagającym młodym ludziom we właściwym pokierowaniu własną karierą zawodową.

Język francuski

Autorka niniejszego artykułu przygotowała scenariusz zajęć, które można przeprowadzić wśród uczniów zaczynających się uczyć języka francuskiego (na poziomie A1-A2). Podczas lekcji uczniowie mogą poznać ciekawe fakty dotyczące biografii Stromae – popularnego dziś w krajach frankofońskich belgijskiego piosenkarza, powtórzyć nazwy krajów i narodowości, które pojawiają się w jego życiorysie, oraz wzbogacić i utrwalić słownictwo niezbędne do tworzenia własnego CV w języku francuskim. Jednocześnie poznają wzór CV proponowany przez Europass we francuskiej wersji językowej (często w podręcznikach do nauki języka francuskiego zamieszczane są przypadkowe wzory życiorysu). Podczas warsztatów nauczyciele poznali również ciekawe strony internetowe poświęcone metodom pracy ze współczesną piosenką frankofońską. Utrwalenie słownictwa „lekcji z Europassem” przewidziane zostało przez autorkę w formie zabawy, poprzez przygotowany wzór *soupe aux lettres*.

Drugi scenariusz przygotowano dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów uczęszczających na lektoraty z języka francuskiego (poziom B1/B2). Śledząc perypetie życiowe, a zarazem ścieżkę edukacyjną Marty, kandydatki do Europejskiego Parlamentu Młodzieży, nauczyciele mogą nie tylko przygotować uczniów i studentów do samodzielnego wypełnienia Paszportu Językowego, ale przede wszystkim nauczyć waloryzowania znajomości kilku języków obcych, na różnych poziomach, według ESOKJ. W tym materiale dydaktycznym pojawiają się znane firmy francuskie, obecne również na rynku polskim. Uczniowie wykonując ćwiczenia, uświadamiają sobie możliwości podejmowania pracy w firmach z kapitałem zagranicznym, w których znajomość języka francuskiego może stanowić duży atut.

Język angielski

Zajęcia dla nauczycieli języka angielskiego prowadziła Dominika Pieczka z Kolegium Języków Obcych Politechniki Śląskiej. Uczestnicy warsztatów mieli szansę przeanalizować dwa przykładowe scenariusze zajęć prowadzonych w różnych grupach wiekowych i na różnym poziomie znajomości języka angielskiego (A2 i B2). Część ćwiczeń proponowanych w scenariuszach została omówiona, natomiast druga została zaprezentowana na podstawie praktycznych ćwiczeń, gdzie w rolę uczniów wcielili się nauczyciele i wykładowcy biorący udział w szkoleniu. Po zakończeniu każdego z ćwiczeń wywiązywała się dyskusja. Prowadząca warsztaty sugerowała modyfikacje, dzięki którym można dostosować poszczególne ćwiczenia do innych poziomów językowych i grup wiekowych przy wykorzystaniu zasobów udostępnionych w Internecie przez twórców Europassu, a także Disco-Tool, czyli portalu [Thesaurus DISCO](#), ułatwiającego tworzenie dokumentów w różnych językach obcych, gwarantującego adekwatne i kompleksowe tłumaczenie specjalistycznych pojęć oraz kilku innych darmowych narzędzi internetowych, takich jak: [Eclipse Crossword](#) służącego do tworzenia krzyżówek, [Anki](#) – pomocnego w tworzeniu fiszek, czy [Hot Potatoes](#) pozwalającego tworzyć różnorodne ćwiczenia językowe. Uczestnicy spotkania omawiali proponowane rozwiązania w oparciu o własne doświadczenia.

Język włoski

Agata Pogorzelska-Kliks z Kolegium Języków Obcych Politechniki Śląskiej na warsztatach z języka włoskiego przedstawiła propozycje dwóch lekcji. Pierwsza, dla uczniów szkół gimnazjalnych na poziomie A1-A2, zawiera ćwiczenia dotyczące wypełniania CV w zakresie wykształcenia i przebiegu kariery zawodowej w oparciu o biografię Vasco Rossiego – bardzo popularnego włoskiego piosenkarza. Drugi scenariusz to propozycja lekcji dla licealistów na poziomie A2-B1, która dotyczy wypełniania Paszportu Językowego na bazie fragmentu biografii Giuseppe Mezzofantiego, włoskiego kardynała-poligloty.

Podsumowanie

Scenariusze spotkały się z dużym zainteresowaniem uczestników szkolenia. Wyrazili oni entuzjazm dla inicjatywy Europass, a warsztaty skończyły się bardzo ciekawą dyskusją na temat konieczności dobrego przygotowania dokumentu CV. Wszystkie prezentowane przez prowadzące materiały dydaktyczne zostały dostosowane tematyką do poziomu uczniów i studentów od

początkujących do zaawansowanych. Uwzględnione zostały różne grupy wiekowe słuchaczy, od szkoły podstawowej, poprzez gimnazjum, szkołę ponadgimnazjalną, po zajęcia językowe na kierunkach filologicznych i lektoraty na uczelniach wyższych. Reasumując, uczestnicy warsztatów dowiedzieli się, jak skutecznie przygotować uczących się do dokumentowania swojej wiedzy i umiejętności (także językowych) i kwalifikacji zawodowych. Stosując aktywizujące metody pracy: burzę mózgów, mapy myśli, technikę kuli śnieżnej czy schemat Laswella, nauczyciele zapoznali się ze strukturą Europass: CV i Paszportem Językowym oraz zaletami strony internetowej [Krajowego Centrum Europass](#). W czasie zajęć warsztatowych zostały również krótko zaprezentowane różne certyfikaty i strony internetowe zawierające informacje na ich temat. Życiorysy znanych postaci, wideoklipy współczesnych piosenkarzy, tematyka związana z zawodami, rynkiem pracy, zagadnieniami interesującymi młodych ludzi – wszystko to może stanowić punkt wyjścia, by zachęcić młodzież do tworzenia własnych, użytecznych w przyszłości dokumentów Europass.

Warsztaty zakończyły się ciekawą dyskusją na temat konieczności wdrożenia projektu Europass na lekcjach języków obcych i zajęciach na kierunkach filologicznych i lektoratach, w celu jego promowania jako kompleksowego narzędzia ułatwiającego podejmowanie studiów i zatrudnienie w Unii Europejskiej.

Scenariusze zajęć będą dostępne na [stronie internetowej Krajowego Centrum Europass](#).

Bibliografia

- CEDEFOP (2012) *Europass 2005-2020: Dokonania i perspektywy* [nota informacyjna] [online] [dostęp 26.01.2015] <<http://europass.org.pl/wp-content/uploads/2014/07/7-lat-europassu-dokonania-i-perspektywy.pdf>>.
- Parlament Europejski (2005) Decyzja nr 2241/2004/WE w sprawie jednolitych ram wspólnotowych dla przejrzystości kwalifikacji i kompetencji (Europass) [online] [dostęp 26.01.2015] <http://europass.org.pl/wp-content/uploads/2014/07/Decyzja_PER_15122004.pdf>.

Renata Klimek-Kowalska

Pracuje jako wykładowca w Kolegium Języków Obcych Politechniki Śląskiej w Instytucie Języków Romańskich i Translatoryki Uniwersytetu Śląskiego. Prezes Polskiego Stowarzyszenia – Europa Języków i Kultur, koordynatorka sieci *Klasy frankofońskie na Śląsku*. Trenerka, autorka materiałów dydaktycznych poświęconych Belgii frankofońskiej i frankofonii oraz aktywizującym metodom nauczania.



Nauczanie języka niemieckiego zawodowego w szkole ponadgimnazjalnej metodą projektu

Joanna Lisiak, Krzysztof Rogala

W obliczu rosnącej popularności innych języków obcych i zmian wywołanych reformą kształcenia zawodowego germaniści starają się stosować nowatorskie rozwiązania, usprawniające realizację nowej podstawy programowej kształcenia w zawodach, a tym samym motywować uczniów do aktywnej nauki języka niemieckiego. Jakie działania należy podejmować, by nauka języka niemieckiego zawodowego była łatwa i efektywna oraz sprawiała przyjemność – zarówno uczniom, jak i nauczycielom?

W roku szkolnym 2013/2014 wraz z pięciorgiem uczniów z II klasy technikum żywienia i usług gastronomicznych przystąpiliśmy do IV edycji ogólnopolskiego konkursu pt. *Nauczanie języka niemieckiego metodą projektu – projekt edukacyjny w roku szkolnym 2013/2014*, organizowanego przez Centrum Herdera Uniwersytetu Gdańskiego. Celem konkursu było propagowanie języka niemieckiego i kultury Niemiec oraz motywowanie nauczycieli do rozwijania efektywnych metod nauczania języka niemieckiego.

Inspiracją do podjęcia tego projektu była lekcja języka niemieckiego zawodowego, która odbyła się w II klasie technikum żywienia i usług gastronomicznych. Podczas zajęć uczniowie wspominali wakacje, pokazywali zdjęcia i opisywali swoje wakacyjne przygody. Jedna z uczennic przyniosła na zajęcia zdjęcie tortu (*Frankfurter Kranz*), który jadła w Niemczech u swojej rodziny. Po podzieleniu się „pysznym” wakacyjnym wspomnieniem oraz zgodnie z przysłowiem *Der Appetit kommt beim Essen* (apetyt rośnie w miarę jedzenia), posileni i pełni nowych pomysłów uczniowie udali się w „podróż”, by poszukać najbardziej znanych niemieckich ciast, wykorzystując Internet i dostępne pozycje kulinarne

w bibliotece szkolnej oraz Miejskiej Bibliotece Publicznej w Bojanowie. Uczniowie analizowali przepisy na ciasta napisane również w języku niemieckim, które zamieszczone były w niemieckich książkach kucharskich oraz na niemieckich kulinarnych stronach internetowych.

Kolejną „stacją” w podróży smaków było poznawanie różnych rodzajów dekoracji, dodatków cukierniczych, owoców i przetworów oraz kategorii ciast i przyporządkowywanie nazw wypieków do kategorii nadrzędnych. Nową terminologię uczniowie poznawali, czytając polskie i niemieckie teksty źródłowe oraz rozwiązując różne ćwiczenia leksykalne przygotowane przez nauczyciela języka niemieckiego; kilka najciekawszych (zdaniem uczniów) zamieszczamy w Załączniku nr 1.



Załącznik 1.

Dużym zainteresowaniem cieszyły się zadania polegające na znalezieniu pewnych elementów w diagramach lub rozsypankach literowych (np. zadanie 1.). Inne ćwiczenia polegały na uzupełnianiu brakujących liter w nazwach różnych rodzajów ciast; podpowiedzią były ich polskie odpowiedniki (zadanie 2.). Szczególnie chętnie uczniowie rozwiązywali logogryfy, których

hasła były pojęciem nadrzędnym, a wyrazy pomocnicze wpisywane w diagram były pojęciami podrzędnymi (zadanie 3.). Dzięki zadaniom polegającym na dopasowywaniu do siebie tych pojęć uczniowie poznali rodzaje dekoracji i dodatków cukierniczych (zadanie 4.), nauczyli się podziału owoców (na: pestkowe, cytrusowe, ziarnkowe, jagodowe), nazw przetworów mlecznych i produktów zbożowych. Uczestnicy projektu chętnie dopasowywali podpisy do obrazków, co – jak wiadomo – pobudzało do pracy dwie półkule mózgowe i ułatwiało zapamiętywanie nowej terminologii (zadanie 5.). Po poznaniu reguł tworzenia rzeczowników złożonych ogromną satysfakcję sprawiły uczniom tego typu zadania, które wzbogaciły ich zasób leksykalny (zadanie 6.). Umiejętność tworzenia rzeczowników złożonych uczniowie wykorzystali również przy projektowaniu menu kawiarenki.

Nasi podopieczni podnosili swoje kompetencje językowe, szukając odpowiedników różnych nazw w języku niemieckim, tworząc następnie dwujęzyczne prezentacje multimedialne, własne ćwiczenia leksykalne, plakaty i słowniczkę tematyczne, dialogi sytuacyjne oraz glosariusze całościowe.

Na zajęciach powtórkowych uczniowie uczestniczyli w grach kalamburowych, tworzyli zagadki polegające na opisywaniu przydatności danej rzeczy (jej funkcji), podczas gdy druga osoba miała za zadanie podanie nazwy danego przyboru, np. *Damit kann man eine Torte verzieren. Das ist ziemlich klein und weiß (Kokosraspel); Damit kann man den Teig ausrollen (die Teigrolle)* itp.

Najsłodszy „przystanek” w tej swoistej podróży smaków polsko-niemieckich był proces produkcji ciast w szkole. Młodzież piekła wybrane typowe niemieckie ciasta – *Frankfurter Kranz, Dresdner Eierschecke mit Trauben, Schwarzwälder Kirschtorte, Obstkuchen i Lübecker Marzipan-Torte*.

Następnie nawiązaliśmy kontakt z lokalnym mikroprzedsiębiorcą branży cukierniczej, by realizować zadanie na szerszą skalę przy udziale partnera zewnętrznego. Właściciel cukierni podzielił się swoim 30-letnim doświadczeniem w pracy i wiedzą na temat sposobu dekorowania ciast, przydatności maszyn i urządzeń do przygotowania wyrobów cukierniczych, jak np.: dozowniki, maszyny do wyrabiania i zagniatania ciasta, piekarniki, podgrzewacze, urządzenia do robienia polewy i lukru oraz krajalnice. Na lekcji języka niemieckiego zawodowego oraz na zajęciach pozalekcyjnych uczestnicy projektu, pracując z polsko-niemieckimi słownikami

Głównym celem projektu było popularyzowanie wśród młodzieży języka niemieckiego zawodowego w gastronomii i marketingu oraz motywowanie uczniów do zdobywania wiedzy na temat kuchni niemieckiej.

technicznymi i słownikami niemieckojęzycznymi, szukali odpowiedników nowo poznanych pojęć z branży cukierniczej, wykorzystując je przy tworzeniu prezentacji multimedialnych, które przedstawiane były pozostałym uczniom z klasy I i II technikum żywienia i usług gastronomicznych oraz z klasy IV technikum żywienia i gospodarstwa domowego, w celu poszerzenia ich kompetencji językowej.

