



# Języki Obce w Szkole

**nr 5/2010**

listopad/grudzień

# PRENUMERATA CZASOPISMA „JĘZYKI OBCE W SZKOLE”

Wpłaty na prenumeratę przyjmujemy bezpośrednio na nasze konto: NBP o/Warszawa 36 1010 1010 0180 2122 3100 0000 Ośrodek Rozwoju Edukacji, Aleje Ujazdowskie 28, 00-478, Warszawa. Prowadzimy sprzedaż wysyłkową poszczególnych numerów czasopiisma (Księgarnia NIKE, 00-478 Warszawa, Aleje Ujazdowskie 28, tel./faks: (048 22) 345 37 15, e-mail: nike@ore.edu.pl).

W stałej sprzedaży mamy niektóre numery specjalne: • Nauczanie wczesnoszkolne (6/2000) • Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych (6/2001) • Jak uczy my i jak chcemy uczyć (6/2004) • O polskim i Polsce (6/2006) • Zeszyt jubileuszowy (6/2007) • O autonomii (6/2008) • Uczy my inaczej? (6/2009) i numery bieżące.

Wszystkich zainteresowanych prenumeratą lub kupnem poszczególnych numerów prosimy o wypełnienie i przesłanie poniższego zamówienia. Podajemy w nim ceny.

**Od roku 2011 „Języki Obce w Szkole” będą ukazywać się cztery razy w roku.**

## Zamawiam czasopismo „Języki Obce w Szkole” (proszę zaznaczyć)

Numer y 2011      1               2               3               4

Cena każdego numeru w prenumeracie i poza prenumeratą – 15 zł.

Numer y 2010      1               2               3               4               5

Cena każdego numeru w prenumeracie – 12 zł, poza prenumeratą – 16 zł.

Numer y specjalne:

- Nauczanie wczesnoszkolne (2000 r.) 10 zł
- Nauczanie języków mniejszości narodowych i etnicznych (2001 r.) 20 zł
- Jak uczy my i jak chcemy uczyć (2004 r.) 20 zł
- O polskim i Polsce (2006 r.) 20 zł
- Zeszyt jubileuszowy: Hanna Komorowska. Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (2007 r.) 30 zł
- O autonomii (2008 r.) 20 zł
- Uczy my inaczej? (2009 r.) 29 zł

Imię ..... Nazwisko .....

Instytucja .....

Ulica .....

Kod pocztowy ..... Miejscowość .....

Telefon (z podaniem numeru kierunkowego) .....

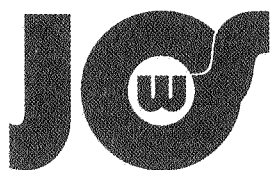
NIP .....

Konto: NBP o/Warszawa 36 1010 1010 0180 2122 3100 0000 „Języki Obce w Szkole”

**Wyrażam zgodę na wystawienie faktury VAT bez podpisu. Załączam kopię dowodu wpłaty.**

• Proszę przesłać zamówienie i kopię dowodu wpłaty do redakcji. Wkrótce prześlemy zamówione numery wraz z fakturą.

**Redakcja „Języki Obce w Szkole”  
Ośrodek Rozwoju Edukacji  
Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa  
„PRENUMERATA”  
tel./faks (048 22) 345 37 15**



# Języki Obce w Szkole

▣ angielski    ▣ niemiecki  
▣ francuski   ▣ polski  
▣ hiszpański   ▣ rosyjski  
▣ łaćciński   ▣ włoski

Nr 5 – 2010 • listopad/grudzień 2010  
Rok LIV 5 (281) • ISSN 0446-7965



## Spis treści

### POMIĘDZY TEORIĄ A PRAKTYKĄ

<b>Magda Roda-Sroka.</b> Kryteria doboru tekstów na lekcjach języka obcego i pierwszego – perspektywa polska i amerykańska .....	3
<b>Elżbieta Gajek.</b> Obraz jako narzędzie komunikacji na lekcji języka obcego .....	8
<b>Artur Świątek.</b> Stereotypowe pojmowanie płci w języku angielskim i polskim .....	15
<b>Wiesława Burlińska.</b> Rola dyskursu edukacyjnego w aktywizowaniu mówienia w języku obcym .....	19
<b>Jacek Florczak.</b> O nauczaniu języka obcego metaforami .....	28
<b>Magda Roda-Sroka.</b> Integrowanie czytania, pisania, mówienia i nauki słownictwa na zajęciach języka obcego. ....	37
<b>Anna Dymel.</b> Projektowanie ćwiczeń i kursu blended-learningowego .....	40
<b>Aleksandra Łuczak.</b> Innowacyjność uczenia się i nauczania języków obcych – szanse i bariery .....	48

### Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

<b>Paweł Szerszeń.</b> Media elektroniczne w glottodydaktyce. Zmiany w edukacji obcojęzycznej i ich implikacje w nauczaniu zinstytucjonalizowanym .....	55
<b>Agnieszka Wojewoda.</b> Kreatywność jako wymóg chwili – twórcze wykorzystanie TIK w nauczaniu języka angielskiego .....	60
<b>Emilia Podpora-Polit.</b> Lęk przed mówieniem w języku obcym – przyczyny, objawy, praktyczne wskazówki dydaktyczne .....	67
<b>Ewa Maciejewska-Stępień.</b> Ewaluacja materiałów dydaktycznych rozwijających międzykulturową kompetencję komunikacyjną .....	71
<b>Iwona Machowicz.</b> Jak zachęcić do refleksji i samooceny na zajęciach doskonalących pisanie w języku obcym – na przykładzie zajęć poświęconych pisaniu reportażu .....	76
<b>Joanna Kic-Drgas.</b> Gry memo w nauczaniu języków obcych .....	89
<b>Elżbieta Świerczyńska.</b> Wigilia z Fryderykiem Chopinem .....	93

## PROJEKTY EUROPEJSKIE, INTERKULTUROWOŚĆ

<b>Małgorzata Janaszek.</b> Podsumowanie IX edycji konkursu European Language Label .....	98
<b>Aleksandra Banasiak.</b> Program Comenius – Mobilność Szkolnej Kadry Edukacyjnej szansą rozwoju osobistego i zawodowego nauczyciela .....	115
<b>Tomasz Róg.</b> Świadomość interkulturowa uczniów liceum ogólnokształcącego – wyniki ankiety .....	117
<b>Justyna Walczak.</b> Dlaczego warto skorzystać z programu „Uczenie się przez całe życie” Comenius – Mobilność Szkolnej Kadry Edukacyjnej? .....	124

## Informacje

<b>Dariusz Koniewicz.</b> Ośrodki anglistyczne w Polsce w latach 1954 – 1970 .....	127
<b>Marek Stelmaszczyk</b> SERMO. Stowarzyszenie Akademickich Ośrodków Nauczania Języków Obcych .....	136
<b>Marek Zając</b> Język obcy i zdrowa żywność? FOOD4U VI szkolny festiwal fimów wideo. ....	137

## Recenzje

<b>Łukasz Czuryłło.</b> Geoffrey Trease. Dwanaście miesięcy, czyli historia Anglii. ....	147
<b>Justyna Woszczyk. Tadeusz Pacholczyk,</b> Wybrane zagadnienia współczesnej glottodydaktyki .....	148



OŚRODEK **Ośrodek Rozwoju Edukacji**

ROZWOJU ZESPÓŁ REDAKCYJNY: Marek Zając – redaktor naczelny, Joanna Szymula, Stanisław Dłużniewski, Magdalena Woynarowska-Sołdan.  
EDUKACJI

PRENUMERATA: Renata Dzieciot – tel./faks (48 22) 345 37 15, e-mail: Renata.Dzieciot@ore.edu.pl

ADRES REDAKCJI: Ośrodek Rozwoju Edukacji, ul. Polna 46a, 00-644 Warszawa, tel. (48 22) 825 44 51 wew. 132, faks (48 22) 825 23 67, e-mail: jows@ore.edu.pl

Internet: [www.jows.ore.edu.pl](http://www.jows.ore.edu.pl)

**Redakcja nie zwraca nadesłanych artykułów i zastrzega sobie prawo do dokonywania formalnych zmian w tekstach artykułów. Redakcja nie odpowiada za treść wydrukowanych reklam.**

© Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010

Projekt okładki – Maja Chmura, wykonanie – Barbara Jechalska.

Reklamy i notki – Barbara Jechalska.

Skład: ZAKŁADY GRAFICZNE TAURUS Stanisław Roszkowski Sp. z o. o., 01-914 Warszawa, ul. Dantego 1/25.

Druk i oprawa: Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom.

Nakład 1400

## Pomiędzy teorią a praktyką

Magda Roda-Sroka<sup>1</sup>  
Gdańsk

### Kryteria doboru tekstów na lekcjach języka obcego i pierwszego – perspektywa polska i amerykańska

Praca z tekstem jest jednym z najważniejszych komponentów pracy na lekcji języka obcego. Jest to między innymi związane z tym, że czytanie gra tak ważną rolę na maturze, oraz że różnie znaczenie nauczania dwujęzycznego (CLIL). Ekstensywne czytanie bez wątpienia przyczynia się do rozwoju ogólnego ucznia, jego czytania, orientacji w kulturze oraz w problemach współczesnego świata. Ponadto praca z tekstem złożonym, wyjście poza warstwę dosłowną przekazu i czytanie „między i ponad wierszami” rozwija myślenie krytyczne i twórcze ucznia.

Jednocześnie przed nauczycielem języka obcego stoją liczne wyzwania związane z nauczaniem przy użyciu tekstów pisanych. Po pierwsze, język pisany różni się od mówionego. Bardzo często z treścią tekstu pisanego zapoznajemy się poza kontekstem jego powstania – nie wiemy, kiedy ani gdzie, w jakich okolicznościach emocjonalnych lub społecznych powstawał. Dlatego tekst jest niejednokrotnie dla czytającego dwuznaczny – musi on go interpretować. Jednocześnie język pisany bywa trudniejszy od mówionego, jest bardziej formalny, wypełniony dłuższymi zdaniami i cechuje się większym zróżnicowaniem leksykalnym (Brown, 2001: 303–306).

Co więcej, praca z tekstem pisany wymaga od nauczyciela świadomości tego, jakie teksty wybiera i czym się przy tym kieruje. Przykładowo, nauczyciel decyduje, czy jego uczniowie pracują z tekstami autentycznymi czy modyfiko-

wanymi, a także – być może przede wszystkim – powinien zadbać o ich zróżnicowanie – aby na ławkach znalazły się teksty nie tylko informacyjne, ale także literackie. Jest to znaczące z kilku powodów: teksty informacyjne konstruowane są hierarchicznie, literackie – narracyjnie; teksty informacyjne ocenia się pod względem ich trafności i rzetelności, literackie – np. pod względem autentyczności konstrukcji świata przedstawionego i związanego z tym wpływu na emocje czytelnika.

Szczególnie teksty literackie wzbudzają liczne kontrowersje wśród nauczycieli i teoretyków nauczania. Zwolennicy chwalą literaturę za przekaz emocjonalny, rozwijanie wyobraźni i twórczego myślenia, umożliwianie kontaktu ucznia z „prawdziwą” kulturą i językiem najwyższej jakości. Przeciwnicy wskazują na życiowo nieużyteczny, gęsty stylistycznie język wielu dzieł literackich oraz na ogólną nieprzydatność literatury, jeśli chodzi o akademickie i zawodowe cele uczniów. Także cel i sposób pracy z literaturą na zajęciach można różnie pojmować, poczynając od pre-strukturalistycznej koncepcji jednoznacznych odczytań literatury jako ostoji trwałych wartości kultury, poprzez strukturalistyczne wizje czytania zaangażowanego, postrzegające tekst jako uwarunkowany historycznie, społecznie, płciowo i biograficznie, aż po post-strukturalistyczne w swym charakterze przekonanie, że tekst jest wytworem kultury i tworzącego ją języka i jako taki może zo-

<sup>1</sup> Autorka jest doktorem językoznawstwa, nauczycielem języka angielskiego w szkołach z klasami dwujęzycznymi: w Gimnazjum nr 24 i w III Liceum Ogólnokształcącym w Gdyni.

stać odczytany na wiele różnych sposobów (Carey-Webb, 2001). Stąd też w sytuacji braku jednego obowiązującego paradygmatu pracy z tekstem literackim, nauczyciele muszą być przygotowani na dokonywanie niezależnych wyborów między literaturą widzianą np. jako źródło wiedzy kulturowej, przeżyć duchowo-emocjonalnych, podstawę treningu myślenia krytycznego lub wręcz politycznego, rozwoju społeczno-moralnego czy w końcu wiedzy i umiejętności językowych.

Naturalnie to, jakie teksty czytamy z uczniami na lekcjach języka obcego, jest w dużej mierze podyktowane egzaminami, które czekają uczniów na koniec poszczególnych etapów edukacji. Z drugiej strony, być może warto zastanowić się, czy niektóre decyzje nie są efektem przyzwyczajenia albo skutkiem ubocznym tego, co oferuje wybrany dla danej klasy podręcznik. Zadałam sobie pytania i stały się one inspiracją do przeprowadzenia **badania porównawczych**, zestawiających dwa renomowane licea – jedno polskie, a drugie amerykańskie. Przy tej okazji szukałam odpowiedzi na następujące pytania:

1. Czego polski nauczyciel języka obcego może nauczyć się od nauczycieli amerykańskich o tym, jak dobierać teksty na lekcje?
2. Czego nauczyciel języka obcego może nauczyć się o doborze tekstów od nauczycieli języka pierwszego?
3. Co o wybieranych tekstach sądzą nauczyciele, a co uczniowie w badanych szkołach?

W ramach badania przeprowadziłam wywiady z 23 nauczycielami języków obcych i polskiego w szkole polskiej (w Gdyni) oraz 19 nauczycielami języków obcych i angielskiego w szkole amerykańskiej (w Denver, Kolorado) oraz odbyłam 13 godzin obserwacji w szkole amerykańskiej. Ponadto 80 polskich uczniów i 43 uczniów amerykańskich wypełniło kwestionariusz z pytaniami dotyczącymi tekstów czytanych na zajęciach. W końcu, dla obu krajów dokonałam analizy stosownej dokumentacji: podstaw programowych, standardów egzaminacyjnych i programów nauczania. Większość zebranych danych ma charakter jakościowy, choć pokusiłam się też – na ile było to możliwe – o zestawienia liczbowe.

## ■ Wyniki badania

### ● Kryteria doboru tekstów na lekcjach języka obcego – porównanie szkoły polskiej ze szkołą amerykańską

Polscy nauczyciele języków obcych wybierają teksty, które uznają za interesujące – dla siebie lub potencjalnie dla swoich uczniów. Kierują się przy tym kilkoma praktycznymi względami: zastanawiają się, co może „ciekawie wyjść na lekcji”, co jest łatwo dostępne oraz – niekiedy – jakie dawne materiały lub teksty podręcznikowe mają już przygotowane. Podkreślają jednak, że przede wszystkim ważny jest przekaz tekstu – nie może być banalny, powinien nawiązywać do profilu i zainteresowań danej klasy oraz prezentować różne punkty widzenia. Nauczyciele podkreślają przy tym, że uczniów interesują przede wszystkim wszelkie tematy życiowe, poczynając od kwestii społecznych i psychologicznych, poprzez politykę, na turystyce i medycynie kończąc. Teksty te potrafią ich zmotywować do działania, np. do zbiórki pieniędzy dla ofiar ataku terrorystycznego lub dla osoby niepełnosprawnej, której los ich poruszył. Pewna grupa nauczycieli wyraża ponadto dezaprobatę wobec odejścia od pracy z czystym, żywym tekstem w stronę „metodyki luk i pociętych fragmentów”, dostrzegając w tym rodzaj imperializmu lingwistycznego.

Wiele z tego, co o dobieraniu tekstów powiedzieli nauczyciele polscy, dotyczy też nauczycieli amerykańskich. Podobnie jak Polacy, Amerykanie chcą, aby teksty były interesujące dla uczniów, oraz podkreślają wagę aspektów praktycznych pracy, takich jak na przykład to, czy tekst jest dostępny, czy pasuje do rozdziału w podręczniku, czy łatwo go skopiować i dostosować, wykorzystując najświeższe materiały internetowe. Uderza jednak kilka różnic pomiędzy polskim a amerykańskim podejściem, z których najważniejsze omawiam poniżej:

- Zarówno polscy, jak i amerykańscy nauczyciele uważają, że niektóre **teksty literackie** są dla uczniów na niższych poziomach nauczania zbyt trudne. Jednak nauczyciele amery-

kańscy zdają się bardziej dbać o to, aby ich uczniowie regularnie pracowali z dostępną dla nich literaturą. Co ciekawe, nauczyciele amerykańscy deklarują, że podchodzą do tekstu literackiego jak do każdego innego tekstu: interesują ich przekazywane treści społeczno-kulturowe, nowe słownictwo i struktury gramatyczne oraz emocje towarzyszące uczniom w czasie czytania. Dla porównania, nauczyciele polscy obawiają się literatury jako wymagającej szczególnego przygotowania ze strony prowadzącego i wyrażają wątpliwości, czy są odpowiednio wykwalifikowani, aby podejmować się ambitnego zadania analizy i interpretacji dzieł w klasie. Ta różnica widoczna jest też w podręcznikach; oba używane w amerykańskiej szkole podręczniki do nauki języka hiszpańskiego na niskich poziomach zawierają sporo tekstów literackich (zwykle po 1–2 w każdym rozdziale), czego nie można powiedzieć o typowych podręcznikach wykorzystywanych w Polsce.

- Nauczyciele amerykańscy dobierając tekst, częściej kierują się tym, że wykorzystuje on dane struktury (np. nowy dla uczniów czas gramatyczny lub liczne konstrukcje w stronie biernej). Jest to związane z tym, że nauczyciele amerykańscy w większym stopniu dążą do integracji pracy z tekstem z nauczaniem słownictwa oraz gramatyki.
- Nauczyciele amerykańscy bardziej niż polscy zdają się podkreślać wagę czytania o **kulturze danego obszaru językowego**. Przykładowo, romanistka kładzie nacisk na niwelowanie francusko-amerykańskich stereotypów, a iberystka podkreśla wagę czytania i dyskusowania o roli kościoła katolickiego w Hiszpanii. Kwestie kulturowe uważa się za tak ważne, że nauczyciele dopuszczają tłumaczenie całych tekstów i dyskutowanie o nich nawet w pierwszym języku uczniów.
- W amerykańskiej szkole praca z tekstem zdaje się mocniej opierać na **pracy z emocjami** uczniów. Stąd, po pierwsze, ważne jest, aby uczeń mógł odnieść tekst do własnego życia oraz utożsamić się z przedstawionymi problemami i bohaterami. Z tego względu, częściej

niż ich polscy koledzy nauczyciele amerykańscy sięgają po teksty literackie; ci pierwsi zdają się rezerwować literaturę tylko dla najwyższych poziomów zaawansowania językowego. Po drugie, szczególnie w wielokulturowych grupach, ważne jest, aby emocje nie wymknęły się spod kontroli, co mogłoby się zdarzyć, np. gdyby nauczyciel niewłaściwie podszedł do kwestii rasowych. Nie oznacza to bynajmniej, że nauczyciele unikają tego typu tematów; wręcz przeciwnie, tym bardziej uważają je za konieczne.

#### ● Kryteria doboru tekstów na lekcjach – porównanie lekcji języka pierwszego i obcego

Wybór zdecydowanej większości tekstów, z którymi pracują poloniści jest podyktowana wymogami programowymi. Choć podstawa programowa nauczania języka polskiego podaje listę tekstów obowiązkowych i dodatkowych, na te drugie brakuje czasu. Ta sytuacja jest źródłem frustracji nauczycieli, którzy czują się takim podejściem ograniczani.

Według nauczycieli uczniowie lubią czytać teksty o zróżnicowanej tematyce. Jedną z nauczycielek tak postrzega swoją misję: uczniowie chcą czytać o miłości, ale mają jej wyidealizowany obraz; chcą czytać o kwestii żydowskiej, ale ich podejście bywa podszyte uprzedzeniami – jej rolą staje się zatem spowodowanie, aby uczniowie spojrzeli na różne kwestie dojrzałej. Jednak na języku polskim uczniowie kierują się nie tematem tekstu, ale jego jakością, szczególnie ceniąc sobie literaturę dwudziestowieczną. Według polonistów ważne jest, aby tekst wprowadzał w jakąś problematykę, oraz aby teksty, czytane na przestrzeni roku szkolnego, były ustrukturyzowane problemowo, a nie na przykład chronologicznie. Takie problemowe podejście pomaga przemóc hegemonię opowiadania historii na lekcji.

Porównanie sposobu pracy polskich i amerykańskich nauczycieli języka pierwszego wskazuje na liczne różnice między tymi dwiema grupami. Nauczyciele amerykańscy również otrzymują listę rekomendowanych tekstów, ale po pierwsze, nie są one obowiązkowe, a po drugie, lista jest

tak obszerna, że bardzo łatwo znaleźć na niej coś odpowiadającego oczekiwaniom każdego nauczyciela. Oczekiwania te zaś są następujące: nauczyciel musi czuć się swobodnie podczas pracy z danym tekstem i musi mieć do niego stosunek osobisty, tekst powinien być dostosowany poziomem językowym do ucznia, (co czasem znaczy, że nie powinien on być zbyt trudny, a czasem, że powinien stanowić dla niego wyzwanie, jeśli chodzi o słownictwo i składnię), a uczeń powinien reagować na dany tekst emocjonalnie i intelektualnie, powinien czuć się poruszony jego tematyką. Ponadto, nauczyciele amerykańscy wybierają teksty, które pozwolą uczniom zapoznać się z różnymi stylami i formami pisania, tak aby docelowo uczniowie mogli używać tych stylów i form we własnych tekstach. Zresztą większość rozkładów zajęć języka angielskiego w Stanach Zjednoczonych bazuje na tzw. *genre approach*, czyli zajęcia są ustrukturyzowane według ćwiczonych w danym okresie form pisemnych.

### ● Kryteria doboru tekstów na lekcjach języka obcego – perspektywa uczniowska

Przeprowadzony kwestionariusz miał formę na wpół ustrukturyzowaną, a mianowicie stawiał uczniom konkretne pytania o rodzaj tekstów na lekcjach języka pierwszego oraz – osobno – języków obcych, a także o preferencje uczniów w tym zakresie. Co ciekawe, zarówno polscy, jak i amerykańscy uczniowie potraktowali temat całościowo; wydaje się, że to, czy czytają tekst w języku pierwszym, czy obcym jest wtórne do kwestii, czy tekst im się podoba, czy też raczej nie. W Polsce może to mieć związek z coraz szerszą dostępnością internetu i faktem, że większość tekstów, które interesują uczniów, jest de facto dostępna tylko po angielsku. W Stanach Zjednoczonych wpływ na taki stan rzeczy może mieć z kolei fakt, że przy tak wielkiej liczbie mniejszości kulturowych niejednokrotnie trudno ustalić jest, który język jest faktycznie pierwszym.

Polscy uczniowie deklarują po pierwsze, że bardzo cenią **teksty literackie**. Uważają, że literatura rozwija ich intelektualnie i moralnie, pokazuje im, jak żyć, pozwala stać się lepszymi ludźmi. Jednocześnie podkreślają, że teksty czy-

tane na polskim są przestarzałe i nieadekwatne do ich życia, bywają też za trudne, zaś na językach obcych tekstów literackich jest za mało lub zgoła ich brak. Ponadto polscy uczniowie deklarują chęć czytania literatury na lekcjach języka obcego, atrakcyjna wydaje im się też perspektywa zadawania lektur do domu. Niektórzy skarżą się, że teksty czytane na lekcjach wydają się przypadkowe, niepowiązane z tematem, niedostatecznie wykorzystane do nauki słownictwa lub pisania. Ponadto uczniom brak jest na lekcjach książek fantasy oraz poczucia humoru w tekstach. W końcu, być może pod wpływem nastrojów panujących w tym względzie wśród nauczycieli, polskich uczniów odstręcza fakt, że są zmuszani do czytania konkretnych lektur – czy to w związku z nakazami podstawy programowej, czy też przez wzgląd na zakres tematyczny czekającej ich matury.

Dla amerykańskich uczniów ważne jest, aby tekst wnosił jakieś nowe treści do ich życia. W porównaniu z polską grupą uczniów, Amerykanie dużo mocniej podkreślali **związek czytania z życiem codziennym**. Przykładowo, ktoś chciałby więcej wiedzieć o kraju, do którego chce wyjechać; ktoś inny uczy się z tekstów słownictwa, ponieważ chce zostać raperem. Niektórzy podkreślali, że literatura dodaje otuchy, pokazuje, jak odnieść sukces w życiu i nie bać się „sięgać po więcej”. Jeden z uczniów napisał, że przy lekturze różnych tekstów widzi, że każda kultura ma „beautiful literature to fall back on” – sam dobór słów pokazuje, że uczeń ten spostrzega literaturę w kategoriach praktycznych, jako coś, do czego sięga się w celach użytkowych, być może terapeutycznych. W końcu, przekonują uczniowie ci, którzy czytają lepiej i więcej, łatwiej dostają się do college'u.

Trzeba powiedzieć, że uczniowie amerykańscy wyrażali dużo mniej **frustracji związanej z tekstami**, które czytają. Ma to niewątpliwie związek z tym, że nauczyciele w Denver mają więcej wolności w doborze tekstów i dlatego mogą się lepiej dostosowywać do potrzeb poszczególnych grup. Jest jednak jeszcze jedna kwestia, na którą chciałabym zwrócić uwagę. Z rozmów z polskimi nauczycielami języków obcych odnio-



słam wrażenie, że niektórzy z nich obawiają się literatury jako zbyt wymagającej, zarezerwowanej dla „polonistycznych analiz i interpretacji”, zbyt uduchowionej dla „przyziemnego językowca”. Poza tym są przekonani, że uczniowie nie życzą sobie literatury jako zbyt trudnej, wymagającej „polskiego podejścia” oraz przesiąkniętej „tym strasznym zjawiskiem metafory”. Taka opinia nie wydaje się zbieżna z tym, co sądzą sami zainteresowani; jak wspomniałam powyżej, polskim uczniom na zajęciach języka obcego literatury brakuje.

## Podsumowanie

Czego być może brakuje na lekcjach języka obcego w Polsce? Bez wątpienia więcej tekstów literackich poszerzyłoby horyzonty uczniów. Dochodzi do paradoksu, że polscy nauczyciele języków obcych, choć wyjątkowo wysoko cenią literaturę, nie sięgają po nią na zajęciach (Aleksandrowicz-Pędich, 2007). Poza tym coraz więcej badań pokazuje, że wbrew obawom nauczycieli teksty literackie są dla uczniów łatwiejsze niż teksty informacyjne: te drugie wymagają większej znajomości ogólnej tematu (Wolf, Joshua, 2010), sprawiają gorszym uczniom trudność, jeśli chodzi o zrozumienie łączników logicznych (Pretorius, 2006), powodują, że uczeń nastawia się na przetwarzanie informacji, a nie na czerpanie przyjemności z czytania (Cervetti i in., 2009), a w końcu ich poziom trudności zależy od jasności struktury tekstu (Kobayashi, 2002). Można jeszcze dodać, że zwrócenie się ku strukturze kursu opartego na rodzajach tekstów pisanych (tzw. *genre-based course design*) przyczyniłoby się prawdopodobnie do większej integracji czytania z pisaniem i nauczaniem słownictwa oraz gramatyki.

Generalizując, można stwierdzić, że polscy nauczyciele języków obcych są w bardziej komfortowej sytuacji niż polscy nauczyciele języka polskiego. Jednocześnie zestawienie opinii nauczycieli i uczniów pokazuje, że poszanowanie

dla choćby częściowej wolności nauczyciela co do doboru tekstów jest słuszną polityką, umożliwiającą prowadzącym zajęcia uwzględnienie preferencji i poziomu językowego uczniów. Ponadto narzucenie tradycyjnej w swym charakterze wizji tego, jak należy „słusznie” analizować i interpretować literaturę, krępuje i programuje nauczycieli języków (i pierwszego i obcych), którzy na swoich uczniach przenoszą przeświadczenie o doskonałości literatury – abstrakcji istniejącej na niedosiężnym poziomie wyrafinowania, po którą najlepiej nie wyciągać ręki... Należy chyba ubolewać nad faktem, że nauka języka polskiego, poprzez ograniczenia, które stawia uczniom i nauczycielom, uniemożliwia integrację nauki języków, w tym pierwszego, w umysłach uczniów i nauczycieli. Być może takie podejście byłoby naturalniejsze dla całościowego, językowego i kulturowego rozwoju uczniów.

## Bibliografia

- Aleksandrowicz-Pędich L. (2007) *Interkulturowość w kształceniu językowym w Polsce i innych krajach europejskich*. w: H. Komorowska (red.), *Nauczanie języków obcych. Polska a Europa*, Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, s. 35–56.
- Brown H. D. (2001) *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*, White Plains, NY: Pearson Education.
- Carey-Webb A. (2001) *Literature & Lives. A Response-Based, Cultural Studies Approach to Teaching English*, Urbana, Ill: National Council of Teachers of English.
- Cervetti G. N., Bravo M. A., Hiebert E. H., Pearson P. D., Jaynes C. A. (2009) *Text Genre and Science Content: Ease of Reading, Comprehension, and Reader Preference*, „Reading Psychology”, 30 (6), s. 487–511.
- Kobayashil M. (2002) *Method effects on reading comprehension test performance: text organization and response format*, „Language Testing”, 19 (2), s. 193–220.
- Pretorius E. J. (2006) *The comprehension of logical relations in expository texts by students who study through the medium of ESL*, „System”, 34 (3), s. 432–450.
- Wolfe M., Woodwyk J. M. (2010) *Processing and memory information presented in narrative or expository texts*, „British Journal of Educational Psychology”, 80 (3), s. 341–362.

