

Od redakcji...

Poczułem się nagle schwytany w pułapkę, osaczony. Osaczony przez język. Język zdał mi się w tym momencie czymś materialnym, czymś istniejącym fizycznie, murem, który wyrasta na drodze i nie pozwala iść dalej, zamyka przed nami świat, sprawia, że nie możemy się do niego dostać. Było coś przykrego i poniżającego w tym uczuciu...

Ryszard Kapuściński, „Podróże z Herodotem”

Umiejętność rozumienia wypowiedzi, przekazywania informacji, komunikowania się z ludźmi jest starsza od słowa pisanego, w jakikolwiek sposób pozostawiającego współczesnym i potomnym informacje, fakty, opinie, poglądy, uczucia, myśli. O ile dawniej komunikowano się tylko z najbliższymi, o tyle dzisiaj bliski jest nam cały świat. Nie chcemy być zamknięci za murem niezrozumienia wynikającego przede wszystkim z nieznajomości sposobu przekazywania informacji. Język to kod, który pomaga człowiekowi zrozumieć innych i przekazać im swój komunikat.

Czeskie przysłowie mówi: *Każdy nowy język obcy daje ci nowe życie. Jeśli znasz tylko jeden język, żyjesz tylko raz.* Ile razy będzie nam dane żyć dzięki innym językom, z których każdy jest lustrem ludzi nim władających, odbiciem ich kultury, zdobyczy cywilizacyjnych?

Podziwiamy wielość i różnorodność językową świata. Komunikując się efektywnie, możemy zobaczyć coraz więcej i zburzyć kolejne mury na drodze do poznania i zrozumienia nowych obszarów.

Dziś nauczyciele języków obcych stali się ambasadorami różnych kultur, przewodnikami po świecie starych i nowych cywilizacji. Poza rozwijaniem u swoich uczniów kompetencji językowych, w dużej mierze kształtują również ich kompetencję międzykulturową. Metody komunikacyjna i zadaniowa, gdzie poprzez treść i wspólne działanie uczniowie mogą się uczyć, współpracując nie tylko z rówieśnikami w klasie, dają wymierne efekty w szkołach europejskich. Polskie doświadczenia w pracy w ramach projektów europejskich i programów współpracy międzynarodowej oraz organizowanych za ich pośrednictwem wymian szkolnych są przykładem, jak rozwijać umiejętność porozumiewania się w języku obcym, czyli osiągnąć podstawowy cel kształcenia językowego.

Obniżony wiek uczniów rozpoczynających edukację szkolną oraz wprowadzenie obowiązku nauczania języka obcego od I klasy szkoły podstawowej zwraca uwagę na istotę problemu, jakim jest edukacja małego dziecka w zakresie języków obcych.

Włączenie nowych technologii do pracy z uczniami z równoczesnym wykorzystaniem autentycznych sytuacji z życia codziennego wymaga od nauczycieli stałego unowocześniania i wzbogacania swojego warsztatu pracy, doskonalenia zawodowego i autorefleksji.

Znajomość języka obcego (teraz już nie jednego) stała się współczesną koniecznością, dobrze rozumianą przez uczniów, studentów i młodych ludzi rozpoczynających swą karierę zawodową. Pozwala przekroczyć mur, o którym pisze Ryszard Kapuściński. Poczucie swobody zarówno w przekazywaniu informacji, jak i w ich odbieraniu poprzez różne nośniki rozpowszechnione w XXI wieku zbliża ludzi, światy, historie, tradycje oraz sprzyja dokonaniom na wielorakich polach zainteresowań. ■

Teorie i badania

- Dr hab. Magdalena Olpińska*, Zagadnienia dwujęzyczności jako przedmiot badań glottodydaktycznych... 2
- Dr Ewa Kalinowska*, Metody nauczania języków obcych a literatura... 8
- Dr Marzena Żylińska*, Konstruktivistyczna dydaktyka języków obcych a system szkolny... 15
- Dr Anna Jaroszewska*, Problematyka międzykulturowości a nauczanie języków obcych – rozważania z pogranicza teorii i praktyki... 21
- Dr Małgorzata Pamuła*, Wielorakie sposoby uczenia języka – czyli jak wspierać rozwój umiejętności językowych w języku drugim, korzystając z koncepcji inteligencji wielorakich... 27

Nauczanie i uczenie się

- Joanna Gregorczyk*, Edukacja językowa w podstawie programowej... 31
- Agnieszka Zakrzewska*, „Wczesna edukacja językowa” – projekt MSCDN... 33
- Aleksandra Ratuszniak, Elżbieta Świerczyńska*, Kształcenie dwujęzyczne a nauczanie języków obcych... 35
- Piotr Golinowski*, Co daje szkole prowadzenie oddziałów dwujęzycznych?... 40
- Joanna Sobańska-Jędrych*, Rozwijanie zdolności do nauki języków obcych na lekcji języka obcego... 43
- Iwona Moczyłowska*, Wymiana międzynarodowa... 48

Technologie informacyjne

- Dr Elżbieta Gajek*, Komputerowe wspomaganie uczenia się i nauczania języków obcych... 53
- Dr Małgorzata Al-Khatib*, WebQuest jako metoda nauczania języków obcych... 60
- Dr Marzena Żylińska*, Zastosowanie platformy edukacyjnej Moodle na lekcjach języka obcego... 66

Dobra praktyka

- Elżbieta Kwaśnik*, Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Radomiu – dwadzieścia lat minęło... 71
- Dr Ewa Kalinowska*, Z doświadczeń Uniwersyteckiego Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języka Francuskiego (Uniwersytet Warszawski)... 74
- Anna Majewska*, Podróże językowe z Comeniusem... 76
- Anneta Sadowska-Martyka*, CLIMATES – Creative Language Learning and Multicultural Activities Together in European Schools Comenius 1... 78
- Miroslaw Słomczewski*, Łacina w gimnazjum, czemu nie?.. 80
- Maria Kaznowska*, Język francuski w szkole podstawowej z wykorzystaniem tablicy interaktywnej... 82

Samokształcenie

- Aleksandra Długosz*, Oferta doskonalenia indywidualnego za granicą... 87
- Ewa Piech*, EuroProf, czyli inny sposób na zdobywanie kwalifikacji do nauczania języka hiszpańskiego... 91

Prawo oświatowe

- Joanna Gregorczyk*, Egzaminacje zewnętrzne z języków obcych dziś i jutro... 95
- Bogusław Tundzios*, Nowości w prawie oświatowym... 99

Dr hab. Magdalena Olpińska

Zagadnienia dwujęzyczności jako przedmiot badań glottodydaktycznych

Glottodydaktyka jest dyscypliną naukową, która na podstawie badań i obserwacji procesów akwizycji językowej dąży do znalezienia odpowiedzi na pytanie, jak uczynić proces nauczania i uczenia się języka (drugiego/obcego) bardziej efektywnym i skutecznym¹. Odpowiedź na to pytanie nie jest możliwa bez odwołania się do osiągnięć lingwistyki, ponieważ wiedzę glottodydaktyczną w znacznej mierze funduje wiedza lingwistyczna, w tym także lingwistyczne badania nad dwujęzycznością.

Spośród wielu zagadnień związanych z dwujęzycznością dla glottodydaktyki najbardziej interesujące są dwa pytania. Pierwsze z nich brzmi:

- Kiedy rozpoczynać proces nauczania języka drugiego/obcego?, czyli: jaki wiek jest najbardziej korzystny dla rozpoczęcia nauki języka drugiego/obcego?

Zagadnienie roli wieku uczącego się w procesie nabywania języka drugiego/obcego, cieszy się zarówno wśród glottodydaktyków, jak i lingwistów zajmujących się problematyką dwujęzyczności dużym zainteresowaniem. Wiek jest *najczęściej przywoływanym czynnikiem determinującym sukces lub niepowodzenie w procesie nauki drugiego języka*². W dyskusji nad parametrem wieku w procesie akwizycji języka drugiego/obcego podkreśla się zwłaszcza dwa aspekty. Z jednej strony porównuje się proces naturalnej akwizycji języka u dzieci i dorosłych, a z drugiej – przeciwstawia się naturalny proces akwizycji języka procesowi kulturowanemu (szkolnemu) w poszczególnych grupach wiekowych.

Jeśli chodzi o pierwszy aspekt, to większość badaczy na podstawie licznych badań – przeprowadzonych głównie wśród różnych grup imigrantów³ – reprezentuje pogląd, iż młodsi uczący się znajdują się wobec starszych na uprzywilejowanej pozycji. „Wyższość” dzieci nad młodzieżą i dorosłymi w procesie naturalnej akwizycji języka drugiego/obcego manifestuje się zwłaszcza w dziedzinie wymowy – z reguły tylko dzieci w wieku przed- i wczesnoszkolnym są w stanie rozwinąć pełną kompetencję w tym zakresie i używać języka płynnie i bez obcego akcentu, w sposób, jaki charakteryzuje użycie tego języka przez jego mówców rodowych – ale także w dziedzinie rozumienia ze słuchu, składni i morfologii.

Jeżeli chodzi o drugi aspekt, to wyniki badań nie są już takie jednoznaczne: teza o „wyższości”, a przynajmniej „nie-niższości” uczniów starszych w porównaniu z uczniami młodszymi jest reprezentowana szczególnie na gruncie badań nad przyswajaniem języka drugiego/obcego w warunkach edukacyjnych. Niektóre badania⁴ dokumentują lepszy i szybszy postęp w nauce uczniów starszych, nie obalają one jednak tezy, że młodsze dzieci, ucząc się przez dłuższy czas, rozwijają pełniejszą kompetencję w zakresie posługiwania się drugim językiem. Dobre wyniki w nauce języka w warunkach edukacyjnych udowadniają jedynie, jak skuteczne mogą być niektóre formy czy metody nauczania, takie jak specjalny trening wymowy, opisany w pracy Neufelda. Starsi uczniowie, a szczególnie dorośli, lepiej sobie radzą w sytuacji lekcyjnej w klasie, co może tłumaczyć ich lepszy i szybszy postęp w nauce języka.

¹ Por. Gruzca F. *Lingwistyczne uwarunkowania i implikacje glottodydaktyki* [w:] Kordela H., Zygmunt T. [red.] *Rola językoznawstwa w metodyce nauczania języka obcego*, Chełm 2007, s. 16-17.

² Rieck B.O. *Natürlicher Zweitspracherwerb bei Arbeitsemigranten. Eine Langzeituntersuchung*, Frankfurt am Main 1989, s. 170.

³ Olpińska M. *Wychowanie dwujęzyczne*, Uniwersytet Warszawski, Katedra Języków Specjalistycznych, Warszawa 2004, s. 55 i n.

⁴ Np. Snow C.E., Hoefnagel-Höhle M. *The Critical Period for Language Acquisition: Evidence from Second Language Learning* [w:] *Child Development* 49, 1978, s. 1114-1128; Snow C.E., Hoefnagel-Höhle M. *Individual Differences in Second-Language Ability: A Factor Analytic Study* [w:] *Language and Speech* 22, 1979, s. 151-162; Neufeld [w:] Larsen-Freeman D., Long M. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, London/New York 1991.

Dorośli i starsze dzieci nabywają umiejętności posługiwania się językiem drugim z reguły (przynajmniej w sytuacji lekcyjnej) szybciej niż młodsze dzieci, te ostatnie jednak zwykle osiągają wyższy stopień kompetencji językowej.

Dlatego, mimo iż popularna swego czasu hipoteza „okresu krytycznego” lub „wieku krytycznego” dla naturalnego procesu akwizycji językowej Lenneberga⁵, która stanowiła propozycję wyjaśnienia różnic występujących w tym procesie u dzieci i osób starszych, nie została ostatecznie potwierdzona przez badania, to większość badaczy zakłada, że istnieje okres w życiu człowieka, który jest szczególnie korzystny dla rozpoczęcia procesu rozwoju drugiego języka, tzw. okres szczególnej wrażliwości językowej (*sensitive period*)⁶. Jest to okres od 0 do około 6-8 lat.

Na marginesie tych rozważań należy dodać, iż twierdzenie, że w procesie wczesnej akwizycji języka drugiego jedynie parametr wieku odgrywa istotną rolę byłoby niewątpliwie niesłuszne – w najnowszych badaniach nad dwujęzycznością podkreśla się, że przyczyn ogromnych różnic między procesami nabywania języka drugiego/obcego w wieku dziecięcym i dojrzałym należy szukać w bardzo wielu innych czynnikach: emocjonalnych, psychicznych i społecznych⁷. Dlatego ważnym problemem badawczym, który wiąże się z pytaniem o najbardziej korzystny moment rozpoczęcia nauki drugiego języka, jest zagadnienie wzajemnych zależności między rozwojem językowym dziecka a jego rozwojem poznawczym, emocjonalnym i społecznym. Inaczej mówiąc: pytanie, jaki wpływ ma wczesny kontakt dziecka z drugim językiem na rozwój jego języka pierwszego, jego inteligencji, tożsamości i kompetencji społecznych.

Drugi język a rozwój językowy dziecka

W pedagogice XIX i pierwszej połowy XX wieku⁸ rozpowszechnione były opinie, iż zbyt wczesna konfrontacja dziecka z językiem obcym, tzn. w momencie kiedy jego język ojczysty nie jest jeszcze w pełni ukształtowany, prowadzi do powstania zaburzeń rozwojowych, błędów językowych, niepowodzeń w nauce oraz zaburzeń w kształtowaniu się narodowej tożsamości dziecka. Z tego powodu

w większości krajów (obowiązkowa) nauka języka obcego rozpoczynała się w dopiero IV lub V klasie szkoły podstawowej. Opierając się na badaniach rozwoju językowego dzieci dwujęzycznych, można jednakże przyjąć za pewnik, iż wczesny kontakt z drugim językiem nie ma żadnych negatywnych skutków dla rozwoju języka pierwszego. Wczesny intensywny kontakt z drugim językiem stwarza ponadto dobre podstawy nabywania w przyszłości kolejnych języków obcych: *zarówno badania na gruncie glottodydaktyki, jak i neurolingwistyki potwierdzają tezę, iż akwizycja jednego języka obcego wpływa korzystnie na nabywanie dalszych języków. Wszyscy, którzy oprócz swojego języka ojczystego nauczyli się drugiego języka, rozwinęli kompetencję uczenia się języków. Powstaje ona przede wszystkim dzięki kompleksowym, dynamicznym zależnościom pomiędzy sprawnościami językowymi w języku ojczystym a doświadczeniami z językiem drugim, i ułatwia nabywanie trzeciego języka*⁹.

Drugi język a rozwój poznawczy dziecka

Zainteresowanie wpływem wczesnego kontaktu dziecka z więcej niż jednym językiem (dwujęzyczności) na rozwój poznawczy (szczególnie na rozwój inteligencji, w tym przede wszystkim na rozwój „mierzalnych” form inteligencji, tzn. tych potencjałów intelektualnych, których wartości da się zmierzyć przy pomocy odpowiednich testów: na inteligencję werbalną, logiczno-matematyczną i przestrzenną) ma długą tradycję. Ten problem należy, obok pytania o optymalny wiek rozpoczęcia procesu akwizycji drugiego języka, do najczęściej dyskutowanych i jednocześnie do najbardziej kontrowersyjnych pytań w dziedzinie badań nad dwujęzycznością.

We wczesnej historii badań nad dwujęzycznością większość badaczy była przekonana o negatywnym wpływie kontaktu z więcej niż jednym językiem na rozwój myślenia dziecka. Badania przeprowadzone przed rokiem 1960, a przede wszystkim w latach 20. i 30. XX wieku, w przeważającej części dokumentują negatywny wpływ dwujęzyczności na rozwój intelektualny: gorsze wyniki w testach na inteligencję, a także gorsze wyniki w szkole u dzieci dwujęzycznych niż u dzieci

⁵ Lenneberg E.H. *Biological Foundations of Language*, New York/London/Sydney 1967.

⁶ Por. np. Patkowski M.S. *The Sensitive Period for the Acquisition of Syntax in a Second Language* [w:] *Language Learning* 30, 1980, s. 449-472.

⁷ Por. Olpińska M. *Wychowanie dwujęzyczne*, s. 68 i n.

⁸ Por. Blocher E. *Zweitsprachigkeit: Vorteile und Nachteile* [w:] Swift J. [red.] *Bilinguale und Multikulturelle Erziehung*, Würzburg 1982, s. 20; Gogolin I. *Fremdsprachen im Vorschul- und Primarbereich* [w:] Bausch K.-R., Christ H., Krumm H.-J. [red.] *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen/Basel 1995, s. 105.

⁹ Werlen E. *Teoria i praktyka nauczania języków obcych w szkole podstawowej. Lingwistyczne i dydaktyczne podstawy koncepcji programu nauczania języka angielskiego i francuskiego w klasach I-IV* [w:] Dakowska M., Olpińska M. [red.] *Edukacja dwujęzyczna. Przedszkole, szkoła podstawowa i średnia. Teraźniejszość i przyszłość*. Materiały z konferencji w Warszawie, 14-15.02.2002, s. 68.

jednojęzycznych. Z tego wnioskowano, że dwujęzyczność powoduje „duchowy zamęt” i „zahamowania językowe”. Badania te można jednak łatwo skrytykować ze względu na niedostatki metodologiczne. Najważniejsze zarzuty dotyczą faktu, że w eksperymentach tych nie uwzględniono wielu czynników językowych i pozajęzykowych, postulowanych już nawet we wczesnych badaniach nad dwujęzycznością¹⁰, takich jak wiek testowanych, metody i warunki przyswajania języków, a także warunki socjalne, ekonomiczne, psychologiczne i emocjonalne, czy też te związane z typem edukacji.

Niemniej jednak przekonanie o negatywnym wpływie dwujęzyczności na inteligencję było tak rozpowszechnione, że autorzy projektu z roku 1962, który okazał się przełomowy w dziejach badań nad akwizycją drugiego języka u dzieci w warunkach edukacyjnych, E. Peal i W.E. Lambert¹¹ wyszli z takiego właśnie założenia. Celem ich badań było wykrycie potencjalnych deficytów intelektualnych u osób dwujęzycznych, aby opracować odpowiednie strategie wyrównywania tych deficytów. Wyniki testów były dla samych autorów wielkim zaskoczeniem. Okazało się, że dokumentują one w prawie wszystkich werbalnych i niewerbalnych częściach testów lepsze wyniki osiągnięte przez uczniów dwujęzycznych. Także wyniki w nauce szkolnej tych uczniów były lepsze niż dzieci jednojęzycznych.

Wyniki eksperymentu Peal i Lamberta zostały potwierdzone w licznych badaniach na całym świecie¹². Poświadczają one jednoznacznie, że wczesny kontakt z drugim językiem może korzystnie wpływać na rozwój zdolności intelektualnych człowieka. Chodzi tu przede wszystkim o takie zdolności, jak: „elastyczność poznawcza”, kreatywność, myślenie analityczne i metajęzykowe, zdolność oceny gramatyczności zdań, wrażliwość na relacje semantyczne pomiędzy słowami, doskonałe zdolności tłumaczeniowe itd.

Jednakże trzeba przyznać, że nie wszystkie wyniki badań pozwalają w tak jednoznaczny sposób ustalić pozytywny wpływ dwujęzyczności na roz-

wój zdolności poznawczych człowieka. Negatywną korelację obu czynników zdają się potwierdzać badania prowadzone także w latach 70. i 80. XX wieku. Jednym z najbardziej znanych przykładów takich badań jest eksperyment, który przeprowadziły Skutnabb-Kangas i Taukomaa¹³. Badaczki zajmowały się problematyką fińskich emigrantów w Szwecji i stwierdziły, że fińskie (dwujęzyczne) dzieci wykazują znaczne deficyty rozwojowe. Do podobnych rezultatów doszła Ben-Zeev¹⁴ w swoich badaniach nad dziećmi hiszpańsko-angielskojęzycznymi w USA. Istnienie tak różnych, sprzecznych ze sobą wyników badań skłoniło badaczy do poszukiwania wyjaśnienia, od jakich czynników zależy pozytywny lub negatywny wpływ dwujęzyczności na inteligencję.

Odpowiedzi na to pytanie badacze dwujęzyczności poszukują w kontekście warunków socjoekonomicznych i psychologiczno-emicjonalnych rozwoju języków. Jedną z najbardziej przekonujących hipotez stawia Cummins¹⁵. Przedstawia on w zasadzie dwie hipotezy dotyczące wyjaśnienia tego fenomenu; hipotezę progów i hipotezę wzajemnej zależności języków, dotyczące funkcjonalnej wzajemnej zależności pomiędzy rozwojem pierwszego i drugiego języka.

Cummins stwierdził, że poziom kompetencji, jaki osiągają dzieci w dwóch językach wywiera znaczący wpływ na ich zdolności intelektualne. Zauważył on, że dzieci, które posługują się językiem dominującym w danej społeczności jako językiem ojczystym, zaś język obcy poznają w szkole, osiągają znakomite wyniki w nauce zarówno w obu językach, jak i w innych przedmiotach szkolnych. Natomiast te dzieci, których językiem ojczystym jest język mniejszości etnicznych, opanowują zarówno swój język ojczysty, jak i język drugi (język dominujący danej społeczności) często w stopniu niezadowalającym i uzyskują ponadto gorsze wyniki w nauce innych przedmiotów szkolnych. Przyjął on zatem, że istnieje pewien poziom (próg) kompetencji językowej, jaki muszą osiągnąć dzieci w obu językach, aby ich rozwój intelektualny mógł postępować bez zakłóceń. Dokładniej rzecz ujmując, chodzi tutaj o dwa progi¹⁶.

¹⁰ Np. Asenian S. *Bilingualism and Mental Development. A Study of Bilingual Children in New York City*, New York 1972, s. 51.

¹¹ Tu: Lambert W.E. *The Effects of Bilingualism on the Individual: Cognitive and Sociocultural Consequences* [w:] Hornby P. *Bilingualism. Psychological, Social and Educational Implications*, New York 1977, s. 15-27.

¹² Olpińska M. *Wychowanie dwujęzyczne*, s. 97 i n.; Olpińska M. *Nauczanie dwujęzyczne w świetle badań i koncepcji glottodydaktycznych* [w:] Gruzca F., Lukszyn J. [red. serii] t. 9 serii *Języki. Kultury. Teksty. Wiedza*, Warszawa 2008, s. 168 i n.

¹³ Skutnabb-Kangas T. *Bilingualism or Not. The Education of Minorities*, Clevedon 1987.

¹⁴ Ben-Zeev S. *Mechanism by Which Childhood Bilingualism Affects Understanding of Language and Cognitive Structures* [w:] Hornby P. *Bilingualism. Psychological, Social and Educational Implications*, New York 1977, s. 33.

¹⁵ Cummins J. *Die Schwellenniveau- und die Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung* [w:] Swift J. [red.] *Bilinguale und Multikulturelle Erziehung*, Würzburg 1982, s. 34-43; Cummins J. *Interdependence of First- and Second-Language Proficiency in Bilingual Children* [w:] Bialystok E. [red.] *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge 1992, s. 70-89.

¹⁶ Por. Cummins J. *Die Schwellenniveau- und die Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung* [w:] Swift J. [red.] *Bilinguale und Multikulturelle Erziehung*, s. 38.

Osiągnięcie pierwszego progu byłoby wystarczające, aby zniwelować negatywne skutki dwujęzyczności, zaś osiągnięcie drugiego progu mogłoby stanowić warunek pozytywnego wpływu bilingwizmu na rozwój inteligencji.

W hipotezie wzajemnej zależności języków Cummins wychodzi z założenia, że istnieje zależność pomiędzy stopniem kompetencji, jaki dziecko osiąga w rozwoju swojego pierwszego języka, a stopniem kompetencji, jaki może osiągnąć w rozwoju swego języka drugiego. Wysoki poziom rozwoju pierwszego języka w momencie pierwszego intensywnego kontaktu z językiem drugim umożliwia osiągnięcie podobnej kompetencji w drugim języku. Natomiast ograniczona znajomość języka pierwszego w tym momencie ogranicza rozwój języka drugiego.

Tym samym dochodzimy do drugiego pytania, które, jak zaznaczono na początku tych rozważań, należy do najbardziej interesujących problemów dwujęzyczności z punktu widzenia glottodydaktyki:

- W jaki sposób należy nauczać języka drugiego/obcego, aby skutki kontaktu z tym językiem były pozytywne zarówno dla rozwoju języka pierwszego, jak i innych zdolności i umiejętności?

Przede wszystkim należy przyjąć, iż wiek do ok. 6-8 lat jest okresem najbardziej korzystnym dla rozpoczęcia nauki drugiego języka. Te wczesne lata życia człowieka, wiek przedszkolny i wczesny wiek szkolny, to okres szczególnej wrażliwości językowej. W tym wieku dzieci mogą, ucząc się drugiego języka, korzystać jeszcze wciąż ze swoich wrodzonych „zdolności uczenia się języka”, które pozwoliły im tak skutecznie opanować ich język pierwszy¹⁷.

Ponadto, w świetle przedstawionych wyżej rozważań, należy przyjąć, iż sytuacja, w której dzieci w wielu przedszkolnym lub wczesnoszkolnym w swoim kraju ojczystym rozpoczynają naukę drugiego języka w szkole lub w przedszkolu, jest bardzo korzystna dla rozwoju kompetencji owego języka, a także innych dziecięcych kompetencji. Aby jednak osiągnąć te oczekiwane rezultaty, dla nauki drugiego języka musi być stworzona naturalna sytuacja uczenia się, którą można ogólnie scharakteryzować w następujący sposób:

- użycie języka i interakcja muszą mieć zawsze silny związek sytuacyjny; wszystkie wypowiedzi nauczyciela powinny być powiązane w miarę możliwości z konkretnymi działaniami,

- uwaga nauczyciela powinna być skierowana na treść, a nie na formę językową wypowiedzi uczących się; nauczyciel powinien przede wszystkim chcieć zrozumieć dziecko i dlatego akceptować wszystkie jego wypowiedzi, nawet niepełne lub nieprawidłowe,
- nauczyciel chce być przez dziecko rozumiany, dlatego powinien dopasowywać formę swoich wypowiedzi do niedoskonałych umiejętności dziecka (np. stosować w swoich wypowiedziach wiele parafraz i powtórzeń; nie chodzi tu jednak o nadmierne upraszczanie wypowiedzi – por. niżej).

W tak skonstruowanej sytuacji dzieci na ogół nie mają żadnych trudności z zaakceptowaniem obecności nowego języka w szkole lub w przedszkolu. Warunki uczenia się odpowiadają w dużej mierze warunkom przyswajania języka ojczystego (pierwszego języka) dziecka w domu rodzinnym. Dzięki temu dzieci mogą stosować do przyswojenia języka drugiego/obcego te same strategie, które stosowały, ucząc się wymowy, składni, morfologii i semantyki języka ojczystego, a które należą do ich wrodzonego wyposażenia językowego.

Jak z tego wynika, wczesny początek nauki języka obcego musi wiązać się z gruntownymi zmianami w zakresie metodyki nauczania – metody nauczania języka muszą być dostosowane do potrzeb i możliwości poznawczych dzieci. Co to oznacza w praktyce, spróbują wyjaśnić następujące przykłady.

Nauczanie zintegrowane

W polskim systemie oświaty cały I etap edukacyjny (klasy I-III, a także oczywiście cała edukacja przedszkolna) jest okresem nauczania zintegrowanego bez podziału na poszczególne przedmioty. Dotyczy to również języków obcych. Wobec tego niektóre treści programowe dotyczące wybranych zagadnień tematycznych i projektów mogą być częściowo lub w całości realizowane w języku obcym. Zasada ta odpowiada w pełni postulatowi nowoczesnej glottodydaktyki, w myśl której *nauczanie języka obcego w szkole podstawowej jest raczej nauczaniem treści poprzez język obcy, a nie nauczaniem gramatyki i słownictwa*¹⁸. Ważną zasadą dydaktyczną wczesnego nauczania języków obcych stanowi także połączenie działania językowego i niejęzykowego. Oznacza to uwzględnienie dziecięcej potrzeby i zdolności uczenia się poprzez własną aktywność,

¹⁷ Por. Wode H. *Mehrsprachigkeit durch bilinguale Kindergärten*, Englisches Seminar und Zentrum für Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt der Universität Kiel, 2000; Wode H. *Frühes (Fremd)Sprachen lernen. Englisch ab Kita und Grundschule: Warum? Wie? Was bringt es?* Kiel 2004.

¹⁸ Werlen E. *Teoria i praktyka nauczania języków obcych w szkole podstawowej. Lingwistyczne i dydaktyczne podstawy koncepcji programu nauczania języka angielskiego i francuskiego w klasach I-IV*, s. 65.

rozwiązywanie problemów i zabawę, uczenia się wszystkimi zmysłami i całym ciałem. Nauczanie ukierunkowane na treść oznacza też zastosowanie elementów muzycznych i fantazyjnych, uczenie się poprzez piosenki, rymy, baśnie i opowieści, które dzieci przeżywają na lekcji, a jednocześnie rezygnację z jakiegokolwiek analizy gramatycznej zjawisk językowych.

Rola sprawności językowych

Bardzo ważną rolę we wczesnym nauczaniu języków obcych odgrywa ustna interakcja między nauczycielem i uczniami. Oznacza to zdecydowaną przewagę ustnych form pracy na lekcji. W języku obcym najpierw rozwijane są ustne sprawności językowe – przede wszystkim rozumienie ze słuchu, a później także mówienie. Należy przy tym pamiętać, że celem wczesnego nauczania języków obcych nie jest opanowanie przez dzieci pewnego zasobu słów i struktur gramatycznych, lecz raczej *rozwój kompetencji rozumienia i wyrażania treści w języku obcym*¹⁹. Częste, intensywne słuchanie interesujących dzieci treści wpływa pozytywnie na rozwój dziecięcej zdolności rozumienia wypowiedzi językowych, a także rozwój wymowy, intonacji, rytmu i melodii języka. Sprawności czytania i pisanie powinny być najpierw rozwijane w języku ojczystym dzieci, chociaż próby w języku obcym nie są oczywiście wykluczone. Jednak sprawności te rozwijane są intensywnie dopiero w kolejnych latach szkolnych.

Nauczanie interkulturowe

Jednym z najważniejszych zadań nowoczesnej szkoły jest przygotowanie uczniów do życia w międzynarodowej społeczności. Dzieci kształtują swoją tożsamość i osobowość najpierw w zetknięciu z kulturą, historią, tradycjami i wartościami swojego kraju ojczystego. Jednocześnie jednak szkoła powinna wspierać tworzenie otwartych i tolerancyjnych postaw swoich uczniów wobec innych kultur, tradycji i systemów wartości. Spotkanie z językiem obcym oznacza także spotkanie z obcą kulturą, choć niektórzy badacze podkreślają fakt, iż nie każde nauczanie języka obcego jest samo przez się nauczaniem interkulturowym²⁰. Jednak we wczesnym nauczaniu języka obcego tak właśnie jest z pewnością, gdyż język nie stanowi tu obiektu nauki w sensie lingwistycznym, lecz jedną z możliwości doświadczenia i poznania świata. Nie chodzi tutaj

o to, aby dzieci otrzymywały informacje o kraju języka, którego się uczą, i jego kulturze, choć odgrywają one również ważną rolę, ale o to, że wypowiedzi języka obcego stają się oprócz wypowiedzi języka ojczystego środkiem rozwoju poznawczego dzieci.

Autentyczność oferty językowej

Aby wyrażenia języka obcego mogły spełnić funkcję środka rozwoju poznawczego, ich użycie na lekcji musi być autentyczne, muszą być używane jako środek komunikacji, interakcji i prezentacji wiedzy. Wypowiedzi nauczyciela i materiały dydaktyczne nie powinny być zatem upraszczane pod względem gramatycznym i leksykalnym kosztem ich autentyczności komunikacyjnej i zawartości informacyjnej, powinny być jedynie dostosowane do zdolności poznawczych i stanu wiedzy dzieci. Oczywiście nauczyciel nie może zapominać, iż ma do czynienia z uczącymi się języka obcego. Dlatego oferta wypowiedzi językowych musi być dobrze ustrukturyzowana, kontrolowana w swojej progresji i motywująca²¹. Ponadto kontakt z językiem obcym nie powinien być ograniczony do określonych sytuacji na lekcji, lecz możliwie jak najbardziej zróżnicowany i intensywny²². Przede wszystkim jednak sytuacja uczenia się języka obcego powinna być skonstruowana w określony sposób: użycie języka obcego musi następować zawsze w zrozumiałym dla dzieci kontekście sytuacyjnym, tak aby mogły one na jego podstawie samodzielnie rekonstruować znaczenie wypowiedzi.

Podsumowując: na wczesnym etapie edukacyjnym nie powinna mieć miejsca formalna nauka języka w sensie opanowania pewnego pensum zagadnień gramatycznych czy leksykalnych. Nauczanie języka obcego na tym etapie powinno mieć charakter spotkania z tym językiem i odbywać się w sposób zintegrowany z rozwojem języka ojczystego i ogólnym rozwojem poznawczym dzieci. Formalna nauka języka obcego może rozpoczynać się w klasie IV szkoły podstawowej, w tym okresie także może, a nawet powinna rozpocząć się nauka drugiego języka obcego. Należy oczywiście zaznaczyć, iż sam wczesny początek nauki języka drugiego/obcego nie jest gwarancją sukcesu – aby wczesne nauczanie języków obcych przynosiło oczekiwane rezultaty w postaci rozwoju kompetencji językowej (komunikacyjnej) uczących się, omówione wyżej postulaty glottodydaktyczne powinny przede wszystkim

¹⁹ Ibidem, s. 66.

²⁰ Gogolin I. *Interkulturelle Erziehung und das Lehren und Lernen fremder Sprachen* [w:] Bausch K.-R., Christ H., Krumm H.-J. [red.] *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen/Basel 2003, s. 99.

²¹ Por. Werlen E. *Teoria i praktyka nauczania języków obcych w szkole podstawowej. Lingwistyczne i dydaktyczne podstawy koncepcji programu nauczania języka angielskiego i francuskiego w klasach I-IV*, s. 64-88.

²² Por. Wode H. *Frühes (Fremd)Sprachen lernen. Englisch ab Kita und Grundschule: Warum? Wie? Was bringt es?*, ibidem.

kim znaleźć odzwierciedlenie w konstrukcji materiałów dydaktycznych, a to ma miejsce wciąż w niewielkim stopniu, przynajmniej w Polsce. Ponadto wydaje się, że konieczne są jakościowe zmiany w polskim systemie oświaty, dotyczące nauczania języków obcych, a także zmiany w programach kształcenia nauczycieli języków obcych.

Bibliografia

1. Asenian S. *Bilingualism and Mental Development. A Study of Bilingual Children in New York City*, New York 1972.
2. Ben-Zeev S. *Mechanism by Which Childhood Bilingualism Affects Understanding of Language and Cognitive Structures* [w:] Hornby P. *Bilingualism. Psychological, Social and Educational Implications*, New York 1977.
3. Blocher E. *Zweisprachigkeit: Vorteile und Nachteile* [w:] Swift J. [red.] *Bilinguale und Multikulturelle Erziehung*, Würzburg 1982.
4. Cummins J. *Die Schwellemniveau- und die Interdependenz-Hypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung* [w:] Swift J. [red.] *Bilinguale und Multikulturelle Erziehung*, Würzburg 1982.
5. Cummins J. *Interdependence of First- and Second-Language Proficiency in Bilingual Children* [w:] Bialystok E. [red.] *Language Processing in Bilingual Children*, Cambridge 1992.
6. Gogolin I. *Fremdsprachen im Vorschul- und Primarbereich* [w:] Bausch K.-R., Christ H., Krumm H.-J. [red.] *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen/Basel 1995.
7. Gogolin I. *Interkulturelle Erziehung und das Lehren und Lernen fremder Sprachen* [w:] Bausch K.-R., Christ H., Krumm H.-J. [red.] *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen/Basel 2003.
8. Grucza F. *Lingwistyczne uwarunkowania i implikacje glottodydaktyki* [w:] Kordela H., Zygmunt T. [red.] *Rola językoznawstwa w metodyce nauczania języka obcego*, Chełm 2007.
9. Lambert W.E. *The Effects of Bilingualism on the Individual: Cognitive and Sociocultural Consequences* [w:] Hornby P. *Bilingualism. Psychological, Social and Educational Implications*, New York 1977.
10. Larsen-Freeman D., Long M. *An Introduction to Second Language Acquisition Research*, London/New York 1991.
11. Lenneberg E.H. *Biological Foundations of Language*, New York/London/Sydney 1967.
12. Olpińska M. *Wychowanie dwujęzyczne*, Uniwersytet Warszawski, Katedra Języków Specjalistycznych, Warszawa 2004.
13. Olpińska M. *Nauczanie dwujęzyczne w świetle badań i koncepcji glottodydaktycznych* [w:] Grucza F., Lukszyn J. [red. serii] t. 9 serii *Języki. Kultury. Teksty. Wiedza*, Warszawa 2008.
14. Patkowski M.S. *The Sensitive Period for the Acquisition of Syntax in a Second Language* [w:] *Language Learning* 30, 1980.
15. Rieck B.-O. *Natürlicher Zweitspracherwerb bei Arbeitsemigranten. Eine Langzeituntersuchung*, Frankfurt am Main 1989.
16. Skutnabb-Kangas T. *Bilingualism or Not. The Education of Minorities*, Clevedon 1987.
17. Snow C.E., Hoefnagel-Höhle M. *The Critical Period for Language Acquisition: Evidence from Second Language Learning* [w:] *Child Development* 49, 1978.
18. Snow C.E., Hoefnagel-Höhle M. *Individual Differences in Second-Language Ability: A Factor Analytic Study* [w:] *Language and Speech* 22, 1979.
19. Werlen E. *Teoria i praktyka nauczania języków obcych w szkole podstawowej. Lingwistyczne i dydaktyczne podstawy koncepcji programu nauczania języka angielskiego i francuskiego w klasach I-IV* [w:] Dakowska M., Olpińska M. [red.] *Edukacja dwujęzyczna. Przed-szkole, szkoła podstawowa i średnia. Teraźniejszość i przyszłość*. Materiały konferencji w Warszawie, 14-15.02.2002.
20. Wode H. *Mehrsprachigkeit durch bilinguale Kindergärten*, Englisches Seminar und Zentrum für Mehrsprachigkeit und Sprachkontakt der Universität Kiel, 2000.
21. Wode H. *Frühes (Fremd)Sprachen lernen. Englisch ab Kita und Grundschule: Warum? Wie? Was bringt es?* Kiel 2004.

Autorka jest pracownikiem Katedry Teorii Języków i Akwizycji Językowej Wydziału Lingwistyki Stosowanej na Uniwersytecie Warszawskim

Dr Ewa Kalinowska

Metody nauczania języków obcych a literatura

1. Rys historyczny – miejsce literatury w dydaktyce języków obcych

Idea wprowadzania tekstów literackich do nauczania i uczenia się języków obcych powstała wiele wieków temu. W ten lub inny sposób literatura jest obecna w tym procesie od bardzo dawna, właściwie od kiedy tylko zaczęto zajmować się nauką i nauczaniem różnych języków, począwszy od klasycznej greki i łaciny. Należy wyraźnie podkreślić, że koncepcje dotyczące roli i miejsca tekstów literackich w glottodydaktyce zmieniały się na przestrzeni dziesięcioleci i wieków w zdecydowany niekiedy sposób.

Tradycyjna metoda, nazywana gramatyczno-tłumaczeniową, obowiązywała powszechnie w nauczaniu i uczeniu się języków obcych przez niezwykle długi okres: od czasów średniowiecza (dotyczyła wówczas właściwie tylko łaciny), i później, od XVI do XIX, a nawet do początków XX wieku. W obrębie tej metody literatura zajmowała poczesne, wręcz wyjątkowe miejsce: była traktowana niemal jak pomnik, a uczeń (lub student) nie miał innego wyjścia niż złożenie mu głębokiego uszanowania i hołdu. Dzieła literackie były traktowane jako swego rodzaju świętość, były źródłem modelowych struktur gramatycznych, doskonałych wzorców syntaktycznych i leksykalnych. Lektura tekstów literackich w oryginalnej wersji językowej stanowiła specjalną nagrodę dla uczących się, którzy dzięki wytrwałej i ciężkiej pracy potrafili opanować wszelkie trudności morfologiczno-syntaktyczne danego języka obcego. Teksty literackie stanowiły same w sobie cel i uzasadnienie procesu uczenia się, a swobodny dostęp do nich był jego ukoronowaniem.

Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa jest uważana obecnie za przestarzałą i nie cieszy się dobrą opinią. Miała ona jednak tę niezaprzeczną zaletę, że

uwalniała dydaktyków od dylematów związanych z wyborem rodzaju i rejestru języka, jakiego należy nauczać. Literatura dostarczała gotowych i niewątpliwie doskonałych wzorców, była sama w sobie normą językową, do której przestrzegania należało bezwzględnie dążyć. Ta zaleta była w sposób paradoksalny także wadą: metoda gramatyczno-tłumaczeniowa nie brała pod uwagę oczywistej, wydawałoby się, różnicy pomiędzy językiem mówionym a pisany. Zwolennicy tej metody zdawali się sądzić, że powinno się mówić w taki sam sposób, w jaki się pisze; nie brali pod uwagę ryzyka śmieszności czy wręcz niezrozumienia, na jakie narażone były osoby uczące się w taki sposób¹. Ćwiczenia proponowane w ramach metody gramatyczno-tłumaczeniowej polegały, poza samym tłumaczeniem, na ustnym wyjaśnianiu i interpretacji tekstów, na pisaniu rozprawk i wypracowań. Szczególnie cenione było dążenie do odkrycia, w sposób jednoznaczny i precyzyjny, sensu dzieła literackiego oraz jego przesłania².

Metoda nieco późniejsza, opierająca się na czytaniu i tłumaczeniu, wprowadziła pewną różnicę w statusie tekstów literackich w procesie glottodydaktycznym: w jej ramach wykorzystywano różnego rodzaju – oryginalne lub adaptowane – dokumenty w języku obcym, w celu zaznajomienia uczących się z tekstami piśmiennymi i zawartymi w nich strukturami językowymi, które były dokładnie wyjaśniane. Posiłowano się najczęściej wybranymi fragmentami tekstów literackich, lecz literatura nie była tu analizowana dla niej samej, ale traktowano ją jako swego rodzaju ilustrację zjawisk językowych – struktur czy słownictwa.

Nowsze metody nauczania i uczenia się języków obcych, oparte na wynikach badań językoznawczych, różnych koncepcjach filozofii nauczania, psychopedagogiki, pojawiały się stopniowo w ciągu XX wieku – począwszy już od lat 40., a szczególnie

¹ Wyobraźmy sobie użycie języka literackiego – kwiecistego, z wyszukany słownictwem – podczas zakupów w sklepie spożywczym lub gdy pytamy o drogę.

² Sens i przesłanie były jedne jedyne, niebudzące wątpliwości, nikt wówczas nie uważał, że literatura może być wieloznaczna oraz interpretowana na różne sposoby.

intensywnie w latach 60. Poza wynikami badań naukowych ważną rolę w powstawaniu metod glottodydaktycznych i ich kształtowaniu odgrywały także inne czynniki – jak na przykład znaczne zróżnicowanie grup osób uczących się, m.in. duże zapotrzebowanie na naukę języka specjalistycznego ze strony uczniów dorosłych. Proponowano i realizowano kolejno następujące metody – bezpośrednia, audiooralna, audiowizualna. Każda z nich oznaczała postęp w rozwoju teorii i metod procesu glottodydaktycznego, każda na swój sposób dążyła do podniesienia jak najskuteczniej kompetencji językowych uczniów czy studentów. Mimo różnic dzielących te metody w koncepcjach i praktyce nauczania języków obcych, widoczne były również ich elementy wspólne: wykluczały prawie całkowicie użycie języka ojczystego uczniów na lekcjach/zajęciach z języka obcego (przyznawały natomiast znaczącą rolę obrazowi, mimice i gestykulacji oraz wszelkiej wizualizacji w trakcie procesu glottodydaktycznego). Ich autorzy i zwolennicy uważali, że naczelnym celem nauki języka obcego jest bezpośrednia komunikacja, należy zatem kłaść nacisk przede wszystkim na język mówiony – czyli mówienie oraz rozumienie wypowiedzi ustnych (język pisany nie był co prawda całkowicie zlekceważony, lecz jego rola w nauczaniu i uczeniu się języka obcego była zdecydowanie mniejsza. I wreszcie ostatnim punktem wspólnym omawianych metod było zupełne pomijanie roli literatury w glottodydaktyce. Wartość estetyczna i znaczenie kulturowe dzieł literackich były w jakiś sposób doceniane (przynajmniej na poziomie teoretycznym), lecz odmówiono im statusu jedyne „słusznego” i poprawnego użycia danego języka. Ze względu na swe słownictwo – różnorodne i nieczęsto używane – oraz złożoną składnię, język literacki jawił się jako zbyt oddalony od sytuacji życia codziennego i nie mógł zajmować miejsca w dydaktyce języków obcych. Nie znajdziemy zatem właściwie żadnych tekstów literackich w podręcznikach reprezentatywnych dla metod bezpośrednich, audiooralnych i audiowizualnych. Taka sytuacja dotyczyła na przykład Francji i powstających tam podręczników do nauki różnych języków oraz języka francuskiego jako obcego, podobnie było w krajach angielskojęzycznych. Wiązało się to w jakiś sposób z kryzysem kultury i literatury po II wojnie światowej, podczas którego podawano w wątpliwość tradycyjne koncepcje dotyczące twórczości artystycznej, jej sens i wartości³.

Metoda komunikacyjna, nazywana także funkcjonalną lub interakcyjną, została sformułowana pod koniec lat 60. XX wieku. Rozwinięto ją głównie

w latach 80. i 90. Metoda komunikacyjna jest pragmatyczna i niewątpliwie bardziej elastyczna od swoich poprzedniczek, a jej autorzy nigdy nie podkreślali konieczności bezwzględnego i ortodoksyjnego przestrzegania jej zaleceń w praktyce. W obrębie tej metody dopuszcza się zarówno odwołanie do języka ojczystego, jak też bezpośrednie wyjaśnianie gramatyki – o ile tylko jest to uzasadnione potrzebą chwili i zdaje się gwarantować większą skuteczność nauki języka. Szczególnie uprzywilejowane miejsce w koncepcjach metody komunikacyjnej zajmują materiały autentyczne, ponieważ dzięki swemu silnemu związkowi z sytuacjami życia codziennego stanowią najlepszą gwarancję reprezentowania języka żywego, stosowanego na co dzień przez rodzimych użytkowników. Niemniej jednak, mimo zmiany w ogólnym nastawieniu metodyków i akceptacji nowych materiałów używanych na lekcjach języka obcego, przez pierwszy okres stosowania metody komunikacyjnej trudno byłoby znaleźć w opracowaniach metodycznych odwołania do literatury. Materiałami autentycznymi były – prasa, różnorodne nagrania (audycje radiowe i programy telewizyjne, piosenki, filmy), materiały reklamowe oraz dokumenty życia codziennego (bilety, rachunki, formularze, ogłoszenia, zawiadomienia, broszury, foldery itp.). Literatura była nieobecna, tak jakby uważano, że nie należy do codzienności; jednak biorąc pod uwagę definicję materiału autentycznego, teksty literackie są materiałami autentycznymi tak samo jak wszystkie inne, o których była tu już mowa, a mimo to nie pojawiały się one niemal nigdy w podręcznikach czy innych zbiorach materiałów do nauki języka obcego; sporadycznie obecne były krótkie fragmenty i urywki, których rolą było ilustrowanie takiego czy innego elementu języka w ten sam sposób, w jaki czyniły to przepisy kulinarne czy też instrukcja obsługi miksera. Z jednej skrajności popadnięto w inną – metoda gramatyczno-tłumaczeniowa wynosiła literaturę na niedosiężny piedestał, a metoda komunikacyjna (w pierwszym okresie istnienia) banalizowała ją, umieszczając pomiędzy rozkładami jazdy a menu z restauracji.

Zdecydowani zwolennicy pragmatyzmu w nauczaniu języka obcego zapominają nieraz o specjalnej właściwości każdego dzieła literackiego: jest ono uniwersalne, może je zrozumieć i na swój sposób zinterpretować każdy myślący człowiek, nawet taki, który z racji swego urodzenia, miejsca zamieszkania, języka ojczystego czy wiary należy do całkowicie odmiennego kręgu kulturowego niż autor czytanego tekstu i sam tekst. Literatura zachowuje zawsze swoją wagę i wartość; można czytać,

³ Świadczą o tym takie zjawiska, jak teatr absurdu, nowa powieść czy też kino Nowej Fali.

starać się zrozumieć i polubić (lub nie) tekst anonimowy, nieznan czy też taki, o którym nie wiemy nic albo wiemy bardzo niewiele. Nawet pojedynczy tekst literacki zawsze będzie aktualny, nawet fragmenty mają moc wywierania wrażenia, mimo że są jedynie wyjętymi z całości urywkami. Jest to cecha, której są całkowicie pozbawione inne materiały autentyczne: z racji mocnego związku z praktyką i codziennością dość szybko się dezaktualizują, a przeniesione z sytuacji rzeczywistych na lekcje szkolne tracą swój naturalny charakter i praktyczne znaczenie.

Należy jednak przyznać, że już pod koniec lat 70. podjęto badania mające na celu uwydatnienie związków literatury i języka, których wyniki pozwalały na zaproponowanie programów i projektów, które łączyły nauczanie języka i literatury (lub też – nauczania języka poprzez literaturę). Stopniowo, od lat 80. do dziś, miejsce literatury w dydaktyce języków obcych staje się bardziej znaczące, ale dzieło literackie nie jawi się już jako niedościgny przykład użycia języka, lecz jako przestrzeń do poszukiwań, którą można (i należy) badać, kierując się wskazówkami językowymi, formalnymi, tematycznymi, dostarczonymi przez podręczniki, nauczycieli, lub też według własnych potrzeb i zainteresowań. Tekst literacki jest traktowany jako cenny dokument autentyczny oraz skuteczny środek komunikacji interpersonalnej; dzięki swej różnorodności, wieloznaczności interpretacyjnej, pozwala na badanie wszystkich aspektów języka (wszystkich jego podsystemów) i doskonalenie kompetencji językowych, na zdobywanie wiedzy i podnoszenie tym samym kompetencji kulturowych. Aby literatura mogła spełniać tę rolę w najbardziej efektywny sposób, nie tracąc jednocześnie własnego specyficznego charakteru – swej literackości – należy dążyć do opracowania – poza teoretycznymi koncepcjami – pomocy możliwych do zastosowania w praktyce: antologii z komentarzami i pytaniami dla uczących się czytelników, zbiorów ćwiczeń, specjalistycznych podręczników... Jest to zadanie trudne, czego jasno dowodzi rozdział pomiędzy teorią a praktyką wykorzystania literatury w nauczaniu języków obcych: obok stosunkowo licznych opracowań teoretycznych (którym zresztą można by zarzucić zbyt dyskursywny charakter, uniemożliwiający niemal całkowicie praktyczne zastosowanie przedstawianych zasad⁴), brakuje materiałów możliwych do bezpośredniej realizacji. Mimo zmian, które są widoczne w dziedzinie włączania literatury do dydaktyki języków obcych,

należy stwierdzić, że możliwości, jakie dają pod tym względem dostępne podręczniki oraz inne wydawnictwa i materiały do nauki języka obcego są bardzo mocno ograniczone⁵. Dlatego też nauczyciel będący zwolennikiem wprowadzania literatury na swoje lekcje jest najczęściej zmuszony do samodzielnego przygotowania scenariuszy takich lekcji, co wymaga – rzecz jasna – dodatkowej pracy i czasu.

Mimo zalet włączania tekstów literackich do glottodydaktyki, nie wszyscy dydaktycy i praktycy są jego zwolennikami. Obecność literatury na lekcjach języka obcego ma wręcz swoich zagorzałych przeciwników. Twierdzą oni, że literatura nie jest interesująca dla uczących się języka, zwłaszcza młodych, że teksty literackie są nudne, abstrakcyjne i oderwane od życia codziennego. Są także zbyt trudne ze względu na gramatykę, zwłaszcza składnię, często złożoną, oraz bogate, rzadko stosowane słownictwo. Poza tym, ograniczona liczba godzin lekcyjnych oraz konieczność realizacji ministerialnych programów nauczania nie pozwalają na wprowadzanie dodatkowych ćwiczeń. Sami nauczyciele przyznają, mniej lub bardziej otwarcie, że nie czują się przygotowani do wprowadzania tekstów literackich do nauczania języka obcego, nie mają potrzebnych do tego narzędzi i wolą ograniczyć się do pracy z wybranym podręcznikiem, do którego dołączone są przeróżne materiały ułatwiające im pracę (zeszyty ćwiczeń, nagrania CD i DVD, poradniki metodyczne itp.).

Trudno odmówić słuszności tym argumentom, natomiast należałoby postawić sobie pytanie, czy są one wystarczające, aby zaniechać wprowadzania literatury w oryginalnej wersji językowej do nauki języka obcego. Sądźmy, że mimo wszelkich trudności, które się z tym wiążą, mimo że wymaga to często dodatkowego czasu i nakładu pracy, zalety przeważają, a korzyści, jakie można osiągnąć dzięki obecności literatury w procesie glottodydaktycznym są na tyle istotne, że nie powinno się z niej absolutnie rezygnować.

2. Kryteria doboru tekstów literackich

Jeżeli teksty literackie mają spełnić wielorakie zadania, jakie chce przed nimi postawić nauczyciel języka obcego, przy ich wyborze należy wziąć pod uwagę wiele czynników. Dotyczą one zarówno samych dzieł z ich elementami składowymi, grup uczących się, jak i warunków zewnętrznych.

⁴ Nie jest absolutnie moim zamiarem podawanie w wątpliwość potrzeby istnienia takich opracowań – podejście teoretyczne jest konieczne – pozwala na sformułowanie naukowych podstaw glottodydaktyki. Jednak przydatność ich w praktyce szkolnej jest niemal żadna – nauczyciele potrzebują opracowań praktycznych, możliwych do zastosowania bezpośrednio, podczas lekcji (kursu).

⁵ Autorka dysponuje wynikami bardzo drobiazgowej analizy 23 podręczników do języka francuskiego przeznaczonych dla liceów; świadczą one jasno, że praca z podręcznikiem nie daje absolutnie możliwości skutecznego doskonalenia u uczniów kompetencji literacko-kulturowo-językowej.

Kryteria językowe i literackie

- **gatunek literacki**

Z wielu względów bardziej korzystna i efektywna jest praca z utworami literackimi w pełnej wersji, a nie we fragmentach. Każdy tekst literacki stanowi całość znaczeniowo-estetyczną i nie powinno się go w jakikolwiek sposób okaleczać, tym bardziej że całkiem poprawna analiza fragmentu może się okazać zupełnie chybiona w stosunku do całości utworu. Istotną rolę odgrywa także wymiar psychologiczny – oto czytelnik, nawet niedoświadczony – ma przed sobą dzieło oryginalne, takie jak napisał je autor, a nie wybrane przez kogoś urywki. Z tych powodów, a również ze względu na ograniczony czas trwania lekcji szkolnych, wydaje się, że gatunkami najlepiej nadającymi się do wykorzystania w nauce i nauczaniu języka obcego są krótkie teksty narracyjne – nowele, opowiadania, bajki, baśnie, eseje. Można również zaproponować uczniom takie zwarte formy, jak aforyzmy, maksymy, przysłowia i wliczanki⁶. Poezja liryczna, w obrębie której większość gatunków charakteryzuje się niewielką długością (sonet, ballada, epigramat, hymn, elegia...) także umożliwia zainteresowanie uczniów i zaproponowanie im ciekawych ćwiczeń językowych. Niemniej jednak praca z poezją nie zawsze daje dobre rezultaty – uczniowie (i sami nauczyciele) obawiają się poezji, twierdząc z góry, że jest zbyt trudna językowo i niełatwa do zrozumienia. Dramat umożliwia dwojaki sposób pracy – czytanie, analizę i interpretację tekstu oraz zorganizowanie warsztatów teatralnych. Jednak zwłaszcza to ostatnie wymaga bardzo specyficznych umiejętności (pozajęzycznych) i odpowiedniego nastawienia i nie wszyscy czują się do takiej pracy przygotowani (bo też i faktycznie nie są – zarówno uczniowie, jak i nauczyciele).

- **specyficzny styl i słownictwo**

Najkorzystniejsze wydaje się wybieranie tekstów literackich, których język nie jest zbyt wyszukany, nie zawiera ani specjalnego słownictwa, ani też nie jest mocno nacechowany stylistycznie. Jest to szczególnie istotne dla uczniów o jeszcze niezbyt dobrej znajomości języka obcego. Na kolejnych etapach nauki można (a nawet trzeba) proponować uczniom teksty literackie o rosnącym stopniu złożoności i bogactwa słownictwa, składni, rejestrów językowych. Poza oczywistą korzyścią, jaką będzie zachęcenie uczniów do lektury tekstów w oryginalnej wersji językowej poprzez umiejętne stopniowa-

nie trudności, wskazuje się w ten sposób na niezwykle zróżnicowanie literatury – która bywa łatwa, prosta i przystępna, jak też trudna, złożona i nieuchwytna.

- **trudność tekstu**

Nie zawsze jest jasne, jakie elementy decydują o tym, że dany utwór literacki wydaje się (jest?) niełatwy. Najprostszą i „policzalną” kwestią wydaje się być trudność językowa – obecność wyszukanego i rzadko używanego słownictwa, złożona składnia, skomplikowany styl. Natomiast określenie stopnia zawikłania w przypadku tematyki, sposobu przedstawienia akcji i postaci itd. jest bardzo problematyczne. Wydaje się, że krótkie teksty narracyjne o prostej i wartkiej akcji, która rozwija się chronologicznie, będą uważane za najbardziej przystępne. Zdarza się jednak, że śledzenie jakiegokolwiek akcji jako ciągu zaszębiających się wydarzeń może być niemożliwe, a lektura poezji – bez akcji i opisów – nie sprawia trudności i jest interesująca.

Kryteria tematyczne i edukacyjne

- **tematy i motywy**

Tematyka tekstów literackich powinna odpowiadać zainteresowaniom uczniów – należy zatem wybierać takie utwory, które dają możliwie największą gwarancję trwałego zaciekawienia (można wybrać kilka utworów – z króciutkimi opisami – i prosić samych uczniów o wybór). Tematyka literatury jest tak różnorodna, że można znaleźć w niej wszystko – realizm (zarówno pisarstwo obyczajowe, jak i kryminalne czy sentymentalne), fantastykę (w jej różnorodnych wydaniach – *science-fiction*, *fantasy*...), humor i wiele innych sposobów przedstawienia świata. Pobudzona ciekawość, samodzielny wybór utworu i chęć doskonalenia swoich kompetencji pomogą z pewnością uczniom w pokonaniu trudności językowych.

- **problematyka utworów**

Nie należy proponować uczniom tekstów abstrakcyjnych, gdzie przeważa spekulatywny czy dywagacyjny sposób podejścia do świata. Utwory dwuznaczne (lub niejednoznaczne) mogą – przynajmniej na wcześniejszych etapach nauki języka obcego – zniechęcić uczniów do lektury oryginalnych utworów literackich. Nie wykluczając z góry określonych problemów, nauczyciel musi wziąć także pod uwagę kontrowersyjny i delikatny charakter wielu zagadnień, takich jak np. religia, śmierć, agresja.

⁶ Dłuższe formy narracyjne – powieści – mają małe szanse: są zbyt długie, aby można je było wspólnie z uczniami czytać na lekcjach języka obcego, zajęłoby to zbyt wiele czasu. Można jednak zaproponować kilka fragmentów, wraz z pytaniami i ćwiczeniami, które na tyle zainteresują uczniów, że będą oni chcieli takie utwory przeczytać samodzielnie. Można także spróbować zorganizować zajęcia fakultatywne poświęcone lekturze literatury w oryginalnej wersji językowej.

Trzeba także pamiętać, że te same utwory mogą być różnie odczytane np. w Europie i Ameryce Łacińskiej czy przez uczniów młodszych i starszych (w zależności od ich własnych doświadczeń).

- **sposób przedstawienia tematu**

W zależności od zainteresowań i preferencji uczniów można zaproponować pracę z utworami przedstawiającymi dany temat poważnie lub też humorystycznie. Należy jednak zachować szczególną ostrożność w przypadku dzieł ironicznych i satyrycznych – nie dlatego, że istnieją jakiegokolwiek przeciwwskazania – ale dlatego, że ironia i satyra mogą być trudne do wychwycenia lub pozostaną w ogóle niezauważone z powodu słabszej znajomości języka obcego⁷.