Po konsumpcji kolejnych polskich i niemieckich ciast, pełni nowych pomysłów, uczniowie podjęli decyzję o utworzeniu własnego małego przedsiębiorstwa – cukierenki *Torcik*, zajmującej się produkcją i sprzedażą wyrobów cukierniczych.

Uczniowie połączyli kulinarnego bakcyła i chcieli się dalej rozwijać. Na lekcji przedsiębiorczości prowadzonej przez drugiego opiekuna projektu – nauczyciela przedmiotów ekonomicznych – poruszyli zagadnienia na temat rozpoczynania przedsiębiorczości, czynników wspierających i hamujących ten proces, co było zaczątkiem rozważań na temat perspektyw powodzenia przedsięwzięcia polegającego na utworzeniu mikroprzedsiębiorstwa zajmującego się produkcją i dystrybucją wyrobów cukierniczych. W rezultacie tych rozważań młodzież przygotowała minibusnesplan i scenariusz perspektyw rozwoju przedsięwzięcia. W dokumencie tym uczniowie wskazali źródła finansowania firmy i zaplecze organizacyjne oraz zbudowali mapę grup strategicznych, by lepiej przeanalizować otoczenie podmiotu.

W dalszej perspektywie młodzież postanowiła rozszerzyć działalność, by także jako firma cateringowa zajmować się obsługą imprez okolicznościowych dla firm i osób prywatnych.

Uczniowie podnosili swoje kompetencje językowe, szukając odpowiedników różnych nazw w języku niemieckim, tworząc następnie dwujęzyczne prezentacje multimedialne, własne ćwiczenia leksykalne, plakaty i słowniczki tematyczne, dialogi sytuacyjne oraz glosariusze całościowe.

Po dokonaniu analizy przykładowych ofert restauracji, firm cateringowych i ich kart dań oraz po szczegółowym poznaniu asortymentu potraw, uczniowie przygotowywali dwujęzyczny projekt oferty swojej firmy cateringowej wraz z menu. Podopieczni wykazali się ogromną kreatywnością przy tworzeniu akrostychów nazwy firmy *Torcik i Törtchen* (załącznik nr 2).



Załącznik 2.

Niezmiernie przydatna okazała się wiedza z przedmiotów, jak pracownia gastronomiczna czy obsługa konsumenta, dzięki której uczniowie potrafili ustalić indywidualny program uwzględniający specyfikę małego przedsiębiorstwa. Uczniowie stworzyli księgę HACCP (analiza zagrożeń i krytyczny punkt kontroli), będącą systemem zarządzania jakością żywności. Wykorzystując zdobytą wcześniej wiedzę z zakresu akcesoriów kuchennych, urządzeń gastronomicznych i wystroju sal, uczniowie przystąpili do dekorowania kawiarenki. Po analizie przykładowych rozmów z klientem, dotyczących składania i przyjmowania zamówień oraz reklamacji, uczniowie wcielali się w rolę właściciela restauracji, obsługi i gości, przygotowując się na przyjęcie pierwszych niemieckich klientów.

Młodzież zaprezentowała społeczności szkolnej własną firmę cateringową wraz z przepisami na niemieckie ciasta, które

dostępne były w menu cukierenki, zachęcając do odwiedzin tego miejsca i degustacji przetworów cukierniczych.

Głównym celem projektu było popularyzowanie wśród młodzieży języka niemieckiego zawodowego w gastronomii i marketingu oraz motywowanie uczniów do zdobywania wiedzy na temat kuchni niemieckiej, szczególnie w zakresie wyrobów cukierniczych. Uczniowie inspirowani byli do podejmowania nowych wyzwań pobudzających ich kreatywność poprzez korzystanie z różnych źródeł informacji, do rozwijania kompetencji interkulturowej i umiejętności pracy w zespole oraz do odpowiedzialności za powierzone im zadania. Na uwagę zasługuje ponadto fakt, iż zrealizowany projekt wpisuje się w założenia nowej podstawy programowej kształcenia w zawodach, w której akcent położony jest na zdobywanie umiejętności zawodowych w połączeniu z kompetencjami językowymi.

Realizowany projekt cieszył się ogromnym zainteresowaniem zarówno wśród uczniów biorących udział w tym przedsięwzięciu, jak i wśród całej społeczności szkolnej, która mogła uczestniczyć w kolejnych etapach projektu. Po powrocie z wakacji młodzież poinformowała opiekunów projektu o zamiarze uczestniczenia w następnych „przygodach projektowych”, w tym roku ukierunkowanych na polsko-niemiecką kuchnię regionalną. Uczniowie podkreślali rangę rezultatów przedsięwzięcia, dzięki któremu nauczyli się samorządności, współdziałania w zespole, zarządzania swoim czasem, odpowiedzialności za własne czyny oraz za powierzone im zadania. Dzięki zdobytej wiedzy mogli rozszerzyć swoje umiejętności językowe oraz wzbogacić słownictwo z zakresu gastronomii, co z pewnością wykorzystają w przyszłej pracy zawodowej.

Joanna Lisiak

Nauczycielka języka niemieckiego w Zespole Szkół Przyrodniczo-Technicznych Centrum Kształcenia Ustawicznego oraz w Technikum im. Powstańców Wielkopolskich w Bojanowie. Przewodnicząca komisji ds. ewaluacji oraz zespołu języków obcych w ZSPT CKU w Bojanowie.

Egzaminator maturalny z języka niemieckiego.

dr Krzysztof Rogala

Nauczyciel przedmiotów ekonomicznych w Zespole Szkół Przyrodniczo-Technicznych Centrum Kształcenia Ustawicznego oraz w Technikum im. Powstańców Wielkopolskich w Bojanowie. Jego zainteresowania naukowe obejmują przedsiębiorczość mikro-, małych i średnich przedsiębiorstw oraz procesy makroekonomiczne.



Wsparcie dla nauczycieli i rodziców dzieci wielojęzycznych na przykładzie projektu *Multilingual Families*

Adam Krzysztof Gogacz

5 listopada 2014 r. w Społecznej Akademii Nauk w Łodzi odbyła się międzynarodowa konferencja *Rodziny wielojęzyczne – językowy skarb Europy*, wieńcząca dwuletni projekt sześciu organizacji z różnych krajów Europy. W założeniu konferencja miała charakter szkoleniowy dla nauczycieli, przerodziła się jednak w swoiste miejsce spotkania i dyskusji wszystkich osób zaangażowanych w problematykę wielojęzyczności.

W konferencji wzięło udział ponad 80 osób. Honorowy patronat nad wydarzeniem objęła Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, a patronat medialny sprawowało czasopismo „Języki Obce w Szkole”. Wśród zaproszonych prelegentów pojawili się specjaliści z Polski i innych krajów UE, a ich wystąpienia wzbogacone zostały o prezentacje przedstawicieli rodzin wielojęzycznych. Po sesji panelowej uczestnicy mieli możliwość wzięcia udziału w warsztatach prowadzonych przez doświadczonych specjalistów (partnerów projektu) z Austrii, Hiszpanii, Niemiec, Czech, Wielkiej Brytanii i Polski (m.in. na temat wykorzystania muzyki i nagrań wideo w motywowaniu dzieci, stosowania materiałów projektu i zasobów online w celu wspierania wielojęzyczności w szkole oraz kwestii dotyczących nauki i mitów w kontekście wielojęzyczności).

W konferencji wzięli udział rodzice dzieci wielojęzycznych, naukowcy, nauczyciele, dyrektorzy szkół, a także przyszli nauczyciele. Konferencja umożliwiła wymianę doświadczeń

oraz skierowała uwagę na konieczność stałego propagowania wielojęzyczności i korzyści z niej wypływających. Wielojęzyczność bowiem stanowi czynnik wspierający rozwój poznawczy dzieci, otwiera także wiele możliwości rozwoju kariery, poszerza spojrzenie na świat i wielość kultur w nim funkcjonujących, powoduje, iż akceptacja dla innych kultur staje się czymś naturalnym. Wielojęzyczność jest także przedmiotem wielu badań, prowadzonych na gruncie językoznawstwa, glottodydaktyki, psycholingwistyki, pedagogiki, psychologii, a nawet biologii. Konferencja uzmysłowiła, że wielojęzyczność nie jest niszowym problemem dotyczącym pewnego niewielkiego odsetka społeczeństwa, ale towarzyszy nam wszędzie. Dlatego spotkania skupiające wszystkie środowiska zaangażowane w prace związane z wielojęzycznością są bardzo potrzebne.

Szczegółowe informacje o projekcie i konferencji można znaleźć na wskazanych poniżej stronach internetowych. W dalszej części artykułu prezentujemy obszerniejszy opis działań prowadzonych w projekcie *Multilingual Families*: <http://www.multilingual-families.eu/>.



Wychowywanie dzieci w wielojęzyczności staje się dziś nie tylko najłatwiejszym sposobem na naukę języka obcego (we wczesnym okresie rozwoju dziecka nauka języka ma charakter naturalnego procesu, jest zatem dużo łatwiejsza od późniejszego przyswajania języka jako obcego), ale często koniecznością wynikającą z wielu przyczyn, jak np. ze znalezienia się w obcym środowisku w wyniku migracji czy z faktu urodzenia się w rodzinie wielokulturowej. W dobie globalizacji oraz masowej migracji sytuacje takie są coraz częstsze. Wielojęzyczność nie musi jednak stanowić problemu ani dla dzieci, ani dla rodzin, pod pewnymi wszakże warunkami, z których najważniejszym jest wsparcie dla rodziców wychowujących dzieci w środowisku wielojęzycznym. Przykładem takiego działania jest projekt europejski pod nazwą *Multilingual Families*.

Dla małego dziecka uczenie się dwóch języków jednocześnie nie jest trudne. Zamiast przyswajania jednego języka, przyswaja dwa naraz. Aby jednak taki proces mógł stać się faktem, potrzebna jest wiedza rodziców. Należy pomóc rodzicom, by mieli świadomość dotyczącą procesów przyswajania przez dziecko więcej niż jednego języka oraz wynikających z tego konsekwencji. Innymi słowy, chodzi tu o wiedzę rodziców na temat tego, jak i kiedy zacząć wychowywanie dziecka w wielojęzyczności oraz jakie będą tego skutki. A te są ze wszech miar dla dziecka pozytywne.

Dziecko wychowane w wielojęzyczności wykazuje lepsze umiejętności myślenia analitycznego. Myślenie bowiem jest procesem wewnętrznej komunikacji, która uwarunkowana jest językiem. Ten zaś, poprzez struktury gramatyczne czy semantyczne, determinuje zarówno sposób myślenia, jak i jego treść (Whorf 2002). Dlatego też można z powodzeniem postawić tezę, iż im więcej tych struktur przyswoimy, tym więcej będziemy mieli możliwości zarówno dokładnego przemyślenia danego problemu, jak i „ubrania” go w odpowiednie słowa i struktury komunikacyjne.

Kolejnym atutem wiążącym się z wielojęzycznością jest rozumienie większej liczby kultur. Język bowiem jest jednym z podstawowych elementów wiedzy kulturowej, czyli pomaga poznać zasady pozwalające na włączenie się w jej nurt. Dziecko, które mówi wieloma językami, bez trudu zrozumie kulturę, której językiem się w danej chwili posługuje, będzie umiało się w niej odnaleźć, zaadaptować ją jako własną. Tym samym stanie się bardziej tolerancyjne, otwarte, będzie bardziej

elastyczne w zetknięciu z innymi kulturami, nawet gdy będą to kultury inne od tych, których języki zna.

Wynikające z tego korzyści przekładają się później na lepsze dostosowanie do wymagającego rynku pracy, na którym znajomość nie tylko wielu języków, ale również wielu kultur, jest niewątpliwym atutem.

W wychowaniu dziecka w środowisku wielojęzycznym mogą pojawić się również pewne wątpliwości, a nawet zagrożenia związane z nieumiejętnym wprowadzaniem więcej niż jednego języka. Wątpliwości dotyczą najczęściej obiegowych mitów. Prawdą jest natomiast, że istnieją w zasadzie tylko dwie potencjalne wady wychowania w wielojęzyczności, choć mają one charakter przejściowy i nie występują w każdym przypadku:

1. Późniejsze wystąpienie mowy. Chociaż nie ma na to dowodów naukowych, wielu rodziców uważa, że dzieci wielojęzyczne zaczynają mówić z trzy-, a nawet sześciomiesięcznym opóźnieniem w stosunku do dzieci jednojęzycznych w tym samym wieku. Czasem argumentuje się, że dziecku może zajmować więcej czasu nauczenie się dwóch lub więcej systemów językowych, ponieważ ma ono do nauczenia się dwa razy tyle słów. Nawet jeśli przyjmiemy taką wersję, rozsądnie jest uznać, że te sześć miesięcy to niewielka cena za zdolność wypowiedzania się w dwóch lub trzech językach.
2. Mieszanie języków. Dzieci mogą przechodzić przez pewne okresy mieszania dwóch języków i zapożyczania słownictwa z jednego języka do wyrażania myśli w tym drugim, czasem nawet w obrębie jednego zdania. Problem ten pojawia się, ponieważ słownictwo dotyczące pewnych dziedzin może istnieć w jednym języku, a w innym nie. Albo słowa z jednego języka mogą przekazywać komunikat, który nie jest łatwo przetłumaczyć na inny język. Należy jednak zauważyć, że rozdzielenie tych dwóch języków następuje stopniowo. Dzieci mogą również eksperymentować z dwoma językami do tworzenia „efektów specjalnych” lub wyrażania się w konkretnych sytuacjach. Na przykład jeden język może być uważany za mniej formalny i być wykorzystywany w celu uzyskania informacji o wydarzeniach związanych z domem i rodziną, inny natomiast język będzie traktowany jako bardziej formalny i będzie służył do komunikacji poza domem. Bywa, że jeden język używany jest częściej niż inne. Ten

Wychowywanie wielojęzyczne jest dodatkowym wysiłkiem dla rodziców. Nauka wielojęzycznego dziecka wymaga zaangażowania i czasu, tak jak w przypadku nauki gry na instrumencie – nie można oczekiwać, że uczący się zostanie wirtuozem w kilka tygodni.

efekt jednak mija z czasem i dziecko doskonale potrafi rozróżnić jeden język od drugiego i „przestawiać się” z jednego na drugi. Zwykle mieszanie języków zanika w wieku około 4-5 lat (Baker 2000).