Elżbieta Gajek<sup>1</sup>  
Warszawa

## **Obraz jako narzędzie komunikacji na lekcji języka obcego**

### **Wstęp**

Do odbierania wrażeń pochodzących ze świata zewnętrznego człowiek używa zmysłów wzroku, słuchu, dotyku. Odbieranie obrazu jest podstawą orientacji w przestrzeni. Natomiast w międzyludzkiej komunikacji werbalnej podstawowe znaczenie ma słuch i rozumienie tekstu mówionego. Wraz z wynalazkiem technicznym, jakim jest pismo, znacząco wzrosła rola wzroku podczas odbierania komunikatów językowych. Czytanie jest tylko jednym ze sposobów użycia wzroku do komunikacji wizualnej pomiędzy ludźmi. Człowiek zawsze odbiera bardziej lub mniej świadomie komunikaty niewerbalne – obrazowe i dźwiękowe – wysyłane przez rozmówców oraz interpretuje obrazy otaczającego go świata, które silnie wpływają na jego zachowania, np. postępowanie wobec innych ludzi. Wraz z upowszechnieniem się mediów, które przekazują obraz, umiejętność precyzyjnego odbierania i interpretacji komunikatów obrazowych docierających za pośrednictwem wizji staje się, po latach dominacji druku, coraz bardziej znacząca. Materiały wizualne stanowią obecnie ważny element przekazu kulturowego docierającego do uczniów poza szkołą. Uczniowie oglądają w telewizji i internecie teledyski oraz filmy w oryginalnych wersjach językowych. Mają więc duże doświadczenie w samodzielnym odbiorze komunikatów wizualnych jako nośnika kultury.

Komunikacja obrazowa nabiera szczególnego znaczenia w uczeniu się języków obcych. Informacje o zjawiskach kultury – w szerokim tego pojęcia rozumieniu, dotyczącym zarówno kultury wysokiej, jak i kultury dnia codziennego – mogą

być z sukcesem przekazywane wizualnie, a interpretowane werbalnie. Podręczniki do nauki języków zawierają mnóstwo materiału wizualnego, który pełni w nich rozmaite funkcje. Zachęca do mówienia, ilustruje tekst, dostarcza dodatkowych informacji o sytuacji komunikacyjnej, przedstawia osiągnięcia kultury materialnej.

W edukacji językowej kładzie się nacisk na kulturę i kompetencję międzykulturową jako czynniki wpływające na skuteczne przyswajanie języka. Obraz przekazuje informacje o kulturze, które nie mogłyby być w inny sposób odebrane przez uczniów na początkowym etapie nauki języka obcego.

### **Semiotyka**

Podjmując rozważania o znaczeniu współczesnej komunikacji wizualnej w nauczaniu języków, trzeba wykorzystać osiągnięcia w dziedzinie semiotyki, która już od lat trzydziestych ubiegłego wieku zajmuje się przekazem wizualnym. Idee wypracowane w lingwistyce stosowano do analizy nielingwistycznych sposobów komunikacji. Kluczowym pojęciem w semiotyce jest znak widziany jako forma (ang. *signifier*, franc. *signifiant*) i znaczenie, które niesie (ang. *signified*, franc. *signifié*). Stosuje się też rozróżnienie pomiędzy dostępnymi i możliwymi konwencjami tworzenia znaków, a aktualną realizacją znaku – podobnie jak w językoznawstwie rozróżnia się za Ferdinandem de Saussure'em (1916/1976) *langue* i *parole*.

Warto przypomnieć fakt, że obrazy wykonane przez człowieka, niosące znaczenie, pojawiły się na ścianach jaskiń prawdopodobnie wcześniej

<sup>1</sup> Autorka jest kierownikiem Zakładu Glottodydaktyki oraz Pracowni Nowych Mediów w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.

niż pismo. Ponadto do roku 1600 język pisany był dostępny nielicznym, a główny przekaz kulturowy odbywał się za pośrednictwem obrazu, czego przykładem są witraże katedr. Stopniowo przekaz wizualny uzupełniany był tekstem werbalnym. Obecnie spójny przekaz wizualny występuje powszechnie w książkach dla najmłodszych dzieci. Może on zawierać wyłącznie obrazy lub obrazy uzupełnione tekstem, który czyta małemu dziecku dorosły opiekun. W komiksach natomiast rola obrazu i tekstu (w tzw. dymkach) często jest równorzędna.

W edukacji – szczególnie dzieci młodszych – występuje nierównowaga pomiędzy ilością materiału wizualnego dostarczanego uczniom, a oczekiwanym wynikiem pracy, który jest głównie pisany. Podczas uczenia się większości przedmiotów uczeń dostaje ilustracje i informacje w formie graficznej. Natomiast podczas egzaminów i testów oczekuje się najczęściej tekstów werbalnych pisanych. Celem edukacji stało się też wykształcenie w uczniach zaawansowanych umiejętności czytania wyłącznie wizualnego, czyli bez poruszania wargami oraz bez wokalizacji czytanego tekstu. Dwie ostatnie techniki czytania są postrzegane jako mniej wartościowe, a nawet upośledzające czytanie. Przy tak określonym celu edukacji niewerbalna – najczęściej obrazowa – komunikacja wizualna jest postrzegana jako zagrożenie dla komunikacji werbalnej, czyli sprawności czytania lub w ogóle posługiwania się językiem. Ponadto krytycy podkreślają, że dosłowność obrazu ma szkodliwy wpływ na wyobraźnię człowieka, gdyż widz nie musi, tak jak czytelnik, przetwarzać tekstu werbalnego na obraz. Zwolennicy komunikatów obrazowych wskazują jednak na możliwość precyzyjnego przekazania informacji, o której nie można nawet marzyć w komunikacie słownym – na przykład opis pokroju rośliny, jej kwiatów i owoców nie przekaże tylu informacji co rysunek, czy fotografia. Przynajmniej oni nieporozumienia wynikające z przyswojenia informacji niezgodnej lub sprzecznej z tekstem pisany oraz wskazują na nieuprawnione jego interpretacje daleko wykraczające poza informacje zawarte w tekście. Skutki niezrozumie-

nia informacji słownej mogą być groźne, np. zniszczenie urządzenia z powodu niezrozumienia instrukcji obsługi lub zabawne, co ilustruje humor z zeszytów szkolnych.

Pomimo wyrażanych często obaw czytanie tekstów multimodalnych jest już obecnie częścią uwarunkowanej kulturowo kompetencji komunikacyjnej człowieka, więc może i powinno być systematycznie uczone, także w językach obcych. Mówi się o kompetencji wizualnej w odbiorze znaczenia (ang. *visual literacy*) (Dondis, 1972, Messaris 1998, Seppänen, 2006).

Ze względu na powszechność mediów, które są głównymi nośnikami obrazu, konieczna jest pogłębiona refleksja nad strukturą i treścią komunikatów wizualnych stosowanych podczas lekcji językowych oraz nad wykorzystaniem materiałów wizualnych w komunikacji międzykulturowej. Komunikaty wizualne niosą przecież znaczenia jak słowa, mają też własną gramatykę. Nie jest to jednak gramatyka „uniwersalna”, ale ściśle zależna od czynników kulturowych. Zarówno komunikaty wizualne, jak i języki są wytworami kultury, która łączy treści lokalne z globalnymi. Język komunikatów wizualnych (ich struktura i treści) jest dziś kontrolowany przez media masowe, które raczej go ujednocniają niż odgórnie podają gotowe normy obowiązujące na całym świecie (Kress, van Leeuwen 2006). Rozumienie gramatyki obrazu jest kluczowe dla korzystania z niego jako materiału służącego do uczenia się języka obcego, gdyż obraz jest istotnym nośnikiem znaczenia. Jak widać, zadaniem lingwistyki jest więc także wyjaśnianie rozumienia obrazu i przekładanie tej wiedzy na zalecenia praktyczne, np. służące przyswajaniu języka i kultury.

Powszechnie dostępne są teksty multimodalne, które charakteryzują się tym, że różne sposoby przekazu informacji współistnieją obok siebie (Bateman, 2008). Przykładem tekstu multimodalnego może być strona z podręcznika do nauki języka zawierająca ilustracje, komiksy, ćwiczenia, teksty na marginesach. Innym miejscem występowania tekstu multimodalnego jest ekran telewizora lub monitora komputera, obecnie coraz bardziej podzielony – zawierający obraz, paski

tekstu pisanego i dodatkowo tekst mówiony. W przekazie wykorzystuje się więcej niż jeden zmysł do odbioru treści: w jednej części ekranu znajduje się postać komentatora i jego narracja mówiona, w drugiej obraz z miejsca wydarzeń, u dołu mogą pojawić się paski z tekstem pisany: statycznym lub przesuwającym się. Wszystkie informacje werbalne – mówione i pisane – mogą być przekazywane w jednym lub wielu językach. Analiza tekstów multimodalnych i reakcje odbiorcy na nie, którymi zajmuje się lingwistyka multimodalna (ang. *multimodal linguistics*), znajdują się w kręgu zainteresowań zarówno lingwistów (Kress, van Leeuwen, 1996; Bateman, 2008) jak i edukatorów (Kalantzis, Cope, 2002; Bateman, 2008), a także stają się przedmiotem zainteresowania nauczycieli języków obcych.

Patrząc przykładowo na stronę podręcznika do nauki języka, warto zastanowić się nad rolą znaków geometrycznych, takich jak prostokąty, trójkąty, okręgi, strzałki oraz ich kombinacji, połączenia jednych elementów względem drugich (często tworzą one np. krzyże, gwiazdy, co niesie znaczenie). Następnym etapem jest zbadanie treści obrazu i tekstu oraz zależności pomiędzy nimi. Warto spojrzeć, na ile obraz objaśnia znaczenie tekstu i odwrotnie. Jeśli treść obrazu dotyczy zjawisk występujących w innej kulturze, to umiejętność rozumienia i interpretowania ilustracji staje się częścią kompetencji interkulturowej. Pomimo że sam obraz często nie zawiera treści wyrażonych werbalnie, to uzupełnia treść komunikatu słownego wspierając naukę języka.

Komunikacja wizualna coraz częściej stanowi podstawę interakcji. Tak dzieje się podczas pracy w projektach międzynarodowych w programach eTwinning i Comenius. Obrazem można przekazać odbiorcy informacje, które z punktu widzenia nadawcy nie są istotne lub nie są nawet uświadomione, więc nie są przekazywane w komunikatach werbalnych. Świadomość znaczenia komunikacji wizualnej w kontaktach międzykulturowych oraz umiejętność odczytywania i rozumienia, a także produkcji komunikatów wizualnych wchodzi w zakres kompetencji medialnej współczesnego człowieka. Umiejętność pre-

czyjnego rozumienia i tworzenia komunikatu wizualnego zarówno statycznego, np. fotografii, jak dynamicznego, np. filmów, staje się równie ważna jak pisanie i czytanie ze zrozumieniem tekstów słownych. Dlatego powinna znaleźć się w obszarze zainteresowań nauczycieli języków obcych.

### ■ Statyczne materiały wizualne na lekcji językowej

Wraz z pojawieniem się możliwości drukowania kolorowych obrazów statycznych – fotografii i rysunków – nauczyciele oraz wydawcy materiałów językowych i pomocy dydaktycznych do nauki języków zastosowali je w nauczaniu języków. Szybko też dostrzegli ich znaczenie. Obecnie trudno nawet wyobrazić sobie podręcznik do nauki języka obcego bez fotografii, wykresów czy map. Są one używane głównie receptywnie i służą jako materiał stymulujący w ćwiczeniach komunikacyjnych. Przykładowo można tu wskazać:

- Ćwiczenia językowe wykorzystujące komiksy. Obrazek lub seria obrazków wykonanych w konwencji komiksowej zapewnia niewerbalny opis sytuacji (Belousa i in., 2009). Zadaniem uczniów jest zinterpretowanie sytuacji. Można wykorzystać komiksy opublikowane na stronach do nauki języka angielskiego, np.: *Comedy-o-rama*.
- Ćwiczenia z fotografiami, w których obraz i słowo uzupełniają się wzajemnie, a zrozumienie całego komunikatu wymaga zrozumienia obu jego części – wizualnej i werbalnej. Zdjęcia nagrodzone w konkursie World Press Photo mogą być doskonałym materiałem dydaktycznym.

Podczas pracy z obrazem pobranym z mediów na lekcji językowej warto kłaść nacisk na strategię uczenia się, gdyż uczniowie często nie wiedzą, jak korzystać z materiałów wizualnych tworzonych w kulturze języka obcego, którego się uczą, w celu jego świadomego przyswajania.

Na lekcji mogą być wykorzystywane też materiały wizualne tworzone przez uczniów. Jedynie małe dzieci proszone są często o wykonanie ilu-

stracji, narysowanie lub pokolorowanie obrazków. Z uczniami starszymi można wykorzystać fotografie i wspomniane wyżej komiksy w ćwiczeniach, w których uczniowie wpisują komunikat werbalny lub niewerbalny, odpowiednio do sytuacji. Ćwiczenia z komiksem są przydatne do nauczania słownictwa, gramatyki, a także wymowy. Pomagają nauczyć zapisywania wyrażen charakterystycznych dla języka mówionego, np. dźwięków paralingwistycznych czy onomatopei, oraz rozpoznawania językowych sposobów ekspresji zachowań kulturowych, np. stereotypów czy języka manipulacji politycznej (Randall, 1997).

Praca z cyfrowymi opowieściami (ang. *digital storytelling*) polega na przygotowaniu dłuższych wypowiedzi pisemnych lub ustnych do serii obrazków lub fotografii zawierających wyraźną narrację wizualną.

Odmianą języka wizualnego, który rzadko pojawia się na lekcjach językowych, są obrazki szeroko stosowane w instrukcjach, np. do telefonów komórkowych czy składania mebli. Okazuje się, że można precyzyjnie opisać kolejne etapy instalacji urządzeń lub ich montażu bez werbalizacji czynności w żadnym z języków – ani ojczystym, ani obcym. Ze względu na masowość zjawiska może ono być postrzegane jako zagrożenie dla rozwoju językowego. Z drugiej strony trzeba docenić precyzję komunikatu wizualnego. Instrukcje obrazkowe mogą być przydatne w nauczaniu języka zawodowego.

### **Dynamiczne materiały wizualne – wideo – na lekcji językowej**

Historia kina rozpoczęła się ponad sto lat temu. Wiedza o przyswajaniu języków rozwinęła się później. Była ona jednak bardziej skoncentrowana na tekście, czyli werbalnym akcie komunikacyjnym niż na interpretacji znaczenia komunikatu wizualnego i jego związku z przekazem werbalnym. Wynikało to po części z tego, że drukowanie tekstów słownych było opanowane i upowszechnione (za sprawą wynalazku Gutenberga)

znacznie wcześniej niż druk kolorowych obrazów lub samodzielne rejestrowanie obrazów ruchomych.

Dopiero technika cyfrowa pozwoliła na łatwy zapis obrazów ruchomych – filmów – w pamięciach popularnych urządzeń – aparatów fotograficznych, kamer i telefonów komórkowych. Przekaz wizualny staje się dziś częścią codziennej komunikacji międzyludzkiej. Wynika z tego rosnąca w edukacji rola wizualnych materiałów ruchomych, gdyż łatwy odczyt, zapis i transport ułatwiają pracę nauczycielom i uczniom i – co więcej – umożliwiają intensywną komunikację i współpracę, np. w projektach międzynarodowych, które sprzyjają uczeniu się języków obcych.

Gotowy materiał filmowy można wykorzystać w zadaniach wspomagających rozwój wszystkich sprawności językowych. Przydatne są fragmenty filmów stanowiących klasykę kina, nowości, które właśnie pojawiły się na rynku wideo, oraz materiały z internetu, np. zwycięska mowa prezydenta Baracka Obamy lub wybrane filmy zamieszczane przez internautów na serwisach wideo, np. YouTube. Wspólne wybieranie materiału filmowego na lekcję może być okazją do przypomnienia podstawowych zasad zachowania i bezpieczeństwa w internecie i przekazania ich w języku obcym.

Ćwiczenia językowe z wideo, zachęcające uczniów do mówienia, polegają np. na odsłuchaniu fragmentu ścieżki dźwiękowej i opowiadaniu o osobach, które mogły wypowiedzieć słowa, albo o miejscu, gdzie zostały wypowiedziane lub odwrotnie – po obejrzeniu fragmentu filmu przez uczniów ich zadaniem jest przeprowadzenie konwersacji odpowiedniej do sytuacji. Powyższe zadania są już dobrze znane i stosowane w nauce języka (Stempleski, Tomalin 1990; Sherman, 2003). Uczniowie słuchają i mówią; starają się łączyć usłyszany tekst z interpretacją treści przekazanych w obrazie.

Zadania z tworzenia napisów, polegające na dodawaniu napisów do krótkiej sekwencji filmowej, są naśladowaniem pracy twórców napisów do filmów. Mogą to być napisy w języku polskim do filmu zagranicznego lub napisy w języku ob-

cym do filmu polskiego. Przygotowując uczniów do takiej pracy, warto pokazać napisy zamieszczone w sieci przez internautów, wskazując na ich zalety i wady językowe i interpretacyjne. Może to stanowić zachętę do samodzielnej nauki języka. Przygotowanie napisów czasami polega na dokładnym przetłumaczeniu wypowiedzianej kwestii, a czasami na interpretacji sytuacji i przekazaniu znaczenia w oparciu o słowa i obraz.

Dodawanie audiodeskrypcji do filmu stwarza nowe możliwości tworzenia ćwiczeń językowych dla wszystkich uczniów języka. Audiodeskrypcja jest przeznaczona głównie dla widzów niewidomych i polega na dołączeniu do filmu dodatkowej ścieżki dźwiękowej, która zawiera informacje o treści obrazu. Stanowi ona uzupełnienie ścieżki zawierającej wypowiedziane przez bohaterów kwestie, muzykę oraz tło dźwiękowe, np. stukot upadającego przedmiotu lub szum wody. Opowiadanie o treści obrazu (na poziomie językowym odpowiednim dla ucznia), przygotowane tak, jak przygotowywana jest audiodeskrypcja dla niewidomych w muzeach, może stanowić podstawę wielu ćwiczeń językowych, np. polegających na słuchaniu i wskazywaniu obiektów na obrazie, słuchaniu i szukaniu różnic pomiędzy tekstem mówionym i obrazem. Inne ćwiczenie językowe polega na naśladowaniu pracy audiodeskrybenta. Zadaniem uczniów jest opowiedzenie o istotnych elementach obrazu w pauzach pomiędzy wypowiedziami bohaterów filmu. Pokazanie filmu bez wizji przed rozpoczęciem właściwego ćwiczenia uświadamia uczniom, jak wiele informacji pochodzi właśnie z obrazu.

Wykorzystanie własnej produkcji filmowej uczniów, którzy bardzo chętnie kręcą filmy, pozwala ukierunkować ich zainteresowania na zadania językowe; np. projekt, w którym produktem końcowym jest krótki film wideo, zapewnia warunki do rozwijania wszystkich sprawności językowych. Nagranie scenki z obcojęzycznym tekstem zachęcającej do działań prozdrowotnych czy proekologicznych łączy uczenie się języka z przyswajaniem wartości etycznych. Twórczość uczniów może wyrażać się także w działaniach artystycznych.

## ■ Materiały wizualne w komunikacji międzykulturowej – studium przypadku

Czynnikiem szczególnie silnie motywującym do pracy nad językiem jest zastosowanie materiałów wideo jako środka komunikacji międzyludzkiej. Przykładem wykorzystania materiałów wizualnych jako formy komunikacji jest projekt, w którym brali udział polscy studenci Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego i amerykańscy studenci Coming Community College, New York, USA, którzy w roku akademickim 2007/2008 współpracowali w ramach inicjatywy COIL (*Center for Collaborative Online International Learning*) SUNY. W sumie, w projekcie uczestniczyło około 45 studentów amerykańskich i 75 studentów polskich. Korzystali oni ze środowiska wirtualnego typu *open source*. Studenci mieli do dyspozycji platformę Moodle zainstalowaną na serwerze Instytutu Lingwistyki Stosowanej UW. Amerykanie zaproponowali tworzenie fotoesejów, czyli opowieści obrazowych zawierających krótkie – najczęściej jednozdaniowe – teksty słowne, doprecyzowujące informację obrazową. Tematy fotoesejów wynikały z amerykańskiego programu kursu socjologii rodziny i były to: zwyczaje randkowe, budowanie związku, różne typy rodzin, wspólne mieszkanie, męskie i kobiece obowiązki domowe, dzieci a poczucie szczęścia, konflikty w rodzinie, tradycje, rodzeństwo bliźniacze, rodzice chrzestni. Obejmowały zjawiska kulturowe, więc odpowiadały programowi kursu polskiego, w którym jednym z celów było wykorzystanie narzędzi cyfrowych do nauczania języka w wirtualnym środowisku międzynarodowym. Studenci przygotowali fotoeseje w formie prezentacji PowerPoint oraz stron internetowych. Ponadto porozumiewali się na forach założonych na platformie Moodle, a także podjęli komunikację indywidualną, wykorzystując pocztę elektroniczną, czaty i komunikatory, np. Skype. W spotkaniach indywidualnych były prowadzone wywiady wymagane do projektu badawczego po stronie amerykańskiej (Gajek, 2010).

Z przeprowadzonego studium przypadku wynika, że fotoeseje okazały się bardzo efektywne w nauczaniu języka obcego. Jako środek komunikacji międzykulturowej przekazują treści, które dla twórcy obrazu fotograficznego są tak oczywiste, że w opisie werbalnym mogłyby zostać pominięte. Obraz przedstawia więcej szczegółów o środowisku życia rodzin, pozostawiając interpretację odbiorcy. Natomiast przekaz słowny podlega selekcji autorskiej i zwykle zawiera interpretację nadawcy. Ponadto – co ważne dla przyszłych nauczycieli języków – doświadczenie pokazało, że współpracę międzynarodową w języku obcym można prowadzić z uczniami nawet przy ich stosunkowo niskim poziomie znajomości języka. Jest to ważny czynnik motywujący do kontaktów z cudzoziemcami, a więc także do uczenia się języka. Na wysokim poziomie znajomości języka uczniowie stosują gry słowne, wprowadzają wyrażenia humorystyczne współgrające z obrazem – co dodatkowo uatrakcyjnia przekaz.

W komunikacji za pośrednictwem mediów cyfrowych okazało się, że to studenci amerykańscy używali języka w sposób niedbały, charakterystyczny dla komunikacji cyfrowej. Język studentów polskich był bardziej sformalizowany. Było to także istotne doświadczenie językowe i kulturowe dla lingwistów – przyszłych nauczycieli, którzy są także zaawansowanymi uczniami języka.

Powyższy projekt został zrealizowany w programie akademickim kształcenia nauczycieli. Jednak wykorzystanie materiałów wizualnych do komunikacji międzykulturowej może odbywać się na każdym poziomie edukacji – od przedszkola do średniej szkoły zawodowej. Liczne przykłady dobrej praktyki interaktywnego zastosowania komunikatów wizualnych w szkołach znajdują się na stronach programów *eTwinning* i *Comenius*.

### **Technika w służbie komunikacji wizualnej**

Sprzęt cyfrowy do zapisu obrazów przydatnych w nauczaniu i uczeniu się języka – jak już wspomniano – jest szeroko dostępny. Kolejne ge-

neracje telefonów komórkowych z coraz lepszymi urządzeniami rejestrującymi obraz statyczny i ruchomy, aparaty fotograficzne, kamery cyfrowe pozwalają na uzyskiwanie obrazu coraz lepszej jakości. Do edycji obrazów – fotografii i filmów – wykorzystuje się zarówno programy komercyjne, np. *Photoshop*, *Adobe Premiere*, jak i zawarte w powszechnie stosowanych pakietach albo do pobrania z internetu. Jako przykład można podać *Windows Movie Maker* – bardzo przyjazny program do edycji zdjęć i filmów, znajdujący się w pakiecie systemu Windows. Przykładowe darmowe oprogramowanie do obróbki zdjęć to *Microsoft FotoStory*, *GIMP*, *Picasa2*, *InfranVview*.

### **Rola medialnych komunikatów wizualnych w przyswajaniu języków obcych poza lekcją językową**

Szczególnym przypadkiem współistnienia komunikatu wizualnego i werbalnego są napisy na ekranie w filmach obcojęzycznych pokazywanych w powszechnie dostępnych mediach masowych. Decyzja o dodawaniu napisów lub podkładaniu głosu lektora lub dubbingu ma duże znaczenie społeczne. Przyjęcie przez nadawców powszechnie akceptowanej w naszym kraju zasady, że filmy obcojęzyczne pokazywane są w polskiej telewizji na prawie wszystkich kanałach z dogranym głosem lektora lub dubbingiem, jest szkodliwe z wielu punktów widzenia. Przede wszystkim metoda ta blokuje całemu społeczeństwu możliwość incydentalnego uczenia się języków obcych. W krajach, takich, jak np. Rumunia, Słowenia, Szwecja, Dania czy Norwegia, w których dodaje się napisy do filmów obcojęzycznych, notuje się bardzo szybki wzrost znajomości języków wśród młodzieży oraz wzrost zainteresowania nauką języków wśród dorosłych. Ponadto napisy na ekranie zawierające tłumaczenie tekstów obcojęzycznych wpływają pozytywnie na umiejętność czytania tekstów w języku ojczystym. Konieczność częstego czytania napisów w języku ojczystym na ekranie telewizora wpływa na podtrzymanie sprawności czytania u osób zagrożo-

nych jej utratą, czyli zapobiega wtórnemu analfabetyzmowi dorosłych (Gajek, 2008). Tak więc brak napisów do filmów obcojęzycznych w telewizji zarówno promuje wtórny analfabetyzm w języku ojczystym w dużych grupach społecznych, jak i hamuje tempo przyswajania języków obcych.

Ponadto dominacja tekstów z dogranym głosem lektora dyskryminuje dużą społeczność osób głuchych i niedosłyszących, ograniczając im odbiór komunikatów medialnych do programów dla nich przeznaczonych. Wobec sprzecznych potrzeb osób niedowidzących i niedosłyszących powinna być zachowana równowaga w dostępie tych grup do komunikatów medialnych nie tylko przez telewizję interaktywną specjalnie dedykowaną dla każdej z tych grup.

## Wnioski

Podręczniki do nauki języków obcych zawierają liczne fotografie, w towarzyszących pakietach edukacyjnych znajduje się wiele materiałów wideo, są one także dostępne w internecie – nauczyciele i uczniowie mają więc łatwy dostęp do materiałów wizualnych, które mogą być wykorzystane na lekcji językowej. Ponadto technika cyfrowa pozwala na łatwe tworzenie własnych materiałów do nauki, które mają rosnące znaczenie w komunikacji pomiędzy uczniami współpracującymi ze sobą w projektach międzynarodowych. Tak więc materiały wizualne i interakcje za pośrednictwem obrazu tworzą obszar, w którym ciągle można odkrywać nowe możliwości i nowe techniki pracy nad językiem podczas lekcji. Można tworzyć ćwiczenia wspomagające uczenie się języka obcego i poznawanie kultury partnerów. Materiały wizualne są źródłem informacji – precyzyjnej i konkretnej – a słowa w nich użyte uzupełniają treści przekazane obrazem.

Słowa i obraz razem stają się narzędziem kształtowania sprawności językowych, postaw w kontaktach międzykulturowych oraz lepszego rozumienia komunikatów medialnych.

## Bibliografia

- Bateman J. A. (2008) *Multimodality and Genre: A Foundation for the Systematic Analysis of Multimodal Documents*, New York: Palgrave Macmillan.
- Belousa I., Ciascai L., Chechłacz K., Costa M., Costa V., Gajek E., Marchis J., Opre A., Pereira E., Stakle A. (2009) *ICT as a Tool of Intercultural and Media Education*, Seixal: Centro de Formacao Rui Gracio.
- Gajek E. (2007) *Kultura mediów a edukacja językowa*, w: M. Tanaś (red.) *Kultura i język mediów*, Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS, s. 271–283.
- Gajek E. (2008) *Edukacyjne znaczenie napisów w tekście audiowizualnym*, „Przekładaniec”, 1 (20), s. 106–114.
- Gajek E. (2010) *Jawne i ukryte cele współpracy międzynarodowej w programie studiów humanistycznych*, w: L. Banachowski *Postępy e-edukacji*, Warszawa: Wydawnictwo Polsko-Japońskiej Szkoły Technik Komputerowych, s. 113–120.
- Comedy-o-rama [online] <http://www.comedyorama.com/index.html> (23.08.2010).
- Dondis, D. A. (1972) *A Primer of Visual Literacy*, Cambridge, MA: MIT Press.
- Kalantzis M., Cope B. (red.) (2000) *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, London: Routledge
- Kress G., Leeuwen T. van (2006) *Reading Images: The Grammar of Visual Design*, London and New York: Routledge.
- Messarís P. (1998) *Visual aspects of media literacy*, „Journal of Communication”, 48 (1), s. 70–80.
- Randall S. (1997). *Comics: A Multi-dimensional Teaching Aid in Integrated-skills Classes. Studies in Social Sciences and Humanities*, [także] <http://www.esl-lab.com/research/comics.htm>.
- Saussure F. de (1916/1975) *Cours de linguistique générale*, Paris: Payoth? que, Payot.
- Sherman J. (2003) *Using Authentic Video in the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Stempleski S., Tomalin B. (1990) *Video in Action*, New York: Prentice Hall.



Artur Świątek<sup>1</sup>  
Katowice

## Stereotypowe pojmowanie płci w języku angielskim i polskim

### Wstęp

W swoim artykule chciałbym przedstawić teoretyczną analizę pojmowania płci w języku angielskim i polskim. Oba języki są mocno seksistowskie, z charakterystycznym patriarchalnym światopoglądem, wszechobecną męską wizją świata wspomaganą i kulturowaną przez religię, pełną form zmaskulinizowanych, często deprecjonujących rolę kobiety zarówno w społeczeństwie zachodnioeuropejskim, jak i w społeczeństwie Europy Środkowo-Wschodniej.

Męska wizja świata częściowo pochodzi od przekonania, że Bóg jest mężczyzną, stąd np. powszechność męskich postaci w opowiadaniach dla dzieci i maskulinizacja dziecięcych zabawek symbolizujących męskie atrybuty, takie jak: siła, walka, męskość, potęga.

Kobiety są traktowane i oceniane za wygląd i ich relacje rodzinne, podczas gdy o mężczyznach mówi się w kategoriach tego, co robią.