- **reprezentatywny charakter utworu**
(dla całego dzieła autora i/lub dla epoki)

Uwzględnienie tego kryterium zależy od celów nauki i nauczania języka obcego i nie zawsze jest uważane za istotne. Wielu metodyków sądzi, że konieczne jest wybieranie tekstów literackich ważnych dla literatury danego kraju, takich, które odegrały jakąś rolę na określonym etapie historii czy rozwoju kultury lub też, upraszczając, które należą do tzw. kanonu narodowego. Inni zaś uważają, że ważniejsze jest dopasowanie tekstu literackiego do danego etapu procesu dydaktycznego i taki jego wybór, który daje możliwie największą gwarancję doskonalenia językowego – bez względu na to, czy jest to utwór znany i reprezentatywny. Nie ma tutaj jednoznacznej recepty – należy jednak zauważyć, że większość dzieł literackich należących do kanonu jest jednocześnie dość trudna (a więc z góry wiadomo, że można by je zaproponować jedynie uczniom z zaawansowaną znajomością języka obcego). Z drugiej strony – czy jest w ogóle uzasadnione mówienie o „przynależności narodowej” utworów literackich? Czy literatura ma zawsze swoją widoczną „narodowość” i „obywatelstwo”?

Kryteria pozajęzykowe i pozaliterackie, nie związane bezpośrednio z samymi tekstami, dotyczą grup uczących się, czynników psychologicznych i zewnętrznych.

- **grupa uczniów**

Istotnym czynnikiem jest niewątpliwie wiek uczniów – inne potrzeby i zainteresowanie mają dzieci, inne młodzież, a inne dorośli, więc nauczanie w różnych grupach wiekowych wymaga zróżnicowanego podejścia metodycznego: inne zatem powinny być utwory, które nauczyciel zaproponuje uczniom

młodszy, inne – starszy. Stosunkowo małe są szanse zainteresowania młodzieży literaturą filozoficzną czy psychologiczną w porównaniu z sensacją, fantastyką, czy kryminałem – choć i tu zdarzają się czasami niespodzianki. Dodatkowy problem może się pojawić w przypadku grup uczniów młodych o wysokim stopniu znajomości języka obcego lub też grup dorosłych początkujących – taka sytuacja wymaga od nauczyciela szczególnie starannego doboru tekstów literackich.

- **profil grupy**

Ważne jest również uwzględnienie specyficznych potrzeb danej grupy – jeśli nauczyciel ma do czynienia z uczniami dorosłymi, przygotowującymi się do wyjazdu służbowego lub podjęcia pracy za granicą, prawdopodobieństwo zainteresowania ich lekturą tekstów literackich będzie dużo mniejsze niż uczniów klasy o profilu humanistycznym.

3. Wymiar kulturowy wprowadzania literatury do nauczania i uczenia się języków obcych

Szczególną wagę należy przypisać wymiarowi kulturowemu nauczania i uczenia się języków obcych, który staje się łatwiejszy do realizacji dzięki tekstom literackim – dotyczy to każdego procesu glottodydaktycznego oraz wszystkich języków i kultur – umożliwia poszerzenie wiedzy, wzbogacenie intelektualne, otwarcie na inne kultury oraz wyrobienie szacunku dla inności.

Niezwykle wiele elementów przyczynia się do wykształcenia poczucia tożsamości indywidualnej i zbiorowej; jest to proces złożony i długotrwały. Składa się nań stopniowe przyswajanie wiadomości i doświadczeń w wielu dziedzinach – historii, kulturze, obyczajach społecznych i całym mnóstwie innych sfer życia i wiedzy, a także opanowanie swoistych kodów, jakie pozwalają każdemu członkowi danej grupy społecznej na odczytanie znaczeń pewnych gestów, zachowań i zdarzeń oraz na identyfikację właśnie jako członka danej społeczności. Lektura i znajomość utworów literackich języka ojczystego stanowi dla każdej osoby pewien element poczucia tożsamości narodowej, grupowej, indywidualnej. Podobnie jest z nauką języków obcych – poza sytuacjami prywatnych wyborów – warunki zewnętrzne, położenie geograficzne, sąsiedztwo, historia stosunków z krajami granicznymi wpływają na wybór nauki tego czy innego języka.

Każdy zdaje sobie sprawę z własnej przynależności kulturowo-językowej, a ucząc się języka obce-

⁷ Pojawia się tu ważna okazja, z której warto skorzystać: wskazać na różnice w pojmowaniu tego co śmieszne, komiczne przez przedstawicieli różnych narodów.

go, poznaje nowe zjawiska, poszerza horyzonty, zyskuje pewien dystans do swego języka ojczystego i do rodzimej kultury. Uczymy się w ten sposób dokonywać mądrych porównań – nie po to, aby wskazywać, co jest lepsze lub gorsze, chwalić lub potępiać, nie po to, aby ulegać etnocentrycznym stereotypom, lecz po to, aby zdać sobie sprawę z bogactwa i różnorodności świata i nauczyć się szanować inność, czerpiąc z niej to co najciekawsze i najbardziej wzbogacające.

Każdy proces glottodydaktyczny ma wymiar kulturowy oraz interkulturowy (nie zawsze wykorzystywany). Wprowadzanie elementów interkulturowych na lekcje języka obcego dzięki obecności na nich literatury w oryginalnej wersji językowej – poprzez przemyślany dobór tekstów literackich oraz innych materiałów, jak też racjonalne ćwiczenia i zadania do wykonania przez uczniów – ma kapitalne znaczenie, jako że obok doskonalenia językowego, przyczynia się do podnoszenia kompetencji kulturowej i komunikacyjnej.

Należy zachować ostrożność i unikać pewnych pułapek przy doborze utworów literackich, które uniemożliwiłyby wprowadzenie elementów edukacji interkulturowej na lekcje języka obcego. Nie wolno zapominać, że nadrzędnym celem jest podnoszenie stopnia znajomości języka przez uczniów i uzyskiwanie przez nich w tym coraz większej biegłości i swobody. Nie należy zatem czynić z lekcji języka obcego zajęć historii literatury ani też kłaść zbyt wielkiego nacisku na analizy i teoretyczne refleksje poświęcone interkulturowości. Wiele utworów literackich nie zawiera wyraźnych oznak przynależności do określonego kręgu kulturowego (nie bez powodu literatura jest uważana za zjawisko przede wszystkim uniwersalne), dlatego też reprezentatywny charakter danego utworu powinien być uwydatniony tylko tam, gdzie jest faktycznie widoczny (samo użycie takiego czy innego języka przez autora nie jest wystarczające). Nie należy również wybierać niejako „na siłę” tekstów literackich, w których zauważalne są przede wszystkim elementy „osobliwe”, odmienne w stosunku do codzienności uczniów, świadczące o „egzotycznym” pochodzeniu. Często jest to zjawisko powierzchowne, ograniczające się do kilku nieznanych nazw własnych, dziwnych nazw roślin lub zwierząt. Powstaje wówczas realne ryzyko ograniczenia postaw uczniów do naiwnego zachwyty, bez chęci prawdziwego zrozumienia dla odmienności.

W wielu krajach (takich jak Francja, Belgia, Włochy, Szwajcaria, Kanada i inne) z dużą liczbą imigrantów konieczne staje się uwzględnienie różnorodności języków, kultur, religii i zwyczajów wśród samych uczniów; ma ona niewątpliwie wpływ na odbiór literatury oraz sposób jej interpretacji. Jest to dodatkowy czynnik, który może niekiedy utrudniać przyjęcie jednolitego sposobu włączania literatury do nauki i nauczania języka obcego, a przede wszystkim wyzwanie, zmuszające do szczególnie starannego przygotowania lekcji i okazja do wykorzystania bogactwa kulturowego, jakie niesie ze sobą kontakt z innością.

4. Specyficzna sytuacja niektórych języków obcych (na przykładzie języka francuskiego i literatur francuskojęzycznych)

Pozycja francuskiego na świecie wynika z jego własnej historii, jak też historii Francji – i jest wyjątkowa. Obok angielskiego jedynie francuski jest językiem obecnym na wszystkich kontynentach globu ziemskiego⁸: w Europie – we Francji, Belgii (francuskojęzyczna Walonia), w Szwajcarii (np. kantony Vaud, Valais, Genève), w Luksemburgu, Monaco, Dolinie Aosty (północno-zachodnie Włochy); w Azji – w państwach Półwyspu Indochińskiego (Wietnam, Kambodża, Laos) oraz kilku niewielkich terytoriach na wybrzeżach Indii (dawne porty handlowe, zakładane w czasach kolonizacji – m.in. Chandernagor, Pondichéry, Mahé), jak również na wielu wyspach Oceanu Indyjskiego (La Réunion, Madagaskar, Seszele, Komory, Mauritius). W około dwudziestu krajach Czarnej Afryki francuski jest językiem urzędowym i głównym językiem w szkolnictwie; są to m.in. Senegal, Gwinea, Togo, Burkina Faso, Mali, Czad, Rwanda. Na północy kontynentu afrykańskiego francuski jest obecny w krajach Maghrebu – Algierii, Maroku, Tunezji i Mauretanii oraz – w drugą stronę, na Bliskim Wschodzie – w Libanie, Syrii i Egipcie. Ameryka Północna to przede wszystkim Quebec, ale także Nowy Brunzwik i Ontario w Kanadzie, Luizjana w Stanach Zjednoczonych, Antyle w Ameryce Środkowej; pozostaje jeszcze Oceania – z Polinezją Francuską, Nową Kaledonią, Vanuatą... Każdy z tych krajów, regionów (oraz jeszcze wiele innych, na których wymienienie nie ma tu miejsca) ma swoją specyfikę – w tym także językową, najczęściej związaną ze współistnieniem wielu języków, w tym francuskiego. Bardziej uzasa-

⁸ Podjęcie tego tematu pozwala jednocześnie na poruszenie innego – różnorodnego statusu języków. Francuski może być językiem ojczystym, tzw. językiem drugim, dominującym w szkolnictwie, administracji lub dyplomacji, urzędowym... W przypadku francuskiego ta kwestia jest niezwykle skomplikowana, o wiele bardziej niż dla innych języków europejskich, nawet angielskiego czy hiszpańskiego, które także muszą udźwignąć niezwykle ciężkie dziedzictwo okresu kolonialnego.

dnione byłoby mówienie o różnych językach francuskich, a nie tylko o „wersji” europejskiej – świadczy o tym zjawisko frankofonii, które staje się coraz bardziej znane poprzez swój uniwersalny wymiar – językowy, kulturowy, geograficzny, polityczny, ekonomiczny i społeczny.

Literatura powstająca w języku francuskim na całym niemal świecie stanowi jeden z najpiękniejszych dowodów istnienia i rozwijania się frankofonii. Teksty literackie pisane po francusku w Afryce, Ameryce, krajach arabskich czy też na wyspach Oceanu Indyjskiego są zjawiskiem niezwykle, świadczącym o żywotności, różnorodności języka, jego sile i umiejętności nieustannego wzbogacania się i adaptacji do lokalnych warunków. Jednocześnie są one niewyczerpanym źródłem, z którego mogą czerpać wszyscy, którzy zechcieliby włączyć na stałe literaturę do procesu glottodydaktycznego, byłoby to tym bardziej słuszne, że francuskojęzyczne dzieła literackie spoza Francji nie były w ogóle znane (również w samej Francji), a ten smutny stan rzeczy nadal się utrzymuje. Tymczasem jest to twórczość bardzo bogata, interesująca ze wszech względów, niewątpliwie zasługuje na docenienie i świadczy o wszechobecności i uniwersalnym charakterze tego języka. Fenomen literatury frankofońskich, jak żaden inny, może stać się elementem edukacji interkulturowej – jako że mamy tu do czynienia z niesłychaną wręcz różnorodnością wyrażającą się w jednym i tym samym języku. Możliwe jest także, w zależności od potrzeb, zainteresowań, etapu nauki języka i stopnia zaawansowania, wprowadzenie elementów wiedzy o wariantach języka francuskiego, ze specyficznym słownictwem, wyrażeniami, wymową...⁹

Wszystkie wskazane elementy przemawiają za stałym włączeniem francuskojęzycznych tekstów literackich oraz innych materiałów związanych z literaturą do nauki i nauczania języka, jako że możliwe jest w ten sposób zarówno doskonalenie samego języka, jak też poznawanie jego kultury.

Metodycy – angliści – prezentują bardzo podobne poglądy i są zwolennikami stałej obecności dzieł literackich w procesie glottodydaktycznym. Podkreślają również wagę i zasadność wprowadzania do

tego procesu literatury angielskojęzycznych spoza Wielkiej Brytanii i Stanów Zjednoczonych¹⁰.

Trzeba koniecznie podkreślić, że nauczyciel nie musi (a wręcz nie powinien) odgrywać roli bezwzględnego autorytetu w sposobie odczytania oraz interpretacji literatury. Dobry nauczyciel nie będzie nigdy narzucał swojego zdania uczniom jako jedynie słusznego, będzie natomiast starał się wpoić im poczucie zaufania do własnych umiejętności, będzie zachęcał do samodzielnej lektury tekstów, wyrażania własnego zdania – które ma prawo być nieortodoksyjne, obrazoburcze, pod warunkiem że będzie uzasadnione i przemyślane. Należy zdecydowanie zerwać z tradycyjną wizją literatury, która ma jedno znaczenie, jeden sens, która wyraża jedno przesłanie – a zadanie uczniów polega na tym, aby te jedynie słuszne myśli odnaleźć. Każdy czytelnik ma prawo do indywidualnego zdania, popartego uważną lekturą, podejściem pełnym dobrej woli i wolnym od uprzedzeń. Odwieczny problem uczniów – jak odnaleźć właściwe znaczenie utworu literackiego? – należy zmienić na zupełnie odmienne pytanie – jakie znaczenie mogą nadać utworowi, który czytam i poznaję?

Proponując różnorodne teksty literackie oraz inne materiały związane z literaturą, nauczyciel wskazuje uczniom rozmaite możliwości analizy, interpretacji, wyrażania swoich opinii – co jest ważne zarówno w obrębie lektury języka ojczystego, jak też obcego. Należy za wszelką cenę dążyć do przekonania uczniów, że literatura to nie coś teoretycznego i oddalonego od życia codziennego czy też ekskluzywnego i dostępnego jedynie dla nielicznych. Znajomość literatury może być, i niezwykle często jest, bardzo przydatna w praktyce – stanowi element kompetencji komunikacyjnej, przyczynia się do poszerzania słownictwa i sposobów wypowiedzi; zawsze pozwala na zdobycie jakiejś wiedzy, a bywa też po prostu ciekawa czy zabawna...

Autorka jest kierownikiem Uniwersyteckiego Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języka Francuskiego, na Uniwersytecie Warszawskim, Wiceprezesem PROF-EUROPE, Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Francuskiego w Polsce

⁹ Może to mieć także charakter ludyczny – bardzo liczne wyrażenia belgijskie, quebeckie i inne są bardzo zabawne. Należy tu szczególnie podkreślić obrazowość afrykańskiego francuskiego.

¹⁰ Nie wolno zapominać o Australii, poza tym najczęściej cytuje się literaturę afrykańską i azjatycką tworzoną po angielsku. Można jeszcze dodać utwory autorów z Malesji czy Filipin.

Dr Marzena Żylińska

Konstruktywistyczna dydaktyka języków obcych a system szkolny

*Jeśli chcesz coś poznać, naucz się działać.
Heinz von Foerster*

Konstruktywistyczne versus tradycyjne podejście do nauczania

Chociaż konstruktywizm nie jest nową koncepcją, to jednak nie zagościł jeszcze w codzienności polskich szkół. Być może niechęć do tej koncepcji wynika z tego, iż postulowane zmiany oznaczałyby konieczność reorganizacji całego systemu edukacyjnego. Konstruktywistyczne tezy uderzają bowiem w różne przejawy fikcji, zgodnie z którą uczeń jest w szkole najważniejszy i na pozór wszystko robi się dla niego. Dzieje się tak jednak tylko w warstwie werbalnej, gdyż w rzeczywistości uczeń nie ma raczej nic do powiedzenia. Konstruktywistyczna dydaktyka domaga się odbiurokratyzowania systemu edukacyjnego i upomina się o prawa uczniów i nauczycieli, którzy jako główni aktorzy powinni mieć dużo większy wpływ na przebieg procesu dydaktycznego. Aby tak się stało, szkoły trzeba uwolnić z ciasnego gorsetu, jaki dziś tworzą z jednej strony drobiazgowo programy nauczania, a z drugiej zewnętrzne egzaminy przeprowadzane w sztywnej formule tekstów opartych na schematach i preferujące cele kognitywne. W efekcie nauczyciele nie są zainteresowani możliwie optymalnym rozwojem uczniów, uwzględniającym ich indywidualny potencjał, ale wtłoczeniem do ich głów egzaminacyjnych schematów i technik rozwiązywania testów. Zorientowanie na egzaminy powoduje również rezygnację z tych wszystkich celów nauczania, których nie da się sprawdzić za pomocą prostych testów wielokrotnego wyboru, nawet jeśli w opinii nauczycieli i uczniów są to cele wartościowe i przydatne w życiu pozaszkolnym. W praktyce oznacza to często rezygnację z najbardziej wartościowych form pracy na rzecz egzaminacyjnego drylu. W nauczaniu języków obcych ofiarą zorientowania na egzaminy pada większość

jakże ważnych celów afektywnych, interkulturowych i tych związanych z funkcjonowaniem w nowoczesnym społeczeństwie¹.

Główna różnica między tradycyjną a konstruktywistyczną wizją nauczania polega na tym, że dla tej pierwszej wiedza jest czymś obiektywnym, co już istnieje i co uczniowie muszą sobie przyswoić, a według konstruktywistów wiedza jest tworem subiektywnym, który na własny użytek każdy musi skonstruować sobie sam. Inaczej mówiąc, według zwolenników pierwszej koncepcji „ucznia trzeba wyposażyć” w wiele potrzebnych umiejętności, o których przydatności zdecydowali autorzy podstawy programowej, programów i podręczników, a według konstruktywistów to uczeń, poprzez własne działanie, może coś zrozumieć i czegoś się nauczyć, o ile sam uzna to za przydatne i potrzebne. Zdobywanie wiedzy postrzegane jest więc jako proces indywidualnego budowania nowej struktury. Nikogo w nic wyposażyć się nie da, bo uczenie się wymaga woli, aktywności i zaangażowania osoby uczącej się.

Zwolennicy tradycyjnej szkoły koncentrują się na nauczaniu i drobiazgowym planowaniu procesu dydaktycznego. Studentów kierunków nauczycielskich przygotowuje się do zawodu, ucząc ich stosowania określonych schematów i procedur, jak choćby analizy dydaktycznej. Wiele czasu pochłania pisanie często wielostronicowych konspektów i dobór odpowiednio sformułowanych, np. zoperacjonalizowanych, celów nauczania.

Uczyć się nie znaczy być nauczonym

Zdaniem konstruktywistów owa „metodyczna buchalteria” nie przekłada się na skuteczność nauczania, ponieważ pomija uczniów i ogranicza ich

¹ Chodzi tu na przykład o takie cele, jak umiejętność twórczego korzystania z nowych technologii, samodzielne wyszukiwanie, selekcja i przetwarzanie informacji.

twórczy wkład w lekcję; dlatego swoją uwagę kierują oni nie na **nauczanie**, ale na proces **uczenia się**. Nawet najlepsze programy i najbardziej przemyślane i drobiazgowo scenariusze lekcji na nic się zdadzą, jeśli nie poruszą wyobraźni uczniów, jeśli ci nie uznają ich za ciekawe i warte zaangażowania. Dobra lekcja to lekcja motywująca do nauki, intrygująca i poruszająca i, co nie mniej ważne, lekcja umożliwiająca aktywność osób uczących się. Lekcja nudna, nieporuszająca wyobraźni, oparta na banalnych treściach jest lekcją złą, nawet jeśli została poprawnie zaplanowana. Najważniejszym zadaniem nauczyciela jest więc przygotowanie takiej oferty, by uczniom chciało się pracować².

Konstruktywistycznie zorientowani dydaktycy wskazują na błąd polegający na utożsamianiu nauczania z uczeniem się. Sam fakt spisania celów pożądanых z punktu widzenia ich autorów i stworzenia w oparciu o nie podręcznikowych materiałów nie musi i często nie oznacza, że uczniowie przyjmą te cele jako własne, a to właśnie jest warunkiem efektywnej nauki³. Aby zrozumieć, dlaczego tak się dzieje, trzeba wyjaśnić znaczenie słowa „wiabilny”⁴, które ukute zostało przez ojca radykalnego konstruktywizmu Ernsta von Glasersfelda. Ten przymiotnik o subiektywnym charakterze zawsze używany jest w odniesieniu do konkretnego człowieka i konkretnej sytuacji. Wiabilne jest coś, co danej osobie odpowiada, co uznaje ona za potrzebne i przydatne, co przyciąga jej uwagę. Wiabilne cele nauczania to takie cele, z którymi uczniowie się identyfikują, które uznają za swoje własne i którym gotowi są poświęcić swój czas. Dziś duża część uczniów z celami zawartymi w podstawie programowej i w programach nauczania się nie identyfikuje⁵. Problem ten dostrzega wielu dydaktyków. Zdaniem Ulricha Herrmanna dzisiejsze zorientowanie na programy nauczania, a nie na tematy budzące ciekawość, prowadzi już w drugim lub trzecim roku nauki do obniżenia wysokiej u wszystkich pierwszoklasistów motywacji do nauki. Dzieci cieszą się, że pójdą do szkoły. Poznawanie świata i zdobywanie nowych umiejętności łączy się w naturalny sposób w ich mózgach z uczuciem

przyjemności i zadowolenia. Tego nauczyły je ich dotychczasowe doświadczenia; nowe informacje o świecie i nowo zdobyte umiejętności sprawiały radość. Niestety nasz system szkolny stosunkowo szybko niszczy tę dodającą skrzydeł motywację do nauki i prowadzi to trwałego połączenia nauki z czymś nudnym i nieprzydatnym, ale za to wymagającym trudu i mozółu. Zdaniem konstruktywistów, jeśli mózgi uczniów tak oceniają cele zaproponowane przez nauczycieli, to efektywny proces uczenia się nie jest możliwy.

Zdaniem Manfreda Spizera nauczyciele powinni przestać zastanawiać się nad tym, jak motywować uczniów do nauki. Wcale nie muszą tego robić, zważywszy na to, że wszystkie dzieci z radością idą do szkoły i na początku wszystkie są odpowiednio zmotywowane⁶. Nauczyciele powinni zastanowić się nad tym, co zrobić, żeby uczniów nie demotywować i nie niszczyć zapału, z jakim przekraczają szkolne progi.

Konstruktywizm a badania nad mózgiem

Nie sposób pisać o konstruktywizmie, nie odwołując się do najnowszych badań nad mózgiem. Ostatnie dziesięciolecie okrzyknięto dekadą mózgu. Dzięki tomografii komputerowej i metodzie rezonansu magnetycznego, w poznawaniu procesów uczenia się dokonał się prawdziwy przełom. I choć neurobiolodzy wciąż jeszcze nie potrafią precyzyjnie określić, na czym polega proces uczenia się⁷, to jednak na podstawie przeprowadzonych badań i obserwacji można określić optymalne warunki, w jakich zachodzi proces efektywnego uczenia się. Wnioski płynące z badań nad mózgiem potwierdzają nie tylko słuszność tez wysuwanych przez konstruktywistów, ale pokazują również, iż już w XVIII wieku reformatorzy edukacji rozumieli, jak powinien przebiegać proces efektywnej nauki. Wystarczy przywołać sformułowany przez Pestaloziego i do dziś niezrealizowany postulat odwoływania się w procesie dydaktycznym nie tylko do mózgu ucznia, ale również do jego ręki i serca. Ten szwajcarski pedagog rozumiał, że nauczanie

² Przykładem zadań wymuszających aktywność, nad którymi uczniowie chętnie pracują, są webquesty. CODN i Instytut Goethego (programy *Delfort* i *Netcoach*) organizują dla nauczycieli języka niemieckiego liczne seminaria, na których można poznać nowe typy zadań.

³ Problem ten został szerzej omówiony w moim artykule *Konstruktywistyczna dydaktyka języków obcych*, *Języki Obce w Szkole*, nr 1/2009, s. 5-14.

⁴ Przymiotnik „wiabilny” utworzony został od angielskiego słowa *viable*; funkcjonuje również w języku niemieckim.

⁵ Uczniowie zazwyczaj nawet nie wiedzą, jakie cele zawarte są w podstawie programowej i programach nauczania. Punktem odniesienia są dla nich zazwyczaj zewnętrzne egzaminy, które preferują cele kognitywne. Wiele osób uczy się oczywiście tego, co ich zdaniem może pojawić się na egzaminie. Jednak taka zewnętrzna motywacja nie jest z konstruktywistycznego punktu widzenia tą najbardziej pożądaną. Najbardziej wartościowa i najtrwalsza motywacja wewnętrzna bierze się z zainteresowania tematem, z przekonania, że właśnie temu zagadnieniu osoba ucząca się chce poświęcić swój czas.

⁶ Spitzer M. *Jak uczy się mózg*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 144.

⁷ Dziś wiadomo, że uczenie się definiowane jest jako zmiana siły połączeń synaptycznych. Patrz: Spitzer M. *Jak uczy się mózg*, s. 57-59.

nie może polegać na „częstym gadaniu”, że omawiane zagadnienia muszą być dla uczniów zajmujące. Krytyka, jaką w XVIII wieku Johann Heinrich Pestalozzi kierował pod adresem feudalnego systemu oświatowego jest w dużej mierze aktualna i dziś. Jego przekonanie o wadze poznania zmysłowego stanowiącego fundament wszelkiego poznania potwierdzają wprawdzie najnowsze badania neurobiologów, ale próżno go szukać w naszych szkołach. Dotyczy to również dydaktyki języków obcych.

Badacze mózgu potwierdzają również główną tezę konstruktywistów, zgodnie z którą wiedzy nikomu nie można przekazać, każdy musi ją na własny użytek skonstruować sam. Proces efektywnego uczenia się jest możliwy tylko wtedy, gdy osoba ucząca się jest aktywna i znajduje subiektywne powody, by włożyć wysiłek w pracę nad określonymi zadaniami.

Czy zrozumienie można komuś przekazać?

Zdaniem Ernsta von Glasersfelda zrozumienie nowych pojęć wymaga ich używania. Ma to fundamentalne znaczenie dla dydaktyki języków obcych. Tezy Glasersfelda dotyczą stosowania nowych pojęć, a więc i nowych słów. Uczeń, poznając nową jednostkę leksykalną, stopniowo zaczyna się z nią oswajać. Samo poznanie znaczenia w języku ojczystym to zdecydowanie za mało. Proces dogłębnego zrozumienia słowa wymaga użycia nowej jednostki leksykalnej w różnych kontekstach⁸. Nauczyciel musi więc zadbać o to, by uczniowie mieli możliwość używania nowo poznanych słów w czytanych i słuchanych tekstach. Używanie nowych słów można porównać do ich osvajania; dopiero wielokrotne zastosowanie słowa skutkuje jego pełnym zrozumieniem. Aby zrozumieć słowa, trzeba ich używać⁹, bo tylko tak może powstać niezbędna sieć połączeń neuronalnych.

Trzeba pamiętać, że proces uczenia się zawsze ma charakter subiektywny. Konstruktywistyczny przymiotnik „wiabilny” odnosi się również do słownictwa. Uczniom dużo łatwiej zapamiętać słowa, których potrzebują i które łączą się z określonymi emocjami. Sam fakt, iż omawiane zagadnienie zawarte jest w programie nauczania i w podręczniku jest dla uczniowskich mózgów zupełnie bez zna-

czenia. Z punktu widzenia funkcjonowania mózgu równie mało skuteczne jest stwierdzenie, że określone zwroty mogą być przydatne w jakiejś niesprecyzowanej przyszłości. Dla uczniów liczy się głównie tu i teraz, ich mózgi gotowe są przetwarzać tylko te informacje, które uznają za przydatne.

Na czym polega skuteczne uczenie się

Dla konstruktywistów wiedza jest zawsze subiektywną konstrukcją uczącego się podmiotu¹⁰. W naszych mózgach nie zapisujemy wiernego odzwierciedlenia świata zewnętrznego, ale jego subiektywnie przetworzony obraz. Dlatego skuteczność uczenia się zależy od tego, w jaki sposób uczeń postrzega materiał, który ma opanować. Neurobiolog badający proces uczenia się powiedziałby nawet, że nie jest to świadoma decyzja uczącej się osoby, ale raczej decyzja podejmowana podświadomie przez jej mózg. To on decyduje, czy dany materiał jest z punktu widzenia uczącej się jednostki przydatny, tzn. wiabilny, czy też nie. Efektywna nauka możliwa jest tylko wtedy, gdy mózg uzna zaproponowany temat za potrzebny, intrygujący, frapujący czy interesujący. Oczywiście ludzie uczą się również wtedy, gdy uważają dany materiał za nudny i nieprzydatny. W efekcie mogą nawet na teście dostać dobrą ocenę, ale tak zdobyta wiedza określana jest przez konstruktywistów jako „martwa wiedza”¹¹. Jej cechą charakterystyczną jest powierzchowność, nietrwałość i niezdolność zastosowania jej do rozwiązywania problemów. Uczeń dysponujący martwą, wyuczoną na pamięć wiedzą potrafi ją wprawdzie reprodukować, ale nie potrafi stosować jej w praktyce. Można tu posłużyć się przykładem słówek zebranych w formie list przez autorów repetytoriów. Uczniowie, ucząc się ich na pamięć, potrafią je zastosować w teście wielokrotnego wyboru, ale nie potrafią ich używać w praktyce, bo ich mózgi nie stworzyły niezbędnej sieci połączeń neuronalnych z odpowiednio silnymi synapsami. Słabość synaps oznacza, że słowa szybko zostaną zapomniane. Dlatego oczekiwanie od uczniów pamięciowego opanowania dużej liczby nieprzetworzonych przez mózg jednostek leksykalnych nie prowadzi do efektywnej nauki. Na lekcjach powinno się wprowadzać słownictwo, które następnie będzie przez uczniów używane. W nauczaniu języków obcych mniej znaczy często więcej.

⁸ Mechanizm rozumienia nowych słów poprzez ich używanie najlepiej opisał Lew Wygotski w swojej książce *Denken und Sprechen*, Fischer Verlag 1969, s. 104-167. Dzieci najpierw używają słów i pomalutką dochodzą do odpowiedniego zakresu semantycznego. Nowe pojęcia są więc niejako kalibrowane w działaniu. Zakres semantyczny, jaki dzieci początkowo przypisują słowom, często znacznie różni się od ogólnie przyjętego.

⁹ Glasersfeld von E. *Begreifen und verstehen* (http://www.riac.tsn.at/webquest/wp-content/uploads/2007/03/glasersfeld_begreifen_verstehen.html).

¹⁰ Siebert H. *Pädagogischer Konstruktivismus*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2005, s. 34.

¹¹ W języku niemieckim używa się określenia *träges Wissen*.

Wartość materiałów

To, co jemy, może mieć albo dużą wartość odżywczą, albo może zawierać jedynie puste kalorie. Podobnie jest z używanymi na lekcjach materiałami, które są niejako pożywieniem dla uczniowskich mózgów. Nie wszystkie inicjują proces efektywnej nauki. Dla konstruktywistów ocena przydatności materiałów wykorzystywanych na lekcjach stanowiła od lat ważny element dyskusji na temat nauczania. Ludzi pochłaniają te treści, które ich wzbogacają i poszerzają ich wiedzę o świecie. Dotyczy to również języka obcego. Omawiane zagadnienia powinny być atrakcyjne nie tylko ze względu na język, już sam temat powinien budzić zainteresowanie. Dlatego coraz więcej zwolenników zdobywa CLIL¹².

Proces prawdziwej nauki powinien uwzględniać również aspekt emocjonalny. Wszystko, co wiąże się z emocjami, ma duże szanse na trwałe zapisanie w strukturach pamięci. Jednak emocje zawsze mają charakter subiektywny. Analiza celów zawartych w podstawie programowej i programach nauczania pokazuje, że są one pozbawione pierwiastka emocjonalnego, neutralne, można by rzec bezbarwne i raczej mało intrygujące.

Zdaniem konstruktywistycznie zorientowanych dydaktyków uczenie się jest procesem indywidualnym¹³, a to oznacza, że nie ma tematów i celów dobrych dla wszystkich¹⁴.

Mózg trwale przetwarza te informacje, które nawiązując do wcześniejszych doświadczeń i zainteresowań, jednocześnie niosą z sobą potencjał nowości, są intrygujące lub budzą fascynację. Dobrze znane, banalne i zwyczajne tematy i zagadnienia nie inicjują procesu efektywnego uczenia się. Niestety taka właśnie jest większość tematów z podręczników opartych na metodzie komunikacyjnej. Dodatkowo problem pogłębia brak jakichkolwiek emocji. Nawet najlepszemu nauczycielowi trudno jest rozbudzić fascynację, jeśli uczy języka w oparciu o nijakie, nudne i banalne teksty, które nikogo nie poruszają. Konstruktywistyczny punkt widzenia każe w ocenie materiałów dydaktycznych uwzględnić fakt, iż uczymy się tego, czego chcemy się nauczyć, co wydaje się nam atrakcyjne. Określony temat czy zagadnienie jest interesujące wtedy, gdy wzbudza zainteresowa-

nie. Kluczową rolę odgrywa tu ciekawość, która jest wrodzoną cechą wszystkich ludzi. Materiały, cele, zagadnienia, zadania budzące ciekawość inicjują proces efektywnej nauki.

Wartość materiałów zależy również od głębokości przetwarzania informacji. Im więcej operacji myślowych musi wykonać mózg, wykonując zadanie, tym trwalej informacje zostają zapisane w naszej pamięci¹⁵. Typowe zadania receptywne i reproduktywne nie wymagają głębszego przetwarzania informacji.

Cele dydaktyki konstruktywistycznej

Dydaktyka konstruktywistyczna odrzuca odgórnie narzucone cele, bo zdaniem konstruktywistów nikogo nie można zmusić do nauki. Kluczową rolę odgrywają warunki, jakie muszą być spełnione, aby uczniowie chcieli się uczyć. Konstruktywiści przyjmują, iż wykorzystując wrodzoną wszystkim ludziom ciekawość, odpowiednio organizując środowisko edukacyjne i umożliwiając mózgom uczniów naukę zgodną z ich naturalnym sposobem funkcjonowania, można nie tylko znacząco podnieść tak niską dziś efektywność nauczania, ale i uczynić ze szkół miejsce przyjazne uczniom. Jak już zostało powiedziane, z badań nad mózgiem wynika niezbicie, że uczenie się i zdobywanie nowych umiejętności wywołuje u ludzi uczucie zadowolenia. Dzieje się tak, gdy osoba ucząca się może rozwijać swój twórczy potencjał, a to według konstruktywistów wymaga samodzielnego myślenia.

Szkola wymaga dziś przede wszystkim reprodukcji podanej wiedzy.

Tradycyjny system edukacyjny zniechęca uczniów w dwojaki sposób: po pierwsze ignorując ich potrzebę aktywności i wynikające z niej przekonanie o własnej skuteczności czy, inaczej mówiąc, zdolność osiągnięcia celu, a po drugie poprzez stosowanie sankcji, które, jak to sformułował Franz Weinert, ze złych osiągnięć robią złych uczniów¹⁶. Równie krytycznie postrzega obowiązujący dziś system szkolny John Medina, który, jak się wydaje, nie bez pewnej ironii pisze, że *jeśli chcielibyśmy stworzyć środowisko edukacyjne, które byłoby w prostej opozycji do tego, w czym mózg jest dobry, prawdo-*

¹² CLIL czyli *Content and Language Integrated Learning* jest dobrze już znaną w Polsce koncepcją, która łączy nauczanie języków obcych z treściami typowymi dla różnych przedmiotów, np. historii, biologii, literatury, matematyki, fizyki itd.

¹³ Siebert H. *Pädagogischer Konstruktivismus*, s. 37.

¹⁴ Reich K. *Konstruktivistische Didaktik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2006, s. 56-65.

¹⁵ Zagadnienie to zostało szerzej omówione w artykule *Neurodydaktyka* opublikowanym w *Językach Obcych w Szkole*, nr 6/2009/2010.

¹⁶ Herrmann U. *Neurodidaktik*, Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2009, s. 152.

podobnie zaprojektowalibyśmy coś na podobieństwo współczesnej klasy szkolnej¹⁷.

Problem niedostosowania systemu szkolnego do wymogów efektywnej nauki pogłębiają dodatkowo nowe technologie, które w ostatnich latach zmieniły nie tylko nasze społeczeństwo czy sposób funkcjonowania firm, ale również strukturę mózgów dzieci. Pracodawcy nie potrzebują dziś pracowników potrafiących reprodukcować duże ilości wiedzy, a szkoła zmuszająca do bierności, krępująca kreatywność i uniemożliwiająca autonomiczne działanie postrzegana jest przez coraz większą liczbę uczniów jako miejsce zgoła nieprzyjemne i budzące niechęć. Dzięki konstruktywistom i neurobiologom coraz więcej wiadomo na temat warunków, jakie muszą być spełnione, aby uczniowskie mózgi mogły w szkole wykorzystać swój naturalny potencjał. Dzieje się tak, gdy osoby uczące się:

- mają wpływ na dobór celów i treści nauczania,
- uczą się poprzez aktywne działanie,
- rozwiązując zadania, mogą rozwijać swój twórczy potencjał,
- mają wpływ na sposób osiągnięcia celu,
- pracują w przyjaznej, pozbawionej stresu atmosferze,
- są w stanie rozwiązać postawione przed nimi zadania,
- dostrzegają w treściach nauczania pierwiastek emocjonalny,
- widzą sens i przydatność tego, czego się uczą.

Konstruktywistyczna dydaktyka języków obcych nie jest nową metodą nauczania, ale z punktu widzenia nauczycieli dostarcza wielu praktycznych wskazówek dotyczących takiej organizacji procesu nauczania, który umożliwi naukę zgodną z naturalnym sposobem funkcjonowania mózgu¹⁸. Potencjał tkwiący w każdym uczniu, w zależności od przebiegu lekcji i zastosowanych materiałów i zadań, może być albo rozwijany, albo też hamowany.

Również w dziedzinie nauczania języków obcych popełniamy dziś wiele błędów. Najlepszym przykładem może być nauczanie gramatyki, które zupełnie ignoruje silne strony naszych mózgów. Wiele z zadań gramatycznych nie tylko nie przynosi żadnych korzyści, ale wprost generuje błędy¹⁹. Nie inaczej jest z leksyką nauczaną często na poziomie pojedynczych słów. Błędem jest również sztucz-

ne dzielenie języka na sprawności językowe i ćwiczenie każdej z nich w oderwaniu od siebie.

Nauczanie jako dialog²⁰

Punktem odniesienia procesu dydaktycznego można uczynić albo programy nauczania, albo uczniów. Wybierając pierwszą opcję, można omówić wszystkie zaplanowane zagadnienia, ale to nie znaczy, że uczniowie materiał ten sobie przyswoją. Konstruktywizm uświadomił nam, że uczenie się wymaga dużej energii i zaangażowania osoby uczącej się. Uczniów można zmusić do siedzenia w ławkach i pozorowania uczestnictwa w zajęciach – tak często dzieje się w naszych szkołach – ale nikogo nie można zmusić do prawdziwej nauki. Wybierając pierwszą opcję, nie powinniśmy się dziwić, że wielu uczniów nawet po kilkunastu latach szkolnej „nauki” nie umie się porozumieć w żadnym obcym języku. Byli oni wprawdzie nauczani, ale niewiele się nauczyli. Uczenie się to zmiana siły połączeń synaptycznych, a synapsy uczą się wolno i potrzebują wielu powtórzeń.

Dziś, gdy model społeczeństwa i rodziny coraz bardziej się demokratyzuje i liberalizuje, coraz trudniej jest skłonić uczniów do przyjmowania obcych, narzuconych z zewnątrz celów i zaakceptowania ich jako własnych. W dobie eksplozji technologii cyfrowej szczególnego znaczenia nabiera stworzone przez konstruktywistów słowo „wiabilny”. To, co było wiabilne dwadzieścia lat temu, dziś okazuje się zupełnie nieprzydatne. Dzisiejsi pierwszoklasiści inaczej niż ich nauczyciele oceniają przydatność przekazywanej w szkołach wiedzy. Mają inaczej sformatowane mózgi²¹ i coraz trudniej przychodzi im wchodzenie w rolę „odbiorcy” i „reproduktora” wiedzy. Dlatego tak atrakcyjny jest model dydaktyki konstruktywistycznej, która odrzucając wszelkie ogólnopedagogiczne modele nauczania, każe traktować nauczanie jako ciągłe poszukiwanie tego, co przydatne w aktualnej sytuacji. Poszukując tego, co wiabilne, nauczyciel musi potraktować uczniów jak podmioty, a nie, jak to czyni tradycyjna szkoła, jak przedmioty nauczania. Nowoczesne nauczanie musi być oparte na dialogu, a uczeń powinien być partnerem, który współdecyduje o tym, co dzieje się na lekcji. Aby to wyjaśnić, warto posłużyć się przykładem z praktyki. Uczniowie mogą się nauczyć czytać tylko wtedy, gdy będą to robić odpowiednio długo i odpowiednio często,

¹⁷ Cyt. za: Dylak S., Ubermanowicz S., Chmiel P. *Działanie zmienia mózg, poszukiwania w Internecie również...* (<http://www.ap.krakow.pl/ktime/ref2009/dylak.pdf>).

¹⁸ W języku angielskim używa się w takiej sytuacji określenia *brain friendly learning*, w niemieckim *hirnfrendliches Lernen*.

¹⁹ Spitzer M. *Erfolgreich lernen in Kindergarten und Schule*, Jokers editio 2007 (wykład na DVD).

²⁰ Reich K. *Konstruktivistische Didaktik*, s. 65.

²¹ Osoby zainteresowane tematem odsyłam do mojego artykułu *Neurodydaktyka*, *Języki Obce w Szkole*, nr 6/2009/2010.

a będzie to możliwe tylko wtedy, gdy teksty będą ich interesować. Z punktu widzenia nauczyciela jest zupełnie obojętne, czy strategie czytania będą rozwijane na podstawie tekstów o znanym piłkarzu, o zaburzeniach odżywiania, czy o tym, jak znanej modelce Heidi Klum udało się stworzyć szczęśliwą i dużą rodzinę. Jedna ze studentek toruńskiego NKJO poprosiła swoich uczniów o przeczytanie dwóch stron z zamieszczonego w Internecie 34-stronicowego tekstu pt. „Jak odzyskać swojego ex”. Prawie wszyscy przeczytali cały tekst. Uczniowie najwyraźniej uznali, że zawarte w nim informacje i rady mogą być dla nich przydatne. Ponieważ nauczyciel nie zawsze jest w stanie ocenić, jakie teksty wzbudzą zainteresowanie uczniów, może zaproponować im kilka tekstów do wyboru lub wręcz poprosić ich, żeby sami wyszukali takie, które ich interesują.

Największym osiągnięciem konstruktywistycznej dydaktyki języków obcych jest zmiana perspektywy,

odejście od nauczania zorganizowanego wokół drobiazgowych programów nauczania, zalecanych schematów i modeli dydaktycznych i dowartościowanie nauczania rozumianego jako dialog, jako wspólne szukanie optymalnej drogi i wiabilnych rozwiązań. Nauczanie to coś, co dzieje się między ludźmi. Nauczyciel nie ma być urzędnikiem wykonującym zalecenia ministerstwa, ale osobą, która najlepiej znając uczniów, stworzy im optymalne warunki umożliwiające budowanie własnej struktury wiedzy. W praktyce oznacza to przygotowanie takich zadań, którym uczniowie będą chcieli poświęcić więcej czasu, które ich zaintrygują, rozbudzą ich fascynację i poszerzą horyzonty, a jednocześnie wymuszą aktywność, której skutkiem będzie przyrost wiedzy i umiejętności. Jak takie zadania powinny wyglądać, to już temat na oddzielny artykuł.

Autorka jest wykładowcą metodyki i literatury w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Toruniu

Beata Pietrzyk

Język polski w Polsce, Europie i świecie

Obecna sytuacja na świecie, a przede wszystkim w Europie, zdaje się sprzyjać rozszerzaniu nauczania języka polskiego. Unia Europejska i Rada Europy promują naukę języków o małym zasięgu i chętnie widziałyby w szkole nauczanie takich języków, jak np. fiński, węgierski, słowacki czy ukraiński. Jest to także szansa na rozwój języka polskiego, który jest narzędziem komunikowania się dla ok. 50-55 milionów osób mieszkających w 80 krajach świata. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego współpracuje z zagranicznymi ośrodkami akademickimi, w których funkcjonują katedry lub lektoraty języka polskiego. W roku akademickim 2009/2010 skierowano do 32 krajów (96 ośrodków akademickich) 99 pracowników dydaktycznych – specjalistów w dziedzinie języka i kultury polskiej. Więcej informacji na temat kierowania lektorów z Polski do pracy w zagranicznych ośrodkach akademickich można znaleźć na stronie internetowej MNiSW <http://www.nauka.gov.pl/szkolnictwo-wyzsze/sprawy-miedzynarodowe/jezyk-polski>.

W roku szkolnym 2009/2010 Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie (od 1 stycznia 2010 roku zadania związane z kierowaniem nauczycieli do pracy za granicą realizowane są przez Zespół Szkół dla Dzieci Obywateli Polskich Czasowo Przebywających za Granicą) skierował do pracy wśród Polaków i Polonii za granicą 88 nauczycieli. Nauka języka polskiego odbywa się w:

- szkołach i klasach z polskim językiem nauczania, funkcjonujących w systemach oświaty publicznej danego kraju (Białoruś, Ukraina, Łotwa, Mołdawia i Rumunia),
- szkołach przy stowarzyszeniach Polaków i parafiach katolickich (Armenia, Argentyna, Białoruś, Rosja, Kazachstan, Kirgistan, Mołdawia, Ukraina i Uzbekistan),
- szkołach publicznych, w których nauczany jest język mniejszości narodowej, szkołach, w których język polski jest obowiązkowym językiem obcym czy przedmiotem fakultatywnym (Białoruś, Ukraina, Rosja).

Do podniesienia prestiżu języka polskiego jako środka komunikacji poza Polską niewątpliwie przyczyniło się wprowadzenie systemu certyfikacji. Uczący się języka otrzymali jasny komunikat, że nauka odbywa się według standardów i wymagań europejskich oraz że stopień znajomości języka polskiego może być udokumentowany. Certyfikat znajomości języka posiada swoją rangę. Poza samą satysfakcją daje on także pewne uprawnienia. Pierwsze egzaminy certyfikowane z języka polskiego jako obcego przeprowadzono w roku 2004. Co roku przystępuje do nich coraz więcej osób (w 2008 roku – 447). Egzaminy przeprowadzane są w ośrodkach egzaminacyjnych w kraju i za granicą (Chicago, Nowy Jork, Berlin, Bratysława, Mińsk, Tokio, Lille, Drezno, Pekin, Kijów, Madryt, Paryż, Ateny).

Autorka jest pracownikiem Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie

Dr Anna Jaroszewska

Problematyka międzykulturowości a nauczanie języków obcych – rozważania z pogranicza teorii i praktyki

Wstęp

Współczesny obraz społeczno-kulturowy i gospodarczo-polityczny Europy, jakże różny od obrazu Europy z pierwszej połowy XX wieku czy z okresów wcześniejszych, bardzo dynamiczny a jednocześnie niejednorodny, uprawnia do ponownego postawienia pytania o istotę międzykulturowości. I choć pytanie to zadawane było już wielokrotnie, co najmniej od momentu wyodrębnienia antropologii jako autonomicznej dyscypliny naukowej (XIX w.), to jednak odpowiedź na nie w dalszym ciągu wydaje się być niewystarczająca. Wpływ na to mają nowe okoliczności wyznaczające również nowe granice i możliwości dla egzystencji poszczególnych kultur (postrzeganych w kontekście zarówno zbiorowej, jak i jednostkowej aktywności ludzkiej). Zaliczyć do nich należy m.in.:

- stale postępujący proces światowej globalizacji,
- kolejne konflikty zbrojne, zwłaszcza te o podłożu ideologicznym,
- masowe migracje ludności (m.in. ekonomiczne oraz na skutek represji politycznych),
- proces wieloaspektowego rozwarstwienia społeczeństw,
- organizowanie się społeczeństw i zawiązywanie nowych struktur państwowych,
- osłabianie wpływów dotychczasowych mocarstw gospodarczych i militarnych,
- umacnianie ustrojów i wartości demokratycznych,
- ewoluowanie systemów wartości, w tym przewartościowanie zasad *savoir vivre*'u,
- utworzenie i stały rozwój Unii Europejskiej oraz innych unii międzypaństwowych i regionalnych,
- szczególnie dynamiczny postęp naukowo-techniczny.

To właśnie konsekwencje tych zjawisk, trendów czy przemian powodują konieczność stałych uzupełnień oraz nowych odniesień do problematyki międzykulturowości. I taki też cel obrano w niniejszym artykule, w którym podjęta została próba odpowiedzi nie tylko na pytanie o istotę międzykulturowości, lecz także na inne pytania, bezpośrednio z tą problematyką powiązane. Przedstawione tu rozważania koncentrują się zatem w głównej mierze na roli, jaką przypisuje się i jaką rzeczywiście pełni w procesie kształtowania kompetencji międzykulturowej człowieka edukacja międzykulturowa oraz nauczanie języków obcych. Dotychczasowe badania, opinie czy postulaty (tak w wymiarze naukowym, jak i politycznym) utwierdzają co prawda w przekonaniu, że koncepcja rozszerzenia kształcenia ogólnego o kontekst międzykulturowy, z uwzględnieniem działań na rzecz doskonalenia komunikacyjnych kompetencji w językach obcych, jest słuszna i potrzebna. Niemniej, należy zadać sobie także pytanie o to, na ile teoria naukowa czy określona idea polityczna znajduje odzwierciedlenie w codziennej praktyce szkolnej. W tym przypadku za kontekst rozważań przyjęto polską rzeczywistość edukacyjną.

Międzykulturowość jako naturalna przestrzeń społeczna Europejczyków

Za okres przełomowy, w którym międzykulturowość stała się zjawiskiem o zupełnie innym wymiarze ilościowym i jakościowym w stosunku do okresów wcześniejszych, uznać należy zatem drugą połowę XX wieku i początek wieku XXI. Wtedy to właśnie nasiliły się ww. okoliczności czy też uwarunkowania wyznaczające nowe ramy społeczne, kulturowe, gospodarcze oraz polityczne, w jakich przyszło żyć kolejnym pokoleniom Europejczyków,

w tym Polakom. Pod wpływem tych różnych przeciż czynników istotnym przeobrażeniem uległy również relacje międzyludzkie. Zmiany te z jednej strony dotyczyły komunikacji wewnętrznej, a więc takiej, która przebiega w ramach jednej grupy społecznej np.: w rodzinie, w klasie szkolnej, w grupie pracowniczej, ale też pomiędzy osobami tej samej narodowości czy grupy etnicznej o wspólnych bądź bardzo zbliżonych cechach dystynktywnych. Z drugiej strony zmiana owych relacji uwidoczniła się również na etapie komunikacji *stricte* transgranicznej lub transkulturowej, a więc przebiegającej pomiędzy wyraźnie różnymi grupami społecznymi, reprezentującymi często nie tylko odmienne kultury czy religie, lecz także nacje, zaś przede wszystkim różny język.

Intensywny przyrost wiedzy na temat życia człowieka jako indywidualności, jednak z natury predestynowanego do życia w grupie społecznej, czy już sam fakt umocnienia się podstawowych wartości etycznych realizowanych na gruncie współczesnych systemów demokratycznych w dużym stopniu ułatwił rozróżnienie tych kategorii społeczno-kulturowych (wielo- i międzykulturowości). Przede wszystkim możliwe stało się bliższe poznanie tej drugiej, co najmniej dwuwymiarowej przestrzeni życia, jaką jest naznaczona zmianami współczesności międzykulturowość – rozpatrywana tu jako wewnątrzgrupowy oraz międzygrupowy dialog.

Upraszczaając, można przyjąć, że międzykulturowość jest zjawiskiem odmiennym od wielokulturowości, choć niewątpliwie z pluralizmu się wywodzącym. Podstawowym warunkiem zaistnienia międzykulturowości jest wielostronna interakcja społeczna, opierająca się na podmiotowej aktywności wynikającej z ludzkich potrzeb tak typowo egzystencjalnych (pierwszego rzędu), jak i poznawczych (włącznie z potrzebą samorealizacji). Natomiast wielokulturowość cechuje raczej zasada jednostronnych wpływów kultury dominującej na kulturę o mniejszym zasięgu oddziaływania lub też zasada reakcji ograniczonej, często jednostronnej, okazjonalnej, a nawet wymuszonej. O ile istotą międzykulturowości jest więc dialog i współpraca, a przede wszystkim chęć wzajemnego poznania, zrozumie-

nia i ubogacania przedstawicieli różnych kultur, to wielokulturowość wyraża bardziej stan „bycia obok siebie”.

W rozważaniach na temat możliwych relacji między kulturami warto zamieścić jeszcze jedną istotną uwagę. Wprawdzie etymologia wydawałoby się jednoznacznie wskazuje na znaczenie terminu *monokulturowość*. Informuje też o tym, jaką wartość nabędzie pojęcie kulturowości, jeśli uzupełnimy je o człony *wielo-* bądź *między-*. Jednak, jeśli rozważania skoncentrowane zostaną nie na zbiorowości (np. naród, grupa etniczna itp.) reprezentującej określoną kulturę, lecz na jednostce, na pojedynczym podmiocie – człowieku, to znaczenie przytoczonych tu terminów, niezależnie od użytego przedrostka, będzie inne.

Dzisiaj nie budzi już wątpliwości stwierdzenie, że każdy z nas tworzy własną, indywidualną kulturę, w jakimś mniejszym lub większym stopniu inną od kultur osób nas otaczających, znanych, a często też bardzo bliskich. Stąd też, uwzględniając realia współczesnego świata i mając na względzie powyższą uwagę, za pozorną tylko należy uznać monokulturowość danej grupy społecznej, wydawałoby się hermetycznej¹. W niej bowiem także występują różnice kulturowe, pewnego rodzaju granice pomiędzy wartościami indywidualnymi a wartościami wspólnymi. Umiejętne przekraczanie tych granic pozwala na nawiązanie dialogu, który jest warunkiem wymiany myśli, współpracy, porozumienia, a więc i rozwoju społecznego. O ile barierą w tym przypadku nie jest język, to jednak należy zdawać sobie sprawę z tego, że skuteczność tego dialogu zależy w dużej mierze od wiedzy na temat drugiego człowieka, wiedzy na temat inności kulturowej, jaką ów człowiek czy też grupa ludzi wnosi w proces komunikacji. Co więcej, szczególnie ważne w tym przypadku jest też wykształcenie pozytywnych postaw wobec tej inności.

Z całą stanowczością uznać jednak należy, że transgraniczny lub transkulturowy proces komunikacji (międzygrupowej) jest procesem znacząco bardziej złożonym od tego o charakterze wewnętrznym. Skuteczność dialogu ze wszystkimi jego konsekwencjami w warunkach rzeczywistego, silnie

¹ Współcześnie o rzeczywistej monokulturowości (pozostając przy orientacji podmiotowej) można raczej mówić w kontekście badań nad życiem prymitywnych społeczeństw czy grup społecznych zamieszkujących tereny oddalone od ośrodków cywilizacji, trudno dostępne, a przy tym skrajnie odizolowane od wpływów zewnętrznych (także od mass mediów). Przykładem będą tu niektóre plemiona afrykańskie, plemiona zamieszkujące tereny Ameryki Południowej bądź głębokiej Azji, ale także mieszkańcy nielicznych już prymitywnych wiosek np. w Europie Środkowo-Wschodniej. Używając przenośni, można je scharakteryzować jako te, w których czas dawno temu się zatrzymał. Populacje takie, pomimo wkroczenia w XXI wiek, nie poddają się wpływowi globalizacji i w pewnym wyjątkowy dla siebie sposób pozostają kulturowo dziewicze. W niezmięnionej postaci kultuwują tradycje i wartości odległych przodków, ochraniając je przed wpływami cywilizacji zachodniej. Ta, coraz rzadziej już spotykana, hermetyczność ich kultury oraz w pewnym stopniu jej prymitywny charakter sprawiają, że w społecznościach takich pozostaje znacząco mniej przestrzeni na indywidualność człowieka, na jego *stricte* osobisty rozwój, zwłaszcza w sferze psychicznej. Tym samym można przypuszczać, że względnie niewielkie pozostaje też wewnątrzgrupowe różnicowanie takich społeczności.

odczuwalnego pluralizmu językowo-kulturowego uwarunkowana jest bowiem już nie tylko zakresem informacji na temat danej kultury oraz pozytywnym do niej stosunkiem, jakie człowiek jako istota społeczna nabywa (a przynajmniej nabywać powinien) najpierw w toku dziecięcej socjalizacji, a następnie w toku edukacji formalnej oraz poprzez doświadczenia całego swojego życia. Poza tymi aspektami, dla międzykulturowego porozumienia najistotniejszy jest kod komunikacyjny. Bez jego znajomości poznanie, a tym bardziej zrozumienie osoby wywodzącej się z obcego kręgu kulturowego byłoby jeśli nie niemożliwe, to co najmniej znacząco utrudnione. Kodem najskuteczniejszym, choć nie jedynym, jest właśnie kod językowy. Jego nauczanie/uczenie się okazuje się zatem szczególnie konieczne w rzeczywistości wielo- i międzykulturowej. Rzeczywistość tę charakteryzują bowiem liczne obszary pogranicza kulturowego, w pewnym sensie także kulturowe bariery, przez które należy przeniknąć, aby móc w pełni realizować swoje społeczne potrzeby.

Na problem niejednorodności społecznej, w tym na konsekwencje wielokulturowości i różnorodności Europejczyków, zwracano uwagę na forum międzynarodowym już na etapie tworzenia zrębów Unii Europejskiej. Pogłębioną debatę polityczną na ten temat, która podparta została szeregiem raportów i analiz często o charakterze naukowym, a przy tym zaowocowała licznymi strategiami społeczno-gospodarczymi popartymi realnymi działaniami, zaobserwować można jednak dopiero od końca wieku XX. Za istotne uznać z pewnością należy zarówno zapisy Traktatu o Unii Europejskiej podpisanego 7 lutego 1992 roku w Maastricht, jak również uruchomienie trzy lata wcześniej wspólnotowego programu „Lingua”, mającego na celu wspieranie nauczania i uczenia się języków obcych na obszarze Unii². Przełomem jednak było przyjęcie 24 marca 2000 roku w Lizbonie na posiedzeniu Rady Europejskiej nowej strategii rozwoju Unii Europejskiej, tzw. strategii lizbońskiej (przeformułowanej zresztą znacząco w 2005 roku). W kolejnych latach, począwszy od roku 2001, który ogłoszony został Europejskim Rokiem Języków³, toczyła się już nieprzerwanie dyskusja na temat szans i zagrożeń wynikających z pluralizmu języków i kultur właściwego dla obszaru Europy. W znaczącym stopniu przyczyniła się ona do rozpropagowania idei dialogu międzykulturowego i włączenia edukacji międzykulturowej wraz z kształceniem językowym do głównego nurtu poli-

tyki edukacyjnej Unii Europejskiej. Wyrazem politycznego, ale też w pewnym zakresie naukowego zainteresowania międzykulturowością, były przy tym liczne raporty edukacyjne i dokumenty strategiczne publikowane pod patronatem Rady i Komisji Europejskiej, a także prowadzone w oparciu o nie edukacyjne projekty pilotażowe oraz programy długofalowe czy chociażby kampanie informacyjne temu właśnie zagadnieniu poświęcone. Do najważniejszych zaliczyć należy opracowanie Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ), wdrożenie szeregu planów i strategii ramowych na rzecz wielojęzyczności (ich przejawem są m.in. wspomniane już programy Socrates I i II oraz *Lifelong Learning Programme*) czy też doprecyzowanie katalogu kompetencji kluczowych oraz kompetencji międzykulturowych, które należy rozwijać w procesie uczenia się przez całe życie, zwłaszcza poprzez rozpowszechnianie nauczania/uczenia się języków obcych. O priorytetowym znaczeniu, jakie współcześnie nadane zostało edukacji językowej w wymiarze międzykulturowym, świadczyć może już sam fakt utworzenia od stycznia 2007 roku w strukturach Komisji Europejskiej samodzielnego stanowiska komisarza UE ds. wielojęzyczności czy też ogłoszenie roku 2008 Europejskim Rokiem Dialogu Międzykulturowego.