Wychowywanie wielojęzyczne jest dodatkowym wysiłkiem dla rodziców. Nauka wielojęzycznego dziecka wymaga zaangażowania i czasu, tak jak w przypadku nauki gry na instrumencie – nie można oczekiwać, że uczący się zostanie wirtuozem w kilka tygodni.

Jest to długotrwałe inwestowanie w dziecko. Rodzice powinni zrobić wszystko, aby zapewnić dziecku wystarczającą ekspozycję na język, dodatkowe zachęty, z zachowaniem spójnych zasad językowych, a w niektórych przypadkach nawet zmiany języka używanego dotychczas w rodzinie. Również współdziałanie ze środowiskiem szkolnym, gdyż brak działań równoległych w dwóch najważniejszych środowiskach wychowawczych może zniweczyć wysiłki podejmowane w jednym z nich. Dlatego zarówno rodzicom, jak i nauczycielom potrzeba wiedzy i umiejętności, które stanowiąby odpowiedź na najbardziej realne problemy. Wydaje się, że doskonałym przykładem takiego wsparcia będzie efekt projektu międzynarodowego *Multilingual Families – Rodziny wielojęzyczne*. Projekt, finansowany ze środków Komisji Europejskiej w ramach programu „Uczenie się przez całe życie” (*Lifelong Learning Programme*), został zapoczątkowany z inicjatywy Społecznej Akademii Nauk w grudniu 2012 r., ale działalność

międzynarodowego konsorcjum rozpoczęła się w styczniu 2013 r. Konsorcjum, oprócz Społecznej Akademii Nauk, która jest jedną z największych niepublicznych szkół wyższych w Polsce, składa się z pięciu partnerów z: Wielkiej Brytanii, Austrii, Niemiec, Czech i Hiszpanii, przy czym partnerzy w projekcie to rozmaite instytucje zajmujące się problematyką wielojęzyczności z różnych punktów widzenia. Taki układ partnerstwa gwarantuje kompleksowe, wieloaspektowe podejście do problemu. Akademia bowiem, jako szkoła wyższa, ma doświadczenie naukowo-badawcze, gwarantujące doskonałą podbudowę teoretyczną. Partnerzy z Czech to szkoła językowa, która ma długoletnie doświadczenie lingwistyczne i dydaktyczne, zwłaszcza w pracy z dorosłymi. Z Wielkiej Brytanii biorą udział instytucje edukacyjne, które, podobnie jak Czesi, mają doświadczenie praktyczne w nauczaniu języków. Partnerzy zaś niemieccy i austriaccy, to, co prawda, również instytucje edukacyjne, ale na co dzień pracujące w środowiskach imigrantów, gdzie, oprócz kwestii typowo dydaktycznych, istotne są także rozwiązania o charakterze kulturowym i społecznym. Tak więc rozmaite doświadczenia partnerów są gwarancją kompleksowego podejścia do tematu.

Grupa docelowa to trzy środowiska: dzieci, rodzice i nauczyciele. Przy tym, z uwagi na fakt, iż o wychowaniu wielojęzycznym można mówić w zasadzie jedynie do wieku wczesnoszkolnego, założono, że w przypadku grupy dziecięcej przyjmuje się cezurę 10. roku życia. Z uwagi na specyfikę rozwojową podzielono dzieci na grupę do 6 lat oraz od 7 do 10 lat. Dla dzieci przygotowano materiał multimedialny zachęcający do uczenia się języków pod hasłem: *Mówienie wieloma językami jest frajdą!* Oczywiście, z uwagi na podział na dwie grupy wiekowe, do każdej grupy dostosowano odpowiedni materiał.

Dla nauczycieli przewidziano trzy zbiory materiałów. Pierwszy to zestaw pytań, które zwykle rodzice zadają nauczycielom w kwestii wielojęzyczności. Odpowiedzi na te pytania są proste, przystępne, tak aby rodzice mieli satysfakcję z odpowiedzi, niezależnie od swojej wiedzy pedagogicznej. Druga część to krótkie wyjaśnienia teoretyczne. Przygotowano materiały pozwalające na lepsze i głębsze zrozumienie problematyki przyswajania języków, w szczególności dla tych nauczycieli, którzy nie są filologami. Wreszcie zasadniczą część materiałów dla nauczycieli zawiera zestaw 26 ćwiczeń, które mogą być wykorzystywane w ramach nauczania języków, pracy wychowawczej czy edukacji kulturowej. Dodatkowo

Rodzice powinni zrobić wszystko, aby zapewnić dziecku wystarczającą ekspozycję na język, dodatkowe zachęty, z zachowaniem spójnych zasad językowych, a w niektórych przypadkach nawet zmiany języka używanego dotychczas w rodzinie.

opracowany został krótki przewodnik metodyczny, którego zadaniem jest opisywanie, jak wspierać rodziny wielojęzyczne w wysiłkach na rzecz zachowania języka ojczystego rodziców. Ponieważ przewodnik będzie dotyczył głównie współpracy z rodzicami, może on być wykorzystywany również przez przedstawicieli wszystkich instytucji, które współpracują z rodzinami imigracyjnymi.

Dla rodziców przewidziano zestaw informacyjny zawierający pytania analogiczne do tych, które zostały przygotowane dla nauczycieli. Zamiast wprowadzenia teoretycznego, na stronie internetowej został przygotowany praktyczny samouczek postępowania w wychowaniu dziecka wielojęzycznego. Jego forma zachęca rodziców do zapoznania się z zawartością, a dzięki przystępnej treści pozwala na samodzielną refleksję nad sposobem działania. Warto bowiem podkreślić, że samouczek nie prezentuje wytycznych, lecz pewne wskazówki oraz zależności pomiędzy wielojęzycznością a rozwojem dziecka. Podobnie jak w zestawie dla nauczycieli, rodzice mają do dyspozycji zestaw ćwiczeń, zabaw i aktywności, które mogą realizować wspólnie ze swoimi pociechami. Obok podstawowego zadania, czyli propozycji konkretnych działań, ten zestaw ma dwie dodatkowe funkcje. Po pierwsze – stanowi pewien rodzaj inspiracji dla rodziców, którzy mogą dowolnie modyfikować zaproponowane zabawy, dodawać do nich elementy właściwe dla swojego życia rodzinnego czy warunków kulturowych. Po drugie zaś – motywuje rodziców

do wspólnego spędzania czasu z dziećmi, co w sytuacji znacznie dzisiaj wydłużonego dnia pracy jest szczególnie istotne dla życia rodzinnego. Dla rodziców dodatkową motywacją do wychowywania dzieci w wielojęzyczności będzie kilka opisów rodzin, które z sukcesem wprowadziły takie metody edukacyjno-wychowawcze. Szeroką dostępność materiałów dla rodziców zapewni tłumaczenie w 17 językach – każdy z partnerów projektu, oprócz opracowania materiałów w swoim języku, dokonał wyboru języków najczęściej używanych w swoim kraju przez grupy imigrantów lub mniejszości narodowe, stąd w projekcie pojawiają się materiały w tak egzotycznym dla Europejczyków języku, jak urdu, ale również w językach hindi, ukraińskim czy wietnamskim.

Projekt zakładał przygotowanie wspomnianych materiałów po wykonaniu dwóch innych ważnych kroków. Pierwszym z nich było zbadanie potrzeb rodziców, co przeprowadzono na docelowej grupie ponad 150 rodzin wielojęzycznych. Badanie zostało przeprowadzone w pierwszej połowie 2013 r., a jego wyniki pozwoliły dobrać odpowiednio zarówno treści, jak i metody pracy z dziećmi, użyte w zestawie ćwiczeń. Drugim zaś – stworzenie bazy materiałów dostępnych do tej pory w Internecie. Przy sporządzaniu bazy dokonano kategoryzacji materiałów na 12 rodzajów, jak np.: projekty unijne, e-booki, narzędzia, fora, grupy społecznościowe itd. Należy podkreślić, że repozytorium było tworzone po wstępnym zaakceptowaniu materiałów przez grupę ekspertów.

Kolejnym etapem projektu był pilotaż, w trakcie którego zaprojektowane materiały były oddane zainteresowanym z prośbą o ich weryfikację. W zamyśle autorów udoskonalone materiały staną się inspiracją – zarówno dla pedagogów, jak i rodziców – do poszukiwań własnych rozwiązań i pomysłów na pracę z dziećmi.

Bibliografia

- Baker, C. (2000) *A Parents' and Teachers' Guide to Bilingualism: How the Brain and Mind Develop in the First Five Years of Life*. New York: Buffalo.
- Whorf, B. L. (2002) *Język, myśl i rzeczywistość*. Warszawa: Wydawnictwo KR.

dr Adam Krzysztof Gogacz

Absolwent filozofii na Uniwersytecie Łódzkim. Od wielu lat nauczyciel akademicki. Obecnie związany ze Społeczną Akademią Nauk w Łodzi. Uczestniczył w wielu projektach międzynarodowych jako ekspert w dziedzinie filozofii edukacji, edukacji włączającej i międzykulturowej.



Kick in English

– nietypowa metoda nauki języka angielskiego

Karol Stefański

Rodzice dzieci w wieku przedszkolnym lub wczesnoszkolnym często stają przed trudnym wyborem zajęć dodatkowych, nie mogąc zdecydować się, na które z nich zapisać swoje pociechy. Angielski, piłka nożna, zajęcia muzyczne, plastyka, taniec, rytmika i wiele, wiele innych pozaprzedszkolnych lub pozaszkolnych aktywności kusi, by wybrać właśnie je. Żadna rodzina nie znajdzie jednak ani funduszy, ani odpowiednio dużo czasu na realizację każdej z możliwych dziecięcych pasji.



Rozwiązaniem wychodzącym naprzeciw oczekiwaniom rodziców może być połączenie kilku aktywności podczas jednych zajęć. Takim właśnie pomysłem skierowanym do najmłodszych jest Akademia *Kick in English*, w wolnym tłumaczeniu – „kopanie po angielsku”, a dokładniej: nauka języka angielskiego podczas zajęć piłkarskich.

Dlaczego?

Akademia *Kick in English* powstała, aby zaproponować zmianę edukacyjną zarówno w dziedzinie sportu, jak i języków obcych.

Chcemy zaszczepiać w dzieciach już od najmłodszych lat zamiłowanie do piłki nożnej, tym bardziej że nauka poprzez zabawę i ruch jest najlepszą jej formą. Nauka taka odbywa się w sposób naturalny i niewymuszony, co powoduje, że dziecko uczy się języka obcego w taki sam sposób jak języka ojczystego. Ruch dla pełnych energii małych uczniów jest niezbędny, szczególnie dziś, gdy w szkołach lekcje wychowania fizycznego traktowane są jak zło konieczne, a najlepszymi przyjaciółmi dzieci są komputery i telewizory. Ważne dla nas jest również to, aby nauka kojarzyła się dzieciom z czymś przyjemnym i przydatnym.

Główne nasze cele to dążenie do takiego stanu, do jakiego doszli np. Niemcy, Anglicy czy Hiszpanie, jeśli chodzi o dziecięcą piłkę nożną. To także dążenie do tego, co można zaobserwować w Skandynawii lub w Holandii, jeśli chodzi o praktyczną znajomość języka angielskiego. Ponadto, chcemy uczyć dzieci pewności siebie i jak najdłużej utrzymywać w nich bezstresowe podejście do życia, umiejętność bycia sobą i otwartość komunikacyjną. Świat w ostatnich latach otworzył się nie tylko na wymianę dóbr, ale również ludzi, i chcemy z tym zjawiskiem małych uczniów zaznajamiać.

Dzieciom (szczególnie w dzisiejszej, cyfrowej erze) ruch potrzebny jest nade wszystko i chcemy im go zapewniać. Odpowiadamy też na potrzebę praktycznej znajomości języka obcego. Chcemy pokazać rodzicom, że ich pociechy (odpowiednio poprowadzone) stać na więcej, niż im się wydaje. Wystarczy tylko zmienić nastawienie i sposób komunikacji, np. zamiast mówić do dziecka: *Uważaj, bo upadniesz*, można powiedzieć: *Biegnij szybciej – dasz radę! A jeśli upadniesz, to wstań i biegnij dalej! Ale wróć do mnie, by przybić piątkę.*

Zaczynamy wcześniej, bo już od w wieku 2 lat, czyli wtedy, gdy maluch chłonie wiedzę (w tym języki obce) w tempie błyskawicznym oraz dosyć swobodnie już chodzi.

Gdzie i jak?

Nasze spotkania (w przeciwieństwie do innych szkół językowych) odbywają się w sali gimnastycznej lub na Orliku. Nie używamy też książek.