Kobiety i mężczyźni zwracają się do tego samego dziecka w odmienny sposób i różnie interpretują jego zachowanie, zależnie od tego, czy jest to chłopiec, czy dziewczynka.

Zwyczaj przyjmowania przez żonę nazwiska męża jest deprecjonujący dla kobiety. Zachowanie nazwiska ojca jako forma protestu przeciwko przyjęciu nazwiska mężczyzny wciąż świadczy o androcentrycznym zwyczaju nazewnictwa społecznego.

Męskie formy semantyczne mają tendencję do posiadania bardziej pozytywnych konotacji niż ich żeńskie odpowiedniki.

Powyższe przykłady doskonale świadczą o tym, jak ważną kwestią we współczesnym zgłobalizowanym świecie jest płć i język płci. Jestem

przekonany, że treść mojego artykułu będzie stanowić ciekawe źródło dyskusji naukowych.

### Definicja stereotypu

Stereotyp jest rozumiany jako „społeczna interpersonalna funkcja, która może prowadzić do narzucenia komuś własnego systemu wartości i norm zachowania. Stereotyp może mieć też wymiar wewnątrzpersonalny, sztucznie motywowany i określający tożsamość grupową i pozagrupową” (Tyda, Gabryś-Barker, 2004: 175). W życiu codziennym, stereotyp rozumie się jako „przesadzony i zwykle stronniczy pogląd dotyczący grupy, plemienia lub klasy społecznej” (Abercrombie, Hill i Turner, 2000: 346). Rozumiane w ten sposób stereotypy rzadko podlegają zmianie lub poprawie, ponieważ kreują poczucie solidarności społecznej.

Poza tym stereotyp to koncept akademicki mający charakter interdyscyplinarnej, stanowiący przedmiot badań w socjologii, psychologii i językoznawstwie. W socjologii stereotyp jest kojarzony głównie z normami społecznymi i wzorcami grupowego zachowania. W psychologii odnosi się on do percepcji i kategoryzacji, do relacji, przekonań i uprzedzeń. Wreszcie w językoznawstwie istnieją trzy różne podejścia do stereotypu, według których jest on interpretowany (Chlebeda, 1998: 32) jako:

- wyrażenie językowe – frazeologizm,
- określona konstrukcja mentalna,
- określona konstrukcja mentalna, zakorzeniona w naszej świadomości poprzez znak językowy.

Stereotyp może być przyjęty przez jednostkę w wyniku własnych obserwacji, przejmowania poglądów innych osób, wzorców przekazywa-

<sup>1</sup> Autor jest pracownikiem Wyższej Szkoły Zarządzania Marketingowego i Języków Obcych w Katowicach.

nych przez społeczeństwo, może być wynikiem procesów emocjonalnych (m. in. przeniesienia agresji – np.: „Ty Żydzie!”).

Stereotypy mogą być:

- negatywne („Wszyscy Polacy są nieporządnymi“),
- neutralne („Mamusia to długo u nas zabawi?”),
- pozytywne („Każdy Włoch to przystojny mężczyzna“).

## ■ Język kobiet a język mężczyzn

Inny jest język kobiet, a inny mężczyzn. Głównym powodem istniejącego status quo jest odwieczna dyskryminacja płci żeńskiej wynikająca z założenia, że w rzeczywistości kobieta jest „podgatunkiem”, niższą formą życia niż mężczyzna (Lakoff, 1980).

Kobiety unikają konkretnego, zdecydowanego wyrażania opinii (Lakoff, 1980) poprzez używanie eufemizmów („Idę skorzystać z toalety“), a także intensyfikatorów („Naprawdę się cieszę, że przyszedłeś“) i tak zwanych question tags (przykład z j. ang. „That’s a nice colour, isn’t it?“ To ładny kolor, prawda?) – odpowiadających polskiemu nieprawdaż?. Niepewny wydźwięk kobiecej wypowiedzi wzmaga jeszcze często intonacja wznosząca przy zdaniach twierdzących, przez co brzmią jak pytania.

Mężczyzna z założenia wie więcej i dzieli się tym z kobietą, odgrywając rolę słuchacza.

W rozmowie kobiety z kobietą występuje równość stron, zainteresowanie przekazaniem informacji i ich przyjęciem. Bardzo istotnym w tego typu konwersacji jest fakt interakcji z drugą osobą (stąd „krótkie“, 20-minutowe rozmowy telefoniczne, mające zwykle charakter nieformalny, charakteryzujące się często wielowątkowością i brakiem konkluzji).

Rozmowy między mężczyznami są diametralnie różne. Niezbędne jest tutaj pochwalenie się zasobem informacji, kreowanie się na eksperta w danej dziedzinie.

W rozmowie kobiety z mężczyzną kobieta ceni sobie możliwość wysłuchania rozmówcy, mężczyzna – bycia wysłuchanym. Taka konwersacja

stanowi monolog. Mężczyzna stara się pokazać, ile wie, zdominowana kobieta słucha, okazując zainteresowanie, by podtrzymać konwersację na nieinteresujący ją temat.

W tym momencie warto przytoczyć pewną anegdotę znakomicie ilustrującą różnice występujące w języku kobiet i mężczyzn. Anegdota dotyczy rozmowy dwóch nauczycielek akademickich. Panie przedstawiają się sobie, opowiadają sobie o wydziałach, na których pracują oraz o prowadzonych przez siebie badaniach, które okazują się być bardzo podobne do siebie. Następnie do rozmowy dołącza mężczyzna, współbiesiadnik siedzący naprzeciwko. Po zadaniu pytania o to, czym zajmuje się ów współbiesiadnik, panie dowiadują się wielu szczegółów z zakresu jego pracy i środowiska. Wreszcie mężczyzna pyta, czym one się zajmują. Cieszy go odpowiedź, że panie bardzo interesuje językoznawstwo, mężczyzna mówi jednak dalej na temat swoich badań z zakresu neurolingwistyki. Panie posłusznie słuchają jego wynurzeń.

Konkluzją tej anegdoty jest istotne stwierdzenie, że podczas konwersacji kobieta jest zainteresowana stworzeniem więzi, mężczyzna – wywyższeniem się ponad rozmówcę.

## ■ Seksizm w języku angielskim

„Kobiety unikają bezpośredniej odpowiedzi podczas komunikacji językowej, używają zaprzeczeń, cech językowych, które mogą sugerować niepewność, brak wiary w siebie i niski status społeczny. Ale mężczyźni robią to samo! [...] To stereotyp, że mężczyźni są bezpośredni, podczas gdy kobiety wahają się. Obalam ten stereotyp” – stwierdza dr hab. Nicholas Palomares, zajmujący się komunikacją językową na Uniwersytecie Kalifornijskim (University of California) w Davis. „Dowiedziałem się, że kobiety są czasami bardziej niepewne od mężczyzn, a mężczyźni są również bardziej niepewni od kobiet. To wynika z tematu rozmowy i czy komunikujesz się z kimś z tej samej płci. Różnice płci w języku nie są wrodzone, są zmienne” (Morain, Palomares, 2009).

W badaniach przeprowadzonych wśród studentów kalifornijskich poproszono 300 studen-

tów studiów licencjackich na Uniwersytecie Kalifornijskim (50% kobiet, 50% mężczyzn) o napisanie e-maili wyjaśniających, jak zmienić koło po złapaniu gumy lub jak kupić zestaw do makijażu, wśród innych tematów stereotypowych i tematów neutralnych płciowo. Studenci znali imię, nazwisko i płeć osoby, do której pisali.

Analizując wyniki przeprowadzonych badań, naukowcy doszli do następujących wniosków:

- mężczyźni wahali się, pisząc o makijażu lub innych stereotypowo żeńskich kwestiach, szczególnie gdy wiedzieli, że piszą do kobiety, np. „Może dziewczyny wolą produkty wysokiej jakości w sieci Sephora niż w innych wielkich sieciach? Nie wiem.”;

- kobiety wahały się pisząc o zmianie opony i innych stereotypowo męskich kwestiach, szczególnie gdy wiedziały, że piszą do mężczyzny, np. „Myślę, że oni zaczną od podniesienia całego samochodu, a może tylko jednego koła lewarkiem?”;

Uważa się, że język jest niepewny, jeżeli zawiera w sobie tzw. *hedges* (czyli takie zwroty jak: *sort of, maybe, pretty much, probably, might, kinda*), wyrażenia pozwalające uniknąć bezpośredniej odpowiedzi (ang. *disclaimers*) – *I'm not sure, I may be wrong, don't trust me, but you should double check*) oraz *tag questions* (*don't you think?, isn't it?, right?*).

„Brak jest różnic płciowych w niepewności u badanych piszących o tematach neutralnych dla płci, takich jak np. polecenie dobrej restauracji. [...] Niektóre tematy powodują, że mężczyźni i kobiety myślą i komunikują się, mając wzgląd na swoją płeć, co prowadzi do niepewności, w sytuacji, gdy temat jest niezgodny z daną płcią. [...] Przekonanie, że kobiety i mężczyźni są z innych planet należy odrzucić i zastąpić przekonaniem bardziej dokładnym. Kobiety i mężczyźni pochodzą z różnych ulic w tej samej okolicy, ale mają tendencje do częstych przeprowadzek” (Morain, Palomares, 2009).

Religia była długo krytykowana za efektywne kwestionowanie egzystencji kobiecej poprzez dobór stylów językowych. Miller i Swift (1976) krytykowali większość zachodnich religii za patriarchalną wizję świata kulturowaną poprzez użycie

metafor i symboli zorientowanych na mężczyzn. Odniesienia do Boga za pomocą słów, takich jak „ojciec” i „król”, przedstawiają wizerunek Boga, który jest mężczyzną. Jest to mit, który atakuje się w humorze feministycznym („Kiedy Bogini stworzyła mężczyznę, tylko żartowała”).

W języku angielskim ignoruje się kobiety w języku, najczęściej poprzez użycie form zmaskulinizowanych, np. *chairman, mankind, guys, firman*.

Męska wizja świata jest spowodowana przewagą męskich postaci w opowiadaniach dla dzieci i maskulinizacją dziecięcych zabawek (*Thomas the tank engine*). Nilsen (1977) udokumentował szerzący się seksizm w książkach dla dzieci i materiałach edukacyjnych. Według Nilsena książki były głównie zorientowane na chłopców, a płeć była w nich opisywana stereotypowo.

Innym aspektem seksizmu w języku angielskim jest podkreślanie wyższości mężczyzn poprzez kolejność wyrażen w konstrukcjach paralelnych. Smith (1985) zauważył, że zazwyczaj słowa nazywające mężczyzn umieszczane są na pierwszym miejscu, np. *husband and wife, brother and sister, host and hostess*.

## ■ Seksizm w języku polskim

Kobiety są skazane na przyjęcie w języku polskim tego wszystkiego, co ukształtowała męska tradycja.

Zdecydowana większość form żeńskich pochodzi od ich męskich odpowiedników lub w ogóle nie istnieje, np. *pani* – niezaprzeczalnie pochodzi od wyrazu *pan*, co w dokumentach urzędowych zapisywane jest – *pan(i)* (Łaziński, 2006).

Męsko brzmiące są nazwy zawodów lub stopni naukowych, np. *psycholog, biolog, doktor* czy nieco już archaiczny *docent* – to zawody, stopnie prestiżowe. Zakłada się, że biologiem lub psychologiem jest mężczyzna. Jednakże istnieje *pani psycholog* i *pani docent* stanowiące jedyne formy okazania szacunku wykształconej osobie płci żeńskiej. Językoznawcy nadal nie zgadzają się na dodanie przyrostka *-ka*. Jako powód podają, że derywowane wyrazy nabierają potocznego

brzmienia, stąd *psycholożka*, *docentka*, *biolożka* wydają się określeniami osób starających się dorosnąć do pełnego tytułu. Język polski posiada niewiele akceptowanych, traktowanych neutralnie żeńskich odmian zawodów, np. *lekarka*, *nauczycielka*, *aktorka*, ale *nauczycielka* (żargon, kolo-kwializm) *aktoreczka* to formy zdecydowanie obraźliwe.

Kobięcy zasób słów obejmuje inny zakres niż męski – np. dla mężczyzny *ściana pomalowana fioleto-różową farbą* jest *fioletowa* lub *różowa*, dla kobiety *fiołkowa*. Dyskusja na temat różnicy pomiędzy kolorami beżowymi i ecru jest dla mężczyzny zabawna, bez związku z realiami, dla kobiety to kwestia niecierpiąca zwłoki.

Warto tutaj zacytować krótki fragment rozmowy zasłyszanej pewnego letniego popołudnia przez autora tego artykułu:

– (Mężczyzna): No i mamy problem. Co robimy? Moim (rowerem – przyp. własny) nie zadjziemy. Zadzwońisz?

– (Kobieta): Tak, zadzwonię do Grześków.

Sytuacja jest nieformalna – wycieczka rowerowa – używany jest więc język potoczny, a mimo to można bardzo łatwo zaobserwować widoczną asymetrię rodzajowo-płciową.

## ■ Istotne różnice pomiędzy kobietami a mężczyznami

Istotne różnice pomiędzy przedstawicielami i przedstawicielkami odmiennych płci są następujące:

Kobiety:

- mają lepszy słuch,
- używają bardziej konwencjonalnego słownictwa,
- mają lepszą pamięć wzrokową,
- potrafią zapamiętać więcej informacji przypadkowych i nieistotnych,
- wolą problemy praktyczne i konkretne zadania,
- są wyculone na wszystkie bodźce zmysłowe,
- mają lepszą pamięć,
- są sprytniejsze, dokładniejsze,
- są zdolne do współczucia, cierpliwości i schludności,

- są przystosowane do otrzymywania szerszego zasobu informacji zmysłowych, potrafią je łączyć, kojarzyć, dostrzegać relacje między nimi,
- posiadają intuicję, lepiej postrzegają różne zjawiska, na które mężczyźni są ślepi i głusi, np. odbierają subtelne zmiany tonu,
- lepiej rozpoznają charakter.

Mężczyźni:

- mają gorszy słuch,
- używają swobodnego słownictwa,
- mają lepsze wycucie perspektywy,
- myślą abstrakcyjnie, ogólnie, teoretycznie,
- zapamiętują informacje, które tworzą spójną formę lub mają jakieś konkretne znaczenie,
- posiadają wyobraźnię przestrzenną,
- występuje u nich lepsza koordynacja ręką-oko,
- są agresywni,
- lubią współzawodnictwo,
- odznaczają się większą pewnością siebie, wiarą i ufnością we własne siły.

## ■ Podsumowanie

Język angielski jest stereotypowy i seksistowski. Dowodem na to jest percepcja i ewaluacja kobiet, będące przedmiotem badań psychologicznych w zakresie płci i języka przeprowadzonych w latach 70. i 80. XX w. Obecnie istnieje tendencja w mediach do trywializowania kobiecych wysiłków zmierzających do zmian słownictwa ignorującego lub deprecjonującego kobiety.

Język polski jest znacznie bardziej stereotypowy i seksistowski niż język angielski. W języku polskim występuje znaczna asymetria rodzajowo-płciowa (*sex-gender*), na uwagę zasługuje etymologia słowa *kobieta*. Jest ono niejasne, większość hipotez jest negatywnych, takich m.in. jak: *kob* 'chlew', *kob-geit* 'koza z chlewa', ewentualnie *gabetta*, czyli 'małżonka'. Słowo to do XVIII w. było wyrażeniem obraźliwym, oznaczającym 'niewiastę wszeteczną, rozpustną' (Łaziński, 2006).

Ponadto religia chrześcijańska miała i wciąż ma ogromny wpływ na światopogląd Polaków, oznaczający w praktyce, że niemal każdy zna Bi-

blię, a przynajmniej zna ją w takim stopniu, że wie, jak dyskryminowana i stereotypowo przedstawiana jest w niej kobieta. Stąd taka eksplikacja dotycząca dużo bardziej widocznej stereotypizacji i seksizmu w języku polskim w porównaniu z językiem angielskim.

(wrzesień 2010)

### Bibliografia:

- Abercrombie N., Hill S., Turner B. S. (2000) *The Penguin Dictionary of Sociology*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Chlebda W. (1998) *Stereotyp jako jedność języka, myślenia i działania*, w: Anusiewicz J., Bartmiński J. (red.) *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki. Teoria, metodologia, analizy empiryczne*. Wrocław: Towarzystwo Przyjaciół Polonistyki Wrocławskiej.
- Lakoff, R. (1980) *Język a sytuacja kobiety*, w: Stanosz B. (red.) *Język w świetle nauki*, Warszawa: Czytelnik.
- Łaziński M. (2006) *Asymetria rodzajowo-płciowa*, w: *O panach i paniach*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Łyda A., Gabryś-Barker D. (2004) *Translation as Stereotyping*, w: Barker A. D. (red.) *Poder e a Persistência dos Estereótipos. The Power and Persistence of Stereotyping*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Linguas e Culturas.
- Miller S., Swift K. (1976) *Words and Women*, New York: Anchor Press.
- Morain C., Palomares N. (2009). *Women Are Sort of More Tentative Than Men, Aren't They?*, University of California, Davis: [http://www.news.ucdavis.edu/search/news\\_detail.lasso?id=9208](http://www.news.ucdavis.edu/search/news_detail.lasso?id=9208).
- Nilsen A. P. (1977) *Linguistic Sexism as a Social Issue*, w: Nilsen A. P., Bosmajian H., Gershuny H. C., Stanley J. P. (red.): *Sexism in Language*. Urbana, IL: National Council of Teachers.
- Smith P. M. (1985) *Language, the Sexes and Society*, New York and Oxford: Blackwell.

Wiesława Burlińska<sup>1</sup>  
Bydgoszcz

## Rola dyskursu edukacyjnego w aktywizowaniu mówienia w języku obcym

### 1. Wprowadzenie

Gdy stwierdzamy, że nauczyciel języka obcego odniósł sukces lub porażkę w swojej pracy, robimy to zawsze w odniesieniu do stopnia realizacji celów, który zakłada program lub standardy nauczania, stosowana metodologia czy osobiste decyzje uczącego. Nie ulega wątpliwości, że aktualnie dominującym i eksplicytnie wyrażanym w dokumentach oficjalnych celem uczenia/uczenia się języka obcego jest komunikowanie w tym właśnie języku, a więc – wg *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* – nabycie językowej kompetencji komunikacyjnej, na którą składają się: wiedza deklaratywna i proceduralna, sprawności i umiejętności (ESOKJ, 2003: 23). Nadrzędnym celem jest osią-

gnięcie przez uczącego się zdolności do wyprodukowania (działania i strategie produktywne) i zinterpretowania (działania i strategie receptywne) dyskursów pasujących do sytuacji komunikacyjnych, w jakich znajdują się pewnego dnia (S. Morairand, 1982: 33). Wśród pożądanych kompetencji produkcja ustna, a więc mówienie i uczestniczenie w interakcji werbalnej, jest umiejętnością najbardziej pożądaną przez uczących się, a zarazem najtrudniejszą do wypracowania. „(...) *biegłość w zakresie języka mówionego jest powszechnie uznawana za powszechny dowód zaawansowania znajomości języka obcego; (...)*” (W. Wilczyńska, 2002).

Współczesna perspektywa dydaktyki języków obcych przebiega wzdłuż osi: komunikacja, interakcja i dyskurs. Metoda: „uczyć się, by komuniko-

<sup>1</sup> Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w NKJO w Bydgoszczy i w ZSO nr VI w Bydgoszczy oraz doktorantką na Wydziale Neofilologii UAM.

wać”, wraz z rozpowszechnieniem się prac etnografii komunikacji, zastąpiona zostaje inną: „uczyć się, komunikując” (B. Py, 1990).

## 2. Rola komunikacji w procesach uczenia/nauczania języków obcych

Uczenie sterowane i niesterowalne języków obcych przebiega najskuteczniej w procesie komunikacji, kiedy to współtworzymy dyskurs w języku obcym, uczestnicząc w różnorodnych interakcjach. W koncepcji interakcyjnej uczestnicy komunikacji konstruują wspólnie znaczenie, wynikające z przetwarzania informacji językowych i niejęzykowych. W procesie tym rozumienie przekazu (repcja) przeplata się z jego wytwarzaniem (produkcja), a skuteczność komunikacji zależna jest od wielu czynników (por. M. Dakowska, 2001; 59-70). Zatem problematyka mówienia w języku obcym, a w szczególności mówienia w interakcji, związana jest ściśle z procesem percepcji w tym języku – rozumienie pomaga w mówieniu, najczęściej jest jego warunkiem, a błędy w rozumieniu mogą doprowadzić do błędnych wypowiedzi (E. Lhote, 1995).

### 2.1. Mechanizmy rozumienia/produkcji mowy

Interaktywny model komunikacji zwraca uwagę na rolę wewnętrznego i zewnętrznego kontekstu wpływającego na interakcję między

nadawcą i odbiorcą – percepcję i interpretację sytuacji, doświadczenie, wiedzę ogólną, cele i postawy (C. Kramsch, 1982). W koncepcjach psycholingwistycznych akcent kładziony jest na mechanizmy mentalne zachodzące w umysłach osób uczestniczących w interakcji. Odwołując się do swojej intencji komunikacyjnej, nadawca wybiera to, co chce przekazać odbiorcy. Wybór ten zależny jest od wiedzy wspólnej i od wyobrażenia, jakie ma nadawca o możliwościach komunikacyjnych odbiorcy. Orientacja w możliwościach przetwarzania informacji przez adresata jest również bardzo ważna: tempo wypowiedzi, skrótość informacji, złożoność czy prostota pojęciowa, czytelność, itp. będą właśnie od niej zależne. W dalszej fazie działania nadawca przetwarza intencję w wypowiedź (przedwerbalnie – plan wypowiedzi; werbalnie – wybór słów i składni). Oczywiście procesy te zachodzą jednocześnie, a czas ich trwania zależy od stopnia opanowania języka, dla języków ojczystych mogą to być jedynie ułamki sekund. Odbiorca w procesie rozumienia będzie wykonywał odwrotną pracę, przy czym rekonstruuje znaczenie w celu interpretacji intencji komunikacyjnej nadawcy „nie ogranicza się tylko do materiału wypowiedzi, ale odwołuje się do różnego rodzaju źródeł wiedzy własnej oraz kontekstu sytuacyjnego, na podstawie którego wyciąga różne wnioski” (M. Dakowska, 2001: 62). Wypowiedź nadawcy ulega semantyzacji, interpretacji i ewaluacji w umyśle odbiorcy, a nowe treści zostają powiązane z jego wiedzą własną i wartościami osobistymi.

Wybrane mechanizmy procesu produkcji mowy	Trudności dla uczącego się języka obcego	
Konstruowanie intencji komunikacyjnej.	C Z A S	Brak informacji na poziomie pojęciowym.
Planowanie wypowiedzi na poziomie wyboru rodzaju dyskursu.		Niezajomość typów dyskursów i konwencji komunikacyjnych
Wybór elementów leksykalnych, gramatycznych i składniowych.		Niezajomość słownictwa, aktów mowy, zwrotów. Deficyty gramatyczne.
Integrowanie wybranych elementów na poziomie zdania.		Brak automatyzmów. Deficyty w wiedzy proceduralnej. Braki w pamięci generycznej.
Artykułowanie wybranych elementów. Akcent i intonacja.		
Monitorowanie wypowiedzi.		Braki w znajomości strategii komunikacyjnych.

(na podstawie: M. Dakowska, 2001)

To co łączy procesy rozumienia i produkcji mowy, mimo różnic występujących między nimi, to konstruowanie znaczenia w dyskursie. Mówiąc, budujemy znaczenie, nie zawsze idealnie zgodnie z naszą intencją komunikacyjną, w procesie rozumienia dochodzimy do znaczenia, nie zawsze zgodnego z intencją nadawcy. Negocjacja znaczenia jest istotą interakcji dyskursywnej.

### 2.1.1. Trudności uczących się w zakresie nauki produkcji mowy w języku obcym

Poniższa tabela przedstawia wybiórczo przykłady spotykanych trudności w uczeniu się mowy w języku obcym:

Wymienione trudności nadawcy są spotęgowane dominującym tutaj czynnikiem czasu – w trakcie mówienia wszystkie mechanizmy przebiegają niemal równolegle, wymagając od ucznia realizacji wielu zadań jednocześnie. Ponadto, jeżeli produkcja mowy ma miejsce w interakcji, proces rozumienia wypowiedzi interlokutora występuje niemal natychmiast po produkcji mowy. Nietrudno więc zrozumieć, dlaczego większość uczniów zniechęca się szybko do prób mówienia w języku obcym na lekcji.

### 2.2. Hipotezy interakcyjne uczenia się języków obcych

Rozumienie i produkcja mowy stały się podstawą dla wielu hipotez/teorii dotyczących uczenia się języków obcych. Istotą ich jest przekonanie, że interakcja dydaktyczna zachodząca na lekcji między nauczycielem i uczniami jest warunkiem skuteczności zachodzącego procesu uczenia się/nauczania języków obcych. Koncentrują się one na roli *inputu* i *outputu* w tworzeniu kompetencji komunikacyjnej ucznia.

Nie mogąc omówić tutaj w sposób wyczerpujący wszystkich ważnych teorii interakcyjnych, poniżej omówione zostaną te, które znajdują natychmiastowe przełożenie na codzienną praktykę nauczycielską w zarządzaniu dyskursem na lekcji języka obcego.

*Model komputerowy*, powiązany z koncepcjami kognitywnymi uczenia się, zwraca uwagę na następujący sposób przetwarzania danych przez uczącego się:

### Input → intake → wiedza o języku obcym → output

Uczący się otrzymuje na wejściu informację językową (*input*), którą przetworzy, gromadząc część w pamięci krótkotrwałej (*intake*), część w pamięci długotrwałej (*wiedza o języku*). Operacje te uczestniczą w tworzeniu interjęzyka (*interlanguage*), który zostanie wykorzystany przy tworzeniu wypowiedzi (*output*) (S. Moirand, 1982: 60).

Również według Kraschena warunkiem nauczania się języka obcego jest tzw. „*rozumiały input*”. Uczący się powinni być wyeksponowani na język, którego się uczą, a wypowiedzi, które są do nich adresowane powinny być w dużym stopniu zrozumiałe. Z drugiej strony, badacz zwraca uwagę na fakt, że przyrost kompetencji uczącego jest możliwy tylko wtedy, gdy zaproponowany *input* wykracza nieco ponad jego wiedzę i umiejętności ( $i + 1$ ). Kraschen podkreśla rolę wewnętrznej kontroli uczącego (*monitora*) w stosunku do swoich wypowiedzi oraz „*afektywnego filtra*”, uwydatniając fundamentalne znaczenie motywacji oraz wiary w siebie w procesie uczenia się języka obcego. Słaby „*filtr afektywny*”, a więc silna blokada psychiczna, zwiększa otwarcie na język obcy i szanse na jego szybkie przyswojenie. (Kraschen, 1982 za B. Dufeu, 1996: 99).

W perspektywie interakcyjnej ważny staje się kontakt uczącego się ze środowiskiem. Według Vygotsky'ego dziecko uczy się języka i świata w kontakcie z dorosłym; Bruner podkreśla rolę dyskursu wspierającego interakcję między uczącym i uczącym się, a jego *Language Acquisition Support System* (LASS) znajduje zastosowanie w dydaktyce języków obcych jako SLASS (Second Language Acquisition Support System). Teoria ta odnosi się do komunikacji egzolingwalnej, między rodzimym użytkownikiem języka i obcokrajowcem nie znającym dobrze języka tej komunikacji. W wyniku takiej interakcji, z natury swej asymetrycznej, dochodzi do produkcji dyskursu, którego głównym celem jest wzajemne zrozumienie, i w którym cały czas jest negocjowany sens. SPA, czyli *Séquences potentiellement acquisitionnelles* (Sekwencje potencjalnie przyswajalne) są według B. Py (1990) uprzywilejowanymi momentami uczenia się języ-

ka, w których widoczny jest „ruch” wewnątrz interjęzyka uczącego się. Sekwencje te składają się z etapów pośrednich:

- etap autostrukturyzacji – uczący się produkuje wypowiedź;
- etap heterostrukturyzacji – uczący (nauczyciel) odpowiada w celu przedłużenia rozmowy lub przeorientowania jej w taki sposób, by zadołować normę językową;
- II etap autostrukturyzacji – uczący ponownie wypowiada się, dopasowując swój język do sugestii dostarczonych w inpuście uczącego.

Etap autostrukturyzacji odzwierciedla stan interjęzyka uczącego się, etap heterostrukturyzacji ma na celu jego rozwój. Kontrakt dydaktyczny (eksplicytny lub nie) między uczestnikami wymiany umożliwia konstruowanie umiejętności językowych poprzez współpracę. Relacja między inputem nauczyciela i outputem uczącego się jest istotą akwizycji – to tutaj jest miejsce dla operacji kognitywnych, w wyniku których dochodzi do rozwoju interjęzyka uczącego się. (B. Py, 1990).

Można przypuścić, że im większa ilość interakcji na lekcjach, im więcej w nich modyfikacji, tym skuteczniejsze i szybsze uczenie się języka obcego.

W tej perspektywie bardzo ważne stają się interakcje uczeń/nauczyciel oraz dyskurs, który w wyniku nich powstaje. Wydaje się, że o ile ma on znaczenie dla całości procesu uczenia się języka obcego, to w procesie aktywizowania produkcji mowy uczniów odgrywa rolę podstawową.