Cele strategiczne edukacji międzykulturowej

Rozszerzona, a po części także zreformowana nowym traktatem Unia Europejska liczy dziś około 500 milionów obywateli (różnej narodowości, rasy czy wyznania itd.) i 27 państw członkowskich. Na jej obszarze obowiązują aż 3 alfabety i 23 języki urzędowe. Funkcjonuje tu ponadto około 60 innych języków regionalnych lub mniejszościowych. Krajowe systemy prawne dostosowane do unijnych dyrektyw, bardzo ścisła współpraca gospodarcza pomiędzy członkami UE bądź współpraca międzyregionalna, względnie nieograniczony przepływ towarów, usług, dóbr kultury, a także ludności sprawiają, że coraz mniej jest miejsc w granicach UE, gdzie wielo- bądź międzykulturowość nie występuje. Idea „zjednoczenia w różnorodności” wznaga zaś działania na rzecz międzykulturowego poznania i porozumienia, które uznano za niezbędne nie tylko w kontekście harmonijnego rozwoju społeczno-kulturowego przy jednoczesnym zachowaniu dotychczasowego dziedzictwa, lecz przede wszystkim dla rozwoju i konkurencyjności wspólnej, unijnej gospodarki.

² Komponent „Lingua” uwzględniony został także w późniejszych, funkcjonujących na szerszą skalę programach edukacyjnych: Socrates I (program na lata 1995-1999), Socrates II (program na lata 2000-2006/2007) oraz *Lifelong Learning Programme* – „Uczenie się przez całe życie” (program na lata 2007-2013).

³ 26 września ustanowiony został zaś Europejskim Dniem Języków.

Stopień zaktywizowania relacji pomiędzy przedstawicielami różnych kultur, a więc i jakość ich późniejszej współpracy, uzależnione są w głównej mierze od uwarunkowań organizacyjno-prawnych oraz od krajowej/unijnej polityki informacyjnej (tu zaznacza się tendencja sprzyjająca). Znaczenie przypisać jednak należy także szczególnym kompetencjom uczestników przedmiotowego dialogu. Wśród kompetencji najważniejszych, w perspektywie podjętej problematyki, wyróżnić należy kompetencję międzykulturową, dla której kluczowe są kompetencje w zakresie porozumiewania się w językach obcych, kompetencje społeczne i obywatelskie oraz świadomość i ekspresja kulturalna. Nadrzędna względem nich kompetencja międzykulturowa, uogólniając, wyraża się w zdolności do skutecznej komunikacji i działania jednostki na pograniczu kulturowym, gdzie stykają się nie tylko różne kultury (w tym wyznania, wartości i światopoglądy), ale występuje również różnorodność językowa. Jej kształtowanie powinno być procesem permanentnym; powinno stanowić trzon całościowej edukacji człowieka.

Nie umniejszając znaczenia procesów wychowania w rodzinie, które najbardziej efektywne wydają się być w dzieciństwie, oraz rozwoju osobniczego poprzez nabywanie wiedzy i doświadczeń na późniejszych etapach życia (aż do okresu późnej starości), za szczególny pod względem możliwości kształtowania kompetencji międzykulturowej uznać należy okres formalnej edukacji szkolnej. W tym czasie bowiem intensywność (najczęściej także i efektywność) oddziaływań wychowawczych i kształcących na człowieka jest najwyższa. W tym też okresie rozpoczyna się wieloletni proces nauczania/uczenia się języków obcych, co jest szczególnie istotne w kontekście podjętej problematyki. Dlatego też nie powinny dziwić coraz bardziej wyraziste postulaty głoszone na forum międzynarodowym włączenia i stałego unowocześniania nauczania międzykulturowego oraz kształcenia językowego na etapie edukacji szkolnej, poczynając już od pierwszego etapu edukacyjnego. Zrealizowanie tych postulatów jest poniekąd warunkiem (w założeniach koncepcji funkcjonowania UE) przygotowania kolejnych pokoleń Europejczyków do w pełni aktywnego życia w rzeczywistości pluralizmu języków i kultur⁴. Tym bardziej że, jak już podkreślano, typowych obszarów kulturowego wyalieno-

wania jest coraz mniej, zaś dialog międzykulturowy niejednokrotnie staje się dziś koniecznością. Dlatego też zapewne koncepcja edukacji międzykulturowej wywodząca się z idei politycznej ugruntowanej na dociekaniach o charakterze naukowym stosunkowo szybko została zaimplementowana do systemów oświatowych krajów zachodnioeuropejskich dłużej osadzonych w systemie demokratycznym niż Polska.

Koncepcja ta opisuje proces oświatowo-wychowawczy, u którego podstaw leży rozwijanie umiejętności dostrzegania, poznawania i rozumienia różnic kulturowych. Zasadniczym celem edukacji międzykulturowej jest więc dostarczenie uczącemu się (w różnej postaci) zasobu wiedzy i kompetencji, których nabycie i stałe rozwijanie umożliwi mu podjęcie dialogu, aktywnych interakcji z przedstawicielami innych kultur w różnych okolicznościach i na różnych płaszczyznach życia społecznego. Istotną cechą tak rozumianej edukacji jest przy tym otwarcie się na inność kulturową i w pewnym zakresie pielęgnowanie, ochrona tej inności. Przeciwstawia się ona zatem zacieraniu różnic poprzez nadmierne eksponowanie wartości wspólnych różnym kulturom. Może to bowiem rodzić negatywne skutki dla międzykulturowych relacji. Ma ona raczej na celu kształtowanie świadomości istnienia takich różnic, umożliwianie zrozumienia ich istoty, a w konsekwencji ich akceptację bądź przynajmniej tolerancję. Jak łatwo się domyślić, rola nauczania języków obcych, a więc owego podstawowego kodu komunikacyjnego, jest w tym przypadku szczególnie ważna. Dlatego też edukacja międzykulturowa czy też nauczanie międzykulturowe (działania dydaktyczne służące realizacji celów edukacji międzykulturowej) pozostają w bezpośrednim związku z kształceniem językowym, a przynajmniej tak być powinno.

Edukacja międzykulturowa w polskiej rzeczywistości edukacyjnej

Uznać należy, iż w wymiarze rozważań teoretycznych koncepcja edukacji międzykulturowej, jak również unijna polityka językowa zaproponowana w jednym z ostatnich planów strategicznych: „Wielojęzyczność: atut dla Europy i wspólne zobowiązanie”, mają solidne ramy i są dostatecznie mocno podparte poprzez szereg badań, raportów czy analiz statystyczno-ekonomicznych. Nawet pobieżny przegląd corocznych raportów z serii *Key Data*

⁴ Teza ta jednoznacznie wyeksponowana została w komunikacie Komisji Europejskiej z dnia 18 września 2008 roku pt. „Wielojęzyczność: atut dla Europy i wspólne zobowiązanie”. Napisano w nim: *Języki nie tylko określają tożsamość jednostki, stanowią również część wspólnego dziedzictwa. Mogą łączyć ludzi i być oknem na nowe kraje i kultury, sprzyjając w ten sposób wzajemnemu zrozumieniu. Skuteczna polityka wielojęzyczności może zwiększyć perspektywy życiowe obywateli, poprawić ich szanse na rynku pracy, ułatwić dostęp do usług i należnych im praw. Może ona również przyczynić się do solidarności, poprzez wzmocniony dialog międzykulturowy i spójność społeczną. Przy takim podejściu różnorodność językowa może stać się cennym atutem, a we współczesnym zglobalizowanym świecie jego znaczenie będzie rosło.*

sporządzanych przez Eurydice, ukazujących stan wewnątrzpaństwowych systemów oświatowych, pozwala przy tym wnioskować, że postulaty kryjące się za tą koncepcją w pewnym zakresie znajdują odzwierciedlenie w realnej praktyce szkolnej i nie pozostają jedynie martwymi zapisami. Warto zatem przeanalizować pokrótce, jaki wpływ ta wieloletnia już debata o międzykulturowości wywarła i na polski system oświatowy. Jest to pytanie istotne zwłaszcza teraz, w dobie ustawowych zmian, jakie przeprowadzane są na niemalże każdym szczeblu nauczania.

Niewątpliwym przełomem zbliżającym polski system szkolny do systemów zachodnioeuropejskich była zmiana ustrojowa, jaka dokonała się w Polsce po roku 1989. Zainicjowany po tym wydarzeniu cykl reform oświatowych (m.in. utworzenie nauczycielskich kolegiów języków obcych) pozwolił na stopniowe dostosowywanie oświaty polskiej do całkowicie nowych warunków społeczno-gospodarczych, a w pewnym momencie także i kulturowych. Dodatkowym impulsem, być może nawet jeszcze silniejszym, była akcesja Polski do struktur Unii Europejskiej w 2004 roku. Aktywne uczestnictwo Polaków w życiu gospodarczym, społeczno-kulturowym i politycznym Europy i sama konieczność dostosowania polskiego systemu prawnego do prawa unijnego musiały w konsekwencji realnie wpłynąć także na polski system edukacji. Przede wszystkim doczekaliśmy zupełnie nowej, a nie tylko znowelizowanej, podstawy programowej kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. W porównaniu do poprzedzających ją rozporządzeń poświęcono w niej o wiele więcej uwagi kwestiom nauczania języków obcych i kształtowania kompetencji międzykulturowej. Nie dość, że znaczącej zmianie uległ zakres treści nauczania, to zmienił się również ich rozkład. Równoległe do zmian w podstawie programowej zmieniły się także ramowe plany nauczania. Najdobitniejszym tego przykładem jest wprowadzenie obowiązkowego nauczania języka obcego nowożytnego już od I klasy szkoły podstawowej. Co więcej, po licznych i wieloletnich postulatach środowisk nauczycielskich i naukowych, a także uczniowskich, w rozkładzie materiału nauczania uwzględniono wreszcie ciągłość na kolejnych etapach nauki⁵. Pojawiły się też zupełnie nowe przedmioty czy ścieżki przedmiotowe propagujące treści z pogranicza kultur i powszechnie dziś uznawane wartości etyczno-moralne. Nowy materiał nauczania określony

w podstawie i coraz bardziej nowoczesne formy jego przekazu (za sprawą rozwoju metodyki nauczania m.in. języków obcych, ale i powszechnej technologizacji szkół) musiały przy tym wpłynąć na rynek wydawnictw szkolnych, który po systemowej transformacji został znacznie uwolniony (pozostał nadzór ministerialny dotyczący zgodności podręcznika z ramowymi wytycznymi). Zmieniły się więc i podręczniki szkolne, i programy nauczania. I choć nie we wszystkich, w kontekście nauczania języka obcego, aspekt międzykulturowości realizowany jest w stopniu wystarczającym, to jednak decyzja o wyborze podręcznika i programu nauczania pozostaje w gestii nauczyciela oraz uczniów. Tym samym te podręczniki, które problematykę tę bagatelizują, mogą zostać odrzucone przez nauczających i uczących się. Choć wymaga to szeroko zakrojonej kampanii informacyjnej o międzykulturowości, to jednak dziś taka decyzja jest już możliwa, a nabierająca charakteru międzykulturowości rzeczywistość, która od pewnego czasu zaczyna otaczać również Polaków, sama w sobie jest kampanią na rzecz dialogu międzykulturowego. Otwarcie granic, a tym samym intensyfikacja kontaktów z przedstawicielami odmiennych kultur czy chociażby coraz bardziej powszechny dostęp do Internetu w pewnym stopniu kształtuje też naszą świadomość wielokulturową. Polacy, jako pełnoprawni obywatele Unii, dostrzegają więc nowe możliwości zaistnienia i realizacji swoich celów życiowych w nowych warunkach. I coraz częściej dotyczy to nie tylko ludzi młodych i aktywnych, lecz także osób starszych bądź charakteryzujących się pasywnością społeczną. Symptomami tego ożywienia są np. znaczący wzrost zainteresowania Polaków turystyką zagraniczną, ich wzmożona aktywność w sferze gospodarki międzynarodowej, wzrost liczby polskich studentów na uczelniach zagranicznych czy też dynamiczny rozwój szkół językowych różnego typu, w których w ramach zajęć nieobowiązkowych kształcą się Polacy w różnym wieku i o różnym rodowodzie społeczno-kulturowym. Jedną z nowych potrzeb poznawczych, wynikającą z rozszerzenia horyzontu wszelkiej aktywności, jest bowiem potrzeba posiadania umiejętności komunikowania się w językach obcych powiązana z potrzebą poznawania i zrozumienia innych kultur. I pomimo że szkołę można uznać za pewnego rodzaju remedium na niedogodności wynikające z pojawienia się i niezaspokojenia tej potrzeby, to jednak jej działalność nie w każdym przypadku jest

⁵ Niestety, w kontekście procesu nauczania języków obcych w wielu szkołach o zakresie tej ciągłości, a więc o wyjściowym i docelowym poziomie nauczania, niejednokrotnie przesądza niejednorodny, często niski poziom kompetencji językowych uczniów, z jakim rozpoczynają oni naukę języka na danym etapie nauczania. Trudności bądź całkowity brak możliwości utworzenia większej liczby grup zaawansowania w zakresie kompetencji językowych sprawia, że sytuacje znane z przeszłości, a polegające na nauczaniu tego samego na kolejnych etapach nauczania i dziś się zdarzają. Rzeczywistość odbiega tym samym od zapisów ustawowych.

wystarczająca. Dlatego też powinna być ona stale wspierana także w pozaszkolnych sferach życia czy też w ramach działalności innych instytucji, np. na gruncie programów unijnych koordynowanych przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji – wspomnianego już programu „Uczenie się przez całe życie”.

Podsumowując niniejsze rozważania, warto zwrócić uwagę na jeszcze jeden ważny aspekt, który z międzykulturowością również jest powiązany. Mianowicie, warunkiem efektywnego wprowadzenia edukacji międzykulturowej do polskich szkół jest nie tylko dostosowanie programów i podręczników, wprowadzenie wczesnego startu językowego, przeznaczenie na ten cel dodatkowych środków finansowych czy w końcu wzbudzenie w uczniach zaciekawienia innością kulturą i ich aktywności na tym polu. Szczególnie ważna jest też dbałość o stały rozwój systemu kształcenia nauczycieli, m.in. języków obcych, którzy, aby móc nauczać i wspierać rozwój kompetencji międzykulturowej swoich uczniów, sami taką kompetencję powinni posiadać. I choć w tym względzie widoczna jest znacząca poprawa, to z pewnością można uczynić jeszcze więcej.

Bibliografia

- Coste D., North B., Sheils J., Trim J. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Wydawnictwo CODN, Warszawa 2003.
- Hejnicka-Bezwińska H. *O zmianach w edukacji*. Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2000.
- Jaroszevska A. *Nauczanie języka obcego w kształceniu wczesnoszkolnym. Rozwój świadomości wielokulturowej dziecka*. Dissertationes Inaugurales Selectae Vol. 36. Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2007.
- Jaroszevska A. *Świadomość wielokulturowa dziecka w strukturze kompetencji międzykulturowej – od teorii do praktyki* [w:] Sikora-Banasik D. [red.] *Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*. CODN, Warszawa 2009.
- Jaroszevska A. *Założenia edukacji wielo- oraz międzykulturowej w zarysie* [w:] Kolago L. [red.] *Studia Niemcoznawcze, tom XXXIV*, Uniwersytet Warszawski – Instytut Germanistyki, Warszawa 2007.
- Kempny M., Kapciak A., Łodziński S. [red.] *U progu wielokulturowości*, Oficyna Naukowa, Warszawa 1997.
- Kok W. i in. *Sprostac wyzwaniom. Strategia Lizbońska na rzecz wzrostu i zatrudnienia*. Raport Grupy Wysokiego Szczebla pod przewodnictwem Wima Koka, listopad 2004.
- Komisja Europejska, *Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2005.
- Komisja Wspólnot Europejskich, Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów, *Wielojęzyczność: atut dla Europy i wspólne zobowiązanie*, 2008.
- Maalouf A. i in. *Zbawienne wyzwanie. W jaki sposób wielość języków mogłaby skonsolidować Europę*. Propozycje Grupy Intelektualistów ds. Dialogu Międzykulturowego utworzonej z inicjatywy Komisji Europejskiej, Bruksela 2008.
- Nikitorowicz J. *Edukacja międzykulturowa* [w:] Pilch T. [red.] *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku. Tom I A-F*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003
- Nikitorowicz J. *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne, Gdańsk 2005.
- Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej, *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* [w:] *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej nr L 394 z dnia 30.12.2006*.
- Parlament Europejski, *Rezolucja Parlamentu Europejskiego z dnia 24 marca 2009 r. w sprawie wielojęzyczności: atut dla Europy i wspólne zobowiązanie* (<http://www.europarl.europa.eu/>).
- Parlament i Rada Unii Europejskiej, *Decyzja nr 1983/2006/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie Europejskiego Roku Dialogu Międzykulturowego (2008)*, *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej nr L 412 z dnia 30.12.2006*.
- Rada Unii Europejskiej, *Konkluzje Rady z dnia 22 maja 2008 r. w sprawie wielojęzyczności (2008/C 140/10)*, *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej nr C 140 z dnia 06.06.2008*.
- Rada Unii Europejskiej, *Konkluzje Rady z dnia 22 maja 2008 r. w sprawie kompetencji międzykulturowych (2008/C 141/0)*, *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej nr C 141 z dnia 07.06.2008*.
- Rada Unii Europejskiej, *Rezolucja Rady z dnia 21 listopada 2008 r. w sprawie europejskiej strategii na rzecz wielojęzyczności (2008/C 320/01)*, *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej nr C 320 z dnia 16.12.2008*.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, *Dz. U. Nr 4 z dnia 15 stycznia 2009, poz. 17*.
- Skonsolidowane wersje Traktatu o Unii Europejskiej i Traktatu o funkcjonowaniu Unii Europejskiej uwzględniające zmiany wprowadzone Traktatem z Lizbony podpisanym w dniu 13 grudnia 2007 r. w Lizbonie*, *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej C 115, Tom 51 z dnia 9.05.2008, wydanie polskie*.
- Torenc M. *Nauczanie międzykulturowe – implikacje glottodydaktyczne*, Dissertationes Inaugurales Selectae Vol. 38, Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2007.

Autorka jest adiunktem w Zakładzie Glottodydaktyki w Instytucie Germanistyki Wydziału Neofilologii na Uniwersytecie Warszawskim

Dr Małgorzata Pamuła

Wielorakie sposoby uczenia języka – czyli jak wspierać rozwój umiejętności językowych w języku drugim, korzystając z koncepcji inteligencji wielorakich

O teorii inteligencji wielorakich (IW) Howarda Gardniera od kilku miesięcy głośno jest w mediach i portalach internetowych. Głównie za sprawą jednego z projektów europejskich realizowanych w Polsce „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy”, o którym w ubiegłym roku pojawiło się wiele informacji. Gazety pisały o przełomie w oświacie, o tym, że każde dziecko jest utalentowane i zdolne. Gardner stał się „modny”. Na rynku pojawiły się tłumaczenia jego książek, a w dydaktyce języków obcych – materiały dla nauczycieli, którzy chcieliby wdrażać elementy jego teorii.

Koncepcja inteligencji wielorakich, mimo że powstała jako teoria psychologii poznawczej, od jakiegoś czasu – jak mówi sam jej autor – *należy do sfery edukacji*¹. I tak jak i w innych krajach podoba się ona pedagogom, tak wiele jest nieporozumień z nią związanych. Bo niektórzy nauczyciele i dziennikarze piszący o inteligencjach wielorakich myślą style uczenia się z profilem inteligencji, odwołują się do testów inteligencji wielorakich, od których sam Gardner zdecydowanie się odcina, chcąc na zajęciach rozwijać różne inteligencje, nie rezygnując z tradycyjnego podejścia do inteligencji.

Gardner podkreśla konieczność głębokiego zrozumienia teorii, aby następnie móc ją zastosować w praktyce. Mam nadzieję, że ten tekst w jakimś zakresie wyjaśni niektóre z funkcjonujących nieścisłości i zachęci do wdrażania pełnej koncepcji do praktyki szkolnej. Przyjrzyjmy się jej z punktu widzenia nauczyciela języka obcego, pracującego na I etapie edukacji. Kilka jej elementów jest szczegól-

nie bliskich praktyce szkolnej: indywidualizacja nauczania i oceniania, jasne określenie celów edukacyjnych, a także wielorakie sposoby przedstawiania tematów i pojęć. Te elementy są także obecne w dydaktyce wczesnoszkolnej i konieczne do osiągnięcia sukcesu w procesie uczenia się zarówno po stronie nauczyciela, jak i ucznia.

Podstawy koncepcji inteligencji wielorakich

Aby móc rozważać wdrażanie koncepcji Gardniera w nauce języka obcego, konieczne jest określenie, czym jest ta wieloaspektowa koncepcja inteligencji, nazwana teorią inteligencji wielorakich. Przydatne będzie też przedstawienie definicji inteligencji, tak jak ją określa sam autor, i prezentacja jej podstawowych założeń, bo odbiega ona od tradycyjnych ujęć.

Gardner dystansuje się od psychometrycznego podejścia do inteligencji, w którym tradycyjne testy typu „papier-ołówek” określają poziom IQ badanej osoby. Nie biorą one pod uwagę kontekstu kulturowego, który jest niezwykle istotny w takim badaniu, bo osoby wychowane w różnych kulturach nie zawsze będą mogły wykonać test na takim samym poziomie. Zatem są to narzędzia niepozwalające na pełny opis inteligencji osoby badanej. Dla Gardniera² inteligencja jest potencjałem biopsychicznym danej jednostki i określa jej zdolność do przetwarzania informacji oraz do rozwiązywania problemów, a także do tworzenia produktów kulturowych w określonym kontekście kulturowym.

¹ Gardner H. *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Laurum, Warszawa 2009.

² Gardner H. *Intelligence Reframed*, Basic Books, New York 1999.

Gardner przedstawia inteligencję opisowo, a nie normatywnie. Używając kryteriów naukowych, wyodrębnił on dziewięć inteligencji, przy czym lista ta nie jest zamknięta: inteligencja językowa, logiczno-matematyczna, muzyczna, przestrzenna, ruchowa, intrapersonalna, interpersonalna, naturalistyczna i egzystencjalna. Na przykład inteligencja przestrzenna jest wykorzystywana nie tylko przez ludzi sztuki i architektów – wykorzystują ją także marynarze, ogrodnicy czy murarze – i nie jest ona związana tylko z percepcją wzrokową, bo jak podkreśla Gardner³, osoby niewidome mają bardzo dobrze rozwiniętą inteligencję przestrzenną. Inteligencja naturalistyczna będzie typowa nie tylko dla ekologów czy ogrodników, ale także będzie potrzebna rybakom, marynarzom czy pilotom szybowcowym. Można zatem powiedzieć, że każdy człowiek jest inteligentny i dysponuje określonym profilem inteligencji. Inteligencje nie występują w izolacji i gdy opisujemy inteligencję, korzystając z koncepcji inteligencji wielorakich, to musimy mówić o ich zestawie. Ta kombinacja będzie decydowała o tym, w jaki sposób człowiek będzie rozwiązywał problemy i uczestniczył w tworzeniu produktów kulturowych. Do tego żeby grać w orkiestrze, nie wystarczy być dobrym muzykiem, ale również konieczna jest umiejętność współpracy z innymi, a także refleksja nad własnym warsztatem pracy – zatem profil inteligencji takiej osoby powinniśmy zawierać opis dobrze rozwiniętej inteligencji muzycznej, interpersonalnej i intrapersonalnej. Warto też podkreślić, że koncepcja ta sprawdza się nie tylko w kulturze europejskiej czy amerykańskiej, ale jest możliwa do zastosowania wobec osób pochodzących z różnych kultur.

Według Gardnera⁴ istnieją dwa typy profili jednostek. Jedne nazwał „laserowymi”, drugie – „szperaczowymi”. Jednostki o profilach „laserowych” bazują na jednej lub dwóch inteligencjach, które są ich atutami. Osoby charakteryzujące się takimi profilami są mocno skoncentrowane na jednej dziedzinie, którą intensywnie zgłębiają. Profil „szperaczowy” mają osoby posiadające te same zdolności w trzech, a nawet więcej obszarach. Potrafią one poruszać się swobodnie w kilku sferach. Z punktu widzenia społecznego obydwa profile są istotne.

Według Gardnera inteligencje można rozwijać, a rozwój ten zachodzi pod wpływem interakcji z otoczeniem, zwłaszcza w okresie dorastania. Czynniki kulturalne, społeczne, rodzinne, indywidualne

i środowiskowe odgrywają istotną rolę w kształtowaniu i rozwijaniu całego zespołu zdolności danej jednostki⁵. To ważna zmiana w stosunku do tradycyjnego stanowiska, w którym poziom IQ nie podlegał zmianie, istotna także z punktu widzenia procesu kształcenia, bo oznacza, że działania edukacyjne mogą rozwijać inteligencję uczących się i że warto w edukacji doceniać nie tylko „szkolne talenty”. W praktyce oznacza to, że *borykające się z problemami dzieci mogą się uczyć*⁶.

Od teorii do praktyki szkolnej

Teoria inteligencji wielorakich może być wykorzystywana w edukacji i to właśnie nauczyciele szczególnie żywo na nią zareagowali. Znalazła ona wiele interpretacji i zastosowań, co doprowadziło do tego, że sam Gardner⁷ nie zawsze zgadza się ze sposobem korzystania z niej. Powstało wiele programów szkolnych bazujących na IW, wiele szkół deklaruje, że uczy według koncepcji Gardnera. Aby właściwie zastosować teorię IW, należy ją najpierw właściwie zrozumieć, gdyż powierzchowna wiedza o teorii lub jej całkowite niezrozumienie może doprowadzić do jej odwrotnych zastosowań. Na przykład, podczas gdy mnogość inteligencji sugeruje ulepszenie wydawanych instrukcji, to nie jest konieczne nauczanie na osiem różnych sposobów. Zrozumienie, że inteligencje nie działają w izolacji, pomaga uniknąć sztucznego rozdzielania inteligencji w klasie lub klasyfikowania uczniów według jednej tylko inteligencji.

Czym charakteryzuje się zatem szkoła, w której kształcą się dzieci w zgodzie z teorią inteligencji wielorakich? Czym charakteryzują się zajęcia języka, na których rozwijane są inteligencje wielorakie uczniów? Przyjrzyjmy się następującym elementom kształcenia: indywidualizacji nauczania i oceniania, celom edukacyjnym, a także metodom i technikom stosowanym na zajęciach szkolnych.

Indywidualizacja nauczania

Gardner w swoich tekstach wyraźnie podkreśla konieczność indywidualizacji nauczania na wszystkich jego etapach. Ale Gardnerowskie podejście nie oznacza, że należy przygotować dziewięć wersji lekcji, tak aby były one dopasowane do dominującego typu inteligencji danego ucznia. Prawdzi-

³ Ibidem.

⁴ Gardner H. *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, ibidem.

⁵ Viens J. *Moving from Theory to Practice*, 2009 (www.miinstitute.info).

⁶ Ibidem.

⁷ Gardner H. *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, ibidem.

we zajęcia oparte na koncepcji IW to takie, na których korzysta z niej, z jej kluczowych elementów, w celu prowadzenia zindywidualizowanego toku nauczania dla wszystkich uczniów. Dzisiejsi najmłodszy uczniowie dorastają w innym świecie niż ich nauczyciele. Ich kontakt z komputerem i wirtualną rzeczywistością sprawia, że wymagają oni bardziej indywidualnego podejścia oraz zaspokajania potrzeb poznawczych w sposób zróżnicowany i bardziej dynamiczny niż jest to realizowane w tradycyjnej szkole. Zatem warto obserwować uczniów, aby wiedzieć, jaki jest ich profil inteligencji. Gardner sugeruje, że w klasie bardziej „użyteczne” niż konstruowanie ćwiczeń specyficznych dla inteligencji jest obserwowanie, w jaki sposób uczniowie realizują zadania z różnych dziedzin⁸.

Prowadzenie regularnych obserwacji uczniów pozwoli nam ich lepiej poznać i lepiej dostosować nasze działania dydaktyczne do ich potrzeb.

Teoria IW stwierdza, iż każdy z nas ma preferowane sposoby pracy, uczenia się, pojmowania lub też sposoby najbardziej nam odpowiadające w rozwiązywaniu problemów, działaniu lub generalizowaniu znaczenia. Zatem istnieje potrzeba zrozumienia preferencji każdego z uczniów, a także przekształcenie tych informacji w konkretny program nauczania. Podczas gdy program nauczania zazwyczaj zawiera to, co uczniowie **powinni** lub **muszą** się nauczyć, powinien on również zawierać to, czego uczniowie **chcą** się uczyć i doświadczać. To właśnie zainteresowania i pasje dzieci, to, w czym są dobre i co lubią robić, czynią doświadczenia edukacyjne motywującymi, absorbującymi, sensownymi i zabawnymi i zwiększają również szanse na to, że dzieci uczą się efektywniej i stają się coraz mądrzejsze.

Ocenianie w nauczaniu języka w nauczaniu wczesnoszkolnym

Podczas oceniania umiejętności uczniów nauczyciele korzystający z teorii IW skupiają się na ich mocnych stronach i oceniają szerszy zakres umiejętności niż tylko te językowe. Informacje uzyskane w trakcie obserwacji powinny być wykorzystywane nie tylko podczas przygotowywania opisowej oceny końcowej, ale przede wszystkim brane pod uwagę w trakcie procesu uczenia się, przy organizowaniu kolejnych zajęć:

- do wzmacniania mocnych stron uczniów w przeznaczonych dla nich zadaniach,
- do niwelowania słabości uczniów,
- do przydzielania i grupowania uczniów,
- do rozwijania uczniowskich talentów.

Gardner sugeruje, że powinniśmy wypracować takie metody oceniania, które pomagają w regularnym, systematycznym i pożytecznym ocenianiu⁹. Ocenianie powinno być wszechstronne, z wykorzystaniem nie tylko jednego kontekstu, ale kilku. Zadaniem nauczyciela jest zdobycie o dziecku tylu informacji, ile się da, oraz przedstawienie ich tak dziecku, jak i jego rodzicom w zrozumiały dla nich sposób.

Na przykład, aby ocenić umiejętności lingwistyczne można wykorzystać historijkę: uczniowie mogą opowiadać historijki i ilustrować je graficznie. Ocenianie umiejętności przestrzennych może polegać na czytaniu i tworzeniu map, projektowaniu domu czy pokoju, tworzeniu projektu fotograficznego lub rysunku na ścianie. Korzystanie z IW w ocenianiu sprawia, że jest ono naturalne i dokładne, innymi słowy, ocenia się to, co twierdzi się, że się ocenia. Poniżej propozycja karty oceny umiejętności komunikowania się:

Karta obserwacji 1 Komunikowanie się	
Imię i nazwisko ucznia	
Data obserwacji	
Zaznacz krzyżykiem spełnione kryterium	
Stara komunikować się w języku	z nauczycielem
Poprawnie reaguje na polecenia	
Umie skorzystać z nowego słownictwa w zabawach i grach językowych	
Zna i korzysta z edukacyjnych gier komputerowych w języku	
Aktywnie uczestniczy w zajęciach	
Chętnie współpracuje z innymi dziećmi	

⁸ Viens J. *Moving from Theory to Practice*, ibidem.

⁹ Gardner, H. *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 2002, s. 249.

Ocenianie w duchu IW to proponowanie uczniom takich zadań, przy pomocy których uczeń może wykazać opanowanie i zrozumienie materiału. Jednym z takich narzędzi, pozwalających wszechstronnie ocenić, jest portfolio, którego językową wersję proponuje publikacja „Europejskie portfolio językowe (EPJ) dla uczniów w wieku 7-10 lat”. EPJ jest narzędziem, które zachęca do refleksji na temat swojego uczenia się, wspiera działania ucznia dotyczące oceniania własnych umiejętności oraz nabytej wiedzy, a także monitorowania swojego procesu uczenia się. Uczeń może systematycznie, w określonych odcinkach czasowych badać swoje umiejętności i notować uzyskane wyniki. Może także zbierać swoje prace, które ocenia w danym momencie jako najlepsze, a gdy uzna, że stan jego wiedzy i umiejętności się zmienił, może taką pracę usunąć ze swojego portfolio, bo portfolio jest narzędziem dynamicznym, dostosowanym do uczenia się, które jest procesem, a nie stanem. Portfolio uzupełniane jest zgodnie z indywidualnym rytmem nauki. Nauczyciel młodszych uczniów ma za zadanie wspierać ich autonomię i uczyć strategii uczenia się. Obserwowanie, jak pracuje dziecko przygotowujące swoje portfolio, może przynieść nauczycielowi wiele informacji na temat ucznia, jego preferencji, możliwości, zainteresowań, co powinno być przydatne zarówno podczas regularnego nauczania, jak i oceniania¹⁰. Portfolio językowe jest zalecanym w podstawie programowej narzędziem rozwijającym autonomię ucznia i jego zdolność samooceny.

Wielorakie przedstawienie tematów i pojęć

W klasie powtarzamy wielokrotnie wybrane zagadnienia, teksty, piosenki. Gardner jest przekonany, że *jest jednak błędem przedstawienie tych samych treści w ten sam sposób. Osiągnięcie zrozumienia jest dużo bardziej prawdopodobne, jeśli uczeń styka się z materiałem w różnych formach i kontekstach. A najlepszym sposobem doprowadzenia do tego jest zaangażowanie wszystkich inteligencji, które mają związek z tematem, na tyle uzasadnionych sposobów, ile jest możliwych*¹¹. W klasie językowej warto tak opracowywać zajęcia, aby uczniowie mogli wykorzystywać i rozwijać swoje różne inteligencje. W trakcie odgrywania scenek, zadania tak popularnego na lekcjach języka, uczeń korzysta z inteligencji interpersonalnej i z tej samej inteligencji

korzysta, bawiąc się na placu zabaw czy też pracując ze swoją grupą nad projektem. Rozwija on zatem podczas tych trzech rodzajów aktywności tę samą inteligencję, lecz w różny sposób. Właściwe zastosowanie teorii IW oznacza zapewnienie wachlarza doświadczeń, które inaczej wykorzystują każdą z inteligencji¹².

Praktycznym skutkiem teorii inteligencji wielorakich jest współtworzenie wraz z uczniami odpowiedniego środowiska edukacyjnego, które stymulowałoby ich harmonijny rozwój i pozwalałoby im na odkrywanie i poznawanie nowego języka przy wykorzystaniu różnych inteligencji.

Na zajęciach językowych nie tylko uczymy języka, ale starajmy się wraz z uczniami odkrywać otaczającą ich rzeczywistość; wprowadzajmy ćwiczenia muzyczne, plastyczne czy sportowe, przeprowadzajmy doświadczenia, nie zamieniamy lekcji w zajęcia etykietowania znanej już rzeczywistości przy pomocy nowych słówek, ale pokazujemy, że język może być narzędziem poznania, a wtedy będziemy mogli mówić o zajęciach bazujących na teorii IW.

Bibliografia

1. Gardner H. *Intelligence Reframed*, Basic Books, New York 1999.
2. Gardner H. *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Media Rodzina, Poznań 2002.
3. Gardner H. i in. *Inteligencja – wielorakie perspektywy*, WSiP, Warszawa 2001.
4. Gardner H. *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, Laurum, Warszawa 2009.
5. Pamuła i in., *Europejskie portfolio językowe dla uczniów od 6 do 10 lat*, CODN, Warszawa 2006.
6. Pamuła M., Sikora-Banasik D. *Inteligencje wielorakie na zajęciach języka angielskiego, czyli jak skutecznie i ciekawie uczyć dzieci w młodszym wieku szkolnym*, CODN, Warszawa 2008.
7. Pamuła M., Sikora-Banasik D. *Inteligencje wielorakie na zajęciach języka francuskiego, czyli jak skutecznie i ciekawie uczyć dzieci w młodszym wieku szkolnym*, CODN, Warszawa 2009.
8. Viens J. *Moving from Theory to Practice*, 2009 (www.miinstitute.info).

Autorka jest pracownikiem naukowym Instytutu Neofilologii na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie

¹⁰ Ibidem.

¹¹ Gardner H. *Inteligencje wielorakie. Nowe horyzonty w teorii i praktyce*, s. 87-88.

¹² Ibidem.

Joanna Gregorczyk

Edukacja językowa w podstawie programowej

Najważniejszym założeniem podstawy programowej przedmiotu język obcy nowożytny jest przede wszystkim nauczenie uczniów skutecznego porozumiewania się w języku obcym. Należy więc w procesie dydaktycznym stworzyć takie warunki, które umożliwią osiągnięcie przez uczniów tego nadrzędnego celu, w których będą mogli rytmicznie i w sposób odpowiedni do wieku i etapu edukacyjnego, ale przede wszystkim własnego poziomu zaawansowania językowego, rozwijać wszystkie potrzebne do tego umiejętności.

Podstawowe założenia, a tym samym konsekwencje wdrażania nowej podstawy programowej, można określić jako:

- obniżenie wieku rozpoczęcia nauki języków obcych – wprowadzenie obowiązkowej nauki pierwszego języka obcego od klasy I szkoły podstawowej, a w gimnazjum obowiązkowej nauki dwóch języków obcych,
- zapewnienie kontynuacji nauki języka obcego od I klasy szkoły podstawowej aż do matury, w tym postulowane jest kontynuowanie w gimnazjum języka obcego nauczanego przez sześć lat szkoły podstawowej, co w efekcie daje co najmniej 9-letni cykl nauki pierwszego nauczanego języka obcego,
- zastąpienie podziału klasowego na grupy podzielone pod względem poziomu zaawansowania, co ostatecznie kończy złą praktykę rozpoczynania nauczania na każdym etapie tego samego języka od podstaw i służy skuteczności nauczania,
- wprowadzenie sześciostopniowego opisu biegłości językowej, zgodnego z opisem przygotowanym przez Radę Europy, czyli powiązanie opisu wymagań nauczania języka obcego w podstawie programowej z Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* – w skrócie CEFR), który określa sześciostopniowy poziom biegłości w zakresie poszczególnych umiejętności językowych:

- **A1, A2** – poziom podstawowy,
- **B1, B2** – poziom samodzielności,
- **C1, C2** – poziom biegłości.

Ponadto Rada Europy zaleca *promowanie takich metod nauczania języków nowożytnych, które kształcą niezależność w myśleniu, ocenie i działaniu w połączeniu z umiejętnością sprawnego i odpowiedzialnego funkcjonowania w życiu społecznym*. W związku z tym zapisy nowej podstawy programowej uwzględniają powyższe poziomy biegłości językowej. W nawiązaniu do powyższego, oprócz umiejętności *stricte* językowych, szkoła kształtuje na lekcjach języków obcych:

- świadomość językową (np. podobieństw i różnic między językami),
- gotowość do korzystania ze źródeł informacji w języku obcym, w tym za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych,
- postawy ciekawości, tolerancji i otwartości wobec innych kultur.

I tak, odnosząc zapisy podstawy programowej do europejskich poziomów biegłości, należy stwierdzić, że poza pierwszym etapem edukacyjnym, tj. klasami I-III, gdzie nauczanie języka obcego ma charakter zintegrowany i wymagania dotyczące języka obcego zostały włączone w zapis innych wymagań na tym poziomie, wszystkie pozostałe etapy edukacyjne można odnieść do CEFR. Drugi etap edukacyjny, więc klasy IV-VI, odnosi się w zakresie większości wymagań do poziomu A1. Poziom wymagań zgodny z europejskim poziomem A2 wiąże się z trzecim etapem edukacyjnym – gimnazjum, przy czym poziom III.0 odnosi się do języka obcego nauczanego od podstaw, zaś poziom III.1 – do kontynuowanego po szkole podstawowej. Etap czwarty – szkoły pogimnazjalne to poziom IV.0 – dla początkujących, poziom IV.1 – zawierający opis wymagań w ujęciu tabelarycznym na dwóch poziomach, podstawowym i rozszerzonym. Można przyjąć, że matura podstawowa to poziom zbliżony do B1, a matura rozszerzona – do poziomu B2.

Poziom IV.2 dotyczy języka obcego będącego drugim językiem nauczania w klasach dwujęzycznych i przekłada się na poziom europejski C1.

Z praktycznego punktu widzenia istotne w zapisach podstawy programowej jest to, że uwzględnia:

- różne wersje nauczania języka,
- standardy wymagań egzaminacyjnych z języka obcego nowożytnego.

Atutem zapisów podstawy programowej jest zintegrowanie wymagań stawianych przez szkołę w odniesieniu do wybranego programu nauczania, a w konsekwencji wykorzystywanego pakietu edukacyjnego z podręcznikiem na czele z wymaganiami koniecznymi do osiągnięcia sukcesu na egzaminie zewnętrznym. Egzaminowanie zewnętrzne pozostaje w pełnej zgodności z procesem dydaktycznym.

Jeśli chodzi o strukturę podstawy programowej, składa się ona z wymagań ogólnych, które zawierają cele kształcenia, oraz wymagań szczegółowych, będących zbiorem treści nauczania i umiejętności. Wymagania szczegółowe wynikają z następujących wymagań ogólnych:

- znajomość środków językowych,
- rozumienie wypowiedzi,
- tworzenie wypowiedzi,
- reagowanie na wypowiedzi,
- przetwarzanie wypowiedzi.

Wymagania szczegółowe w podstawie programowej mają charakter bardzo praktyczny, co ułatwia nauczycielowi pracę. Zastosowane czasowniki operacyjne konkretyzują sformułowania, co pomaga w redagowaniu poleceń i monitoringu realizacji podstawy programowej. Takie konkretne podejście:

- ułatwia pracę,
- organizuje planowanie i realizację nauczania,
- wspiera przygotowanie do egzaminów zewnętrznych,
- określa czytelną wizję celów edukacyjnych.

Analiza wymagań szczegółowych pozwala na stwierdzenie, że różnica pomiędzy wymaganiami dla uczących się języka w wersji kontynuacyjnej po szkole podstawowej w gimnazjum a wymaganiami dla uczniów szkół pogimnazjalnych przygotowujących się do matury na poziomie podstawowym

nie jest zbyt duża. Gimnazjum stanowi punkt wyjścia dla tych uczniów, którzy będą w szkole pogimnazjalnej zdawać maturę zarówno na poziomie podstawowym, jak i rozszerzonym.

Ze specyfiki nauczania języka obcego wynika zastosowana w dokumencie zasada kumulatywności i wyłączności. Oznacza to, że mimo iż wymagania z poziomu na poziom czasem się powtarzają, zmieniają się elementy opisu, stosowane struktury, rodzaje tekstów, długość wypowiedzi, stopień złożoności sytuacji komunikacyjnych, zasoby środków językowych itp.

Pierwsze doświadczenia związane z wdrażaniem podstawy programowej wiążą się z trudnościami podziału na grupy zaawansowania językowego. Przydzielenie uczniów do grup ze względu na stopień zaawansowania powinno nastąpić na podstawie wyników testu kwalifikacyjnego przygotowanego w szkole przez nauczyciela lub zespół językowy.

Nie bez znaczenia dla skuteczności nauczania i osiągnięcia wymagań określonych w podstawie programowej jest kwestia liczebności grup językowych. Podział na grupy reguluje rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 marca 2009 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz. U. Nr 54, poz. 442), z którego wynika, że zajęcia są prowadzone w grupach oddziałowych, międzyoddziałowych lub międzyklasowych liczących od 10 do 24 uczniów, zaś w szkołach liczących nie więcej niż dwa oddziały każdej klasy zajęcia z języków obcych mogą być prowadzone w grupach liczących nie mniej niż 7 uczniów.

Wdrażanie podstawy programowej w bieżącym roku szkolnym w klasie I szkoły podstawowej oraz w klasie I gimnazjum pozwala na stopniowe zmiany w systemie. Wiele odpowiedzi na pytania związane z tym tematem zainteresowani znajdą na stronie internetowej Ministerstwa Edukacji Narodowej w zakładce „Reforma Programowa”.

Autorka jest egzaminatorem egzaminu maturalnego, rzeczoznawcą podręczników szkolnych, ekspertem Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, współautorką podstawy programowej w zakresie języków obcych nowożytnych

Agnieszka Zakrzewska

„Wczesna edukacja językowa” – projekt MSCDN

Od wiosny 2009 roku Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli realizuje projekt „Wczesna edukacja językowa”, autorstwa nauczycieli konsultantów MSCDN – Mirosławy Pleskot, Annety Sadowskiej-Martyki i Agnieszki Zakrzewskiej, który adresowany jest do wszystkich nauczycieli uczących języka obcego w klasach I-III szkoły podstawowej.

Idea tak szeroko zakrojonej akcji edukacyjnej zrodziła się już w lutym 2007 roku, kiedy do oferty szkoleniowej MSCDN wprowadzony został 20-godzinny kurs „Edukacja wczesnoszkolna z językiem angielskim”. I chociaż kurs pozwolił na doskonalenie znaczącej grupy nauczycieli języka angielskiego i nauczycieli nauczania zintegrowanego posiadających kwalifikacje do prowadzenia zajęć również z języka angielskiego, to wydawało się, że istnieje potrzeba bardziej obszernego potraktowania problemu.

Szeroki dostęp do europejskiej i światowej kultury wymaga od nas znajdowania wspólnych płaszczyzn porozumiewania się. Język jest jednym z elementów kultury każdego społeczeństwa i stwarza szerokie możliwości międzykulturowego poznania, przeżywania i zrozumienia. W dużej mierze to nauczyciele języków obcych są ambasadami współczesnej wielokulturowości w wielojęzycznej Europie.

Projekt „Wczesna edukacja językowa” w swoich założeniach zwraca uwagę na istotę problemu, jakim jest właściwie prowadzona edukacja małego dziecka w zakresie języków obcych, oraz jest próbą upowszechniania, zalecanej przez Radę Europy, metody zintegrowanego nauczania językowo-przedmiotowego (CLIL). Dalej Rada Europy zaleca: stymulowanie i wspomaganie zaangażowania dzieci w naukę dodatkowego języka, rozwijanie podstawowej sprawności komunikacyjnej oraz budowanie i utrzymywanie początkowej motywacji, z którą dzieci rozpoczynają naukę języka. Zwraca też uwagę

na kolejność rozwijanych sprawności językowych: rozumienie przed produkcją językową. Zaleca holistyczne uczenie języka obcego, wizualne i wielosensoryczne, trening słuchu i wymowy, porównanie mówionej i pisanej formy języka¹.

Wprowadzenie obowiązkowego nauczania języka obcego do klasy I szkoły podstawowej w roku szkolnym 2008/2009 przyspieszyło prace nad projektem, który w swych założeniach skierowany jest do nauczycieli języków obcych, niemających doświadczenia w pracy z małym dzieckiem oraz nauczycieli wychowania przedszkolnego i kształcenia zintegrowanego posiadających kwalifikacje do nauczania języka obcego w klasach I-III. Ci ostatni, zdając sobie sprawę z wagi doskonalenia swoich umiejętności z zakresu metodyki nauczania języka obcego, licznie uczestniczyli we wszystkich zajęciach.

Celowe wydawało się również zwrócenie uwagi dyrektorów przedszkoli i szkół podstawowych, przedstawicieli JST oraz Kuratorium Oświaty, jak ważne jest poznanie specyfiki nauczania języka obcego dzieci w wieku 6-9 lat w kontekście wprowadzenia nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego wchodzącej w życie w roku szkolnym 2009/2010 w klasach I szkoły podstawowej i gimnazjum.

Głównym celem projektu „Wczesna edukacja językowa” jest podnoszenie kompetencji nauczania języka obcego we wczesnej edukacji językowej, a co za tym idzie:

- uwrażliwianie dyrektorów na specyfikę nadzoru pedagogicznego na I etapie edukacyjnym w odniesieniu do języka obcego,
- poznanie i doskonalenie metodyki nauczania języków obcych i form pracy właściwych dla dziecka w wieku 6-9 lat,
- doskonalenie umiejętności językowych w zakresie danego języka obcego nauczycieli wychowania przedszkolnego i kształcenia zintegrowanego,

¹ Za: Szulc-Kurpaska M. *Kompetencje cząstkowe w rozwijaniu języka obcego u dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, biuletyn CODN „Nauczanie wczesnoszkolne” nr 3/2008 (<http://www.codn.edu.pl/czasopisma>).

- poznanie i doskonalenie metod, form i warsztatu pracy nauczyciela wychowania przedszkolnego i kształcenia zintegrowanego,
- rozwijanie i kształtowanie umiejętności nauczycieli w zakresie integracji treści programowych wychowania przedszkolnego i kształcenia zintegrowanego z wczesną nauką języka obcego,
- motywowanie nauczycieli do podejmowania nowatorskich działań z uwzględnieniem wdrażanych w Europie różnorodnych form pracy w nauczaniu języka obcego dzieci młodszych – metoda integracji językowo-przedmiotowej (CLIL),
- kształcenie postawy wspierającej ucznia w podejmowaniu różnych form aktywności własnej w opanowywaniu podstaw języka obcego,
- przygotowanie nauczycieli wczesnej edukacji języka obcego do pracy z uczniem uzdolnionym językowo.

Projekt składa się z trzech etapów: konferencji inauguracyjnej, na którą zapraszani byli nie tylko nauczyciele, ale i dyrektorzy przedszkoli i szkół podstawowych, przedstawiciele JST oraz Kuratorium Oświaty, kursu doskonalącego (50 godzin) oraz konferencji podsumowującej projekt. Moduły kursu, zgodnie z planem, obejmowały tak metodykę nauczania języka obcego (Anneta Sadowska-Martyka), jak i zagadnienia ogólne z metodyki nauczania małego dziecka (Miroslawa Pleskot). Autorki projektu zakładały utworzenie różnorodnych grup językowych. Zgłoszenia nauczycieli języka francuskiego i niemieckiego były jednak nieliczne. W efekcie projektem zostało objęte jedynie nauczanie języka angielskiego. Udział w projekcie dał wiele satysfakcji

zarówno uczestnikom, jak i prowadzącym zajęcia – specjalistom wysokiej klasy w zakresie edukacji językowej małego dziecka. Nauczyciele chętnie korzystali z zaproponowanej przez MSCDN formy kontaktu, wymiany doświadczeń i konsultacji, jaką jest platforma edukacyjna *Moodle*.

Realizację projektu ukończyły wydziały MSCDN w Płocku, Siedlcach i Radomiu. Po zakończeniu zajęć projektowych w dwóch następnych wydziałach, tj. w Warszawie i Ciechanowie planowana jest podsumowująca konferencja z udziałem przedstawicieli kuratorium i Urzędu Marszałkowskiego oraz koordynatorów w poszczególnych wydziałach. Wnioski i obserwacje dotyczące realizacji projektu oraz skuteczności powziętych działań, w tym zaproponowane i wypracowane podczas zajęć metody i formy pracy doskonalące warsztat metodyczno-językowy nauczycieli, pomogą z pewnością w łatwiejszym i szybszym zintegrowaniu i aktywizacji środowiska wokół wczesnej edukacji języka obcego.

Aktywności podjęte w trakcie realizacji projektu sukcesywnie wchodzą w zakres działań MSCDN w ramach pracy Mazowieckiego Klubu Wczesnej Edukacji Językowej Wydział w Warszawie.

Autorka jest koordynatorem projektu „Wczesna edukacja językowa”, nauczycielem konsultantem ds. nauczania języków obcych w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Warszawie

*Jaki wpływ ma na społeczeństwo fakt
nieuczenia się żadnego obcego języka?
Przypuszczalnie podobny do tego,
jak całkowite odizolowanie
od społeczeństwa pojedynczego człowieka.*

Georg Christoph Lichtenberg

Aleksandra Ratuszniak
Elżbieta Świerczyńska

Kształcenie dwujęzyczne a nauczanie języków obcych

Wyobraźmy sobie, że w wielkim mieście, powiedzmy w Berlinie, zgubiło się dwóch maluchów, którzy przyjechali z rodzicami z Polski i rodzice przez chwilową nieuwagę, np. w wielkim domu towarowym, nagle stracili ich z pola widzenia. Oba maluchy przerażone, zagubione, płaczą. Podchodzi do nich pracownik domu towarowego i próbuje nawiązać rozmowę. Pyta: *Dlaczego płaczesz? Gdzie jest twoja mama? Jak się nazywasz? Czy to jest twój brat? Gdzie mieszkasz?* Próbuje uspokoić: *Nie płacz, zaraz znajdziemy mamę.* Wyciąga chusteczkę i cały czas coś mówi i pociesza dzieci. Na marginesie dodajmy, że oba maluchy uczyły się w przedszkolu lub w I klasie języka niemieckiego. Pracownik domu towarowego orientuje się, że płaczące dzieci są obcokrajowcami. Próbuje więc na różne sposoby coś ustalić z maluchami. Jak reagują dzieci? Płaczą dalej... ale jeden z nich... nie mówi, ale na pytanie: *Gdzie jest twoja mama?* – może wskaże ręką. Na pytanie: *Jak się nazywasz?* – może odpowie: *Jaś.* Na pytanie: *Jak nazywa się twoja mama?* – może też coś wybąka. *Czy to jest twój brat?* – może pokiwa głową, może powie *Adaś.* Może na pytanie: *Jesteś z Polski?* – też pokiwa głową. Mądry dorosły, na którego barkach spoczywa teraz problem prowadzenia rozmowy, wiedząc, że ma do czynienia z obcokrajowcem, będzie próbował dostosować swoje pytania do reakcji zagubionego dziecka. Jest szansa na wydobycie od dziecka minimum potrzebnych informacji. Drugi chłopiec – nie reaguje na żadne pytania, jest coraz bardziej zagubiony. Aby z nim porozmawiać – niezbędny jest tłumacz. Ale jakiego języka?

Koszmar. Nie życzymy nikomu, aby kiedykolwiek zgubiło mu się dziecko i to nie tylko za granicą. Ale powyższą hipotetyczną sytuację przywołaliśmy, aby porozmawiać o nauce języka obcego, nie tylko małych dzieci. Dlaczego jeden z chłopców nie reagował na żadne pytanie, a drugi był w stanie przynajmniej szczątkowo (jak na przerażone dziecko) przekazać kilka informacji kiwnięciem głową,

wskazaniem ręką? Bo w naszej historyjce – choć obaj uczyli się niemieckiego przez tyle samo godzin – każdy z nich uczył się inną metodą. Adaś uczył się tylko wierszyków, piosenek, pojedynczych słów. Jego pani mówiła do niego cały czas po polsku. Rodzice takiego ucznia może są i zadowoleni: można poprosić dziecko o deklamowanie wierszyka u cici na imieninach. Jaś też uczył się wierszyków, ale jego pani mówiła do niego i nawiązywała z nim kontakt w języku niemieckim. Nauczyła go rozumieć. W tym wypadku (o ile Jaś nie uczył się także wierszyków) rodzice mogą być rozczarowani: Jaś nic nie umie! Niemożliwe?

Na konferencji poświęconej zintegrowanemu kształceniu przedmiotowo-językowemu (CLIL) w Tampere (2008) prelegenci ze Słowenii pokazali film przedstawiający dwie lekcje języka niemieckiego z małymi dziećmi.

Lekcja pierwsza: pani ma wyciętego z kartonu kota, słoneczko, gwiazdki śniegu; przyniosła też skarpetki. Dzieci siedzą naokoło stolika, śmieją się, pani jest zabawna, dzieci bawią się świetnie. Pani uczy ich na pamięć wierszyka (o zimie, o kotku, o skarpetkach, o śniegu). Jedno dziecko nie nadąża. Z jego miny można wyczytać chęć nauki, ale nie jest w stanie sprostać zadaniu pamięciowej nauki. Pani zwraca się do dzieci wyłącznie w ich języku ojczystym.

Lekcja druga: dzieci siedzą na podłodze. Są rozluźnione. Pani przyniosła torbę i zdjęcia. Pani opowiada, że wybiera się w podróż i pokazuje dzieciom, co zabiera ze sobą (pojawiają się częściowo te same słowa – zima, śnieg, zimno, skarpetki...). Dzieci śmieją się (rozbawiło ich słowo *pyjama* i powtarzają je, przedrzeźniając się). Pani cały czas mówi po niemiecku. Nagle pani wyjmuje też okulary słoneczne i jedno z dzieci (noszące okulary) reaguje, wchodząc z panią w rozmowę: dziecko mówi po słoweńsku – pani odpowiada po niemiecku. Wymieniają ze sobą w ten (dwujęzyczny) sposób 2-3 zdania.

Obie lekcje są bardzo zabawne. Na obu dzieci bawią się, śmieją, wygłupiają. Ale znów wyobraźmy sobie, że dzieci z obu grup w tym samym składzie przechodzą do klasy następnej i naszym zadaniem jest kontynuować z nimi naukę języka niemieckiego.

Co mogę zrobić z grupą pierwszą? Co łączy te dzieci? – oczywiście różne wierszyki. Ale może tak się zdarzyć, że każde z dzieci zapamiętało inny. Co mogę zrobić z tą wiedzą? Czy mogę na tym budować jakąś kontynuację? Prawdopodobnie rozpoczynam „swoją” koncepcję nauczania – od początku.

A co łączy dzieci z grupy drugiej? WSZYSTKIE umieją to samo, choć zapewne w różnym stopniu: posiadają początkową umiejętność rozumienia języka obcego. Potrafią nań zareagować w sytuacjach naturalnych. Co mogę zrobić z tą umiejętnością? Pogłębiać, mnożyć kolejne sytuacje. To bardzo solidna baza, na której mogę kontynuować naukę języka.

Na tej samej konferencji, podczas wizytacji w pewnej szkole podstawowej, jej dyrektor „rzuciła” zdanie, iż dzieci do I klasy (!) z programem zintegrowanego kształcenia językowo-przedmiotowego są przyjmowane na podstawie EGZAMINU z języka. Natychmiast zadano pytanie: Jak wygląda egzamin z języka niemieckiego dla dzieci, które nie piszą i nie czytają? I od razu odpowiedź: Bada się ich umiejętność rozumienia.

Dzieci spotykają się w grupie i nauczyciel, bawiąc się z nimi i używając tylko języka niemieckiego, obserwuje i ocenia umiejętność rozumienia. Dzieci nie mają obowiązku odpowiadania na pytania po niemiecku. Nie są nawet przepytywane. Decyduje jedynie umiejętność rozumienia i radzenia sobie w zaproponowanej im zabawie.

Nasz tekst pragniemy poświęcić refleksji dotyczącej sposobów nauczania języków obcych, a właściwie porównaniu nauczania języków obcych z kształceniem dwujęzycznym. Jeszcze kilka lat temu pojęcie „szkoła dwujęzyczna” było identyfikowane przez wielu ze szkołą, w której uczy się dwóch języków, a najczęstsze pytanie rodziców w okresie rekrutacji brzmiało: *Jakich dwóch języków uczy się u państwa w klasach dwujęzycznych?* Na szczęście to pytanie pada dziś coraz rzadziej, a kształcenie dwujęzyczne jest coraz częściej określane akronimem CLIL – *Content and Language Integrated Learning*. CLIL odnosi się do każdej sytu-

*acji edukacyjnej, w której dodatkowy język (tzn. język drugi lub język obcy), a nie język najczęściej używany przez daną społeczność językową (język większości społecznej), jest stosowany jako język komunikacji i przekazywania wiedzy na lekcjach przedmiotów niejęzycznych*¹.

Przytoczona przez nas we wstępie historia o dwóch chłopcach uczących się różnymi metodami języka obcego w edukacji wczesnoszkolnej oddaje w sposób pełny istotę kształcenia dwujęzycznego w zestawieniu z inną metodą nauczania.

Jaś, przyzwyczajony do stosowania równoległe dwóch języków wykładowych (ojczystego i obcego) w zbliżonych do rzeczywistych sytuacjach życia codziennego nabył kompetencję komunikacyjną, która pozwoliła mu zareagować w chwili, w której jedynym przekaznikiem informacji był język obcy.

Spróbujmy porównać zatem, jak wygląda nauczanie języków obcych i kształcenie dwujęzyczne na trzech obszarach:

- języka lekcji,
- języka na lekcji języka obcego,
- języka przedmiotu.

Język lekcji

Niestety powszechne jest w Polsce nauczanie (i to także na filologiach) języka obcego za pomocą... języka ojczystego. Wystarczy przytoczyć polecenia z podręczników. Słowa „czytać”, „pisać” to jedne z pierwszych słów, jakie poznajemy na lekcjach języka (niezależnie od wieku). I jeśli występują w czytance, w tekście, to trzeba je odmienić, ale nie mamy problemu z ich rozumieniem. Dlaczego więc w poleceniach te same słowa MUSZĄ być tłumaczone? Dlaczego wszystkie polecenia na lekcji języka obcego są wygłaszane w języku polskim?

Prawie we wszystkich podręcznikach do nauki języków obcych polecenia są w języku obcym i polskim. Kto w tej sytuacji czyta polecenie w języku obcym? Uczeń zadowala się przeczytaniem polecenia po polsku i właściwie zapis w języku obcym przestaje spełniać swoją rolę. A przecież nie powinno być żadnych problemów z reagowaniem ucznia na polecenia (zarówno na te w podręcznikach, jak i na te wydawane przez nauczyciela), jeśli będą one formułowane krótko i konkretnie, z użyciem słów powtarzanych i znanych uczniowi. Wydaje się zatem kuriozalne wymuszanie przez wydawców, nauczycieli czy uczniów podwójnego zapisu poleceń.