Zajęcia trwają około godziny i są podzielone na trzy części. W pierwszej, trwającej 15 minut, zapoznajemy się ze słownictwem w języku obcym, które używane jest w drugiej części zajęć. Posługujemy się przy tym wszelkiego rodzaju technikami, od tych powszechnie znanych, jak piosenki, krótkie filmy wideo czy też *flashcards*, po bardziej wyszukane gry i zabawy efektywne w pracy z dziećmi. Druga część (ok. 30 min) jest ściśle powiązana z pierwszą poprzez wprowadzenie nowo poznanego słownictwa do zabaw z elementami gry w piłkę nożną. Przez całe zajęcia dzieci „bombardowane” są angielskimi zwrotami i słowami, które – dzięki temu – zapamiętują bez większego wysiłku. Pod koniec zajęć zapraszamy dzieci na tzw. *cool down*, czyli do krótkiej powtórki tego, czego się nauczyły danego dnia. Obecnie prowadzimy trzy grupy wiekowe: *Funny Bunnies* (wiek 2-3 lat), *Busy Bees* (wiek 4-5 lat) i *Tiny Tigers* (wiek 6-7 lat). Maksymalna liczba dzieci w jednej grupie to dziesięć osób. Na grupę przypada dwóch trenerów/nauczycieli.

Nie tylko piłka nożna i język

Ogólna edukacja dzieci nie jest nam obojętna, dlatego staramy się, aby oprócz ruchu i języka, uczyć nasze pociechy również wielu innych umiejętności, które z pewnością zostaną przez nie wykorzystane w przyszłości (komunikacja, umiejętność dzielenia się, poczucie przynależności do grupy, praca zespołowa, pewność siebie itp.). Dzięki naszemu optymistycznemu podejściu do życia i pracy z dziećmi przelewamy na nie maksimum pozytywnej energii oraz zaszczepiamy w nich pasję, wyzwalamy marzenia.

Kiedy zacząć?

Uczestnikami Akademii *Kick in English* są dzieci w wieku od 2 do 8 lat (w imprezach plenerowych biorą udział również dzieci starsze). Jeżeli chodzi o regularne zajęcia *Kick in English*, pracujemy z grupami żłobkowymi (2-3 lata) i przedszkolnymi (4-5 lat).

Zaczynamy z 2-latkami, które są już na tyle rozwinięte ruchowo, że mogą śmiało wykonywać wiele ćwiczeń – oczywiście w formie gier i zabaw. W grupie tej często wymagana jest pomoc rodziców, którzy ćwicząc ze swoimi pociechami, jednocześnie im pomagają i pogłębiają z nimi więź.

Grupa przedszkolna, bardziej rozwinięta językowo i ruchowo, dostaje trudniejszy zestaw zadań do wykonania. Dzieci mają wielką chęć pokazania nabytych umiejętności swoim bliskim. Obecni na zajęciach rodzice lub dziadkowie są często zapraszani do czynnego w nich uczestniczenia. Zachęcamy ich również do pozytywnego wspierania dzieci poprzez proste gesty (jak przybijanie piątek), co wpływa na budowanie w dziecku większej pewności siebie. Jeśli chodzi o znajomość języka angielskiego, dzieci starsze mają większy zasób słów. Naszym zadaniem jest motywowanie maluchów do używania ich w prostych zadaniach funkcyjnych, np. w budowaniu pytań czy w zabawach o różnej tematyce (np. zakupy w sklepie sportowym).

Właściwi ludzie

Odpowiednia kadra nauczycielska to podstawa powodzenia projektu. Rola prowadzących zajęcia jest o tyle ważna, że małe dzieci modelują swojego nauczyciela, stąd bardzo istotny jest sposób, w jaki przekazuje on wiedzę maluszkom. Trudno byłoby prowadzić zajęcia w języku obcym osobie, która płynnie się nim nie posługuje; trudno, aby ktoś niemający nic wspólnego ze sportem uczył dzieci podstaw piłki nożnej;

trudno też, aby nauczyciel nieposiadający żadnych pasji miał zaszczepiać w młodych zamiłowanie do jakiegś aktywności. Tak więc, nauczyciele/trenerzy *Kick in English* odgrywają niezmiernie ważną rolę. Dlatego też powinni posiadać nie tylko powyższe, ale i wiele więcej cech, ażeby projekt w pełni działał.

Odpowiednia kadra nauczycielsko-trenerska to podstawa powodzenia *Kick in English*. Pracują u nas ludzie posiadający wiele cech i umiejętności: płynnie znają język angielski, uprawiają sport (grają w piłkę nożną), dysponują wiedzą z zakresu psychologii dziecięcej i metodyki nauczania małych dzieci, mają pasje językowe i sportowe, są entuzjastycznie nastawieni do swojej pracy.

Rezultaty

Gdy ktoś pyta o rezultaty naszej pracy, najczęściej zapraszamy go na nasze zajęcia lub organizowaną przez nas imprezę. Podczas spotkań, w odpowiednim kontekście, można najlepiej zaobserwować, jak dziecko sobie radzi. Podczas pierwszego etapu bicia rekordu Guinnessa (październik 2013 r.), mieliśmy okazję zaobserwować, jak nasi podopieczni (niegdyś nieśmiali i słabo rozwinięci motorycznie) dobrze radzili sobie nie tylko z zadaniami ruchowymi, ale również z pracą w grupie, wykazując się przy tym dużą pewnością siebie.

Uczestnicy projektu *Kick in English* na pewno dobrze osłuchują się z językiem obcym i w przyszłości łatwiej im będzie się go uczyć. Oczywiście kompetencje pasywne dominują nad aktywnymi, ale za najważniejsze uznajemy to, że budujemy fundament, na którym powoli będzie powstawała budowla znajomości języków.

Nie jesteśmy nastawieni na szablonowe efekty kształcenia. Wiadomo, że jedni nabywają język szybciej, a inni wolniej. My podchodzimy do nauki indywidualnie. Nie robimy testów/sprawdzianów i nie dajemy zadań domowych (choć zachęcamy rodziców, by dzieci w domu oglądały bajki lub/i grały w różnorodne gry po angielsku). Na zakończenie każdego „semestru” robimy powtórkę z wykonywanych czynności, zarówno językowych, jak i ruchowych, i obserwujemy postępy każdego uczestnika. Jednak to nie rezultaty są naszym celem, ale raczej dobra zabawa i zaszczepianie w dzieciach pasji. Ważne jest również to, by maluchy rozumiały, do czego służy język: do komunikowania się, a nie zaliczenia kolejnego testu.

Jeśli mowa o mierzeniu efektów – polega ono na indywidualnej obserwacji małego uczestnika przez nas oraz obecnego

na zajęciach rodzica i podpowiedzeniu dziecku, co można poprawić lub/i nad czym popracować.

Innowacyjni?

Można by rzec, że innowacyjnością w naszym projekcie jest nauczanie kilku dziedzin podczas jednych zajęć. Nie jest niczym nowym, że dzieci najlepiej uczą się poprzez ruch, zabawę, a język nabywają drogą naturalnego przyswajania, jak podczas nauki języka ojczystego.

Innowacyjne jest nasze rozumienie edukacji w wymiarze ogólnym i podejście do niej. U nas można popełniać błędy – nawet trzeba! Ważne, by się na nich uczyć i wyciągać z nich wnioski. Zanim coś zrobimy, staramy się tłumaczyć dzieciom, jaki jest tego cel. Nie oceniamy. Zamiast mówić, że coś jest złe – podpowiadamy, że trzeba nad tym popracować. Nie narzucamy sztywnego schematu – raczej patrzymy, w którą stronę idą dzieci, i staramy się im na tej drodze towarzyszyć. Dbamy o pozytywną atmosferę i ograniczamy stresujące sytuacje do minimum. Przekazując wiedzę najmłodszym, nie podajemy im wszystkiego na talerzu, ale raczej staramy się uzyskać od nich odpowiedź. Dzieci wiedzą więcej, niż nam się często wydaje.

Bez was nie ma nas

Bez uczestników (i otwartych na *Kick in English* ich rodziców) – projektu by nie było, a nasze sale gimnastyczne świeciłyby pustkami. Rolą uczestników, czyli dzieci i ich rodziców, jest uczęszczanie na zajęcia oraz udział w organizowanych imprezach. Chcemy zapewnić im dobrą zabawę, umożliwić nawiązywanie kontaktów z nowymi ludźmi, stymulować do rozwoju więzi dzieci-rodzice. Chcemy, by podopieczni ufali trenerom, nauczycielom i animatorom oraz przekonali się do naturalnych metod nauczania języka obcego. Jeśli jeszcze nie kopałeś/aś piłki po angielsku – najwyższy czas to zmienić!

* Projekt nagrodzony certyfikatem
European Language Label 2014

Karol Stefański

Nauczyciel języka angielskiego. Właściciel Akademii *Kick in English* – szkoły dla najmłodszych, która łączy w sobie naukę futbolu i języka angielskiego.



Podróż językowa na kontynent północnoamerykański

Włodzimierz Zdunowski, Karolina Wawrzonek

Dlaczego w Quebecu wypada zamówić ciepłego psa? W poniższym artykule prezentujemy wywiad oraz syntetyczną informację na temat specyfiki języka francuskiego w Quebecu w Kanadzie. Tekst wpisuje się w obchody święta frankofonii, które w tym roku jest szczególnie istotne dla Kanadyjczyków: po raz pierwszy w historii Międzynarodowej Organizacji Frankofonii na czele tej instytucji stanęła kanadyjka – Michaëlle Jean, była gubernator generalny (głowa państwa) Kanady.

Dzisiejszy język francuski z Quebecu (nie: francuski kanadyjski – rozróżnienie to jest istotne, ponieważ po francusku mówi się również w innych rejonach Kanady, na przykład w części Nowego Brunszwiku) zawdzięcza swoje brzmienie trzem językom – przede wszystkim francuskiemu, ale również angielskiemu i językowi Indian mieszkających na terenach dzisiejszej Kanady, wcześniej Nowej Francji.

Spora część przodków dzisiejszych mieszkańców Quebecu przybyła do Ameryki Północnej w XVII wieku. Pochodzili oni z wielu regionów Francji i mówili w swoich gwarach, co uniemożliwiało im wspólne porozumiewanie się. Aby ułatwić sobie komunikację, postanowili, że ogólnie używanym językiem będzie język francuski, którym posługiwano się na dworze króla Francji. Jak wiadomo, podczas Rewolucji Francuskiej, w 1789 r., we Francji kontynentalnej język ten został zastąpiony językiem „mieszczan” (fr. *bourgeoisie*), co

miało podkreślać równość wszystkich obywateli. Zmiana ta nie dotarła za ocean i dzisiejszy język francuski w Quebecu dalej pobrzmiewa XVII-wiecznymi słowami: w standardowym języku francuskim mówi się *moi* [mwa], *toi* [twa], natomiast w Quebecu słowa te wymawiane są [mwé], [twé], podobnie jak niegdyś na dworze królewskim. Poza tym mieszkańcy Quebecu samochód nazywają *le char* („wóz”, co dawniej we Francji, podobnie jak w Polsce, oznaczało czterokołowy pojazd drewniany ciągnięty przez konie), podczas gdy we Francji używa się słowa *la voiture*. Kupując buty w Montrealu, poprosimy o *les souliers*¹, a w Paryżu będziemy szukać *les chaussures*. O tym, że dawniej *les souliers* oznaczały buty, świadczyć mogą słowa popularnej francuskiej piosenki bożonarodzeniowej *Petit Papa Noël*, w której mały chłopiec zwraca się z prośbą

¹ Słowo *les souliers* istnieje we współczesnym języku francuskim, ale jest odpowiednikiem polskiego słowa „pantofle” a nie „buty”.

do św. Mikołaja, aby nie zapomniał o jego buciku: *N'oublie pas mon petit soulier*.

Dużą grupę pierwszych francuskich osadników stanowili wykształceni mieszkańcy Normandii, północno-wschodniego regionu Francji. Ich dialekt także pozostawił ślady we francuskim z Quebecu. Normanowie dodawali do słów końcówkę – *eux* i tak w Quebecu usłyszymy *têteux, ostineux, niaiseux, siffleux* zamiast odpowiednio: *tête* (uparty), *obstiné* (zawzięty), *niais* (prostak), czy *marmotte* (świstak).

Jeśli chodzi o wpływ języka angielskiego na francuski w Quebecu, to można wymienić dwa rodzaje słów i wyrażeń, w których wyraźnie obserwujemy te wpływy. Pierwsze to słowa wzięte bezpośrednio z języka angielskiego i dostosowane do zasad gramatyki francuskiej. W grupie tej spotkamy czasowniki, np.:

- *crouser* (od angielskiego *to cruise* – podrywać), zamiast francuskiego *draguer*;
- *flasher* (ang. *to flash* – dawać znak światłami) zamiast francuskiego *clignoter*;
- *caller* (ang. *to call* – wołać) w miejsce francuskiego czasownika *appeler*.

W grupie tych słów są również rzeczowniki, np.:

- *toune* (ang. *tune* – melodia) zamiast *mélodie*;
- *moppe* (ang. *mop*) zamiast *serpillière*.

Druga grupa to wyrażenia tłumaczone słowo w słowo z języka angielskiego, jak np.:

- *bas-de-ville* (ang. *downtown* – centrum) zamiast francuskiego *le centre-ville*;
- *chien chaud* (ang. *hot dog*);
- *melon d'eau* (ang. *watermelon* – arbuz) zamiast francuskiego *pastèque*;
- *pâte à dents* (ang. *toothpaste* – pasta do zębów) zamiast *dentifrice*².

Naturalnym zjawiskiem językowym są wpływy języka tubylców na język ludności napływowej. Stąd w Quebecu usłyszymy indiańsko brzmiące nazwy geograficzne, jak *Ottawa*, *Ontario*, nazwy zwierząt występujących na tych terenach: *ouananiche* (łosoś), *ouâouâron* (ropucha), *maringouin* (komar). Słowo *mocassin*, określające rodzaj butów, również pochodzi z języka

mieszkańców tubylczych Kanady, gdyż to oni stworzyli taki właśnie krój obuwia.

Mówiąc o różnicach między językiem francuskim, którego uczymy się w szkołach – używanym we Francji, a tym, którym posługują się mieszkańcy Quebecu, nie możemy zapomnieć o przekleństwach. Te najgroźniejsze stanowią słowa nawiązujące do tradycji religijnej. Słowa te, używane w kontekście pejoratywnym, były znane w siedemnastowiecznej Francji, jednak w konsekwencji Rewolucji Francuskiej zabroniono ich stosowania, aby podkreślić laickość Republiki.