### 3. Specyfika dyskursu na lekcji języka obcego

W klasie językowej komunikuje się inaczej niż w życiu. Uczestnicy tej komunikacji mają sztywne, z góry przydzielone role, które mają wpływ na ich wypowiedzi. Te z kolei funkcjonują w „trójkowym” schemacie: Pytanie (nauczyciela) – Odpowiedź (ucznia) – Reakcja (nauczyciela) (F. Cicurel, 1985). Pytania nauczyciela są sztuczne w tym sensie, że nie wynikają z braku informacji (jak w komunikacji naturalnej) oraz odnoszą się do wiedzy wspólnej całej klasie lub fragmentu wiedzy dopiero co nabytej i służą jej weryfikacji. Odpowiedzi uczniów są również pozbawione wielu cech dyskursu natural-

nego (odpowiadanie całym zdaniem), zdania twierdzące mają intonację wstępującą (czy *dobrze to mówię?*). Reakcja nauczyciela (*feedback*) może ożywić dyskusję, skomentować odpowiedź, poprawić błąd, jednak jej funkcja jest najczęściej oceniania (B. Grandcolas za Bertocchini, P., Costanzo, E., 1989: 153). Dyskurs na lekcji języka obcego ma też charakter silnie fikcyjny (fikcyjne role i sytuacje komunikacyjne) (F. Cicurel, 1996). Dyskurs nauczyciela jest dominujący w interakcji dydaktycznej – uczący udziela głosu lub go odbiera, przerywa wypowiedzi innych, wybiera temat rozmowy, czas jej trwania itp. Nic dziwnego więc, że to dyskurs nauczyciela (*teacher-talk*) był obiektem licznych badań, a interakcje na lekcjach identyfikowano właśnie z punktu widzenia osoby nauczającej.

#### 3.1. Cele i funkcje dyskursu edukacyjnego

Według Ellis (1988: 101-126) dyskurs na lekcji realizuje następujące cele:

- Cele zorientowane na transmisję wiedzy i na działania pedagogiczne;
- Cele związane z organizowaniem lekcji;
- Cele zorientowane na realizację spraw ludzkich, codziennych.

W zależności od celów, ról społecznych i tożsamości Ellis opisuje interakcje na lekcji języka obcego ze względu na ich otwartość i negocjacyjny charakter, a więc zbliżenie się do komunikacji naturalnej.

Według C. Kramsch (1982) w klasie języka obcego występują dwa typy dyskursu:

- *Dyskurs konstytutywny* (treści nauczania). To on stanowi przedmiot nauczania i zależy od metod i podejścia dydaktycznego (treści programowe, podręcznik, materiały autentyczne i zdydaktyzowane);
- *Dyskurs regulujący* będący narzędziem nabycia dyskursu konstytutywnego. Czasami jest on naturalny, innym razem dydaktyczny. Jego istotą jest interakcja.

Współpraca w interakcji dyskursywnej prowadzi do wypracowywania interjęzyka uczącego się i poddawania go ciągłym ulepszeniom. Uczenie jest w tym ujęciu procesem, istotą tego procesu jest interakcja, a w niej negocjacja treści i konstruowanie wiedzy.



Komunikacja na lekcji języka obcego realizuje cele/funkcje wynikające z jej instytucjonalizowanego charakteru. Każda funkcja wykorzystuje uprzywilejowany rodzaj dyskursu:

### **Funkcja informująca → dyskurs dydaktyczny metajęzykowy i fikcyjny**

Komunikacja dydaktyczna skupia się tutaj na dostarczeniu uczącym się zrozumiałego inputu w różnorodnej formie (praca z tekstem, uczenie gramatyki, odgrywanie scenek, symulacje) oraz na kodzie językowym. „Dyskurs jest wypełniony po brzegi językiem”, a forma staje się sednem przekazu. Realizując ten aspekt komunikacji dydaktycznej, dyskurs staje się narzędziem do konstruowania wiedzy (B. Py, 1990). W teacher talk pojawiają się strategie wyjaśniające, a w dyskursie uczniowskim mowa eksploracyjna.

### **Funkcja organizacyjna/metakognitywna → dyskurs autentyczny**

Dyskurs autentyczny używany jest tutaj w celu: zarządzania lekcją, wyznaczania ram czasowych, organizowania grup, wyrażania poleceń i innych uwag związanych z regulowaniem procesu uczenia się języka. Dyskurs ten jest bardzo specyficzny, wykorzystuje określone, najczęściej ciągle powtarzające się zwroty (dyrektywy), słowa, treści. Jest to dyskurs wyspecjalizowany w zarządzaniu grupą na lekcji języka obcego. Dyskurs autentyczny może też być nośnikiem refleksji nad procesem uczenia się (Cicurel, 1998: 24).

### **Funkcja ewaluacyjna → dyskurs autentyczny oraz metajęzykowy**

Ocenianie wypowiedzi uczniów występuje na lekcji języka obcego:

- w formie *feedbacku*, rozumianego tutaj jako natychmiastowa reakcja na wypowiedź ucznia w trójkowej wymianie I-R-F mająca na celu dostarczenie uczniowi informacji zwrotnej,
- w formie naprawy wypowiedzi, kiedy uczący „naprawia” błąd w celu umożliwienia porozumienia (często z komentarzem metajęzykowym),

- w formie oceny dłuższej wypowiedzi w celu ewaluacji postępów (Kramsch, 1982: 63-64).

Dwie pierwsze formy ewaluacyjne nastawione są na komunikację oraz uczenie, celem ich jest poprawa interjęzyka uczącego się, a co za tym idzie skuteczniejsze porozumiewanie się w interakcji. Ostatnia forma ma charakter sumatywny, diagnozujący.

Powyższy podział ma znaczenie tylko opisowe, w rzeczywistości dyskursy przenikają się wzajemnie lub przechodzą jeden w drugi w sposób płynny (*glissando enoncjacyjne* wg F. Cicurel, 1996). Doświadczony nauczyciel realizuje wszystkie swoje role w dyskursie naturalnie „płynnym”. (C. Carlo, 2005).

## **4. Wpływ dyskursu dydaktycznego na aktywizowanie mówienia w języku obcym**

Jeżeli istotą i warunkiem uczenia się języków obcych jest komunikowanie, to prawdziwym wydaje się twierdzenie, że stosowany, a raczej negocjowany i konstruowany dyskurs na lekcji języka obcego będzie w części odpowiadał za skuteczność procesu akwizycji. Ponadto dyskurs dydaktyczny na lekcji jest przede wszystkim dyskursem ustnym (z bardzo częstymi odwołaniami do dyskursu pisanego), dlatego też pełni on lub powinien pełnić kapitalną rolę w aktywizowaniu mowy uczących się.

Zacytowane i omówione poniżej przykłady ilustrują cechy dyskursu wspierającego produkcję mowy na lekcji języka obcego w obrębie jego różnorodnych funkcji.

### **4.1. Inicjowanie wypowiedzi uczniów**

Podstawową cechą dyskursu na lekcji jest jego dialogowość. Dialog na lekcji jest stereotypowy, pozorny, skonwencjonalizowany... (Skowronek, 1999). Jest to jednak zarazem podstawowa forma – nośnik wiedzy szkolnej.

Dialog **inicjujący/pytający** (*dialogue interrogatif*) stanowi istotę wymiany na lekcji języka obcego. Pytania nauczyciela otwierają komunikację,

zapraszają uczącego się do wypowiadania się, stwarzają okazję do użycia języka, dlatego mają decydujące znaczenie dla komunikacji na lekcji.

Pytania zadawane na lekcji powinny dać uczącemu się możliwość otwartego wypowiadania swojego zdania, nawet jeśli w trakcie tych wypowiedzi będą łamać niejedną normę językową. Powinny być to pytania mające sens dla uczącego się. Nauczyciel zadając uczniowi pytanie: – *To tvoj stół?* (wskazuje na stół w klasie) powinien spodziewać się odpowiedzi: – *Nie, to nie jest mój stół.* Większość nauczycieli chciałaby jednak odpowiedzi szablonej: – *Tak, to jest mój stół.*

Uczący nie powinien zasypywać ucznia serią pytań, które mają jakoby mu pomóc w odpowiedzi (*questions-batterie* wg L. Ricci, 1996). Ta technika może onieśmielić ucznia, przerwać toczący się już mentalnie proces tworzenia odpowiedzi.

– *Alors, qu'est-ce que vous voyez encore sur cette image? Il y a qui? Devant la porte, vous voyez qui? Un homme comment?*

(Kogo widzicie jeszcze na obrazku? Kto tam jest? Przed drzwiami jest kto? Jak wygląda mężczyzna?)

Nauczyciel zakłada, że uczeń nie rozumie pierwszego pytania nie toleruje ciszy, która nieubłaganie zapadłaby w oczekiwaniu na odpowiedź.

Rola pytań nauczyciela w symulowaniu interakcji i outputu ucznia na lekcji jest bardzo ważna, jednak musi on zdawać sobie sprawę z trudności wynikających z nieodpowiedniego ich zadawania – pytania, zbyt trudne, za szybko wypowiedziane lub powtarzane mogą uczynić input nauczyciela niejasnym (L. Ricci, 1996). Pytania otwarte i pytania o informację nieznaną lub specyficzną motywują do udziału w interakcji.

#### ● 4.2. Sterowanie interakcją werbalną

Pobudzenie uczniów do produkcji mowy odbywać się może poprzez dialog sterowany, w którym kolejne pytania mają na celu:

- podtrzymać konwersację
- zrealizować zamierzony projekt pedagogiczny

Podtrzymywanie rozmowy odbywa się przez umiejętnie zadawane pytania, stosowanie pozy-

tywnych *feedbacków*, podpowiadanie brakujących elementów i odpowiedni dobór tematów angażujących uczniów w komunikację, odwoływanie się do ich doświadczenia, przeżyć, opinii. Ważna będzie tutaj atmosfera wzajemnego zaufania, akceptacji i porozumienia wynikająca z wynegocjowanego wcześniej *kontraktu dydaktycznego*.

Przykład 1 (1)

1	N:	Et toi Jurek + tu as été où en Allemagne peut-être? Jurek, ty byłeś może w Niemczech?
2	U2:	Oui + j'étais à l'Allemagne Tak, byłem w Niemczech
3	N:	(...)
4	U2:	(...)
5	N:	D'accord + tu as la famille là-bas? Masz tam rodzinę?
6	U2:	Oui mon père Tak, ojca
7	N:	Ton père habite là-bas? Twój ojciec tam mieszka?
8	U2:	Oui mon père habite à l'Allemagne + (...) Tak, mój ojciec mieszka w Niemczech

Nauczyciel wypytuje ucznia o wakacje zimowe, a jego celem jest podtrzymanie rozmowy i zachęcenie go do mówienia. Angażuje w to swoją wiedzę o uczniu, wyraźnie wie przecież, że ten ma rodzinę w Niemczech (1). Mimo, że mamy tutaj do czynienia z dyskursem autentycznym, to wymiana ta jest daleka od zwyczajnej rozmowy, w której nie wypytujemy się o rzeczy, które wiemy. W powyższym fragmencie widoczna jest jeszcze inna trudność, dosyć częsta w szkole i wynikająca z nierówności ról nauczyciela i ucznia. Nauczyciel wypytuje tutaj publicznie o rodzinę ucznia (7), co może czasami być dla niego bolesne i zniechęcać go do podtrzymywania rozmowy.

Z drugiej strony dyskurs na lekcji jest tak sterowany przez nauczyciela, by zrealizować cele jego projektu dydaktycznego (rozumienie tekstu, przyswojenie słownictwa, użycie słów w kontekście itp.) Wtedy właśnie najpełniej objawia się negocjacyjny charakter dyskursu. Nauczyciel wspiera ucznia w jego działaniu dyskursywnym, skłania do budowania znaczenia, formułowania hipotez,

pomaga w interpretacji znaczenia. Między nauczycielem i uczniami trwa nieustająca wymiana, uczniowie są sterowani, pobudzani do mówienia w celu skonstruowania sensu.

Przykład 2

1	U1:	Et puis:† j'ai changé un peu ma mère avait deuxième enfant + j'avais l'impression que si je montais les deux ou trois étages + pas l'un après ++ I potem zmieniłam się trochę, miałam wrażenie, że gdybym pokonała dwa lub trzy piętra, nie jedno po
2	N:	L'un après l'autre† ehm† Jedno po drugim?
3	U1:	Ehm: + ça n'était pas remarqué ++ Nie było to zauważone
4	N:	Donc tu ++ te croyais un peu ++ comment dire† + moins remarquée + que les enfants + plus + avant† + donc ta soeur† + ton frère† pardon† = Więc czułaś się trochę, jak to powiedzieć, mniej zauważona niż dzieci przedtem, ta siostra, twój brat raczej, przepraszam?
5	U1:	= Mon frère oui Mój brat tak
6	N:	= Ou j'ai mal compris† Czy źle rozumiałam?

W tym przykładzie uczeń i nauczyciel negocjują znaczenie wypowiedzi ucznia. Najpierw nauczyciel uzupełnia wypowiedź ucznia (8) w formie pytania upewniając się, że dobrze rozumiał. Następnie przeformułowuje i streszcza niejasną wypowiedź ucznia (10) z jednej strony, dla siebie (nie jest pewien, czy rozumiał), z drugiej strony, dla innych świadków tej wymiany, którzy, jak przypuszcza, też mogli nie być pewni intencji nadawcy. Ten przykład ilustruje, w jaki sposób dialog w klasie może zbliżyć się do naturalnej komunikacji. Nauczyciel nie poprawia wypowiedzi uczniów, on ją naprawia i doprowadza do skonstruowania znaczenia. Jest to działanie mniej deprymujące dla uczącego się, który zachowuje w ten sposób twarz. Błędy w tej perspektywie są traktowane jako próby porozumienia między uczestnikami interakcji. (C. Kramersch, 1982: 64)

#### 4.3. Aranżowanie komunikacji symulowanej

Mówienia uczymy się często poprzez udział

w **symulacjach**: dialogach mniej lub bardziej sterowanych, odgrywaniu określonych ról we wskazanych kontekstach... Istotą tych technik jest odwołanie się do fikcji, która jest sednem aranżowanych symulacji. Rolą nauczyciela jest tutaj m. in.:

- sformułowanie jasnego polecenia
- wyznaczenie ról
- określenie ograniczeń (czasu, miejsca, użycia słownika, trwania, etc.)

Dyskurs, który będzie aktywizował uczniów do tworzenia dialogów symulowanych powinien być jasny i koherentny. Wszelkie dwuznaczności są źródłem nieporozumień i zakłócają proces uczenia. Są również okazją do autentycznej wymiany, której dyskurs nastawiony jest na negocjowanie znaczenia.

Przykład 3

1	N:	Maintenant vous allez travailler à deux + vous allez finir un dialogue ++ vous allez inventer la fin de ce dialogue ok† entre Marie et Charlotte† + essayez d'employer les pronoms personnels ok† comme ici + je le vois, je les connais + Tout le monde a compris † <i>Teraz będziecie pracować w parach, skończycie ten dialog, wymyślicie koniec tego dialogu między Marie i Charlotte, spróbujcie używać zaimki osobowe, jak tutaj je le vois, je les connais. Wszyscy zrozumieli.</i>
2	UU:	Oui Tak
3	N:	<b>Emilia c'est clair ? To jest jasne, Emilia?</b>
4	U1	<b>Non Nie</b>
5	N:	Ok + il faut faire un dialogue + entre Charlotte et Marie + vous allez finir ce dialogue† la fin † il s'agit de la fin oui † + en 5 phrases + 5 phrases d'accord † bien sûr vous pouvez écrire là + sur la petite feuille Vous avez 5 minutes ok† C'est clair maintenant? Ok, <i>trzeba zrobić dialog, między Charlotte i Marie skończycie ten dialog, koniec, chodzi o koniec, w 5 zdaniach, w 5 zdaniach zgoda? Oczywiście możecie pisać na kartce. Macie 5 minut ok? Teraz jasne</i>

Wymiana ta świadczy o tym, że nauczyciel nie zaplanował dokładnie treści polecenia, które z tego powodu jest niejasne (1). Na szczęście nie zadawała go grupowe potwierdzenie zrozumienia i

na szczęście jest Emilia, która ma odwagę wyrazić swoje wątpliwości. W drugiej wersji polecenia (5) pojawiają się dodatkowe informacje, chociaż i te nie wyczerpują problematyki zadania. Przykład ten zwraca uwagę na rolę *odpowiedzialności werbalnej uczącego* – nie ważne jest tylko to, co mówimy, równie ważne, szczególnie na lekcji języka obcego jest to, **jak** mówimy.

Przykład następny ilustruje wpływ niejasnego dyskursu nauczyciela na jakość outputu uczniów.

Przykład 4. Uczniowie przedstawiają dialogi w odpowiedzi na polecenie z przykładu 4:

1	N:	Ok+ une minute encore† dépêchez-vous? ++ on commence ok† on parle pas d'accord? on commence† + Ok, jeszcze chwilę, pospieszcie się, zaczynamy ok? mówimy, zgoda? Zaczynamy?
2	U1:	Est-ce qu'ils +ont accepté++ ton invitation† Przyjęli zaproszenie?
3	U2:	Oui +ils ont accepté + mais++ + je + suis + désespérée Tak, przyjęli, ale jestem w rozpacz?
4	U1:	Pourquoi† Dlaczego?
5	U2:	Parce qu'il +m'a +menti++ + il m'a dit qu'il est célibataire Bo mnie okłamał, powiedział mi, że jest kawalerem.
6	U1:	Quel connard† A to głupek!
7	N:	C'est tout† To wszystko?
8	U1	oui, 5 phrases Tak, 5 zdań.

Nauczyciel wydaje się być zawiedzony tak krótkim dialogiem (7). Uczniowie tłumaczą się treścią polecenia (8). W tej krótkiej wymianie między nauczycielem i uczniem (7 i 8) widać wpływ zachowań werbalnych nauczycieli na zachowania werbalne uczniów na lekcji języka obcego.

#### ● 4.5. Udział w rozwoju interjęzyka uczącego się

Dyskurs edukacyjny jest nasycony troską o poprawność językową. Najczęściej wyraża się ona w eksplicytnym dyskursie metajęzykowym, w sekwencjach poświęconych tłumaczeniu gramatyki

czy leksyki. Czasami jednak mamy do czynienia z negocjowaniem poprawności językowej w komunikacji.

Przykład 5

1	N:	Tu es allé où en été + † Tu as visité quelque chose d'intéressant† Gdzie byłeś latem? Zwiedziłeś coś ciekawego?
2	U2:	Non ++ <b>j'ai resté</b> à la maison† Nie, zostałem w domu.
3	N:	<b>Ah bon tu es resté</b> à la maison† Ach tak, zostałeś w domu.
4	U2:	Oui Tak.
5	N:	Tu es resté chez toi† Zostałeś w domu?
6	U2:	Oui <b>j'ai resté</b> + je <b>suis resté</b> chez ++ moi Tak, zostałem, zostałem w domu.
7	N:	Tu <b>n'es pas allé</b> au camp de vacances† Nie pojechałeś na obóz?
8	U2:	Non ++ <b>j'ai ++ je suis resté</b> Nie, zostałem.

Powyższa wymiana może być traktowana jako SPA (Séquence potentiellement acquisitionnelle), w której widoczny jest rozwój międzyjęzyka uczącego się. Celem wymiany między nauczycielem i uczniem jest obok komunikacji, praca nad poprawnością jego języka. Dyskurs autentyczny nastawiony na komunikację spełnił tutaj implicytnie funkcję metajęzykową.

## ■ 5. Podsumowanie

Powyższe uwagi nie wyczerpują oczywiście problematyki roli dyskursu w klasie języka obcego w procesie aktywizacji mowy u uczniów. Nie poruszono tutaj między innymi kwestii autonomizacji procesu nauczania/uczenia się, profili uczniów i ich postaw interakcyjnych, wpływu komunikacji niewerbalnej na dyskurs, problemu użycia języka ojczystego w dyskursie na lekcji czy strategii interakcyjnych. Z przedstawionych przykładów wynika jednak, że:

- działania dyskursywne nauczyciela mogą stymulować lub hamować aktywność komunikacyjną ucznia w zakresie mowy,
- aktywność komunikacyjna uczących się zależna

jest od ich udziału w dyskursie na lekcji,

- Strategie negocjacyjne służące wspólnemu konstruowaniu sensu mają wpływ na kształtowanie strategii ekspresyjnych w zakresie mowy.

Mówiąc o roli dyskursu w aktywizowaniu produkcji mowy u uczniów ma się ochotę przytoczyć metaforę M. Waendendries o nauczycielu - położniku (1996), który rezygnując z technik tresury językowej, będzie wspierał ucznia w trudnym procesie wypracowania osobistej kompetencji komunikacyjnej.

### (1) Zasady transkrypcji dla wszystkich przykładów:

+ + + + + : przerwy (krótka, średnia, długa (campagne?)) : fragment, którego transkrypcja jest niepewna

↑ : intonacja wstępująca

C'est BIEN : podkreślenie wyrazu

Euh : przedłużenie sylaby poprzedzającej dwukropki

<śmiech> : komentarz osoby dokonującej transkrypcji

### Bibliografia

- Bertocchini, P., Costanzo, E. 1989, *Manuel d'autoformation*. Paris : Hachette.
- Bigot, V. 1996, « *Converser en classe de langue : mythe ou réalité ?* » *Les carnets de CEDISCOR* 4. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle : 33-47.
- Carlo, C. 2005, « *Le « naturel didactique* ». *Analyse du répertoire d'un enseignant chevronné*. » *Le Français dans le Monde*, numéro spécial : 57-66.

Cicurel, F. 1985, *Parole sur parole. Le métalangage en classe de langue*. Paris : CLE International.

Cicurel, F. 1996, *L'instabilité énonciative en classe de langue: du statut didactique au statut fictionnel du discours*. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle : 77-95.

Conseil de l'Europe: Coste, D., North, B., Scheils, J., Trim, J. 2003 : *Europejski system opisu kształcenia językowego : uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa : Wydawnictwo CODN.

Dakowska, M. 2001, *Psycholingwistyczna podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: PWN.

Dufeu B. 1996, *Les approches non conventionnelles de langues étrangères*. Vanves : Hachette F.L.E.

Kramsch, C. 1984, *Interaction et discours dans la classe de langue*. Paris : Hatier.

Lhote, E. 1995, *Enseigner l'oral en interaction*. Vanves : Hachette F.L.E.

Moirand, S. 1982, *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris : Hachette.

Py, B. 1990, « *Les stratégies d'acquisition en situation d'interaction*. » *Le Français dans le Monde*, numéro spécial : 81-88.

Ricci, L. 1996, « *Le dialogue interrogatif ou les deux faces de la liberté didactique*. » *Les carnets de CEDISCOR* 4. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle : 131-153.

Skowronek, B. 1999, *O dialogu na lekcjach w szkole średniej. Analiza pragmatyczno-językowa*. Kraków Wydawnictwo Naukowe AP.

Waendendries, M. 1995, « *Profession: maître accoucheur*. » *Le Français dans le Monde*, numéro spécial : 67-78.

Waendendries, M. 1996, « *Le guidage du dialogue en classe : analyse d'extraits*. » *Les carnets de CEDISCOR* 4. Paris : Presses de la Sorbonne Nouvelle : 173-189.

Wilczyńska, W. (red.). 2002, *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*. Poznań : Wydawnictwo Naukowe UAM: 7-49.0



Jacek Florczak<sup>1</sup>  
 Łódź



## O nauczaniu języka obcego metaforami

W tytule artykułu jest ukryta dwuznaczność, którą niebawem rozwiążę.

### Wstęp

O metaforach powiedziano już tyle, że ten, kto się do tego pojęcia odnosi, staje przed następującym wyborem: bądź zagadnienie to opisze w formie pojemnej książki, w której i tak z pewnością wszystkiego nie wyjaśni, bądź też zrozumienie tego pojęcia pozostawi intuicji odbiorcy tekstu. Pozwolę sobie wybrać rozwiązanie trzecie. Odpowiadając na pytanie o to, co skłoniło mnie do posługiwania się metaforą, przedstawię jej właściwości, które dla potrzeb tego artykułu są szczególnie istotne.

Po pierwsze, metafora jest narzędziem organizującym sposób postrzegania świata, sprawiającym, że zjawiska, które w nim dostrzegamy, są łatwiejsze w zrozumieniu. Posługiwanie się metaforą przenosi (w przenośni, tj. metaforycznie) zjawiska, które są nam poznawczo trudno dostępne na świat naszych doznań i doświadczeń, które są nam bliskie. Innymi słowy metafora daje nam izomorficzny dostęp do świata zjawisk **poznawanych** przez filtr doświadczeń już **zdo- bytych**. Gdy spojrzymy na pierwsze przez pryzmat drugich, lepiej je pierwsze zrozumiemy.

Po drugie, metafora to bardzo płodne narzędzie refleksji naukowej. Często, gdy wyjaśniamy jakiś problem, nasz umysł w pełni zaskakuje (kolejny przykład użycia przenośnego) dopiero wtedy, gdy opiszemy go w kategoriach: „to tak samo jakbyś...”; a kiedy już zaskoczy, to może już sam budować dalsze refleksje. W takim to kontekście, by lepiej uchwycić (i znów przenośnia) niektóre z problemów, jakie mogą się pojawić w nauce ję-

zyka obcego (JO), będę je opisywać w kategoriach takich jak: „nauczanie JO można porównać do ...”, „przypomina ...”, „jest jak ...” itp. Ostatecznie więc niejednoznaczność tytułu artykułu rozwiążę w sposób następujący: nie będę tu mówił o tym, jak nauczać metafor na zajęciach JO, lecz o tym, jak za pomocą metafor można przybliżyć to, na co w procesie nauczania JO, należy, według mnie, zwrócić szczególną uwagę.

W końcu po trzecie, do metaforycznego opisu wybranych aspektów nauki języka obcego skłania fakt, że wielu wybitnych dydaktyków i językoznawców, by wyjaśnić jakiś problem, sami do metafor się odwołują. Niektóre z nich zaprezentuję. Do nich dodam kilka metafor nowych, być może równie ciekawych. A każdą z nich zakończę pewnym pytaniem. W tym artykule nie zamierzam na te pytania udzielać odpowiedzi. A to zarówno dlatego, że wymagałoby to odrębnej i bardzo obfitej pracy, jak i dlatego, że jednoznacznych odpowiedzi na te pytania nie ma. Jedno pozostaje jednak pewne. Każda metaforyzacja problemu daje nie tylko łatwiejszą dostępność poznawczą, ale i w konsekwencji pozwala też stawiać czoło temu, co być może do tej pory nie było do końca dobrze widoczne.

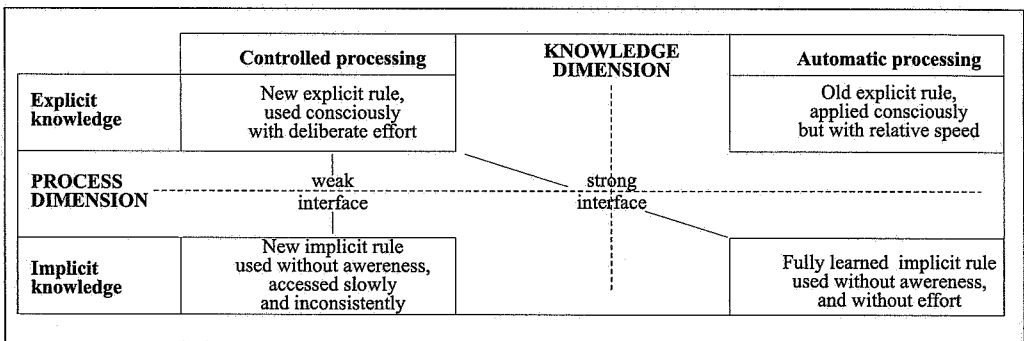
### Metafora komputera

Wszelkie analogie między umysłem a komputerem sięgają już czasów A. Turinga (1936), który opisał algorytm funkcjonowania maszyny obliczeniowej na długo przed narodzinami dzisiejszego komputera. Obecnie, istota tej analogii polega na stwierdzeniu, że umysł ma się do mózgu tak, jak *software* do *hardware'u* komputera (Putnam, 1988). Umysł jest więc programem

<sup>1</sup> Autor jest pracownikiem Uniwersytetu Łódzkiego.

mózgu. A zatem, podobnie jak nie ma sensu analiza programu poprzez badanie fizycznej budowy komputera, tak i umysł należy badać w oderwaniu od mózgu jako obiekt abstrakcyjny. Wyróżnia się dwa poziomy opisu zdarzeń mentalnych: logiczny i fizyczny. Poziom logiczny nie może być sprowadzony do fizycznego substratu, lecz stanowi jego funkcję.

Z takiego pojmowania umysłu wynikają dwie bardzo istotne konsekwencje. Po pierwsze, odcinamy badania nad *psyche* od badań nad *physis*. To, że drugie determinuje obecność pierwszego nie ulega wątpliwości. Nie oznacza to jednak, że opis drugiego da nam wyjaśnienie funkcjonowania pierwszego. Po drugie, ujęcie komputacyjne (od *computer science*) pozwala modelować akwizycję języka w kategoriach zalgorytmizowanych operacji (które się podejmuje lub podjąć należy). Choć modele komputacyjne są z pewnością sztuczne, to uzmysławiają nam, z jakimi zadaniami nasz aparat poznawczy styka się na co dzień i wśród badanych laboratoryjnie rozwiązań pozwalają odnaleźć te, które istotnie najlepiej odpowiadają prawdziwym zdolnościom człowieka. W ramy takiego paradygmatu badań wpisuje się klasyczny już, komputacyjny model nauki języka obcego, opierający się na opozycji między wiedzą eksplicytną (uświadomioną) i implicytną (nieświadomą). Schematycznie obrazuje się go w sposób następujący (Ellis, 1993, s. 96, 1997, s. 112, za: Foth i Dewaele, 2002, s. 178-9):



W powyższy model nauki języka obcego, komputacjonizm wpisuje cztery etapy nauki (O'Connor i Seymour, 2008, s. 29):

- Nieświadoma niekompetencja

- Świadoma niekompetencja
- Świadoma kompetencja
- Nieświadoma kompetencja

Etapy te można odnieść do różnych przedmiotów nauki, dlatego też przytoczę ich opis zaczerpnięty z podręcznika do NLP, pozostawiając ich przeniesienie na sferę nauki języka obcego czytelnikowi niniejszego artykułu (O'Connor i Seymour, 2008, s. 28):

Tradycyjne podejście do uczenia się dzieli je na cztery etapy. Pierwszy to nieświadoma niekompetencja. Nie tylko nie wiesz, jak coś robić, ale też nie zdajesz sobie sprawy, że tego nie wiesz. Na przykład, nie jeżdżąc nigdy samochodem, nie masz pojęcia, jak to jest. Zacząłeś jednak się uczyć. Bardzo prędko odkrywasz swoje ograniczenia. Zaliczyłeś kilka lekcji i świadomie obsługujesz wszystkie przyrządy, kierujesz, koordynujesz pracę sprzęgła i obserwujesz drogę. To wymaga całej twojej uwagi. Nie jesteś jeszcze kompetentny, więc jeździsz bocznymi drogami. Jest to etap świadomej niekompetencji. Ze zgrzytem wrzucasz biegi i zjeżdżasz z drogi, wywołując atak serca u motocyklisty. Chociaż nie jest to przyjemne (szczególnie dla motocyklisty), na tym etapie uczysz się najwięcej. Potem następuje etap świadomej kompetencji. Możesz prowadzić samochód, lecz wymaga to twojej pełnej koncentracji. Opanowałeś już umiejętności, lecz ich jeszcze nie udoskonaliłeś. Ostatecznie, jako cel naszych starań, osiągamy nieświadomą kom-

petencję. Wszystkie te drobne sprawności, których uczyłeś się tak pracowicie, zlewają się w jedno sprawne działanie. Możesz wówczas słuchać radia, podziwiać krajobraz albo prowa-

dzic konwersację równocześnie z prowadzeniem samochodu. Twoja świadomość ustanawia zadania i pozostawia nieświadomości ich realizację, uwalniając twoją uwagę dla innych spraw.