¹ CLIL refers to any educational situation in which an additional language (second or foreign), and therefore not the most widely used language of the environment (the majority language), is used for teaching and learning subjects other than the language itself. Tłumaczenie za: Fachsprache Deutsch, *Deutsch In Allen Fächern*, Instytut Goethego, Wydawnictwo Hueber, nr 30/2004.

W kształceniu dwujęzycznym od pierwszej lekcji języka obcego nauczyciele posługują się językiem obcym. Zanurzenie w języku (imersja) pozwala na realizowanie głównych celów szkoły dwujęzycznej: *planowe i systematyczne użycie języka obcego jako języka wykładowego oraz nabycie bardzo szerokiej kompetencji komunikacyjnej*. Uczniowie, którzy zaczynają w klasach dwujęzycznych naukę języka obcego, dziwią się, że nauczyciel mówi tylko w języku obcym. Na początku wychwytyują pojedyncze słowa (internacjonalizmy), domyślają się kontekstu, są uważni na zachowania pozawerbalne nauczyciela i po kilku lekcjach nie mają żadnego problemu z wykonywaniem poleceń wydawanych w języku obcym.

Język na lekcji języka obcego

Na tym obszarze treści i umiejętności zawarte w podstawie programowej na poziomie szkoły podstawowej i gimnazjum są zbliżone w odniesieniu do nauczania języka obcego i kształcenia dwujęzycznego. Na tych etapach kształcenia obowiązuje kształtowanie takich samych umiejętności receptywnych i produktywnych z języka obcego. Dopiero na etapie liceum pojawia się oddzielny zapis podstawy programowej z języka obcego dla klas dwujęzycznych i obowiązuje inny rodzaj egzaminu zewnętrznego dla absolwentów tych klas (egzamin maturalny z języka obcego dla absolwentów klas dwujęzycznych).

Lekcję języka obcego w klasach dwujęzycznych od lekcji języków obcych w innych typach klas różni przede wszystkim to, że występują na niej inne strategie uczenia się. Na lekcjach języka obcego w klasach dwujęzycznych, na wszystkich poziomach, uczeń jest przygotowywany do radzenia sobie z tekstem obcojęzycznym. Na poziomie liceum, w zależności od tego, jakiego języka obcego się uczy, uczeń nabywa umiejętności odbioru różnego typu dokumentów audio, tekstów prasowych, literackich i popularnonaukowych, specyficznych dla danego kręgu kulturowego. Podobnie dzieje się w obrębie umiejętności produktywnych, mówienia i pisania. Widoczne jest to w szczególności w przypadku języka francuskiego i hiszpańskiego, gdyż uczniowie takich klas dwujęzycznych zdają egzamin maturalny na mocy porozumień bilateralnych z Francją i Hiszpanią, w których określone są wymagania co do formy matury. Uczniowie klas dwujęzycznych z językiem francuskim muszą na egzaminie ustnym dokonać analizy tekstu literackiego oraz przeczytać i przeanalizować dzieło literackie w klasie maturalnej.

Różnice pojawiają się także w wymaganiach egzaminacyjnych na etapie rekrutacji do liceum z klasami dwujęzycznymi oraz na egzaminie maturalnym.

Europejski System Opisu Kształcenia Językowego a poziom egzaminów pisemnych z języka francuskiego w klasach dwujęzycznych ²	Europejski System Opisu Kształcenia Językowego a poziom zewnętrznych egzaminów z języków obcych
egzamin połówkowy w gimnazjum (klasa druga) i w klasach wstępnych A1-A2	egzamin końcowy w gimnazjum z języka obcego A2
egzamin końcowy w gimnazjum jako sprawdzian uzdolnień kierunkowych w rekrutacji do liceum A2-B1 (przewaga zadań z poziomu B1)	matura poziom podstawowy B1
egzamin połówkowy w liceum (klasa druga) B1-B2 (przewaga zadań z poziomu B2)	matura poziom rozszerzony B1-B2
próbna matura C1	matura poziom dwujęzyczny (dla absolwentów klas dwujęzycznych) C1

Wydaje nam się jednak, że po wprowadzeniu reformy systemu edukacji, za kilka lat, poziom egzaminu gimnazjalnego z języka obcego zostanie także zróżnicowany, a poziomy matur zostaną przyporządkowane do warunków, w jakich uczył się uczeń (kiedy zaczął uczyć się języka obcego, w jakiej liczbie godzin w cyklu nauczania itp.).

² Sekcje dwujęzyczne z językiem francuskim przeprowadzają ogólnopolskie egzaminy zewnętrzne z języka francuskiego według standardów wymagań do tych egzaminów opracowanych przez przedstawicieli wszystkich sekcji dwujęzycznych z językiem francuskim w Polsce we współpracy z Pracownią Języków Obcych CODN.

Obecnie tak właśnie się dzieje w przypadku uczenia klas dwujęzycznych: jeśli wybierze na maturze język obcy, którego uczył się na poziomie dwujęzycznym C1, jest zobligowany do zdawania go na tym samym poziomie na maturze.

Trud włożony w uczenie się dwujęzyczne doceniają nasi zagraniczni partnerzy, którzy po zdaniu matury na poziomie dwujęzycznym z języka obcego i przedmiotu przyznają abiturientom dyplomy:

- w języku niemieckim: *Deutsches Sprachdiplom C1*,
- w języku hiszpańskim: *Titulo de Bachiller*³,
- w języku francuskim: *Attestation de compétence linguistique C1*⁴.

Język obcy na przedmiocie nauczanym dwujęzycznie

W klasach dwujęzycznych nauczanie języka obcego nie kończy się wraz z dzwonkiem. Tak dzieje się w klasach innego typu – uczeń pakuje podręcznik z języka obcego do plecaka i ma kontakt z językiem obcym dopiero za kilka dni. Uczeń klasy dwujęzycznej przyswaja język obcy także podczas nauki przedmiotów wykładanych w języku obcym, co najmniej w 50% wszystkich godzin lekcyjnych. Na egzaminie maturalnym ma możliwość zdawania dodatkowo w języku obcym przedmiotu, którego był nauczany dwujęzycznie.

Ustawa o systemie oświaty definiuje, jakie przedmioty mogą być nauczane dwujęzycznie:

Art. 3. Ilekroć w dalszych przepisach jest mowa bez bliższego określenia o: [...]

*2b) oddziale dwujęzycznym – należy przez to rozumieć oddział szkolny, w którym nauczanie jest prowadzone w dwóch językach: polskim oraz obcym nowożytnym będącym drugim językiem nauczania, przy czym prowadzone w dwóch językach są co najmniej dwa zajęcia edukacyjne, z wyjątkiem zajęć obejmujących język polski, część historii dotyczącą historii Polski i część geografii dotyczącą geografii Polski, w tym co najmniej jedno zajęcia edukacyjne wybrane spośród zajęć obejmujących: biologię, chemię, fizykę, część geografii odnoszącą się do geografii ogólnej, część historii odnoszącą się do historii powszechnej i matematykę*⁵.

Zatem mogą to być wszystkie przedmioty, nawet wychowanie fizyczne, z wyłączeniem części

dotyczącej historii i geografii Polski. Każdy z przedmiotów nauczanych dwujęzycznie ma swój specyficzny język (także w języku ojczystym). Uczniowie nabywają zatem umiejętność posługiwania się dodatkowo językiem fachowym z historii, matematyki czy biologii. Ilu z nas, nauczycieli języków obcych, swobodnie stosuje terminologię przedmiotów ścisłych? Uczniowie klas dwujęzycznych to potrafią i z powodzeniem kontynuują po liceum naukę na uczelniach zagranicznych lub polskich, które proponują kształcenie w językach obcych na różnych kierunkach.

Czy można integrować naukę przedmiotu z nauką języka bez konieczności wyodrębniania klas dwujęzycznych?

Przyglądając się rosnącej na świecie liczbie szkół włączających do swojej oferty metody integrujące przedmiot i język⁶, należy stwierdzić, że właśnie w tym kierunku rozwijają się metody nauczania. W przyszłości spora część naszych uczniów będzie potrzebowała języka obcego nie tylko w sytuacjach prywatnych, ale przede wszystkim zawodowych. Już w tej chwili obserwujemy, że w awansie zawodowym konieczna jest dobra znajomość języka obcego i to w instytucjach krajowych. Oczekuje się od pracownika jednak nie języka „turysty”, a języka na poziomie ułatwiającym rozwiązywanie problemów kontrahentów zagranicznych. Im wcześniej nauczymy uczniów wykorzystywania języka obcego w uczeniu się w ogóle, tym łatwiej będzie im sprostać niejednemu wyzwaniu zawodowemu w przyszłości.

To od nauczyciela zależy, jakie metody stosuje na lekcjach swojego przedmiotu. A dziś wszystkie obowiązujące nas dokumenty obligują nauczycieli do stosowania szeroko pojętych strategii uczenia, korzystania w dydaktyce z wiedzy o metodach wzmacniających pamięć, wykorzystujących wielokanałowe uczenie się czy różne style uczenia się uczniów. Także nowatorstwo czy mądrze rozumiana atrakcyjność przekazu wiedzy należy do metod ułatwiających zapamiętywanie. Doskonałym narzędziem do wprowadzenia zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego będzie na początek wprowadzenie dobrze zaplanowanych, umocowanych w planie pracy szkoły projektów edukacyjnych.

Wiele treści i tematów można znaleźć zarówno w programach nauczania biologii, geografii czy fizyki, jak i w programach nauczania języków ob-

³ Warunkiem otrzymania tego certyfikatu jest zdanie dodatkowego egzaminu maturalnego z kultury Hiszpanii oraz pisemnego i ustnego egzaminu z języka hiszpańskiego.

⁴ Warunkiem otrzymania Certyfikatu Rządu Francuskiego jest zdanie pisemnego i ustnego egzaminu z języka francuskiego (ustny obejmuje analizę tekstów literackich) oraz dodatkowego, co najmniej jednego egzaminu z przedmiotu nauczanego dwujęzycznie.

⁵ Ustawa o systemie oświaty (http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/pdf/tekst_ustawy.pdf).

⁶ *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe w szkołach w Europie*, Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury, Europejskie Biuro Eurydice, Bruksela 2006.

cych. Nic nie stoi na przeszkodzie, by nauczyciele przedmiotów i nauczyciele języków obcych zechcieli wspólnie opracować projekt integrujący wiedzę z przedmiotu i język obcy. Niekoniecznie nauczyciel języka obcego musi znać budowę oka w języku obcym, ale może znaleźć odpowiednie słownictwo, korzystając ze schematu w języku polskim swojej koleżanki czy kolegi biologa, a potem zastanowić się, jak funkcjonuje oko, „trenując” odmianę czasowników. Można stworzyć projekty w językach obcych i/lub dwujęzyczne o tematyce ekologicznej lub dotyczące współczesnych wynalazków z wykorzystaniem wiedzy z biologii, geografii, fizyki...

Tytułem konkluzji

Jesteśmy na początku drogi porządkującej nauczanie i kontynuację nauki języków obcych przez wszystkie etapy edukacji (tak jak każdego innego przedmiotu). Obserwujemy istotne zmiany dotyczące wyboru języków obcych⁷:

Rok	angielski	francuski	niemiecki	rosyjski
	%			
1999/2000	46,9	4,2	30,7	16
2008/2009	83 ↑ de 43,5	2,6 ↓ de 38	31,2 ↑ de 1,6	4,3 ↓ de 73

Jednak czy samo uregulowanie prawne i zobligowanie dyrektorów do zagwarantowania młodzieży kontynuacji nauczania języka obcego wystarczy? Przytoczymy tu badania, które przeprowadzono w Niemczech po kilku latach od wprowadzenia podobnej jak u nas regulacji (pierwszy język obcy od I klasy SP). Otóż stwierdzono tam, że różnica w poziomie znajomości języka angielskiego pod koniec klasy V u dzieci, które uczą się go od klasy I, a dziećmi uczącymi się angielskiego od klasy V jest równa ZERU (potwierdza to 95% nauczycieli)⁸. Przyczyn może być kilka. Na pewno jedną z nich są metody pracy (w tym nadużywanie języka ojczystego na lekcjach języka obcego). Warto się przy tej okazji zastanowić, z jakim językiem obcym dziecko powinno mieć kontakt najpierw. Czy nie rozsądniej byłoby na etap, w którym dziecko przyswaja język w sposób intuicyjny, poprzez zabawę, wybrać język uznawany za „trudniejszy” (a którego trudność wraz z poznawaniem go maleje), a język angielski (którego początki są w miarę łatwe, a trudności pojawiają się wraz z jego poznawaniem) włączyć nieco później? Proszę zwrócić uwagę, że dzieci, które rozpoczynają

naukę od języka francuskiego czy niemieckiego, osiągają w ostatniej klasie liceum podobne (i to wcale niemałe) umiejętności zarówno w języku niemieckim, jak i francuskim. Niestety, w wyniku nauki w ogólnie przyjętej kolejności (najpierw angielski, potem niemiecki czy francuski) rzadko osiąga się porównywalne rezultaty. Potwierdzają to także niemieckie badania⁹.

Porównując wyniki uzyskiwane przez uczniów z języków obcych warto przywrócić się także roli, jaką we wspieraniu osiąganego przez uczniów poziomu odgrywają kursy języków obcych. I choć problem dotyczy głównie dużych miast, to skala „pomocy” w tym zakresie nie jest bez znaczenia. Otóż kursów z języka angielskiego jest wiele. Tysiące uczniów uczy się angielskiego w szkole i na kursach (w dodatku wiele dzieci uczy się angielskiego od dzieciństwa). Kursów z języka niemieckiego, nie mówiąc już o języku francuskim, jest zdecydowanie mniej. Można by więc założyć, że znajomość angielskiego powinna być wprost proporcjonalnie do ilości kursów (i lat uczenia się) wyższa od osiąganego poziomu znajomości języka niemieckiego czy francuskiego. A zupełnie tak nie jest. Liczby dodatkowych godzin i lat nauki nie przekładają się na „wyższość” poziomu osiąganego na maturze (patrz średnie maturalne z poszczególnych języków)¹⁰.

Pozostaje zatem otwarte pytanie o to, jak uczyć języków obcych, by osiągać wyniki adekwatnie do warunków, w jakich zdobywana i przekazywana jest wiedza i umiejętności.

Wydaje się jednak, że bardziej powinniśmy zastanowić się, jak systemowo organizować nauczanie języków obcych, tak by *uczeń skutecznie i swobodnie potrafił posługiwać się językiem w kontaktach [...] edukacyjnych bądź zawodowych*¹¹.

Tę refleksję kierujemy do wszystkich, którym zależy na dobrym kształceniu językowym dzieci i młodzieży w Polsce.

Aleksandra Ratuszniak jest nauczycielką języka francuskiego, współautorką serii podręczników do nauki języka francuskiego „Djè Vu” oraz materiałów dla ucznia i nauczyciela do matury na poziomie podstawowym i rozszerzonym

Elżbieta Świerczyńska jest nauczycielką języka niemieckiego, współautorką podręcznika „Partnersprache”, „Repetytorium gramatycznego”, „Biuletynu maturalnego dla klas dwujęzycznych”

⁷ *Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2008/2009*, Pracownia Rozwoju Systemu Doskonalenia Nauczycieli, CODN.

⁸ Greiner L. *Effekt gleich null*, Spiegel 2009 (<http://www.spiegel.de/spiegel/0,1518,601836,00.html>).

⁹ Przedstawione w roku 2002 na konferencji zorganizowanej przez Uniwersytet Warszawski przez prof. Wode.

¹⁰ http://www.cke.edu.pl/images/stories/Wyniki_09/raport_matura_2009.pdf

¹¹ ESOKJ = Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, Poziom C, CODN, 2003.

Piotr Golinowski

Co daje szkole prowadzenie oddziałów dwujęzycznych?

Wnioski z doświadczeń XVII Liceum Ogólnokształcącego z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Warszawie

Nauczanie dwujęzyczne jako skuteczna metoda uczenia języka obcego oraz krzewienia wiedzy o kulturze danego obszaru językowego doczekało się wielu opracowań. Rzadziej analizowany jest wpływ prowadzenia oddziałów dwujęzycznych na inne oddziały w danej szkole oraz na szkołę jako całość.

XVII LO prowadzi 6 oddziałów dwujęzycznych polsko-niemieckich (po dwa na każdym poziomie kształcenia). Pozostałe oddziały są ogólnodostępne z rozszerzonym programem nauczania języka obcego (w szkole prowadzone jest nauczanie języków: angielskiego, niemieckiego, francuskiego i rosyjskiego). W sumie szkoła prowadzi 18 oddziałów.

Nauczanie dwujęzyczne zostało wprowadzone w XVII LO w 1994 roku. Realizowane jest ono przede wszystkim w toku zajęć dydaktycznych, obejmujących praktyczną naukę języka niemieckiego, prowadzoną równoległe przez nauczyciela polskiego i niemieckiego oraz dwujęzyczne nauczanie pięciu przedmiotów: geografii, matematyki, biologii, technologii informacyjnej i filozofii. W klasie maturalnej uczniowie oddziałów dwujęzycznych przystępują do egzaminu *Deutsches Sprachdiplom Stufe II* (DSD II), uprawniającego do studiowania w Niemczech. Część pisemna odbywa się na początku grudnia, egzamin ustny – na początku stycznia. Dyplom DSD II wydawany jest przez KMK – Ministerstwo Edukacji i Kultury Republiki Federalnej Niemiec w Bonn. Dyplom DSD II zwalnia z egzaminu z języka niemieckiego na wszystkie wyższe uczelnie w Niemczech. Jest to najwyższy poziom egzaminu Republiki Federalnej Niemiec osiągany przez uczniów za granicą (odpowiada on poziomowi C1 w skali europejskiej). Program przygotowania uczniów do egzaminu DSD II wspiera i koordynuje Centralny Ośrodek ds. Szkolnictwa za

Granicą – *Zentralstelle für das Auslandsschulwesen* (ZfA) z siedzibą w Kolonii, zajmujący się koordynowaniem nauczania języka niemieckiego poza granicami Republiki Federalnej Niemiec. Przygotowanie do egzaminu zostało zintegrowane z programem nauczania języka niemieckiego w klasach dwujęzycznych, a sam egzamin dla uczniów XVII LO jest bezpłatny.

W zakresie klas dwujęzycznych szkoła współpracuje także z Koordynatorem Programu Delegowania Nauczycieli za Granicę, podległym bezpośrednio ZfA. Dzięki tej współpracy szkoła może realizować swój program przy aktywnym wsparciu nauczycieli niemieckich, delegowanych do pracy w XVII LO za zgodą i w porozumieniu z Ministerstwem Edukacji Narodowej. Również dzięki koordynatorowi nasi polscy nauczyciele języka niemieckiego mają zapewniony udział w warsztatach metodycznych i kursach dokształcających, organizowanych przez stronę niemiecką. Ponadto nauczyciele języka niemieckiego oraz nauczyciele przedmiotów prowadzonych dwujęzycznie regularnie uczestniczą w szkoleniach organizowanych przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie.

Stale miejsce w programie klas dwujęzycznych mają wymiany ze szkołami partnerskimi w Niemczech. Młodzież XVII LO mieszka u rodzin niemieckich, dzięki czemu może lepiej poznać życie w Niemczech. Uczniowie zapoznają się z regionem, z którego pochodzą partnerzy oraz z historią ich kraju. W trakcie wymian realizowane są również wspólne projekty, np. historyczny, ekologiczny, geograficzny, teatralny itp. Stały kontakt z językiem niemieckim podczas wymian wpływa korzystnie na kompetencje językowe polskich ucz-

Co daje szkole prowadzenie oddziałów dwujęzycznych?

niów. Szeroki udział uczniów klas dwujęzycznych w wymianach ze szkołami partnerskimi możliwy jest dzięki wsparciu finansowemu ze strony Polsko-Niemieckiej Współpracy Młodzieży *Jugendwerk*, z którą XVII LO ma wieloletnie kontakty. Uczniowie oddziałów dwujęzycznych osiągają poziom biegłości językowej C1 według europejskich standardów kompetencji językowych.

Mimo że tylko 6 z 18 oddziałów XVII LO to oddziały dwujęzyczne, sam fakt prowadzenia w szkole takich klas wpływa pozytywnie na inne klasy i daje wymierne korzyści całej szkole.

Jak już wspomniałem, oddziały dwujęzyczne objęte są programem Federalnego Urzędu Administracyjnego w Niemczech – Centralnego Ośrodka ds. Szkolnictwa za Granicą *Bundesverwaltungsamt – Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (ZfA)* z siedzibą w Kolonii. Od samego początku ZfA wspierała projekt powstania klas dwujęzycznych polsko-niemieckich w XVII LO. Instytucja poparła wnioski szkoły do Fundacji Współpracy Polsko-Niemieckiej o sfinansowanie wyposażenia dydaktycznego szkoły jako bazy dla klas dwujęzycznych. Dzięki temu powstało: szkolne laboratorium językowe; nowoczesne laboratorium biologiczne z 16 mikroskopami, w tym – nauczycielskim, z kamerą podłączoną do TV, oraz wyposażenie mediateki z materiałami niemieckojęzycznymi. ZfA zobowiązała się do systematycznego uzupełniania wyposażenia mediateki, co konsekwentnie realizuje. Wszystkie wymienione elementy wyposażenia stanowią trwałą zmianę, z której korzysta cała szkoła. Mimo że pierwotnym przeznaczeniem laboratorium językowego było nauczanie fonetyki w klasach dwujęzycznych polsko-niemieckich, korzystają z niego także nauczyciele innych języków obcych nauczanych w szkole, tj. angielskiego, francuskiego i rosyjskiego. Laboratorium biologiczne powstało w związku z dwujęzycznym nauczaniem biologii, jednak prowadzone są w nim lekcje biologii także dla klas niedwujęzycznych. Z materiałów zgromadzonych w mediatece oprócz klas dwujęzycznych korzystają także uczniowie klas z rozszerzonym programem nauczania języka niemieckiego. Rokrocznie szkoła otrzymuje dotacje przeznaczone na zakup książek i podręczników do nauki języka niemieckiego.

Za zgodą i w porozumieniu z Ministerstwem Edukacji Narodowej ZfA deleguje do pracy w Polsce nauczycieli będących obywatelami Republiki Federalnej Niemiec. Należy podkreślić, że są to w pełni wykwalifikowani do pracy w szkole średniej nauczyciele, a nie *native speakerzy*, którzy jedynie znają język niemiecki. Nauczyciele ci są delegowani do pracy w oddziałach przygotowujących do egzaminu DSD II, a więc w oddziałach dwujęzycznych,

ale korzyści z tego odnoszą także uczniowie innych klas, ponieważ z udziałem nauczycieli z Niemiec prowadzone są projekty, w których uczestniczą, prócz uczniów klas dwujęzycznych, także uczniowie klas z rozszerzonym programem nauczania języka niemieckiego. Poza tym nauczyciele z Niemiec uczestniczą w wyjazdach programowych i wycieczkach (np. zimowy obóz narciarski dla klas II), podczas których pracują nie tylko z uczniami klas dwujęzycznych.

W związku z nauczaniem dwujęzycznym szkoła prowadzi wymianę młodzieży z partnerskimi szkołami w Niemczech. W programie każdej klasy dwujęzycznej zawarte jest dwukrotne uczestniczenie w wymianie. Warunki wymian młodzieży są korzystne ze względu na dofinansowanie przez *Jugendwerk*, polsko-niemiecką organizację powołaną na początku lat 90. celem finansowego wspierania bilateralnych (a także trilateralnych) inicjatyw młodzieży. Dzięki dotacjom tej organizacji w wymianach mogą uczestniczyć również uczniowie znajdujący się w gorszej sytuacji materialnej. Warto podkreślić, że w wymianach organizowanych przez szkołę, oprócz uczniów klas dwujęzycznych, licznie uczestniczą także uczniowie klas z rozszerzonym programem nauczania języka niemieckiego, co przyczynia się do podniesienia poziomu nauczania języka niemieckiego w całej szkole.

W związku z prowadzeniem nauczania dwujęzycznego szkoła jest informowana o różnych stypendiach zagranicznych. Dzięki temu istnieje możliwość indywidualnego wyjazdu do Niemiec nauczycieli (forma doskonalenia zawodowego) i uczniów (nie tylko z oddziałów dwujęzycznych).

Z racji prowadzenia nauczania dwujęzycznego szkoła jest zapraszana do licznych projektów międzynarodowych. Jednym z nich jest organizowany przez Instytut Goethego konkurs „Młódzież debatuje” (*Jugend debattiert*). Projekt ten to nie tylko konkurs, ale także trening języka niemieckiego, doskonalenie zawodowe dla nauczycieli oraz szkolenie umiejętności debatowania. Konkurs odbywa się w 5 etapach (w rytmie zgodnym z rytmem roku szkolnego). Etap szkolny – etap międzyszkolny – kwalifikacje ogólnopolskie – półfinał – finał (laureat zapraszany jest do Berlina na debatę finałową). Debaty prowadzone są w języku niemieckim. Reguły ich prowadzenia są następujące: każda debata prowadzona jest w grupie 4 osób (dwie prezentują stanowisko „za”, dwie – „przeciw”). Dyskusję obserwuje zespół sędziowski, który ocenia ją według następujących kryteriów: znajomość tematu; umiejętność wyrażania poglądów i dobierania argumentów; umiejętność odnoszenia się do innych wypowiedzi; siła przekonywania. Są to umie-

jętności bardzo przydatne w funkcjonowaniu młodego człowieka w społeczeństwie. Warto zaznaczyć, że znajomość języka nie jest odrębnym kryterium. Nauczyciel koordynujący projekt musi wziąć udział w kilkudniowym seminarium i szkoleniach przygotowujących do prowadzenia zajęć pod kątem projektu przewidzianego do realizacji przede wszystkim w trakcie zajęć dydaktycznych, a więc podczas lekcji. Wszystko to, co słyszymy i oglądamy podczas debat finałowych na poszczególnych etapach, stanowi jedynie pewien wycinek wspólnej pracy. Równie ważne jest to, co udaje się osiągnąć w trakcie przygotowań na zajęciach i poza nimi, i co przynosi korzyści zarówno uczniom, jak i nauczycielom, nawet po zakończeniu projektu – umiejętność prowadzenia rzeczowej, interesującej dyskusji w atmosferze wzajemnej życzliwości. Należy podkreślić, że w projekcie tym oprócz uczniów klas dwujęzycznych biorą udział także uczniowie innych klas. W ubiegłorocznej edycji konkursu *Jugend debattiert* I miejsce w Europie zajęła uczennica XVII LO z klasy o rozszerzonym programie nauczania języka niemieckiego. Dzięki klasom dwujęzycznym miała ona z kim ćwiczyć udział w debatach, a dzięki obecności w szkole przeszukowanego koordynatora projektu (nauczyciela germanisty uczącego w klasie dwujęzycznej), miała pod czym okiem się do nich przygotowywać.

Nauczanie w klasie dwujęzycznej polsko-niemieckiej to duże wyzwanie dla nauczyciela germanisty. Zmusza ono i motywuje do ciągłego doskonalenia warsztatu pracy, wiąże się z koniecznością stałej współpracy z nauczycielem z Niemiec uczącym w danej klasie oraz z koordynatorem DSD. W ramach przygotowania się do prowadzenia egzaminu DSD II nauczyciel musi m.in. przeczytać wszystkie pozycje bibliograficzne wymienione przez uczniów przygotowujących się do części ustnej egzaminu. Jak już wspomniałem, CODN i ZfA organizują liczne szkolenia adresowane do nauczycieli języka niemieckiego w oddziałach dwujęzycznych. Nauczyciele germaniści doskonalący swój warsztat na tych szkoleniach uczą także w klasach z rozszerzonym programem nauczania języka niemieckiego, gdzie również wykorzystują zdobytą wiedzę i umiejętności. W ten sposób oddziały dwujęzyczne przyczyniają się do podnoszenia poziomu języka niemieckiego w całej szkole, co znajduje odzwierciedlenie w wysokich wynikach uczniów XVII LO na egzaminie maturalnym z języka niemieckiego.

Autor jest dyrektorem XVII Liceum Ogólnokształcącego z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Warszawie

Jolanta B. Różycka



Ogólnopolskie Stowarzyszenie Dwujęzyczności „Bilinguis”

Języka obcego nauczymy się lepiej, kiedy będzie nam on służył do przyswojenia sobie czegoś więcej niż tylko jego samego.

Jean Duverger

Od wielu lat w różnych miastach Polski nauczyciele szkół realizujących nauczanie dwujęzyczne spotykają się w celu wymiany doświadczeń w podnoszeniu jakości pracy tych szkół.

W grudniu 2008 roku w ośrodku szkoleniowym CODN w Sulejówku odbyło się spotkanie grupy roboczej do spraw dwujęzyczności. Zgromadzili się na nim przedstawiciele 3 sekcji językowych: francuskiej, niemieckiej i hiszpańskiej. Wtedy właśnie powstała idea utworzenia Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Dwujęzyczności „Bilinguis”.

Główne cele stowarzyszenia to:

- szerzenie idei nauczania dwujęzycznego/wielojęzycznego,
- dbanie o wizerunek dwujęzyczności w Polsce,
- inicjowanie i wspieranie wszelkich form badania i doskonalenia metod nauczania dwujęzycznego/wielojęzycznego,
- współpraca i wymiana doświadczeń między osobami zainteresowanymi ideą dwujęzyczności/wielojęzyczności,
- ułatwianie przepływu informacji dotyczących uczenia się i nauczania dwujęzycznego/wielojęzycznego,
- nawiązywanie i utrzymywanie kontaktów oraz współpraca z ośrodkami nauczania dwujęzycznego na świecie,
- zrzeszenie i reprezentowanie środowisk związanych z nauczaniem dwujęzycznym,
- szkolenie nauczycieli oraz wspieranie jakości realizacji etapów dwujęzyczności.

Ogólnopolskie Stowarzyszenie Dwujęzyczności „Bilinguis”

01-494 Warszawa, ul. Andriollego 1, telefon: +48 (22)638-24-55, e-mail: kontakt@bilinguis.edu.pl
www.bilinguis.edu.pl

Autorka jest zastępcą przewodniczącego Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Dwujęzyczności „Bilinguis”, dyrektorem Gimnazjum z Oddziałami Dwujęzycznymi nr 83 im. Konstancji Markiewicz w Warszawie

Joanna Sobańska-Jędrych

Rozwijanie zdolności do nauki języków obcych na lekcjach języka obcego

Rozwijanie zdolności do nauki języków obcych podczas lekcji języka obcego dotyczy zarówno doboru określonych form pracy i zadań, jak również treści kształcenia. Z odnośnych badań¹ wynika jednoznacznie, że uczniowie zdolni swoje potrzeby edukacyjne znacznie bardziej mogą zaspokajać w ramach zajęć pozalekcyjnych niż podczas lekcji. Lekcje bowiem, zdaniem badanych uczniów, zwykle nie stwarzają okazji do wyrażania siebie poprzez artykułowanie własnych opinii, rozwijania kreatywnego myślenia, zaangażowania w kształtowanie własnego procesu uczenia się, a często nawet nie dają możliwości rozwijania własnych zainteresowań. Rzadko można znaleźć się podczas lekcji w sytuacji, gdy uczniowi zdolnemu powierzane są odpowiedzialne funkcje, takie jak kierowanie zespołem pracy czy włączanie go do organizacji i prowadzenia zajęć. Powodów takiego stanu rzeczy jest zapewne wiele i trudno je jednoznacznie określić. Istotne jest jednak wskazanie takich form pracy na lekcji języka obcego, które umożliwiłyby rozwijanie uczniom ich zdolności do nauki języków obcych.

Kim są uczniowie ze specjalnymi zdolnościami do nauki języków obcych?

Nauczyciele, wskazując w swojej klasie uczniów zdolnych językowo, najczęściej posługują się obserwacją zachowania ucznia, oceną jego pracy i zachowania na lekcji, biorą pod uwagę wiele różnych, często subiektywnych wskaźników, które według niego świadczą o tym, że ma on do czynienia z uczniem zdolnym. Warto zatem nazwać te cechy ucz-

nia zdolnego, które są charakterystyczne również dla ucznia uzdolnionego językowo.

Literatura przedmiotu podaje wiele teorii dotyczących zdolności do nauki języków obcych. Przyjmijmy ogólnie, że zdolności obejmują takie aspekty, jak: czynniki kognitywne, motywacja oraz cechy osobowościowe². Między tymi zagadnieniami istnieją związki. Warunki kognitywne ucznia, jakie wnosi on w proces uczenia się, determinują jego sposoby uczenia się, potrzeby edukacyjne, co kształtowane jest również przez jego osobowość. W przypadku zdolności do nauki języków obcych owe specjalne warunki kognitywne ucznia to:

- fonetyczne kodowanie, czyli umiejętność przechowywania materiału językowego przez czas niezbędny do jego audytywnego rozpoznania i późniejszego przywoływania z pamięci,
- wrażliwość gramatyczna, czyli umiejętność rozpoznawania funkcji słów w zdaniu,
- pamięć mechaniczna, tj. umiejętność zapamiętywania w krótkim czasie znacznej ilości materiału językowego i skojarzeń,
- indukcyjne przyswajanie języka, czyli umiejętność wnioskowania o formie językowej, regułach i strukturze języka na podstawie przykładów³.

Ponadto uczniowie zdolni wyróżniają się wysokim stopniem rozumienia treści i dostrzegania wzajemnych zależności między poszczególnymi jej elementami, logicznością i szybkością myślenia oraz zdolnością rozumowania na wyższym poziomie trudności i abstrakcji, ponadprzeciętnymi

¹ Stańczak M. *Zaspokajanie potrzeb uczniów zdolnych w ramach lekcji i zajęć pozalekcyjnych – raport z badań* [w:] Łaszczyk J., Jabłonowska M. [red.] *Uczeń zdolny wyzwaniem dla współczesnej edukacji*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2008, s. 148-157.

² Sternberg R.J., Lubert T. *Creative Giftedness in Children* [w:] Klein S. Tannenbaum A.J. [red.] *To Be Young and Gifted*, Ablex Publishing Corporation, New Jersey 1992, s. 35-51; Pychova I. *Jak uczyć zdolnych i utalentowanych uczniów*, *Języki Obce w Szkole* nr 4/1997, s. 295-300.

³ Carroll J.B., Sapon S.M. *Modern Language Aptitude Test*, Bethesda, MD: Second Language Testing, 2002 [1959] [za:] Rysiewicz J. *Measuring foreign language learning aptitude. Polish adaptation of The Modern Language Aptitude Test by Carroll and Sapon* [w:] *Poznań Studies in Contemporary Linguistics* 44(4)/2008, s. 569-595.

umiejętnościami analizy i syntezy oraz trafnością sądów. Uczniów zdolnych cechuje również ponadprzeciętna samodzielność myślenia, umiejętność rozwiązywania problemów w sposób niestandardowy oraz stosowania różnych metod w tym celu, umiejętność osiągania rozwiązań jasnych i trafnych, oryginalność w pracy umysłowej, również jeśli chodzi o interpretację faktów, ale także łatwość koncentrowania się przez dłuższy czas na danym problemie⁴. Wymienione cechy uczniów zdolnych wiążą się ściśle z myśleniem kreatywnym (dywergencyjnym), charakteryzującym się zdolnością wytwarzania innowacyjnych i licznych pomysłów, mocno rozwiniętą wyobraźnią czy też nieszablonywym myśleniem. Niewątpliwie przecież uczenie się języków obcych wymaga myślenia kreatywnego, gdzie w danej sytuacji komunikacyjnej określony cel komunikacyjny może zostać zrealizowany w różnej formie⁵. Zatem uczniom ze zdolnościami do nauki języków obcych powinny zostać stworzone takie warunki podczas lekcji, by mogli oni w pełni wykorzystać zarówno swoje możliwości kognitywne, jak również cechy osobowości.

Jak można rozwijać zdolności do nauki języków obcych podczas lekcji?

Działania lekcyjne powinny być źródłem poszerzania wiedzy i rozwijania kompetencji uczniów zdolnych poprzez stawianie im wyzwań na miarę ich zdolności w formie zadań o wysokim stopniu trudności. Powinny również pomagać uczniom w rozwijaniu zainteresowań i ich realizacji w kontekście szerszej wiedzy i umiejętności na płaszczyźnie językowej i pozajęzykowej oraz umożliwiać ich wykorzystanie w różnych celach edukacyjnych. Działania lekcyjne powinny wreszcie stwarzać uczniom uzdolnionym językowo możliwość dużej aktywności w poznawaniu siebie samych, odkrywaniu swego potencjału i nowych obszarów zainteresowań. Punktem wyjścia dla rozwoju ucznia uzdolnionego językowo powinno być zatem rozwijanie jego autonomii w uczeniu się. Proces autonomizacji uczenia się jest jednak długotrwały

i przebiega w etapach, z których każdy powinien być realizowany przez właściwe formy pracy.

Autonomizacja procesu uczenia się

Autonomia ucznia zakłada przejście odpowiedzialności, a co za tym idzie, przejście kontroli nad własnym procesem uczenia się, podejmowanie autonomicznych decyzji i dokonywanie samodzielnych wyborów odnośnie do treści, materiałów, technik i metod pracy podczas lekcji⁶. Praca indywidualna nad rozwojem zainteresowań i możliwości poznawczych ucznia zdolnego wydaje się zatem optymalną formą pozwalającą precyzyjnie dobierać treści i dostosować tempo uczenia się do jego dużych możliwości. Nauczyciel może zatem pracować indywidualnie z uczniem poprzez wskazywanie mu odpowiedniej literatury, wzbogacanie jego wiedzy i umiejętności przez różnicowanie zadań klasowych i prac domowych zarówno pod względem liczby, jak i stopnia trudności. Nauczyciel może być partnerem w dyskusji na interesujący ucznia temat i rozwijać w ten sposób jego kompetencje językowe. Nauczyciel może również stawiać problemy do rozwiązania czy przemyślenia, a także angażować ucznia zdolnego do roli asystenta w prowadzeniu lekcji czy też samodzielnym jej kształtowaniu⁷. Autonomizacja procesu uczenia się/nauczania ucznia uzdolnionego językowo może być realizowana m.in. poprzez takie formy nauczania/uczenia się, jak:

- otwarte formy nauczania oraz
- kreatywne formy pracy na lekcji języka obcego.

Obecne metody nauczania, preferujące takie elementy działań dydaktycznych, jak otwarte formy nauczania czy położenie nacisku na rozwijanie autonomii ucznia w procesie uczenia się języków obcych, wymagają od uczniów myślenia i kreatywności, obejmującej trzy jej podstawowe składniki: *płynność*, *elastyczność* i *oryginalność*⁸. Takie myślenie przejawia się przede wszystkim w rozwiązywaniu zadań otwartych, symulacjach sytuacji komunikacyjnych, we wszystkich formach otwartych zajęć językowych, a także dramach, grach i za-

⁴ Reketat H. *Offener Unterricht – eine Förderungsmöglichkeit für hoch begabte Kinder in Regelschulen?!*, LIT Verlag, Münster 2001; Fels C. *Identifizierung und Förderung Hochbegabter in den Schulen der BRD*, Haupt Verlag, Bern 1999; Giza T. *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2006.

⁵ Fleiß I. *Hochbegabung und Hochbegabte*, Tectum Verlag, Marburg 2003.

⁶ Komorowska H. *Learner Autonomy in Foreign Language Learning – For and Against* [w:] Badstübner-Kizik C., Rozalowska-Żądło R., Uniszewska A. [red.] *Nauczanie i uczenie się języków obcych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego Gdańsk 2004; Wawrzyniak-Słowska M. *Autonomia w nauczaniu uczesnoszkolnym – kto się boi autonomii?* [w:] Filipiak E. [red.] *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008, s. 158-168.

⁷ Porzucek M. *Sposoby pracy z uczniem zdolnym* [w:] Bereźnicki F., Świrko-Pilipeczuk J. [red.] *Procesy uczenia się i ich efektywność*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2006, s. 270-275.

⁸ Albert A., Kormos J. *Creativity and narrative task performance: An exploratory study*, *Language Learning* 54 (2)/2004, s. 277-310; Dörnyei Z. *The psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates 2004.

bawach językowych, bowiem w takich sytuacjach uczeń ma możliwość produkowania wielu różnorodnych wytworów językowych w odniesieniu do danej sytuacji za pomocą różnorodnego materiału językowego i wyrażania swoich myśli i pomysłów za pomocą języka obcego⁹.

Otwarte formy nauczania

Istotnym elementem zaspokajania potrzeb uczniów z uwzględnieniem ich cech indywidualnych jest stosowanie różnorodnych form pracy, w szczególności otwartych form nauczania. Otwarte formy nauczania, ze względu na swoją formę organizacyjną, socjalną oraz kognitywną, są istotne w procesie rozwijania zdolności do nauki języków obcych. Choć jednolita ogólna definicja otwartych form nauczania nie istnieje, we wszystkich ujęciach dominuje stwierdzenie, że skłaniają one uczniów do samodzielnej pracy, do działania, a nie jedynie do biernego zdobywania wiedzy¹⁰.

Z perspektywy ucznia, otwarte formy nauczania umożliwiają dostosowanie form i treści pracy do indywidualnych cech osobowościowych i poznawczych możliwości uczniów i samodzielne lub wspólne decydowanie o treściach i przebiegu zajęć, planowanie, wybór i podejmowanie czynności w celu realizacji zamierzonych celów. Bardzo istotne wydaje się przy tym ukierunkowanie na uczenie się przez odkrywanie czy rozwiązywanie problemów, co jest charakterystyczne dla uczniów zdolnych. W odniesieniu do nauczycieli otwarte formy zajęć umożliwiają wspieranie uczniów w ich działaniach oraz uzyskanie ważnych informacji o uczniu, dotyczących jego sfery osobowościowej i kognitywnej. Ta cecha otwartych form zajęć umożliwia również trafniejsze zidentyfikowanie uczniów zdolnych, gdyż pokazuje ucznia w działaniu, wykorzystującego swój potencjał intelektualny i osobowościowy.

Otwarte formy nauczania obejmują takie formy uczenia się i kształtowania zajęć, jak:

- praca niesterowana (wolna),
- praca według planu tygodniowego,
- praca projektowa oraz
- praca w formie przystanków uczenia się.

Praca niesterowana (wolna) w dużym stopniu nastawiona jest na kształtowanie u uczniów umie-

jętności planowania swojego działania i kierowania nim, uczy odpowiedzialności i wspiera poznanie siebie¹¹. Polega ona na tym, że uczniowie podczas zajęć mogą robić to, na co mają ochotę, pod warunkiem że ma to coś wspólnego z językiem obcym. Przy tym uczniowie mają do dyspozycji różnorodne materiały umożliwiające im swobodną realizację swoich pomysłów, mogą również samodzielnie wyszukiwać informacje (np. przez Internet). W czasie zajęć mogą poruszać się po klasie, mogą również ją opuszczać, by pracować w czytelni lub sali internetowej¹². W tym przypadku istnieje możliwość całkowitego oderwania się od realizowanych w grupie celów poszczególnych lekcji i kształtowania całkowicie indywidualnego procesu uczenia się języków obcych. Możliwa jest również integracja wielu przedmiotów, co pozwala na poszerzanie zainteresowań oraz wzbogacanie wiedzy nie tylko językowej. Podobnie jest w przypadku pracy z planem tygodniowym oraz pracy w formie przystanków uczenia się, które to formy również kładą duży nacisk na samodzielność, skłaniają do refleksji o swoich sposobach uczenia się i kształtują umiejętność podejmowania samodzielnych decyzji dotyczących formowania swojej nauki, w tym również wychodzenia poza ramy jednego przedmiotu. Innym sposobem rozwijania u uczniów zdolnych umiejętności kreatywnego rozwiązywania problemów jest praca projektowa, podczas której nauczyciel wraz z uczniami stara się rozwiązać rzeczywisty problem poprzez wspólne działanie i aktywne zajmowanie się rzeczywistością¹³. Również w tym przypadku jest wiele miejsca na elastyczność, jeśli chodzi o stopień trudności zadania, integrację zagadnień językowych i pozajęzykowych czy choćby różne możliwości wyrażania siebie i swoich opinii oraz kształtowanie myślenia kreatywnego. Również praca w formie przystanków uczenia się, będąca odmianą pracy niesterowanej, skutecznie łączy rozwijanie zdolności językowych z poznawaniem treści pozajęzykowych.

Kreatywne formy uczenia się i nauczania języków obcych

Kreatywność uczniów hamowana jest przede wszystkim działaniami dydaktycznymi o zamkniętym charakterze, również tymi, które polegają na

⁹ Eggert S. *Kreativität – Traum eines jeden Lehrers* [w:] Deutsch als Fremdsprache 1/1996, s. 23-27; Albert A., Kormos J. *Creativity and narrative task performance: An exploratory study*, ibidem.

¹⁰ Reketat H. *Offener Unterricht – eine Förderungsmöglichkeit für hoch begabte Kinder in Regelschulen?!*, ibidem.

¹¹ Jürgens E. *Die 'neue' Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Theorie, Praxis und Forschungslage*, Akademie Verlag, Sankt Augustin 2000.

¹² Baillet D. *Freie Arbeit – Kinder gestalten ihren Lernprozess selbst* [w:] Müller B.D. [red.] *Anders lernen im Fremdsprachenunterricht*, Langenscheidt, Berlin 1989, s. 58-78.

¹³ Frey K. *Die Projektmethode*, Beltz, Basel 1993.

zadaniach testowych, bowiem poprzez swoją zamkniętą formę dopuszczają one wyłącznie jedną możliwość rozwiązania, nie kształcą zatem myślenia dywergencyjnego (rozbieżnego). W kontekście uczenia się języków obcych myślenie twórcze przejawia się w sposobie używania języka przez uczniów, w szczególności ich zdolnością używania bogatszego słownictwa do wyrażania swoich pomysłów (możliwie wielu rozwiązań danego problemu językowego). Chodzi tu również o stosowanie rozmaitych strategii komunikacyjnych, pozwalających różnorodnie rozwiązać dany problem językowy. Ponadto myślenie twórcze odzwierciedla się w umiejętności wykorzystania różnorodnych technik uczenia się języka i ich wzajemnym łączeniu.

Możliwością rozwoju kreatywności u uczniów zdolnych jest przede wszystkim dywergencyjna produkcja. Uczniowie powinni zatem mieć możliwość rozwiązywania problemów na drodze eksperymentu lub zabawy. Takie działania pozwalają lepiej zapamiętywać informacje i bardziej elastycznie ich używać w określonych sytuacjach, pozwalają rozróżnić informacje ważne od mniej istotnych. Mowa tu o technikach kreatywnych, które wspierają zarówno indywidualne, jak i grupowe rozwijanie pomysłów oraz rozwiązywanie problemów. Ponadto ułatwiają one abstrahowanie czy odnajdywanie analogii między poszczególnymi treściami i elementami języka oraz prowadzą do łączenia informacji z różnych dziedzin. Do nich zaliczyć można:

- techniki asocjacyjne,
- techniki obrazu i tworzenia analogii oraz
- systematyczne poszukiwania pomysłów¹⁴.

W technikach asocjacyjnych, do których należą: *brainstorming*, *mindmapping* czy kombinacje obydwu, szczególnie istotny jest wolny przepływ myśli we wszystkich możliwych kierunkach w odniesieniu do pewnego zagadnienia. Punktem wyjścia działania uczniów może być w tym przypadku zagadnienie, słowo-klucz czy sytuacja. W tym procesie powstaje mnogość pojęć, nowych rozwiązań, które, choć początkowo mogą wydawać się chaotyczne i nie tworzyć rozwiązania danego problemu, w fazie końcowej je tworzą, poprzez ich omówienie i ocenienie w kontekście danej sytuacji/danego problemu. Otwarty charakter technik obrazu oraz tworzenia analogii daje możliwość rozwijania umiejętności łatwości myślenia, tworzenia oryginalnych pomysłów na podstawie różnych skojarzeń, których źródłem jest materiał obrazowy, oraz wspierania rozwoju wyob-

raźni poprzez poszukiwanie podobieństw między elementami obrazowymi, werbalnymi lub obrazowo-werbalnymi. Do tych technik należy zatem zaliczyć różnego rodzaju wizualizacje oraz zestawienia materiału obrazowo-werbalnego, służącego porównaniom. W trzecim rodzaju technik kreatywnych, technice systematycznego poszukiwania pomysłów, chodzi o kształtowanie umiejętności dostrzegania różnych możliwości rozwiązania danego, zdefiniowanego problemu poprzez analizowanie go z różnych perspektyw. Nie chodzi tu jedynie o dyskusję na różne tematy, interesujące uczniów zdolnych. Może to być również np. konstruowanie różnych wersji znanych historii, poszukiwanie nowych zastosowań znanych przedmiotów, możliwych przyczyn danego zdarzenia lub różnych wyjść z sytuacji. Proste a ciekawe przykłady zadań wymienionych technik podaje I. Pychova¹⁵, wskazując jednocześnie na to, że poprzez swoją otwartą formę i możliwość kształtowania stopnia trudności zadań pozwalają one indywidualizować proces uczenia się uczniów. Powyższe przytoczone przykłady kreatywnych form uczenia się i nauczania są oczywiście obecne w codziennych zadaniach językowych, stawianych wszystkim uczniom, w zadaniach dotyczących opisywania obrazków, tworzenia hipotez odnośnych do sytuacji na nich przedstawionych, reagowania w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych i wielu innych. Chodzi o to, aby zwrócić uwagę uczniów na nieograniczone możliwości rozwiązania tych prostych problemów.

Stosowanie technik kreatywności w nauce języków obcych nie sprowadza się jedynie do rozwijania poszczególnych sprawności językowych, poszerzania słownictwa czy podnoszenia indywidualnej kompetencji językowej. To również doskonalenie umiejętności interpersonalnych, przygotowanie do radzenia sobie z trudnościami, wspieranie myślenia dywergencyjnego czy też pobudzanie motywacyjne. Niemniej jednak rozwój tych umiejętności bazuje na materiale językowym, dzięki czemu rozwijana jest również kreatywność językowa¹⁶.

Uwagi końcowe

Przekonanie, że uczeń zdolny sam sobie poradzi w szkole, nie do końca jest zgodne z prawdą. Taki uczeń wymaga od nauczyciela wsparcia, odpowiedniej opieki i uwagi. Podejmując z nim pracę, na-

¹⁴ Westphal U. *Kreativität – ein integratives Konzept in der Begabtenförderung* [w:] Fischer Ch., Mönks F.J., Grindel E. [red.] *Curriculum und Didaktik der Begabtenförderung. Begabungen fördern, Lernen individualisieren*, LIT Verlag, Münster 2004, s. 367-388.

¹⁵ Pychova I. *Jak uczyć zdolnych i utalentowanych uczniów*, ibidem.

¹⁶ Hajduczenia N. *Treningi twórczości w nauczaniu języka obcego na przykładzie nauczania języka niemieckiego* [w:] Limont W. *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 193-202.

uczyciel staje się jego mentorem i partnerem. Aby jednak współpraca ta była owocna, warto również zwrócić uwagę na źródło działań dydaktycznych, umożliwiających rozwijanie zdolności do nauki języków obcych. Eggert¹⁷ poszukuje go w osobie nauczyciela języka obcego i jego kompetencjach zawodowych, ale przede wszystkim w jego *kreatywnej postawie* w procesie nauczania języków obcych.

Bibliografia

- Albert A., Kormos J. *Creativity and narrative task performance: An exploratory study* [w:] *Language Learning* 54 (2)/2004.
- Baillet D. *Freie Arbeit – Kinder gestalten ihren Lernprozess selbst* [w:] Müller B.D. [red.] *Anders lernen im Fremdsprachenunterricht*, Langenscheidt, Berlin 1989.
- Carroll J.B., Sapon S.M. *Modern Language Aptitude Test*, Bethesda, MD: Second Language Testing, 2002 [1959] [za:] Rysiewicz J. *Measuring foreign language learning aptitude. Polish adaptation of The Modern Language Aptitude Test by Carroll and Sapon* [w:] *Poznań Studies in Contemporary Linguistics* 44(4)/2008.
- Dörnyei Z. *The psychology of the language learner. Individual differences in second language acquisition*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates 2004.
- Eggert S. *Kreativität – Traum eines jeden Lehrers* [w:] *Deutsch als Fremdsprache* 1/1996.
- Fels C. *Identifizierung und Förderung Hochbegabter in den Schulen der BRD*, Haupt Verlag, Bern 1999.
- Fleiß I. *Hochbegabung und Hochbegabte*, Tectum Verlag, Marburg 2003.
- Frey K. *Die Projektmethode*, Beltz, Basel 1993.
- Giza T. *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności uczniów w szkole*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2006.
- Hajduczenia N. *Treningi twórczości w nauczaniu języka obcego na przykładzie nauczania języka niemieckiego* [w:] Limont W. *Teoria i praktyka edukacji uczniów zdolnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Jürgens E. *Die 'neue' Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Theorie, Praxis und Forschungslage*, Akademie Verlag, Sankt Augustin 2000.
- Komorowska H. *Learner Autonomy in Foreign Language Learning – For and Against* [w:] Badstübner-Kizik C., Rozalowska-Żądło R., Uniszewska A. [red.] *Nauczanie i uczenie się języków obcych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego Gdańsk 2004.
- Porzucek M. *Sposoby pracy z uczniem zdolnym* [w:] Bereźnicki F., Świrko-Pilipczuk J. [red.] *Procesy uczenia się i ich efektywność*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2006.
- Pychova I. *Jak uczyć zdolnych i utalentowanych uczniów*, Języki Obce w Szkole nr 4/1997.
- Reketat H. *Offener Unterricht – eine Förderungsmöglichkeit für hoch begabte Kinder in Regelschulen?!*, LIT Verlag, Münster 2001.
- Runco M.A. *Creativity*, *Annual Review of Psychology* 55/2004.
- Stańczak M. *Zaspokajanie potrzeb uczniów zdolnych w ramach lekcji i zajęć pozalekcyjnych – raport z badań* [w:] Łaszczuk J., Jabłonowska M. [red.] *Uczeń zdolny wyzwaniem dla współczesnej edukacji*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2008.
- Sternberg R.J., Lubert T. *Creative Giftedness in Children* [w:] Klein S. Tannenbaum A.J. [red.] *To Be Young and Gifted*, Ablex Publishing Corporation, New Jersey 1992.
- Wawrzyniak-Śliwska M. *Autonomia w nauczaniu wczesnoszkolnym – kto się boi autonomii?* [w:] Filipiak E. [red.] *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2008.
- Westphal U. *Kreativität – ein integratives Konzept in der Begabtenförderung* [w:] Fischer Ch., Mönks F.J., Grindel E. [red.] *Curriculum und Didaktik der Begabtenförderung. Begabungen fördern, Lernen individualisieren*, LIT Verlag, Münster 2004.

Autorka jest pracownikiem Instytutu Germanistyki na Uniwersytecie Warszawskim

*Bez znajomości języków obcych
człowiek czuje się gorzej
niż bez paszportu.*

Antoni Czechow

¹⁷ Eggert S. *Kreativität – Traum eines jeden Lehrers*, ibidem.

Iwona Moczyłowska

Wymiana międzynarodowa

Uczestnictwo w projektach i programach współpracy międzynarodowej i kontakt z użytkownikami języka zapisane zostały w nowej podstawie programowej jako warunek konieczny do osiągnięcia wymagań z języka obcego na poziomie IV.2 dla szkół dwujęzycznych. Dla pozostałych szkół stanowi możliwość, z której warto skorzystać.

Dobrze przygotowana wymiana stanowi narzędzie do osiągania podstawowego celu kształcenia językowego, tj. umiejętności skutecznego porozumiewania się w języku obcym. Wpływa również pozytywnie na wzrost kompetencji kluczowych, których rozwijanie należy do obowiązków każdego nauczyciela, również nauczycieli języków obcych.

Zacznijmy jednak od podstaw, czyli sprecyzowania, czym jest wymiana, na jakich zasadach powinna przebiegać, skąd wziąć pieniądze na jej realizację i jak znaleźć partnera.

Rodzaje, cele i zasady wymiany

Wymiana – to najogólniej mówiąc – projekt realizowany wspólnie przez grupy młodzieży z dwóch lub więcej krajów. Jego głównym elementem jest bezpośrednie spotkanie uczestników. Wbrew nazwie, termin odnosi się nie tylko do dwóch wymiennych wspólnych spotkań uczestników w obu krajach partnerskich. To jedna z opcji wymian; listę uzupełniają spotkania wielostronne oraz wymiany uwzględniające tylko przyjmowanie gości lub tylko projekty wyjazdowe.

Podstawowe cele wymiany to:

- umożliwienie młodym ludziom doświadczenia innej kultury,
- wspieranie dialogu międzykulturowego,
- rozwijanie tolerancji i zrozumienia dla różnorodności,
- przełamywanie stereotypów i zapobieganie uprzedzeniom,
- doskonalenie umiejętności porozumiewania się w językach obcych.

Typologia wymiany, oprócz podziału związanego z liczbą partnerów oraz kierunkiem wyjazdów, obejmuje także wymianę szkolną i pozaszkolną. Pierwsza organizowana jest w ramach współpracy międzynarodowej szkół. Jej główny cel stanowi na ogół poprawa znajomości języka obcego. Działania zwykle związane są z realizowanym programem nauczania. W wymianie pozaszkolnej uczestniczą grupy nieformalne. Poza kontekstem powstania, elementem różnicującym są również inne aspekty wymiany, takie jak kryteria doboru uczestników i sposób realizacji.

Aspekty wymiany	Rodzaj wymiany	
	Szkolna	Pozaszkolna
Kontekst powstania	Klasa, szkoła	Grupa nieformalna
Kryteria doboru uczestników	Zachowanie, oceny, opinia, znajomość języka	Zaangażowanie w pracę nad projektem
Cel główny	Stymulowanie nauki języków obcych	Dialog międzykulturowy
Tematyka	Związana z programem nauczania szkoły	Wynika z priorytetów programu, w którym jest realizowana
Sposób realizacji	Lekcje, prezentacje, zwiedzanie	Wspólna praca nad projektem, uczenie się poprzez działanie

Zdarza się czasami, że wymiana szkolna ogranicza się do wyjazdu turystycznego zaaranżowanego przez nauczycieli. Goście zakwaterowani są w internacie bądź schronisku. W czasie gdy gospodarze są na lekcjach, goście zwiedzają okolicę, co skutkuje ograniczonym kontaktem młodych ludzi i niewy-

korzystaniem możliwości wymiany. Takie wyjazdy na szczęście nie są powszechne, a wiele wymian szkolnych coraz częściej przypomina pozaszkolne. Jednocześnie coraz więcej nauczycieli dostrzega potencjał wymian pozaszkolnych i angażuje się w ich organizację w roli opiekunów grup.

Już sam pobyt w innym kraju stanowi okazję do ćwiczenia języka i zdobycia autentycznego doświadczenia innej kultury. Jeśli uczniowie zamieszkają u rodzin, doświadczenia te będą o wiele bogatsze, bo oprócz posługiwania się językiem obcym w naturalnym środowisku, w sprawach codziennych, wzmocnione są komunikacją międzykulturową. Jednocześnie wspólna praca nad zadaniami projektowymi przyczynia się do rozwijania kompetencji społecznych uczniów. Fakt, iż projekt ma wymiar europejski, stanowi wartość dodaną.

Modelowa wymiana uwzględnia następujące zasady:

- zaplanowanie projektu z partnerem: kręgu uczestników, ustalenie zasad finansowania, wspólnego programu oraz sposobu jego realizacji,
- organizacja spotkań z zachowaniem wyważonych proporcji osobowych po obu stronach,
- autentyczna współpraca uczestników.

Działania i metody pracy

Działania w ramach projektu obejmują prace lokalne oraz wizyty nawiązujące do zadań projektu. Samo spotkanie stanowi najważniejszy element w projekcie wymiany, jednak lista działań jest o wiele dłuższa i obejmuje:

- wprowadzenie uczniów i nauczycieli współpracujących do projektu, sformowanie grup zadaniowych,
- nawiązanie i utrzymywanie kontaktów między rówieśnikami,
- opracowanie materiałów o szkole, rejonie, kraju – przesłanie do partnerów,
- przygotowanie językowe i kulturowe uczestników wymiany,
- pracę nad uzgodnionym tematem, wymianę informacji, opracowanie wspólnych produktów.

Przygotowanie językowe uczniów

Jak już wcześniej podkreślono, w koncepcji wymiany szkolnej szczególną pozycję ma nauka języka obcego. Przed spotkaniem młodzieży uzasadnione są dodatkowe zajęcia z zakresu języka roboczego, prowadzone metodą komunikacyjną, bądź wręcz konwersacje.