Wymienione powyżej przykłady mogą sugerować, że język francuski w Quebecu jest nieco karykaturalny i w rzeczywistości jest on tak postrzegany przez Francuzów i innych użytkowników języka francuskiego – standardowego. Znany dziennikarz z Quebecu, Jean-Benoît Nadeau (autor bestsellerowych książek o Francji i Francuzach *Pas si fous ces Français!* oraz *Le français, quelle histoire!*), który przez kilka lat mieszkał we Francji i opisywał ze swojego punktu widzenia Francję, język francuski i jego użytkowników, przyznał w felietonie dla magazynu nauczycieli języka francuskiego *Le Français dans le monde*, że jego akcent jeszcze kilka lat temu wzbudzał zdziwienie, a czasem i śmiech wśród Francuzów. We wrześniu 2014 r. Nadeau mógł wreszcie szczerze przyznać, że paryżanie stali się tolerancyjnymi językowo frankofonami, którzy słysząc jego akcent, nie wyśmiewają go ani nie spieszą poprawiać.

Nie należy także zapominać, że Quebec ze swoimi uniwersytetami: w Montrealu, Trois-Rivières czy Laval, stał się znaczącym centrum badań naukowych języka francuskiego dla glottodydaktyków i językoznawców.

To w Montrealu publikuje swe książki uznany specjalista historii nauczania języków obcych, a w szczególności języka francuskiego, Jean-Antoine Caravolas. W Kanadzie powstał słownik języka francuskiego *Antidote*, zawierający moduł do korekty dokumentów tekstowych w języku francuskim, z którego korzystają użytkownicy języka francuskiego na całym świecie. To wreszcie Kanadyjka, była gubernator tego państwa, Michaëlle Jean, została wybrana w listopadzie 2014 r., na szczycie w Dakarze, przewodniczącą Międzynarodowej Organizacji Frankofonii.

Ciekawostek językowych i kulturowych dotyczących Quebecu jest wiele. Nie sposób wymienić ich wszystkich w jednym tekście. Myślę, że te nieliczne, o których mowa powyżej, mogą skłonić do dalszych poszukiwań, a nawet zainspirują Czytelników do podróży językowych.

² Jeśli ktoś z Czytelników jest zainteresowany brzmieniem języka „quebeckiego” i słyszalnymi różnicami pomiędzy językiem francuskim a francuskim „quebeckim”, zapraszamy do odwiedzenia stron internetowych, na których można posłuchać obu wersji języka. https://www.youtube.com/watch?v=Df_BjOaAp68, <https://www.youtube.com/watch?v=edw5Re7k1KBA>. Materiały te zostały wyszukane przez studentkę Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych UW – Weroniki Kuroczko.

Wywiad z Włodzimierzem Zdunowskim, byłym konsulem generalnym RP w Montrealu i radcą ministra w Ottawie

JOWS: Quebec to dla osoby średnio interesującej się światem dowód na to, że Kanada częściowo jest francuskojęzyczna, chociaż wydaje mi się, że sąd ten wywodzi się głównie z brzmienia i pisowni nazwy regionu oraz nazwisk kilku piosenkarzy stamtąd pochodzących – np. Céline Dion czy Garou.

WZ: Historia terenów dzisiejszej Kanady to historia kolonialna i emigracyjna, a jej dawna nazwa, Nowa Francja, świadczy o tym, że był czas, kiedy Francuzi tam dominowali.

Nazwa Quebec, będąca określeniem prowincji kanadyjskiej i jej stolicy, pochodzi, jak duża część nazw w Kanadzie, z języka Indian szczepu Algonkin (dzisiaj to już tylko nazwa jednego z większych parków narodowych leżącego w okolicy tzw. Kaszub, czyli miejsca osiedlenia grupy polskich pionierów). Indiański *kepék* oznaczał coś wąskiego, przesmyk. Słowo *Kanada* pochodzi z języka Ameroindian, od pojęcia *kanata* oznaczającego osadę. Pierwsi kolonizatorzy, przybywszy na tereny dzisiejszej Kanady, nie rozumieli tubylców i gdy ci używali tego określenia, wskazując miejsca do osiedlenia, przybysze z Europy myśleli, że powtarzają oni nazwę krainy.

Przypuszczam jednak, że zagadnienia historyczne nie będą głównym tematem naszej rozmowy...

JOWS: Nie tym razem. Bardziej interesuje nas dzisiejszy, nieznanymi przeciętnemu Europejczykowi, obraz tego regionu.

WZ: Pracowałem przez ponad cztery lata jako konsul w Montrealu, a następnie w Ottawie, której połowę powierzchni o nazwie Gatineau obejmuje prowincja Quebec. W czasie pobytu i pracy w Kanadzie starałem się być obiektywnym obserwatorem tamtejszej rzeczywistości. Jednocześnie z zamiłowania do poznawania świata starałem się przez cały ten czas doświadczyć, zobaczyć i spróbować jak najwięcej.

JOWS: Proszę zatem przybliżyć Czytelnikom Quebec.

WZ: Quebec to największa pod względem terytorium prowincja kanadyjska z obszarem zbliżonym do wielkości

całej Unii Europejskiej, ale za to licząca jedynie niecałe 8 milionów mieszkańców. Na obszarze Quebecu jest ponad milion jezior. Znaczna część prowincji (90 proc.) nie jest zamieszkała, a do większości miejsc można się dostać wyłącznie samolotem i to lądując na tafli jeziora. Stąd też życie tutejszych mieszkańców koncentruje się wzdłuż Rzeki Świętego Wawrzyńca (fr. Rivière St. Laurent) – dawnego szlaku handlowo-cywilizacyjnego. Nad nią ulokował się Montreal (indiańska nazwa *Hochelaga*) liczący mniej więcej tylu mieszkańców co Warszawa, z czego co dziesiąty to student. 350 kilometrów dalej w wody St. Laurent zagłębia z przecudownego wysokiego brzegu dostojny Québec Ville (miasto) – stolica prowincji zwana Paryżem Ameryki Północnej (w USA mówi się: *Jak nie stać cię na Europę, to jedź do Quebecu*). Według mnie, w tym liczącym ponad 400 lat mieście, co jest ewenementem na skalę amerykańską, naprawdę jest paryska dusza, atmosfera i autentyczne zabytki (w Kanadzie to rzadkość). Jadąc dalej na północ, wzdłuż rzeki, której pięciokilometrowy odcinek od Wyspy Orleańskiej do miasta Quebec miejscowi nazywają morzem, zaczynają się przeurocze, malownicze miasteczka, np. Baie-Saint-Paul czy La Malbaie. Dużą część ich mieszkańców stanowią malarze zakochani w pejzażach tworzonych przez przyrodę od milionów lat. Potem dojeżdżamy do Tadoussac. Jeszcze dalej na północ leży Sept-Îles, a potem już tylko przylądek Gaspésie – ulubione wakacyjne miejsce mieszkańców Quebecu. Jest to koniec podróży dla zmotoryzowanych, ale można udać się dalej i dotrzeć aż do koła podbiegunowego, cały czas pozostając w Quebecu.

Na północy prowincji produkuje się energię elektryczną ze źródeł odnawialnych. Prądu jest tak dużo, że Quebec zasila ze swoich ekologicznych elektrowni północne stany USA, w tym Nowy Jork. Jest też prowincją, w której ceni się naukę, kulturę i sztukę. Festiwale, tysiące galerii, artyści z całego świata – to codzienność.

JOWS: To samo można powiedzieć o wielu regionach Ameryki Północnej, ale czy ta „francuskość”

provincji szczególnie odróżnia ją od innych części Kanady?

WZ: Poza Quebeciem jeszcze jedna prowincja jest miejscem, gdzie można spotkać osoby mówiące po francusku. To Nowy Brunzwik – największa z nadmorskich prowincji kanadyjskich, w której ok. 33 proc. ludności używa francuskiego jako pierwszego języka. Żyje tam jedynie ok. 700 tys. mieszkańców, czyli trochę ponad 200 tys. frankofonów. Jeśli więc chodzi o gęstość zaludnienia, to Quebec dominuje na mapie Kanady.

Prowincja ta znana jest również ze swoich skłonności separatystycznych. Słynne referendum z 1980 r. i inne wydarzenia spowodowały, że pozostała część Kanady długo zauważała odrębność Quebecu. Wydaje mi się jednak, że przyczyny tej odrębności nie są jednoznaczne i nie wynikają wyłącznie z różnic w popularności wśród mieszkańców Kanady języka francuskiego. Z punktu widzenia mieszkańców Quebecu, pozostała, brytyjska część Kanady, historycznie rzecz biorąc, reprezentowała najeźdźcę, który przez poprzednie stulecia podbił, zniewolił i ograbił „prawowitych właścicieli” tych ziem, czyli osoby francuskiego pochodzenia. Dlatego też zachowanie maksymalnej znajomości języka i obyczaju francuskiego było, według rodowitych mieszkańców Quebecu, sposobem na zachowanie tożsamości narodowej, własnej historii, a jednocześnie manifestacji odrębności i niezależności od Korony Brytyjskiej. Natomiast z punktu widzenia mieszkańców prowincji brytyjskich, Quebec to region, gdzie mieszkają francuscy buntownicy, którzy robią wszystko, żeby rozbić jedność Kanady, a ponadto używają języka, którym inni Kanadyjczycy się nie posługują, i w związku z tym nie ma możliwości, by się z nimi porozumieć. Brytyjskie, ułożone i porządne prowincje nie zagłębiały się więc w terytoria „niekomunikatywnych” ludzi z Quebecu. Według moich obserwacji natomiast, w Quebecu zdecydowanie więcej mieszkańców mówi po angielsku, niż w jakiegokolwiek innej prowincji kanadyjskiej po francusku. W Montrealu praktycznie każdy zwracając się do kogoś, użyje zwrotu: *Hallo, bonjour!*, dając mu swobodę wyboru języka. Natomiast na przykład w Ontario pracownik banku rozmawiał ze mną po francusku szeptem, żeby nikt nie dowiedział się, że on w firmie używa tego języka w godzinach pracy. Oczywiście na północy Quebecu próby porozumienia się z miejscowymi (starszymi) w języku angielskim wywoływały zdziwienie. Za to w całej Kanadzie, ze względu na brytyjską poprawność polityczną (w końcu kraj ma dwa oficjalne języki), wszystkie napisy, informatory i inne publiczne teksty są dwujęzyczne. Wyjątkiem w prowincji Quebec

Zachowanie maksymalnej znajomości języka i obyczaju francuskiego było, według rodowitych mieszkańców Quebecu, sposobem na zachowanie tożsamości narodowej, własnej historii.

jest ustawienie na skrzyżowaniach „ARRET”, a nie „STOP”. W końcu obywatel powinien znać oficjalny język swojego kraju.

No właśnie, francuski z Quebecu... Dla osoby posługującej się francuszczyzną jest to jakiś nieprawdopodobnie zaszyfrowany sposób porozumiewania się. Nie na darmo w miejscowych księgarniach natknąłem się na kilka słowników „quebecko”-francuskich. Na niewiele to się zdało, bo żeby zacząć wyłapywać jakieś treści z tej pięknej, ale niezrozumiałej melodyki, potrzebowiałem co najmniej 2 lat.

JOwS: Proszę jeszcze powiedzieć, jak ta franko-fońska formuła funkcjonowania społeczeństwa jest widoczna we współczesnym życiu prowincji?

WZ: Pierwsza rzecz, jaką zauważyłem po przyjeździe do tego kraju, to nazewnictwo. Praktycznie prawie wszystkie miejscowości, rzeki, ulice mają świętych patronów z pisownią oczywiście francuską, niektóre tylko pochodzą z języka Indian. Tłumaczono mi, że przez dziesiątki lat pierwsi francuscy osadnicy żyli w tym niezwykłym klimacie w warunkach pierwotnych. Nie było narzędzi, zwierząt pociągowych, terenów do budowy domostw czy też dróg. Ludzie mieszkali w ziemiankach, a umieralność była ogromna, szczególnie zimą. Stąd też potrzeba poszukiwania przez poszczególne niewielkie społeczności patronów, którzy w jakiś cudowny sposób powodowali, że niektórzy osadnicy przeżywali te najtrudniejsze chwile.

To była też przyczyna, że przez stulecia funkcjonowanie tej prowincji było oparte na strukturach kościelnych. Mimo późniejszego tworzenia struktur administracyjnych, praktycznie

do 1985 r., tj. do wygrania wyborów przez partię liberalną, Kościół katolicki dominował w codziennym życiu przeciętnej mieszkanki Quebecu. Kościół organizował i kształtował społeczeństwo, zachowując jednocześnie wiele francuskich, przedrewolucyjnych formuł. Protokół, obyczaje i postępowanie charakteryzowały się znacznym konserwatyzmem, formami zachowawczymi, które pozwoliły na przetrwanie, mimo niesprzyjających warunków, kultury kraju pochodzenia. Dzisiaj zarówno w Montrealu, jak i w mieście Quebec ogromna liczba budynków kościelnych i klasztornych stoi pusta bądź została sprzedana na inne cele. Zaś hasła separatystyczne mające świadczyć o francuskiej odrębności Quebecu od reszty Kanady pojawiają się tylko przy okazji kolejnych wyborów i żyją jedynie przez kilka dni wyborczych.

JOwS: Czy te związki z przeszłości oznaczają, że dzisiejszy Quebec jest w bardzo dobrych relacjach z Francją?