Bardzo często jest tak, że w etapie czwartym – końcowym – istnieją elementy, które sprawiają, że kompetencja ta nie jest poprawnie lub w pełni ukształtowana.

Jeśli praktykujesz coś wystarczająco długo, osiągniesz ten czwarty etap i uformujesz nawyki. W tym momencie umiejętność stanie się nieświadoma. Tym niemniej nawyki nie muszą być najefektywniejsze dla danego zadania. Nasze filtry mogły spowodować, że po drodze do nieświadomej kompetencji opuściliśmy jakieś istotne informacje. Przypuśćmy, że grasz w tenisa, ale chcesz grać lepiej. Trener prawdopodobnie przyjrzy się twojej grze i zacznie zmieniać takie rzeczy, jak kroki, sposób trzymania rakiety, sposób przemieszczania jej w powietrzu. Innymi słowy, weźmie coś, co dla ciebie było jednym elementem – na przykład uderzenie z forhendu – rozłoży na części składowe i przebuduje tak, że uzyskasz lepsze uderzenie. Przejdiesz wstecz poprzez etapy uczenia się do świadomej niekompetencji i będziesz się odczuwał, zanim ponownie się czegoś nauczysz. Jedynym powodem do robienia tego jest pragnienie zbudowania nowych możliwości, bardziej wydajnych form działania. (ibid.)

By tę kompetencję naprawić musimy więc przejść od etapu czwartego do etapu drugiego (tj. przez etap odczucia) i z powrotem do etapu czwartego (tj. przez etap ponownego uczenia się).

Jakie płyną z tego wnioski dla modeli nauki języka obcego? Pierwszy jest taki, że od pierwszego kontaktu z językiem obcym (oczywiście w sytuacji dwujęzyczności podporządkowanej) winniśmy się go uczyć pod okiem fachowca. Dobry nauczyciel winien tak kierować procesem nauki JO, by od samego początku minimalizować ryzyko przyswajania kompetencji niewłaściwej. Im później na takiego fachowca trafimy, czy też im słabszy będzie fachowiec, tym większe będzie ryzyko przyswojenia kompetencji „niewłaściwej”. A im później zostaną dostrzeżone błędy lub

złe nawyki w nauce, tym trudniej będzie je wyplenić. Stąd też drugi wniosek jest taki, że jeśli przyjdzie nam te błędy korygować, to im więcej nauczyliśmy się niewłaściwie, tym bardziej wykwalifikowanej pomocy będzie nam potrzebna. Zresztą, prawdę mówiąc, nie zdarzyło się jeszcze, by za pierwszym razem naukę języka obcego – jak każdego innego przedmiotu – poprowadzić tak, by po przejściu wszystkich czterech etapów, za pierwszym razem osiągnąć kompetencję doskonałą. Co więcej, niektóre modele nauki JO często wręcz świadomie kształtują kompetencję niepełną; tak jak uczymy tenisistę lub gitarzystę, którzy chcą uprawiać ten sport lub grać na tym instrumencie dla przyjemności.

I tak oto pojawia się pytanie o cechy dobrego fachowca, tj. dobrego nauczyciela języka obcego. Odpowiedź na to pytanie zawarta jest w samym modelu komputacyjnym. Jest nim bowiem nie tylko ten, kto włada doskonale JO, co jest warunkiem koniecznym, ale i ten, kto będąc świadomym problemów w jego nauce, umie im przeciwdziałać. Dobry dydaktyk winien umieć poruszać się sprawnie zarówno na wektorach kształtowania kompetencji JO od samego początku (tj. od etapu 1 do 4), jak i na wektorach odczucia (tj. od etapu 4 do 2) poprzez uświadamianie błędów i problemów oraz wektorach ponownego uczenia się (tj. od etapu 2 do 4) poprzez wskazywanie dróg ich rozwiązania i wyrabianie nawyków kształtowania kompetencji „właściwej”. Jeśli teraz relację nauczyciel – uczeń przenieść na relację trener – zawodnik, to pierwszy względem drugiego winien umieć stosować dwa rodzaje metod szkoleniowych. Pierwsze to metody **profilaktyczne**; chodzi w nich o to, by nauczyciel, świadomy niebezpieczeństw na jakie jest narażony każdy uczący się języka obcego w sytuacji dwujęzyczności podporządkowanej, tak kierował procesem nauczania, by nie dopuszczać do kształtowania kompetencji niewłaściwej, antycypując naturalne odruchy akwizycji JO, które mogą do tego prowadzić. Drugie to metody **terapeutyczne**; stosując je, nauczyciel dąży do tego, by skutecznie naprawiać to, co uczeń mógł przyswoić błędnie. A jakie są klasyczne niebezpieczeństwa, na jakie jest narażony uczeń? Ja-



kie są najczęstsze przyczyny budowania kompetencji niewłaściwej? Odpowiedzi na te pytania nie są przedmiotem niniejszego artykułu.

## ■ Chiński pokój

Opis procesów umysłowych w kategoriach komputacyjnych wywołuje zawsze gorące dyskusje. Umysłu ludzkiego nie można przecież sprowadzić do kilku algorytmów. Za jeden z najmocniejszych argumentów, mających podważyć istotę komputacyjnej teorii umysłu, uważa się eksperyment myślowy J. Searle'a (1995, s. 28-29) zwany „chińskim pokojem”. Załóżmy, że człowieka, który posługuje się wyłącznie językiem angielskim zamykamy w wyizolowanym pokoju, w którym znajdują się kosze wypełnione znaczkami języka chińskiego i księgi z instrukcjami manipulowania tymi symbolami. Do pomieszczenia przez szparę w drzwiach docierają symbole nowe, które są pytaniami od Chińczyka, będącego na zewnątrz. Reguły, za pomocą których Anglik udziela odpowiedzi, są sporządzone w sposób czysto formalny, np.: jeśli widzisz 您好吗?, to zwróć 她很好.. Chińczyk nie wie, że Anglik nie zna chińskiego, więc pyta o cokolwiek, nawiązując z nim swoisty dialog, w którym Anglik nie rozumie żadnego z pytań ani żadnej z udzielanych przez siebie odpowiedzi, choć dla Chińczyka nie ulega wątpliwości, że ma do czynienia z osobą doskonale znającą język chiński.

Od czasu gdy „chiński pokój” ujrzał światło dzienne stał się on przedmiotem licznych polemik. S. Pinker, propagator modelu komputacyjnego, powiada:

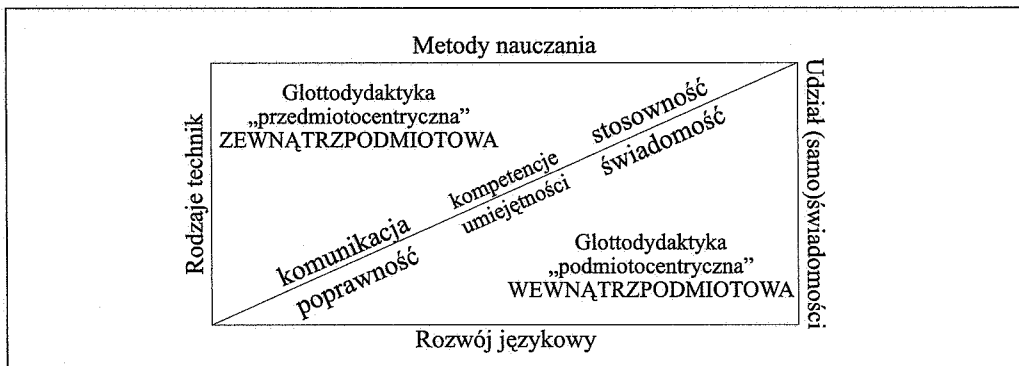
gdyby [...] przyspieszona wersja niedorzecznej historyjki Searle'a urzeczywistniła się i spotkali byśmy osobę, która wydaje się rozmawiać inteligentnie po chińsku, ale w rzeczywistości rozmieszcza w ułamku sekundy miliony wyuczonych na pamięć reguł, jej brak znajomości chińskiego nie byłby dla nas tak oczywisty. (Pinker, 2002, s. 107)

Tej argumentacji można jednak zarzucić, że przecież z punktu widzenia obserwatora zewnętrznego, bez względu na szybkość manipulowania symbolami, zawsze będziemy mieli kłopot z roz-

różnieniem prawdziwego rozumienia języka od jego rozumienia pozornego. Jak zaznaczył Searle, nawet rodowity Chińczyk będzie przekonany, że ma do czynienia z osobą rozumiejącą chiński, choć w istocie jest to sprytnie wykonana symulacja. Podzielam całkowicie tę opinię. Dla pełnego rozumienia języka, samo operowanie symbolami nie jest wystarczające. By posługiwać się nimi ze zrozumieniem, należy mieć jeszcze pełną świadomość tego, co za tymi symbolami się kryje.

W przełożeniu na język glottodydaktyki, sytuację Anglika można przyrównać do ucznia, który doskonale wykonuje ćwiczenia na zajęciach, zna dobrze formalne zasady budowania wypowiedzi poprawnych, potrafi nawet konstruować dialogi zgodnie z wyuczonymi scenariuszami (np. na *How do you do?* odpowie *How do you do*, a nie *Very well*), a jednak cały czas brakuje mu prawdziwej świadomości produkowanych w JO struktur. Żeby tę świadomość mu nadać, metody komunikacyjno-poprawnościowe są niewystarczające. Metody te mają charakter **zewnątrpodmiotowy**, a techniki nauczania propagowane na ich gruncie nazywamy **przedmiotocentrycznymi**. Nauczanie języka opiera się tutaj na zbiorze reguł i ograniczeń narzucanych zewnątrzpochodnie przez swiste restrykcje ze strony kontekstu (lub nauczyciela). Wyposażenie ucznia w pełną świadomość struktur języka obcego wymaga tymczasem nauczania **wewnątrpodmiotowego** i stosowania technik **podmiotocentrycznych**. Nauczanie takie jest ukierunkowane na kształcenie wycucia wartości w umyśle samego użytkownika języka obcego, który to będąc świadomym aktualizowanych przez siebie wartości, kontekst ich użycia może dowolnie, aczkolwiek świadomie, tworzyć i/lub zmieniać. W podejściu tym nie uczymy ucznia zewnątrzpochodnych reguł w formie restrykcji kontekstowych, ale budujemy w nim, niejako od wewnątrz, pełną świadomość wartości tego, czym się posługuje.

Swoje dobre i złe strony mają oczywiście oba rodzaje technik. Niezaprzeczną korzyścią pierwszych jest „fizyczna namacalność” tłumaczonych i przyswajanych reguł, a tym samym możliwość jednoznacznej weryfikacji stopnia ich przyswojenia. Zawsze istnieje jednak ryzyko, że kształcony



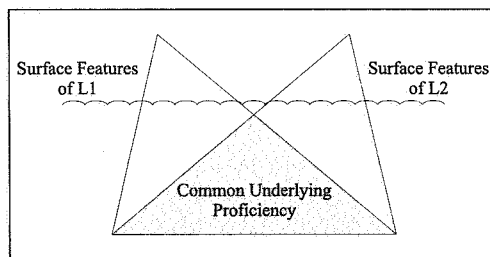
w ten sposób podmiot będzie władać językiem obcym jak Anglik z chińskiego pokoju, tj. nie będąc do końca świadomym, co i czemu tak, a nie inaczej powiedział. Tutaj też należy upatrywać przewagi technik podmiotocentrycznych. Ten rodzaj kształcenia stwarza jednak pewne niebezpieczeństwa i jest dużo trudniejszy w realizacji. Jest trudniejszy w realizacji, bo wymaga operacji „na otwartym umyśle” ucznia i stawia nas przed pytaniem, jak sprawić, by podmiot nauczania poczuł właściwie to, co mu obce, sprawdzając jeszcze do tego, czy poczuł to właściwie. Stwarza niebezpieczeństwa, bo uzależniając produkcję językowe od intencji (a więc od woli) ucznia, może wpłynąć na rozchwianie restrykcji zewnątrzpodmiotowych, które w języku oczywiście istnieją i to w liczbie niemałej. Dlatego też techniki podmiotocentryczne winny być stosowane głównie na poziomie zaawansowanym wtedy, gdy niebezpieczeństwo rozchwiania restrykcji zewnątrzpodmiotowych praktycznie już nie istnieje (zob. schemat wyżej). Z drugiej jednak strony, odkładanie nauczania wewnątrzpodmiotowego na etapy zbyt późne może prowadzić do tego, że nigdy takiego nauczania nie wprowadzimy.

O ile techniki przedmiotocentryczne są doskonale znane, o tyle techniki podmiotocentryczne są propagowane dużo słabiej. W niniejszym artykule nie ma miejsca na to, by je opisać.

### Metafora podwójnego lodowca

J. Cummins (1984, s. 143) przyrównuje dwujęzyczność do podwójnego lodowca, co wizual-

nie przedstawia w sposób następujący (za: Lipińska, 2003, s. 117):



Na powierzchni widać niezależne od siebie wierzchołki dwóch lodowców, które pod wodą jednak są ze sobą połączone, to znaczy mają wspólną podstawę. Podobnie języki – na pozór obydwa funkcjonują odrębnie, tymczasem mają wspólny fundament – „ogólną sprawność językową”.

Sytuacja taka jest jednak mocno wyidealizowana, nawet jeśli ma ona dotyczyć **dwujęzyczności współrzędnej**. Oba wierzchołki schematu są takie same, a jego podstawa jest całkowicie symetryczna. Jeśli podstawę lodowca wyobrazić sobie jako szarą materię mózgu odpowiedzialną za procesy myślenia językowego, a jego wierzchołki jako nasze głowy, to istota w pełni dwujęzyczna musiałaby mieć *de facto* dwie głowy... a takich istot nie ma. Badania z zakresu dwujęzyczności współrzędnej dowodzą jednoznacznie, że dwujęzyczność całkowita jest niemożliwa.

Absolutna dwujęzyczność jest w praktyce nieosiągalna nawet w wypadku bilingwizmu współrzędnego, zawsze bowiem występują różnice ilościowe w posługiwaniu się jednym czy drugim

kodek językowym. Fakt ten sprzyja powstawaniu zjawisk interferencyjnych, na które są narażone nawet jednostki w znacznym stopniu dwujęzyczne. (Szulc, 1994, s. 52)

A cóż dopiero w sytuacji **dwujęzyczności podporządkowanej** z jaką nauczyciel jest skonfrontowany w nauczaniu zinstytucjonalizowanym. W takim przypadku, kompetencja języka rodzimego jest już całkowicie wykształtowana, a struktury języka obcego odnosimy zawsze (czy tego chcemy czy nie) do struktur języka rodzimego.

Podczas gdy w wypadku dwujęzyczności współrządnej mówiący traktuje leksem języka wyjściowego i docelowego jako różne znaki językowe, w przypadku dwujęzyczności podporządkowanej uczący się odnosi wyrazy języka docelowego nie bezpośrednio do kontekstu pozajęzykowego, lecz do odpowiednich leksemów języka wyjściowego wraz z ich kolokacjami. (op. cit, s. 51)

Słowem, „opanowanie języka docelowego odbywa się poprzez język wyjściowy” (ibid). By lepiej zrozumieć przyczynę tego stanu rzeczy oraz sposób, w jaki to się dzieje, powrócę do metafory komputera. Każdy, kto na komputer, na którym jest już zainstalowane oprogramowanie operacyjne, np. Windows, próbował wgrać oprogramowanie nowe, np. Linux, wie, jak ciężko to drugie będzie działać i jakie przebitki może powodować to pierwsze. Co więcej, bywa też tak, że zaczynamy mieć kłopoty z oprogramowaniem pierwotnym. Czyż nie przypomina to sytuacji, w której, posługując się językiem obcym, można w nim wyczuć wyraźnie obecność języka rodzimego, a kiedy uda nam się wreszcie język obcy „przeforsować”, to zaczynamy mieć również problemy z funkcjonowaniem języka rodzimego?

A jednak są tacy, którzy na dwa oprogramowania (tj. naukę języka obcego) się decydują. Bowiem, choć są chwile, kiedy oba systemy się zawieszają, i komputer trzeba oddać do naprawy, to są też takie, gdy oba pracują bez zarzutu, a my, jako nieliczni, na obu umiemy pracować, poznając dużo lepiej ich możliwości. Czyż nie jesteśmy więc bogatsi od tych, którzy posługują się tylko jednym?

## Metafora implantu oraz medycyny konwencjonalnej i niekonwencjonalnej

Procesy myślowe możemy podzielić na **algorytmiczne** i **heurystyczne**. Rządzą one izomorficznie wszelkim postępowaniem człowieka w każdej sferze refleksji. Człowiek akumuluje wiedzę i rozwiązuje problemy według algorytmów wyuczonych. Tymi samymi algorytmami stara się rozwiązywać problemy nowe, zaś im trudniejszy do rozwiązania problem, tym większą ilość algorytmów stosuje. Gdy staje w obliczu problemu nierozwiązywalnego, może nastąpić coś na kształt oświecenia: pojawia się rozwiązanie problemu według algorytmu wcześniej nieznanego, którego źródło powstania jest tak samo znane: praca z algorytmami znanymi (procesy algorytmiczne), jak i nieznanymi (proces heurystyczny).

Te dwa rodzaje procesów można odnieść do procesu akwizycji języka. Procesy heurystyczne są właściwe nauce języka rodzimego, choć sposób jego funkcjonowania można modelować algorytmicznie. W nauce języka obcego dominują procesy algorytmiczne, choć pojawiają się też procesy heurystyczne. Ten podział można z kolei skorelować z metodami nauczania **indukcyjnymi** i **dedukcyjnymi**. W pierwszych, na podstawie zasłyszanych form, uczniowie odkrywają sami, w jaki sposób funkcjonuje język i tworzą samodzielnie reguły użycia tego języka. W drugich, rzecz się ma odwrotnie: uczeń otrzymuje gotowe reguły i na ich podstawie buduje wypowiedzi. Automatyzacja użycia reguł w praktyce odbywa się za pomocą tzw. *pattern drillów*.

Dedukcyjne nauczanie języka jest kojarzone z podejściem eksplicytnym, nauczanie indukcyjne z podejściem implicytnym, a z podziałem tym można też skorelować podział na metody **bezpśrednie** i **pośrednie**. Podczas gdy podstawowymi postulatami pierwszych są nauka języka a nie o języku oraz wyeliminowanie udziału języka rodzimego z procesu nauczania języka obcego, drugie do nauki języka obcego wprowadzają naukę o języku, dopuszczając przy tym możliwość posługiwania się językiem rodzimym.

Wszystkie powyższe dychotomie odwołują się do opozycji między nauczaniem przy użyciu świadomych strategii i ze zrozumieniem mechanizmów językowych, a nauczaniem bez używania świadomych strategii analitycznych i bez skupiania uwagi na procesach językowych. Drugi model jest właściwy pozyskiwaniu kompetencji języka ojczystego. W przypadku pozyskiwania kompetencji języka obcego, propozycje modeli są już rozbieżne. Jedni twierdzą, że z nauczania języka obcego język rodzimy należy wyeliminować, bo przecież uczymy się języka obcego; inni uważają, że należy się nim posilkować, bo przecież do tego, co nieznanne dotrzeć możemy tylko za pomocą tego, co znane. Jeśli pierwsi starają się odzworować naturalny proces akwizycji języka rodzimego, to drudzy przyjmują, że język obcy jest dla nas... obcy, a jego nauka jest siłą rzeczy czymś sztucznym. Jedni, przewagi metod dedukcyjnych, eksplicytnych upatrują w tym, że pozwalają one zaoszczędzić czas, gdyż podają w formie gotowych reguł to, na odkrycie czego pozostawiony sam sobie uczeń traci sporą ilość czasu. Drudzy przewagi metod indukcyjnych, implicytnych, upatrują w tym, że uczą one pracy samodzielnej, a odkryte przez ucznia reguły są przyswojone na dłużej.

Czy jednak tak mocno podkreślana ostatnio autonomia ucznia jest czymś tak bardzo pożądanym? Towarzyszące nauce języka obcego procesy heurystyczne są często przyczyną budowania kompetencji niewłaściwej. Intuicja kogoś niewprawnego w analizach języków może być zwodnicza i prowadzić do przyswajania reguł błędnych. To, co uczeń odkrył sam, niekoniecznie wiedząc, jak tego dokonał, może być dość odległe od tego, co odkryć powinien. To właśnie dlatego należy odgraniczyć **samodzielność** od **samowystarczalności** i pogodzić się z faktem, że uczeń, będąc z natury jednostką samodzielną (to on sam opracowuje zadany mu tekst, uczy się do sprawdzianu itd.), nie jest jednostką samowystarczalną. By taką jednostką się stał, należy go najpierw wyposażać w odpowiednie narzędzia.

Przyjmując z kolei, że podstawowym narzędziem poznawczym języka obcego jest rodzimy język ucznia, należy z tej przeszkody zrobić użytek i wskazać uczniowi, jak we właściwy sposób może on wykorzystać to, czym już dysponuje („głowa polska”), by dotrzeć do tego, czego nie ma („głowa francuska”) za pomocą tego, w co należy go wyposażać („uświadomiona wiedza językowa”).

Język obcy jest, w dwujęzyczności podporządkowanej, przedmiotem nauki tak samo sztucznym lub, jak kto woli, „naturalnym”, jak chemia czy fizyka.<sup>2</sup> Ma on oczywiście cechy, które sprawiają, że zarówno on sam, jak i metody jego nauczania wymagają specyficznych technik. Nie umniejsza to jednak faktu, że naturalne metody jego przyswajania prowadzą jedynie do ukształtowania naturalnego języka pośredniego, który bardzo często jest dość odległy od języka obcego prawdziwego. Dopiero takie założenie pozwoli skonstruować adekwatną dla potrzeb adresata metodę. Jeśli celem jest dogadać się na dwutygodniowej wycieczce w Paryżu, wystarczające będzie poskładać parę słów, według logiki języka rodzimego, w niepełnej świadomości aktualizowanych przez siebie treści. Jeśli jednak postawić poprzeczkę wyżej, to samodzielne, niekontrolowane, pozyskiwanie kompetencji języka obcego jest niewystarczające. Tutaj przyjąć należy, że do właściwych wartości języka obcego lepiej jest dotrzeć w sposób sztuczny, niż uczyć się go naturalnie, lecz błędnie. Słowem, lepiej poznawać język obcy w sposób świadomie nienaturalny, niż nieświadomie niewłaściwy. Tak jak otaczające nas prawa fizyki odkrywamy za pomocą własnych doświadczeń z życia, tak też prawa języka obcego będziemy poznawać, korzystając z doświadczeń języka rodzimego. I tak jak w zrozumieniu fizyki pomogą nam odkryte już prawa, tak w nauce języka obcego pomogą nam jego zaobserwowane już właściwości. Tak samo też jak są osoby, którym poznanie praw fizyki przychodzi, nie wiedzieć czemu, łatwiej, tak samo są też uczniowie o lepszych predyspozycjach do nauki języków obcych. Język obcy zakorzenia

<sup>2</sup> Z punktu widzenia procesu nabywania/przyswajania umiejętności jego nauka jest oczywiście dużo bliższa nauce gry na instrumencie, nauce wybranej dyscypliny sportowej (zob. Wilczyńska 2005, s. 48), czy też nauce jazdy samochodem.

się więc w umyśle ucznia na wzór implantu, tj. sztucznego wszczepu, który jednak może się przyjąć tak doskonale, że organizm będzie go traktować jako swój. Za tą metaforą posłużyć się można z kolei metaforą medycyny konwencjonalnej i niekonwencjonalnej, gdzie leczenie pierwszą się rozwija, bo jest kontrolowane, zaś o drugiej ciągle nie wiadomo jak leczy, jeśli to ona w ogóle leczy... choć do osiągnięć drugiej pierwsza czasami zagląda i jeśli może ją tylko zrozumieć, to na swój sposób stara się ją do swoich potrzeb dostosować.

### Metafora pasożyta

M. Christiansen porównuje język do pasożyta „który, aby przeżyć, musi jak najlepiej przystosować się do swego nosiciela – człowieka” (za: Waciewicz, 2008, s. 30). W oryginale mowa jest o pasożycie „przydatnym” (ibid.), a to dlatego, że metafora ta odnosi się do pozycji, jaką przypisuje się w naszym umyśle językowi rodzimemu. Metaforę pasożyta można jednak również odnieść do pozycji, jaką w naszym umyśle zajmuje język rodzimy względem języka obcego. Pożywką tak pojmowanego języka rodzimego jest nasz umysł, w którym pasożyt ten zdomowił się na tyle, że nie sposób go stamtąd wykorzenić. Celem metody nauczania języka obcego staje się wówczas osłabienie jego pozycji. Wiedząc, że wykorzenić się go nie da, należy stworzyć pożywkę dla pasożyta języka obcego; jeśli dostosowujemy pasożyta do pożywki, otrzymujemy język pośredni bliższy językowi rodzimemu; jeśli dostosujemy pożywkę do pasożyta, język pośredni ucznia staje się bliższy językowi obcemu. Choć porównanie jest dość makabryczne, przemawia do wyobraźni. A jak wyhodować nieistniejącą pożywkę dla pasożyta języka obcego, czy też jak wykorzystać istniejącą już pożywkę języka rodzimego? Na to pytanie nie udzielił tutaj odpowiedzi.

### Czapka niewidka

By trafić do wyobraźni czytelnika przypomnę walkę Gołoty z Adamkiem (24 X 2009) i Pudziańskiego z Nejmanem (12 XII 2009). Pamięta-

my, jak łatwo i szybko Gołota i Nejman przegrali. A teraz wyobraźmy sobie, że stają się oni na ringu niewidzialni. Czy Pudziański i Adamek mieliby w ogóle szanse wygrać?

Metaforę tę stosuję po to, by pochylić się w pierwszej kolejności nad problemem udziału języka rodzimego i wiedzy o języku w procesie nauki języka obcego. Mamy tutaj dwa podejścia. W pierwszym, na język rodzimy tę czapkę niewidką zakładamy i jego obecności w przyswajaniu języka obcego nie dostrzegamy, nie dostrzegając konsekwentnie faktu, że odwołujący się do niego **zawsze** uczeń, może to robić niewłaściwie. Okazuje się więc, że czapkę niewidką założyliśmy również na jego niekontrolowane przez nas procesy poznawcze, tj. sposób, w jaki dociera on do poznania języka obcego. Nie ma problemu, jeśli uczeń jest obdarzony szczególnymi predyspozycjami do nauki języków obcych. Niestety, w większości przypadków, unikanie języka rodzimego oraz brak kontroli nad samodzielnie konstruowanymi technikami przyswajania języka obcego prowadzi do przyswajania kompetencji niewłaściwej. W takim to przypadku, i to jest podejście drugie, czapkę niewidką z języka rodzimego oraz ze sposobów jego samodzielnego przyswajania należy zdjąć i pokazać uczniowi jak tym, czym się posługuje, ma posługiwać się właściwie. Czapkę niewidką należy więc zdjąć zarówno z wiedzy o języku, jaką wytworzył sobie sam uczeń, by pokazać mu, co robi niewłaściwie, jak i z wiedzy o języku, w którą winniśmy go wyposażać, by pokazać mu, jak ma się uczyć właściwie.

Metafora czapki niewidki jest dużo bardziej pojemna. Przyjmując, że zawsze jest łatwiej stać czoło problemom, które dostrzegamy, okazuje się, że każda wiedza eksplicytna w nauce języka obcego (nieznanego) jest bardzo pomocna. A jak dać sobie radę z tym, czego rzeczywiście nie widzimy? Jeśli tylko kiedykolwiek uda nam się dostrzec choćby rąbek tego, co się przed nami ukrywa, nie powinniśmy udawać, że tego nie ma, lecz dążyć do tego, by dostrzec to w całości. Dopiero wówczas będziemy mogli temu zaradzić. Bo czyż można pokonać to, co istnieje, a czego dostrzec nie chcemy?

## Turysta i archeolog

Często słyszy się, że aby władać w pełni danym językiem obcym, należy wyjechać do kraju tego języka. Jest to założenie jak najbardziej słuszne, a prowadzona obecnie polityka uczelni wyższych pozwala je wreszcie bez większych problemów realizować (programy Tempus, Erasmus itp.). Czemu więc dzieje się tak, że często ci, którzy przebywają na stażach za granicą, czynią postępy niewspółmierne do tych, jakich należałoby się po nich spodziewać? Odpowiedzi na to pytanie udzieli ostatnia metafora artykułu, a mianowicie metafora turysty i archeologa. Jeśli obydwu wysłemy do Egiptu, to choć jeden i drugi przechodząc koło piramid w Gizie, będą patrzeć na to samo, to nie to samo dostrzegą i jeśli pierwszy będzie się nimi tylko zachwycać, to drugi odkryje jeszcze to, czego pierwszy nie zauważy.