W wymianie Comeniusa, zgodnie z unijną polityką wielojęzyczności, dochodzi jeszcze język kraju szkoły partnerskiej. Na etapie wnioskowania o grant trzeba sprecyzować liczbę godzin przeznaczonych na naukę, metody nauczania oraz oczekiwany poziom zaawansowania. Zalecane jest co najmniej 20 godzin przygotowania językowego dla uczniów, którzy nie uczą się w szkole języka potrzebnego do realizacji projektu. Jest to szczególnie istotne w przypadku języków rzadziej nauczanych. Znajomość podstawowych słów i wyrażeń w języku partnerów zaowocuje lepszą jakością kontaktów.

Przygotowanie kulturowe uczestników wymiany

Znajomość kodu lingwistycznego jest konieczna, ale niewystarczająca w bezpośrednich kontaktach z innymi użytkownikami języka. Aby zapobiec niepowodzeniom komunikacyjnym, nieporozumieniom czy wręcz konfliktom, uczestnicy wymiany, w tym również rodziny przyjmujące gości, powinni poznać kody kulturowe. W naturze człowieka naturalne jest zakładanie podobieństw zamiast różnic i mylne interpretacje, stąd elementarne informacje o uwarunkowaniach kulturowych partnerów będą na pewno przydatne. Częstym powodem nieporozumień w sytuacji międzykulturowej jest np. brak informacji na temat nawyków żywieniowych. Potrawy, które nam wydają się smaczne i zdrowe, niekoniecznie będą tak ocenione przez przedstawicieli innej kultury. Poza tym, w każdym kraju istnieją tematy tabu, których się nie porusza. Warto więc przygotować młodzież, uwrażliwić, przypomnieć też zasady *savoir-vivre'u*.

Oczywiste są standardowe działania mające na celu poznanie kraju szkoły partnerskiej – współcześnie i w przeszłości – historii, literatury, filmu itp. Dopełnieniem przygotowań mogą być zajęcia na temat koncepcji kultury, tożsamości kulturowej, stereotypów. Problematyka jest obszerna i sama w sobie może być tematem projektu.

Metody pracy

W wymianie szkolnej, podczas spotkania partnerów, uwzględnić należy różnorodne formy pracy szkoły, takie jak lekcje, warsztaty, przedsięwzięcia artystyczne, spotkania z uczniami, rodzicami, przedstawicielami środowiska lokalnego, a także dać szansę poznania kultury, zabytków, zwyczajów regionu, kraju, jak również wspólnego spędzania wolnego czasu. Sprawdzają się tu stosowane w edukacji międzykulturowej formy (podział na grupy mieszane) i metody pracy.

Metody i techniki pracy uwarunkowane są celem. Przykłady prezentuje poniższa tabela.

Cel	Przykładowe metody i techniki
Poszukiwanie wiedzy o innych	wykład, prezentacja, gry dydaktyczne, Internet, praca z materiałami źródłowymi, wywiady
Poszukiwanie wspólnych korzeni	linia czasu, kręgi, szlaki kulturowe, mapa kontaktów
Poszukiwanie powiązań	analiza tekstu kultury, róża wiatrów, mandala
Praca ze stereotypami	drama, gry symulacyjne
Rozwiązywanie problemów	drzewo decyzyjne, tabela decyzyjna, debata, negocjacje, mapa konfliktu, sześć kroków, webquest
Budowanie współpracy	metoda projektu
Poszukiwanie scenariuszy przyszłości	kapelusze myślowe, symulacja, dyskusja

Ramy organizacyjne wymiany

Poważny problem organizatorów stanowią koszty niemożliwe do udźwignięcia przez szkołę, uczestników i/lub lokalnych sponsorów. Warto więc działać w ramach programów, których celem jest wspieranie wymiany międzynarodowej. Pozyskany grant pokrywa koszty realizacji projektu na poziomie lokalnym oraz wyjazdu międzynarodowego i działań bezpośrednio z nim związanych. Zapewnione są środki na promocję projektu i rozpowszechnienie rezultatów, a także na wydatki specjalne związane z udziałem w wymianie osób niepełnosprawnych. Finansowanie obejmuje na ogół także koszty wizyty przygotowawczej.

Najbardziej popularne są programy Unii Europejskiej „Uczenie się przez całe życie” oraz „Młodzież w działaniu”, ustanowione decyzją Parlamentu Europejskiego i Rady Europy na okres 2007-2013. W Polsce programy te funkcjonują w ramach rządowej Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, wspierającej działania związane z reformą i rozwojem edukacji. Pierwszy z programów obejmuje edukację formalną na wszystkich poziomach, skupiając szkoły i przedszkola w ramach programu Comenius i ma na celu wsparcie wymiany, współpracy i mobilności pomiędzy systemami edukacji w obrębie wspólnoty. Z kolei program „Młodzież w działaniu” odnosi się do edukacji nieformalnej. Listę

programów edukacyjnych uzupełniają rządowe inicjatywy bilateralne:

- Polsko-Litewski Fundusz Wymiany Młodzieży,
- Polsko-Ukraińska Wymiana Młodzieży,
- Polsko-Niemiecka Współpraca Młodzieży,
- Polsko-Izraelska Wymiana Młodzieży

oraz wielostronna inicjatywa polsko-węgiersko-czesko-słowacka:

- Międzynarodowy Fundusz Wyszehradzki.

Niektóre szkoły realizują również wymianę w ramach międzynarodowej współpracy swoich organów prowadzących, możliwą dzięki unijnemu programowi Europa dla Obywateli 2007-2013 (Działanie 1. Aktywni obywatele dla Europy. Poddziałanie 1. Partnerstwo miast – town-twinning. 1.1. Spotkania mieszkańców miast partnerskich).

Z każdego z tych programów można ubiegać się o dofinansowanie na wymianę młodzieży. Pamiętać należy, że działania podejmowane w ramach programów unijnych muszą uwzględniać zasady polityk horyzontalnych Unii Europejskiej, w szczególności poprzez:

- uświadamianie znaczenia różnorodności kulturowej i językowej oraz wielokulturowości Europy, a także potrzeby zwalczania rasizmu, uprzedzeń i ksenofobii,
- działanie na rzecz uczących się osób o specjalnych potrzebach, w szczególności poprzez wspieranie włączenia ich do głównego nurtu edukacji i szkoleń,
- działanie na rzecz równości mężczyzn i kobiet oraz przyczynianie się do zwalczania wszelkich form dyskryminacji ze względu na płeć, pochodzenie rasowe lub etniczne, religię, przekonania, niepełnosprawność, wiek bądź orientację seksualną.

W ww. programach bilateralnych do składania wniosków uprawnione są instytucje oświatowe, publiczne oraz organizacje pozarządowe. Od programu Comenius różni je osoba tłumacza, zakwaterowanie zwykle w ośrodku świadczącym usługi tego typu oraz to, iż nie są to spotkania wymienne. Można za to zorganizować rewizytę i ubiegać się o kolejny grant.

Poszukiwanie partnerów

Partnerów do wymiany międzynarodowej można szukać na wiele sposobów, wykorzystując:

- kontakty osobiste,
- władze lokalne,
- międzynarodowe kursy doskonalenia zawodowego,
- konferencje międzynarodowe,

- seminaria kontaktowe,
- agencje narodowe,
- grupy dyskusyjne i listy mailowe,
- bazy danych.

Najbardziej popularny jest ostatni z wymienionych sposobów. Bazy funkcjonują w ramach programów współpracy międzynarodowej i mają za zadanie pomóc w poszukiwaniu partnerów do realizacji projektów. Można przeglądać sporządzoną tam listę ofert i wysłać maile bezpośrednio do osób ogłaszających się. Można też zamieścić swoje własne ogłoszenie, a najlepiej zrobić jedno i drugie. Oto kilka wybranych adresów:

- portal eTwinning <http://www.etwinning.net>
- portal Global Gateway <http://www.globalgateway.org.uk/>
- polska baza Młodzież w Działaniu <http://www.youth.org.pl/index.php/ida/27/>

- baza PNWM http://www.dpijw.org/kontaktboerse/index_pl.php
- baza polsko-ukraińska http://www.pl-ua.org/2/baza_razem1/baza/index.php?a=show

Poszukując partnerów możemy skorzystać z pośrednictwa Eurodesku – europejskiego programu informacyjnego dla młodzieży i osób pracujących z młodzieżą. Wypełniony online formularz zostanie przekazany do punktów informacyjnych Eurodesku w 30 krajach Europy, a subskrypcja elektronicznego Biuletynu Eurodesku pozwoli na bieżące śledzenie ofert grup nieformalnych i organizacji poszukujących partnerów do realizacji projektów. Innym, aczkolwiek mało znanym a skutecznym sposobem jest udział w grupach dyskusyjnych i listach mailowych, np. Comenius-Grundtvig-LdV-Youth-Projects-Partners @yahoogroups.com.

Wymaganie	Sposób realizacji – przykłady
1. Znajomość środków językowych.	Słownictwo i gramatyka w zakresie wyznaczonym tematem projektu: rodzina, małżeństwo, przyrost naturalny, rozwód, itd. – analiza, porównywanie.
2. Rozumienie wypowiedzi ustnych.	Oglądanie wybranych filmów w języku partnerów.
3. Rozumienie wypowiedzi pisemnych.	Studiowanie opracowań wykonanych przez partnerów na temat rodziny – sposób przedstawiania rodziny w filmie.
4. Tworzenie wypowiedzi ustnych.	Prezentacja szkoły, udział w debacie na temat definicji i struktury rodziny w obu krajach.
5. Tworzenie wypowiedzi pisemnych.	Opracowania własne na temat rodziny w życiu i filmie.
6. Reagowanie językowe w formie ustnej.	Dyskusja w trakcie spotkania bezpośredniego na temat podobieństw i różnic kulturowych.
7. Reagowanie językowe w formie pisemnej.	Udział w internetowym forum dyskusyjnym na temat życia rodzinnego.
8. Przetwarzanie wypowiedzi w formie ustnej i pisemnej.	Analiza statystyk dotyczących zagadnień społecznych i socjologicznych.
9. Uczeń dokonuje samooceny i wykorzystuje techniki samodzielnej pracy nad językiem.	Prowadzenie dziennika projektu. Korzystanie z tekstów kultury w języku docelowym w celu przygotowania np. prezentacji multimedialnej.
10. Uczeń współdziała w grupie.	Praca zespołowa przy produkcji filmu – pomysł (burza mózgów), role (scenarzysta, reżyser, operator, aktorzy itp.)
11. Uczeń korzysta ze źródeł informacji w języku obcym również za pomocą ICT.	Synteza informacji z wywiadów, ankiet, danych statystycznych i opracowań w celu wykonania prezentacji multimedialnej. Produkcja amatorskich krótkometrażowych filmów o życiu rodzinnym.
12. Uczeń stosuje strategie komunikacyjne i kompensacyjne.	Interaktywny kontakt partnerów: debaty, dyskusje, prezentacje, rozmowy z rówieśnikami, rodzinami, u których zamieszkują.
13. Uczeń posiada świadomość językową różnic między językami.	Tłumaczenie opracowań – trzy wersje językowe (języki partnerów oraz język komunikacji).

Nie należy zrażać się brakiem natychmiastowych rezultatów. Przyda się zarówno cierpliwość i konsekwencja, jak też natychmiastowe i zindywidualizowane reagowanie na oferty.

Efekty

Wymiana międzynarodowa jest skutecznym narzędziem do realizacji podstawy programowej nauczania języka obcego. Oto przykład spełnienia wymagań na przykładzie wymiany dwustronnej dotyczącej tematu „Rodzina”. Uczniowie porównują rzeczywistość społeczno-ekonomiczną rodzin we własnym kraju z wyobrażeniem, jakie o niej posiadają oraz z obrazem rodziny wykreowanym przez kino¹. Projekt ten został zrealizowany przez LO w Szczecinku i szkołę we Francji.

Spełnienie powyższych wymagań odnosi się nie tylko do bezpośrednich uczestników wymiany, ale również do innych uczniów biorących udział w projekcie. Korzyści odnoszą także nauczyciele, rodzice, szkoła oraz środowisko lokalne. W odniesieniu do uczniów efektem jest rozwój umiejętności językowych dzięki zwiększeniu motywacji i pewności siebie podczas posługiwania się językiem. Udział w wymianie owocuje pogłębieniem świadomości i wiedzy o własnej kulturze przy jednoczesnym poznawaniu kultury kraju szkoły partnerskiej, stylu i realiów życia rówieśników w innych krajach.

Przyczynia się do rozwoju indywidualnego i społecznego uczniów, wyznaczonego zapisami nowej podstawy programowej.

Realizacja wymiany wymaga od nauczyciela wiele pracy i czasu, jednak zważywszy na wielowymiarowe rezultaty, warto się w nią zaangażować.

Bibliografia

1. *Edukacja międzykulturowa*. Pakiet Edukacyjny PAJP, cz. 2, Narodowa Agencja Programu „Młodzież w Działaniu”, FRSE.
2. Podstawa programowa z komentarzami, t. 3, Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, MEN 2009.
3. Sielatycki M. *Metody nauczania w edukacji międzykulturowej* [w:] Klimowicz A. [red.] *Edukacja międzykulturowa*. Poradnik dla nauczycieli, CODN 2004.
4. *Uczenie się języków w projektach współpracy europejskiej*, zeszyt tematyczny w serii *Przykłady dobrej praktyki w programie „Uczenie się przez całe życie”*, FRSE 2008.
5. Wytyczne i przewodniki programów wymienionych w artykule.

Autorka jest nauczycielem konsultantem ds. nauczania języków obcych w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Siedlcach

*Rzecz dobrze powiedziana
zachowuje swój dowcip
we wszystkich językach.*

John Dryden

¹ *Uczenie się języków w projektach współpracy europejskiej*, zeszyt tematyczny w serii *Przykłady dobrej praktyki w programie „Uczenie się przez całe życie”*, FRSE 2008.

Dr Elżbieta Gajek

Komputerowe wspomaganie uczenia się i nauczania języków obcych

Komputerowe wspomaganie uczenia się i nauczania staje się faktem. Coraz częściej pojawiają się głosy, iż należy zaprzestać koncentrowania uwagi na technice, traktując ją jako naturalne środowisko edukacyjne, w którym materiały są dostępne w wersji cyfrowej, a komunikacja odbywa się za pośrednictwem technologii informacyjnych i telekomunikacyjnych (TIK). Jednak warunkiem koniecznym pracy nad językiem z wykorzystaniem TIK jest dostęp do infrastruktury i materiałów cyfrowych.

W tym miejscu warto zauważyć, że obecnie wszystkie media są cyfrowe, od gazet, poprzez telewizję i Internet, aż do ulicznych ekranów. W około 51% polskich rodzin uczniowie mają dostęp do komputerów z Internetem, wielu uczniów dysponuje telefonami komórkowymi, nie mówiąc o innych urządzeniach do odbierania dźwięku lub obrazu, takich jak: odtwarzacze mp3, iPody, i-Phony oraz wychodzące z użycia walkmany i odtwarzacze CD.

Natomiast infrastruktura komputerowa polskiej szkoły jest dość uboga, to tylko ok. 5-6 komputerów na 100 uczniów (w porównaniu z Danią – ponad 26 i Wielką Brytanią – ponad 19 komputerów na 100 uczniów). Ponadto komputery umieszczone są w pracowniach szkolnych, w których zwykle odbywają się lekcje informatyki. Pomimo tego polscy nauczyciele języków są w zdecydowanej większości kompetentnymi użytkownikami TIK, przekonani do potencjału techniki we wspomaganie uczenia się i nauczania języków obcych. W niniejszym artykule skoncentruję się na organizacji pracy z TIK oraz wspomaganie uczenia się języków z wykorzystaniem możliwości techniki w pracy z tekstami pisanymi, dźwiękowymi i audiowizualnymi¹.

1. Zasady stosowania TIK w uczeniu się i nauczaniu języków

Poniżej zostaną opisane zasady, które określają podstawy teoretyczne, praktyczne i prawne stosowania TIK w edukacji językowej.

Pierwsza zasada wynika ze współczesnych teorii edukacyjnych. Konstruktivism poznawczy Piageta i społeczny Wygotskiego oraz wywodzący się od nich konstrukcjonizm Seymoura Paperta wskazują na tworzenie wiedzy subiektywnej w pracy zespołowej uczniów. Badania Sugata Mitra prowadzone na szeroką skalę w Indiach i w Wielkiej Brytanii wykazują, że w grupie uczniowie potrafią nauczyć się posługiwania komputerem bez żadnych instrukcji i szybciej i staranniej uczą się języków obcych, pracując w grupie z komputerem. Natomiast efektywność pracy indywidualnej z komputerem nie jest wyższa od efektywności pracy tradycyjnej. Uczeń pozostawiony sam sobie z zadaniem, które jest dla niego trudne, zniechęci się albo do języka, albo do komputera. Także nauczyciel nie jest w stanie pomóc wszystkim uczniom w klasie w rozwiązywaniu indywidualnych problemów.

Druga zasada wynika z metodyki nauczania języka. Podejście komunikacyjne, rozwinięte w nauczanie poprzez treść, nauczanie przez zadania i nauczanie we współpracy z innymi określa przekonania dydaktyków, lingwistów i nauczycieli, które są podłożem działań praktycznych. Dzięki TIK idea, która jest podstawą tego obowiązującego od ponad 30 lat sposobu nauki przez działanie w komunikacji z innymi może być w pełni zrealizowana. Uczniowie mogą uczyć się, współpracując z rówieśnikami w innych krajach, rozwijając jednocześnie kompetencje językowe, kulturowe, międzykulturowe i techniczne.

¹ Przez tekst przestajemy rozumieć tylko to, co napisane [przyp.red.]

Trzecia zasada – prawno-administracyjna – jest określona w podstawach programowych obowiązujących w polskim systemie oświaty. Wskazuje ona na obowiązek wykorzystywania technologii informacyjnych i komunikacyjnych w nauczaniu języków.

Czwarta zasada ma charakter praktyczny. Komputer na lekcji języka jest narzędziem uniwersalnym; może być wykorzystany na każdym jej etapie i właściwie do wszystkich stosowanych wcześniej zadań i ćwiczeń. Po pierwsze, można robić to, co dotychczas było robione bez komputera. Po drugie, można robić to samo, tylko lepiej, szybciej i efektywniej oraz, po trzecie, można robić to, czego nie można było robić bez techniki². Nauczyciel korzystający z TIK powinien skupić się na wartościach edukacyjnych – na tym, czego zupełnie nie było można robić bez techniki. W dwóch pierwszych przypadkach ma wybór – może, a często nawet powinien – uczyć bez komputera.

Piąta zasada ma charakter racjonalny. Komputer nie musi być wykorzystywany na lekcji językowej przez cały czas. Technika wszystko zmienia, jednak wcześniejsze formy działań człowieka pozostają, choć sens ich stosowania i znaczenie ulegają zmianie. Do chwili obecnej spotkanie osobiste ludzi, jak we wspólnocie plemiennej, jest przecież skutecznym sposobem przekazywania wiedzy i doświadczenia, znakomicie wspieranym przez pismo i druk oraz technologie informacyjne i komunikacyjne.

2. TIK w klasie językowej – organizacja i planowanie

Nauczyciel języka obcego rozwiązuje wiele problemów organizacyjnych niezwiązanych z językiem, takich jak dostęp uczniów do komputerów lub używanie jednego komputera z projektorem, bezpieczeństwo i higiena pracy z komputerem – stan kabli, wentylację. Ponadto wybiera oprogramowanie. Planując lekcję, nauczyciel między innymi przewiduje czas na uruchomienie komputerów, pracę z tekstem cyfrowym i zapisanie wyników. Powinien zatem kompetentnie posługiwać się techniką cyfrową, bo w takim samym stopniu trudno wyobrazić sobie nauczyciela czytania, który sam nie umie czytać, jak nauczyciela stosującego TIK, który nie zna podstaw obsługi komputera. Istotne znaczenie mają kompetencje uczniów – trzeba uwzględnić ich wiek, zainteresowania oraz to, czy mają komputery w domach. Nawet przedszkolaki mogą i powinny używać komputerów do nauki

przez zabawę pod wspierającym nadzorem opiekuna. W tym wieku kształtuje się obraz świata, który bardzo trudno zmienić później.

Współczesna kultura jest kulturą multimedialną. Okazuje się, że przetwarzanie znaczenia informacji zawartej w obrazie jest wprawdzie inne niż przetwarzanie słowa, ale nie znaczy, że gorsze lub uboższe. Technika cyfrowa wzbogaca materiały językowe o przyjazne w odbiorze teksty dźwiękowe i audiowizualne. Przyspiesza kształcenie kompetencji rozumienia tekstu słuchanego oraz mówienia. Tekst audiowizualny pozwala na odbiór komunikatów niewerbalnych i pogłębia wiedzę o kulturze.

Podczas planowania ćwiczeń z komputerem można pozwolić sobie na łączenie różnych materiałów. Tekst może być wydrukowany, a ćwiczenia do niego będą podane na ekranie, lub odwrotnie. Nagranie odtwarzane z komputera może dotyczyć obrazka lub serii obrazków drukowanych. Ćwiczenia językowe mogą być zbudowane w oparciu o zeskanowane rysunki lub fotografie prac plastycznych wykonanych przez dzieci. Komputer może być wykorzystany do ćwiczeń z dźwiękiem typu karaoke. W każdym przypadku technika cyfrowa ma służyć ludziom i odpowiadać na ich potrzeby, wspierać uczenie się i nauczanie. Nie może być celem samym w sobie.

Z powodów finansowych i pedagogicznych bardzo trudno jest zorganizować pracę indywidualną uczniów, każdego przy osobnym stanowisku komputerowym. Infrastruktura komputerowa edukacji polskiej nie jest wystarczająca, a wielu szkół nie stać także na zakup licencji legalnego oprogramowania. Ponadto utrzymanie sprzętu i jego systematyczna modernizacja wymaga ogromnych nakładów. Indywidualna praca z komputerami nie jest również wskazana ze względów pedagogicznych. Coraz częściej w pracowni językowej pojawia się komputer z projektorem. Zestaw ten zastępuje wiele wcześniej używanych urządzeń, takich jak magnetofon, magnetowid, odtwarzacz CD, oraz materiałów, takich jak plakaty, słowniki, kasety magnetofonowe. Do komputera z projektorem dodawana jest czasami tablica interaktywna, która służy do prezentacji materiałów tekstowych, graficznych i audiowizualnych.

Kierowanie pracą uczniów może odbywać się skutecznie, nawet jeśli w klasie nie ma komputera, a wiadomo, że uczniowie mają dostęp do sprzętu w domu lub w bibliotece. Pod kierunkiem nauczyciela planują pracę, którą wykonają samodzielnie z użyciem komputera, a jej wyniki omawiają w klasie na kolejnej lekcji.

² Parker-Roerden L. *Net Lessons: Web Based Projects for Your Classroom*. Sebastopol CA: Songline Studios, Inc. and O'Reilly&Associates, Inc. 1997.

Coraz większą popularnością cieszą się platformy edukacyjne, na przykład *Moodle*, które są miejscem przechowywania i przekazywania materiałów do nauki oraz środowiskiem komunikacji pomiędzy nauczycielem i uczniem.

3. Dwie ważne metody pracy nad językiem w środowisku TIK

Większość metod i technik pracy nad językiem, które stosuje się z tekstem drukowanym, kasetą magnetofonową lub płytą CD oraz telewizorem może być stosowana w pracy z wykorzystaniem komputera. Jednak warto wskazać dwie metody, w których TIK ma znaczenie szczególne.

3.1. Projekty internetowe

Technika umożliwia uczenie się poprzez działanie, poprzez komunikację z uczniami z zagranicy. Wówczas język docelowy jest jedynym środkiem komunikacji. Uczestnictwo w projekcie międzynarodowym sprzyja rozwijaniu różnorodnych kompetencji: językowych, technicznych, międzykulturowych, różnokulturowych i przedmiotowych³. Nauczycieli języków najbardziej interesują projekty, których treścią jest szeroko pojęta kultura, gdyż uczenie języka zawsze łączy się z poznawaniem kultury jego użytkowników. Projekty w językach obcych obejmujące zagadnienia z dziedziny matematyki, nauk przyrodniczych wymagają albo dobrej znajomości tych dziedzin, albo współpracy z nauczycielem innego przedmiotu. Projekt, w którym uczniowie pracują nad treściami przedmiotowymi w językach obcych za pośrednictwem techniki może być dla wielu znacznie bardziej interesujący niż praca nad strukturami języka, gdyż stwarza okazję do dzielenia się z rówieśnikami w innym kraju własnymi pasjami i fascynacjami. Trudno bowiem wynegocjować interesujący projekt międzynarodowy, w którym uczniowie ćwiczyliby stosowanie struktury gramatycznej, np. mowy zależnej.

Podczas pracy w projekcie międzynarodowym realizowane są dwa zsynchronizowane ze sobą projekty. W jednym uczestniczy nauczyciel ze swoimi uczniami – spotyka się z nimi co tydzień, a w drugim – za pośrednictwem techniki – wszyscy spotykają się z nauczycielem i uczniami z zagranicy. Zaletą projektu międzynarodowego jest możliwość autentycznej komunikacji z partnerami. Uczniowie dostrzegają znaczenie bogatej leksyki i precyzji wyrażającej się w prawidłowym uży-

waniu gramatyki. Partnerów do współpracy i wsparcie organizacyjne można znaleźć, na przykład, na stronach programów *eTwinning* i *globalgateway*. Uczniowie szybko zauważają, że po drugiej stronie internetowej łączą się ludzie tacy sami jak oni, i chętnie porozumiewają się dla przyjemności, a nie tylko w celu wykonania zadań projektowych. Kontakty z rówieśnikami za pośrednictwem techniki wpływają pozytywnie nie tylko na rozwój kompetencji językowych, ale także międzykulturowych⁴.

Projekt międzynarodowy jest znakomitym środowiskiem do ćwiczenia interakcji i mediacji w piśmie, mowie oraz przekazie audiowizualnym. Uczniowie stale negocjują znaczenia słów i treści kulturowych z partnerami, rozmawiają w języku ojczystym z kolegami i rodziną na temat projektu, czyli rozwijają umiejętności mediacji międzyjęzykowych. W wielu projektach używane są dwa lub trzy języki, uczniowie ćwiczą więc mediację pomiędzy kilkoma językami nierodzinnymi. Zdarza się, że uczniowie przedstawiają projekt i jego wyniki w językach obcych i ojczystym podczas bardziej formalnych spotkań, jak np. święto szkoły, wizyta zagranicznych gości. Wówczas rozwijają sprawności mediacyjne między gatunkami wypowiedzi. Podczas opisywania projektu do gazetki szkolnej lub na stronę internetową ćwiczą mediację między gatunkami w piśmie.

W projekcie uczniowie posługują się oprogramowaniem do edycji tekstu, dźwięku, filmów, pocztą elektroniczną, programami czatowymi. Często wykorzystują platformy edukacyjne, np. *Moodle*, *Illias*, *Dokeos*, *Sakai* i programy audiokonferencyjne, np. *Skype*, i wideokonferencyjne, np. *zoho*, *ooVoo*, *dimdim*, *megameeting* oraz także *Skype*.

3.2. Przeszukiwanie sieci – webQuesty

Ważną sprawnością w języku obcym jest umiejętność znajdowania informacji w Internecie w celu rozwiązania problemu. Interesującym sposobem kształcenia tej sprawności jest webquest, czyli metoda korzystania z sieci dla celów edukacyjnych opracowana przez Berniego Dodge'a. Uczniowie otrzymują kartę pracy, która składa się z czterech do sześciu podstawowych części: wprowadzenie, zadanie, proces, ewaluacja (czasami dodaje się źródła i wnioski). Najważniejszy jest wybór tematu interesującego uczniów, atrakcyjne uzasadnienie jego wykonania oraz rozłożenie działań na etapy, których realizacja z jednej strony umożliwi osiągnięcie celów,

³ Gajek E. *Europejska Współpraca Szkół eTwinning*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2005, 2006, 2007.

⁴ O'Dowd R. *Telecollaboration and the Development of Intercultural Communicative Competence*, Langenscheidt-Longman, München 2006.

a z drugiej strony pozwoli uczniom samodzielnie wybrać treści i metody pracy. Zapis wyników w postaci plików edytora tekstu, programu prezentacyjnego, strony internetowej jest świadectwem kształcenia sprawności technicznych. Podsumowanie oraz ocena zarówno wyników, jak i wkładu pracy swojego i współpracowników pozwala na ewaluację własnych mocnych i słabych stron oraz ustalenie kierunków rozwoju. Oprogramowanie sieciowe do pobrania ze strony webquest.org ułatwia nauczycielowi tworzenie webquestu w języku angielskim.

4. Praca z tekstem cyfrowym

Na początek trzeba stwierdzić, że obecnie każdy tekst, niezależnie od formy jego prezentacji, jest tekstem cyfrowym, gdyż dzięki technice możliwe jest łączenie tekstu pisanego różnym rodzajem czcionek o różnej wielkości z obrazami i wykresami. Tekst nabiera charakteru multimodalnego, czyli różne sposoby przekazu informacji współlistnieją w nim obok siebie. Z jednej strony przykładem tekstu multimodalnego może być strona z podręcznika do nauki języka zawierająca ilustracje, komiksy, ćwiczenia, teksty na marginesach. Z drugiej strony przykładem jest także ekran telewizora, coraz bardziej podzielony, gdzie w jednej części jest narracja komentatora, w drugiej – obraz z miejsca wydarzenia, a u dołu mogą pojawić się paski z tekstem statycznym lub przesuwanym się. Wszystkie informacje werbalne – mówione i pisane – mogą być przekazywane w jednym lub wielu językach. Podobnie powierzchnia ekranu komputera jest podzielona na obszary, które w różny sposób służą transferowi informacji. Aby odebrać taki przekaz, wykorzystuje się więcej niż jeden zmysł.

4.1. Tekst cyfrowy pisany

Nauczyciele przyzwyczajeni do korzystania z tekstów drukowanych szybko zastosowali teksty z Internetu w edukacji językowej. Wszystkie ćwiczenia stosowane w pracy z materiałami drukowanymi i cyfrowymi są takie same. Z tekstów literackich pobranych z literackich baz danych korzystamy tak samo jak z literatury drukowanej w książce. Należy tylko unikać czytania długich tekstów z ekranu – powinny być one wydrukowane. Czytanie z ekranu stosuje się w celu wyboru i szybkiej ewaluacji przydatności tekstu⁵. Bogaty wybór tekstów w Internecie pozwala na lepsze dopasowanie treści do potrzeb i zainteresowań uczniów.

Wraz z rozwojem techniki zmieniają się potrzeby uczniów. Powstają nowe gatunki tekstów elektronicznych prezentowanych cyfrowo⁶, a nawet teksty drukowane w podręcznikach nabierają charakteru multimodalnego. Warto więc przygotować uczniów do pisania tych tekstów zarówno w języku ojczystym, jak i obcym, gdyż w przyszłości będą pisać wyłącznie teksty elektroniczne – od listy zakupów do wielowymiarowej poezji z odnośnikami hipertekstowymi. Proste i przyjazne edytory pozwalają na tworzenie tekstów, które w coraz większym stopniu nabierają cech multimodalnych i audiowizualnych, np. w postaci plików programów MS Office czy Star Office lub stron internetowych. Uczniowie prowadzą blogi, piszą listy elektroniczne, uczestniczą w dyskusjach na forach internetowych.

Technika ułatwia pisanie zespołowe, i dziś większość tzw. tekstów biznesowych, np. raporty i sprawozdania, jest pisanych wspólnie przez grupę odpowiedzialnych za to pracowników. Przykładowe ćwiczenie polega na tym, że uczeń pisze fragment tekstu na swoim stanowisku komputerowym, następnie uczniowie zamieniają się miejscami zgodnie z ruchem wskazówek zegara i każdy pisze kolejny fragment itd. Po zakończeniu pisania uczniowie wracają na swoje miejsca, czytają tekst stworzony przez kilka osób i redagują go. Dobrym programem do uczenia pisania zespołowego jest wiki, który pozwala każdej zalogowanej osobie na ingerencję w cały tekst. Najbardziej znanym przykładem tekstu współtworzonego przez użytkowników jest wielojęzyczna wikipedia.

Wspólne pisanie tekstu ma także miejsce w sytuacji, gdy jedna osoba obsługuje komputer, a pozostałe, obserwując powstający tekst na dużym ekranie jednocześnie dyskutują nad jego treścią, uzgadniają sformułowania i dyktują kolejne wersje. Jest to bardzo wygodna i często już stosowana metoda pracy zespołowej, np. nad tekstami oficjalnymi, które wyrażają stanowisko większej grupy.

Oprogramowanie do edycji tekstu, edytory, programy prezentacyjne, edytory stron internetowych są dobrze znane większości użytkowników. Ponadto pracy z tekstem pisanym służą narzędzia Web 2.0: wiki, np. *PeanutButterWiki*, *SeedWiki*, *JotsWiki*, *WikiSpaces*, *Wikia*; edytory internetowe, np. *Writeboard*, *Synchoredit*, *iNetWord*, *AjaxWrite*, *Google-Docs*, *ZohoWriter*; blogi, np. *Edublogs*, *Wordpress.org*; internetowe tablice do wspólnego użytkowania, np. *Virtual Board*, *Dabbleboard*, *Twiddla*.

⁵ Gitsaki C., Taylor R.P. *Internet English: www-Based Communication Activities*, Oxford University Press, Oxford 2000.

⁶ Grzenia J. *Komunikacja językowa w Internecie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

4.2. Tekst cyfrowy obrazowy

TIK ułatwia wyszukiwanie i wyświetlanie obrazów, daje możliwość omówienia arcydzieł mistrzów z dowolnych muzeów na świecie i wykorzystania przy tym wszystkich znanych ćwiczeń językowych. Powszechna dostępność aparatów fotograficznych pozwala na dodanie efektów wizualnych do tekstów w programach MS Office lub Star Office, umożliwia też szybkie i łatwe tworzenie komiksów lub fotoesejów, czyli opowieści obrazkowych do pracy nad językiem.

W Internecie dostępne są edytory obrazu, np. *FotoStory*, *Picasa*, *InfranView*, *flickrCC Image Editor* z wielojęzycznymi interfejsami.

4.3. Tekst cyfrowy dźwiękowy

Zasoby Internetu obejmują różnorodne nagrania dźwiękowe: dialogi, opowieści, piosenki obudowane ćwiczeniami językowymi, transmisje radia cyfrowego. Nagrania dźwiękowe są albo transmitowane w czasie rzeczywistym (w celu wielokrotnego ich odtworzenia trzeba je nagrać), albo są zapisane w plikach, które można pobrać do pamięci własnego komputera. W literackich bazach danych coraz więcej tekstów jest udźwiękowionych, można je czytać i słuchać albo tylko słuchać. Wzrasta też popularność audio-booków i podkastów. Dodawanie narracji do zdjęcia lub krótkiego filmu dobrze służy ćwiczeniu sprawności mówienia

Szczególną uwagę należy zwrócić na nagrania służące nauce gramatyki, która ćwiczona jest głównie przez pisanie i czytanie. Poprawność gramatyczna w mowie jest przecież równie ważna jak w piśmie. Trzeba także zauważyć, że gramatyka języka pisanego różni się do gramatyki języka mówionego, obie powinny więc być uczone za pomocą medium, w którym naturalnie występują.

Przydatne oprogramowanie to przede wszystkim edytory dźwięku, np. *audacity*, programy do rejestrowania dźwięku z komputera *SoundCapture*, ponadto strony z podkastami, np. *podcasting*, *podomatic*. Dodawanie głosu awatarom, np. w programie VOKI, jest dobrym ćwiczeniem w mówieniu, podobnie jak uczestnictwo w blogu dźwiękowym, np. *VoiceThread*.

4.4. Tekst cyfrowy audiowizualny

Technologie informacyjne i komunikacyjne pozwalają na szerokie stosowanie tekstu audiowizualnego w uczeniu się i nauczaniu języków. Pracę

z takim tekstem można podzielić na etapy: tylko słuchanie lub tylko oglądanie albo odbiór całości. Tekst audiowizualny stosowany jako materiał do ćwiczenia językowego nie powinien być dłuższy niż 1-5 minut, głównie ze względu na czas intensywnej koncentracji uwagi człowieka, który wynosi około 2-3 minut. Wszystkie strategie aktywnego czytania, np. wyszukiwanie konkretnej informacji, ogólnej orientacji w treści itp. mogą być wykorzystywane do pracy z tekstem audiowizualnym. W tym sensie można mówić bardziej o czytaniu niż oglądaniu. Ważna jest więc stymulacja aktywności ucznia podczas pracy. Tekst audiowizualny zawiera więcej informacji w kontekście wypowiedzi o kulturze, w której ona powstała. Uczniowie poznają komunikaty niewerbalne, które towarzyszą słowu. W ćwiczeniach konsolidujących i podsumowujących można zaproponować odgrywanie scenek, w których uczniowie naśladowują nie tylko brzmienie języka, ale mimikę i gesty bohaterów.

Popularne aparaty fotograficzne i telefony komórkowe pozwalają na łatwe nagrywanie filmów. Czas odtwarzania filmu edukacyjnego wynosi ok. 1-2 minuty, nie powinien on przekraczać 5 minut. W pracach uczniów nie wolno akceptować treści szkodliwych wychowawczo, choć może szokujących, czyli wspomagających zapamiętywanie, np. obraz obciętego palca w celu ilustracji użycia czasu *present perfect* w języku angielskim⁷.

Przykładowe oprogramowanie do edycji tekstów audiowizualnych to: *Windows Movie Maker*, *Window DVD Maker*, *PowerPoint Producer*, programy do pobrania z sieci. W programie *Camtasia* tworzy się film z zapisem treści.

Warta polecenia jest technika *Pecha Kucha* (wym. peczaczka, peczakucza, pechakucha). Jest to prezentacja składająca się z 20 slajdów, z których każdy pokazywany jest przez 20 sek. Stworzenie tekstu wymaga dyscypliny, może on być przygotowany z nagraniem narracją lub bez. *Pecha Kucha* jest znakomitym sposobem na ograniczenie gadulstwa podczas przedstawiania wyników pracy, np. w projekcie. Dodatkowo konwencja *Pecha Kucha* wymaga, aby tekst był zaskakujący, interesujący i mądrze rozrywkowy.

Podczas pracy z tekstem audiowizualnym kształtuje się kompetencja rozumienia oraz tworzenia znaczeń w przekazie obrazowym, czyli alfabetyzm wizualny (*visual literacy*), który stanowi podstawę prawidłowego odbioru tekstów mediów masowych.

⁷ Konferencja IATEFL, Łódź 2008. Autorka świadomie nie podaje dokładnych współrzędnych wystąpienia konferencyjnego, podczas którego obcięty palec był pokazany, korzystając z zasady, że idee nie podlegają prawu autorskiemu.

5. Sprawności językowe i kognitywne wynikające ze stosowania techniki cyfrowej

Naturalne sprawności językowe człowieka to słuchanie i mówienie. Technika pisma wprowadziła, a druk upowszechnił dwie sprawności językowe, czyli czytanie i pisanie. Podobnie technika cyfrowa wprowadza nowe sprawności kognitywne i językowe. Większość z nich nie jest prawdopodobnie jeszcze znana. Poniżej zostaną wymienione tylko niektóre ze sprawności językowych wynikających ze stosowania techniki⁸. Są to:

- formułowanie pytań do wyszukiwarek,
- wybór wyszukiwarki, tekstowej lub graficznej,
- rozumienie słowa w krótkim kontekście, czyli 3-5 słów z jego prawej i lewej strony, podczas korzystania z korpusu językowego,
- kategoryzowanie znaczeń i struktur językowych podczas korzystania z programu konkordancyjnego,
- pisanie tekstu nieliniowego,
- pisanie tekstu audiowizualnego zawierającego słowa, dźwięki i obraz⁹,
- wspólne pisanie tekstu, np. wiki.

6. Ewaluacja pracy z TIK nad językiem

Po zakończeniu pracy wspomaganej komputerowo należy odpowiedzieć sobie na pytanie: Czy zadanie to było wykonalne bez użycia techniki? Prawidłową odpowiedzią jest: NIE, zadanie nie było możliwe do wykonania bez techniki. Jeśli odpowiedź brzmi TAK, należy zastanowić się nad uzasadnieniem dokonanego wyboru. Jeśli stosowanie techniki jest postrzegane przez uczniów jako atrakcyjne, motywuje do pracy, sprawia przyjemność, to należy z niej korzystać. Jeśli uczniowie nie akceptują techniki na lekcji językowej, należy ustalić przyczyny.

7. Trudności w stosowaniu techniki w edukacji

Nauczyciele języków w większości posługują się TIK kompetentnie, a jednak badania Eurobarometer 224 wskazują, że tylko 21% Polaków jest zainteresowanych techniką i osiągnięciami nauki oraz chce je stosować w swoim życiu. Ponad 31% Polaków deklaruje niechęć do stosowania w życiu techniki i osiągnięć naukowych, może więc stawiać opór wobec techniki i nie być gotowych do jej używania w codziennym życiu. Jak powiedziano wcześniej,

technika może być stosowana na każdym etapie uczenia się i nauczania języków, nie powinna być jednak wprowadzana bezkrytycznie. Jeśli zamierzonych efektów edukacyjnych nie można osiągnąć w inny sposób, jest niezbędna. Jeśli ma zastępować stosowane wcześniej metody pracy, nauczyciel dokonuje wyboru. Może to dla niego oznaczać potrzebę zmiany celów edukacyjnych i stosowanych metod. Obecnie nikt nie przyzna się, że jest przeciwnikiem używania TIK w pracy nad językiem. Jednak wielu robi dużo, aby uniknąć niedogodności wynikających z wprowadzania zmiany do swojego codziennego warsztatu pracy.

Na postawę nauczyciela wpływają działania władz edukacyjnych. W polskiej szkole oczekuje się, że nauczyciel sam zakupi sprzęt i oprogramowanie potrzebne do wykonywania zawodu, których cena przewyższa często wielokrotnie jego miesięczną pensję. Stosowanie narzędzi cyfrowych, szczególnie podczas korzystania z platform edukacyjnych, wydłuża czas pracy nauczyciela. Oczekuje się także od niego, iż będzie samodzielnie przygotowywał cyfrowe materiały dydaktyczne.

Brak profesjonalnego wsparcia technicznego, zarówno dla nauczycieli, jak i dla uczniów, jest w polskiej szkole istotnym czynnikiem blokującym wprowadzanie techniki do edukacji. Utrzymanie sprawności szkolnego zaplecza technicznego powinno należeć do obowiązków pracowników technicznych, którzy nie są nauczycielami, zaś nauczyciel każdego przedmiotu powinien być specjalistą od pedagogicznego wykorzystywania sprzętu i oprogramowania do nauczania swojego przedmiotu. Nauczyciel informatyki jest jednocześnie opiekunem pracowni i to on głównie prowadzi w niej lekcje. Nie ma możliwości jednoczesnego udzielania pomocy innym nauczycielom, tym bardziej że potrzeby nauczycieli języków dotyczące sprzętu i oprogramowania są zupełnie inne niż nauczycieli matematyki czy przedmiotów przyrodniczych. Nie należy się więc dziwić, że nauczyciel informatyki jest bardziej strażnikiem pracowni niż symulatorem wprowadzania TIK do edukacji.

Nawet istniejąca infrastruktura jest marnotrawiona, bowiem szkoła korzysta z niej tylko przez 6-8 godzin na dobę. Pracownie są zwykle zamknięte w godzinach popołudniowych. Sprzęt starzeje się bardzo szybko, niezależnie od tego, czy jest używany, czy nie, więc po lekcjach powinien być intensywnie wykorzystywany, na przykład w edukacji dorosłych i na uniwersytetach trzeciego wieku – w celu przeciwdziałania analfabetyzmowi cyfrowemu.

⁸ Gajek E., Rusiecki J. *Digital culture implications for learning and teaching languages* [w:] Wysocka M. [red.] *On language structure, acquisition and teaching*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2009, s. 305-317.

⁹ Na początku rozwoju pisma umiejętności pisania i głośnego czytania były uczone osobno, ponieważ uważano, że jeden człowiek nie jest w stanie opanować obu.

8. Zamiast podsumowania – prognozy na przyszłość

Przyszłością używania techniki cyfrowej jest normalizacja¹⁰, czyli sytuacja, w której jest ona używana tak naturalnie, że ludzie przestają o niej myśleć. Dążenie do tego stanu wymaga jednak systematycznego podnoszenia kompetencji technicznej nauczycieli i uczniów, nadążania za rozwojem sprzętu i oprogramowania, czyli ciągłego uczenia się. Wysoka sprawność korzystania z urządzeń i programów pozwala na pełną koncentrację na wartościach językowych, społecznych i pedagogicznych oraz na przygotowaniu ucznia do samodzielnej pracy.

W języku polskim na określenie użytkownika sieci używa się słowa „internauta”. Jest to internacjonalizm (ang. *Internaut*, franc. *Internaute*, hiszp. *Internauta*). Pojęcie to łączy się z kosmonautą, astronautą poruszającymi się w rozległych przestrzeniach. Globalna sieć jest tym dziwniejsza, że jest to przestrzeń „inter” – „pomiędzy”. Tymczasem istnieje również mało znany termin angielski *ergodist*¹¹, pochodzący od greckich *ergon* – praca i *hodos* – ścieżka, który określa potrójną relację pomiędzy osobą wybierającą ścieżki hipertekstowe lub pomijającą je, czyli aktywnym czytelnikiem hipertekstu, samym hipertekstem oraz jego twórcą. W przyszłości lepiej byłoby, aby w klasie było więcej ergodystów niż internautów, żeby uczeń poruszał się raczej po hipertekstowych ścieżkach, czyli był ergodystą, niż internautą włóczącym się w nieokreślonej przestrzeni Internetu.

Z myślą o przyszłości należy też rozpocząć proces demaskulinizacji TIK. Stereotypowo kompetencje komputerowe są postrzegane jako męskie – dotyczą głównie programowania i wysokiej specjalizacji w grach komputerowych. Natomiast powszechny stereotyp kobiecości nie zawiera kompetencji technicznych, wskazuje nawet, że wysokie umiejętności komputerowe są sprzeczne z kobiecością. Kobiety zwykle nie doceniają swoich sprawności w zakresie TIK – mają tendencję do ich umniejszania i, co najgorsze, przekazują tę postawę dziewczynkom, hamując ich motywację do rozwoju kompetencji technicznych. Oświata jest sfeminizowana, dlatego szczególnie przed nauczycielkami języków stoi zadanie, które można określić jako misję społeczną, czyli pokazanie, że TIK służy kobietom głównie do komunikacji międzyludzkiej, do nauki języków, do poznawania, dokumentowania i przekazywania wartości, do kształtowania kompetencji międzykulturowych. Są to sposoby użycia te-

chniki nie mniej znaczące niż męskie gry, gadzety sprzętowe i programowe – przydatne i przyjemne, ale niestanowiące jedynych możliwości wykorzystania TIK. Jak widać, także na lekcjach języków można skutecznie przeciwdziałać wykluczeniu cyfrowemu kobiet i dziewcząt.

Nauczyciel jest nieustannie poddawany działaniu sił skierowanych w dwu przeciwnych kierunkach: albo ku tradycji, albo ku nowoczesności. Celem edukacji jest przygotowanie uczniów do życia w przyszłości. Bez techniki szkoła stanie się miejscem blokowania możliwości rozwojowych ucznia. Już dziś zbyt mała liczba komputerów powoduje, że przypomina ona bardziej muzeum niż miejsce kształcenia człowieka, który będzie sprawnie poruszał się w środowisku, które nadejdzie.

Bibliografia i webgrafia

1. Bax S. *CALL – past, present and future. System* vol. 31: 13-28. Issue 1, 2003.
 2. Gajek E. *Europejska Współpraca Szkół eTwinning*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2005, 2006, 2007.
 3. Gajek E. *Lekcja z wykorzystaniem technologii informacyjnej* [w:] Komorowska H. [red.] *Skuteczna nauka języków obcych*, CODN, Warszawa 2009.
 4. Gajek E., Rusiecki J. *Digital culture implications for learning and teaching languages* [w:] Wysocka M. [red.] *On language structure, acquisition and teaching*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2009.
 5. Gitsaki C., Taylor R.P. *Internet English: www-Based Communication Activities*, Oxford University Press, Oxford 2000.
 6. Grzenia J. *Komunikacja językowa w Internecie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
 7. O'Dowd R. *Telecollaboration and the Development of Intercultural Communicative Competence*, Langenscheidt-Longman, München 2006.
 8. Parker-Roerden L. *Net Lessons: Web Based Projects for Your Classroom*. Sebastopol CA: Songline Studios, Inc. and O'Reilly & Associates, Inc. 1997.
- <http://smok.ils.uw.edu.pl/moodle90/course/view.php?id=6>
<http://www.e-learning.org.pl/publikacje/publikacje-etwinning>
<http://www.ils.uw.edu.pl/~egajek/>
<http://www.webquest.org>
<http://www.globalgateway.org>

Autorka jest adiunktem w Instytucie Lingwistyki Stosowanej na Uniwersytecie Warszawskim. Kieruje także Pracownią Nowych Mediów w Lingwistyce Stosowanej. Specjalizuje się w komputerowym wspomaganie nauczania języków obcych

¹⁰ Bax S. *CALL – past, present and future. System* vol. 31: 13-28. Issue 1, 2003.

¹¹ Od *ergodic* – który ma związek z hipotezą ergodyczną w termodynamice.

Dr Małgorzata Al-Khatib

WebQuest jako metoda nauczania języków obcych

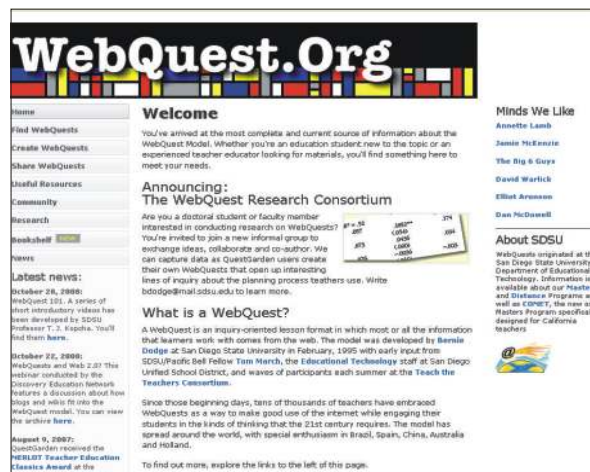
Wstęp

Celem tego artykułu jest przedstawienie nowatorskiej metody webquestu w kontekście dydaktyki języków obcych. Do jej powstania i popularyzacji przyczynił się błyskawiczny rozwój Internetu oraz masowość rozpowszechnianych w nim informacji w różnorodnej formie, zarówno tradycyjnej, jak i przy pomocy współczesnych narzędzi Web 2.0, takich jak blogi, wiki, podcasty, społeczne zakładki (*social bookmarking*) i wiele innych.

Podstawowym walorem metody jest jej interdyscyplinarność, ponieważ zakłada nabywanie kompetencji nie tylko z zakresu technologii informacyjnej i komunikacyjnej, lecz pozwala również na rozwijanie sprawności językowych oraz wspiera takie elementy procesu myślowego, jak analiza, synteza czy ewaluacja¹. Powszechnie podkreślany konstruktywistyczny wymiar koncepcji webquestu odnosi się przede wszystkim do subtelnej zmiany filozofii nauczania: z dydaktyki pamięci do dydaktyki krytycznego i twórczego myślenia, co w konsekwencji prowadzi do większej autonomii uczącego się, budującego swoje własne środowisko wiedzy.

Co to jest WebQuest?

Jednym z najważniejszych źródeł informacji na temat webquestu jest specjalistyczny portal edukacyjny WebQuest.Org (rys. 1), redagowany przez jego twórców i propagatorów.



Rys. 1.

Można tam znaleźć m.in. oryginalną definicję webquestu autorstwa twórcy metody, prof. Berniego Dodge'a, specjalisty w zakresie technologii edukacyjnej: *A WebQuest is an inquiry-oriented lesson format in which most or all the information that learners work with comes from the web*². W wolnym przekładzie na język polski webquest to format scenariusza lekcji, zorientowany na poszukiwanie informacji lub wiedzy, w większości pochodzących ze stron WWW.

W literaturze przedmiotu webquesty są często określane jako kompleksowe projekty dydaktyczne wspomagane komputerem, oparte na dociekaniu i przetwarzaniu informacji znalezionych na sugerowanych przez nauczyciela stronach WWW, publikowane w Internecie lub w sieci lokalnej³.

¹ Elementy systematyki celów edukacyjnych, zdefiniowane przez Benjaminą Blooma i jego zespół w latach 50. Ta koncepcja, zwana później taksonomią Blooma, została następnie zrewidowana przez Davida R. Krathwohla (por. Anderson L.W., Krathwohl D.R. [eds.] *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Longman, New York 2001). W Polsce powszechnie stosowana jest uproszczona wersja taksonomii Blooma zwana taksonomią ABC, opracowana w 1975 roku przez prof. Bolesława Niemierkę.

² Por. <http://www.webquest.org>. Użyte w oryginalnej definicji słowo *inquiry* jest tłumaczone jako poszukiwanie prawdy, informacji, wiedzy – szukanie informacji poprzez stawianie pytań.

³ Zmodyfikowana holenderska wersja webquestu znana jest pod nazwą TalenQuest.

Jak powstał WebQuest?

W 1995 roku prof. Bernie Dodge i jego współpracownik dr Tom March⁴ opracowali scenariusz lekcji online, który pozwalał uzupełnić tradycyjną dydaktykę, opartą m.in. na drukowanych podręcznikach, o publikacje zawarte w Internecie, merytorycznie związane z tematem. Uczącym się przedstawiono do zrealizowania scenariusz zawierający zadanie w formie rzeczywistego problemu do rozwiązania, prowokującego krytyczne i twórcze myślenie oraz przetwarzanie informacji.

Z czasem metoda na tyle upowszechniła się wśród nauczycieli amerykańskich, że stała się pomysłem na efektywne i bezpieczne, kontrolowane przez nauczycieli, wykorzystanie komputera i Internetu w dydaktyce. Dziś, przeglądając strony WWW w poszukiwaniu webquestów, można przekonać się, jak zawrotną karierę zrobiły.

WebQuest, behawioryzm, konstruktywizm⁵

Dominujące wśród dydaktyków dwie skrajne postawy co do możliwości zastosowania nowych technologii w nauczaniu można scharakteryzować następująco: absolutni entuzjaści (technokraci) wyznają zasadę, że technologia informacyjna i komunikacyjna jest genialna, może zastąpić człowieka, a zatem i nauczyciela. Natomiast absolutni przeciwnicy (tradycjoniści) podkreślają, że nikt i nic nie zastąpi nauczyciela. Tymczasem webquest może pogodzić interesy zwolenników obu poglądów, ponieważ zawiera zarówno elementy dydaktyki tradycyjnej, opartej na behawioryzmie, jak i innowacyjnej, opartej na konstruktywizmie.

Nowatorstwo metody polega na znacznym rozszerzeniu autonomii ucznia/studenta, zdobywającego wiedzę poprzez rozwiązywanie rzeczywistych problemów, postawionych przez nauczyciela. To uczący się samodzielnie wybiera środki i metody realizacji projektu. Zaś nauczyciel-mentor, sprawując funkcje doradcze i kontrolne, czyni go partnerem współodpowiedzialnym za proces zdobywania wiedzy.

Behawioryzm⁶

Wydawałoby się, że komputer ze swoją binarną logiką stanowi naturalne środowisko dla behawiorystycznego modelu nauczania, czyli takiego, w którym ściśle określone cele dydaktyczne są ujęte w ramy zasad i mają formę programowanej instrukcji (*Programmed instruction*). Ich autorem jest nauczyciel, znajdujący się w centrum procesu dydaktycznego, natomiast uczący się wchodzi w proces uczenia się bez jakiegokolwiek wiedzy lub ze znikomą wiedzą w konkretnej dziedzinie.

Proces przyswajania wiedzy ograniczony jest często do zgromadzenia i pamięciowego opanowania przewidzianego programem materiału, kontrolowany przez cykliczne (częstkowe lub całościowe) sprawdziany lub testy. Niepowodzenia lub błędy wymuszają na uczącym się powtarzanie określonych komponentów materiału aż do biegłego opanowania (*mastery learning*).

W odniesieniu do nauczania wspomaganego komputerem rolę oraz zadania nauczyciela przejmują w dużej mierze program komputerowy, stając się źródłem wiedzy i ekspertem w danej dziedzinie. Kontrola przyswajania kompetencji, umiejętności i wiedzy regulowana jest przez sam program, a nie przez uczącego się.

Konstruktywizm⁷

Niedoskonałości behawioryzmu przyczyniły się do rozwoju zupełnie innego modelu instrukcji zwanego konstruktywizmem. Model ten zakłada, że kształcenie jest ciągłym procesem, w którym uczący się tworzy nowe idee lub koncepcje, wykorzystując własną – zdobytą często w sposób nieformalny – wiedzę oraz doświadczenie. Sama zaś wiedza pojmowana jest jako obiektywna interpretacja idei, konstruowana samodzielnie przez uczącego się, odkrywającego i zmagającego się z nowymi pojęciami, budującego własne schematy⁸ (modele mentalne) poprzez: wyszukiwanie i przetwarzanie informacji, tworzenie hipotez i samodzielne podejmowanie decyzji. Zatem nie jest produktem, ale stanowi rezultat twórczego procesu.

⁴ Blog edukacyjny T. Marscha <http://www.tommarch.com/ozblog/>

⁵ Kwestię relacji pomiędzy behawioryzmem i konstruktywizmem w dziedzinie zwanej nauczaniem języka wspomaganym komputerem (*Computer-assisted Language Learning – CALL*) szczegółowo przedstawia Ken Beatty.

⁶ Za twórcę behawiorystycznej teorii uczenia się uchodzi B. F. Skinner, amerykański psycholog, jeden z twórców koncepcji nauczania programowanego, autor dzieła *About behaviorism* czy *Beyond freedom and dignity* (polskie wydanie: *Poza wolnością i godnością*, PIW, Warszawa 1978). Poglądy Skinnera były krytykowane m.in. ze względu na to, że proponowany przez niego system uczenia się opiera się na repetycji, co powoduje utratę motywacji i nuży uczącego się.

⁷ Idee konstruktywizmu łączone są z takimi nazwiskami, jak: G. Kelly (1905-67), J. Piaget (1896-1980), J.S. Bruner, S. Papert (twórca języka programowania LOGO), L.S. Wygotski (1896-1934), R. Oxford. Zwolennikom konstruktywizmu, zwłaszcza w jego radykalnym ujęciu, zarzuca się m.in. zbyt relatywizm.

⁸ Teorię schematów wprowadził w 1932 r. psycholog F.C. Bartlett (1886-1969). Inni badacze zajmujący się tym zagadnieniem, to T.G. Anderson, G. Nunan, A. Dillon, C. McKnight, J. Richardson.

Konstruktywizm – jako nauczanie zorientowane na rozwiązywanie problemów – wymaga od uczącego się tworzenia, organizowania i przekształcania własnych baz wiedzy, opartych na osobistym rozumieniu nauczanego materiału, poprzez związki słów, koneksje semantyczne, zapamiętywanie wzorów, upraszczanie, tworzenie nowych propozycji oraz przetwarzanie informacji. Dzięki tym operacjom możliwe jest zarządzanie indywidualnym środowiskiem wiedzy.

Wiele aspektów teorii schematów znajduje odzwierciedlenie w hierarchicznej strukturze i organizacji hipertekstu, hipermediów czy multimediów, czyli tych elementów, które stanowią podstawę Internetu.

Rola nauczyciela w modelu konstruktywistycznym

W modelu konstruktywistycznym zmienia się rola nauczyciela, który przekształca się z eksperta w organizatora sytuacji edukacyjnych. Tworzy dogodne warunki do zdobywania wiedzy, w razie konieczności powtarzając lub odświeżając pewne jej elementy, zachęca uczących się do działań poznawczych i krytycznego myślenia, m.in. poprzez pracę zespołową, której nieodłącznym elementem jest dialog, negocjacje oraz wymiana doświadczeń.

W wizję dydaktyki konstruktywistycznej, lecz nie w jej radykalnym ujęciu, opartej na teorii budowania schematów, współpracy i negocjacjach, ale zawierającej również elementy behawioryzmu, czyli programowanej instrukcji, wpisuje się webquest.

Struktura WebQuestu⁹

Jednym z ważnych celów omawianej metody jest efektywne gospodarowanie czasem uczącego się, wykluczające bezmyślne surfowanie po Internecie. Z tego powodu projekty mają dość sztywną, usystematyzowaną strukturę z jasno określonym celem. Składają się z następujących elementów:

- wprowadzenie (*introduction*),
- zadanie (*task*),
- zasoby (*resources*),
- proces (*process*),
- ewaluacja (*evaluation*),
- zakończenie (*conclusion*¹⁰) lub prezentacja (*präsentation*¹¹).