WZ: Mogłoby się tak wydawać, ale Francja nie jest dzisiaj głównym partnerem gospodarczym, politycznym czy kulturalnym dla Quebecu cieszącego się dużą swobodą relacji zagranicznych. Proszę sobie wyobrazić, że dopiero w roku 2006 podpisano umowę o uznawalności w Quebecu dyplomów francuskich. Do tej pory, jeżeli obywatel tej prowincji ukończył studia w języku francuskim np. na Sorbonie, to jego dyplom był przez władze uznawany. Będący w tej samej sytuacji mieszkaniak Paryża, ale obywatel Francji, musiał starać się w Quebecu o miejscowy dyplom na jednym z tamtejszych uniwersytetów, gdyż jego wykształcenie nie było uznawane.

Kanadyjska wielokulturowość pozwala na fascynację różnymi kulturami świata bez preferowania któregośkolwiek języka czy też narodu. Poprawność polityczna to osobny rozdział w tym świecie, ale mający wpływ również na kwestie językowe. Przykładowo w Montrealu funkcjonuje kilka uniwersytetów, ale liczba uczelni z wykładowym językiem francuskim musi być równa tej z wykładowym angielskim. Mając kontakt praktycznie ze wszystkimi uniwersytetami w Quebecu, na własnym przykładzie przekonałem się o ortodoksyjności tej formuły, kiedy to osoby zatrudnione w tych placówkach udawały, że nie znają innego języka niż ten formalnie obowiązujący, chociaż prywatnie posługiwały się nim bez problemu. Ta wielość języków jest charakterystyczna dla Montrealu i miasta Quebec. Oprócz biegłej znajomości zarówno francuskiego, jak i angielskiego, każdy posługuje się oczywiście językiem kraju pochodzenia. To

Swoisty fenomen, jakim jest francuski z Quebecu, to twór dziejów i wielonarodowości tej ziemi. Mimo że bazą jego powstania był język francuski, to jednak trzeba go dzisiaj traktować jako zupełnie odrębne zjawisko językowe.

jest zresztą charakterystyczne dla Kanadyjczyków: gdy się kogoś zapyta, skąd pochodzi, to powie: *mój dziadek był Hiszpanem, a teraz jestem Kanadyjczykiem*. Amerykanie natomiast odpowiedzą odwrotnie: *jestem Amerykaninem, ale mam przodków z Irlandii*.

Używanie określonego języka w danym regionie Kanady ma jednak zupełnie inne podłoże, głównie historyczne i ekonomiczne, a postęp cywilizacyjny tego nie unifikuje. Na przykład na uczelniach w Vancouver jednym z wykładowych języków jest mandaryński, bo przecież bardzo duża część tego miasta jest zamieszkała przez Chińczyków, którzy m.in. byli głównymi budowniczymi kolei transkanadyjskiej. Sytuacja ta nie ulegnie zmianie, ponieważ ok. 60 proc. przyrostu naturalnego Kanady to emigranci, a według najnowszych założeń rządu, Kanada będzie corocznie przyjmować ok. 280 tys. nowych emigrantów. Nic więc dziwnego, że swoisty fenomen, jakim jest francuski z Quebecu, to twór wielonarodowych dziejów tej ziemi. Mimo że bazą jego powstania był język francuski, to jednak, moim zdaniem, dzisiaj trzeba go traktować jako zupełnie odrębne zjawisko językowe. Nie wyklucza to jednak tego, że w prowincji Quebec standardowy francuski jest też używany na co dzień w mediach, na uczelniach i na ulicach. Ciekawostką jest fakt, że „oryginalny quebecki” jest często wykorzystywany w reklamach telewizyjnych i radiowych jako formuła satyryczna. Dla osoby znającej język francuski jest on tak samo śmieszny, jak na przykład często dla Polaków język czeski.

A wracając do pytania, to można je podsumować w sposób następujący: Francja, być może, nie byłaby przeciwna, gdyby Quebec był uważany za jedno z jej „terytoriów zamorskich”,

natomiast Quebec, pamiętając o swoich francuskich korzeniach, stara się demonstrować odrębność i indywidualność nie tylko wobec reszty Kanady, ale również występować jako niezależna siła polityczna i ekonomiczna na arenie międzynarodowej. Przedstawicielstwa tej prowincji (co jest niewątpliwie kolejnym ewenementem w relacjach międzynarodowych) znajdują się m.in. w Tokio, Pekinie, Szanghaju, Bombaju, São Paulo, Santiago, Haiti. Quebec jest również reprezentowany w niektórych organizacjach międzynarodowych. Mimo że w tej prowincji przedstawicielstwa handlowe, dyplomatyczne i kulturalne Francji znajdują się we wszystkich większych miastach i są bardzo licznie reprezentowane, to jednak gubernator prowincji jest z nadania Królowej Brytyjskiej.

JOwS: Czy ta swoista inność Quebecu, choćby pod względem językowym, ma jakiś znaczący wpływ na asymilację kolejnych grup emigrantów w tej prowincji? Jak odnajdują się tam Polacy?

WZ: To zależy od miejsca. W dużych aglomeracjach nowi przybysze czują się tak jak w innych regionach Kanady. Natomiast prowincja Quebec, jak to zazwyczaj bywa, jest bardziej konserwatywna. Wystarczy odjechać ok. 60 kilometrów od Montrealu i już na prowincji, w miejscowych społecznościach, nie odnajdziemy właściwie mieszkańców o innym kolorze skóry i niedogadujących się w *la langue québécoise*. W dużej części są to rolnicy. Zaprzyjaźnienie się z taką osobą czy grupą to spore wyzwanie.

Polacy w Quebecu to ok. 40-tysięczna społeczność, bardzo zróżnicowana co do wieku. Gdyby chcieć scharakteryzować grupę najaktywniejszą, czyli pracujących i studiujących, to można ją podzielić na dwie części. Pierwsza to byli specjaliści z kontraktów z lat 80. W trakcie kontraktów pracowali najczęściej w krajach Afryki Północnej, stąd ich dobra znajomość języka francuskiego i zawodu: inżynierowie, lekarze, a także wykładowcy uniwersyteccy. Ta grupa zasila, jako wysoko cenione grono pedagogiczne, uczelnie Quebecu, prowadzi świetne firmy oraz pracuje często w instytucjach współpracujących gospodarczo z Polską. Mam tu na myśli takie przedsiębiorstwa, jak Bombardier czy Pratt and Whitney. Druga grupa to artyści, którzy w Montrealu czy Quebec Ville, w atmosferze frankofońskiej bohemy realizują swoje marzenia. Setki galerii, sal koncertowych, plenerów i wreszcie sponsorów powodują, że również polscy artyści odnaleźli tu swoje miejsce, często nie korzystając z tutejszego języka, a jedynie z języka sztuki. Nie poznałem więc Polaka w pierwszym pokoleniu

emigrantów, który mówiłby, nawet mając znaczne zdolności językowe, płynnie we francuskim z Quebecu.

Polskie związki z Quebeciem są bardzo ważne, choć to temat na odrębną rozmowę. Zaznaczę jedynie, że to właśnie tu, w klasztorach katolickich, przechowywane były w czasie II wojny światowej skarby polskiej kultury narodowej: regalia, arrasy wawelskie i wiele innych. W Montrealu działa największa w całej Ameryce Północnej, jeśli chodzi o zbiory, biblioteka polska. W tym też mieście, po odzyskaniu niepodległości w 1919 r., powstało pierwsze polskie przedstawicielstwo dyplomatyczne. Ostatnim przedwojennym polskim konsulem generalnym w Montrealu i założycielem Kongresu Polonii Kanadyjskiej był Tadeusz Brzeziński, ojciec znanego polityka Zbigniewa Brzezińskiego. Do dziś w Montrealu „pomieszkuje”, urodzona w tym mieście, Rita Gombrowicz. Jej mąż – Witold Gombrowicz – jest tu jednym z najbardziej znanych pisarzy zagranicznych. No i historia Quebecu z latami brytyjskiego „zaboru”, jakże zbliżona do naszej historii. Płyńcie stąd prosty wniosek: żaden język, choćby najdziwniejszy czy też najtrudniejszy, nigdy nie dzieli, gdyż ludzie mający dobre intencje zawsze są w stanie „dogadać się” z innymi.

Rozmawiała Karolina Wawrzonek

Bibliografia

- Barlow, J., Nadeau, J-F. (2011) *Le français, quelle histoire!* Québec : Editions SW Télémaque.
- *Canadian French for Better Travel* (2004) Montreal: Ulysses Travel Guides.
- Mathieu, G.P. La République libre du Québec [online] [19.02.2015] <<http://www.republiquelibre.org/>>.
- Nadeau, J-F. (2014) *Les Français deviennent francophones*. Le français dans le monde, nr 395, 15.
- Walter, H. (2001) *Honni soit qui mal y pense. Lincroyable histoire d'amour ente le français et l'anglais*. Paris : Laffont.

Włodzimierz Zdunowski

W latach 1998-2012 dyplomata – radca ministra. Był konsulem w Algierze (1990-1992), w Damaszku (1996-2001), konsulem generalnym RP w Montrealu (2004-2008) oraz kierownikiem Wydziału Konsularnego w Ottawie i konsulem w Aszchabadzie. W kraju pełnił funkcje m.in. naczelnika Wydziału Ruchu Osobowego i zastępcy dyrektora w Departamencie Konsularnym MSZ.

Karolina Wawrzonek

Od 13 lat jest lektorką języka francuskiego. W Instytucie Romanistyki UW przygotowuje rozprawę doktorską dotyczącą roli poradnika nauczyciela w pracy nauczycieli języków obcych.



Słowacki na językach.

Jak stać się człowiekiem po wielokroć?

Lýdia Ostrowska

Lubimy spędzać tam zimę, jeżdżąc na nartach w Wysokich Tatrach, lub bawić się w ogromnych aquaparkach. Lubimy tamtejsze drogi, choć już mniej – miejscowych policjantów. Cenimy poczucie humoru i ironię, spokój, piękno przyrody, brak krzykliwych reklam przy drogach. Mały wielki kraj – Słowacja – coraz częściej trafia i na nasze języki. Dosłownie. Polacy zaczynają mówić po słowacku i chętniej uczyć się słowackiego. Teraz nauka jest możliwa również bezpłatnie.

Unia zachęca

Jakiegokolwiek by były nasze poglądy na temat Unii Europejskiej – polityka, ekonomia czy geofizyka nie mają tu nic do rzeczy – Unia jest faktem, a mieszanka ludzi wszelkich narodowości i ras w centrach europejskich miast nikogo nie dziwi. Nie dziwi też fakt, że firma eksportująca torebki do Hiszpanii zatrudnia specjalistę z branży podatkowej, który zna prawodawstwo hiszpańskie. Nikogo nie dziwi, że jest to pochodzący z Libii Francuz, mieszkający na stałe w Lizbonie. Nie dziwi też, że niemal w każdym z krajów Unii możemy, znając choć odrobinę angielski, dowiedzieć się, gdzie znaleźć najbliższy bankomat czy hotel. To znak naszych czasów: wielokulturowość i wielojęzyczność. Wieża Babel, która – jak dotąd – nie runęła, a my żyjemy w niej i udaje się nam zachować względne porozumienie.

Nic dziwnego, że Unia zachęca, byśmy się uczyli języków. Poznanie języka daje nam szansę nie tylko znalezienia pracy, ale również szerszą perspektywę – otwiera nas na Innych, uczy odmiennego spojrzenia, pozwala się komunikować. Oprócz 24 języków urzędowych UE w Europie używa się wielu języków regionalnych i języków mniejszości, a Unia stara się dbać o tę różnorodność i propagować naukę języków obcych.

Abstrahując jednak od metafory wieży Babel, można zapytać, jak się ma ta piękna teoria do praktyki. Czy równie wdzięcznie przebiega w praktyce realizacja idei wielojęzyczności unijnego olbrzyma? Nie do końca...

Popularniejsi i mniej popularni

Wśród języków, których chcemy się uczyć i których znajomość liczy się na rynku pracy, prym wiodą niezaprzeczalnie języki krajów najbogatszych: Wielkiej Brytanii, Francji i Niemiec. Według danych Komisji Europejskiej znajomością języka angielskiego w przynajmniej 20 proc. dysponują mieszkańcy całej Unii. Oznacza to, że – teoretycznie – co najmniej co piąty spotkany przez nas mieszkaniec UE będzie umiał się komunikować w języku angielskim. To bardzo dużo, a dane te wspierają statystyki, według których aż 47 proc. mieszkańców Unii posługuje się językiem angielskim: 13 proc. z nich używa angielskiego jako języka ojczystego, 34 proc. – jako języka obcego. W przypadku języka niemieckiego jest to 33 proc. (18 proc. jako ojczysty, 15 proc. jako obcy), a francuskiego – 31 proc. (ojczysty 19 proc., obcy 12 proc.). Dość słabo wypada na tym tle język polski – 9 proc. (z czego 8 proc. jako ojczysty i 1 proc. jako obcy), a jeszcze słabiej ojczyzna Heleny Vondračkovej, Czechy (3 proc.), i kraj „pod Tatrami”, Słowacja (2 proc.).

Każdy kij ma jednak dwa końce. Najcenniejsze i najbardziej poszukiwane są towary deficytowe. Wiedzą o tym miłośnicy diamentów i... headhunterzy. Wbrew pozorom nikła znajomość danego języka wśród ogółu mieszkańców UE czy świata może być atutem dla tych, którzy świetnie go znają.

A może... słowacki? Dlaczego warto?

Po co się uczyć akurat słowackiego? Jest po temu kilka znaczących przyziemnych powodów.

Po pierwsze, Polska to jedna z najlepszych lokalizacji na świecie dla przedsiębiorstw z sektora outsourcingu procesów biznesowych (BPO). Co za tym idzie, bardzo dużą szansę na zatrudnienie w nich mają osoby, które poza językiem powszechnie znanym – angielskim – posługują się językami rzadkimi, czyli np. słowackim.

Po drugie, wartość wymiany handlowej między naszymi krajami wzrosła w ostatnich latach o 300 proc. Sukces w biznesie osiągniemy tylko dzięki sprawnej komunikacji. Dlatego jeśli planujemy otworzyć bądź mamy firmę handlującą ze Słowakami, warto zainwestować w ten język.