Uczniowie wyposażeni w wystarczającą intuicję językową należą do grupy mniej licznej. Dla większości z nich samo obcowanie z językiem jest niewystarczające. W sytuacji komunikacji egzolingwalnej i zgodnie z prawem najmniejszego wysiłku, obejmującym swym zakresem każdy proces nauki, uczeń nastawia się przede wszystkim na zrozumienie komunikatu, a nie na ekscepcję i analizę konstrukcji, który ten komunikat tworzą (na tę mozolną pracę wydał już dość energii podczas nauki języka rodzimego). By więc skorzystać on w pełni z badań w terenie, należy go wyposażyć w odpowiednią wiedzę o języku oraz w techniki jego samodzielnego przyswajania. Chodzi więc o to, by poprzez zakorzenioną w nim świadomość językową, wyrobić w nim odruch dostrzegania struktur typowych dla języka, którego się uczy. Chodzi o to, by z czasem coraz sprawniej analizował nie tylko reguły ich budowania, ale i kryjące się za nimi rzeczywiste wartości. Taki uczeń wie, czego szukać, wie, o co pytać, wie, jak analizować i przyswajając to, co znajduje. Wyposażony w taką wiedzę, ma nie tylko większe szanse na to, by uczyć się tak, jak powinien, ale i na to, by stać się kiedyś prawdziwym mistrzem, który swą wiedzę będzie umiał się podzielić; słowem, stać się nauczycielem – fachowcem.

A jakie są najlepsze narzędzia samodzielnego poznawania języka obcego? Jak sprawić, by uczeń korzystał z nich w sposób właściwy? Odpowiedzi na to oraz pozostałe pytania stawiane na końcu każdej z omawianych metafor można szukać zarówno we własnej praktyce nauczycielskiej, jak i w bardzo licznych publikacjach o charakterze językoznawczym i/lub glottodydaktycznym. W jednej z nich (zob. bibliografia) staram się je zebrać w spójną całość, wskazując jednocześnie na konkretne, językoznawcze techniki samodzielnego przyswajania kompetencji języka obcego.

### Bibliografia

1. Christiansen M. H., Kirby S., 2003, *Language Evolution: the Hardest Problem in Science?*, w: (red. M. H. Christiansen, S. Kirby) *Language Evolution*, Oxford University Press, Oxford, s. 1-15
2. Cummins J., 1984, *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*, Multilingual Matters Ltd., Clevedon
3. Ellis R., 1993, *The structural syllabus and Second Language Acquisition*, w: TESOL 27/1. s. 91-113
4. Ellis R., 1997, *Second Language Acquisition Research and Language Teaching*, Oxford University Press, Oxford
5. Florczak J., 2010, *Językoznawcze aspekty modelu kształtowania kompetencji języka obcego*, Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź
6. Foth R., Dewaele J.-M., 2002, *The computational model of L2 acquisition and its implications for second language instruction*, w: *Marges Linguistiques 4. Enjeux des acquisitions grammaticales et discursives en langue étrangère t. 1*, M.L.M.S., Saint-Chamas, s. 175-187
7. Lipińska E., 2003, *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań dwujęzyczności*, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków
8. O'Connor J., Seymour J., 2008, *NLP. Wprowadzenie do programowania neurolingwistycznego*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań
9. Pinker S., 2002, *Jak działa umysł*, Książka i Wiedza, Warszawa
10. Putnam H., 1988, *Representation and Reality*, A Bradford Books, The MIT Press, Cambridge
11. Searle J. R., 1995, *Umysł, mózg i nauka*, PWN-Logos, Warszawa
12. Szulc A., 1994, *Słownik dydaktyki języków obcych*, PWN, Warszawa

13. Turing A. M., 1936, *On Computable Numbers, with an Application to the Entscheidungsproblem*, Proceedings of the London Mathematical Society, Series 2/42, s. 230-265
14. Wacewicz S., 2008, *Ewolucja języka: horyzont meto-*

- dologiczny*, w: (red. P. Stalmaszczyk) *Metodologie językoznawstwa. Współczesne tendencje i kontrowersje*, Lexis, Kraków, s. 27-42
15. Wilczyńska W., 2005, *Introduction à la didactique du français langue étrangère*, Flair, Kraków

Magda Roda-Sroka<sup>1</sup>  
Gdańsk



## Integrowanie czytania, pisania, mówienia i nauki słownictwa na zajęciach języka obcego

Związek między **czytaniem a pisaniem** można postrzegać dwojako – „piszę, aby czytać” albo też „czytam, aby pisać” (Hudson, 2007). W pierwszym przypadku pisanie postrzegamy jako formę zdobywania lub aktywacji wiedzy z jakiegoś zakresu, a także skojarzeń i emocji związanych z daną dziedziną. W drugim podejściu tekst czytany postrzegamy jako punkt wyjścia służący modelowaniu konkretnych praktyk pisania. Czytając, uczeń uwrażliwia się mianowicie na różne style pisarskie, poznaje sposoby prezentacji idei i uczuć poprzez tekst pisany oraz jest eksponowany na różne gatunki literackie i nieliterackie. W ten sposób uczymy pisania nie poprzez ćwiczenia, ale poprzez autentyczne korzystanie z języka w akcie czytania i omawiania tekstu. Jednocześnie, pisanie po omówieniu tekstu (np. tworzenie rozprawki lub własnego, podobnego tekstu) uprawomocnia pracę z tekstem czytany i prawdopodobnie wytwarza u ucznia autentyczną motywację, aby ten tekst dogłębnie poznać i go zanalizować.

Ścisłe **powiązanie czytania z pisaniem** powoduje rozwój ucznia w sferze emocjonalnej oraz poznawczej. Ponadto, podejście takie jest zgodne z metodyką CLIL, w której tekst służy rozwojowi językowemu oraz rozwojowi wiedzy. W ramach zajęć dwujęzycznych, uczniowie ćwiczą takie formy pisania w języku obcym jak: roz-

prawka za lub przeciw, esej perswazyjny, raport z badania, streszczenie tekstu, notatka i inne. Z kolei w ramach rozwijania twórczego myślenia oraz emocjonalności uczniowie mogą pisać alternatywne zakończenia tekstu, listy do jakichś osób związanych z tekstem, te same teksty widziane z perspektywy innej osoby, strumienie świadomości osoby związanej z tekstem, parafrazy (np. przekształcanie tekstu w wiersz, sztukę, scenariusz filmowy), albo też po prostu spisywać swoje wrażenia po przeczytaniu tekstu. Warto przy tym zaznaczyć, że nie każdy tekst ucznia, szczególnie o zabarwieniu twórczym lub emocjonalnym, musi podlegać rygorystycznej ocenie. Ponadto praca uczniów zyskuje na jakości, gdy damy im wystarczającą ilość czasu na podejście do tekstu procesowo – warto na przykład jest znaleźć czas na zbieranie pomysłów przed pisaniem, na kilkukrotną edycję prawie gotowego tekstu, jak też na zebranie informacji zwrotnych o własnym tekście od innych uczniów oraz nauczyciela (Schwiebert, 2001).

**Związek między czytaniem a rozwijaniem słownictwa** umacnia się wraz z coraz powszechniejszym przekonaniem co do ograniczonej wartości „wkuwania” list słówek poza kontekstem. W ramach pracy z tekstem, natomiast, może dochodzić do tzw. incydentalnego uczenia słownictwa, czyli przyswajania słownictwa „przy okazji”

<sup>1</sup> Autorka jest doktorem językoznawstwa, nauczycielem języka angielskiego w szkołach z klasami dwujęzycznymi: w Gimnazjum nr 24 i w III Liceum Ogólnokształcącym w Gdyni.

lektury. Skuteczność tego typu uczenia się zależy od kilku czynników, m.in. od jakości czytanego tekstu, obecności odniesień do słownictwa obok tekstu właściwego oraz stopnia zainteresowania tekstem u czytającego (Chodkiewicz, 2000). Ponadto czytający może zyskać na bardziej ustrukturyzowanym nauczaniu słownictwa, zwłaszcza w formie ćwiczeń wykonywanych po przeczytaniu tekstu, np. na budowaniu map semantycznych, analizowaniu kontekstu, analizie frazeologicznej słownictwa, analizie kolokacji i konotacji, tworzeniu nowych kontekstów dla słownictwa (Hudson, 2007). Podobnie, jeśli chodzi o **integrację czytania i gramatyki**, nauka tej drugiej może odbywać się poprzez incydentalne wyeksponowanie na różnorodne struktury, zwrócenie nań uwagi podczas czytania, jak też poprzez regularne ćwiczenia następujące po tekście.

Zadając sobie pytanie o stopień zintegrowania czytania, pisania i mówienia w polskiej szkole, przeprowadziłam **badanie** – wywiady z 23 nauczycielami języków obcych i polskiego w szkole polskiej (w Gdyni) oraz 19 nauczycielami języków obcych i angielskiego w szkole amerykańskiej (w Denver, Kolorado). Ponadto 80 polskich uczniów i 43 uczniów amerykańskich wypełniało kwestionariusz z pytaniami dotyczącymi tekstów czytanych na zajęciach oraz przeprowadziłam 13 godzin obserwacji w szkole amerykańskiej. Wyniki i wnioski przedstawiam poniżej.

Na lekcjach języka polskiego w Polsce ćwiczy się tylko rozprawkowe formy pisania o tekście; **pisanie** twórcze jest zaniedbywane, jako pochłaniające zbyt wiele czasu, infantylne i nieprzyczyniające się do postępów w przygotowaniach do matury. Na lekcjach języków obcych w Polsce uczniowie piszą: streszczenia, rozprawki, recenzje, eseje opinii, tłumaczenia, dialogi między bohaterami, listy. Ważniejsze od pisania jest jednak dla nauczycieli języków obcych mówienie związane z tekstem, a więc wszelkie dyskusje, scenki, debaty, prezentacje itp. W podejściu amerykańskim, zarówno na lekcjach języka pierwszego, jak i języków obcych, celem czytania jest w pewnym sensie przeniesienie wniosków, treści czy języka z tekstu na własny tekst. Rytm szkolny wyznaczany jest

tu przez cosześciotygodniową ocenę, stanowiącą podsumowanie poprzednich tygodni. W ramach tego czasu, nauczyciel zwykle stawia sobie za cel wykonanie jednego projektu z uczniami, składającego się z powiązanych ze sobą tekstów, form pisemnych, dyskusji i innych działań, przy czym ocena za dłuższą formę pisemną jest główną składową oceny wystawionej za udział w projekcie. Ponadto repertuar ćwiczonych form pisemnych jest tu dużo szerszy. Po pierwsze, uczniowie piszą znajome i polskim nauczycielom eseje, recenzje, opisy, rozprawki i streszczenia. Po drugie, dużą wagę przywiązuje się do pisania tekstów o charakterze bardziej naukowym, opatrzonych bibliografią. Po trzecie, ogromne znaczenie nauczyciele przypisują pisaniu twórczemu, zarówno w pierwszym, jak i obcym języku. I tak na przykład, przy akompaniamencie muzyki ćwiczy się pisanie opowiadań, listów do bohaterów, ich pamiętników, alternatywnych zakończeń, wszelkich transformacji czytanych tekstów i tym podobnych. Czasami pod koniec roku uczniowie kompilują antologię wierszy, opowiadań itp., które stworzyli w ciągu roku. Po czwarte wreszcie, sporo czasu poświęca się bardziej ustrukturyzowanym ćwiczeniom pisania, choćby tworzeniu akapitów i całych esejów na podstawie podanych przez nauczyciela początków i zakończeń zdań, pisaniu według ścisłych instrukcji nauczyciela co do tego, ile zdań napisać i jaki ma być ich charakter w tekście (np. idea, ilustracja, uogólnienie, zdanie podsumowujące).

Jeśli chodzi o **mówienie**, podobnie ustrukturyzowany charakter mogą przybrać dyskusje w szkole amerykańskiej, zarówno na języku angielskim, jak i na językach obcych. Z drugiej strony, dużą wagę przykładana się do swobodnych i spontanicznych wypowiedzi uczniów – szkoła ma być platformą niemal terapeutyczną dla tych wszystkich, którzy czują się zduszeni przez społeczeństwo, rówieśników lub sytuację rodzinną. W wielokulturowym kraju, gdzie „każdy jest skądś”, uczniowie mają swoje własne historie do opowiedzenia; ważne jest, aby umieli to zrobić w sposób efektywny i interesujący, ponieważ „Amerykanie zadają dużo pytań” (cyt.). Także w Polsce, jeśli chodzi o integrację czytania i mó-



wienia, nikogo do niej przekonywać nie trzeba. W dobie paradygmatu komunikatywnego, polscy uczniowie często uczestniczą w luźnych rozmowach, ustrukturyzowanych dyskusjach i debatach – zarówno przed lekturą tekstu jak i po niej. Ponadto opracowują prezentacje na temat tekstu, odgrywają scenki z nim związane, przygotowują wywiady, programy telewizyjne, procesy sądowe, teleturnieje itp., osnute wokół tekstu. Dodać należy, że przygotowanie efektywnej lekcji mówienia jest niejednokrotnie wyzwaniem, szczególnie w przypadku grup o niskim lub niewyrównanym poziomie językowym; dlatego też pomocą może stać się uprzednie pisanie związane z tym samym tekstem – jest to technika, do której zdają się odwoływać głównie amerykańscy nauczyciele.

Polscy nauczyciele języków obcych zwykle poprzedzają czytanie tekstu wprowadzeniem **słownictwa**. Dogłębna znajomość słownictwa jest szczególnie ważna dla uczniów podchodzących do matury na poziomie rozszerzonym i dwujęzycznym; nauczyciele przygotowujący do matury podstawowej podkreślają raczej potrzebę ogólnego zrozumienia tekstu. Słownictwo zwykle wprowadza się przed tekstem, a potem ocenia znajomość tego słownictwa na kartkówkach i sprawdzianach. Jeśli chodzi o **gramatykę**, jest ona ważna na lekcjach języka obcego w polskiej szkole, ale zwykle uczy się jej w oderwaniu od pracy z tekstem. Niektórzy nauczyciele przyznają, że mogą w czasie czytania jedynie zwrócić uwagę uczniów na konkretną strukturę gramatyczną, szczególnie gdy stanowi ona przeszkodę w zrozumieniu tekstu. W szkole amerykańskiej nauczanie słownictwa wygląda podobnie, natomiast amerykańscy nauczyciele języków obcych zdają się przywiązywać dużo większą wagę niż ich polscy koledzy do integrowania czytania i gramatyki. I tak, uczniowie amerykańscy często są proszeni o to, aby przepisać tekst w innym czasie, opisać formy czasownikowe występujące w tekście, przekształcić tekst na stronę bierną itp. Jako ciekawostkę można dodać, że także amerykańscy nauczyciele języka angielskiego integrują czytanie z intensywną nauką słownictwa, podczas gdy polscy poloniści raczej uznają, że

uczniowie słownictwo w tekstach czytanych rozumieją, co nie do końca jest prawdą, jeśli sądzić po ankietach przeprowadzonych wśród uczących się polskiego w gdyńskiej szkole.

**Jaki obraz wyłania się** zatem z prezentowanych wyników badań? Można pokusić się o stwierdzenie, że polscy nauczyciele wciąż po części myślą o uczeniu w kontekście czterech podstawowych umiejętności: czytania, pisania, mówienia i słuchania. Jednocześnie nieco zaniebane zdają się być postulaty interakcji i mediacji w nauce języka (Council of Europe, 2001: 14). Według Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (CEFR), działania językowe zawierają w sobie: działania receptywne (słuchanie i czytanie) oraz produktywne (pisanie i mówienie), a także interakcję i mediację. W kontekście tego artykułu, szczególnie mediacja zasługuje na uwagę. Europejski system kształcenia językowego definiuje mediację jako działania, które „umożliwiają komunikację między osobami, które – z różnych względów – nie mogą się ze sobą bezpośrednio porozumiewać” (Council of Europe, 2001: 14). W grę wchodzi tu więc: tłumaczenie, parafrazowanie, streszczanie oraz inne formy przetwarzania istniejącego już tekstu. Zdaje się, że większe skupienie na mediacji mogłoby otworzyć drzwi do silniejszej interakcji między np. czytaniem, pisanem oraz mówieniem.

Wyniki badań wskazują na korzyści płynące z integrowania czytania z innymi działaniami językowymi. Po pierwsze pokazano, że łączenie czytania z pisanem poprawia umiejętność analizy u uczniów (Carbonaro, Gamoran, 2002; Kaufmann, 1996). Podobnie zrozumienie tekstów rośnie, gdy czytanie idzie w parze z dyskusjami o tekście, z wymianą autentycznych myśli między uczniami a nauczycielem (Applebee i in., 2003; Fisher, 2005). Ponadto nie bez znaczenia pozostaje fakt, że czytanie może bardzo korzystnie wpłynąć na znajomość słownictwa uczniów: słownictwo poznawane w kontekście zapamiętywane jest lepiej niż przyswajane w formie list słów do nauczenia się (Qian, 2008), a zaoparzenie tekstu w komentarze słownikowe na marginesie jeszcze ten proces przyspiesza (Gettys i in., 2001). Podsumowując, integrowanie czyta-

nia, pisania, mówienia oraz ćwiczeń leksykalnych prawdopodobnie podniesie atrakcyjność oraz wydajność nauczania.

### Bibliografia

- Applebee A. N., Langer J. A., Nystrand M., Gamoran A. (2003) *Discussion-Based Approaches to Developing Understanding: Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High School English*, „American Educational Research Journal”, 40 (3), s. 685–730.
- Carbonaro W. J., Gamoran A. (2002) *The Production of Achievement Inequality in High School English*, „American Educational Research Journal”, 39 (4), s. 801–827.
- Chodkiewicz H. (2000) *Vocabulary Acquisition from the Written Context. Inferring Word Meanings by Polish Learners of English*, Lublin: Maria Curie-Skłodowska University Press.
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_EN.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf).
- Fisher R. (2005) *Teacher-child interaction in the teaching of reading: a review of research perspectives over twenty-five years*, „Journal of Research in Reading”, 28 (1), s. 15–27.
- Gettys S., Imhof L. A., Kautz J. O. (2001) *Computer-Assisted Reading: The Effect of Glossing Format on Comprehension and Vocabulary Retention*, „Foreign Language Annals”, 34 (2), s. 91–99.
- Hudson T. (2007) *Teaching Second Language Reading*, Oxford: Oxford University Press.
- Kauffmann, R. A. (1996) *Writing to Read and Reading to Write: Teaching Literature in the Foreign Language Classroom*, „Foreign Language Annals”, 29 (3), s. 396–402.
- Qian D. D. (2008) *From Single Words to Passages: Contextual Effects on Predictive Power of Vocabulary Measures for Assessing Reading Performance*, „Language Assessment Quarterly”, 5 (1), s. 1–19.
- Schwiebert J. E. (2001) *Reading and Writing from Literature*, Boston, NY: Houghton Mifflin Company.

Anna Dymel'  
Lublin



## Projektowanie ćwiczeń i kursu blended-learningowego

„Przestudiowałem wszystkie fakultety,(...)  
Do dna samego wgrzył się pracą krwawą –  
(...) I jak ten głupiec u mądrości wrót  
Stoję i tyle wiem, com wiedział wprzód”  
FAUST, TRAGEDII CZĘŚĆ I,

### Wstęp

Motto zaczerpnięte z „Fausta” Goethego dobrze odzwierciedla kondycję wielu nauczycieli, zainteresowanych wdrożeniem e-learningu w praktykę szkolną. Często wielogodzinne kursy i seminaria nie dostarczają wiedzy, jak w popraw-

nie metodyczny sposób zaprojektować scenariusz kursu blended-learningowego. Większość szkoleń koncentruje się na aspektach organizacyjnych i technicznych, tj. systemach, narzędziach, oprogramowaniu. Mówi się o nowej roli nauczyciela i ucznia, o konieczności zatrudniania metodyka zdalnego nauczania przy pisaniu kursu. Jest mo-

<sup>1</sup> Autorka jest nauczycielem języka niemieckiego w Zespole Szkół nr 1 im. Władysława Grabskiego w Lublinie. Brała udział w pierwszej edycji projektu (2009) “Zmieniająca się szkoła - Schule im Wandel” zorganizowanym przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli i Instytut Goethego w Warszawie. Autorka zdobyła II nagrodę w naszym konkursie 2010 „Innowacyjność uczenia się i nauczania języków obcych – szanse i bariery”.

wa o tym, że scenariusz szkolenia internetowego tworzy się w podobny sposób jak scenariusz zajęć stacjonarnych wzbogacając go elementami multimedialnymi. Nie uwzględnia się jednak dydaktyk przedmiotowych, nie wspominając już o specyfice dydaktyki języków obcych. Czy jednak jest sens przenosić niedoskonały behawioralno-instrukcyjno-nistyczny model dydaktyki do Internetu? Czy może lepiej tworzyć nową kulturę uczenia się opartą na naukowych podstawach konstruktywizmu wykorzystującą zdobycze neuronauki, a wszystko to w trosce o rozwój młodego człowieka?

### W centrum działań nauczyciela stoi uczeń

Podmiotowe traktowanie ucznia wyraża się poszanowaniem dla jego stylu poznawczego, sposobu uczenia się, osobowości. To również szacunek dla jego zainteresowań i taki dobór treści nauczania, by na lekcjach języków obcych mógł się rozwijać nie tylko językowo, ale również intelektualnie. Treści nauczania nie mogą więc być interesujące jedynie dla nauczyciela. Tematyka lekcji może i powinna być konsultowana z uczniami. Nie stoi to w sprzeczności ani z realizacją podstawy programowej, ani programu nauczania. Wymaga jedynie odejścia od sztywnego trzymania się progresji podręcznikowej i poszukiwania ciekawych, aktualnych materiałów w Internecie.

Internetowe poszukiwania, choć ciekawe, są czasochłonne. Podobnie jest z autorskim tworzeniem materiałów dydaktycznych na potrzeby własnych uczniów. Jednak rola nauczyciela w dobie technologii cyfrowych narzuca właśnie takie zadania. Nauczyciel będący jedynym „źródłem wiedzy” należy już dziś do przeszłości. Dobrze ilustruje ten fakt D. Tapscott<sup>2</sup>: „Dominujący dzisiaj model edukacji został opracowany na potrzeby ery przemysłowej. Skoncentrowany jest na nauczycielu, który wygłasza wykład – jednokierunkowy i oparty na zasadzie „jednego rozmiaru pasującego na wszystkich. Uczeń, pracując indywidualnie, powinien przyswajać treści przekazywane przez nauczyciela. Takie rozwiązanie

mogło sprawdzać się w gospodarce nastawionej na produkcję masową, ale nie jest w stanie sprostać wyzwaniom gospodarki cyfrowej ani umysłowości pokolenia sieci.”

Jak pomóc uczniowi? Poznać go i skoncentrować się na nim. Zadaniem współczesnego pedagoga jest pomaganie uczniowi w samodzielnym konstruowaniu wiedzy. Bo już od Seneki Młodsze wiemy, że nie dla szkoły, lecz dla życia uczymy się.

Należy zerwać z nauczaniem jednokierunkowym na korzyść interaktywnego. Choć można być arcykonserwatywnym nauczycielem, stosując nowe technologie w procesie dydaktycznym. Bowiem samo stosowanie komputera, projektowanie kursów e-learningowych czy blended-learningowych nie stanowi o nowoczesności, czy wysokiej jakości lekcji. Dopiero adekwatne przygotowanie metodyczne sprzyja efektywności procesu uczenia się.

### Teorie konstruktywistycznego uczenia się

Jedną z najbardziej pasujących do zdalnego nauczania teorii jest konstruktywizm. Według konstruktywizmu proces uczenia się oraz jego efekty mają charakter osobisty. Reprezentowany jest pogląd, że zrozumiane może być tylko to, co nawiązuje do posiadanej już wiedzy. Uczący się stawia sobie cele i próbuje je zrealizować tylko wówczas, kiedy dotyczą one jego osobistych aspiracji i zamiarów. Uczniowie mają też osobistą refleksję odnośnie efektów własnej nauki. Istotą rolę przypisuje się więc autonomii ucznia. Zakłada się, że wszystkie procesy ludzkiego poznania polegają na procesie konstruowania. Struktury myślowe i działania powstają w wyniku interakcji między starymi a nowymi strukturami myślowymi. Człowiek zajmuje się przetwarzaniem informacji, a proces ten przebiega bardzo indywidualnie.

Dlatego uczenie się jest procesem aktywnym, w którym uczący się nie przyswajają wiedzy jak w teoriach behawioralnych, lecz konstruują ją samodzielnie.

<sup>2</sup> Tapscott D. Cyfrowa dorosłość. Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010.

Z tego powodu ogromna rola podczas przyswajania wiedzy przypada metodom samodzielnego dochodzenia do wiedzy, eksperymentowaniu, wnoszeniu własnego doświadczenia, tworzeniu hipotez i weryfikacji ich itp.

Własne odpowiedzialne konstruowanie wiedzy z uwzględnieniem dotychczasowych doświadczeń prowadzi z punktu widzenia konstruktywizmu do osiągnięcia lepszych wyników.

Główne założenia procesów uczenia się w teorii konstruktywizmu można w skrócie przedstawić następująco: (Rüschoff/Wolff 1999):

- uczenie się to aktywne konstruowanie wiedzy,
- uczenie się to proces autonomiczny, za który uczący się bierze całkowitą odpowiedzialność,
- uczenie się to proces eksperymentalny, kształtowany przez ucznia, uwzględniający jego doświadczenia,
- uczenie się to proces kooperatywnego zdobywania wiedzy,
- uczenie się to proces, który potrzebuje bogatych środków dydaktycznych i który powinien być prowadzony w kompleksowym sprzyjającym nauce otoczeniu.

### **Budowanie zadań, czyli konstrukcjonizm kontra instrukcjonizm**

W nowej kulturze uczenia się podnoszone jest żądanie, by nowe metody nauczania wyróżniały się tym, że w środku dydaktycznych zabiegów stoi uczeń, a nie zadania lekcyjne. Zadania powinny być zogniskowane na zastosowania praktyczne. Nie należy ograniczać się do wiedzy teoretycznej. Ćwiczenia powinny być dla ucznia ciekawe.

Przebieg procesów uczenia się jest tak daleko zindywidualizowany, że ich przebieg nie jest możliwy do przewidzenia.

Duże nadzieje na zbadanie tych procesów przypisuje się neuronauce.

Dąży się, by jej osiągnięcia pomogły określić sposoby konstruowania zadań i ćwiczeń, które maksymalnie zaangażują sferę poznawczą i emocjonalną jednostki.

Szczególna waga indywidualnego działania w procesach nauczania i uczenia się nie neguje faktu, że uczenie się zakotwiczone jest w społecznym kontekście. Wiedza konstruowana jest na skutek interakcji człowieka ze środowiskiem.

Nadawca wypowiedzi i jej odbiorca regularnie zmieniają swe role. W takim modelu wymiany informacji osoba reaguje nie tylko na określone bodźce, lecz też planuje, ocenia i wypróbowuje nowe schematy działań i definiuje sytuacje. Działania te są spontaniczne i kreatywne.

Z tego faktu wynikają konkretne konsekwencje dla dydaktycznego projektowania. Pozostaje jednak pytanie, jak wymienione powyżej działania mogą być wspierane przez zadania i procesy uczenia się.

Akcentuje się istotną rolę prezentowania kompleksowej, społecznej rzeczywistości oraz zdecydowaną przewagę aktywności uczących się, a nie aktywności nauczycieli

Wiedza nie jest statyczna, lecz płynna i ciągle konstruowana na nowo. Dlatego tak istotna jest kwestia, czego jednostka ma się uczyć. W kontekście generowania zadań stawiany jest postulat pracy na możliwie najbardziej autentycznych oraz kompleksowych problemach.

Zadania przygotowane dla uczniów powinny być logicznie uporządkowane złożone, wielowariantowe, różnorodne.

Wiedzę należy bardzo mocno powiązać z kontekstem, by zaistniała możliwość do przeniesienia jej na wiele innych sytuacji, by zyskała w ten sposób duży stopień abstrakcji i elastyczności pod względem zastosowania.

### **Ćwiczenia konstruktywistyczne do fazy online**

Ważne jest, by uczniowie wykonując zadania rozwijali sprawności. Dobranie odpowiedniej ilości ćwiczeń angażujących emocje ucznia nie jest proste. Nawet w większości ministerialnie dopuszczonych podręczników przeważają zadania sprawdzające umiejętności. Warto sobie umysłowić, że testując uczniów za pomocą ćwiczeń typu prawda – fałsz, wielokrotny wybór czy dopasowania mierzymy ich kompetencje, ale **nie**

rozwijamy sprawności językowych. Ćwiczenia nie mają polegać na pasywnym przyswajaniu materiału językowego, lecz na głębokim zrozumieniu fenomenów językowych nabywanych aktywnie. Konstruktywistyczne podejście zaleca uczenie się problemowe w postaci długoterminowych zadań, czyli projektów.

W nauczaniu polegającym na aktywności chodzi o to, by uczniowie sami konstruowali swą wiedzę poprzez konfrontowanie już istniejącej wiedzy z nowymi elementami w nowych praktycznych projektach.

Współpraca odbywa się w małych grupach, w których uczestnicy pracują nad tym samym zadaniem w tym samym czasie lub też wymieniają się efektami pracy asynchronicznie. Takie scenariusze dydaktyczne są bardzo trudne do wdrożenia w praktykę szkolną. Bowiązają wymagają od uczestników umiejętności negocjowania i wykonywania równego wkładu pracy. Są też trudne do oceny przez nauczyciela. Jednak sytuacja zmienia się po wdrożeniu w praktykę szkolną e-learningu. Narzędzia platform edukacyjnych, jak np. wiki, forum, czat, rozwiązują większość wyżej przytoczonych problemów. Warto więc poznać propozycje zadań angażujących jednostkę do samodzielnego konstruowania wiedzy na lekcjach języka obcego.