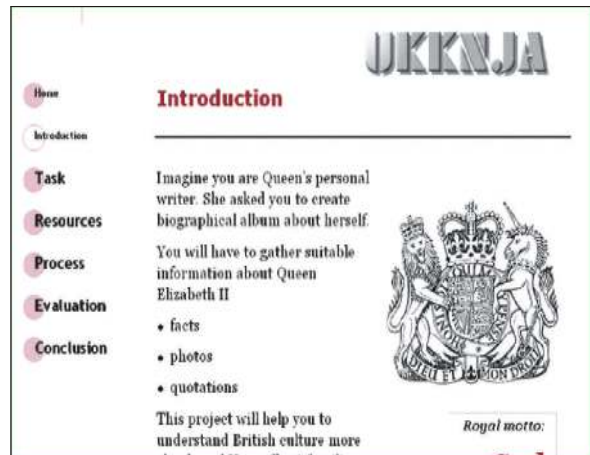
⁹ Więcej na ten temat w tutorialu Thirteen Ed Online, witryny publikującej interaktywne materiały dydaktyczne: <http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/webquests/index.html>

¹⁰ Dotyczy modelu amerykańskiego.

¹¹ Dotyczy modelu niemieckiego. Por. Mozer.

¹² Fragment projektu realizowanego w ramach zajęć „Nauczanie wspomaganie komputerem”; dostępny pod adresem <http://englishonly.republika.pl>

¹³ Więcej na stronie <http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html>



Rys. 2. Przykład witryny z webquestem¹²

Wprowadzenie zawiera zazwyczaj zwięzłą informację o tym, co jest istotą projektu. Nadto kryje w sobie elementy motywacyjne, mające rozbudzić zainteresowanie tematem, który zazwyczaj nawiązuje do otaczającej rzeczywistości, jednocześnie jest wkomponowany w program nauczania oraz ma bogatą obudowę w postaci stron WWW. Typowym motywem jest odegranie jakiejś roli, np. Wyobraź sobie, że jesteś... lub postawienie otwartego pytania: Czy to możliwe, że...?

Zadanie to sedno projektu i zawiera dokładny opis rezultatu końcowego projektu. Może on mieć prostą formę ustnej lub pisemnej prezentacji, strony WWW lub być typowym materialnym produktem (plakat, model, broszura, rezultat doświadczenia, rękodzieło).

Na rysunku 3 przedstawiono kilka typów zadań, które można wykorzystać w webqueście: od najprostszyc (w lewej kolumnie) do trudniejszych (w prawej)¹³.

Proces to dokładny opis wykonania zadania. Jeśli planujemy pracę w grupach, wówczas do nas należy przygotowanie odrębnej instrukcji dla każdej z grup. To również odpowiednie miejsce na podanie wskazówek i rad, ułatwiających realizację projektu. Mogą one mieć formę diagramów, map mentalnych, schematów, kart pracy czy listy słów.

Rys. 3. Systematyka zadań¹⁴

Zasoby internetowe rekomendowane przez nauczyciela są integralną częścią webquestu. Mają pomóc w realizacji zadania. Dopuszczalne są również źródła drukowane. Istotne jest, aby uczeń/student nie tracił czasu na kwerendę internetową i miał do swojej dyspozycji merytorycznie wyselekcjonowane materiały elektroniczne, ocenione wcześniej przez nauczyciela pod kątem przydatności oraz treści¹⁵. Cenną pomocą będzie także ich klasyfikacja.

Kwestia selekcji materiałów sieciowych, których wykorzystanie uzasadnia projekt, wymaga tutaj krótkiego wyjaśnienia. W zasadzie podlegają one takim samym zasadom recenzowania, jak publikacje drukowane, choć i tu występują pewne różnice wynikające ze specyfiki sieci. Zwracamy zatem uwagę na autora lub autorów, redakcję, instytucję, do której należy serwer, domenę, datę publikacji i aktualizacji materiału, aspekty merytoryczne (wiarygodność informacji, źródła, przypisy, odсылacze do innych wiarygodnych stron), językowe (poprawność, gramatykę, styl), aspekty techniczne i mechaniczne (nawigacja, szybkość pobierania strony, aktywne hiperłącza).

Ewaluacja¹⁶ stanowi ocenę realizacji projektu. Choć ewaluacje mają różną formę (tabela, kwestionariusz, autoewaluacja, por. rys. 4), to najczęściej chodzi w nich o wskazanie zróżnicowanych kryteriów oceny oraz przewidywanej punktacji za wykonanie poszczególnych elementów projektu. Suma ocen częściowych stanowi ocenę końcową za projekt¹⁷.

	Beginning 5	Developing 10	Accomplished 15	Exemplary 20	Score
History of Wales	Shown very little concern for collecting the data.	The information poorly organized, but some concern for collecting data is visible.	The information is organized without serious mistakes.	Data gathered and organized in a professional way.	
Description of a favourite place (3) – criteria for each one	5 sentences, many mistakes.	6-7 sentences, some errors.	8-9 sentences, few errors.	at least 10 sentences, no mistakes.	
Variety of sources used	Information taken from one source.	Information taken from 2 sources.	Information taken from 3-4 sources.	Information taken from at least 5 sources.	
Map of Wales	Only the outline of Wales presented.	There are cities shown on the map.	Not only cities, but also elements of natural environment are presented.	The map depicts the outline, cities, elements of natural environment and places of cultural interest in Wales.	

Rys. 4. Fragment przykładowej tabeli ewaluacyjnej

Zakończenie jest podsumowaniem całego projektu, zachętą do krytycznej refleksji oraz wykorzystania zdobytego doświadczenia w innych dziedzinach.

Czas trwania projektu jest zróżnicowany. Webquesty mogą być krótkoterminowe (1-3 jednostki lekcyjne). Wówczas celem jest raczej przyswojenie wiedzy i jej integracja. Zadanie zaś polega na przetworzeniu licznych nowych informacji w konkretnym, zwykle mało skomplikowanym celu. W projektach długoterminowych (od 1 tygodnia do miesiąca) celem edukacyjnym jest rozszerzenie oraz udoskonalenie posiadanej już wiedzy. Uczący się analizuje jej strukturę, przetwarza ją, wreszcie demonstruje jej zrozumienie poprzez przedstawienie w określony sposób. Tu będą wymagane różne umiejętności poznawcze, zdefiniowane przez Marzano, takie jak: porównywanie, klasyfikowanie, indukcja, dedukcja, analiza błędów, konstruktywne wsparcie, uogólnianie, abstrahowanie czy analiza perspektyw¹⁸. Sama forma długoterminowego webquestu zależy wyłącznie od wyobraźni twórcy i może to być np.

- baza danych tworzona przez grupę (każdy członek tworzy odrębną kategorię),
- mikroświat zarządzany przez reprezentantów świata rzeczywistego,
- interaktywna historia lub studium przypadku,

¹⁴ Schemat inspirowany artykułem Berniego Dodge'a *WebQuest Taskonomy: A Taxonomy of Tasks* (<http://webquest.sdsu.edu/taskonomy.html>).

¹⁵ Przy wyszukiwaniu i klasyfikowaniu informacji na stronach WWW warto skorzystać z opcji wyszukiwania zaawansowanego przeglądarki, np. Google. Pozwoli nam to ograniczyć wyniki wyszukiwania do tych precyzyjnie określonych w kwerendzie. Biblioteki amerykańskie mają bardzo dobry zwyczaj publikowania na swoich witrynach zasad wyszukiwania informacji w Internecie w postaci tutorialu. Por. tutorial ze stron biblioteki Uniwersytetu Kalifornijskiego: <http://www.lib.berkeley.edu/TeachingLib/Guides/Internet/Evaluate.html>

¹⁶ Por. szablony ewaluacji na stronach <http://webquest.sdsu.edu/webquestrubric.html>

¹⁷ Fragment projektu realizowanego w ramach zajęć „Nauczanie wspomaganie komputerem”, dostępny pod adresem http://magda_wojciowska.w.interia.pl/index_pliki/Page619.htm

¹⁸ Cytowano Dodge'a: http://webquest.sdsu.edu/about_webquests.html

- dokument stanowiący analizę kontrowersyjnej sytuacji, wymagającej ukształtowania własnej opinii,
- symulowany wywiad online ze znaną osobą, której życiorys był przedmiotem dociekań uczniów/studentów.

Narzędzia

Tworzenie webquestów w dobie Internetu drugiej generacji, tzw. społecznego, nie wymaga specjalnych umiejętności technicznych. Dla początkujących wystarczy znajomość obsługi edytora tekstu typu Word lub alternatywnego, umiejętność zaawansowanego wyszukiwania i ewaluacji materiałów internetowych oraz znajomość zasad publikowania w sieci¹⁹. Zaawansowani zamiast edytorem tekstu posłużą się wybranym edytorem HTML²⁰ oraz programem graficznym²¹.

Wartość i atrakcyjność projektu podniosą elementy multimedialne oraz graficzne (filmy, dźwięki, animowana lub statyczna grafika). Sieć zapewnia szeroki, bezpłatny dostęp do odpowiednich bibliotek multimediiów oraz grafiki. Popularnym źródłem filmów są kanały YouTube.com²². Deponowane tam filmy można osadzać na stronach WWW w postaci odtwarzacza lub linku do wybranego pliku²³, pamiętając oczywiście o poszanowaniu praw autorskich. Animowaną bezpłatną grafikę łatwo indywidualnie zlokalizować poprzez wyszukiwarkę²⁴.

Warto wzbogacić webquest o karty pracy, które mogą mieć formę formularza, krzyżówki, quizu, listy słów czy modelu graficznego. Karty ułatwiają strukturyzację wiedzy, koncentrując się na tych elementach projektu, których opanowanie wymaga dodatkowych ćwiczeń. Najlepiej zapisać je w for-

macie PDF²⁵ i wstawić do projektu jako odrębny, gotowy do wydruku plik.

W celu usprawnienia procesu tworzenia różnorodnych pomocy dydaktycznych firmy edukacyjne lub portale dla nauczycieli udostępniają przydatne narzędzia, takie jak generatory sieciowe. Można nimi tworzyć online m.in.

- webquesty²⁶,
- tabele ewaluacyjne²⁷,
- proste ilustracje²⁸,
- inne elementy graficzne (banery, logo)²⁹.

Jest to praktyczne rozwiązanie dla zapracowanych nauczycieli. Korzystanie z nich ogranicza się do wprowadzenia danych do gotowego szablonu, a następnie wydrukowania lub zapisania na dysku swojego komputera.

Jak opublikować WebQuest w Internecie?

Można to uczynić za pomocą Exploratora Windows³⁰ lub popularnego programu FTP (np. CoffeeCup, Composer (Netscape), CuteFTP, Total Commander, WS_FTP)³¹.

Można również skorzystać z bezpłatnych usług sieciowych, które umożliwiają zarówno edycję, jak i publikację webquestu bez znajomości kodu HTML oraz narzędzi do publikacji w sieci, np. <http://www.zunal.com>.

Podsumowanie

Choć webquest – jako strategia metodyczna – wymaga od nauczyciela pewnego wysiłku (nakład czasu, właściwy dobór koncepcji, znajomość podstawowych środków i narzędzi IT), to znajduje doskonałe zastosowanie w dydaktyce języków obcych,

¹⁹ Wymagane konto WWW można założyć na bezpłatnym serwerze (np. Interia, Republika, Geocities, GoogleSites). Bardzo wygodnym i nieskomplikowanym narzędziem do publikacji jest blog.

²⁰ Macromedia Dreamviewer, MS Frontpage, MS Publisher, Mozilla Composer lub inne edytory dostępne w sieci.

²¹ Np. IrfantView, Photoshop, Gimp, Imagine.

²² <http://www.youtube.com>

²³ W celu osadzenia odtwarzacza z plikiem multimedialnym, pochodzącym z witryny YouTube.com (<http://www.youtube.com/>) należy skopiować i wkleić kod HTML znajdujący się w polu „embed”, oczywiście z poszanowaniem praw autorskich.

²⁴ Należy szukać poprzez hasła typu: „free animated gifs”, „free animated graphics”, „free web stuff”.

²⁵ Bezpłatny program do tworzenia dokumentów w formacie pdf znajduje się na stronie <http://www.cutepdf.com/>. Można też wykorzystać narzędzie do publikowania online plików w formacie pdf, txt, doc. Dostępne pod adresem <http://www.scribd.com>

²⁶ Por. generator na stronach TeAchnology (http://www.teach-nology.com/web_tools/web_quest/), serwisu dla nauczycieli wykorzystujących technologię komunikacyjną i informacyjną w dydaktyce. Można również skorzystać z gotowych szablonów webquestów z witryny Educational Technology (<http://www.educationaltechnology.ca/resources/webquest/templates.php>).

²⁷ Przykład pochodzi ze witryny Rubistar (<http://rubistar.4teachers.org/>), zawierającej m.in. bezpłatne narzędzia do tworzenia różnorodnych tabel ewaluacyjnych.

²⁸ W zależności od tego, czego szukamy, należy wpisać w pole wyszukiwawcze terminy zawierające słowo generator lub maker, np. „home maker”, „room maker”, „city maker”, „comics generator”, „rubrics maker”, „rubrics generator”.

²⁹ Zob. <http://www.cooltext.com>

³⁰ Zob. <http://republika.onet.pl/pomoc/22003,0,68,4,0,40,1,11735,0,pomoc.html>

³¹ Przydatne tutoriale w postaci prezentacji znajdują się pod adresem <http://ftphelp.secureserver.net/index.html> oraz <http://republika.onet.pl/pomoc/0,0,68,4,0,40,1,0,pomoc.html>

choćby ze względu na ogromny dostęp do autentycznych materiałów. Ponadto pomagają kształtować pozytywne nastawienie do nowoczesnych technologii, kładąc nacisk na stymulowanie twórczego i krytycznego myślenia ucznia/studenta, a nie na aspekty techniczne. Wychodzi poza sztywny i ograniczony obszar kształcenia tradycyjnego, opartego na instrukcji nauczyciela oraz pamięciowym opanowaniu materiału, a w konsekwencji sprzyja indywidualizacji procesu nauczania, w tym budowaniu własnego środowiska wiedzy.

Bibliografia i webgrafia

1. Beatty K. *Teaching and Researching Computer-assisted Language Learning*, Pearson Education, 2003.
2. Building Blocs of a WebQuest
<http://projects.edtech.sandi.net/staffdev/buildingblocks/p-index.htm>
3. Carol A. Chapelle, *English Learning and Technology*, John Benjamins B.V., 2003.
4. Dodge B. WebQuest.Org
<http://webquest.org/index.php>
5. Dudeny G. *The Internet & The Language Classroom*, Cambridge University Press, Cambridge 2007.
6. Dudeny G., Hockly N. *How to Teach English with Technology*, Education Limited. Dudley-Evans T. & John M.J., England, Pearson 2008.
7. Educational Technology, Webquest Templates
<http://www.educationaltechnology.ca/resources/webquest/templates.php>
8. LeBeau S. *All about Webquests*
<http://www.suelebeau.com/webquests.htm>
9. Moser H. *Abenteuer Internet. Lernen mit WebQuests*, Verlag Pestalozzianum, Zürich 2000.
10. Rubistar
<http://rubistar.4teachers.org/>
11. Rubric Template
<http://webquest.sdsu.edu/webquestrubric.html>
12. Teachersfirst
<http://www.teachersfirst.com/summer/webquest/quest-a.shtml>
13. TeAchnology, Webquest Generator
http://www.teach-nology.com/web_tools/web_quest/
14. Usefull WebQuest Resources
<http://webquest.org/index-resources.php>
15. *Webquest Abenteuer*, Erhard Friedrich Verlage, Computer und Unterricht, nr 67/2007.
16. Webquest, Thirteen Ed Online
<http://www.thirteen.org/edonline/concept2class/webquests/index.html>

Autorka jest pracownikiem Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej na Uniwersytecie Warszawskim

Europejskie Portfolio Językowe – stan obecny i nowe wyzwania

Czym jest Europejskie Portfolio Językowe (EPJ)? Odpowiedź na to pytanie powinna być prosta, zwłaszcza dla nauczycieli języków obcych. Niestety, dość często okazuje się, że wiedza na temat EPJ jest niepełna lub niedostatecznie aktualna. Celem artykułu jest przybliżenie idei EPJ, zapoznanie z obecną sytuacją portfolio oraz z wyzwaniami czekającymi użytkowników EPJ w najbliższej przyszłości. Informacje tu zamieszczone pochodzą ze strony internetowej CODN (www.codn.edu.pl) oraz obejmują materiały konferencyjne VIII Międzynarodowego Seminarium poświęconego Europejskiemu Portfolio Językowemu, które odbyło się w Grazu w dniach 29 września – 1 października 2009 roku.

*Zapraszamy do lektury artykułu Justyny Lesisz
w następnym numerze „Meritum”*

Dr Marzena Żylińska

Zastosowanie platformy edukacyjnej *Moodle* na lekcjach języka obcego

Wstęp dla nieprzekonanych

Wielu nauczycieli niespecjalnie dobrze radzi sobie z nowymi technologiami, a w każdym razie nie czuje się na tym polu zbyt pewnie. Ich dyskomfort pogłębia często fakt, iż przed ich uczniami komputery i Internet nie mają tajemnic. Niepewność sprawia, iż takie osoby raczej niechętnie myślą o stosowaniu nowych technologii na własnych lekcjach. Nie ma w tym nic dziwnego, wejście w nową sferę życia często wywołuje obawy, a nawet strach. Tekst ten napisany został właśnie z myślą o takich osobach. Chciałabym, żeby był zachętą dla tych wszystkich, którzy dotychczas od nowych technologii trzymali się raczej z daleka. Dlatego zacznę od samego początku. Zapewne wielu czytelników wie już, czym są platformy edukacyjne, ale szczególnie zależy mi na tych, którzy nie potrafią sobie wyobrazić, w jaki sposób nowe technologie mogłyby uatrakcyjnić ich lekcje, do tych wszystkich, którzy są przekonani, iż jest wystarczająco wiele innych dobrych pomocy dydaktycznych.

Nowe rozwiązania techniczne mogą na niespotykaną dotąd skalę zintensyfikować proces uczenia się języka, znacznie wydłużyć czas kontaktu i co najważniejsze, wprowadzić do nauczania zupełnie nową jakość. Nowe technologie mogą przyczynić się do podniesienia efektywności nauczania, o ile nauczyciele będą potrafili w pełni wykorzystać ich potencjał. Samo zastosowanie komputerów i Internetu nie jest jeszcze żadną innowacją. Jeśli uczniowie mają wykonywać ćwiczenia z lukami, to lepiej, żeby robili to w swoich zeszytach. Nie jestem też zwolenniczką tzw. e-klas. Już dziś dysponujemy odpowiednio wieloma badaniami, które pokazują, iż zbyt wczesne i zbyt długie korzystanie z komputerów nie jest korzystne z punktu widzenia rozwoju

mózgu. A jednak mądre zastosowanie nowych technologii może istotnie zintensyfikować i uatrakcyjnić proces uczenia się języka.

Argumentem przemawiającym za *Moodle* jest łatwość jego obsługi. Jeśli ktoś posługuje się pocztą elektroniczną i potrafi wysłać maile, to z pewnością poradzi sobie również z platformą. Zaczynając pracę, nie trzeba wiele umieć. Można zacząć od najprostszyc narzędzi. A jeśli ktoś chce szukać dalszych wymówek i myśli, że może warto byłoby poznać *Moodle*, ale jego szkoła dysponuje ograniczonymi funduszami, tego też muszę rozczarować. Ta wymówka na nic się nie zda, *Moodle* jest bezpłatnym i prostym programem, który każdy informatyk może ściągnąć z Internetu. Mam nadzieję, że wszyscy nieprzekonani po lekturze tego tekstu poczną chęć wykorzystania tego nowego i niebywale przydatnego narzędzia na swoich lekcjach. *Moodle* nie jest dla informatyków, *Moodle* jest dla wszystkich nauczycieli, niezależnie od ich informatycznej biegłości i wieku i oczywiście dla wszystkich uczniów!

Co to jest *Moodle*?

Moodle jest obecnie jedną z najbardziej znanych i popularnych platform e-learningowych, z której można korzystać zarówno w szkołach, jak i na wszelkiego rodzaju kursach, w tym również na kursach organizowanych w formule *Blended Learning*¹. W każdym przypadku cel jest nieco inny. W pierwszym chodzi raczej o zadania domowe, o urozmaicenie lekcji, możliwość pozostania w kontakcie między zajęciami, jednym słowem o uzupełnienie i wzbogacenie tradycyjnych zajęć. W przypadku kursów online platforma staje się przestrzenią, miejscem, w którym odbywa się nauka, gdzie nauczyciel spotyka się z uczniami

¹ Kursy organizowane w formie *Blended Learning* odbywają się niejako na dwa sposoby. Ich uczestnicy spotykają się w zupełnie tradycyjny sposób, ale pewna część kontaktów odbywa się za pomocą platformy e-learningowej. Od rodzaju kursu zależy, ile materiału zostanie zrealizowane tradycyjnie, a ile online.

i gdzie ci ze sobą współpracują. Moodle można tu przyrównać do szkolnego budynku z wieloma klasami, w których odbywa się praca nad różnymi zadaniami. Współpraca na platformie może mieć charakter synchroniczny – dzieje się tak, gdy wszyscy pracują w tym samym czasie, lub asynchroniczny, gdy każdy pracuje wtedy, gdy ma czas. Nauczyciel zamieszcza materiały i określa zadania, które trzeba zrobić w określonym czasie. Jest to niezwykle przydatne dla osób, które mają dużo zajęć lub dysponują czasem w nietypowych godzinach. W przypadku kursów online bardzo ważne jest określenie okien czasowych, kiedy nauczyciel jest dostępny dla uczniów i może im udzielić dodatkowych wskazówek lub wyjaśnić jakiś problem. Jednak doświadczenie pokazuje, że dużo lepszym rozwiązaniem są kursy łączące tradycyjne spotkania z nauką z wykorzystaniem platformy, czyli wspomniany już *Blended Learning*. Bardzo ważne jest bowiem nawiązanie osobistego kontaktu, poznanie się i nabranie wzajemnego zaufania. Najlepiej, gdy na początku kursu uczestnicy mogą się spotkać i pracować razem w sposób tradycyjny, by później kontynuować naukę w formie e-learningu. Na koniec można znów zorganizować zwykłe spotkanie. Liczba spotkań i długość faz online zawsze musi być dostosowana do konkretnych potrzeb i możliwości.

Cyfrowi tubylcy i imigranci

Marc Prensky dzieli ludzi na cyfrowych tubylców i imigrantów². Cyfrowi tubylcy to pierwsza generacja wychowana na nowych technologiach. Zdaniem Prensky'ego wiele z problemów dzisiejszej edukacji bierze się stąd, iż nauczyciele zostali przygotowani do uczenia zupełnie innych osób niż generacja cyfrowych tubylców, jak można określić zdecydowaną większość dzisiejszych uczniów wychowanych na nowych technologiach. *Dzisiejszy przeciętny absolwent poświęcił wprawdzie mniej niż 5000 godzin na czytanie, ale za to ponad 10 000 na gry komputerowe, nie wspominając o 20 000 godzin spędzonych na oglądaniu telewizji. Gry komputerowe, maile, internet, telefony komórkowe i smsy są integralną częścią życia tej generacji*³.

Większość nauczycieli to cyfrowi imigranci, osoby, które wprawdzie pracują z nowymi technologiami, ale struktury ich mózgów zostały ukształtowane bez udziału komputera. Socjalizacja obu grup przebiegała w zupełnie różnych warunkach. Dzieciństwo cyfrowych imigrantów wyglądało zgoła odmiennie niż dzieciństwo cyfrowych tubylców. Badania nad mózgiem pokazują, że wszystko, cze-

mu poświęcamy więcej czasu, pozostawia trwały ślad w naszej sieci neuronalnej. Wynika stąd wprost: mózgi obydwu grup ukształtowane zostały w zupełnie odmienny sposób. Również cały system edukacji stworzony został dla ludzi wyposażonych w inaczej ustrukturyzowane mózgi. Wyjaśnia to, dlaczego obie grupy inaczej postrzegają to, co dzieje się w szkołach i na uniwersytetach. Zdaniem nauczycieli i wykładowców uczniowie są coraz słabsi, mają problemy z czytaniem, nie znają podstawowych informacji, nie są zainteresowani tym, co dzieje się na lekcjach i, co być może stanowi najważniejszy zarzut, nie mają motywacji do nauki. Z punktu widzenia uczniów ocena sytuacji wygląda nie mniej krytycznie. Ich zdaniem lekcje są nudne, to czego się uczą, jest zupełnie nieprzydatne w życiu, a nauczyciele nie rozumieją ich potrzeb. Szkołę traktują jak zło konieczne, gdzie obowiązują inne reguły od tych panujących w świecie cyfrowych technologii, w którym w czasie wolnym płynnie przechodzą od roli odbiorcy informacji do aktywnej roli twórcy. W szkole kilka godzin dziennie muszą się podporządkować i przestawić na recepcję. Nietrudno dostrzec, że sprostanie wymogom szkoły przychodzi kolejnym rocznikom z coraz większym trudem. Korzystając z nowych technologii, mogą być kreatywni, mogą, a nawet muszą, samodzielnie wybierać drogę prowadzącą do celu, mogą przeskakiwać od jednej czynności do drugiej lub robić kilka rzeczy jednocześnie. Nietrudno sobie wyobrazić, że dzisiejsza szkoła oparta jest na systemie funkcjonującym w totalnej opozycji do ich świata.

Dlatego nauczycielom prowadzącym lekcje w oparciu o tradycyjne metody coraz trudniej będzie nawiązać kontakt ze swoimi uczniami, których większość z pewnością należy do cyfrowych tubylców. Aby do nich dotrzeć, to my, nauczyciele, musimy się przestawić i dostosować do nowych wymagań. Dzisiejsi uczniowie nie potrafią się uczyć tak, jak to robiły wcześniejsze generacje. Mając inaczej uformowane mózgi, pewne rzeczy robią lepiej, a inne – gorzej, jednak z punktu widzenia nauczyciela ważne jest, co sprawia im największą trudność i co zniechęca do nauki.

Aby wykorzystać silne strony uczniowskich mózgów, nauczyciele powinni dziś włączać do procesu nauczania nowe technologie. Cyfrowi imigranci, jeśli zechcą, mogą wejść do świata, w którym żyją i funkcjonują uczniowie; od tego zależy, czy uda się stworzyć szkołę, która pozwoli na wykorzystanie potencjału cyfrowych tubylców. Dlatego warto sięgnąć po takie narzędzie, jak *Moodle*, które otwiera nowe możliwości aktywizowania uczniów.

² Prensky M. *Digital Natives, Digital Immigrants*, On the Horizon, nr 5, October, MCB University 2001.

³ Prensky M. <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>

Jak zaczynać?

Stosowania *Moodle* można nauczyć się samemu, tym bardziej że każda funkcja opatrzona jest odpowiednimi instrukcjami, ale dużo łatwiej zrobić to przy pomocy kogoś, kto nie tylko objaśni nam techniczną stronę programu, ale pokaże, jak poszczególne narzędzia można wykorzystywać na konkretnych lekcjach. Seminaria dotyczące *Moodle* nie powinny mieć czysto technicznego charakteru, ale powinny zawierać też moduł metodyczny z licznymi przykładami typowymi dla określonego przedmiotu. Nie chodzi tu przecież o stronę warsztatową, gdyż samo zastosowanie nowych technologii nie jest jeszcze żadną innowacją, ale o to, jak podnieść efektywność nauczania, jak urozmaicić lekcje i zadania domowe, wprowadzając aktywizujące uczniów formy pracy.

Najogólniej rzecz biorąc, platformę można podzielić na dwie części. Część pierwsza służy do wstawiania różnego typu materiałów. Mogą to być teksty, obrazy, krótkie filmy lub pliki audio. Łatwo można też stworzyć linki do wybranych stron internetowych, tak by uczniowie bezpośrednio z *Moodle* otwierali wybrane przez nauczyciela strony. Wszystkie te funkcje znajdują się po lewej stronie ekranu. Można więc powiedzieć, że lewa strona służy do udostępniania uczniom różnego typu materiałów.

Ponieważ każdy nauczyciel z czasem posiada coraz większe zbiory materiałów do wykorzystania na lekcjach, więc możliwość uporządkowanego zbierania i przechowywania ich w zdigitalizowanej formie powoduje, iż są one zawsze pod ręką. Nie trzeba pamiętać o tym, by określonej klasie dać do skopiowania tekst o turystyce masowej, a innej – ćwiczenia na czasowniki modalne. Wszystko można wstawić do *Moodle* w taki sposób, by było niewidoczne dla uczniów. Jednym kliknięciem otwieramy (czynimy widocznymi dla uczniów – nauczyciel zawsze widzi wszystko co zamieścił) te materiały, z którymi uczniowie mają w danym momencie pracować. Raz wstawione materiały można też przenosić do innych kursów.

Niezależnie od rodzaju pliku, wstawianie materiałów do *Moodle* zawsze przebiega tak samo. Wystarczy więc raz nauczyć się procedury wstawiania i można zabrać się do pracy. Już ta jedna funkcja jest niezwykle przydatna. Po pierwsze, nauczyciel zawsze ma dostęp do wszystkich swoich materiałów, a po drugie, ten sposób udostępniania ich uczniom otwiera nowe możliwości urozmaicenia i uatrakcyjnienia zadań domowych. Najbardziej oczywistym zastosowaniem jest wstawianie tekstów, które uczniowie mają przeczytać. Można też wstawiać grafikę, tzn. wszelkiego rodzaju obrazki, zdjęcia czy rysunki.

Dzięki temu, że do *Moodle* można wstawiać pliki audio, np. z płyt CD lub z Internetu, uczniowie mają możliwość ćwiczenia w domu również sprawności słuchania. Każdy może odsłuchać nagranie dowolną ilość razy; możliwe jest również przeniesienie pliku na inny nośnik i odsłuchiwanie go np. z telefonu komórkowego lub iPod'a. Oczywiście trzeba zadbać o to, aby nagrania były na tyle atrakcyjne i ważne, by warto było dłużej się nimi zajmować.

Możliwy jest też inny sposób. Uczniowie mogą się sami nagrywać i przysyłać nauczycielowi własne pliki audio. To jednak wymaga przejścia na prawą stronę *Moodle*.

Znajdują się tu narzędzia, które umożliwiają różne formy aktywności uczniów. Można je wykorzystać w czasie lekcji lub, co być może jest jeszcze cenniejsze, do zadań domowych. W ten sposób można odejść od tradycyjnych i schematycznych zadań podręcznikowych i zaproponować uczniom zupełnie nowe formy pracy. Nauczyciel może po prostu wstawić ciekawy tekst lub obrazek na platformę i poprosić uczniów, aby w domu wymyślili ciekawe ćwiczenie. W ten sposób mogą oni stopniowo przejmować pewne zadania, które w tradycyjnym nauczaniu są domeną nauczyciela. Efektywna nauka możliwa jest przecież tylko wtedy, gdy osoba ucząca się jest aktywna. Przygotowanie materiałów jest jednym z najbardziej efektywnych sposobów przetwarzania informacji, a to właśnie jest warunkiem efektywnej nauki.

Prawa strona *Moodle*, czyli o zaletach płynących z aktywności

To, co nauczyciel wstawił po lewej stronie, można czytać, oglądać lub słuchać; uczeń nie może niczego zmienić. Po prawej stronie znajdują się narzędzia umożliwiające interaktywne metody pracy i różne formy uczniowskiej aktywności. Można tu pisać własne teksty, przysyłać nauczycielowi zadania, wypełniać ankiety, tworzyć własne słowniki, kontaktować się z innymi członkami grupy, wymieniać poglądy, dyskutować i przede wszystkim pracować w zespole.

Dzięki badaniom nad mózgiem wiadomo, że o skuteczności nauki języków obcych decydują dwa aspekty, po pierwsze, czas kontaktu z językiem, po drugie, głębokość przetwarzania informacji. Dzięki narzędziom znajdującym się po prawej stronie oba aspekty mogą być odpowiednio uwzględnione.

Niemal każde z narzędzi może być stosowane w kilku wariantach. Jeśli wiemy, co chcemy osiągnąć,

to wybór jednego z nich nie jest żadną trudnością, bo każda z funkcji opatrzona jest odpowiednimi instrukcjami i wyjaśnieniami. Osoby zaczynające pracę z platformą powinny najpierw sięgać po najprostszy wariant, czyli pierwszy od góry, i stopniowo poznawać kolejne. Trudno w krótkim artykule opisać wszystkie możliwości *Moodle*, ale kilka przykładów z pewnością przybliży omawiany temat i być może stanowić będzie zachętę dla niezdecydowanych.

Wiki

Wiki jest jednym z narzędzi szczególnie przydatnych na lekcjach języka obcego. Umożliwia wspólną pracę kilku osób nad jednym tekstem lub ćwiczeniem. Często zdarza się, że uczniom lub studentom trudno się spotkać po zajęciach, aby razem pracować nad zadaniem. Dotyczy to również projektów grupowych, które wymagają większego nakładu pracy, ale jednocześnie pozwalają na wydłużenie czasu kontaktu z językiem.

Jeśli zadanie polega na wspólnym tworzeniu tekstu, to poszczególne osoby mogą swoje części pisać w dogodnym dla siebie momencie. Oceniając wynik końcowy, nauczyciel zawsze może sprawdzić, jaki był wkład pracy poszczególnych osób. Mankamentem tradycyjnych projektów grupowych jest to, że często nie wiadomo, kto w jakim stopniu przyczynił się do osiągnięcia końcowego efektu. Pod pracą widnieją kilka nazwisk i nauczyciel zakłada, że udział każdej z nich był taki sam. Wszystkie dostają więc taką samą ocenę. Niestety często zdarza się, że zaangażowanie nie rozkładało się równomiernie.

Nauczyciele pracujący z *Moodle* nie mają tego problemu, ponieważ w każdej chwili mogą sprawdzić, jaki był wkład pracy każdego z uczniów. Platforma zapisuje bowiem każdą kolejną wersję tekstu i innymi kolorami zaznacza fragmenty pochodzące od różnych osób.

Fakt, iż nauczyciel widzi kolejne wersje tekstu i może na bieżąco monitorować przebieg pracy, ma duży wpływ na jej systematyczność. Wiedząc, że postępy są od początku monitorowane, uczniowie nie pozwalają sobie na to, by zabrać się za zadanie w ostatniej chwili. Moje doświadczenia pokazują, że nauczyciel wcale nie musi upominać uczniów, wystarcza już samo to, że może on śledzić cały przebieg pracy nad projektem. Podając ostateczny termin, nauczyciel może też wspomnieć, że jego zdaniem zadanie to wymaga dwóch tygodni pracy, ale jeśli ktoś zabierze się za nie w ostatniej chwili, to będzie to wskazówka, że następnym razem można zaplanować mniej czasu.

Forum

Kolejnym bardzo przydatnym narzędziem, któremu warto poświęcić kilka słów, jest forum. Służy ono do wymiany poglądów w formie pisemnej. Każdy post, niezależnie od tego, od kogo pochodzi, jest dla każdego widoczny i każdy może odpowiedzieć osobom, które wcześniej zabrały głos w dyskusji. Najlepiej wyjaśnić to na konkretnym przykładzie. Nauczyciel wstawia do *Moodle* tekst poświęcony praktykom dziennikarzy tabloidów, którzy nie respektują prawa do prywatności znanych osób i prosi uczniów o przeczytanie artykułu i zajęcie własnego stanowiska dotyczącego granic prywatności. Każdy musi napisać na forum, jak on ocenia opisane zdarzenie i gdzie jego zdaniem przebiegać powinny granice chroniące prywatność. Z jednej strony każdy pisze własny tekst, a z drugiej czyta i komentuje to, co napisali inni. W ten sposób można prowadzić długą wymianę zdań. Jeśli zaproponowany przez nauczyciela problem wzbudzi zainteresowanie u uczniów, to będą oni wyrażać własne opinie. Narzędzie to świetnie nadaje się do zadań domowych. Nauczyciel może łatwo sprawdzić, czy uczniowie przeczytali tekst i czy zajęli własne stanowisko. Jeśli chce, by na forum rozwinęła się dłuższa dyskusja, może określić, ile komentarzy każdy powinien napisać. Takie zadanie jest bardzo efektywnym wprowadzeniem do pracy z tekstem i umożliwia aktywne stosowanie słownictwa.

Moodle ułatwia komunikację

Innym niezwykle przydatnym rodzajem forum jest tzw. forum informacyjne. Służy ono komunikacji nauczyciela ze wszystkimi uczniami. Wystarczy, że nauczyciel raz wpisze informację przeznaczoną dla wszystkich, a *Moodle* automatycznie roześle ją na wszystkie adresy mailowe. W ten sposób można uczniom przekazać dowolną informację. Forum jest również niezwykle przydatne w przypadku nieoczekiwanych zdarzeń, np. choroby. Jeśli uczniów nie można było wcześniej poinformować o tym, że lekcja się nie odbędzie, nauczyciel może do *Moodle* wstawić zaplanowane zadania. W ten sposób zajęcia nie przepadają, a osoba, która wchodzi na zastępstwo, nie musi być merytorycznie przygotowana do ich prowadzenia.

Oczywiście platforma umożliwia komunikację w obu kierunkach. Jest to szczególnie przydatne w pracy metodą projektu. Może się zdarzyć, że mimo dokładnego wyjaśnienia zadania na lekcji, uczniowie mają wątpliwości i potrzebują rady lub wskazówek nauczyciela. Dzięki platformie *Moodle* nie muszą czekać do kolejnej lekcji, ale mają możliwość poprosić o radę przez platformę.

Nauczyciel może też określić dzień i godzinę, kiedy będzie dostępny online, np. w każdy wtorek od 18.00 do 18.30.

Zgodnie z nową podstawą programową nauczyciele są zobowiązani do organizowania dodatkowych zajęć dla uczniów w wymiarze jednej godziny tygodniowo. Takie dyżury mogłyby się odbywać na platformie. Nauczyciele mogliby w tym czasie zajmować się bardzo dobrymi uczniami, wspierać osoby mające problemy lub po prostu zaoferować dodatkowe konsultacje. Nic nie stoi na przeszkodzie, by z tej formy komunikacji skorzystali też rodzice chcący zasięgnąć opinii o swoim dziecku.

Dyrektorzy szkół łatwo mogliby sprawdzić, czy nauczyciel rzeczywiście był w tym czasie dostępny na platformie i w jaki sposób pomagał swoim uczniom. Platforma rejestruje bowiem wszelkie formy aktywności.

Zadanie

Warto jeszcze krótko wspomnieć o bardzo przydatnym narzędziu o nazwie „zadanie”. Pozwala ono na przesyłanie przez uczniów różnych rodzajów plików, w tym oczywiście również tekstowych, bezpośrednio do nauczyciela, który w przejrzystej tabelce od razu widzi, kto pracę oddał, a kto nie. Korekta tekstu wraz z oceną i ewentualnie również z komentarzem jest automatycznie wysyłana przez *Moodle* na adres internetowy ucznia. Wszystkie przesłane prace widzi tylko nauczyciel, a każdy

uczeń ma wgląd jedynie w swoje teksty i w odpowiedzi nauczyciela.

Inną zaletą zadania jest możliwość ustalenia terminu oddania pracy. Informacja ta jest dla wszystkich ogólnie dostępna, więc nie ma konieczności ciągłego przypominania. Jeśli ktoś nie odeśle swojego tekstu w terminie, to *Moodle* pracy już nie przyjmie. O ile uczniowie próbują czasami tłumaczyć się nauczycielowi z niedotrzymanych terminów, to dyskusja z platformą jest raczej niemożliwa. Okazuje się, że funkcja ta działa niezwykle dyscyplinująco.

Argumenty na rzecz nowych technologii w nauczaniu języków obcych

Nowe technologie z pewnością mogą wnieść dużo **nowego** do nauczania każdego przedmiotu, jednak w przypadku nauczania języków obcych potencjał innowacyjny zdaje się być szczególnie duży. Z pomocą *Moodle* można rozwijać takie sprawności, jak: czytanie, pisanie, słuchanie, a nawet mówienie. Wiele narzędzi umożliwia wspólną pracę nad zadaniami, a to powoduje, że prace domowe mogą wyjść poza tradycyjną formułę. Efektywna nauka języka obcego możliwa jest tylko wtedy, gdy osoby uczące się są aktywne, a *Moodle* to właśnie umożliwia.

Autorka jest wykładowcą metodyki i literatury w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Toruniu

EPOSTL jako nowe narzędzie w procesie kształcenia nauczycieli języków

W sześć lat po opublikowaniu pierwszego Europejskiego Portfolio Językowego powstała wersja dokumentu przeznaczona dla przyszłych nauczycieli języków obcych. Europejskie Portfolio dla Studentów – przyszłych nauczycieli języków, bo tak brzmi jego pełna nazwa, jest końcowym efektem współpracy ekspertów, którzy w ramach projektu Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych (ECJN) w Grazu przygotowali narzędzie refleksji do wykorzystania w kształceniu nauczycieli języków. Prezentując listę kompetencji dydaktycznych, ważnych w pracy nauczyciela, publikacja nie tylko wspomaga proces samooceny studentów, ale także prowokuje refleksje i zachęca do dyskusji nad aspektami istotnymi w nauczycielskiej profesji. Artykuł ma na celu przedstawienie genezy, struktury oraz omówienie celów dokumentu z naciskiem na jego wykorzystanie jako innowacyjnego narzędzia w kształceniu nauczycieli języków.

Zapraszamy do lektury artykułu Magdaleny Urbaniak w następnym numerze „Meritum”

Elżbieta Kwaśnik

Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych w Radomiu – dwadzieścia lat minęło...

Nauka w szkołach powinna być prowadzona w taki sposób, aby uczniowie uważali ją za cenny dar, a nie za ciężki obowiązek.

Albert Einstein

Patrząc na wiek wielu szacownych szkół i uczelni wyższych, mających za sobą wieloletnią tradycję, można by powiedzieć, że dwadzieścia lat dla istnienia szkoły to jak okamgnienie. Patrząc jednak na wiek człowieka, dwie dekady to okres długi na tyle, aby osiągnąć wiele, zgromadzić wiedzę i cenne doświadczenie. Odpowiedź na pytanie, czy dwadzieścia lat to długo czy krótko, z pewnością jest kwestią względną. W przypadku Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Radomiu, które w tym roku obchodzi jubileusz dwudziestolecia, z pewnością nie jest to czas stracony.

Kiedy szkoła powstawała w roku 1990 jako jedno z 54 tworzonych wtedy kolegiów, w skromnych warunkach lokalowych i z niewielką liczbą studentów, z zerową bazą biblioteczną, nikt nie przypuszczał, że stanie się ona główną i przez czas jakiś jedyną w regionie instytucją kształcąca nauczycieli języków angielskiego i niemieckiego, mieszcząca się w przestronnym i świetnie wyposażonym budynku, z biblioteką przekraczającą ponad 14 000 woluminów, kształcąca w obu sekcjach językowych na każdym roku około 200 studentów. Od roku 1990 szkołę ukończyło 1511 absolwentów, z których większość podjęła studia filologiczne drugiego stopnia, a nawet studia doktoranckie; trudno też znaleźć szkołę w naszym regionie, gdzie nie pracowaliby absolwenci kolegium. Nie ma zatem przesady w stwierdzeniu, że szkoła ta z sukcesem przygotowuje przyszłych nauczycieli, jest drogowskazem na zawodowej drodze dla wielu młodych ludzi i wyposaża ich w solidny zasób wiedzy i doświadczeń, które dają im szansę odnalezienia się na tak trudnym dziś rynku pracy.

Co złożyło się na ten sukces?

Dzisiejszy wizerunek szkoły jako dobrej i efektywnej placówki to splot różnorodnych czyn-

ników, współdziałających i wzajemnie się uzupełniających.

Początkowo dyrektorem kolegium był mgr Mariusz Norberczak, a od roku 2000 placówka kierowana jest przez mgr. Jerzego Kwiatkowskiego.

Kolegium nie mogłoby działać sprawnie bez wsparcia finansowego i naukowego. Przez pierwsze dziesięć lat kolegium podlegało Kuratorium Oświaty w Radomiu, a od września 2000 organem prowadzącym NKJO jest Samorząd Województwa Mazowieckiego. Finansowe wsparcie ze strony samorządu przyczyniło się do rozwoju potencjału szkoły. Obecnie kolegium wyposażone jest we wszystkie niezbędne i najnowsze technologiczne pomoce dydaktyczne: sale komputerowe z dostępem do Internetu, tablice interaktywne, rzutniki multimedialne. Nowocześnie działająca biblioteka kolegium jest najlepiej wyposażoną biblioteką w regionie w pozycje anglojęzyczne i niemieckojęzyczne. W księgozbiorze znajdują się nie tylko podręczniki do nauki języków i metodyki nauczania, ale również literatura piękna, czasopisma specjalistyczne i unikalne na rynku polskim periodyki, np. „The Weekly Telegraph” czy „Time”. Kolegium posiada też świetnie wyposażoną filmotekę. Zbiory biblioteczne są stale aktualizowane, co daje studentom możliwość bieżącego kontaktu z nowościami wydawniczymi, dostarczając im jednocześnie najnowszej wiedzy z zakresu kultury krajów niemieckojęzycznych i anglojęzycznych oraz najnowszych tendencji w nauczaniu.

Nad zachowaniem odpowiednich standardów nauczania czuwa Uniwersytet Warszawski, który sprawuje opiekę naukową nad NKJO. W sekcji języka angielskiego opiekę tę sprawuje prof. zw. dr hab. Hanna Komorowska, a w sekcji języka niemieckiego – prof. zw. dr hab. Józef Wiktorowicz.

Szkoła otwartych drzwi

Wsparcie finansowe i naukowe sprawiło, że kolegium mogło stać się placówką otwartą i angażować się w różne projekty edukacyjne oraz różne formy współpracy z innymi kolegiami bądź instytucjami, jak również integrować lokalne środowisko nauczycieli języków niemieckiego i angielskiego.

- **Zapobieganie bezrobociu**

Kolegium stworzyło w regionie radomskim wielu nauczycielom zagrożonym utratą pracy możliwość przekwalifikowania się poprzez zdobycie uprawnień do nauczania języka angielskiego lub niemieckiego w trakcie studiów w trybie wieczorowym.

- **Współpraca z partnerami zewnętrznymi – dzielenie się dobrą praktyką**

Przez kilka lat kolegium radomskie wraz z innymi kolegiami podlegającymi UW aktywnie uczestniczyło w programie współpracy międzyuczelnianej TEMPUS, który umożliwił nauczycielom zdobywanie doświadczeń poprzez kontakty z nauczycielami i uczelniami w innych krajach europejskich oraz zaowocował wypracowaniem cennych materiałów dydaktycznych, wykorzystywanych obecnie przez nauczycieli i studentów. W ramach współpracy z British Council stworzone zostały dostępne obecnie w bibliotece materiały dotyczące wiedzy kulturowej (*British Studies Webpages*), organizowane są również warsztaty i seminaria dla nauczycieli, jak np. seminarium interkulturowe „Rola etnografii w nauczaniu kultury”, które odbyło się w Kazimierzu w roku 2007. Nauczyciele korzystają też z różnorodnych form doskonalenia, np. w ramach programów europejskich FRSE – Comenius czy Arion.

Większość nauczycieli należy do organizacji skupiających nauczycieli języka niemieckiego (Stowarzyszenie Nauczycieli Języka Niemieckiego z siedzibą w kolegium) oraz angielskiego IATEFL Polska, które promują aktywność i kreatywność. IATEFL organizuje corocznie trzydniowe międzynarodowe konferencje dla nauczycieli, poświęcone dzieleniu się doświadczeniem w szeroko rozumianej pracy dydaktycznej. Trzynasta z kolei konferencja, w której udział wzięło około 1000 osób, odbyła się w Radomiu we wrześniu roku 2004, a jej organizatorami byli pracownicy studium języków obcych Politechniki Radomskiej oraz nauczyciele NKJO.

W roku 2009 nauczyciele NKJO zorganizowali w ramach IATEFL-a konferencję pt. „Culture Lane”, dotyczącą metodyki nauczania oraz roli kultury w nauczaniu języka obcego. Prelegentami byli specjaliści nie tylko z Polski, ale również zaproszeni

z innych krajów wybitni goście. Ogromnie ważnym aspektem obydwu konferencji było czynne zaangażowanie studentów kolegium, którzy pomagali przy organizacji, przebiegu konferencji oraz sami uczestniczyli w wybranych przez siebie warsztatach.

Kolegium stara się również o integrowanie środowiska nauczycieli języków obcych. W tym celu nauczyciele obu sekcji organizują warsztaty dla nauczycieli zatrudnionych w szkołach w regionie. Przykładem takich szkoleń były warsztaty „Nasze mocne strony”, w trakcie których każdy chętny, aktywnie działający nauczyciel mógł podzielić się swoimi doświadczeniami i spostrzeżeniami.

- **Wymiana studencka**

Z inicjatywy samorządu studentów slawistyki (Uniwersytetu Ruhry w Bochum), we współpracy z NKJO w Radomiu, w roku 2003/2004 przeprowadzona została przez grupę „Bochum – Radom” obustronna wymiana studencka na temat: „Zawodowe perspektywy młodych polskich germanistów oraz młodych niemieckich polonistów”. W trakcie tej współpracy studenci zyskali okazję, by przyjrzeć się pracy różnych branż zawodowych oraz podyskutować z fachowcami o swoich przyszłych możliwościach zawodowych. Program wymiany umożliwił biorącym w nim udział uzupełnienie ich akademickiego wykształcenia praktycznymi doświadczeniami oraz omówieniem możliwych perspektyw zawodowych. Istotnym celem była również poprawa znajomości języka obcego oraz utworzenie sieci profesjonalnych kontaktów.

Kolegium jako placówka oświatowa aktywnie współdziała z wieloma innymi instytucjami, np. z MOPS-em, domami dziecka czy stacją krwiodawstwa. Wśród ważniejszych działań znajdują się: bezpłatne zajęcia komputerowe dla dzieci z rodzin zagrożonych wykluczeniem, darmowe lekcje z języka obcego dla dzieci z domów dziecka oraz społeczne akcje honorowego krwiodawstwa w 2008 i 2009 roku. Pracownicy kolegium uczestniczą też w imprezach kulturalnych (np. „Wielojęzyczne Śpiewanie” czy też liczne przedstawienia organizowane przez uczniów radomskich szkół) i w konferencjach organizowanych również przez MSCDN, np. „Edukacja XXI wieku”.

Powyższe przykłady to tylko fragment działalności kolegium, która oprócz regularnych zajęć ze studentami jest nierozdzielalnym elementem pracy dydaktycznej. Działania wykraczające poza mury szkoły aktywizują środowisko przyszłych nauczycieli, angażują młodych ludzi w sprawy środowiska lokalnego i uwrażliwiają ich na problemy innych ludzi, otwierają nie tylko umysły, ale i serca.

W zespole skuteczniej

Aby wiedzieć, jak uczyć, trzeba samemu zdobyć nie tylko wiedzę i kompetencje, ale stale je pogłębiać, a pracując z młodymi ludźmi, przekazywać nie tylko wiedzę i dbać o rozwijanie umiejętności, ale i wkładać w ten proces duszę. Nikt nie zarazi pasją drugiego człowieka, jeśli w nim samym takiej pasji nie ma.

Kadra kolegium to 49 nauczycieli: 24 anglistów, 16 germanistów i 8 nauczycieli innych specjalności. Wśród tej grupy znajduje się:

- 6 osób z tytułem doktora,
- 4 osoby w trakcie studiów doktoranckich,
- kilka osób z dyplomem studiów podyplomowych oraz świadectwem kursów kwalifikacyjnych z różnych dziedzin związanych z edukacją,
- 28 nauczycieli dyplomowanych, 11 mianowanych i 10 najmłodszych nauczycieli kolegium – nauczycieli kontraktowych,
- 3 osoby z uprawnieniami trenera w zakresie nauczania języka obcego w edukacji wczesnoszkolnej,
- 3 nauczycieli ekspertów wchodzących w skład komisji kwalifikacyjnych dla osób ubiegających się o awans zawodowy,
- kilkanaście osób posiadających uprawnienia egzaminatora nowej matury (niektórzy z nich stale pełnią funkcje przewodniczących zespołów egzaminacyjnych w czasie zewnętrznego egzaminu maturalnego).

Te liczby, to tylko z pozoru suche fakty, w rzeczywistości świadczą one o zaangażowaniu nauczycieli w pracę, o wielopłaszczyznowości działań edukacyjnych, o ogromnej wiedzy, którą dzięki posiadanym wszechstronnym umiejętnościom starają się oni przekazywać młodym ludziom.

Ćwiczenie czyni mistrza

Dzięki stałemu doskonaleniu się i podnoszeniu kwalifikacji przez nauczycieli ich warsztat pracy jest stale ulepszany. Opisane wcześniej pomoce dydaktyczne i najlepszy księgozbiór na nic by się zdały, gdyby nie narzędzia i strategie, jak z tego korzystać. Programy nauczania w całym cyklu kształcenia w kolegium skonstruowane są w oparciu o standardy nauczania zawarte w rozporządzeniu MEN z dnia 30 czerwca 2006 roku w sprawie standardów kształcenia nauczycieli w kolegiach nauczycielskich i nauczycielskich kolegiach języków obcych i dostosowywane są do aktualnych potrzeb przyszłych nauczycieli. W trzyletnim okresie studiów słuchacze, oprócz nauki języka i przedmiotów metodycznych, uczestniczą zarówno w zajęciach

wpływających na ogólny rozwój młodego człowieka – literaturę i elementy kultury krajów anglo- i niemieckojęzycznych, jak również w przedmiotach wspierających nauczyciela w codziennej pracy: psychologia, pedagogika czy emisja głosu. Na zajęciach dydaktycznych wykorzystywane są różnorodne metody pracy – wykład, warsztat, prezentacja, również przygotowywane przez słuchaczy – część zajęć odbywa się także na platformie edukacyjnej *Moodle*.

Ogromnie ważnym elementem nauki w kolegium są praktyki nauczycielskie. Słuchacze drugiego roku odbywają je we wskazanej przez kolegium szkole podstawowej, gdzie najpierw podpatrują nauczycieli prowadzących lekcje, potem sami stawiają pierwsze kroki jako prowadzący zajęcia, które wcześniej muszą starannie zaplanować i przygotować. W trakcie trzeciego roku studiów rozwijają umiejętności dydaktyczne, prowadząc lekcje w określonym wymiarze tygodniowym przez cały rok szkolny w szkołach gimnazjalnych lub ponadgimnazjalnych. Obserwują też pracę szkoły, poznają prawo oświatowe, zasady pracy rady pedagogicznej. Nad prawidłowym przebiegiem całego procesu czuwają opiekunowie praktyk – nauczyciel szkoły, w której słuchacz odbywa praktykę, oraz nauczyciel kolegium.

Formy pracy, które zapewniają sprawne funkcjonowanie szkoły, opierają się na integracji poszczególnych przedmiotów, ich wzajemnym uzupełnianiu się, na współpracy nauczycieli prowadzących poszczególne bloki przedmiotowe, na współpracy nauczycieli ze słuchaczami oraz nauczycieli z dyrekcją.

Sprawna organizacja, zaangażowanie wszystkich pracowników oraz rozszerzenie działalności poza mury szkoły sprawiły, że przez wszystkie lata funkcjonowania kolegium udało się utrzymać wysoki poziom kształcenia nadal przyciągający kandydatów na studia oraz stworzyć potencjał edukacyjny, bez którego nasz region byłby uboższy. Nawiązując do myśli Alberta Einsteina, można z pewnością stwierdzić, że absolwenci kolegium otrzymują cenny dar w postaci wiedzy i umiejętności udokumentowanych dyplomem ukończenia kolegium, który dla większości jest dopiero początkiem drogi różnorodnych wyborów edukacyjnych i zawodowych.

Autorka jest wykładowcą gramatyki i metodyki w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Radomiu, nauczycielem konsultantem ds. języków obcych w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Radomiu

Dr Ewa Kalinowska

Z doświadczeń Uniwersyteckiego Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języka Francuskiego (Uniwersytet Warszawski)

Kolegium języka francuskiego istnieje na Uniwersytecie Warszawskim od niemal dwudziestu lat, początkowo jako Nauczycielskie Kolegium Języka Francuskiego, a od jedenastu lat do chwili obecnej – jako Uniwersyteckie Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języka Francuskiego.

Pierwsi absolwenci opuścili kolegium w 1993 roku; do tej pory dyplom uprawniający do nauczania języka francuskiego uzyskało około 400 osób.

Obecnie w UKKNJF studiuje niemal 180 osób. Od samego początku istnienia kolegium języka francuskiego jest najmniejsze spośród trzech kolegiów UW, zarówno pod względem liczby studentów, jak i wykładowców. Pozwala to na zachowanie specyficznej atmosfery i bardzo bliskich kontaktów interpersonalnych, czego dowodzi fakt, że bardzo wielu absolwentów pozostaje w kontakcie z kolegium – odwiedzają wykładowców, piszą do nich maile – stąd wiadomo, jakich życiowych wyborów dokonują po ukończeniu studiów w UKKNJF. Najczęściej kontynuują studia magisterskie w Instytucie Romanistyki lub Instytucie Lingwistyki Stosowanej UW. Są też tacy, którzy zmieniają w dość zdecydowany sposób profil studiów – dziennikarstwo, socjologia, finanse... Coraz liczniejsza grupa absolwentów wybiera studia zagraniczne – we Francji, Belgii, Wielkiej Brytanii czy też w Stanach Zjednoczonych.

Sukcesy UKKNJF

Wielkim osiągnięciem UKKNJF jest sprawna organizacja praktyk pedagogicznych, co jest wynikiem pracy pani Janiny Zielińskiej, wieloletniego kierownika kolegium, i wszystkich metodyków, którzy prowadzą zajęcia ze studentami, hospitują lekcje prowadzone w czasie praktyk, sprawdzają studenckie raporty i dokumentację praktyk. Stała współpraca ze Szkołą Podstawową nr 146 przy ul. Domaniewskiej 33 pozwala studentom na odbywanie praktyk w szkole podstawowej – dzieci mają możliwość nauki dodatkowego języka bezpłatnie,

a studenci doskonalą warsztat zawodowy przyszłych nauczycieli. Wielu studentów, mimo początkowych obaw związanych z pracą z małymi dziećmi, odkrywa podczas tych praktyk swoje „powołanie” i najwrdzieńniejsze aspekty pracy nauczyciela. Organizacja praktyk w gimnazjum sprawiała przez wiele lat sporo kłopotów, jako że liczba gimnazjów, w których naucza się języka francuskiego jest znikoma. Należy mieć nadzieję, że od obecnego roku szkolnego będzie to łatwiejsze, ze względu na wprowadzenie do gimnazjów publicznych obowiązkowej nauki drugiego języka obcego.

Kolejnym sukcesem UKKNJF jest intensywna współpraca międzynarodowa, prowadzona od samego początku – kiedy tylko stało się możliwe uczestniczenie polskich instytucji oświatowych w europejskich programach edukacyjnych, tj. od roku 1998. Od tego czasu UKKNJF podpisało umowy programu Erasmus z około 10 szkołami wyższymi w kilku krajach UE. Obecnie działają 4 takie umowy – dwie z Belgią, jedna z Francją i jedna z Hiszpanią. Umożliwiają one corocznie odbycie jednego semestru studiów na uczelni partnerskiej dziesięciu studentom UKKNJF. Z takiej możliwości skorzystało już ok. 80 studentów. W ramach tych samych umów przyjeżdżają do Warszawy studenci francuscy, belgijscy i hiszpańscy. Odbywa się także wymiana wykładowców.

Studenci UKKNJF uczestniczą także w programach Asystentury Comeniusa, wyjeżdżają wówczas na cały rok szkolny do któregoś z krajów UE¹ i uczą tam francuskiego, angielskiego, polskiego lub w inny sposób pracują w szkołach za granicą.

Kolegium brało także udział w kilku projektach międzynarodowych, m.in. projekcie *Sésame du multimédia pour ouvrir les écoles à l'Europe* w ramach programu Socrates (1997-1999), projekt Comenius Jaling – *The Gateway to Languages* – Otwarta brama do języków – *La porte ouverte des langues* (2001-2004), projekt Comenius *In media stat Europa* (2000-2003).

¹ Zdarzają się tu przypadki niemal bajkowe – jedna ze studentek UKKNJF uczyła przez rok szkolny francuskiego dzieci na Wyspach Kanaryjskich. Inne są „zwyklejsze” – rok w Austrii, w Czechach. Obecnie jeden ze studentów kolegium pracuje jako asystent Comeniusa we Włoszech.