Po trzecie, Słowacja i Słowacy są lubiani. Nie chodzi tu tylko o przyjacielskie stosunki. Lubimy odwiedzać Słowację – to popularny cel turystycznych podróży Polaków na narty, do term, w góry. A wkrótce będziemy odwiedzać ten kraj jeszcze częściej, bo znajomość języka sąsiadów sprzyja nawiązywaniu przyjaźni i głębszym doświadczeniom podróżniczym.

Po czwarte, współpraca transgraniczna jest priorytetem polityki europejskiej. Gminy z Polski i Słowacji uczestniczą w projektach partnerskich, których celem jest wspólny rozwój polsko-słowackiego pogranicza. Ta współpraca może być jeszcze intensywniejsza, jeśli przedstawiciele urzędów i organizacji pozarządowych będą rozumieli swoje języki. Dla znających słowacki to kolejny argument: może być łatwiej o pracę w urzędzie czy gminie przygranicznej.

Piąty argument, język słowacki, podobnie jak polski, należy do grupy języków zachodniosłowiańskich i nasze języki wykazują sporo podobieństw. To zatem język, którego można się nauczyć zdecydowanie szybciej niż np. francuskiego i na rezultaty nie trzeba będzie długo czekać.

Poza tym uważa się, że słowacki brzmi ładnie, wesoło, jego znajomość może nam pomóc uniknąć mandatu podczas wypadu w Tatry Wysokie (słowackiego policjanta można zmiękczyć znajomością jego rodzimego języka), a znając słowacki, na pewno wypadniemy też oryginalnie i kontr-

kulturowo w oczach znajomych (angielski, francuski czy niemiecki zna co druga osoba).

Trudności i specyfika nauki słowackiego w Polsce

Choć słowacki jest bardzo zbliżony do polskiego, choćby pod względem gramatyki, nie znaczy to, że słowackiego nie trzeba się uczyć i że opanowanie go to prosta sprawa. Nie wszystko, co brzmi podobnie, znaczy to samo, o czym można się czasami boleśnie przekonać. Zagadnienie tzw. fałszywych przyjaciół to jedna z pierwszych trudności pojawiających się przy nauce języków pokrewnych. Nie inaczej jest w przypadku słowackiego. Dlaczego zatem możemy zostać zaatakowani pod Tatrami, mówiąc, że np. „szukamy (*šukat*) dziewczyny”? Gdzie usiądziemy, kiedy zaproponują nam spoczęcie na *kresle*¹ czy *diváne*²? Czy będziemy się dziwić, że Słowacy lubią *čerstvy*³ chleb albo pytają, gdzie jest zachód *záchod*⁴ w domu? Czemu raczej nie powinniśmy Słowakowi mówić, że Bratysława jest stolicą⁵ Słowacji albo że kiepsko się czujemy, bo mamy chandrę (*handra*)⁶? To właśnie fałszywi przyjaciele – słowa, które wydają się nam znajome, ale mogą nas wywieść w pole.

Kolejną trudnością związaną z nauczaniem języka słowackiego w Polsce jest jego podobieństwo do czeskiego. Oba te języki są blisko spokrewnionymi językami zachodniosłowiańskimi, ale niesłusznie są czasem uważane za identyczne. Często Polacy uważają, że znajomość czeskiego w zupełności wystarczy, by dogadać się i ze Słowakiem. Kiedyś może tak było – większość Czechów rozumiała Słowaków i na odwrót – w okresie niemal 70-letniego istnienia państwa czechosłowackiego i w związku z dużym podobieństwem językowym Czesi i Słowacy nauczyli się wzajemnie swoich języków. Nie znaczy to jednak, że są one tożsame. Dzieli je nie tylko historia – czeski w formie literackiej istnieje od XIII wieku, słowacki został ostatecznie skodyfikowany w XIX wieku przez Ludovíta Štúra – ale i cechy systemowe: inne fonemy, morfologia, pisownia.

Nauczyciele słowackiego w Polsce napotykać również trudności strukturalne: mimo tego że jego nauka jest coraz popularniejsza, język słowacki to w porównaniu z innymi

¹ *kreslo* – fotel

² *diván* – kanapa

³ *čerstvý* – świeży

⁴ *záchod* – toaleta

⁵ *stolica* – 1. krzesło, 2. wydaliny, 3. władza

⁶ *handra* – szmata

ciągle język niszowy, w przypadku którego proces edukacji nie jest właściwie sformalizowany. Co za tym idzie – trudniej o referencje instytucji kontroli jakości nauczania i opinie znajomych.

Bolączką jest też ciągle trudność w zebraniu minimalnej i odpowiedniej grupy, która będzie uczestniczyła w zajęciach. Dlatego zdarza się, że instytucje prowadzące kursy nie są w stanie otworzyć kursu lub do jednej grupy zapisują osoby znające język na różnym poziomie. Jest to sytuacja bardzo trudna. Każda grupa powinna mieć jasno określony poziom zaawansowania, program i materiały dostosowane do poziomu.

Dla chcącego nauczyć się słowackiego sporą niedogodnością może być odległość. Regularne kursy języka słowackiego odbywają się właściwie tylko w kilku największych polskich miastach, tj. w Warszawie, Krakowie, Katowicach. Cała reszta chcących się uczyć może skorzystać z oferty letnich szkół tego języka, które odbywają się w Słowacji, może uczyć się przez coraz popularniejszy Skype lub skorzystać z oferty bezpłatnego kursu języka słowackiego slovakie.eu, który umożliwi indywidualną naukę.

Ahoj, Slovakia!

Pomimo przeszkód opisanych wyżej nie da się zaprzeczyć, że słowacki jest jednym z języków zyskujących coraz większą popularność wśród obcokrajowców. Jeszcze jest za wcześnie, by mówić o modzie na język słowacki, ale obecność słowackiego na liście języków nowożytnych do zdawania na maturze, coraz liczniejsze firmy polsko-słowackie czy słowacko-polskie, zwiększająca się wymiana gospodarcza między Polską a Słowacją i wiele innych czynników dają do myślenia. Słowackiego warto się uczyć i można to robić teraz za darmo dzięki slovakie.eu.

Strona ta pojawiła się w 2011 r. z inicjatywy słowackiego stowarzyszenia Edukacia@Internet. W tym czasie miała zaledwie 85 zarejestrowanych użytkowników. Już wtedy dzięki pomocy partnerów zagranicznych portal był przetłumaczony na pięć języków obcych. We wrześniu 2014 r. portal powitał 18 091 użytkownika, a jednocześnie oferował już 11 wersji językowych. Dzisiaj można się uczyć słowackiego po słowacku, angielsku, niemiecku, polsku, litewsku, hiszpańsku, francusku, czesku, węgiersku, rosyjsku oraz w języku esperanto.

E-learningowy portal slovakie.eu jest wynikiem międzynarodowej współpracy ekspertów w projekcie Slovak Online. Projekt już drugi raz został wsparty finansowo przez Komisję

Europejską w ramach akcji centralnej K2 Languages programu „Uczenie się przez całe życie”, a druga jego druga edycja potrwa do listopada 2015 r. Bezpłatna strona slovakie.eu jest interaktywnym narzędziem dla wszystkich, którzy chcą uczyć się języka słowackiego. Jej wyjątkowość polega na tym, że oferuje użytkownikom aż 11 wersji językowych, z możliwością dodawania dalszych tłumaczeń. Dostępne zupełnie za darmo są kursy na poziomach A1 i A2, a kursy na poziomach B1 i B2 mają pojawić się już wiosną 2015 r. To projekt, który uzyskał również wsparcie słowackich urzędów – odnośniki do slovakie.eu znajdują się na stronach internetowych wszystkich słowackich ambasad. Kurs slovakie.eu składa się z wielu praktycznych ćwiczeń, gier dydaktycznych oraz słownika języka słowackiego.

W Polsce partnerem jest szkoła AhojSlovakia, specjalizująca się w nauce języka słowackiego, której pracownicy wiedzą, że e-learning w edukacji to po prostu konieczność.

Prócz nauki języka portal oferuje odwiedzającym go obcokrajowcom bazę informacji o Słowacji, stanowiąc swego rodzaju bramę wejściową do kraju pod Tatrami.

Strona slovakie.eu, jako jedyny wielojęzyczny portal do nauki słowackiego, w ciągu trzech lat funkcjonowania spotkała się ze sporym zainteresowaniem lektorów, którzy uczą obcokrajowców od podstaw. Polacy są obecnie na drugim miejscu wśród odwiedzających portal – 44 820 korzystających, co stanowi 6,24 proc. ogólnej liczby użytkowników. Od kilku lat można zaobserwować, że zainteresowanie nauką języka słowackiego stale rośnie. Nie dziwi fakt, że kurs internetowy cieszy się popularnością wśród Polaków, którzy uświadamiają sobie, że świadomość zbieżności językowej nie wystarcza do tego, aby pracować lub studiować na Słowacji.

Jak mawiają Słowacy za Goethem: *Kolko jazykov vieš, tolkokrát si človekom*. Po ilekroć Ty nim jesteś? Portal slovakie.eu daje możliwość, by zwiększyć tę liczbę. Grzech nie skorzystać.

Lýdia Ostrowska

Absolwentka Uniwersytetu Konstantina Filozofa w Nitrze, Słowaczka od kilku lat mieszkająca w Krakowie oraz właścicielka szkoły AhojSlovakia zajmującej się nauką słowackiego, a także usługami lektorskimi dla instytucji publicznych i firm komercyjnych; lektorka, tłumaczka, współtwórcza międzynarodowego projektu bezpłatnej wielojęzycznej platformy do nauki języka słowackiego slovakie.eu.



Podaruj sobie odrobinę luksusu

Rasa Rimickaite, Agnieszka Dryjańska

W numerze 4/2014 JOWS ukazała się pierwsza część wywiadu z Rasą Rimickaite na temat nauczania języka litewskiego. Poniżej publikujemy drugą jego część, w której rozmawiamy o doświadczeniach językowych attaché ds. kultury w ambasadzie Republiki Litewskiej.

JOWS: Proszę opowiedzieć, co sprawiło, że tak do-
brze zna Pani język polski i polską kulturę?

RR: O, to jest bardzo długa historia. Zawsze marzyłam o tym, aby uczyć się języków. Pierwszym językiem, którego chciałam się nauczyć, był język hebrajski. Ale nie było wówczas takiej możliwości. Może taka okazja kiedyś jeszcze się pojawi, więc zapewne tego marzenia nie porzucę. Dla mnie to jest bardzo ciekawa kultura i bardzo ciekawy język.

W szkole na Litwie uczyłam się rosyjskiego, bo ten język był wówczas wszechobecny. Nie znaczy to, że mieliśmy sytuację tak tragiczną jak na Ukrainie, gdzie język ukraiński w ogóle został wyrzucony ze szkół i z życia. Na Litwie istniała dwujęzyczność. Każdy sklep, każda instytucja, każdy druk używały dwóch języków. Główny tekst był po litewsku, ale pod spodem była także wersja po rosyjsku – cyrylicą. Apteka – *vaistinė* – *anmeka*, poczta – *paštas* – *norma*, i nawet moje dyplomy są w dwóch językach. W szkole mieliśmy siedem lekcji języka i literatury litewskiej i sześć lekcji języka i literatury rosyjskiej. I oczywiście telewizja była po rosyjsku.

W szkole uczyłam się także angielskiego, ale nam ten język nie był wtedy do niczego potrzebny. Kiedy istniała żelazna kurtyna, nigdzie nie mogliśmy nawet nosa wysunąć i nikt do nas nie mógł przyjechać, więc z kim moglibyśmy w tym języku porozmawiać? Bardzo lubiłam natomiast siedzieć, i kręcić gałką radiową i słuchać różnych języków świata. Naturalnie, bardzo

mi się podobał język francuski. Na studiach zdecydowałam się uczyć tego języka i niestety... Tutaj jest właśnie widoczna rola nauczyciela. Nasza wykładowczyni zaczęła od przedstawienia wszystkich czasów w języku francuskim, których nawet nie wiem, ile jest. Metoda ta nie dała dobrego rezultatu.

JOWS: Zniechęciła skutecznie?

RR: Wszystkich zniechęciła od razu. Porzuciłam więc język francuski i pobiegłam na hiszpański. W nauce języka hiszpańskiego przyjęta metodologia była zupełnie inna. Zaczęliśmy od piosenek, od krótkich tekstów, od różnych konkretnych sytuacji. Po roku nauki języka hiszpańskiego znaleźmy go na poziomie komunikatywnym. Potrafiłam wytłumaczyć po hiszpańsku, jak się robi cepeliny (tradycyjne danie litewskie). Uważam, że to już był całkiem niezły poziom. Dodatkowo, hiszpańskiego chciałam się uczyć z powodu literatury iberyjskiej, z powodu Marqueza, Cortazara, Bioy Casaresa. Ale, niestety, nie przeczytałam po hiszpańsku żadnej ich książki, tylko w tłumaczeniach, dlatego że... wyjechałam do Polski.

Wyjazd ten był absolutnym przypadkiem. Pewnego dnia zobaczyłam ogłoszenie o miesięcznym kursie języka polskiego w Polsce. Był to rok 1993. Oczywiście, od razu się zdecydowałam. Przyjechałam i nic nie rozumiałam. Język polski jest podobny do języka rosyjskiego, ale to nie to samo. Kiedy dostawaliśmy do słuchania wiadomości, to naprawdę

nie rozumiałam, o co chodzi. Oczywiście, przez ten miesiąc nie nauczyliśmy się nic oprócz „dzień dobry” i „dziękuję”. Pamiętam, jak zdawałam na uniwersytecie egzamin z języka polskiego i trzeba było przetłumaczyć fragment tekstu. Usiedliśmy obok Litwinów z Puńska, którzy uczyli się języka polskiego na Uniwersytecie Wileńskim – oni nam tłumaczyli. Wybrałam fragment z biografii Felliniego. Tego reżysera bardzo lubię i znałam wiele faktów z jego życiorysu. Pewien chłopak tłumaczył mi, o co chodzi, a ja kojarzyłam to z tym, co wiedziałam z biografii Felliniego, i tak zdałam egzamin z języka polskiego. W sumie języka polskiego się nie uczyłam.