W zakresie gramatyki, którą warto ćwiczyć na poziomie tekstu:

- uczenie się gramatyki za pomocą obrazków,
- korekta błędów jako zabawa,
- dopasowanie dwóch części tekstu (np. pytanie – odpowiedź),
- *memory*,
- znalezienie w tekstach określonych struktur, systematyzacja tych fenomenów,
- znalezienie reguły na podstawie relacji w tekstach,
- praca ze słownikiem, rozpoznawanie skrótów, nauka czytania słownika,
- zaprezentowanie zdań i zdecydowanie, czy są poprawne, czy błędne,
- czytanie tekstu z wyszukiwaniem konkretnych gramatycznych problemów,
- podawanie reguły i uzupełnianie definicji,
- podawanie reguł gramatycznych i porówny-

wanie z przykładowymi modelowymi zdaniami,

■ ...

## ■ Pisanie

Tę sprawność mogą poprzedzać ćwiczenia przygotowujące do pisanie tekstów (np. asocjogramy, węże literowe, schematy tekstów):

- napisz list do autora lub instytucji kultury,
- napisz recenzje, teksty na obwolutach, reklamy, ulotki reklamowe,
- uzupełnij fiszki biblioteczne o wpisy odnośnie książki,
- zaprojektuj alternatywny przebieg wydarzeń,
- rozbuduj wątek poboczny, bądź dodaj zupełnie nowy wątek tekstu,
- napisz historyjkę opowiadającą, co było wcześniej,
- napisz historyjkę, co było później,
- napisz własną historyjkę o podobnej tematyce,
- napisz polemikę odnośnie przeczytanego tekstu,
- scharakteryzuj postać, np. sporządzając jej notkę biograficzną: *co myślę o...*
- spróbuj wcielić się w sytuację danej z postaci: *Gdybym był X, to zrobiłbym na jego miejscu tak... powiedziałbym tak....*
- opisz swoje spotkanie z postacią literacką: *Spotykam na ulicy X,*
- scharakteryzuj postać X z perspektywy innej postaci,
- spróbuj wcielić się w jakąś postać: *Jestem... X...*
- wymyśl dla danej postaci nowe wypowiedzi i dialogi
- stwórz chmurki z wypowiedziami/chmurki z myślami, w których widoczne są zdania/myśli wybranej postaci,
- napisz fikcyjny pamiętnik wybranej postaci,
- dokonaj transformacji fragmentu tekstu z perspektywy innej osoby,
- zmień narrację z pierwszej na trzecią osobę lub odwrotnie,
- zamień monolog wewnętrzny wybranej postaci w rozmowę z inną postacią literacką,

- zamień dany rodzaj tekstu na inny np. artykuł prasowy na komiks itp....

## ■ Rozumienie tekstu

- narysuj ilustrację do tekstu,
- stwórz kolaż do tekstu,
- stwórz plakat reklamowy, ogłoszenie reklamowe,
- zaprojektuj okładkę,
- narysuj obrazek na stronę tytułową rozdziału,
- przedstaw tekst jako historyjkę obrazkową lub komiks,
- scharakteryzuj osobę, uczucia, nastrój utworu za pomocą koloru, kompozycji barw, deseni,
- zaznacz za pomocą kolorowych markerów fragmentów tekstu,
- wyróżnij graficznie słów kluczowych zdań,
- ...

Praca ze słownictwem powinna odbywać się na poziomie tekstu. Powinna też być zorientowana na działanie. Cel i metoda pracy muszą być sensownie dobrane, by uczeń mógł w efektywnie wykonać wyznaczone mu zadanie. Jeśli chcielibyśmy scharakteryzować postać literacką uczniowie mogą napisać fragment jej fikcyjnego pamiętni-

ka, list czy życiorys. np.: *Nach der Lektüre von Goethes „Erlenkönig“ schreibe Tagebuchnotizen der Figur des Vaters.*

Jeśli chcemy, by uczeń docenił walory plastyczne czy nastrój tekstu, może on wykonać rysunek do tekstu. *Zeichne ein Bild zur Goethes Ballade „Erlenkönig“. Wähle dabei die passenden Farben.* Ćwiczenia rozwijające sprawność pisania powinny angażować emocjonalnie ucznia. Uczeń może wcielić się w sytuację emocjonalną postaci np.: *Wenn ich der Vater wäre, würde ich an seiner Stelle so handeln....* Emocje może uczeń wyrazić także poprzez przepisanie utworu bądź jego fragmentu za pomocą różnej wielkości, odmiennego kształtu i koloru liter. Odegranie scenki pozwoli na nadanie tekstowi ekspresji scenicznej. Miłośnicy komiksów mogą opracować balladę zgodnie z budową tego gatunku, a figury opatrzyć chmurkami z tekstem.

Prace powinny zawsze być prezentowane całej grupie. Zadania muszą być tak sformułowane, żeby gwarantowały możliwość rozwiązania ich w różny sposób. Tak, by każdy uczeń mógł zrealizować je pomyślnie. Należy też uwzględnić różne sposoby uczenia się uczniów i ich uzdolnienia. Ćwiczenie można więc przygotować w wielu wariantach.

### Łączenie faz stacjonarnych i online w kursie blended-learningowym (Mandl 2010)

Kurs tworzy trójada: zajęcia stacjonarne – faza online – zajęcia stacjonarne.

Każda z tych trzech może mieć stałą strukturę.

Schemat zajęć stacjonarnych

<b>O Podanie tematu, celu, wprowadzenie struktur</b>
Faza: brainstorming / dyskusja nad tematem
Faza 2: prezentacja treści
Faza 3: wykonywanie ćwiczeń
Faza 4: podsumowanie, ewaluacja



Schemat scenariusza e-learningowego

fazy pracy	aktywności ucznia	składowa
faza 1 asynchroniczna	poszukiwania lektura/opisywanie	blog, artykuł na forum
faza 2 synchroniczna	wymiana informacji	chat, video-chat, skype.

faza 3 asynchroniczna	kooperacja/kolaboracja – praca nad wspólnym projektem	blogi, chat, emaile, forum, wiki
faza 4 synchroniczna	prezentacja projektu, komentowanie projektu, dyskusja	skype, chat



## Schemat zajęć stacjonarnych 2

<b>0 wyniki prac pisemnych jako punkt wyjścia do ćwiczeń w mówieniu</b> następnie przejście do nowego tematu
faza 1: brainstorming / dyskusja
faza 2: prezentacja treści (następnego tematu)
faza 3: wykonywanie ćwiczeń/ zadań
faza 4: podsumowanie, ewaluacja

## Przykładowy scenariusz modułu blended-learningowego z zakresu tematycznego „szkoła”

<b>1 zajęcia stacjonarne</b>
temat: Meine Schulsachen <b>wprowadzenie nowych struktur i nowego słownictwa, rozumienie ze słuchu, opowiadanie w zakresie tematycznym szkoła</b>
<b>faza 1</b> <b>brainstorming / dyskusja</b> typische Schulsachen- interessante Schulsachen Die Schüler machen Assoziogramme.
<b>faza 2</b> <b>prezentacja treści</b> Was habe ich in meiner Schultasche? Jeder Schüler präsentiert, was er mitgebracht hat.
<b>faza 3</b> <b>wykonywanie ćwiczeń/ zadań</b> Was haben die Kollegen zum Unterricht mitgebracht? Die Schüler machen Notizen und memorieren.
<b>faza 4</b> <b>feedback</b> Was vom Unterricht nehme ich nach Hause mit?



## 2 zajęcia online

temat: Schulsystem, Schulstress

poszukiwania w Internecie, czytanie tekstów, pisanie tekstów, ćwiczenia słownictwa i struktur na poziomie tekstu

faza	aktywność	składowe (alternatywnie)
faza I (asynchroniczna)	lektura/opisywanie 1. system szkolny 2. stres szkolny 3. ....	linki do stron internetowych, blog, forum
faza II (synchroniczna)	wymiana informacji 1. Zapytaj kolegę/koleżankę jakie interesujące strony internetowe znalazł/a. 2. Przedstaw plan swojej pracy na forum.	chat, video-chat, skype, forum
faza III (asynchroniczna)	kooperacja – praca nad wspólnym projektem Zaprezentuj osobę, która lubi te same przedmioty co ty.	blogi, chat, emaile, forum,

faza IV (synchroniczna)	prezentacja projektu, komentowanie projektu, dyskusja Skomentuj przynajmniej 2 prace swoich kolegów/koleżanek.	skype, chat
-------------------------	---	-------------



**3 zajęcia stacjonarne**

<p>Wyniki prac pisemnych tworzą punkt wyjścia do ćwiczeń w mówieniu. Następuje omówienie prac przez autorów, nauczyciela i grupę. Przejdźcie do nowego tematu kursu, powtórzenie kroków, w takiej kolejności, jak na pierwszym spotkaniu stacjonarnym.</p> <p>faza 1 brainstorming / dyskusja</p> <p>faza 2 prezentacja treści</p> <p>faza 3 wykonywanie ćwiczeń/ zadań...</p> <p>faza 4 feedback</p>
---

Składowe, to nazwa narzędzi, które są dostępne na platformie e-learningowej (np. moodle). W nauczaniu języków obcych opartym na przesłankach konstruktywizmu warto wykorzystać takie składowe jak: wiki, forum, czat. Szczególnie interesującą składową jest wiki, która umożliwia wspólną, bardzo ścisłą współpracę uczniów nad jednym tekstem. Nauczyciel otrzymuje prace od uczniów za pomocą składowej o nazwie „zadanie”. W kolektywnym grupowym scenariuszu każdy lub grupa pracuje sama nad zadaniem ale określone rezultaty i problemy są dzielone z pozostałymi uczniami. Pozwala to jednostkom po-

znać lepiej problemy, propagować pomysły, a tym samym wspierać nową kulturę wymiany informacji, współzawodnictwa i pomocy. Suma takich działań tworzy nową jakość – kolaborację<sup>3</sup>. Analogią kolaboracji w sporcie są dyscypliny zespołowe, gdzie na ostateczny wynik pracuje cała drużyna. Natomiast uczenie się kooperatywne można porównać do biegu sztafety, gdzie na wynik końcowy składają się dokładnie mierzalne wyniki indywidualne. Kooperatywne i kolaboratywne scenariusze mogą wpłynąć pozytywnie na motywację, ponieważ polegają na wspólnym budowaniu prawdziwego produktu.

**Przykłady szczegółowo rozpisanych faz online**

Temat: Niemiecki system szkolnictwa

fazy pracy	aktywności	składowa
faza 1	Postawienie zadania. (Karta pracy) „Schulsystem” Poszukiwanie informacji w Internecie w celu rozwiązania zadania	linki do stron internetowych
faza 2	Przedstawienie zebranych źródeł www. oraz koncepcji rozwiązania zadania, praca nad zadaniem z karty pracy	forum, czat, skype
faza 3	Umieszczenie prezentacji ppt wizualizującej rozwiązanie zadania	forum, blog
faza 4	Dyskusja o przedstawionych prezentacjach feedback	forum, czat, skype głosowanie

<sup>3</sup> [http://elearn.jku.at/wiki/index.php/Gestalten\\_und\\_Evaluieren\\_von\\_eLearning\\_Szenarien/Kooperatives\\_und\\_Kollaboratives\\_Lernen\\_mit\\_Neuen\\_Medien](http://elearn.jku.at/wiki/index.php/Gestalten_und_Evaluieren_von_eLearning_Szenarien/Kooperatives_und_Kollaboratives_Lernen_mit_Neuen_Medien)



**(Karta pracy) „Das deutsche Schulsystem”**

Aufgabe: Beantworte die Fragen und erstelle eine PowerPoint – Präsentation

1. In welchem Alter gehen Kinder in den Kindergarten?

2. Mit wie viel Jahren beginnt die Grundschule?

3. Wie lange dauert die Grundschule?

4. Welche Schulen kann man nach der Grundschule besuchen?

5. Welche Schule endet mit dem Abitur?

Temat: Schulstress

fazy pracy	aktywności	składowa
faza 1	Postawienie zadania. Przeczytajcie tekst dołączony do karty pracy.	linki do stron internetowych
faza 2	Jak oceniasz opowiadanie. Co Ci się podobało, a co nie?	forum, czat, skype
faza 3	Napiszcie ciąg dalszy tekstu.	forum, blog
faza 4	Dyskusja o przedstawionych alternatywnych zakończeniach (daj pozytywny komentarz pracy, która podobała Ci się najbardziej). Przytocz przynajmniej dwa argumenty.	forum, czat, skype głosowanie

**(karta pracy) Schule**

Aufgabe: Lies den Text. Was war weiter? Schreibe die Geschichte zu Ende.

Ich sitze in der Schulbank. Sie steht in meinem Deutschraum. Um mich herum herrscht die Stille. Von draußen dringen keine Geräusche herein. Die tote Stille nervt! Ich gucke auf die Uhr, die über der Tafel hängt. Noch fast eine halbe Stunde habe ich den Deutschunterricht. Das ist viel zu viel. Vorne steht meine große dicke und strenge Deutschlehrerin. Sie beobachtet die ganze Gruppe. Ihre Augen bohren uns durch wie die Röntgenstrahlen. Aber ich nehme sie kaum noch wahr. Auf meinem Zettel drängen sich immer mehr kleine Wörterschlangen. Alles beginnt um mich herum zu schweben, auch unsere Helga Sie beginnt zu wirbeln und ich auch. Mein Körper wird immer schwerer und ich sehe meine Klassenkameraden wie im Nebel. Sie fliegen mit mir. Doch plötzlich unterbricht eine laute und durchdringende Stimme meine Trägheit...

**Podsumowanie**

Barieri zawsze powinny być wyzwaniem, a nie przeszkodą. Pokonywania barier uczymy naszych uczniów, więc dla czego sami mamy ich

nie przełamywać. To, że nie ma regulacji prawnych w zakresie e-learningu w oświacie nie znaczy, że nie zostaną stworzone. Podobnie można rozwiązać bariery organizacyjne i sprzętowe. Innowacje związane z wdrażaniem nowych rozwiązań technologicznych to namiastka problemów jakimi spotkają się nasi wychowankowie po zakończeniu edukacji. Uczniowie obecnej pierwszej klasy szkoły podstawowej wejdą na rynek pracy w 2027 roku. Jak wtedy będzie wyglądał świat? Jak przygotować ich do funkcjonowania na rynku pracy w zawodach, o których nie mamy dziś pojęcia? To właśnie jest prawdziwe wyzwanie dzisiejszej edukacji.

**Bibliografia**

- Bednarek J, Lubina E., Kształcenie na odległość. Podstawy dydaktyki, Wydawnictwo Naukowe PWN SA, Warszawa 2008
- Mandl, Eva, Schritt für Schritt in die virtuelle Welt, Die Gestaltung von Online-Aufgaben im Fremdsprachenunterricht in Fremdsprache Deutsch, Heft 42/2010 Blended Learning
- Rüschhoff, Bernd/ Wolff, D. Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft, Max Hueber Verlag. Ismaing, 1999
- Tapscott, D. Cyfrowa dorosłość, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2010

Aleksandra Łuczak<sup>1</sup>  
Warszawa



## Innowacyjność uczenia się i nauczania języków obcych – szanse i bariery

*Wciąż doskonale pamiętam dzień pod koniec lat dziewięćdziesiątych XX wieku, kiedy po raz pierwszy skorzystałam z poczty elektronicznej. Byłam już wtedy absolwentką filologii angielskiej, miałam prawie 30 lat i zamierałam dalej zajmować się pracą naukową, a droga elektroniczna miała być najdogodniejszym i najmniej kłopotliwym sposobem komunikacji pomiędzy mną a moją promotorką.*

*Dzisiejsi studenci i uczniowie prawdopodobnie nie pamiętają, jak wyglądał ich pierwszy kontakt z technologią, gdyż jest ona obecna w ich życiu od zawsze. Zapytani, co uważają za najważniejszy wynalazek XX wieku, często wymieniają Internet, komputer lub telefon komórkowy.*

*Dlatego też pozbawianie ich możliwości wykorzystania tych wynalazków w nauce języków obcych byłoby nieodpowiedzialne...*

### Wstęp

Wykorzystanie nowych technologii i narzędzi Web 2.0 ma prawdopodobnie tylu zwolenników, co przeciwników. Zwolennicy postępu technicznego zgodnie twierdzą, że nie korzystanie ze zdobywcy, jakie oferują nam najnowsze technologie jest co najmniej nierozsądne. Dogmatycy są skłonni wymienić 1001 powodów, dla których pozostanie przy nauczaniu za pomocą kredy i tablicy jest bardziej wartościowe, twórcze i skuteczne. Wśród tych argumentów najczęściej pojawiają się te dotyczące kłopotów technicznych związanych z uruchomieniem sprzętu, który „nigdy nie działa tak jak powinien”, po te dość absurdalne, za pomocą których szuka się usprawiedliwie-

nia nie używania laptopa na zajęciach na przykład z powodu... jego ciężaru.

Mając jednak na uwadze wiek naszych uczniów, którzy urodzili się już w epoce Internetu, mobilnych technologii i wszelkich informacji dostępnych na kliknięcie myszki, powinniśmy starać się stwarzać takie możliwości nauki języków obcych, które są bliskie ich doświadczeniu, zainteresowaniom i oprócz nauki języka obcego, pokazują im jak sami mogą w prosty i szybki sposób rozwijać znajomość tego języka poza szkołą i klasą lekcyjną.

Gdybyśmy chcieli zastanowić się, jakie największe bariery muszą pokonać nauczyciele języków obcych na drodze do innowacyjności, tu rozumianej jako innowacyjne technologie wykorzystywane w nauce języków obcych, na pierwszym miejscu należałoby umieścić ich samych, z ich obawami, oporami i niechęcią nie tylko do wprowadzania innowacyjnych technologii, ale przede wszystkim do zmiany sposobu pracy, sposobu myślenia i podejmowania nowych wyzwań.

Być może ta niechęć i opory są wynikiem złych doświadczeń z przeszłości, kiedy narzędzia interaktywne dopiero co się rodziły, a Internet działał powoli lub był niedostępny i kosztowny. Prawda jest taka, że w branży nowoczesnych technologii zmiany i postęp następują błyskawicznie i z każdym miesiącem mamy do dyspozycji coraz to nowsze narzędzia, które działają coraz lepiej, coraz bardziej intuicyjnie i dla celów edukacyjnych są dostępne za darmo.

Dlatego też celem tej pracy będzie zachęcenie nauczycieli języków obcych do korzystania z nowych, atrakcyjnych narzędzi, które uatrakcyj-

<sup>1</sup> Dr Aleksandra Łuczak jest lektorem języka angielskiego w Akademii Leona Koźmińskiego, jest autorką licznych publikacji do nauki języka angielskiego specjalistycznego. Autorka zdobyła III nagrodę w naszym konkursie 2010 „Innowacyjność uczenia się i nauczania języków obcych – szanse i bariery”.

nią ich pracę z młodymi słuchaczami, którym świat wirtualny jest bliski. Gdybyśmy chcieli stworzyć listę wskazówek dla nowoczesnego i innowacyjnego nauczyciela języków obcych, obejmowałyby on następujące punkty:

1. Nie bój się nowych technologii; w praktyce najczęściej okazują się one łatwe w obsłudze, intuicyjne i częściej działają dobrze niż nie.
2. Nie bój się pytać i prosić o pomoc innych, bardziej doświadczonych lub chętnych do pomocy kolegów lektorów, informatyków, blogerów lub po prostu entuzjastów postępu technicznego.
3. Zapisz się na kurs nt. wykorzystania nowych technologii w nauczaniu języków obcych organizowany dla nauczycieli lub zaproponuj zorganizowanie takiego kursu w twojej szkole.
4. Jeśli wiesz, że twoja koleżanka lub kolega z pracy wykorzystuje w swojej pracy komputery i nowe technologie, zaproponuj im, aby przeprowadzili szkolenie dla pozostałych nauczycieli. Koszt takiego szkolenia będzie zapewne dużo niższy od szkolenia przez firmę zewnętrzną i dyrekcja szkoły na pewno się na nie zgodzi.
5. Zawsze możesz liczyć na pomoc swoich uczniów – prawdopodobnie wiedzą jak rozwiązać twoje problemy techniczne.
6. Zawsze możesz zaskoczyć swoich uczniów, pokazując im nowe narzędzia, których oni sami jeszcze nie znają – zostaniesz ich „idolem”.
7. Ułatwisz sobie pracę: stworzysz bazę materiałów, które będzie można wykorzystać w przyszłości, ograniczysz ilość prac domowych przekazywanych na papierze i napisanych trudnym do rozszyfrowania pismem, włączysz swoich uczniów w tworzenie kursu, który prowadzisz, wspólnie stworzycie gotowy produkt końcowy waszej wspólnej pracy, którym będzie można się pochwalić rodzicom, przełożonym, kolegom nauczycielom.
8. Wzbogacisz swoje CV; kursy e-learningowe coraz częściej stają się integralną częścią kursów prowadzonych metodami tradycyjnymi. Informacja o twoich umiejętnościach posługiwania się najnowszymi technologiami może zwiększyć twoje szanse na rynku pracy.
9. Próbuj sam(a) jak najwięcej; najlepiej uczymy się i najwięcej zapamiętujemy sami wykonując zadania.
10. Koniecznie zajrzyj na stronę [www.teachertrainingvideos.com](http://www.teachertrainingvideos.com), na której Russell Stannard w krótkich filmach będący zapisem zdarzeń prezentowanych na ekranie komputera pokazuje jak używać różnych aplikacji przydatnych w pracy lektora języka obcego; niekoniecznie tylko angielskiego, gdyż na stronie znajduje się zakładka „Videos for All Languages” (filmy dla wszystkich języków).

### ■ Wiki Wiki (czyli po hawajsku: bardzo szybko)

Poniżej zostanie zaprezentowany międzynarodowy projekt językowy, który powstaje w oparciu o mechanizm WIKI na stronie [www.duralex.wikispaces.com](http://www.duralex.wikispaces.com).

Jak podaje Wikipedia (największa obecnie encyklopedia internetowa): *WIKI to nazwa specyficznych stron internetowych (Web 2.0), które można nie tylko oglądać, ale też tworzyć, edytować i zmieniać bezpośrednio za pomocą przeglądarki internetowej.*

Strona internetowa typu WIKI może więc być tworzona przez każdego uczestnika projektu i nie wymaga od niego znajomości języka HTML. Tego rodzaju edycja jest prosta i intuicyjna. WIKI pozwala więc na tworzenie stron poprzez współpracę uczestników i daje im możliwości ogromnej kreatywności poprzez w zasadzie nieograniczone możliwości edycji stron i zamieszczanie na nich różnorodnych materiałów stworzonych przy pomocy dowolnych narzędzi.

Pomysł założenia WIKI o nazwie DURALEX narodził się w lipcu 2010 roku, kiedy dwie wykładowczynie języka angielskiego prawniczego (z Polski i z Rosji) spotkały się przypadkiem na kursie *Computer Assisted Language Learning* (Wykorzystania komputerów w nauczaniu języka obcego) zorganizowanym przez Uniwersytet w Edynburgu.

W październiku została założona strona internetowa na portalu [www.wikisapces.com](http://www.wikisapces.com), który pozwala na błyskawiczne darmowe stworzenie

swojej strony WIKI. Nasza uzyskała nazwę DURALEX, gdyż jest przewidziana dla polskich i rosyjskich studentów prawa.

Celem projektu DURALEX było stworzenie miejsca, w którym studenci prawa mieliby możliwość dodatkowego kontaktu z językiem angielskim. Największą bołączką kursów języka prawniczego na uniwersytetach jest, ich duża monotonia i brak materiałów pozwalających na rozwijanie sprawności mówienia i komunikacji. Napięty program takich kursów pozostawia niewiele czasu na omówienie innych tematów niż prawnicze, a zdecydowany nacisk kładziony jest na rozwijanie sprawności czytania i pisanie oraz znajomości fachowego słownictwa. Dlatego też DURALEX ma być miejscem, w którym przyszli prawnicy będą mogli posługiwać się językiem angielskim w nieco mniej formalnym kontekście, a zaproszenie do współpracy partnera zagranicznego stwarza bardzo naturalne środowisko do użycia języka angielskiego jako środka komunikacji.

Pierwszym i jednocześnie najprostszym pomysłem było zaproszenie studentów do dyskusji. Na początek zaproponowano temat „Texting and Driving” (Wysyłanie wiadomości tekstowych w czasie prowadzenia samochodu), a następnie „Cheating” (Ściąganie). Wprowadzenie do tema-

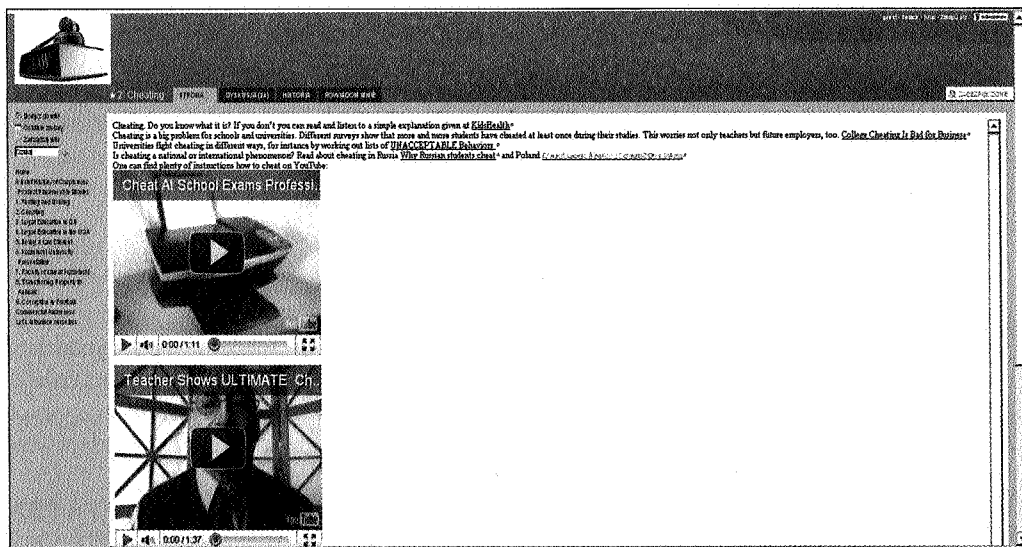
tów zostało przygotowane przez lektorki, które konsultowały się za pomocą e-maili i komunikatora Skype.

Oto jak wygląda wprowadzenie do tematu „Ściąganie”:


Zapoznanie się z tą stroną jest pierwszym etapem pracy studentów. Jak widać powyżej, we wprowadzeniu znajdują się linki do tekstów wyjaśniających zjawisko ściągania, opisujących negatywne zachowania wśród uczniów oraz dwa teksty pokazujące specyfikę narodową ściągania: polską i rosyjską. Poniżej testów zamieszczono 3 filmy (nie wszystkie są widoczne na str. 51 na rzucie ekranu), które pokazują, często w dowcipny sposób, wymyślne sposoby ściągania, ale również prezentują opinie uczniów, nauczycieli oraz mediów.


Zadaniem uczniów jest zapoznanie się z zaprezentowanym materiałem i zabranie głosu w dyskusji, która toczy się w zakładce „Discussion” w górnej części okna widocznego na ilustracji 1, a której wpisy widoczne są poniżej.


Młodzież zazwyczaj z zainteresowaniem podchodzi do aktywności, które wykorzystują nowe technologie. W przypadku WIKI dochodzi również element ciekawości, gdyż zazwyczaj studenci słyszeli o WIKIPEDII, rzadko jednak sami uczestniczyli w podobnym projekcie. Bardzo mo-



Strona wprowadzająca do tematu „Cheating” na WIKI DURALEX

 **ruspoleng** Nov 2, 2010 10:44 am  
Unfortunately, cheating is now a huge problem for universities. It is because of plagiarism. The phenomenon developed along with the development of the internet. As a university teacher I observe that assigning homeworks to students doesn't usually make sense as they use the simple technique of copy and paste. The new generation of learners is sometimes called "control c/control v" generation. In my opinion this is cheating as well. It is also conning yourself and the teacher. For me, as a teacher, it is a waste of time to read essays, reports, compositions which have been downloaded from the internet. That is why we (Polish team) are going to write in the classroom from time to time:-)  
I strongly believe that universities should fight plagiarism and penalize students and academics who commit it.  
as [delete]

 **re: Cheating**  
**AnnettaRu** Nov 5, 2010 7:35 pm  
I cannot say anything specifically about cheating if it is good or bad. On the one hand this is a real help for somebody during passing exams. Only a presence of a crib makes bold to young people. On the other hand cheating has negative traits. So for example, anybody does not teach homework and believe to cheat during passing exams. As a result students or pupils do not get knowledge while they are teaching. I consider it is necessary to keep within limits at all, especially in cheating. Every student has to remember our purpose to become educated persons, not professional cheaters.  
as [delete]

 **re: Cheating**  
**Ineslak** Tuesday, 12:23 am  
Nowadays cheating is a serious problem in our life. Opinions about that will be different. However I think most of us will agree that cheating is something bad because isn't honest and fair to the rest of the people we compete with. It's something immoral and it should be condemned. Some of us will say that it is normal to cheat on the exams when the subject is not important for us and we will never be used it in the future.  
In my opinion cheating is not so bad because somebody who is doing it is sometimes in a huge stress and has forgotten everything he has learnt so hard because he can't memorize a few things which he should learn by heart. When you prepare to the test you have to work hard sooner or later you'll learn it anyway. I know teachers look at it differently but for me it's like a white lie that can be excused.  
For me far greater moral problem is plagiarism. It's real cheating because it deprives the other of the work profit and credit he deserves. It's like stealing someone's property. It should be banned and punished severely. People who do it are usually lazy or don't have their own opinion or what's even worse they have nothing to offer. They only would like to benefit on the work of others without any effort on their side.

Dyskusja na temat „Cheating” na WIKI DURALEX

tywujący jest również udział kolegów z Rosji, gdyż potęguje on ciekawość i oczekiwanie na wpisy drugiej strony.

Jednakże jak w przypadku każdego innego rodzaju ćwiczeń, których wymagamy od naszych uczniów, tak i tu ważny jest czynnik motywujący do pracy. Zasady oceniania wkładu naszych studentów w projekt muszą być jasno określone i egzekwowane. Ważnym elementem jest też wyznaczenie terminów, do kiedy określone zadania mają zostać wykonane. W przypadku WIKI istotne jest też uzmysłowienie naszym uczniom, że jest to projekt wspólny, który każdy może tworzyć, wzbogacać i rozbudowywać, ale każdy też może go zniszczyć. Takie działania są jednak zawsze odnotowane w historii zmian na naszej stronie i nauczyciel, jako osoba prowadząca – twórca WIKI wie, kto i kiedy wniósł wkład w rozbudowę naszego projektu.