UKKNJF współpracuje także z wieloma instytucjami w kraju. Ważnym partnerem była, zwłaszcza w początkowym okresie istnienia kolegium, Ambasada Francji, która wielokrotnie wspierała kolegium w różnych formach – lektorzy francuskiego pracujący w kolegium, dary dla biblioteki i pracowni komputerowej. Ta współpraca trwa nadal – pracownicy ambasady uczestniczą w różnych uroczystościach kolegium (inauguracja roku akademickiego, spotkania świąteczne), kolegium użycza sal na organizowane przez ambasadę szkolenia i warsztaty dla nauczycieli (ostatnie takie szkolenie, poświęcone wczesnoszkolnemu nauczaniu francuskiego, odbyło się we wrześniu 2009 roku).

W kolegium znajduje się siedziba PROF-EUROPE – Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Francuskiego w Polsce – którego członkami jest wielu wykładowców oraz studentów. Tu odbywają się spotkania członków stowarzyszenia, szkolenia, spotkania z wydawcami podręczników. W roku szkolnym 2009/2010 kolegium jest jednym z partnerów stowarzyszenia przy organizacji olimpiady języka francuskiego dla licealistów w Polsce.

Do roku 2006 kolegium prowadziło warsztaty – dziennikarskie, teatralne, multimedialne, które pozwalały studentom na rozwijanie różnorodnych zainteresowań i zdolności. W ramach warsztatów dziennikarskich studenci redagowali po francusku gazetkę „Voilà” (ukazało się kilkanaście numerów). W czasie warsztatów teatralnych przygotowywano spektakle w języku francuskim, prezentowane w kolegium i w salach teatralnych stolicy. Trupa występowała na festiwalu francuskojęzycznych teatrów studenckich, który odbywał się w Krakowie (I nagroda w 2001 roku za spektakl teatralny², I nagroda za najlepszą rolę w 2002 roku). Warsztaty multimedialne pozwoliły na uruchomienie pierwszej strony internetowej UKKNJF oraz przygotowanie materiałów multimedialnych dla programu Comenius 1, w którym kolegium uczestniczyło w latach 2000-2003³.

Trudności

Trudności, jakie napotyka kolegium na co dzień, są związane z brakiem wystarczających środków – co jest spowodowane stosunkowo małą liczbą studentów na studiach stacjonarnych dziennych (i, co za tym idzie, niższą dotacją budżetową) oraz praktycznie nieistniejącymi studiami niestacjonarnymi⁴ (i, co z tym się wiąże, bardzo ograniczonymi środkami pozabudżetowymi).

Biblioteka i czytelnia powinny zdecydowanie dysponować większymi możliwościami uzupełniania

zbiorów, zwłaszcza o odpowiednią prenumeratą prasy fachowej (dydaktyka, pedagogika). Jak wszystkie biblioteki instytutowe i wydziałowe na Uniwersytecie Warszawskim, biblioteka kolegium podlega Bibliotece Uniwersytetu Warszawskiego i ma status biblioteki naukowej. W obecnej sytuacji kadrowej i budżetowej należy niestety przyznać, że ten status istnieje jedynie w teorii.

Największe wyzwanie

Jednak największym wyzwaniem, jakiemu kolegium stara się sprostać już od kilku lat, są trudności przy rekrutacji – liczba kandydatów gotowych do podjęcia studiów w kolegiach kształcących nauczycieli języka francuskiego jest niezbyt wielka. Jest to mniej odczuwalne w Warszawie, na Uniwersytecie Warszawskim, który w jakiejś mierze wciąż zachował prestiż jednej z większych i lepszych uczelni w kraju.

Trudności spowodowane małą liczbą kandydatów zainteresowanych językiem francuskim wymusiły – zarówno na kolegiach, jak i filologiach romańskich – zmianę warunków rekrutacji. Obecnie przyjmuje się na pierwszy rok studiów osoby z dużo słabszymi wynikami niż to miało miejsce kilka lat temu oraz takich, którzy zdawali maturę z języka francuskiego także na poziomie podstawowym (a nie tylko na poziomie rozszerzonym, jak to obowiązywało w UKKNJF jeszcze dwa lata temu)⁵. To zjawisko staje się coraz bardziej widoczne od czasu wprowadzenia reformy i skrócenia okresu nauki w liceum do trzech lat. Należy mieć nadzieję, że w ciągu kilku lat ulegnie to zmianie – jako że nauka drugiego języka obcego stała się obowiązkowa już od poziomu gimnazjum od bieżącego roku szkolnego.

Podsumowując powyższe rozważania, chciałabym zaznaczyć wyraźnie, że mimo trudności nie należy rezygnować z promocji języka francuskiego – w żadnej możliwej formie. Nikt rozsądny nie będzie walczył z jakimkolwiek językiem i sprzeciwiał się jego nauczaniu. Niemniej jednak powinniśmy wszyscy zdać sobie sprawę, że w dzisiejszym świecie znajomość jednego tylko języka jest już niewystarczająca. Poza tym, opanowanie każdego języka niesie ze sobą poznanie innej kultury, innego świata. W przypadku języka francuskiego ten atut jest nie do przecenienia – pamiętajmy, że to jeden z dwóch języków świata obecnych na wszystkich kontynentach...

Autorka jest kierownikiem Uniwersyteckiego Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języka Francuskiego na Uniwersytecie Warszawskim, wiceprezesem PROF-EUROPE, Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Francuskiego w Polsce.

² Nagrodą dla grupy studentów UKKNJF było tygodniowe uczestnictwo w międzynarodowym festiwalu teatralnym w Awinionie.

³ Prowadzenie warsztatów zostało przerwane z powodu trudności finansowych.

⁴ Studia wieczorowe w praktyce nie istnieją z powodu braku wystarczającej liczby kandydatów; rekrutacja na studia zaoczne odbędzie się po raz pierwszy w roku akademickim 2010/2011. Na podstawie nieformalnych sondaży można sądzić, że liczba zainteresowanych studiami zaocznymi będzie wyższa niż studiami wieczorowymi.

⁵ W wielu instytutach (katedrach) filologii romańskiej zaczęto przyjmować tzw. grupy zerowe, tzn. studentów, którzy nigdy wcześniej nie uczyli się języka francuskiego – tak jest np. w Białymstoku, będzie w Warszawie.

Anna Majewska

Podróże językowe z Comeniusem

Cale życie jest szkołą.

Jan Amos Komeński

Comenius (*Comenius programme*) to jeden z czterech programów sektorowych realizowanych w ramach programu „Uczenie się przez całe życie” (*Lifelong Learning Programme*). Decyzją Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej został on ustanowiony na lata 2007-2013. Nazwa „Comenius” wywodzi się od nazwiska żyjącego na przełomie XVI i XVII wieku czeskiego pedagoga, reformatora szkolnictwa i działacza społeczno-religijnego Jana Amosa Komeńskiego, który był przez pewien okres swojego życia również mieszkańcem polskiego Leszna. Jednym z głównych przesłań pedagogiki Komeńskiego było takie kształcenie, dzięki któremu *wszyscy mogliby wiedzieć wszystko o wszystkim*. Jego idee zgodnej współpracy między narodami, jednakowych praw dla wszystkich oraz kształcenia jako drogi do pełnego, harmonijnego rozwoju jednostki znajdują całkowite odzwierciedlenie właśnie w programie Comenius.

Nadrzędnym celem programu jest rozwijanie u młodzieży i kadry nauczycielskiej wiedzy o różnorodności kultur i języków europejskich oraz zrozumienia ich wartości, a także pomaganie młodym ludziom w nabyciu podstawowych umiejętności i kompetencji życiowych niezbędnych dla rozwoju osobistego, przyszłego zatrudnienia i aktywnego obywatelstwa europejskiego.

Nowy pakiet Comenius ma za zadanie zintensyfikowanie wymiany uczniów i nauczycieli w dwóch rodzajach projektów:

- projekcie wielostronnym,
- projekcie dwustronnym.

W programie Comenius mogą uczestniczyć kraje Unii Europejskiej, kraje EFTA/EOG i Turcja. Program jest całkowicie realizowany ze środków finansowych Unii Europejskiej¹.

Moja przygoda zawodowa z Comeniusem rozpoczęła się w 2005 roku, kiedy Publiczne Gimna-

zjum nr 1 im. Klaudyny Potockiej w Pułtusku przystąpiło do udziału w międzynarodowym projekcie „Szkoły i świat pracy”, realizowanym w ramach programu Comenius. Partnerami gimnazjum z Polski zostały szkoły: Integrierte Gesamtschule Hannover – Linden z Hanoweru, Collège Privet Notre Dame de l'Assomption z Francji, Raayland College z Holandii i Scola Cu Clasele I-VIII „Mihai Eminescu” z Rumunii.

Głównym założeniem wspólnego projektu było poznanie problematyki pracy w innych krajach europejskich dzięki wykorzystaniu języka angielskiego i technologii informacyjno-komunikacyjnej poprzez realizację następujących działań:

- organizowanie badań terenowych w celu poznania ginących zawodów naszego regionu oraz wykonywanie folderów na ten temat,
- przeprowadzenie debaty nt. „Pracę w Europie zdobyć i polubić”,
- zorganizowanie festynu zawodów ginących i rozwijających się pod hasłem „Kariera od rękodziela do komputera”,
- realizowanie zamierzeń projektu na zajęciach przedmiotowych.

Pierwszym etapem realizacji projektu było seminarium kontaktowe, które odbyło się w Hanowerze. Spotkanie to służyło nawiązaniu współpracy pomiędzy grupami uczniów i nauczycieli z krajów europejskich, uczestniczących w programie, mającej na celu ustalenie informacji dotyczących opracowania planu działań, które będą realizowane w czasie trwania projektu, a także określenie wytycznych dotyczących wypełniania dokumentacji projektowej, w tym wniosków i raportów. W sumie uczniowie i nauczyciele z gimnazjum wzięli udział w kilku wymianach międzynarodowych, podczas których zakwaterowani byli u zagranicznych rodzin, co stwarzało dodatkowe okazje do porozumiewania się w języku angielskim – języku roboczym projektu.

¹ www.comenius.pl

W ciągu kilkudniowych pobytów zawiązały się nowe znajomości z uczniami z partnerskich szkół z Holandii, Niemiec, Rumunii i Francji.

W czasie realizacji projektu uczniowie poznawali nie tylko polski rynek pracy, ale także problematykę życia i pracy w innych krajach UE (w szczególności we Francji, Niemczech, Holandii, Rumunii). W tym celu zwiększyliśmy również liczbę zajęć językowych dla uczniów. Nie chcieliśmy, by barierą uzyskania przez nich w przyszłości pracy w krajach UE były zbyt niskie kompetencje językowe i komunikacyjne w zakresie posługiwania się językiem angielskim. W efekcie działań, w szkole powstała klasa językowa z rozszerzonym programem zajęć z języka obcego (5 godzin tygodniowo).

Realizując projekt, wykorzystaliśmy także nowoczesną technologię (Internet, komputer, multimedia itp.). Stanowiło to okazję do doskonalenia umiejętności związanych z jej zastosowaniem i udowodniło, że są one współcześnie niezbędne.

Każde międzynarodowe spotkanie rozpoczynało się anglojęzyczną prezentacją dotyczącą muzyki, jedzenia, sportu, edukacji, a owocowało tzw. produktem końcowym (kalendarz pt. „Stare Zawody”, turniej pod hasłem „Perspektywiczne Zawody Europy”, kronika projektu Comenius, folder o Pułtusku, CV), wykonanym w języku angielskim.

Ponadto, w czasie trwania projektu podjęliśmy różnorodne działania zmierzające do przybliżenia młodzieży szeroko pojętej tematyki zawodowej. W tym celu zorganizowaliśmy m.in. festyn zawodów ginących i rozwijających się pod hasłem „Kariera od rękodzieła do komputera” oraz konkurs plastyczny nt. „Zawód moich marzeń”).

Dodatkowym walorem edukacyjnym było powierzenie uczniom zadań do samodzielnego wykonania w języku angielskim, m.in. miniprojektów prezentujących historię i kulturę naszego miasta, regionu oraz państwa. Tego rodzaju aktywności miały na celu rozwinięcie u uczniów kreatywności i poczucia odpowiedzialności, niezbędnych w dorosłym życiu.

Nieocenionym działaniem projektowym była międzynarodowa korespondencja pomiędzy uczniami i nauczycielami z partnerskich szkół. Podczas czatów i w e-mailach mieliśmy okazję do wymiany doświadczeń, poszerzenia umiejętności w zakresie TIK oraz promocji naszego regionu, ale przede wszystkim do nawiązania trwałych przyjaźni.

Udział w projekcie Comeniusa to również korzyści finansowe, a co za tym idzie – wzbogacenie pracowni w pomoce dydaktyczne, w tym słowniki, sprzęt multimedialny, a także kursy doskonalące dla nauczycieli.

Jako koordynator projektu myślę, iż udział w programie otworzył przed uczniami i nauczycielami nowe możliwości. Poznanie innych państw europejskich, współpraca międzynarodowa i wyjazdy, które dla wielu uczniów były dotychczas niemożliwe, ziściły się podczas realizacji tego projektu. Dostrzegam również znaczną przemianę w mentalności naszych uczniów – m.in. samodzielność, aktywność i kreatywność oraz umiejętność wykorzystania istniejących szans przy użyciu języka angielskiego. Współpraca z innymi państwami europejskimi to nie tylko twórcze i owocne spotkania, ale również refleksja nad tym, kim jesteśmy my sami, duma z własnej tożsamości i chęć promowania naszej Małej Ojczyzny za granicą. Program Comenius dał mojej szkole pierwszą szansę zaistnienia w europejskiej edukacji oraz włączenia się w wielostronną współpracę międzynarodową.

Nasza europejska podróż edukacyjna trwa. 1 września 2009 roku rozpoczęliśmy realizację kolejnego projektu, tym razem polsko-hiszpańskiego – *United in diversity* („Zjednoczeni w różnorodności”). Obecnie przygotowujemy się do międzynarodowej wymiany uczniów oraz nauczycieli i pobytu w słonecznej Hiszpanii.

Autorka jest konsultantem w zakresie edukacji językowej i języka angielskiego w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Ciechanowie

Anneta Sadowska-Martyka

CLIMATES – Creative Language Learning and Multicultural Activities Together in European Schools Comenius 1

Zadaniem współczesnej edukacji nie jest już wpojenie uczniom określonych wiadomości, lecz przygotowanie młodego człowieka do życia w stale zmieniającym się świecie, w którym zauważalna jest rosnąca migracja, a co się z tym łączy – efekt mieszania się kultur i różnicowania się społeczeństw.

Polska rzeczywistość staje się coraz bardziej wielokulturowa, co nie zawsze jeszcze znajduje odzwierciedlenie w programach szkolnych. A przecież szkoła jest tym miejscem, gdzie poza wychowaniem w ogólnym tego słowa znaczeniu, szczególnie intensywnie przebiega proces wychowania kulturowego.

W Szkole Podstawowej nr 81 w Warszawie od września 2008 roku prowadzony jest dwuletni wielostronny projekt partnerski CLIMATES (*Creative Language Learning and Innovative Multicultural Activities Together in European Schools*), adresowany do uczniów klas I-III. Przy realizacji projektu współpracuje 12 instytucji z 11 krajów europejskich.

Główne cele projektu

Główne cele projektu to: wyposażenie przyszłych obywateli w narzędzia, które rozwiną ich kompetencje wielokulturowe i będą promować umiejętność efektywnego współdziałania w sytuacjach różnorodnych kulturowo, a w szczególności otwartości na innych, ich kulturę, język i zwyczaje, zwiększenie roli i znaczenia twórczego podejścia do wczesnego nauczania języka obcego i wdrażanie nowoczesnych metod w celu promowania wielojęzyczności, uwrażliwianie na potrzeby innych i kształtowanie umiejętności słuchania innych, mówiących o sobie i swoim życiu.

Edukacja wielokulturowa, w kontekście tego projektu, promuje przede wszystkim szacunek dla różnorodności i dotyczy zarówno procesu budowania własnego dziedzictwa kulturowego, jak i zrozumienia, że żadna kultura nie jest nadrzędna lub podrzędna w stosunku do innych. Projekt ma za zadanie budzenie ciekawości i fascynacji tym, co inne, ale również piękne i intrygujące.

Dane dotyczące grupy uczących się

W pracach projektowych uczestniczą wszyscy uczniowie klas 0-VI SP nr 81 w Warszawie, jednakże głównymi adresatami projektu, zaangażowanymi w realizację wszystkich zadań projektowych, są uczniowie klas I-III. Zajęcia wpisane są w obowiązkowy program kształcenia zintegrowanego. Zespoły klasowe nie były w żaden sposób dobrane. Składają się na nie zarówno uczniowie o harmonijnym rozwoju, jak i dzieci z różnego rodzaju dysfunkcjami.

Opis działań

W pierwszej fazie realizacji projektu uczniowie tworzyli *The Travelling Suitcase* („Podróżującą Walizeczkę”), zawierającą pomoce niezbędne do zapoznania dzieci z partnerskich szkół z Polską. Dzieci przygotowywały (pisały, ilustrowały) legendę o smoku wawelskim, Lechu, Czechu i Rusie, wybierały stroje ludowe, przygotowywały gry, zabawy, puzzle, układanki, a także prezentacje multimedialne. W tej fazie głównym celem było budowanie świadomości własnego dziedzictwa kulturowego i tradycji swojego kraju.

Następny etap projektu obejmował wspólne działania typowe dla edukacji wczesnoszkolnej, takie jak praca z piosenką, bajki i prace plastyczne,

które wykonywane były przez wszystkich i zamieszczone na wspólnej stronie internetowej.

Równoległe do zajęć prowadzonych w klasach odbywały się wizyty nauczycieli w szkołach partnerskich, gdzie przedstawiali oni przygotowane przez uczniów materiały (*The Travelling Suitcase*). Dzieci miały okazję bezpośrednio poznać elementy kultury innych krajów europejskich – piosenki, tańce, prace plastyczne, stroje ludowe, potrawy regionalne.

Wypracowane materiały, scenariusze lekcji i pomoce do zajęć są w trakcie opracowywania i będą opublikowane po zakończeniu projektu (koniec 2010 roku). W Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie odbyły się warsztaty przedstawiające pierwsze wnioski oraz praktyczne przykłady pracy (Edukacja

Humanistyczna we Wczesnoszkolnej Edukacji Językowej). 10 kwietnia br. także w MSCDN w Warszawie odbędzie się konferencja metodyczna, podczas której koordynator projektu oraz delegacja ze szkoły włoskiej, koordynującej projekt, przedstawią wyniki prac projektowych. W ofercie kursów MSCDN w Warszawie znajduje się 12-godzinny kurs Edukacja Wielokulturowa i Wielojęzyczna we Wczesnoszkolnym Nauczaniu Języka Angielskiego, prowadzony przez krajowego koordynatora projektu CLIMATES, zaplanowany na 26-28 sierpnia 2010 roku.

Autorka jest pracownikiem Mazowieckiego Samorządowego Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Warszawie

Sharing Multicultural Stories about Cooperation Project nagrodzony European Language Label 2008

Wielką i niełatwą sztuką jest odpowiednio wprowadzić dziecko w świat dorosłych. Dorosli, kiedy chcą się czegoś dowiedzieć, posiadają już wiele różnych umiejętności, narzędzi i znają wiele strategii. Dziecko musi się tego wszystkiego dopiero nauczyć.

Projekt *Sharing Stories about Cooperation*, realizowany w latach 2005-2008 w Szkole Podstawowej nr 112 w Warszawie, powstał na bazie projektu europejskiego *Learning by Sharing* (Comenius 2.1). Jego głównym celem było opracowanie i wdrażanie programu integrującego treści nauczania z zakresu wczesnego nauczania języka angielskiego z kształtowaniem postaw prospołecznych oraz tych zadań, które wyrażone są w programie nauczania zintegrowanego DKW-4014-11/99, w części dotyczącej umiejętności i osiągnięć po I etapie edukacyjnym.

Programem uczenia się we współpracy objętych zostało dziesięć dwudziestoosobowych grup – łącznie 200 uczniów. Spełnione zostały niezbędne warunki, aby praca w grupach miała charakter uczenia się we współpracy:

- interakcja „twarzą w twarz” (odpowiednie ustawienie stolików),
- pozytywna współzależność – „twój sukces jest moim sukcesem” (techniki pracy),
- indywidualna i grupowa odpowiedzialność (techniki pracy),
- analiza procesów grupowych (ocena pracy grupy, samoocena).

Program *Sharing Stories about Cooperation* jest upowszechniany zarówno w kraju jak i za granicą.

Koordynator projektu: Annetta Sadowska-Martyka

Mirosław Słomczewski

Łacina w gimnazjum, czemu nie?

Czy w XXI wieku warto jeszcze uczyć w liceach ogólnokształcących języka łacińskiego?

Odpowiedź na to pytanie wydaje się oczywista. Każdy humanista i nie tylko humanista rozumie tę potrzebę. Teza ta *sua claritate defendat*. O wiele trudniejsza jest jednak nie odpowiedź na pytanie, czy uczyć języka łacińskiego i kultury antycznej, ale jak uczyć tej kultury i języka w obecnej rzeczywistości?

Co zrobić, by łacina wygrała lub przynajmniej tylko współistniała z takimi „hitami”, jak przedsiębiorczość, historia sztuki, język angielski lub coraz modniejszy język hiszpański?

Bo czym dysponuje dzisiaj nauczyciel tego przedmiotu? W najlepszym przypadku jedną, rzadko dwiema (wyluczając oczywiście nieliczne klasy o profilu klasycznym) godzinami lekcyjnymi tygodniowo przedmiotu traktowanego jako nadobowiązkowy i to tylko przez dwa lata! Niekiedy jest to jedna godzina w formie fakultetu lub koła dla nielicznych tzw. ambitnych uczniów. Aby przyzwoicie zrealizować jakikolwiek program zatwierdzony przez ministerstwo, potrzeba znacznie więcej czasu.

A co z podręcznikami? Od 2005 roku jest to dwuczęściowy podręcznik S. Wilczyńskiego, E. Pobiedzkiej i A. Jaworskiej „Porta latina”, wydany przez Wydawnictwa Szkolne PWN. Podręcznik ambitny, dający nauczycielowi wiele możliwości, zwłaszcza różnych ćwiczeń, odnoszenia się do innych języków (francuskiego, angielskiego czy niemieckiego), nawiązywania do mitologii lub ciekawostek z tzw. *latinitas viva*. Jedyne, co można zarzucić temu podręcznikowi, to nudna, szara i nieciekawa szata graficzna. Wcześniejszy podręcznik tego samego wydawnictwa z roku 1997, „Disce latine”, autorstwa W. Mohort-Kopaczyńskiego i T. Wikarjakówny, prezentuje właściwie wszystkie czytanki w formie dialogu z bardzo dobrze opracowaną stroną gramatyczną i objaśnieniami odnoszącymi się do kultury. Ale powstaje wątpliwość, czy naszym głównym celem jest nauka komunikacji w języku łacińskim? Niestety, jego realizacja wymagała starego programu i czteroletniego liceum. W 2002 roku ukazał się też znakomity podręcznik A. Osipowicz „Lingua latina lingua nostra”, wydany staraniem wydawnictwa

MAG. Podręcznik ten niezwykle dokładnie i przejrzysto omawia wszystkie zagadnienia gramatyczne, pokazując jednocześnie konotacje łacińskie w językach romańskich, ale również w innych przedmiotach, tak wydawałoby się odległych, jak chemia, astronomia, fizyka czy matematyka. Jego realizacja, i to w zakresie podstawowym, wymagałaby przynajmniej dwóch godzin tygodniowo przez trzy lata. W dodatku podręcznik ten jest praktycznie na rynku nieosiągalny.

A zatem pozostaje w tej sytuacji dramatyczne pytanie: Co wybrać? Co realizować, a co pominąć? Co jest ważne, a co mniej istotne? Czy tylko skupić się na gramatyce i „tłuc ją” na każdej lekcji, co będzie, jak wiadomo, utrapieniem dla niektórych uczniów, lub może nacisk położyć na szeroko rozumianą kulturę antyczną? Ale jak ją poznawać i zrozumieć w każdym wymiarze, nie znając języka? Co robić, aby pod koniec nauki łaciny móc czytać i omawiać z uczniami Cycerona, zachwycać się Horacym, Owidiuszem, podziwiać Wergilego? Czy jest to typowa kwadratura koła, czy też można znaleźć jakiś kompromis, jakieś rozsądne rozwiązanie?

Przez kilka lat starałem się, pracując z podręcznikiem „Porta Latina”, znaleźć jakąś *aurea mediocritas*. Po tematach trudnych, gęstych od gramatyki (zamiana *ACI* na *NCI*, *accusativus duplex* w *nominativus duplex* itd.) starałem się, bazując na czytankach „De bello Troiano” czy też „De Troiae exitio”, uatrakcyjnić lekcje, realizując metodą projektu temat „Percepcja mitów o założeniu Rzymu w sztuce na przestrzeni wieków”.

Uczniowie dotarli (oczywiście za pomocą Internetu) do większości galerii i muzeów. Przejrzeli sztuki, wysłuchali piosenek, poznali opery, czytali wiersze i opowiadania, znaleźli odpowiednie filmy, a nawet gry komputerowe. Wybrali to, co wydawało się im najbardziej charakterystyczne, intrygujące i atrakcyjne.

Rezultaty prawie dwumiesięcznej pracy czterech grup uczniów prezentowane na forum szkoły przeszły moje najśmielsze marzenia. Chęć współzawodnictwa, zaimponowania wiedzą, ukryte, ale jakże naturalne pasje poszukiwania, badania, od-

Łacina w gimnazjum, czemu nie?

krywania uwidoczniły się z całą młodzieńczą mocą. Na dalszym etapie realizacji tego projektu postanowiliśmy pojechać na wycieczkę do Włoch, gdzie już na własne oczy uczniowie zobaczyli we Florencji, Padwie czy Rzymie całe bogactwo kultury. Tak zrealizowane lekcje nie odbywały się kosztem gramatyki, ale równoległe z gramatyką pokazywały rolę, jaką odegrała łacina w kulturze europejskiej.

Tak zdobywane doświadczenia podsunęły mi pomysł – lub raczej wizję – czy nie można by zacząć uczyć łaciny i kultury antycznej wcześniej – od pierwszej klasy gimnazjum. Pomysł tylko pozornie wydaje się być szalony. Widzę to jako swoiste przedszkole łacińskie, realizowane w wymiarze jednej godziny nadobowiązkowej, może fakultetu czy też koła zainteresowań. Oczywiście według autorskiego programu skorelowanego z historią starożytną (pierwsza klasa), j. polskim, informatyką, historią sztuki. Metoda projektu, gry, wręcz zabawy z językiem byłaby tu dominująca.

Tak więc na przykład zagadnienia gramatyczne ograniczone byłyby do trzech czasów (*praesens, imperfectum, futurum*), wprowadzanych sukcesywnie przez pierwszy semestr. Jeszcze bez podziału na deklinacje. Początkowo dwa przypadki: *nominativus* jako podmiot i *accusativus* jako dopełnienie, później *ablativus* jako okolicznik czasu, miejsca i przyczyny. Do tego przymiotnik, liczebnik, zaimek wskazujący. Proste zdania, jak w komiksach, oraz znane z historii czy też j. polskiego powiedzenia, przysłowia, sentencje. Wydaje się, że pewnym problemem może być podręcznik. Autorytety nie napisały jeszcze podręcznika dla dzieci. Pewną jaskółką był podręcznik, a właściwie samouczek autorstwa prof. Lidii Winniczuk „Lingua Latina. Łacina bez pomocy Orbiliusza”, wydany przez PWN w roku 1975 wraz z kasetą z nagraniem w Polskim Radiu tekstami lekcji. (Polecam go uczniom jako lekturę dodatkową, dostępny jest tylko w antykwariatach i na allegro.) Niestety jest to jak dotychczas jedyna na gruncie polskim próba „uatrakcyjnienia” nauki łaciny. Być może teraz należy wzorować się na innych. Może na przykład na włoskim wydawnictwie Eli European Language Institute *Adulescens*, gdzie oprócz bardzo prostych tekstów prym wiedzie forma komiksu, rebusu, zagadek, gier, ze znakomitą szatą graficzną. Podobne wzory do naśladowania można znaleźć w wydawnictwach francuskich, angielskich czy niemieckich. Na tym etapie naczelną zasadą powinna być nauka przez zabawę. Uczeń poznawałby na przykład przygody Marka i jego przyjaciela Tytusa, którzy spacerując po Rzymie z nieodłącznym niewolnikiem-nauczycielem Tiro-

nem (*servus doctus*) wprowadzaliby go w życie codzienne młodego rzymianina. Zwiedzaliby Forum Romanum i Capitol, bawiliby się w Termach i na Polu Marsowym, uczestniczyliby w igrzyskach i zawodach sportowych, przeżywaliby występy teatralne i popisy retoryczne, uciekaliby przed zbuntowanymi niewolnikami pod wodzą Spartakusa, witaliby idące w triumfalnym pochodzie legiony. Lekcje realizowane w tak atrakcyjnej formie być może, mam taką nadzieję, wzbudzą u młodego ucznia zainteresowanie antykiem, pokażą mu, że łacina wcale nie musi być taka straszna. Wywołają naturalną ciekawość głębszego poznania przedmiotu. Natomiast zapamiętane słownictwo i niektóre jego formy pomogą w nauce języków współczesnych już na etapie ponadgimnazjalnym. Będzie to proces naturalny i oczywisty. Łacina jako podstawa języków romańskich będzie więc nie tylko pustym hasłem, ale i konkretną, pożyteczną praktyką. Dzisiaj bywa i tak, że uczniowie, ucząc się w liceum dwóch nowych współczesnych języków, traktują łacinę, (w czym, niestety, towarzyszą im niektórzy nauczyciele – „przecież biedne dzieci są takie przemęczone”) jako swoisty dopust boży. Nauczyciele języka łacińskiego na takiej gimnazjalnej podbudowie, z tą samą liczbą godzin, będą mieli możliwość realizowania ambitnego programu, który pozwoli na końcowym etapie nauki cieszyć się ze wspólnego czytania nie tylko wspomnianych już Cezara, Cyserona, Horacego czy Wergiliusza, ale nawet piszących przecież po łacinie Kochanowskiego, Modrzewskiego czy Konarskiego.

Zatem, czy możliwe jest spełnienie się marzenia o łacinie w gimnazjum? Jestem głęboko przekonany, że tak. Wokół tego pomysłu powinno zebrać się silne lobby łacińskie złożone z jednej strony z uznanych autorytetów, zaś z drugiej – z ambitnej, pełnej entuzjazmu młodzieży. Eksperymentalnie powinny wprowadzić go w życie prywatne, elitarne (a jakże) gimnazja, w których dyrektorzy nieograniczeni różnymi urzędniczymi wytycznymi bardziej skłonni są do podejmowania ambitnych wyzwań pedagogicznych.

Również w zespołach szkół z klasami dwujęzycznymi nie powinno być większych problemów (sądzę, że tam powinno być to obowiązkowe). A pozostali, no cóż, z czasem też pewnie przekonają się do tej oczywistej prawdy, którą tak jasno miał wyłożyć Stefan Batory młodemu Chodkiewiczowi – *Disce puer latine, ego faciam te mościapanie*.

Autor jest nauczycielem łaciny w XV Liceum Ogólnokształcącym im. Narcyzy Żmichowskiej w Warszawie

Maria Kaznowska

Język francuski w szkole podstawowej z wykorzystaniem tablicy interaktywnej

Nie znam statystyk, ale wiem, że język francuski nie jest popularny w polskiej szkole podstawowej. Owszem, jest w Warszawie Szkoła Francuska René Gościny, jest Polsko-Francuska Szkoła Podstawowa La Fontaine, ale takich zwykłych, w których dzieci uczą się języka francuskiego w wymiarze dwóch, trzech godzin tygodniowo nie ma chyba wiele. Wszechobecnice króluje język angielski, w ślad za nim podąża język niemiecki. A francuski, nie dość, że go mało, to jeszcze zdaje się być systematycznie wypierany przez bardzo ostatnio modny język hiszpański. W budynku ambasady przy ulicy Pięknej w Warszawie zauważono, że frankofila jest w nie najlepszej kondycji i podjęto na dosyć szeroką skalę akcję promocyjną mającą na celu wprowadzenie języka francuskiego w gimnazjum, korzystając z okazji, że od tego roku szkolnego w gimnazjum trzeba się uczyć dwóch języków obcych. Czy szkoła podstawowa też się tego doczeka? Czy uda się namówić dyrektorów, aby wprowadzali do szkół piękny język znad Sekwany? I wreszcie: czy uda się namówić romanistów, aby zechcieli tego języka nauczać w szkole podstawowej? Jako że sama tym właśnie się trudnię, chciałabym się skupić na tym, czym dysponuje nauczyciel języka francuskiego, na jakie może liczyć wsparcie i jakie narzędzia dydaktyczne posiada.

Zacznijmy od podręczników. W wykazie podręczników dopuszczonych do nauczania zgodnie z nową podstawą programową znajduję dla języka angielskiego 21 pozycji, dla francuskiego – 2. W sumie dla klas IV-VI do angielskiego jest oficjalnie pozycji 94, do francuskiego – 6 (liczby te uwzględniają kolejne części danego tytułu). Szukam planów wynikowych: dla szkoły podstawowej znajduję gotowy plan jedynie do podręcznika „Fluo”. Ale ja tego podręcznika nie używam. W klasie IV mam jedyny nowo dopuszczony podręcznik „Super Max”, w klasie V i VI ciągniemy jeszcze nieśmiertelne „Bien joué”. I gdy na początku roku moje koleżanki anglistki drukują gotowe plany (mają je praktycznie do wszystkich podręczników), ja ślęczę po nocach, aby plan ten wykonać samodzielnie. Podręczniki do angielskiego

zaopatrzone są z założenia w płyty. Podręczniki francuskie niektóre też, ale nie wszystkie.

Na co jeszcze można liczyć? Wiadomo – tablica i kreda już nie wystarczą. Współczesna szkoła używa już innych narzędzi: na coraz większą skalę pojawiają się w salach lekcyjnych tablice interaktywne. I oto ja taką tablicą dysponuję. I to dzięki Ambasadzie Francuskiej! (nie jest to dokładnie tablica interaktywna, tylko tzw. eBeam, czyli urządzenie, które zwykłą tablicę przekształca w interaktywną). W ramach wspomnianej wyżej akcji promocyjnej ambasada przeznaczyła ponad sto urządzeń dla gimnazjów w Warszawie i województwie. Moje gimnazjum otrzymało eBeama, a że dwie szkoły są obok siebie, to i podstawowa z tego korzysta. No tak, ale żeby z tablicy był pożytek, muszą być ułożone do niej odpowiednie ćwiczenia. Znowu zaglądam przez ramię koleżankom anglistkom i widzę, że oprócz płyty audio, do każdej metody dodana jest płyta z ćwiczeniami na tablicę interaktywną. A co z moimi książkami do francuskiego? Oczywiście żadnych dodatkowych materiałów nie ma! Nauczycielu języka francuskiego, radź sobie sam! Alternatywa jest taka: tablica leży odłogiem albo samodzielnie układamy ćwiczenia przystosowane do naszych podręczników. Ponieważ wybrałam tę drugą opcję, chcę podzielić się moim doświadczeniem w pracy z tym narzędziem. Być może podsunę komuś jakiś pomysł, być może ktoś inny podzieli się swoimi pomysłami, może zbudujemy z czasem jakąś grupę wsparcia?

Gdy mówi się „tablica multimedialna” wyobrażenia podsuwa od razu widok ruchomych obrazków, ćwiczeń, w których kliknięciem wybiera się odpowiedź, następnie, znowu klikając w odpowiednie miejsce, uzyskuje się informację zwrotną, czy nasze rozwiązanie jest dobre. Niestety, nie mając odpowiedniego przygotowania informatycznego, takich ćwiczeń nie przygotowujemy. Nasze rozwiązania muszą być prostsze, ale, kto wie, czy ostatecznie nie okaże się to korzystniejsze dla ucznia, bo będzie musiał zrobić coś więcej, niż tylko klikać.

Oto pokrótce kilka zastosowań TBI (*Tableau Blanc Interactif*) czy też TNI (*Tableau Numérique Interactif*).

1. Zastosowanie podstawowe to po prostu używanie TNI jak zwykłej tablicy. Na każdej lekcji. Dzięki temu wszystkie lekcje są zarejestrowane. Mamy pełną dokumentację tego, co działo się w klasie. Jest to bardzo korzystne przy powtarzaniu (np. przed klasówką), ale też można daną lekcję (w postaci „tylko do odczytu”) przesłać uczniowi, który był nieobecny w szkole. Uważam, że jest to pomoc bezcenna.
2. Ćwiczenia. Najprostsze (i takich właściwie produkują najwięcej) polegają na zwykłym wklejaniu obrazków, które potem należy w jakiś sposób obrobić, np. dopasować do nich słowa, ułożyć w odpowiedniej kolejności, podpisać itd. Skąd bierzemy obrazki? Wiadomo, że największym źródłem, praktycznie nieograniczonym, jest Internet. Aby pozostawać w zgodzie z prawami autorskimi szukamy stron ze zdjęciami *libre de droit* (wystarczy w wyszukiwarce wpisać takie hasło, a pokażą się linki do interesujących nas stron). Przykładową stroną, z której możemy korzystać, jest http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/ministere_817/galerie-photo_3347/index.html. Wykorzystujemy, rzecz jasna, również nasze własne zdjęcia. Ja na przykład utworzyłam przy

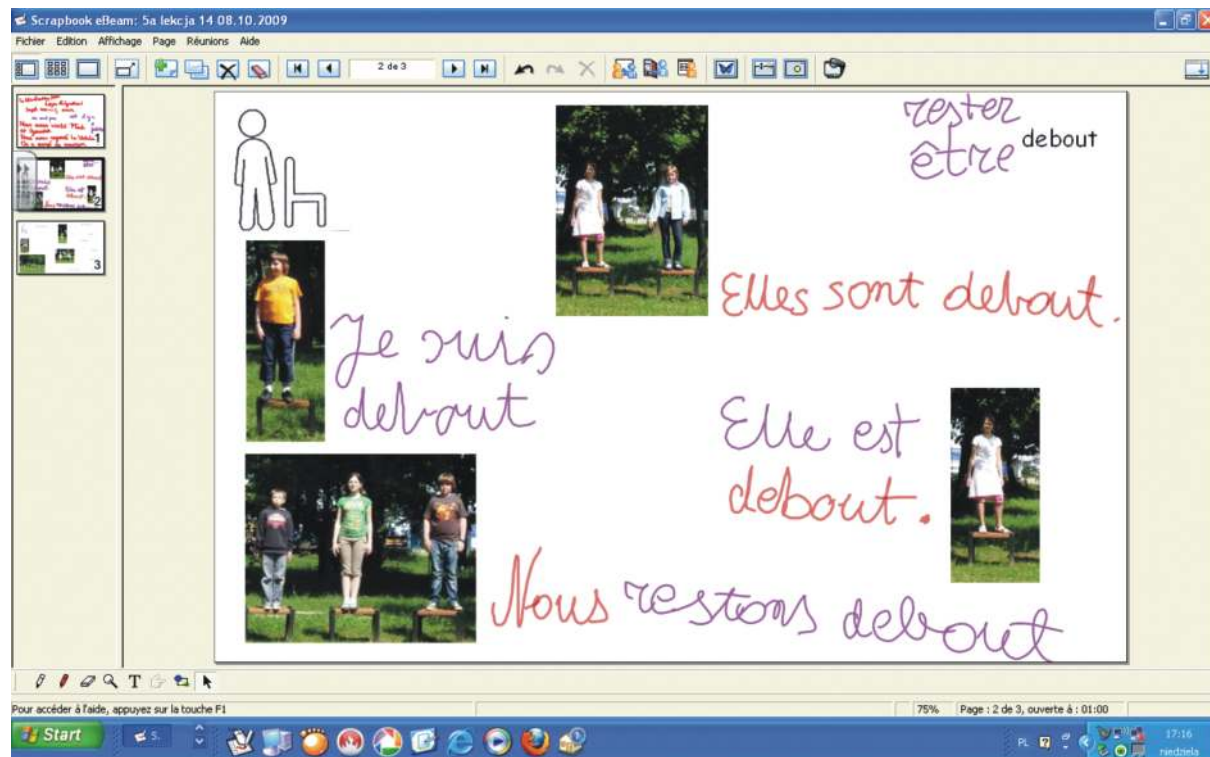
pomocy moich uczniów mały słowniczek obrazkowy czasowników. Wykonywali oni podstawowe czynności, a ja rejestrowałam to aparatem. Gdy wykorzystuję te zdjęcia na lekcji, budzą one wielki entuzjazm, a uczniowie są bardzo aktywni.

Na pierwszej stronie uczniowie sami podpisywali zdjęcia, na drugiej należy dopasować do zdjęć fragmenty zdań. Zadaniem uczniów jest odkryć zasadę uzgadniania przymiotnika *assis* z liczbą i rodzajem.

Kolejny przykład: fragment ćwiczenia z *adjectifs possessifs*. Te dotyczące pojedynczego posiadacza są już znane z klasy IV, więc uczniowie tylko je powtarzają, nowe (dotyczące posiadacza w liczbie mnogiej) przyswajają i utralają. Ćwiczone kompetencje to: wypowiedź ustna (uczeń formułuje zdanie na podstawie podanych elementów, np. *Lui, c'est Nicolas. C'est sa trousse.*), rozumienie ze słuchu (uczeń stojący pod tablicą reaguje na usłyszane zdanie i przesuwa odpowiednie elementy tak, aby zdanie zostało zapisane; może też odpowiednio podpisać obrazek ilustrujący *trousse*).

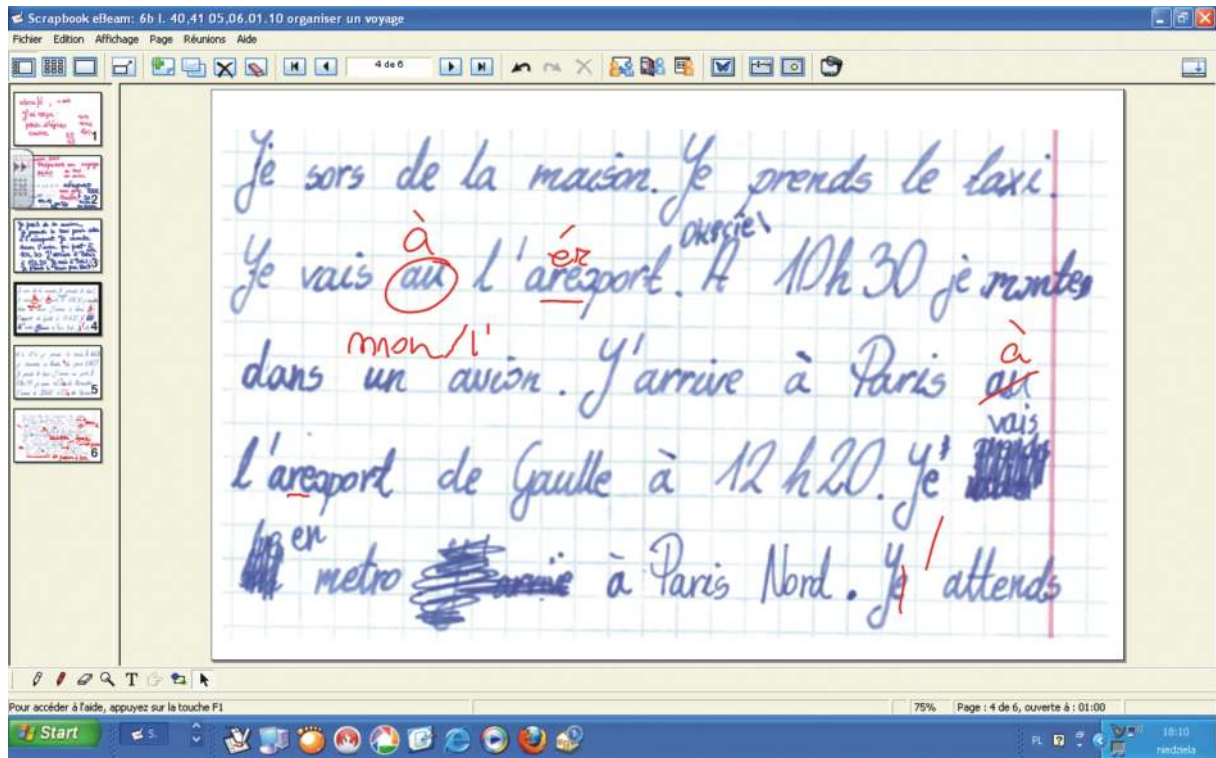
3. Tablica interaktywna może służyć do wspólnej analizy tekstu napisanego przez ucznia. Przykład: klasa IV, temat: Organizacja podróży. Wybieramy się na wakacje na Île Noirmoutier.

Temat lekcji: *être assis, être debout* (rozdz. 6 *Bien Joué! 1*); klasa V¹

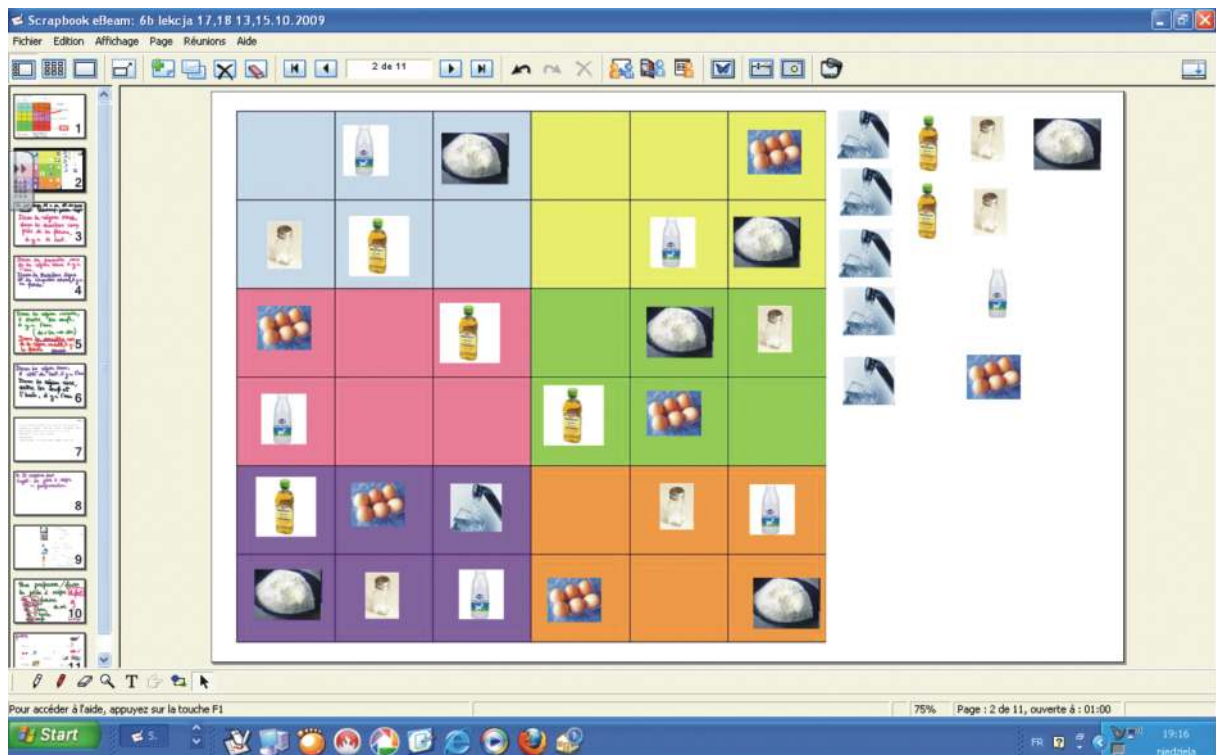


Rys. 1.

¹ Wszystkie zaprezentowane ćwiczenia wykonane są według mojego własnego pomysłu.



Rys. 2.



Rys. 3.

Wyruszamy z Warszawy samolotem do Paryża, następnie pociągiem do Nantes i wreszcie statkiem na wyspę. Trasa jest oczywiście umowna. Cel: uczniowie posługują się czasownikami związanymi z podróżowaniem, znają nazwy środ-

ków transportu, potrafią podać informację, o której godzinie odjeżdża/przyjeżdża dany środek transportu. Omawiamy wspólnie pracę jednego z uczniów, wspólnie poprawiamy błędy i szukamy innych sformułowań.

4. W klasie VI smażyjemy naleśniki. Oto seria ćwiczeń służących pracy nad słownictwem kulinarnym, jednostkami miar, powtarzając przy okazji inne wyrażenia:

Etap pierwszy: składniki. Proponuję *sudoku des ingrédients de la pâte à crêpes*. Uczniowie pracują w grupach. Dostają ćwiczenie na papierze (fotokopie). Liczę się z tym, że w grupie będą rozmawiać po polsku, dając więc maksymalnie 5 minut na rozwiązanie sudoku (które zresztą ma formę uproszczoną, zamiast 3×3 ma pola 2×3). Gdy zadanie jest rozwiązane, zapraszam przedstawiciela jednej grupy do tablicy, a przedstawiciel innej mówi po francusku, gdzie znajduje się dany element. Uczniowie zmieniają się tak, aby każdy mógł się wypowiedzieć, a także wykonać polecenie (rozumienie ze słuchu). Do podania lokalizacji elementu używane są takie słowa, jak: wiersz, kolumna, kolory poszczególnych pól oraz przysłowki lokalizujące, znane z wcześniejszych lekcji.

Etap drugi: jednostki miar. Na tablicy podane są składniki i różne jednostki. Należy je dopasować do składników. Poza umiejętnościami językowymi należy też wykazać się znajomością tematu, aby nie dodać do 250 g mąki np. 2 lirów mleka.

Etap trzeci: przepis. Jest to typowe *exercice à trous* (ćwiczenie z lukami). Przepis podany jest w najprostszej formie – bezokolicznikowej. Po wykonaniu zadania można poprosić uczniów, aby

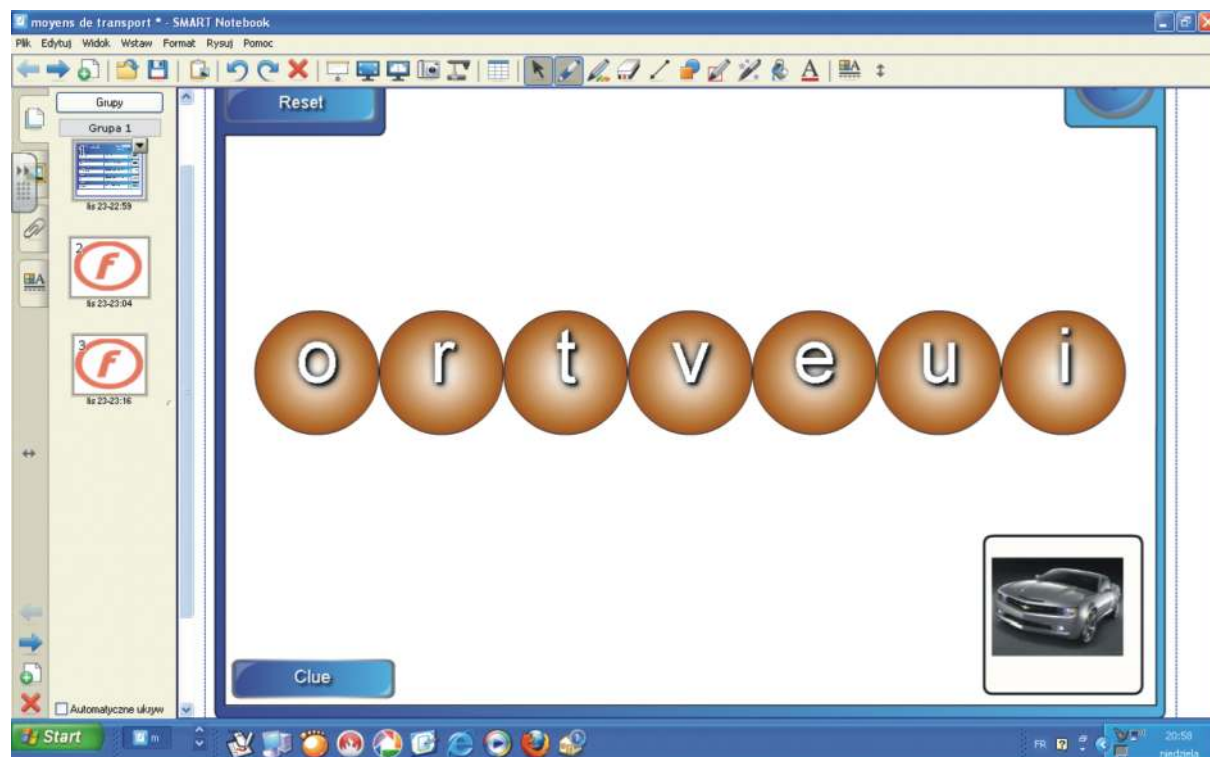
powiedzieli lub napisali ten sam przepis, używając trybu rozkazującego lub oznajmującego.

Etap czwarty: smażenie naleśników na lekcji języka francuskiego (rys. 3).

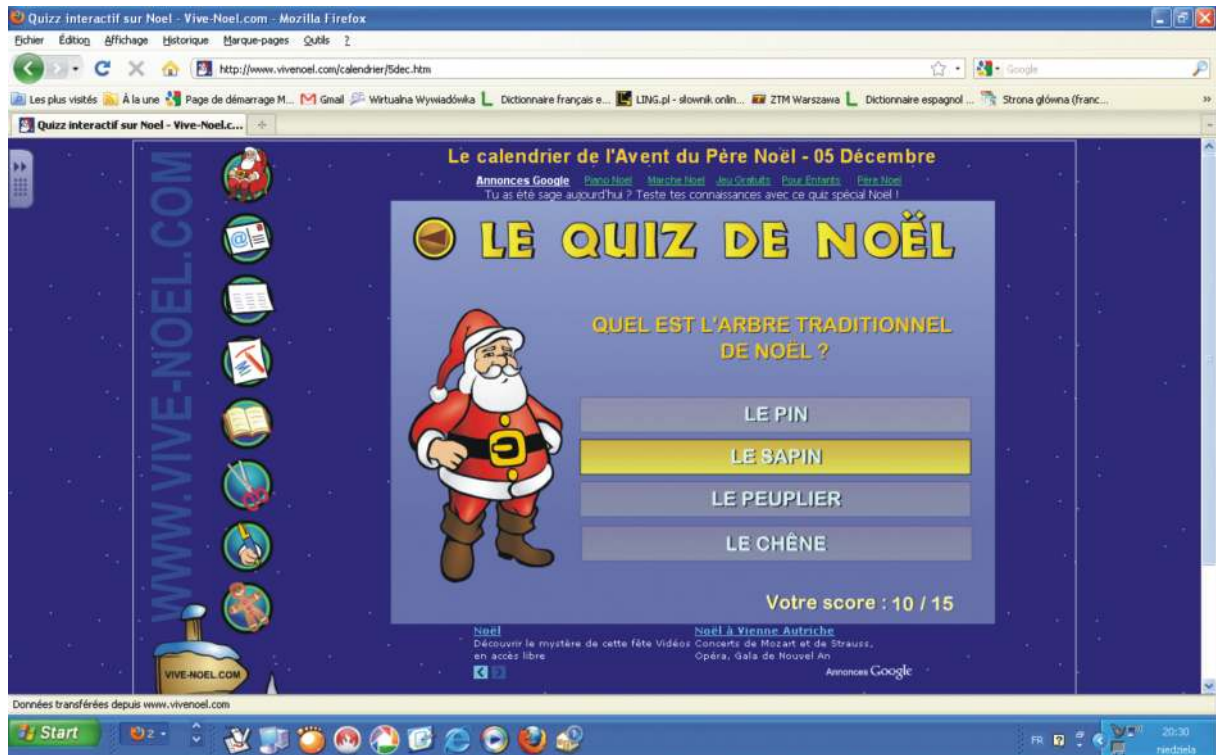
5. Na zakończenie tej krótkiej prezentacji zastosowania TNI na lekcji języka francuskiego przedstawię dwa ćwiczenia ze słownictwa w klasie IV. Pierwsze ćwiczenie związane jest z nazwami przyborów szkolnych. Uczniowie po kolei podchodzą do tablicy, nazywają wybrany przedmiot (pamiętając o rodzajniku) i przesuwają go na odpowiednie pole. Inny wariant tego ćwiczenia: zamiast obrazków podane są słowa. Będzie to ćwiczenie na rozumienie tekstu pisanego.

Drugie, równie proste ćwiczenie można wykonać w formie konkursu lub też „ustnej kartkówki”. Tym razem sprawdzamy znajomość nazw naszych ulubionych zwierząt domowych. Obrazki są zakryte, uczeń/uczniowie podają cyfrę i odkrywany jest obrazek jej przyporządkowany.

6. Rysunek 4 to ekran tablicy SMART. Ćwiczenia programu SMART można uruchomić za pomocą eBeama. Poniższe polega na przestawieniu liter, aby uzyskać słowo zilustrowane zdjęciem (zamiast zdjęcia można dodać definicję słowną). Jest to prawdziwie ćwiczenie interaktywne. Gdy ułożymy słowo, uzyskujemy komunikat o poprawności zapisu i możemy kontynuować ćwiczenie.



Rys. 4.



Rys. 5.

Oprogramowanie do tablicy SMART jest o wiele bardziej zaawansowane niż to do eBeama. Ponieważ jednak do mojej całkowitej dyspozycji pozostaje eBeam, nie mam w swoich zasobach zbyt wielu ćwiczeń na SMART.

- Jeżeli w sali języka francuskiego mamy połączenie z Internetem, możemy korzystać z ogromnej liczby ćwiczeń interaktywnych, które łatwo znajdziemy poprzez wyszukiwarkę. Przed świętami Bożego Narodzenia ogromną popularnością w moich klasach cieszyła się strona www.vivenoel.com. Zawiera ona słownictwo tematyczne i wiele gier i zabaw z językiem francuskim. W szczególności spodobał nam się *Le calendrier de l'Avent du Père Noël*, a w nim na przykład *Le quiz de Noël*. *Le quiz de Noël* to nie tylko słownictwo (15 pytań związanych ze św. Mikołajem), ale bardzo ciekawa lekcja kultury i cywilizacji. Do przygotowywania ćwiczeń bardzo przydatny jest skaner. Dzięki niemu możemy wklejać do naszej tablicy strony z podręcznika, zeszytu ćwiczeń czy innych materiałów. Szczególnie w klasie IV widzę dużą potrzebę wspólnego wykonywania zadań lub wspólnego sprawdzania ćwiczeń. Wypełnione na tablicy, dają uczniom pewność, że w zeszyt nie będzie błędów.

Nie ukrywam, że przygotowanie ćwiczeń (nawet tych prostych) zabiera dużo czasu. Jednak ćwiczenie raz zrobione, będzie wykorzystane przez kolejne klasy. I tak, z czasem nasze zasoby wzrosną i będziemy mogli korzystać z „gotowców”.

Nauczyciele, którzy otrzymali od Ambasady Francuskiej eBeama, uczestniczyli w szkoleniu mającym na celu zapoznanie się z oprogramowaniem tablicy. Osobiście widziałabym potrzebę kontynuacji takich szkoleń, ponieważ na pewno nie potrafimy w pełni wykorzystać możliwości tego oprogramowania. Widzę również potrzebę przeszkolenia nauczycieli języka francuskiego w zakresie korzystania z internetowej platformy Moodle. Wiem, że szkolenie takie zorganizowano dla germanistów, dla nauczycieli języka francuskiego na razie oferty nie było.

Wyrażam również nadzieję, że z czasem we francuskiej ofercie wydawniczej pojawią się materiały interaktywne do poszczególnych metod. Na razie jednak możemy liczyć tylko na pracę własną.

Autorka jest nauczycielem języka francuskiego w szkole podstawowej i gimnazjum

Aleksandra Długosz

Oferta doskonalenia indywidualnego za granicą

W zawodzie nauczyciela wpisana jest konieczność stałego rozwijania i doskonalenia kompetencji merytorycznych i dydaktyczno-metodycznych, a podejmowanie działań służących tym celom jest świadectwem profesjonalizmu, który jest coraz bardziej i coraz powszechniej doceniany. W związku z zachodzącymi przemianami pilniejsza staje się potrzeba organizowania wszechstronnego wsparcia dla nauczycieli, którzy pragną zwiększyć swoje kwalifikacje oraz pogłębić zainteresowania pedagogiczne. Doskonalenie zawodowe za granicą umożliwia program „Uczenie się przez całe życie” (*Life-long Learning Programme* – LLP), który za pośrednictwem programu „Mobilność szkolnej kadry edukacyjnej” umożliwia nauczycielom rozwijanie, niezwykle dziś przydatnej, umiejętności dostosowania się do zmiennych sytuacji dydaktycznych i wychowawczych.

Program „Mobilność szkolnej kadry edukacyjnej” adresowany jest do szerokiego grona odbiorców, między innymi do nauczycieli języków obcych, którzy potrzebują ciągłego pogłębiania znajomości języka i zdobywania wiedzy na temat nowych metod nauczania, a także do wszystkich pracowników sektora oświaty ciekawych nowych rozwiązań i wiadomości o współczesnych trendach w edukacji.