JOWS: To skąd taka świetna jego znajomość?

RR: Z ulicy. Potem dostałam stypendium, przyjechałam na studia na Uniwersytet Warszawski do ówczesnej Katedry Kultury Polskiej, teraz Instytutu Kultury Polskiej. Chodziłam na wykłady. Bardzo dużo czytałam i bardzo dużo starałam się tłumaczyć. Bardzo cenię sobie pracę ze słownikami. Kiedyś pewna Chorwatka opowiadała mi o swoim nauczycielu, który mówił, że w słowniku trzeba sprawdzać wszystko, nawet słowo „mama”. Później mówiłam więc swoim studentom, że nawet jeśli są pewni, jak się pisze jakieś słowo, to i tak warto je sprawdzić w słowniku. A jak się nie wie, to należy szukać. Powiedzmy, że chodziło o słowo „szminka”. Musiałam przewertować słownik: najpierw szukałam na *ś*, bo słyszałam „ś-minka”. Jest przecież słowo „świnka”. Dopiero potem na *sz*. Dla mnie to brzmiało identycznie: „szminka” i „świnka”. Oczywiście, te poszukiwania w słownikach zabierały bardzo dużo czasu, ale też bardzo dużo uczyły.

JOWS: Pamiętam, że podobnie nauczyliśmy się języka angielskiego w liceum. Słuchaliśmy Dire Straits i próbowaliśmy zrozumieć, co śpiewają, stawiając różne hipotezy i wertując słownik. Dostęp do dobrych słowników jednojęzycznych był trudny, więc np. dwóch moich kolegów wypożyczało go z biblioteki British Council na zmianę, tak że ciągle był w ich rękach. Wracając do języka polskiego, mówi Pani, że jego nauka nie sprawiała Pani wielu kłopotów. Większość osób uczących się języków obcych mówi o różnych trudnościach...

RR: Tutaj Pani trafiła na bardzo zły przykład... Ja dość szybko uczę się języków. Łapię języki w lot, ale także bardzo szybko je zapominam. Języka hiszpańskiego nauczyłam

się szybko, ale też bardzo szybko go zapomniałam. Nie używałam hiszpańskiego od 20 lat. Pamiętam, że 10 lat temu pojechałam do Meksyku. Język hiszpański w Meksyku znacznie bardziej mi się podoba. Nie lubię hiszpańskiego *c*, a hiszpański w Meksyku ma „normalne” *c*. Pamiętam, że musieliśmy zrobić wystawę zdjęć z różnych spektakli litewskich. Trzeba było znaleźć tytuły do tych spektakli, np. Czechowa *Trzy siostry*. Umiałam liczyć: *uno, dos, tres* oraz wiedziałam, że *hermana* to znaczy siostra, ale jak to połączyć? Tego już nie umiałam. Ale od czego są biblioteki i encyklopedie? Tam znalazłam wszystko, czego potrzebowałam, i wystawa została zorganizowana.

Gdy tylko znajduję się w otoczeniu nowego języka, staram się w nim komunikować i korzystać z każdej nadarzającej się okazji, by mieć z nim kontakt. Moim bardzo dobrym nauczycielem były teksty reklam. Jestem dzieckiem telewizji. Bardzo lubiłam oglądać telewizję, kiedy tylko miałam czas. Pamiętam, że mój polski zaczął się od: *Podaruj sobie odrobinę luksusu*. I to był tekst, który powtarzałam sobie w sklepach, w kawiarniach, w restauracjach. Nie ma znaczenia, jak na początku używasz języka: z błędami czy bez. To jest absolutnie nieważne. Ważne jest, żeby mówić. I żeby bardzo dużo czytać.

JOWS: Z tym chyba, niestety, dość trudno w naszych czasach... Ale nauczyciele mogą ratować sytuację, dzieląc się z uczniami własną pasją do literatury obcojęzycznej. Dziękuję za rozmowę.

Rozmawiała Agnieszka Dryjańska

Rasa Rimickaite

Attaché ds. kultury w ambasadzie Republiki Litewskiej w RP. Wieloletnia wykładowczyni literatury i kultury litewskiej. Absolwentka Uniwersytetu Wileńskiego i Szkoły Nauk Społecznych PAN w Warszawie.

Agnieszka Dryjańska

Doktorantka w Instytucie Romanistyki UW. Redaktor czasopisma „Języki Obce w Szkole” Ma wykształcenie techniczno-filologiczne, prowadzi zajęcia z Technologii Informacji w Kolegium Francuskim i Angielskim na Uniwersytecie Warszawskim. Prowadziła także lektoraty techniczne z języka angielskiego oraz francuskiego na Politechnice Warszawskiej. Uczy dzieci języka francuskiego w Towarzystwie Przyjaźni Polsko-Francuskiej.



Nowy kierunek: *Graduate Programme in Teaching English to Young Learners* na Wydziale Pedagogicznym UW

Katarzyna Brzosko-Barratt, Agnieszka Dwojak-Matras, Natalia Kazik

W roku akademickim 2014/2015 na Wydziale Pedagogicznym UW uruchomiony został nowy kierunek studiów drugiego stopnia: *Graduate Programme in Teaching English to Young Learners*. Stworzenie tego programu jest odpowiedzią na zmiany wprowadzane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej: już od września 2015 r. nauka języka angielskiego będzie obowiązkowa dla wszystkich pięcioletków, natomiast od września 2017 r. dla pozostałych dzieci objętych edukacją przedszkolną.

Aby sprostać zwiększonemu zapotrzebowaniu na wysoko wykwalifikowanych nauczycieli języka angielskiego na etapie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, kierunek *Graduate programme in teaching English to young learners* przygotowuje studentów do kształcenia najmłodszych uczniów metodą CLIL, która polega na integracji przedmiotowo-językowej. Zdobyte powyższych umiejętności wyróżni absolwentów pedagogiki na nauczycielskim rynku pracy.

Autorski program studiów obejmuje zarówno przygotowanie teoretyczne w zakresie nauczania i przyswajania języka angielskiego oraz pedagogiki małego dziecka, jak i przygotowanie praktyczne, które realizowane jest w formie zajęć warsztatowych oraz praktyk nauczycielskich w różnych kontekstach edukacyjnych. Studenci mają możliwość odbycia praktyk w specjalnie dobranych placówkach edukacyjnych, m.in. w szkole amerykańskiej i brytyjskiej oraz w polskich

i międzynarodowych placówkach prowadzących nauczanie dwujęzyczne i zintegrowane nauczanie w języku angielskim.

Jak podkreśla koordynator studiów, dr Katarzyna Brzosko-Barratt: *Dzięki współpracy z nauczycielami, którzy są doświadczeni w dziedzinie nauczania dwujęzycznego, studenci zdobędą praktyczną wiedzę cenioną zarówno przez pracodawców, jak i rodziców najmłodszych uczniów.*

Moduły wchodzące w skład programu studiów obejmują szereg przedmiotów zarówno teoretycznych, takich jak: *Introduction to CLIL, Teaching English to Young Learners, The Bilingual Reading Process*, jak i praktycznych, i dzielą się na podstawowe oraz uzupełniające. Pierwsze z nich są obowiązkowe dla wszystkich studentów, zaś drugie – przeznaczone dla tych, którzy na studiach I stopnia nie ukończyli kursów językowych na poziomie C1 lub nie odbywali zajęć związanych z pedagogiką wczesnoszkolną i przedszkolną. Do modułów podstawowych należą: *English Language Teaching, Language and Linguistics,*

General Education, natomiast moduły uzupełniające zawierają przedmioty służące podniesieniu kompetencji językowych oraz przedmioty związane z pedagogiką wczesnoszkolną i przedszkolną.

Dodatковым atutem nowego kierunku jest zindywidualizowane podejście do studiujących. Aby uwzględnić potrzeby studentów, wyodrębnione zostały trzy sposoby realizacji modułów obowiązkowych i uzupełniających:

- ścieżka 1. – realizowana przez absolwentów studiów pedagogicznych I stopnia o specjalności wczesnoszkolnej lub przedszkolnej, nieposiadających certyfikatu językowego na poziomie C1 – studenci uzupełniają kompetencje językowe, realizując moduł uzupełniający nr 1 oraz językowy projekt samokształceniowy;
- ścieżka 2. – realizowana przez absolwentów studiów filologicznych I stopnia – studenci uzupełniają kompetencje w obszarze edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej, realizując moduł uzupełniający nr 2;
- ścieżka 3. – realizowana przez studentów ze zdanym egzaminem na poziomie C1 oraz odbytymi studiami I lub II stopnia w zakresie edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej lub studiami I stopnia z wczesnego nauczania języka angielskiego (WNJA) – zamiast modułu uzupełniającego: dodatkowa praktyka, projekt samokształceniowy i badawczy.

Ważnym elementem studiów jest tworzenie indywidualnego portfolio, dzięki któremu studenci dokumentują rozwój swojej wiedzy i umiejętności. W ten sposób mają także możliwość prezentowania swoich osiągnięć przyszłemu pracodawcy. Jak zaznacza jedna ze studentek, portfolio *jest niezwykle przydatne dla studentów przygotowujących się do pracy w zawodzie nauczyciela, zachęca do refleksji nad posiadaną wiedzą oraz pomaga monitorować postępy*.

Językiem wykładowym na nowym kierunku studiów jest język angielski, dzięki czemu mogą tu studiować również obcokrajowcy. W obecnym roku akademickim w programie biorą udział studenci z: Brazylii, Pakistanu, Arabii Saudyjskiej, Czech, Litwy oraz Ukrainy. *Studia są wielokulturowe, studenci zagraniczni wnoszą nowe spojrzenie na wiele kwestii dotyczących nauczania* – podkreśla jedna ze studentek.

W ramach studiów organizowane są także warsztaty z ekspertami międzynarodowymi. W listopadzie odbył się np. warsztat zatytułowany *Introduction to Action Research* prowadzony przez Kimberly Johnson, ekspertkę w dziedzinie

edukacji nauczycieli i *action research* z St. Catherine University (University of Minnesota, USA). Studenci mieli również okazję uczestniczyć w wykładzie zatytułowanym *Bilingual Literacy* oraz w warsztacie *Assessment to Bilingual Literacy* prowadzonym przez Anne Dahlman, badaczkę z Minnesota State University specjalizującą się w dziedzinie *culturally responsive teaching and learning*.

W ciągu całego roku akademickiego prowadzone są także warsztaty przez polskich ekspertów. Dla przykładu, podczas warsztatu *Introduction to CLIL* prowadzonego przez dr Agnieszkę Otwinowską-Kasztelanic, studenci mieli okazję zaznajomić się z tematyką integracji przedmiotowo-językowej w kontekście edukacji wczesnoszkolnej.

Atrakcją tego kierunku są też wizyty studyjne. W roku akademickim 2014/2015 zaplanowane zostały dwie takie wizyty do Finlandii i Słowenii. Podczas wyjazdów studenci będą mieli okazję poznać rozwiązania dotyczące organizacji nauczania dwujęzycznego i kształcenia metodą CLIL w zagranicznych placówkach edukacyjnych.

Rekrutacja na rok akademicki 2015/2016 rozpocznie się w czerwcu. Informacja dotycząca szczegółów procesu rekrutacyjnego będzie dostępna na stronie studiów: <http://www.pedagog.uw.edu.pl/bilingual/> lub <https://www.facebook.com/NauczanieDwujezyczneCLIL> oraz na stronie internetowej rejestracji UW: <https://itk.uw.edu.pl/index.php>.

Więcej informacji można uzyskać, pisząc na adres emailowy: clil.pedagog@uw.edu.pl.

Kierunek *Graduate Programme in Teaching English to Young Learners* realizowany jest w ramach ponadnarodowego projektu zatytułowanego *Nauczanie dwujęzyczne. Studia drugiego stopnia w języku angielskim*, który to projekt jest współfinansowany w ramach IV Priorytetu *szkolnictwo wyższe i nauka, Działania 4.1. Wzmocnienie i rozwój potencjału dydaktycznego uczelni oraz zwiększenie liczby absolwentów kierunków o kluczowym znaczeniu dla gospodarki opartej na wiedzy, Poddziałania 4.1.1 Wzmocnienie potencjału dydaktycznego uczelni, Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki*.

Zespół koordynujący

dr Katarzyna Brzosko-Barratt – koordynator ds. merytorycznych projektu *Nauczanie dwujęzyczne. Studia drugiego stopnia w języku angielskim*;
dr Agnieszka Dwojak-Matras – kierownik projektu; Natalia Kazik – asystentka kierownika projektu.



INSPIRACJE I INNOWACJE W EUROPEJSKIEJ EDUKACJI JĘZYKOWEJ

Wśród prelegentów:

- Herbert Puchta
- Christina Latham Koenig
- Michael Carrier

6 sesji plenarnych, 50 sesji warsztatowych,
debaty, panele dyskusyjne i wiele innych

Uniwersytet Warszawski
8-10 maja 2015

www.kongres2015.pase.pl



[języki:obce]
w szkole



EURYDICE

Źródło informacji
o edukacji w Europie

- **EURYPEDIA**
– europejska encyklopedia krajowych systemów edukacji.
- **PUBLIKACJE TEMATYCZNE**
– zagadnienia z zakresu bieżącej polityki edukacyjnej Unii Europejskiej.
- **RAPORTY Z SERII „KLUCZOWE DANE”**
– wskaźniki ilościowe i jakościowe dotyczące edukacji.
- **PUBLIKACJE Z SERII „FAKTY I LICZBY”**
– corocznie aktualizowane informacje o strukturze i cechach charakterystycznych systemów edukacji w poszczególnych krajach.