Procedura przystąpienia do programu

• Kto może wziąć udział?

W programie „Mobilność szkolnej kadry edukacyjnej” mogą uczestniczyć osoby zatrudnione w wymiarze co najmniej $\frac{3}{4}$ etatu w jednej z uprawnionych instytucji:

- przedszkole,
- szkoła podstawowa,
- gimnazjum lub liceum ogólnokształcące,
- szkoła ponadgimnazjalna kształcąca zawodowo,

szkoła integracyjna lub dla dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych,
zakład kształcenia nauczycieli¹,
ośrodek doskonalenia nauczycieli,
organ sprawujący nadzór pedagogiczny lub organ prowadzący szkołę, instytucja zarządzająca systemem edukacji,
inne².

Zgodnie z celami programu „Uczenie się przez całe życie” – działaniami wspierającymi międzynarodowy wymiar edukacji i szkolenia – Narodowa Agencja Programu LLP Comenius publikuje co roku na swoich stronach internetowych listę szkół, placówek i instytucji uprawnionych do udziału w programie „Mobilność szkolnej kadry edukacyjnej”. Osoba planująca wyjazd w celu odbycia kursu doskonalącego musi mieć za sobą co najmniej dwuletni staż pracy w sektorze oświaty. W przypadku kandydatów, którzy wcześniej korzystali z grantu przeznaczonego na udział w kursie doskonalenia zawodowego w ramach programu Comenius, obowiązuje dwuletni okres karencji.

Na jakiego rodzaju działania można dostać dofinansowanie?

Comenius „Mobilność szkolnej kadry edukacyjnej” umożliwia wyjazdy na kursy szkoleniowe, konferencje i seminaria oraz na działanie (*job-shadowing*) polegające na poznawaniu pracy na danym stanowisku poprzez obserwację zadań wykonywanych przez innych. Kursy szkoleniowe, do których zaliczają się kursy językowe, językowo-metodyczne oraz tematyczne, mogą trwać od 5 dni do 6 tygodni, podczas gdy konferencje i seminaria to krótsze formy doskonalenia, trwające nawet jeden dzień. *Job-shadowing* nie może trwać dłużej niż 6 tygodni.

¹ W rozumieniu art. 77 ustawy o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r. (Dz. U. Nr 67 z 1996 r. poz. 329 z późn. zm.).

² Ibidem.

Rozważając przystąpienie do akcji, trzeba pamiętać, że warunkiem koniecznym pozytywnego rozpatrzenia wniosku jest zgodność tematyki kursu z profilem zawodowym kandydata. Po zaakceptowaniu wniosku, dofinansowanie jest przeznaczane na pokrycie kosztów podróży i utrzymania (z uwzględnieniem ubezpieczenia podróżnego), opłat za kursy oraz – jeżeli są przewidywane – kosztów przygotowania językowego.

O wysokości kwoty dofinansowania decyduje Narodowa Agencja Programu LLP Comenius, a decyzja ta jest uzależniona od dostępnych funduszy, które z kolei zależą od wysokości budżetu każdego z uczestniczących krajów i liczby złożonych wniosków. Osoby ze specjalnymi potrzebami mogą ubiegać się o zwiększenie dofinansowania, jak wskazano poniżej, w odnośnym akapicie.

Budżet wyjazdu

Koszty podróży (w tym wizy – jeśli jest konieczna) oblicza się w oparciu o rzeczywiste poniesione koszty. Środki finansowe pokrywają zwykle 100% wszystkich kosztów podróży. Obowiązkowo wymagane jest korzystanie z najtańszych taryf przewozowych i środków transportu. Koszty podróży obejmują podróże lokalne/regionalne z miejsca wyjazdu w kraju ojczystym i do miejsca przeznaczenia w kraju goszczącym. Podróże samolotem mogą odbywać się na trasach powyżej 400 km (lub krótszych, jeśli konieczna jest przeprawa morską). W przypadku podróży samochodem, uprawniona kwota powinna stanowić równowartość najniższego kosztu przejazdu na tej trasie (spośród dostępnych środków transportu, np. podróż samolotem, autobusem, pociągiem itp.), ale nie może przekroczyć jednostkowego kosztu biletu kolejowego w pierwszej klasie, niezależnie od liczby osób podróżujących samochodem.

Jeżeli osoby starające się o dofinansowanie w ramach programu mieszkają w jednym z krajów lub terytoriów zamorskich albo jeden z takich krajów lub terytoriów jest miejscem, w którym odbywa się kurs lub szkolenie, to rzeczywiste poniesione koszty podróży będą podlegać zwrotowi w całości, bez względu na czas trwania wyjazdu (mobilności).

Kwota maksymalnego dofinansowania kosztów podróży jest co roku określana przez Narodową Agencję Programu LLP Comenius. Informacje na ten temat zamieszczane są na stronie internetowej www.comenius.org.pl. Koszty utrzymania są obliczane i dofinansowywane na podstawie dziennych i tygodniowych stawek w zależności od długości trwania kursu czy szkolenia. Opłata za udział w szkoleniu, seminarium lub konferencji jest dofinan-

sowywana na podstawie rzeczywistych kosztów takich zajęć, nie może jednak przekroczyć równowartości kwoty za dzień szkolenia określonej przez agencję i podanej we wniosku oraz na stronach internetowych programu Comenius. W przypadku kursów czy szkoleń trwających dłużej, dofinansowanie będzie odpowiednio niższe. W przypadku ceny kursu wyższej niż maksymalna możliwa kwota dofinansowania, beneficjent musi dopłacić różnicę ze środków własnych. Dodatkowo możliwe jest ubieganie się o grant na pokrycie kosztów przygotowania językowego, o ile wyjazd nie dotyczy udziału w szkoleniu językowym. I w tym przypadku agencja określa kwotę maksymalnego dofinansowania, po której przekroczeniu kandydat finansuje naukę ze środków własnych. Przygotowanie językowe może obejmować na przykład samodzielną naukę lub udział w kursach językowych przed planowanym szkoleniem za granicą. Szczegóły należy określić w odpowiednim punkcie formularza aplikacyjnego i dołączyć do wniosku dowód potwierdzający podjęcie działań przygotowawczych, na przykład kopię dokumentu zaświadczonego uczestnictwo w kursie językowym. Jeśli wnioskodawca ma specjalne potrzeby, na przykład wynikające z niepełnosprawności, może zwrócić się z prośbą o dofinansowanie dodatkowych świadczeń niezbędnych do udziału w kursie lub szkoleniu (np. środki finansowe dla osoby towarzyszącej). Agencja rozpatrzy wniosek o zwiększenie dofinansowania z tytułu specjalnych potrzeb, odnosząc się do informacji podanych w odpowiednich punktach formularza wniosku. Beneficjent zobowiązany będzie do zachowania dowodów poniesionych kosztów z tytułu specjalnych potrzeb.

Do jakich krajów można wyjechać na kurs lub szkolenie?

Szkolenia mogą odbywać się na terenie 27 krajów członkowskich UE, krajów EFTA i EOG (Islandia, Liechtenstein, Norwegia) i w Turcji jako kraju kandydującym do UE, a w najbliższym czasie – także w krajach zachodniobałkańskich (Albania, Bośnia i Hercegowina, Czarnogóra, Serbia, Chorwacja, FYROM) oraz Szwajcarii (na zasadzie specjalnej umowy).

Z jakich części składa się wniosek o dofinansowanie uczestnictwa w kursie lub szkoleniu?

Aby ubiegać się o dofinansowanie udziału w kursie doskonalenia zawodowego, należy:

- wybrać odpowiedni kurs, wypełnić zgłoszenie i wstępnie zarezerwować miejsce. Takie zgłoszenie powinno zawierać imię i nazwisko kandydata, termin i nazwę kursu oraz pełną nazwę

organizatora, jak również dane adresowe miejsca, w którym kurs się odbywa. Może to być dokument przesłany faksem lub e-mailem. Na tym etapie nie dokonuje się żadnych opłat,

- wypełnić formularz aplikacyjny (do pobrania na stronie www.comenius.org.pl). Szczególną uwagę należy zwrócić na pytania dotyczące budżetu. Na ich podstawie agencja wyznacza ostateczną wysokość grantu,
- dołączyć do wniosku rekomendację od przełożonego (w języku polskim), która powinna zawierać: imię i nazwisko kandydata, stanowisko, staż pracy, wymiar czasu pracy, informację o zgodności kursu z profilem zawodowym, opinię o dotychczasowym przebiegu pracy, ocenę kompetencji językowych aplikanta w kontekście planowanego szkolenia oraz opis korzyści, jakie osiągnie szkoła w związku z udziałem aplikanta w kursie (wzór można znaleźć na stronie internetowej www.comenius.org.pl),
- dołączyć do wniosku program kursu (nawet jeśli kurs został wybrany z oficjalnego katalogu programu Comenius), zawierający informację o faktycznej liczbie dni trwania szkolenia. Jest to niezwykle ważne podczas określania należnej kwoty za utrzymanie,
- dołączyć poświadczenie znajomości języka roboczego kursu.

Jak przebiega proces selekcji wniosków o dofinansowanie?

Podczas selekcji wniosków, oprócz oceny treści zawartych w formularzu (część merytoryczna oceniana przez ekspertów zewnętrznych), analizie poddawane są dołączone dokumenty wykazujące zgodność tematyki kursu z profilem zawodowym kandydata oraz przydatność wyjazdu zarówno dla rozwoju kompetencji i umiejętności nauczyciela, jak i dla zatrudniającej go szkoły lub placówki oświatowej. Uważnie analizowany jest także budżet, który stanowi podstawę dla wyliczenia ostatecznej kwoty dofinansowania.

Każdy kandydat zostaje powiadomiony listownie o akceptacji lub odrzuceniu wniosku. W przypadku odrzucenia wniosku, należy odwołać wstępną rezerwację kursu. W przypadku akceptacji, należy potwierdzić swój udział u organizatora kursu, a następnie podjąć decyzję, czy fundusze, które agencja przyzna na dany kurs, mają być rozliczane w PLN czy €. 80% dofinansowania zostanie przelane na osobisty rachunek beneficjenta. Zazwyczaj wystarcza to na pokrycie opłat konferencyjnych. Reszta kosztów jest rozliczana po powrocie z kursu i złożeniu raportu końcowego.

Jakie obowiązki biorą na siebie szkoła oraz nauczyciel uczestniczący w programie „Mobilność szkolnej kadry edukacyjnej”?

Nauczyciel aplikujący o dofinansowanie szkolenia lub kursu doskonalącego występuje o nie jako pracownik danej szkoły lub placówki, stąd konieczność współpracy z jej dyrekcją na każdym etapie wnioskowania. Za złożenie wniosku, zebranie potrzebnej dokumentacji oraz przesłanie raportu końcowego odpowiedzialna jest oczywiście osoba wyjeżdżająca. Dyrekcja szkoły wystawia swojemu pracownikowi rekomendację oraz udziela urlopu na czas odbywania szkolenia, jeśli zachodzi taka potrzeba. Ważne, aby obie strony zastanowiły się nad wyborem takiej formy i tematyki doskonalenia zawodowego, która przyniesie jak najwięcej korzyści zarówno placówce, jak i samemu nauczycielowi.

W jaki sposób można znaleźć odpowiedni kurs lub szkolenie?

Szeroki wybór szkoleń oferuje katalog Comenius-Grundtvig, znajdujący się na stronie Komisji Europejskiej <http://ec.europa.eu/education/trainingdatabase/>. Można skorzystać również z Internetu lub z innych dostępnych źródeł informacji. Należy przy tym pamiętać, że kursy wybierane spoza oficjalnego katalogu kursów Comenius-Grundtvig powinny spełniać określone kryteria dotyczące między innymi: czasu trwania, miejsca odbywania oraz przeznaczenia szkolenia. Agencja programu „Uczenie się przez całe życie” otrzymuje od beneficjentów programu „Mobilność szkolnej kadry edukacyjnej” wypełniony formularz raportu końcowego. Na podstawie informacji zawartych w tym formularzu oraz dzięki współpracy z innymi instytucjami na bieżąco wylaniane są szkoły godne polecenia.

Rady dla przyszłych beneficjentów

Przed zaplanowaniem wyjazdu warto:

- uważanie przejrzeć stronę internetową Narodowej Agencji Programu LLP Comenius, na której znajdują się zawsze aktualne informacje na temat akcji,
- przeanalizować własne potrzeby w odniesieniu do zagadnienia doskonalenia zawodowego – tak, aby miało ono przełożenie na rodzimą szkołę/placówkę i jej społeczność (zarówno uczniów, jak i nauczycieli),
- sprawdzić, czy okres karencji zostanie zachowany, w przypadku wcześniejszego korzystania

z dofinansowania w ramach programu „Mobilność szkolnej kadry edukacyjnej”,

- przedyskutować ze swoim przełożonym/dyrektorem kwestię szkolenia, jeśli będzie miało ono miejsce w czasie roku szkolnego i ustalić warunki związane z nieobecnością,
- rozpocząć poszukiwania odpowiedniego kursu za granicą – można skorzystać z europejskiej bazy kursów dostępnej na stronie www.comenius.org.pl (zakładka: „Mobilność szkolnej kadry edukacyjnej”), spożytkować osobiste kontakty albo przejrzeć zgodne z własnym profilem zawodowym kursy z wolnego rynku,
- wstępnie (bezpłatnie!) zarezerwować miejsce na wybranym kursie (potwierdzenie rezerwacji będzie potrzebne jako załącznik do składanego wniosku o dofinansowanie szkolenia),
- uważać na pośredników, którzy proponują wypełnianie wniosków, dokonywanie rezerwacji itp. często wiąże się to z kosztami, których nie warto ponosić, nie mając przy tym gwarancji otrzymania dofinansowania, prosimy zatem o ostrożność.

Wypełniając formularz aplikacyjny, pamiętajmy:

- na postawione we wniosku pytania odpowiadać konkretnie i zrozumiale,
- w sposób jasny i konkretny wyjaśnić cele wyjazdu,
- opisać, w jaki sposób dane szkolenie przyczyni się do poprawy sposobu wykonywanej pracy,
- by projekt tworzył spójną całość – objęte nim działania przygotowawcze, szkolenie oraz wyniki, wpływ i upowszechnianie powinny zostać odpowiednio przedstawione,
- uważnie przeczytać informacje zamieszczone na pierwszych stronach wniosku – w tym miejscu agencja szczegółowo określa wymagania formalne, które należy spełnić, ubiegając się o dofinansowanie,
- regularnie zaglądać na stronę internetową www.comenius.org.pl, na której znajdują się szczegółowe informacje na temat przebiegu selekcji w danej rundzie.

W trakcie realizacji projektu – a więc podczas kursu czy szkolenia oraz po powrocie

– zadbajmy o to, by:

- na bieżąco monitorować swoje postępy i pamiętać o ewaluacji oraz o późniejszym upowszechnianiu wyników,
- jak najwięcej osób i instytucji wiedziało o projekcie/szkoleniu i mogło skorzystać z przekazanych rad oraz informacji związanych zarówno z tematem kursu, jak i procedurami samego ubiegania się o dofinansowanie,
- wydatkować otrzymane środki na cele związane z realizacją projektu,
- dokładnie zapoznać się z treścią umowy, w wymaganych terminach złożyć właściwe sprawozdanie (raport końcowy),
- przechowywać dokumentację finansową i merytoryczną przez określony w umowie czas.

Ubieganie się o dofinansowania może wydawać się sprawą niezwykle skomplikowaną, ale zapewniam, że tak nie jest. Narodowa Agencja Programu LLP Comenius stara się ograniczyć do minimum dokumentację, która jest wymagana od potencjalnego wnioskodawcy. Zawsze chętnie odpowiadamy na pytania telefoniczne, jak również te przysyłane drogą mailową.

Doskonalenie w zakresie nauczania języków obcych jest wyzwaniem dla całego systemu oświatowego. Dlatego dzięki takim programom można podnieść poziom oraz kwalifikacje naszej kadry. Od lat cieszy on się ogromną popularnością. Można tutaj przytoczyć statystyki dotyczące liczby składanych co roku wniosków (powyżej 1000), które mówią same za siebie.

Przedstawiona powyżej propozycja skorzystania ze środków unijnych w ramach współpracy edukacyjnej jest niezwykle ciekawą ofertą, z której powinien choć raz skorzystać każdy polski nauczyciel, który, zgodnie z nazwą programu „Uczenie się przez całe życie”, stosuje tę zasadę w swojej karierze zawodowej.

Autorka jest koordynatorem prac zespołu „Mobilność szkolnej kadry edukacyjnej” i „Asystentura Comeniusa” w Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji

Ewa Piech

EuroProf, czyli inny sposób na zdobywanie kwalifikacji do nauczania języka hiszpańskiego

Na początku lat 90. XX wieku zmieniła się polityka Unii Europejskiej dotycząca nauczania języków obcych. Państwa członkowskie Unii Europejskiej zmierzają do tego, aby każdy Europejczyk kończący szkołę średnią znał dobrze (na poziomie B2) przynajmniej dwa języki obce – jeden o zasięgu międzynarodowym (na przykład angielski, hiszpański) oraz inny, wybrany przez siebie język kraju członkowskiego. Państwa Unii Europejskiej podjęły to wyzwanie i starają się ujednoczyć politykę edukacji językowej, przełamać panujące dotychczas przyzwyczajenia w nauczaniu języków obcych i stereotypy w myśleniu o znaczeniu ich znajomości.

Zgodnie z nowymi europejskimi trendami, Polska również zaczęła wprowadzać zmiany w polityce oświatowej związanej z edukacją językową. Wskutek tych zmian w połowie ostatniej dekady minionego wieku wśród przedmiotów obowiązkowych polskich szkół pojawiły się inne niż rosyjski – obowiązujący dotychczas – języki obce. Na początku był to głównie angielski, który szybko zajął pierwszą pozycję, zostawiwszy w tyle dominujący rosyjski. Wzrosło jednakże zainteresowanie również innymi językami obcymi, które coraz częściej zaczęto wprowadzać do szkół jako przedmiot dodatkowy, a ostatnio w gimnazjum już obowiązkowy, zgodnie z nową podstawą programową. Szkoły o wzbogaconej ofercie językowej zaczęły przyciągać najbardziej uzdolnioną językowo młodzież. Uczniowie z kolei mają możliwość większego wyboru języka.

Od połowy lat 90. największym zainteresowaniem cieszy się nieustannie język angielski. Jak podaje raport „Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2008/2009” w polskich szkołach uczy się go 83% uczniów¹. Według tego

samego źródła na drugiej pozycji znajduje się język niemiecki (31,2%) i, z dość dużą różnicą, dopiero na trzecim miejscu język rosyjski (4,3%). Dalej ułożyły się: język francuski (2,6%), łacina (0,5%), język hiszpański (0,3%), język włoski (0,2%) oraz inne języki (0,1%)².

Jakkolwiek język hiszpański znajduje się na szóstej pozycji, jeśli chodzi o powszechność nauczania, i jest ciągle jeszcze mało znany w Polsce, to jednak jest obok angielskiego jedynym językiem, którego liczba uczniów wzrosła w roku szkolnym 2008/2009 w porównaniu z rokiem 2007/2008, podczas gdy liczba uczniów pozostałych pięciu języków wyszczególnionych w raporcie zmalała³.

Obecnie we wszystkich typach szkół w Polsce uczy się hiszpańskiego jako przedmiotu obowiązkowego 18,57 tys. osób, tj. o ponad dwa tysiące więcej niż w roku ubiegłym⁴. Rosnąca popularność tego języka w szkołach wymaga zatrudnienia większej liczby nauczycieli. Powinni oni jednak spełniać wymagania ściśle określone w ostatnim rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 12 marca 2009 roku, dotyczącym kwalifikacji nauczycieli. Oprócz znajomości języka na odpowiednim poziomie, poświadczonej dyplomem studiów wyższych lub certyfikatem międzynarodowym, konieczne jest między innymi również przygotowanie metodyczno-pedagogiczne w zakresie języka hiszpańskiego. W przypadku tego języka, o ile stosunkowo łatwo jest zdobyć kwalifikacje językowe – czy to w czasie studiów uniwersyteckich, czy indywidualnie w Polsce lub za granicą, uczęszczając na kursy językowe i następnie zdając międzynarodowe egzaminy uprawniające do nauczania języka hiszpańskiego jako języka obcego – o tyle zdobycie kwalifi-

¹ Powszechność nauczania języków obcych w roku szkolnym 2008/2009, raport CODN, Warszawa 2009.

² Ibidem.

³ Ibidem.

⁴ Ibidem.

kacji metodycznych do nauczania tego języka jest trudniejsze. Bardzo rzadko zdarza się, aby uczelnie wyższe oferowały studentom studiów lingwistycznych – na przykład filologii iberyjskiej – przygotowanie z dydaktyki języka hiszpańskiego. Absolwent filologii iberyjskiej bez przygotowania pedagogiczno-metodycznego nie może być zatrudniony w szkole. Jest zobowiązany uzupełnić swoje kwalifikacje w zakresie dydaktyki języka hiszpańskiego i psychopedagogiki.

EuroProf

Istniejący od 1 stycznia 2010 roku Ośrodek Rozwoju Edukacji został utworzony na mocy decyzji Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 grudnia 2009 roku poprzez połączenie dwóch centralnych instytucji – Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli oraz Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej. Nowo powstała centralna instytucja kontynuuje zadania i projekty realizowane przez odrębne dotychczas placówki, również w dziedzinie edukacji językowej. Jednym z nich jest program doskonalenia nauczycieli w zakresie języka hiszpańskiego, bardziej znany pod nazwą EuroProf.

Realizację projektu EuroProf rozpoczął Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w roku 2004, lecz jego autorem był ówczesny Radca ds. Edukacji Ambasady Hiszpanii, Félix Herrero Castrillo, współpracujący z CODN. Program skierowany był do nauczycieli języków obcych innych niż język hiszpański. Jego celem było przygotowanie ich zarówno pod względem językowym, jak i metodycznym do nauczania języka hiszpańskiego w polskich szkołach. Nauczyciele biorący udział w tym programie mieli możliwość zdobycia dodatkowych kwalifikacji. Musieli jednak spełniać pewne warunki, przede wszystkim być zatrudnieni na stanowisku nauczycieli i mieć deklarację dyrektora szkoły zapewniającą po zakończeniu programu nauczanie języka hiszpańskiego.

Program składał się z dwóch części. Pierwsza to nauka języka hiszpańskiego prowadzona równolegle w grupie nauczycieli mieszkających w Warszawie i okolicach, tzw. grupie stacjonarnej, oraz w grupie nauczycieli mieszkających w różnych częściach Polski, uczących się online, korzystających z platformy e-learningowej programu AVE administrowanego przez Instytut Cervantesa.

Część druga to kurs kwalifikacyjny pedagogiczno-metodyczny w zakresie języka hiszpańskiego, po którego ukończeniu uczestnicy programu zdobywali pełne kwalifikacje do nauczania języka hiszpańskiego w polskim systemie oświatowym.

Cały program kursu językowego przewidziany był dla obu grup – stacjonarnej i online – na trzy lata nauki i kończył się międzynarodowym egzaminem DELE Intermedio (B2), uprawniającym do nauczania języka hiszpańskiego jako obcego między innymi również w Polsce. Zarówno uczestnicy grupy stacjonarnej w liczbie 30 osób w 2004/2005 roku i takiej samej w każdym kolejnym roku szkolnym, jak i grupy online w liczbie 60 osób w roku 2004 i 2005 oraz 30 osób w roku 2006 byli przygotowywani pod względem językowym przez nauczycieli hiszpańskich Instytutu Cervantesa, wysokiej klasy specjalistów od nauczania języka hiszpańskiego jako obcego.

Uczestnicy grup stacjonarnych przychodzili na zajęcia do Instytutu Cervantesa w Warszawie trzy razy w tygodniu na dwie godziny lub dwa razy w tygodniu na trzy godziny przez cały rok szkolny, co dało w sumie 204 godziny rocznie.

Równolegle do grupy stacjonarnej uczestnicy programu EuroProf online korzystali z platformy e-learningowej Instytutu Cervantesa przez cały rok szkolny w wymiarze 150 godzin. Ponadto w styczniu i w czerwcu każdego roku uczestnicy grup online przyjeżdżali do ośrodka szkoleniowego CODN w Sulejówku na kursy języka hiszpańskiego, odpowiednio 30- i 60-godzinne, prowadzone również przez nauczycieli hiszpańskich Instytutu Cervantesa. W czasie kursów nauczyciele korzystający z programu mieli okazję zweryfikować swoją wiedzę językową w bezpośrednich kontaktach na zajęciach z lektorami hispanojęzycznymi.

Po każdym roku nauki uczestnicy kursu, zarówno stacjonarnego, jak online, byli zobowiązani do zdania międzynarodowego egzaminu językowego: DELE Inicial (A2) po pierwszym roku nauki i DELE Intermedio (B2) – po drugim. Niektórzy po trzecim roku zdawali również DELE Superior (C2).

Kurs kwalifikacyjny pedagogiczno-metodyczny w zakresie języka hiszpańskiego stanowił drugą część programu EuroProf. Po trzech latach nauki języka, w celu uzyskania pełnych kwalifikacji do nauczania języka hiszpańskiego, uczestnicy programu mieli obowiązek odbyć jeszcze 270-godzinny kurs kwalifikacyjny pedagogiczno-metodyczny w zakresie języka hiszpańskiego. Odpowiadający założeniom ministerialnego programu kursu kwalifikacyjnego i zatwierdzony przez MEN kurs realizowany był również we współpracy z Ambasadą Hiszpanii. Rozpoczął się po zakończeniu czerwcowego kursu językowego i był prowadzony przez cztery pierwsze tygodnie wakacji przez specjalistów w dziedzinie dydaktyki języka hiszpań-

skiego oraz literatury i kultury Hiszpanii i krajów Ameryki Łacińskiej – pracowników dydaktycznych uniwersytetów hiszpańskich Salamanki lub Santiago de Compostela, zaproszonych do współpracy z CODN za pośrednictwem Ambasady Hiszpanii.

Po miesięcznej przerwie wakacyjnej uczestnicy programu EuroProf kontynuowali kurs kwalifikacyjny, tym razem prowadzony przez polskich pracowników naukowych Uniwersytetu Śląskiego, Akademii Pedagogicznej w Krakowie lub Warszawskiego Uniwersytetu Medycznego – specjalistów w dziedzinie dydaktyki, psychopedagogiki, a także kultury i literatury Hiszpanii oraz krajów hiszpańskiego obszaru językowego.

W ramach kursu uczestnicy zobowiązani byli do napisania dwóch prac w języku hiszpańskim z dydaktyki języka hiszpańskiego i literatury Hiszpanii lub Ameryki Łacińskiej oraz pracy z psychopedagogiki w języku polskim. Na koniec zdawali egzaminy z dydaktyki języka hiszpańskiego i literatury hiszpańskiej.

Zgodnie z wymaganiami ministerialnymi kursu kwalifikacyjnego, nauczyciele uczestniczący w kursie pedagogiczno-metodycznym byli ponadto zobowiązani do odbycia praktyk w szkołach pod opieką wykwalifikowanego nauczyciela języka hiszpańskiego oraz przedstawienia w CODN dokumentacji z praktyk.

Po ukończeniu obu kursów – językowego i kwalifikacyjnego – nauczyciele zdobywali pełne kwalifikacje wymagane do nauczania drugiego przedmiotu, co mogli również wykorzystać, starając się o awans zawodowy, tak bardzo istotny w karierze zawodowej nauczyciela.

Pierwszą edycję programu ukończyło w 2007 roku 49 osób, w następnym roku – 55, a obecnie realizuje 49 osób.

Program EuroProf dla nauczycieli języków obcych innych niż język hiszpański był kontynuowany przez kolejne dwa lata równoległe jako kurs stacjonarny i kurs online z wykorzystaniem hiszpańskiego programu e-learningowego AVE. Jednak w jego drugiej części, kursie kwalifikacyjnym, mogli wziąć udział również nauczyciele języka hiszpańskiego niebędący uczestnikami programu, a pragnący uzupełnić swoje kwalifikacje pedagogiczno-metodyczne.

Program cieszy się ogromnym powodzeniem wśród rzeszy nauczycieli, którzy traktują go nie tylko jako sposób na zdobycie pełnych kwalifikacji do nauczania drugiego przedmiotu, przydatnych w realizacji awansu zawodowego. Prowadzony przez bardzo dobrze przygotowanych specjalistów z dzie-

dziny nauczania języka obcego, nauczycieli hispanojęzycznych Instytutu Cervantesa, jest również doskonałym sposobem na poznanie następnego języka obcego i kultury innych krajów.

Program EuroProf jest bezpłatną dla nauczyciela formą doskonalenia, kontynuowaną obecnie przez Ośrodek Rozwoju Edukacji we współpracy z Ambasadą Hiszpanii i Instytutem Cervantesa, jedyną w swoim rodzaju nie tylko w Europie, ale również na świecie. Zainteresowanie, którym się cieszy, zawdzięcza swej oryginalności i efektywności. Stanowi wzór dla innych krajów, takich jak Bułgaria, Węgry czy Wielka Brytania, które także zamierzają wprowadzić go do swoich systemów edukacji, dostosowując do swoich potrzeb i warunków.

Przez ostatnie dwa lata EuroProf jest realizowany w Polsce pod inną nazwą i ma nieco zmienioną strukturę, gdyż odbiorcą jest inna grupa nauczycieli.

Inne formy doskonalenia

Wychodząc naprzeciw ogólnemu zapotrzebowaniu i dużemu zainteresowaniu dyrektorów i nauczycieli szkół dwujęzycznych z językiem hiszpańskim w Polsce, w roku szkolnym 2007/2008 Biuro Rady ds. Edukacji Ambasady Królestwa Hiszpanii wspólnie z CODN i Instytutem Cervantesa rozpoczęło realizację kolejnego programu doskonalenia nauczycieli w zakresie języka hiszpańskiego. Jest on oparty na podobnych zasadach co EuroProf, z tą różnicą, że nie realizuje się kursu kwalifikacyjnego. Jest on bowiem skierowany do nauczycieli przedmiotów niejęzycznych uczących w sekcjach dwujęzycznych z językiem hiszpańskim. Celem programu jest przygotowanie nauczycieli matematyki, biologii, geografii, chemii, historii... do nauczania ich przedmiotu również w języku hiszpańskim. Nauczyciele tych przedmiotów nie potrzebują już kursu metodycznego, a jedynie wiedzy językowej, a tę może im dać uczestnictwo w opisywanym programie.

W roku 2007/2008 w ramach programu zorganizowano jedynie kurs online dla 30 osób (aktualnie uczestniczy w nim 25 osób). Nie tworzono grupy stacjonarnej. W następnym roku szkolnym odbyła się rekrutacja 15 nauczycieli przedmiotów niejęzycznych uczących w warszawskich sekcjach dwujęzycznych. Po półrocznym okresie nauki w trybie stacjonarnym grupa ta dołączyła do poprzedniej, uczącej się w trybie online.

W bieżącym roku szkolnym Biuro Rady ds. Edukacji Ambasady Królestwa Hiszpanii wspólnie z CODN, a obecnie z ORE, realizuje ten sam program dla nauczycieli przedmiotów niejęzycznych

sekcji dwujęzycznych w piętnastoosobowej grupie stacjonarnej w Krakowie, przygotowywanej językowo przez lektorów hiszpańskich Instytutu Cervantesa w Krakowie oraz w trzydziestoosobowej grupie online, którą opiekują się nauczyciele Instytutu Cervantesa w Warszawie.

Oczekuje się, że trzy lata nauki języka hiszpańskiego prowadzone tym trybem przyczynią się do zasilenia kadry nauczycieli przedmiotów niejęzycznych w sekcjach bilingwalnych, co umożliwi dwujęzyczną naukę różnych przedmiotów.

Nauczyciele języka hiszpańskiego mogą korzystać również z innych form doskonalenia proponowanych przez ORE. Przy dużym wsparciu Biura Rady ds. Edukacji Ambasady Królestwa Hiszpanii oraz Instytutu Cervantesa specjaliści polscy i hiszpańscy prowadzą szkolenia, seminaria i konferencje z glottodydaktyki, kulturoznawstwa, nauczania dwujęzycznego, zastosowania najnowszych technologii w nauczaniu języka hiszpańskiego i innych.

Ambasada Hiszpanii proponuje ponadto co roku nauczycielom sekcji dwujęzycznych dwadzieścia stypendiów w Hiszpanii na uniwersytetach w Salamance, Santiago de Compostela, Grenadzie..., a nauczyciele języka hiszpańskiego szkół innych niż dwujęzyczne mogą także korzystać z kursów organizowanych w ramach programu Comenius przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji ze środków

Rady Europy przeznaczonych na cele doskonalenia i kształcenia zawodowego. Programy stypendiów są bogate w treści językowe, metodyczne i kulturoznawcze. Nauczyciele języka hiszpańskiego chętnie korzystają z tych wakacyjnych form doskonalenia. Wszelkie informacje dotyczące kursów i stypendiów zagranicznych można znaleźć na stronach internetowych Biura Rady ds. Edukacji Ambasady Hiszpanii – *Consejería de Educación* – oraz Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji. Informacje na temat szkoleń organizowanych przez Ośrodek Rozwoju Edukacji będą ukazywały się na bieżąco na stronie internetowej ORE www.ore.men.gov.pl.

Ośrodek Rozwoju Edukacji będzie starał się poszerzać i uatrakcyjniać ofertę różnych form doskonalenia dla wszystkich nauczycieli języka hiszpańskiego zarówno sekcji dwujęzycznych, jak i innych, zgodnie z wymogami najnowszych zarządzeń ministerialnych oraz reformy programowej. Dobre doświadczenia współpracy z Biurem Rady ds. Edukacji Ambasady Królestwa Hiszpanii i Instytutu Cervantesa, a także z polskimi specjalistami z glottodydaktyki mogą być gwarancją jakości proponowanych zajęć.

Autorka jest nauczycielem konsultantem, kierownikiem Pracowni Edukacji Językowej Ośrodka Rozwoju Edukacji w Warszawie

Neurolingwistyczne programowanie w nauczaniu języków obcych, czyli jak wykorzystywać możliwości ludzkiego umysłu w klasie szkolnej

Neurolingwistyczne programowanie (NLP) to zbiór przekonań, postaw oraz umiejętności, które uzdalniają ludzi do osiągnięcia tego, co zamierzeli, a nawet więcej. Teoria ta, zapoczątkowana w latach 70. XX wieku przez Johna Grindera, amerykańskiego profesora lingwistyki, oraz Richarda Bandlera, ówczesnego studenta psychologii, zdobywa coraz większą popularność wśród różnych grup zawodowych, w tym również wśród nauczycieli

Nauczyciele, postawieni na drodze ucznia, mają za zadanie nie tylko przekazywać wiedzę, ale również zmagać się z trudnymi zachowaniami i postawami swoich podopiecznych, wciąż poszukując na tej drodze nowych rozwiązań. Neurolingwistyczne programowanie może stanowić jedno z nich. W koncepcji tej kładzie się ogromny nacisk na nieograniczone możliwości ludzkiego umysłu, który odpowiednio stymulowany, może przekraczać dotychczasowe bariery i dokonywać rzeczy wielkich, jak to zauważył już przed laty amerykański psycholog William James: *Największą rewolucją naszego pokolenia jest odkrycie, że istoty ludzkie, zmieniając wewnętrzne nastawienie swych umysłów, mogą zmieniać zewnętrzne aspekty swego życia.*

Zapraszamy do lektury artykułu dr Ewy Suheckiej w następnym numerze „Meritum”

Joanna Gregorczyk

Egzaminy zewnętrzne z języków obcych dziś i jutro

Na system egzaminów zewnętrznych w odniesieniu do języków obcych zgodnie z aktualnie obowiązującym prawem oświatowym składają się następujące egzaminy:

- egzamin dla uczniów klas trzecich gimnazjum:
 - część trzecia – egzamin z języka obcego nowożytnego,
- egzamin maturalny.

Egzaminy zewnętrzne z języków obcych na czwartym etapie edukacyjnym, tj. w szkołach ponadgimnazjalnych, a następnie na trzecim etapie edukacyjnym, tj. w gimnazjum, zapisały się już w rzeczywistości polskiej szkoły jako stały element każdego roku szkolnego. Paradoksalnie weszły one do szkół w kolejności odwrotnej niż reforma strukturalna i merytoryczna. Najpierw z oporami i przekładanym terminem, dobrowolnością wyboru starej lub nowej matury aż do formuły obligatoryjnej nowej matury w roku 2002. Potem, dopiero w roku szkolnym 2008/2009, jako trzecia część egzaminu gimnazjalnego. Jego wprowadzenie także miało dość burzliwy charakter. Niemal w ostatniej chwili została zmieniona pierwotna koncepcja, tj. nastąpiła rezygnacja z zadań otwartych, choć przeprowadzony egzamin próbny zawierał zadania otwarte. Tak więc poziom opanowania umiejętności w zakresie poszczególnych obszarów został sprawdzony wyłącznie z wykorzystaniem zadań o charakterze zamkniętym. Ale to nie wszystko – inność traktowania egzaminu z języka obcego wiąże się także z nieuwzględnianiem przez pierwsze trzy lata wyników części językowej egzaminu gimnazjalnego w procedurach rekrutacyjnych do szkół ponadgimnazjalnych. Pierwsza zmiana została źle odebrana przez część nauczycieli i rodziców, druga także wywołała niezadowolone. Prawidłowością psychologiczną jest to, że wszelka zmiana budzi opór. Obiektywnie rzecz ujmując, należy owe zmiany interpretować jako otwarcie systemu i przyjęcie zasady spokojnego wdrożenia nowego egzaminu, który z czasem niewątpliwie będzie podlegał ewaluacji wynikającej z doświadczenia, naturalnego rozwoju i postępu.

Każdy z egzaminów z języków obcych jest przeprowadzany w szkole z wykorzystaniem arkuszy egzaminacyjnych opracowanych i dystrybuowanych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną. Po rozwiązaniu testów prace uczniów są przekazywane do miejsc oceniania, w których zespoły egzaminatorów sprawdzają je i oceniają, zgodnie z centralnie ustalonymi kryteriami. Proces oceniania jest koordynowany centralnie przez CKE, a na terenie właściwej OKE – przez koordynatora tej komisji. Ocenianie następuje po specjalnym aktualizującym przeszkoleniu przewodniczących, egzaminatorów-weryfikatorów i egzaminatorów. Każdy z nich otrzymuje określoną liczbę prac egzaminacyjnych i ocenia je, posługując się schematem punktowania zadań, doprecyzowywanym każdego roku do konkretnego rozwiązywanego przez uczniów arkusza. Proces ten jest konieczny i głęboko zasadny, szczególnie w odniesieniu do zadań otwartych na egzaminie maturalnym z języka obcego. Dotyczy on zarówno zadań otwartych poziomu podstawowego (krótka forma użytkowa oraz dłuższa forma użytkowa – list prywatny lub formalny z limitem wyrazów), jak i rozszerzonego (wypowiedź pisemna: rozprawka, opis, opowiadanie, recenzja). Sposób punktowania prac jest weryfikowany przez przewodniczącego zespołu, egzaminatorów i egzaminatorów-weryfikatorów (wszyscy wpisani do ewidencji egzaminatorów okręgowej komisji egzaminacyjnej).

System egzaminów zewnętrznych należy do tzw. egzaminowania zewnętrznego w odróżnieniu od oceniania wewnętrznego, szkolnego, definiowanego przez wewnątrzszkolne systemy oceniania.

Celowość systemu egzaminowania zewnętrznego dotyczy:

- diagnozowania osiągnięć edukacyjnych uczniów,
- oceny jakości pracy edukacyjnej szkoły,
- zapewnienia porównywalności zaświadczeń, świadectw i dyplomów bez względu na miejsce ich wystawienia.

W ocenianiu zewnętrznym oceniane są umiejętności i wiadomości możliwe do sprawdzenia na

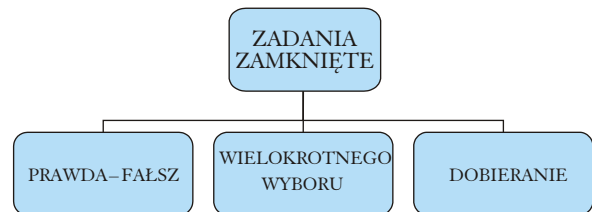
sprawdzanie lub egzaminie, opisane w standardach wymagań egzaminacyjnych, czyli osiągnięcia zdających uczniów w odniesieniu do tychże standardów, które, oprócz wymiernych efektów dla szkoły i każdego ucznia, mają wpływ na politykę edukacyjną państwa. Egzaminowanie jest prowadzone na zakończenie kolejnych etapów edukacyjnych, a służy ewaluacji procesu dydaktycznego w macierzystej szkole, przekazuje istotną informację szkole wyższego szczebla, którą uczeń rozpoczyna, organowi nadzorującemu i prowadzącemu placówkę oświatową, a przede wszystkim samym uczniom, ich rodzicom lub prawnym opiekunom.

O ile do egzaminu maturalnego z języka obcego środowisko oświatowe już przywykło, o tyle część trzecia egzaminu gimnazjalnego jest ciągle nowością, ponieważ w bieżącym roku szkolnym odbędzie się dopiero jego druga edycja. Stąd w niniejszym artykule większość informacji dotyczy właśnie tego egzaminu.

Egzamin ten ma formę pisemną. Trwa 90 minut. Podczas egzaminu sprawdzane są wiadomości i umiejętności w zakresie trzech obszarów standardów wymagań egzaminacyjnych, a mianowicie: odbiór tekstu słuchanego, odbiór tekstu czytanego, reagowanie językowe.

Poniższa tabela przedstawia wykaz standardów wymagań egzaminacyjnych w zakresie trzech obowiązujących obszarów z uwzględnieniem udziału punktowego i procentowego każdego obszaru w arkuszu egzaminacyjnym.

Najbliższe edycje egzaminu gimnazjalnego zawierać będą zadania zamknięte, których rozwiązanie polega na wybraniu/wskazaniu/zakreśleniu jednej (rzadziej kilku) z podanych odpowiedzi. Poniższe schematy ilustrują typy i rodzaje zadań zamkniętych.



Zadania zamknięte – zestawienie		
PRAWDA – FAŁSZ	WIELO-KROTNEGO WYBORU spośród, najczęściej, A, B, C lub D	DOBIERANIE
<ul style="list-style-type: none"> wybór alternatywny wybór skalowany 	<ul style="list-style-type: none"> jedna odpowiedź prawdziwa jedna odpowiedź fałszywa najlepsza odpowiedź zmienna liczba prawidłowych odpowiedzi 	<ul style="list-style-type: none"> przyporządkowanie klasyfikacja uporządkowanie

	I	II	III
OBSZAR	Odbiór tekstu słuchanego	Odbiór tekstu czytanego	Reagowanie językowe
PUNKTACJA	10 punktów = 20%	20 punktów = 40%	20 punktów = 40%
STANDARDY WYMAGAŃ EGZAMINACYJNYCH	Uczeń: <ol style="list-style-type: none"> określa główną myśl tekstu, określa kontekst sytuacyjny, stwierdza, czy tekst zawiera określone informacje; wyszukuje lub selekcjonuje informacje. 	Uczeń: <ol style="list-style-type: none"> określa główną myśl tekstu, określa główną myśl poszczególnych części tekstu, stwierdza, czy tekst zawiera określone informacje; wyszukuje lub selekcjonuje informacje, określa intencje nadawcy tekstu, określa kontekst sytuacyjny, rozpoznaje związki między poszczególnymi częściami tekstu, rozpoznaje poprawne użycie struktur leksykalno-gramatycznych. 	Uczeń: <ol style="list-style-type: none"> właściwie reaguje językowo w określonych kontekstach sytuacyjnych, w szczególności w celu uzyskania, udzielenia, przekazania lub odmowy udzielenia informacji, rozpoczęcia, podtrzymania i zakończenia rozmowy, przetwarza treści tekstu przeczytanego w języku polskim lub treści przedstawione w materiale ikonograficznym i wyraża je w języku obcym.

Zadanie typu **prawda – fałsz** to rodzaj zadania zamkniętego, którego rozwiązanie polega na rozstrzygnięciu/ocenie, czy zawarte w nim stwierdzenie/informacja/zdanie jest prawdziwe, czy fałszywe w odniesieniu do treści usłyszanego lub przeczytanego tekstu lub, czy spełnia ono określone w poleceniu kryterium, np. poprawności.

Zadanie **wielokrotnego wyboru** to rodzaj zadania zamkniętego, które wymaga od ucznia wybrania jednej lub większej liczby odpowiedzi (prawidłowej lub najlepszej) spośród kilku propozycji podanych w zadaniu. Odpowiedziami mogą być pojedyncze wyrazy, zdania, zwroty, piktogramy, sztyldy, tablice lub znaki informacyjne, rysunki itp.

Zadanie na **dobieranie**, czasem określane jako zadanie na dopasowywanie, to rodzaj zadania zamkniętego, które wymaga od ucznia poprawnego zestawienia ze sobą dwóch informacji (tworzenia pary). Stosowaną praktyką w testach językowych dla tego typu zadania jest dodatkowa trudność, a mianowicie eliminacja. W poleceniu pojawia się wówczas informacja o dodatkowych, niepasujących odpowiedziach.

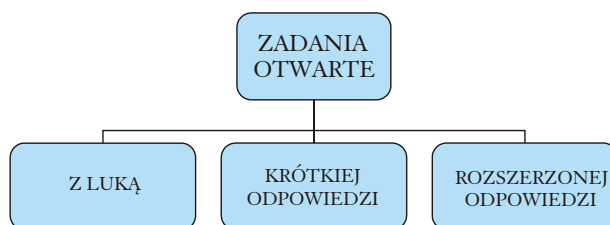
Na egzaminie gimnazjalnym w przyszłości pojawią się także zadania otwarte, za pomocą których (oprócz zadań zamkniętych) obecnie sprawdzana jest wiedza i umiejętności językowe uczniów na egzaminie maturalnym. Zadania te wymagają samo-

dzielnego sformułowania/zredagowania odpowiedzi. Poniższe schematy ilustrują typy i rodzaje zadań otwartych.

Z uwagi na całą populację młodzieży przygotowywane są następujące rodzaje arkuszy egzaminacyjnych:

- standardowy w trzech wersjach,
- dla uczniów upośledzonych w stopniu lekkim,
- dla uczniów niedosłyszących,
- dla uczniów niesłyszących,
- dla uczniów niedowidzących,
- dla uczniów niewidzących.

Egzaminy zewnętrzne odnoszą się do europejskich poziomów biegłości językowej, opisanych w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (*Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*), opracowanych w Radzie Europy. Dokument ten określa sześciostopniowy system poziomów biegłości w zakresie poszczególnych umiejętności językowych, pozwalający na stosowanie stabilnego, ogólnie akceptowanego standardu pomiaru, a więc znakomicie służy systemowi egzaminów zewnętrznych. Poniższa tabela ilustruje odniesienie obecnie obowiązujących w Polsce egzaminów zewnętrznych do europejskich poziomów biegłości językowej CEFR.



Zadania otwarte – zestawienie		
Z LUKĄ	KRÓTKIEJ ODPOWIEDZI	ROZSZERZONEJ ODPOWIEDZI
Rodzaj zadania otwartego wymagającego od ucznia uzupełnienia luki, czyli wstawienia w pozostawioną lukę brakującego wyrazu, związku wyrazowego, zdania itp.	Rodzaj zadania otwartego wymagającego od ucznia udzielenia zwięzłej, konkretnej, niezbędnej odpowiedzi w postaci jednego wyrazu, liczby, symbolu, zdania (lub kilku zdań), wyliczenia elementów itp., czyli podania elementów spełniających kryteria podane w poleceniu.	Rodzaj zadania otwartego wymagającego od ucznia sformułowania i zapisania rozwiniętej, wieloelementowej i odpowiednio uporządkowanej odpowiedzi (np. wypracowania) na określony temat (na pisemnej maturze rozszerzonej uczeń otrzymuje trzy tematy do wyboru, spośród których zaznacza wybrany i rozwija go). Wypowiedź ma być logicznie skonstruowana. Do tej grupy zadań zalicza się zarówno zadania pisemne, jak i wypowiedzi ustne oceniane kryterialnie.

Rodzaj egzaminu	Ogólna charakterystyka europejskiego poziomu biegłości	Odniesienie poziomu biegłości do egzaminu zewnętrznego
Egzamin gimnazjalny	średnio zaawansowany	dla poziomu A2 z elementami poziomu A1 i B1
Egzamin maturalny – poziom podstawowy	średnio zaawansowany	dla poziomu B1 z elementami poziomu A2 i B2
Egzamin maturalny – poziom rozszerzony	wyżej średnio zaawansowany	dla poziomu B2 z elementami poziomu A2 i C1
Egzamin maturalny dwujęzyczny	zaawansowany	dla poziomu C1 z elementami poziomu B2 i C2

Tak więc, przyszły sprawdzian po szkole podstawowej z języka obcego będzie się odnosił w zakresie większości wymagań do poziomu A1. Egzamin gimnazjalny w jego obecnym kształcie to poziom wymagań w większej części zgodny z poziomem A2. Egzamin maturalny można zdawać na dwóch poziomach, podstawowym i rozszerzonym. Można przyjąć, że matura podstawowa to poziom zbliżony do B1, a matura rozszerzona – do poziomu B2.

Zgodnie z założeniami obecnej reformy programowej przewiduje się wprowadzenie w roku 2015 do sprawdzianu po szkole podstawowej części dotyczącej nauczanego języka obcego. W ten sposób system egzaminacyjny zamknie całościowo wszystkie etapy edukacyjne polskiej szkoły.

Zmiany zapowiadają się także w formule egzaminu gimnazjalnego. U ich podstaw leży konieczność dostosowania tego egzaminu do nowej podstawy programowej, która wniosła do polskiej rzeczywistości nową jakość nauczania, a mianowicie na etapie gimnazjalnym obowiązuje nauka dwóch języków obcych. Ponadto nowa podstawa programowa pełni jednocześnie funkcje standar-

dów egzaminacyjnych, które powinny odnaleźć formalne i praktyczne odniesienie w zmienionym egzaminie gimnazjalnym. Prawdopodobnie nowa formuła będzie związana z tzw. rozpoziomowaniem egzaminu gimnazjalnego.

Dotychczasowa formuła będzie jeszcze przez dwie edycje sprawdzać skuteczność nauczania języka obcego, którego, zgodnie z rozporządzeniem, uczeń uczy się w szkole jako przedmiotu obowiązkowego.

Obserwując dotychczasowy przebieg egzaminów zewnętrznych, dostrzegamy otwartość systemu na zmiany, co świadczy o elastyczności, reagowaniu na zmienność uwarunkowań i o dbałości o jakość i obiektywizm systemu egzaminów zewnętrznych w polskiej szkole.

Autorka jest egzaminatorem egzaminu maturalnego, rzeczoznawcą podręczników szkolnych, ekspertem Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, współautorką podstawy programowej w zakresie języków obcych nowożytnych

Empatia jako „język obcy” w pracy nauczyciela

Kilkanaście lat temu zapoczątkowaliśmy w Polsce demokratyczne zmiany na wielu obszarach. Szkoła także się przeobraża. Stopniowo od struktury hierarchicznej – sytuacji, gdzie nauczyciel sprawuje całkowitą władzę nad uczniem – szkoła staje się coraz bardziej demokratyczna. Demokratyzacja życia w szkole postępuje jednak wolno i nie bez kłopotów. Co stoi na drodze demokracji? Jedną z najważniejszych przeszkód w tym procesie jest mit, że szkoła może działać jedynie w modelu „władza w rękach nauczyciela” lub „władza w rękach uczniów”. Część nauczycieli na hasło „zmiana” reaguje oporem, gdyż obawia się chaosu. Jak zorganizować życie szkolne na zasadach demokratycznych?

Odpowiedzią może być komunikacja empatyczna, która dotyczy sztuki dialogu. Ta droga wskazuje kierunek poza wygrywaniem nauczycieli lub wygrywaniem uczniów. Jest to trzecia opcja, charakteryzująca się dbałością o równowagę między stronami, gdzie wygrać mogą obydwie.

Zapraszamy do lektury artykułu Ewy Noemi Orłowskiej w następnym numerze „Meritum”

Bogusław Tundzios

Nowości w prawie oświatowym

W ciągu ostatnich miesięcy ukazało się kilkanaście zmian aktów prawnych oraz dwa nowe rozporządzenia. Wspomniana w poprzednim numerze ustawa z 19 listopada 2009 roku o zmianie ustawy Karta Nauczyciela ukazała się ostatecznie w Dz. U. Nr 213, poz. 1650. Przypomnijmy, że nowelizuje ona art. 30a ustawy (w szczególności w zakresie terminów dotyczących analizy poniesionych w danym roku wydatków na wynagrodzenia nauczycieli, wypłacania nauczycielom jednorazowego dodatku uzupełniającego (do 31 stycznia), sporządzenia sprawozdania z wysokości średnich wynagrodzeń nauczycieli – do 10 lutego), zobowiązując jednocześnie ministra właściwego ds. oświaty do wydania aktu wykonawczego. Stąd opublikowane zostało, z mocą obowiązującą od 15 stycznia 2010 roku:

1. **ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ** z dnia 13 stycznia 2010 roku w sprawie sposobu opracowywania sprawozdania z wysokości średnich wynagrodzeń nauczycieli na poszczególnych stopniach awansu zawodowego w szkołach prowadzonych przez jednostki samorządu terytorialnego (Dz. U. Nr 6, poz. 35). Rozporządzenie określa szczegółowo m.in. sposób wyliczania średnich wynagrodzeń nauczycieli na poszczególnych stopniach awansu zawodowego oraz sposób ustalania wysokości jednorazowego dodatku uzupełniającego.

Ukazało się również:

2. **ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ** z dnia 29 grudnia 2009 roku w sprawie przypadków, w których do publicznej lub niepublicznej szkoły dla dorosłych można przyjąć osobę, która ukończyła 16 albo 15 lat (Dz. U. z 2010 r. Nr 2, poz. 3) – wchodzi w życie od 23 stycznia 2010 roku. Wcześniejsze rozporządzenie w tej sprawie z dnia 15 lipca 2004 roku przestało obowiązywać, miało ponadto znacznie węższy zakres. Obecne rozporządzenie ograniczyło możliwość przyjmowania do szkół dla dorosłych osób, które ukończyły 15 lat, tylko do osób przebywających w zakładach karnych lub aresztach śledczych. W przypadku opóźnień w cyklu kształcenia, nierokujących ukończeniem

szkoły, można przyjąć osobę, która w dniu rozpoczęcia zajęć dydaktyczno-wychowawczych ukończyła 16 lat do publicznej i niepublicznej szkoły podstawowej lub gimnazjum dla dorosłych oraz do publicznej i niepublicznej szkoły ponadgimnazjalnej dla dorosłych (z uwzględnieniem sytuacji rodzinnej lub zdrowotnej uniemożliwiającej podjęcie lub kontynuowanie nauki w szkole ponadgimnazjalnej dla młodzieży).

Ponadto zostały opublikowane:

3. **USTAWA** z dnia 5 listopada 2009 roku zmieniająca ustawę o systemie oświaty oraz ustawę o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz zmianie niektórych innych ustaw (Dz. U. Nr 219, poz. 1705), nowelizująca art. 80 ust. 2d oraz art. 90 ust. 2e (zmiany sposobów obliczania i pokrywania kosztów dotacji dla publicznych innych form wychowania przedszkolnego oraz dotacji udzielonej na prowadzenie niepublicznego przedszkola oraz innych niepublicznych form wychowania przedszkolnego). Przepisy te stosuje się od 1 stycznia 2010 roku.
4. **ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ** z dnia 9 grudnia 2009 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie warunków, jakie muszą spełniać organizatorzy wycieczki dla dzieci i młodzieży szkolnej, a także zasad jego organizowania i nadzorowania (Dz. U. Nr 218, poz. 1696). Chodzi tu o nowelizację rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 stycznia 1997 roku (opublikowanego w Dz. U. z 1997 r. Nr 12, poz. 67 i zm. Nr 18, poz. 102). Zmiany obowiązują od 1 marca 2010 roku. Rozporządzenie dokonało m.in. istotnej zmiany dotyczącej zakresu obowiązków kuratora oświaty, któremu organizator wycieczki dzieci zobowiązany jest przedstawić zgłoszenie; nie organowi właściwemu ze względu na lokalizację obiektu, a ze względu na siedzibę organizatora. Zmieniony został również termin zgłoszenia imprezy turystycznej, z 14 do 21 dni przed jej rozpoczęciem, a obok wersji papierowej organizator został zobowiązany do przedstawienia zgłoszenia w formie elektronicznej. Ustawodawca zrezygnował z terminu „placówka wycieczki”,

które określało imprezy takie jak kolonie, półkolonie czy obozy i zastąpił je słowem „wypoczynek”. Rozporządzenie nakłada na organizatora obowiązek przechowywania kopii dokumentów poświadczających kwalifikacje pracowników pedagogicznych i kierownika wypoczynku. Utworzone zostaną elektroniczne bazy danych o wypoczynku, w których znajdują się informacje o wydanych zaświadczeniach, danych organizatora, liczbie uczestników oraz terminie i lokalizacji wypoczynku. Umożliwi to rodzicom sprawdzenie wiarygodności organizatora. Bardziej szczegółowe informacje na temat tej ważnej nowelizacji można pobrać z witryny internetowej Kuratorium Oświaty w Warszawie:
<http://www.kuratorium.waw.pl/pl/news/638/wypoczynek-i-nie-tylko.html>.

Odnotujmy także ukazanie się:

5. ROZPORZĄDZENIA MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 18 grudnia 2009 roku zmieniającego rozporządzenie w sprawie wysokości minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego nauczycieli, ogólnych warunków przyznawania dodatków do wynagrodzenia zasadniczego oraz wynagradzania za pracę w dniu wolnym od pracy (Dz. U. Nr 222, poz. 1755) – przedłużenie czasu obowiązywania dotychczasowych *wysokości minimalnych stawek wynagrodzenia zasadniczego w złotych*.
 6. ROZPORZĄDZENIA MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 22 grudnia 2009 roku w sprawie sposobu podziału części oświatowej subwencji ogólnej dla jednostek samorządu terytorialnego w roku 2010 (Dz. U. Nr 222, poz. 1756).
 7. ROZPORZĄDZENIA RADY MINISTRÓW z dnia 9 lutego 2010 roku zmieniającego rozporządzenie w sprawie realizacji przez Agencję Rynku Rolnego zadań związanych z wdrożeniem na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej programu „Owoce w szkole” w roku szkolnym 2009/2010 (Dz. U. Nr 25, poz. 127).
 8. ROZPORZĄDZENIA RADY MINISTRÓW z dnia 9 lutego 2010 roku zmieniającego rozporządzenie w sprawie realizacji programu wieloletniego „Pomoc państwa w zakresie dożywiania” (Dz. U. Nr 25, poz. 128).
- Ukazało się także:
9. ROZPORZĄDZENIE MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ z dnia 30 grudnia 2009 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie organizacji roku szkolnego (Dz. U. z 2010 r. Nr 2, poz. 4) – data wejścia w życie – 23 stycznia 2010 roku. Najistotniejsze zmiany dotyczą wprowadzenia dodatkowych dni wolnych od zajęć dydaktyczno-wychowawczych w szkołach ponadgimnazjalnych w dniach przeprowadzania części pisemnej egzaminu maturalnego z języka polskiego, matematyki, języka obcego nowożytnego, do którego przystępuje największa liczba absolwentów w danej szkole, języka danej mniejszości narodowej w szkołach lub oddziałach z nauczaniem tego języka.
- Wśród dostępnych projektów aktów prawnych warto zwrócić uwagę na zapowiedź sporych zmian od 1 września 2010 w zakresie prowadzenia dokumentacji przebiegu nauczania oraz świadectw, szczególnie w witrynie MEN (dział „projekty aktów prawnych”):
10. Projekt ROZPORZĄDZENIA MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ zmieniającego rozporządzenie w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji oraz
 11. Projekt ROZPORZĄDZENIA MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ w sprawie świadectw, dyplomów państwowych i innych druków szkolnych.
- Dyrektorom oraz kandydatom na stanowiska kierownicze w oświacie polecam lekturę projektu ROZPORZĄDZENIA MINISTRA EDUKACJI NARODOWEJ w sprawie regulaminu konkursu na stanowisko dyrektora publicznej szkoły.
- Z programu prac legislacyjnych Ministerstwa Edukacji Narodowej do realizacji w 2010 roku (dostępnego w witrynie MEN) wynika, że należy się spodziewać w bieżącym roku czterdziestu aktów prawnych (głównie nowelizacji)...

Autor jest nauczycielem konsultantem w Mazowieckim Samorządowym Centrum Doskonalenia Nauczycieli, kierownikiem Wydziału w Radomiu