Niekiedy należy naszych studentów nieco przymusić do udziału w projekcie. Bardzo dobrze sprawdzają się wtedy lekcje w laboratorium komputerowym, które warto zorganizować zwłaszcza na początku każdej nowej dyskusji. Zyskujemy wtedy pewność, że studenci zapoznali się z materiałem przygotowanym przez nas, jako

wprowadzenie do dyskusji, wiedzą, jakie są nasze oczekiwania, mają szansę przedyskutowania tematu w gronie kolegów na zajęciach, a tylko wpis na forum dyskusyjnym pozostaje ich pracą domową, którą mają wykonać przed upływem konkretnego terminu. W przypadku studentów uczelni termin ten może zostać ustalony w drodze negocjacji, jako najbardziej dogodny i realistyczny. Wtedy jego przekroczenie nie powinno już podlegać żadnym negocjacjom i usprawiedliwieniom.

Jako informację zwrotną dotyczącą wpisów na forum dyskusyjnym studenci otrzymują notatkę z wybranymi błędami popełnionymi przez wszystkich biorących udział w dyskusji, które indywidualnie poprawiają. Warto jest próbować przekonywać uczniów, aby przed umieszczeniem wpisu na forum sprawdzili jego poprawność przy użyciu weryfikatora ortograficznego (np. w edytorze tekstu WORD), który wyeliminuje przynajmniej błędy ortograficzne. Regułami, które powinna bezwzględnie obowiązywać każdego uczestnika WIKI są:

1. Pisz uważnie.
2. Czytaj uważnie.
3. Wyślij po korekcje.

WIKI DuraLEX z założenia miała być miejscem, w którym studenci prawa będą mieli okazję do dodatkowego, mniej formalnego kontaktu z językiem angielskim. Dlatego też, niedługo po rozpoczęciu projektu zostali oni poproszeni o zaproponowanie tematów, które chcieliby omawiać w dyskusjach formowych. Oto propozycje polskich studentów I roku prawa:

1. Kara śmierci.
2. Ubóstwo w Afryce.
3. Legalizacja narkotyków.
4. Korupcja w piŃce noŃnej.
5. Terroryzm.
6. łamanie prawa przez posłów.
7. Zapisywanie majątku w spadku zwierzętom.
8. Wybrane zagadnienia prawa międzynarodowego.

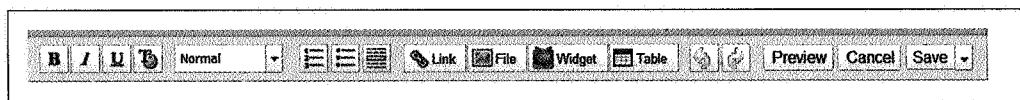
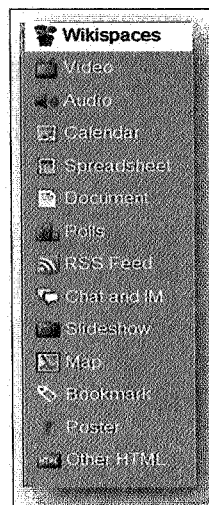
W związku z tym, że niektóre zaproponowane tematy są dość zaskakujące (np. nr 7) narodził się pomysł, aby to studenci sami przygotowywali stronę wprowadzającą do dyskusji na wzór tej przedstawionej na rys. nr 1. W tym celu należało przeszkolić studentów w zakresie tworzenia stron na WIKI. Jak już wspomniano wcześniej, nie jest to zadanie skomplikowane, a raczej intuicyjne i każdy, kto ma do czynienia z komputerem i Internetem powinien sobie bez trudu poradzić.

Każda osoba, która dołączyła do WIKI na [www.wikispaces.com](http://www.wikispaces.com) ma do dyspozycji następujące narzędzia do edycji strony:

katy i wiele innych. Wszystko to uzupełnione odpowiednim tekstem może posłużyć jako bodziec do dyskusji, ale nie tylko.

Innym pomysłem, który miał pozwolić na zapoznanie się studentów w obu krajach było przygotowanie przez nich prezentacji swoich uczelni oraz swoich wydziałów prawa. Oprócz terminu wykonania pracy żadne techniki ani narzędzia nie zostały narzucone studentom, którzy sami zgłosili się do wykonania tej pracy. Prowadząca liczy na kreatywność i pomysłowość młodzieży.

Innym pomysłem na zaprezentowanie się samych studentów sobie nawzajem było stworzenie strony www, na której wszyscy uczestnicy WIKI zamieszczają tzw. mówiące pocztówki (speaking postcards), które można tworzyć przy pomocy programu FOTOBABBLE dostępnego na [www.fotobabble.com](http://www.fotobabble.com). Program FOTOBABBLE pozwala na nagranie krótkiej własnej wypowiedzi i załączenie jej do wybranej fotografii. Mówiące pocztówki zamieszone na stronie WIKI pod tytułem: Let's Introduce Ourselves (Przed-



Pasek zadań edycji strony na [www.wikispaces.com](http://www.wikispaces.com)

Widoczne powyżej narzędzia umożliwiają wklejanie linków do innych stron internetowych (link), załączanie plików z dysku naszego komputera (file), zamieszczanie tabel a także wiele innych funkcji dostępnych pod kliknięciem przycisku widżet (widget). Pod tą trochę dziwną nazwą kryje się kopalnia możliwości.

Jak widać obok, edytując stronę WIKI, możemy na niej umieszczać rozmaite pliki poczynając od filmów wideo, przez pliki audio, kalendarze, arkusze kalkulacyjne, pokazy slajdów, pla-

stawmy się) stworzą kolekcję autoprezentacji wszystkich uczestników projektu. Poniżej znajduje się wizualizacja strony z zamieszczonymi na niej pierwszymi pocztówkami. W czasie przeglądania strony kliknięcie na czerwone strzałki powoduje odsłuchanie nagrania.

Dodatkowym elementem projektu DURALEX ma też być stworzenie strony pod tytułem „Commercial Awareness” (świadomość biznesowa), która jest uznawana za jedną z najważniejszych umiejętności, jaką powinni posiadać absolwenci



Strona z mówiącymi pocztówkami na [www.duralex.wikispaces.com](http://www.duralex.wikispaces.com)

prawa, ubiegający się o pracę w międzynarodowych firmach prawniczych. „Commercial Awareness” jest definiowana jako zainteresowanie sprawami rynku i rozumienie procesów zachodzących w otoczeniu firmy, ale również jako wiedza o aktualnych wydarzeniach na świecie i w kraju, sytuacji gospodarczej i finansowej.

„Commercial Awareness” jest wymienia- na przez wszystkich specjalistów od rekrutacji, jako jedna z najbardziej pożądanых umiejętności u kandydatów ubiegających się o pracę, ale również jako ta umiejętność, której najbardziej kandydatom brakuje. Uniwersytet Kent podaje brak tej umiejętności u 67% kandydatów do pracy. (źródło <http://www.kent.ac.uk/careers/sk/commercialawareness.htm>: odczytano 12.11.2010)

Dlatego też, prowadząca kurs języka prawniczego w Polsce, uznana za wartościowe stworze-

nie bazy stron internetowych, które pozwalają na rozwijanie świadomości biznesowej. Baza ma być tworzona przez uczestników WIKI DURALEX, ale również docelowo znajdą się w niej linki rekomendowane przez studentów starszych roczników, jako strony wyjątkowo pomocne, przejrzyste, bogate w treści przydatne przyszłym prawnikom, zarówno pod względem merytorycznym jak i językowym.

## Podsumowanie

Narzędzie WIKI zaprezentowane w tej pracy jest aplikacją, która pozwala na zaangażowanie całej grupy uczniów w tworzenie wspólnego projektu. Celem projektu DURALEX było umożliwienie studentom prawa dodatkowego kontaktu z językiem angielskim. Doświadczenie jednak po-

**LAW PORTALS**

[http://12b.thelawyer.com/city-law-lowdown/1004687\\_article](http://12b.thelawyer.com/city-law-lowdown/1004687_article) (advice website for lawyers-to-be)  
Commercial awareness for lawyers from [Herbert Smith](#)

**NEWS PORTALS**

[www.thenews.pl](http://www.thenews.pl) (news from Poland in English)  
<http://www.bbc.co.uk/> (BBC news)  
<http://edition.cnn.com/> (CNN news)

**BLOGS**

<http://newzar.wordpress.com/> (news from Polish papers translated into English)  
<http://abovethelaw.com/> (a US blog about legal matters both serious and more entertaining)

**PLAIN ENGLISH WRITING**

<http://www.plainenglish.co.uk/> (Plain English Campaign website with plenty of tips on how to write in plain English)

**TV CHANNELS**

**Euronews** (news from Europe in several different languages: <http://www.euronews.net/>)  
**Deutsche Welle** (<http://www.dw-world.de/>)

Strona prezentująca repozytorium materiałów służących rozwijaniu commercial awareness

kazuje, że oprócz rozwijania znajomości języka obcego projekt ten pozwala studentom i prowadzącym na znaczne udoskonalenie znajomości nowych technologii, wyzwala kreatywność, a poprzez zaproszenie do współpracy studentów rosyjskich również zwiększa wiedzę i świadomość różnic kulturowych, a także rozwija umiejętność komunikacji międzykulturowej.

Jako projekt grupowy wykorzystanie WIKI w pracy na zajęciach językowych rozwija również wśród studentów umiejętności pracy w grupie i współdziałania, a z pewnością pełni też funkcję integrującą. Aktywności tego rodzaju w dużej mierze przesuwają obowiązek wykonania zadania z nauczyciela na studentów, czyniąc ich odpowiedzialnymi za koordynację projektu czy dotrzymanie terminów. Ponadto studenci są zaangażowani w proces tworzenia kolejnych stron i to od ich pomysłowości i kreatywności zależy, jak projekt będzie się rozwijał.

Wykorzystanie WIKI może przynieść również wiele korzyści dla nauczyciela. Oprócz oczywistej

korzyści w postaci zwiększenia kompetencji nauczyciela w wykorzystaniu innowacyjnych technik nauczania, WIKI może też wpływać na lepsze zorganizowanie pracy lektora języka obcego. Prywatną stroną typu WIKI można z powodzeniem wykorzystać jako miejsce gromadzenia materiałów wykorzystywanych na zajęciach językowych. Powstanie baza danych na kształt strony pokazanej na rys. na str. 3, która będzie gotowym scenariuszem lekcji, do wykorzystania przy kolejnym omawianiu danego tematu lub w sytuacji awaryjnej, np. na zastępstwie. Materiały gromadzone na WIKI mają tę przewagę nad materiałami gromadzonymi na twardym dysku, że są one dostępne w każdym miejscu na świecie i z każdego komputera, który ma tylko połączenie z Internetem.

XXI wiek to wiek innowacyjności. Nie bójmy się jej. To szansa dla nas nauczycieli na rozwój zawodowy, a dla naszych uczniów na naukę w ich naturalnym środowisku.



## Z doświadczeń nauczycieli

Paweł Szerszeń<sup>1</sup>  
Warszawa

### Media elektroniczne w glottodydaktyce. Zmiany w edukacji obcojęzycznej i ich implikacje w nauczaniu zinstytucjonalizowanym

Szybki rozwój nowych technologii informacyjnych i komunikacyjnych, uwieńczony powstaniem nowego światowego medium komunikacji międzyludzkiej w postaci internetu, w którym w skali globalnej główną rolę odgrywa język angielski, zaś regionalnie wzrasta znaczenie niektórych języków narodowych, powoduje, iż obecnie należy zastanowić się nad podstawami edukacji językowej. Celem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na zmiany spowodowane wprowadzeniem mediów elektronicznych, przede wszystkim zaś internetu, w procesie nauki języków obcych w szkole. W celu uporządkowania poniższego wywodu najpierw chciałbym się skupić na omówieniu zmian w systemie edukacji obcojęzycznej (1), a następnie (na przykładzie kilku modelowych sytuacji w nauczaniu zinstytucjonalizowanym) zmian w układzie glottodydaktycznym (2).

W obliczu nowych przedsięwzięć społecznych, kulturowych, ekologicznych, naukowych, finansowych czy gospodarczych oraz ze względu na udział nowych technologii informacyjnych i komunikacyjnych w naszym codziennym życiu, sam proces komunikowania się staje się nowym wyzwaniem dla współczesnego człowieka. Rosną także wymagania językowe i kulturowe w tzw. świecie pracy, miejscu przyszłego czy obecnego funkcjonowania osób uczących się języków obcych. Trudno wyobrazić sobie współcześnie działającą firmę o zasięgu ponadregionalnym bez

pracowników, nie tylko biegle posługujących się językami obcymi, ale także dysponującymi wiedzą o wzorcach kulturowych ich kontrahentów. Umiejętność sprawnego wykorzystywania technologii informacyjnych i komunikacyjnych wspiera rozwijanie ww. rodzajów kompetencji i w znacznym stopniu decyduje o działaniach teraźniejszych oraz przyszłych. Dzieje się tak, gdyż to właśnie użycie mediów elektronicznych, a zwłaszcza internetu prowadzi jego odbiór do zasobów myśli ludzkiej, a zatem bogactwa informacji, także tych merytorycznych oraz wspomagających komunikację.

### Zmiany w systemie edukacji obcojęzycznej

Wraz z pojawieniem się internetu główny cel nauczania języka obcego, którym od zawsze było i jest kształtowanie umiejętności komunikowania się z innymi ludźmi w realnym świecie, nie ulega zmianie. Ogólne cele edukacji językowej zatem właściwie nie zmieniają się, jednak ich rozumienie i realizacja w codziennej pracy pedagogicznej wymagają wprowadzenia istotnych korekt, do których chciałbym się odnieść częściowo poniżej, a częściowo w drugiej części rozważań na temat roli mediów elektronicznych w glottodydaktyce (zob. także w tej sprawie Postman, 1995; Gajek, 2002; Szerszeń, 2010). Jednym z istotnych celów edukacji obcojęzycznej

<sup>1</sup> Autor jest sekretarzem redakcji czasopisma „Lingwistyka Stosowana”.

staje się zatem kształtowanie różnych typów umiejętności, wśród których wymienić należy m.in. umiejętność szybkiego i skutecznego wyławiania potrzebnych informacji w języku obcym oraz dalszego wykorzystywania ich dla różnych celów, np. pracy zawodowej, własnych zainteresowań itd. Ponadto należy zwrócić uwagę na to, że każdy człowiek związany jest z pewnym kręgiem kulturowym, w którym wzrasta, i dlatego proces nauki języka obcego staje się okazją do spotkania (budowania relacji) pomiędzy uczniem a kulturą obcojęzyczną, a co za tym idzie – okazją do współuczestniczenia w niej i przeżywania jej wartości. Użycie języka w świecie rzeczywistym ma zatem inny wymiar, jeśli owa rzeczywistość staje się dostępna dzięki komputerom i internetowi.

Przejdźmy jednak do omówienia dalszych zmian zachodzących w samym systemie edukacji językowej. Mam tutaj na myśli między innymi możliwość poszerzenia oferty edukacyjnej, skierowanej głównie do osób, które nie mogą uczestniczyć w tzw. edukacji stacjonarnej (np. ze względu na okresową bądź trwałą niezdolność do uczestniczenia w zajęciach). Internet stwarza w takich sytuacjach niespotykaną dotąd możliwość konsolidacji wysiłków instytucji edukacyjnych w celu tzw. przekazywania wiedzy, także tej językowej. I choć dla wielu z nas systemy edukacji niestacjonarnej kojarzą się dzisiaj właściwie wyłącznie ze szkolnictwem wyższym, to wcale nie jest powiedziane, iż pewne ich elementy nie dają się przenieść na grunt szkolnictwa pozaakademickiego.

Zmiany w systemie edukacji językowej mogą zostać zainicjowane jedynie wówczas, gdy jednocześnie wprowadzone zostaną istotne zmiany w metodach pracy nauczyciela. Dotyczyć one muszą nowego podejścia nauczyciela do pracy z komputerem. Wraz z rozwojem nowych technologii informacyjnych i komunikacyjnych i ich coraz większym udziałem w życiu codziennym człowieka wzrasta także liczba uczniów, którzy potrafią się nimi posługiwać, i to o wiele sprawniej niż nauczyciele. W niektórych przypadkach nauczyciele wręcz zdają się stronić od mediów elektronicznych (i to nie tylko ze względów wyni-

kających z ograniczeń współczesnej szkoły), bojąc się, iż w tej materii będą musieli uznać wyższość swoich podopiecznych. Powodów takiego stanu rzeczy jest wiele. Nie ma tu miejsca na ich szczegółową analizę. Prawdopodobnie jednak główną przyczyną upatrywać trzeba w niewystarczającym stopniu kształcenia informatycznego przyszłych nauczycieli (także nauczycieli języków obcych) już w czasie studiów, czego dowodem jest brak bądź nieznaczny udział w programach niejednej polskiej uczelni przedmiotu „zastosowanie mediów elektronicznych w procesie (glotto)dydaktycznym”, a w szczególności niewystarczające uwzględnianie treści dotyczących zastosowań mediów elektronicznych w codziennej pracy z uczniem. W każdym razie brak umiejętności posługiwania się komputerem jest ryzykowny, gdyż prowadzić może do wyobcowania nauczycieli we współczesnym multimedialnym świecie.

Internet zaczyna stanowić o nowej jakości nauczania opartego o olbrzymią ilość materiału językowego, który jak nigdy dotychczas staje się dostępny uczniowi oraz nauczycielowi (por. Biechele, 2005ab). Nauczyciel języka obcego, który skazany był dotychczas na samodzielną selekcję materiałów dydaktycznych (np. materiałów dodatkowych, w tym autentycznych: map, folderów, nagrań dźwiękowych i wideo itp.), ma obecnie szansę zostać po części wyręczony np. przez ucznia, który jest niekiedy w stanie samodzielnie funkcjonować w świecie obcojęzycznego internetu.

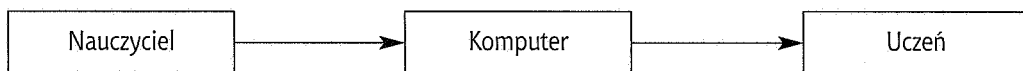
Za przykład mogą tutaj posłużyć choćby dostęp do umieszczonych na stronach WWW materiałów dydaktycznych, używanie poczty elektronicznej (komunikacja asynchroniczna), członkostwo w grupach dyskusyjnych (komunikacja synchroniczna). Te niezwykle istotne dziś źródła informacji o języku, a także o szeroko pojętej kulturze stanowią między innymi o tym, jak szybko zmienia się punkt odniesienia ucznia do języka obcego, dotychczas nieco sztucznego, bo poznawanego głównie z podręcznika, natomiast dziś – zdecydowanie bardziej namacalnego i żywego, bo stale obecnego dzięki nowym technologiom w realnym świecie.

I choć trudno nie oprzeć się stwierdzeniu, iż

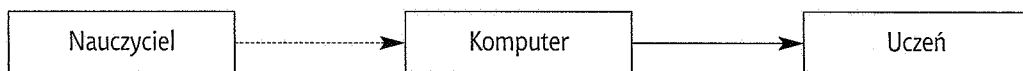
wiele osób nie jest w stanie poradzić sobie z bezmiarem materiałów w internecie (o selekcji nie wspominając), to bardzo łatwo zauważyć, że uczeń bądź co bądź zyskuje dzięki współczesnym technologiom nowe możliwości dające mu większą autonomię w procesie nauki języka. Nowe możliwości oznaczają dla ucznia również konieczność intensywniejszego zaangażowania się w pracę, przejmowania odpowiedzialności za własną naukę oraz rozwijania własnych, indywidualnych strategii uczenia, zaś dla nauczyciela zmianę dotychczasowych metod postępowania oraz dopasowania ich do możliwości technicznych i potrzeb ucznia (por. Richter, 2002; Hess, 2003; Rinder, 2003). Nowe możliwości wpływają na zmianę relacji między nauczycielem i uczniem, a także na sam język (o tych zmianach m. in.: Szerszeń, 2010). David Crystal (2001) twierdzi wręcz, że nauczyciel pracuje z uczniami, którzy biorą udział w tworzeniu się nowej formy komunikacji.

## Zmiany w układzie glottodydaktycznym

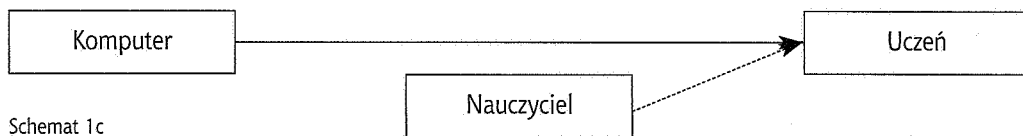
W celu ukazania pewnych prawidłowości w układzie glottodydaktycznym wykorzystującym media elektroniczne posłużę się pewnym uproszczeniem, które polega na tym, iż gdy mowa o środkach glottodydaktycznych w postaci zdigitalizowanej czy multimedialnej, prezentowanych za pomocą komputera, będę każdorazowo używał w schematach słowa „Komputer”. Przy próbie oceny wagi poszczególnych rodzajów mediów elektronicznych w procesie (glotto)dydaktycznym pamiętać należy, że sam komputer jest jedynie pewnym szczególnym, choć niezwykle wielostronnym środkiem technicznym, który służy głównie powielaniu, utrwalaniu, wzmacnianiu oraz technicznemu odtwarzaniu właściwych środków glottodydaktycznych, którymi mogą być np. programy multimedialne, materiały zawarte w internecie, konkretne teksty internetowe.



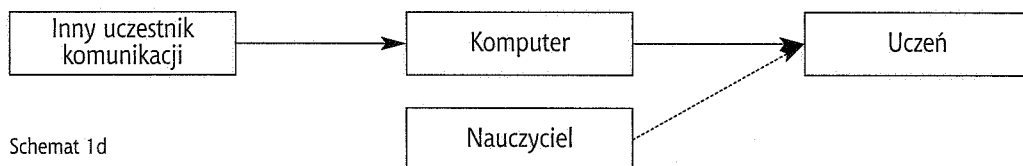
Schemat 1a



Schemat 1b



Schemat 1c



Schemat 1d

Schematy 1a, 1b, 1c, 1d. Konfiguracje układu glottodydaktycznego z uwzględnieniem mediów elektronicznych?

<sup>2</sup> Groty strzałek w schematach w sposób szczególny wypuklają kierunek oddziaływania dydaktycznego mediów elektronicznych na ucznia. Należy pamiętać, że w przypadku samej interakcji, nawet tej ograniczonej (zwłaszcza w przypadku mediów elektronicznych), jesteśmy konfrontowani z obustronnym oddziaływaniem ucznia i mediów elektronicznych.

towe itd. Bez odpowiedniego oprogramowania, stosownego tekstu, czyli właściwych treści glottodydaktycznych, które powiela, utrwała, wzmacnia i odtwarza, staje się on niemalże bezużytecznym przyrządem (por. Grucza, 1988: 22 i n.).

Przechodząc do roli, czy też ról, jakie odgrywają media elektroniczne w układzie glottodydaktycznym, należy zauważyć, iż dają się one zdefiniować w odniesieniu do określonych typów zastosowań. W pewnym uproszczeniu owe role przedstawić można w postaci kilku schematów o charakterze nieco idealizującym, obrazującym jednak kilka najwydatniejszych, moim zdaniem, funkcji mediów elektronicznych w zinstytucjonalizowanym układzie glottodydaktycznym.

W schemacie 1a nauczyciel wykorzystuje jeden komputer w klasie (np. przy użyciu ekranu projekcyjnego) jako narzędzie służące mu do prezentacji np. pewnych nowych złożonych struktur gramatycznych, tekstu czy wyników przeprowadzonego projektu. Pełni on zatem rolę klasycznej pomocy wizualnej, swoistego środka technicznego (por. Grucza, 1988: 22), który choć nieco doskonalszy, z uwagi na spektrum oferowanych możliwości, do złudzenia przypomina zwykłą tablicę szkolną czy gramatyczną.

Schemat 1b przedstawia sytuację, w której uczący się wykorzystuje komputer podczas samodzielnej, autonomicznej pracy z zamkniętym programem umieszczonym na jednym z nośników danych (np. twardy dysk, płyta DVD, CD-ROM, serwer internetowy). Taka praca z komputerem przypomina pracę z podręcznikiem, choć oferującym więcej możliwości, gdyż działającym wielokanałowo i dającym szansę podejmowania własnych decyzji. Opisywana sytuacja ukazuje, iż media elektroniczne mogą wystąpić w roli przypisywanej dotychczas jedynie nauczycielowi. Chociaż wielu krytyków, a także zwolenników użycia komputerów wyraża swój, zresztą nie bezasadny, daleko idący sceptycyzm co do możliwości interakcji z tym medium, to jednak należy zauważyć, iż żadne z dotychczas uwzględnianych w układzie glottodydaktycznym obiektów, a co za tym idzie przedmiotów badań glottodydaktyki nie miało pozycji tak silnej i suwerennej. Mówiąc o sile owej pozycji, mam na myśli głównie

wielokanałowość, czy też wielopłaszczyznowość, przekazu językowego i jego istotny potencjał motywacyjny. Nie przeceniałbym jednak jego możliwości interakcyjnych, które z całą pewnością są bardzo ograniczone i w żaden sposób nie mogą się równać z naturalną komunikacją, np. z nauczycielem.

Z trzecim schematem (1c) mamy do czynienia wówczas, kiedy jeden bądź więcej komputerów jest wykorzystywanych na lekcji w funkcji mniej bądź bardziej rozbudowanego źródła informacji (np. przy pracy z tekstem internetowym lub programami na płytach CD), czy wtedy, gdy uczeń wykonuje pewne, wytyczone mu przez nauczyciela czynności związane z trybem zajęć. Uczeń pracuje zatem z komputerem pod okiem nauczyciela, który nie pełni klasycznej funkcji mistrza, lecz osoby stojącej jak gdyby „z boku”, doradzającej uczniowi czy moderującej jego poczynania. Autorem prezentowanego przez komputer materiału jest przy tym nie sam znajdujący się w klasie nauczyciel, lecz osoby z zewnątrz. W momencie gdy autorem prezentowanych treści glottodydaktycznych staje się nauczyciel, mamy do czynienia ponownie z sytuacją przedstawioną w schemacie 1b.

Rozwinięciem sytuacji, zaprezentowanej w schemacie 1c, jest schemat 1d, w którym to uczeń poprzez komputer (a konkretnie internet) komunikuje się (czy to pod nadzorem nauczyciela, czy to bez jego udziału) z innymi uczestnikami aktu komunikacji. Uczestnikami komunikacji mogą być albo inni uczniowie, albo inni nauczyciele, albo po prostu przypadkowe osoby posługujące się danym językiem obcym.

Włączenie mediów elektronicznych do układu glottodydaktycznego skłania zatem do postawienia pytania o jego relacje z podstawowymi elementami tego układu, tj. z nauczycielem i uczniem. O ile w pierwszym modelu funkcja komputera sprowadzać się może do roli udoskonalonej tablicy, co nie wywołuje istotnych zmian w relacjach nauczyciel–uczeń, o tyle w modelach drugim i trzecim komputer wpływa wyraźnie na te relacje. W drugim modelu nauczyciel i komputer stanowią jedność. Choć w tym układzie zachodzi podobieństwo do układu, w któ-

rym uczeń indywidualnie pracuje z podręcznikiem w warunkach pozaaudytoryjnych, to jednak różnią się one stopniem i zakresem interakcji. W przypadku układu uczeń–podręcznik interakcja jest możliwa w jedynie bardzo wąskim zakresie, podczas gdy w przypadku układu uczeń–komputer jest ona o wiele bardziej rozbudowana.

Schemat 1c przedstawia kolejną nową sytuację w układzie glottodydaktycznym, w której nauczyciel przestaje być jedynym, czy też głównym, źródłem informacji językowej dla ucznia. Pełniona przez niego dotychczas funkcja mistrza ulega poważnej modyfikacji i sprowadzona zostaje do funkcji osoby doradzającej, czy też – jak wspominałem wyżej – moderującej poczynania ucznia. Nie jest ona jednak w żaden sposób redukowalna do roli podmiotu stojącego z boku i nieuczestniczącego w toku zajęć, choć czasem (jak w schemacie 1d) nauczyciel – wyłączony z bezpośredniego aktu komunikacji – może pozornie wydawać się nieobecny. W całym procesie nauczania jego udział jest jednak niezaprzeczalny.

Myszę, że przedstawione powyżej schematy są odpowiednią ilustracją zmian w procesie nauczania języków obcych, jakie stają się udziałem mediów elektronicznych i reprezentowanych przez nie nowych możliwości przetwarzania, zapisu i przekazu informacji. Zmiany, jakie wprowadzają one w charakterystykach czy też funkcjach obiektów składających się na układ glottodydaktyczny, do których odniosę się jeszcze w drugiej części artykułu, a których egzemplifikacją są powyższe schematy, skłaniają do głębszych refleksji nad istotą procesu glottodydaktycznego z ich udziałem (por. Szypielewicz, 2000).

Uważam, że coraz większa obecność mediów elektronicznych w procesie glottodydaktycznym może zaowocować wyodrębnieniem nowej, od-

rębnej subdziedziny glottodydaktyki, zajmującej się wspieranym poprzez owe media procesem glottodydaktycznym. Na zakończenie pozostaje wyrazić nadzieję, że przyszłe ukonstytuowanie się takiej właśnie nowej dziedziny badań nie będzie jedynie czystą fanaberią, podyktowaną bez troskim i przyzwalającym spojrzeniem na rozprzestrzeniającą się modę na stosowanie komputerów w kolejnych dziedzinach naszego życia, lecz doprowadzi do wielu bardziej szczegółowych badań w niniejszym zakresie.

(wrzesień 2010)

### Bibliografia

- Biechele M. (2005a) Lust auf Internet, „Fremdsprache Deutsch”, 33/2005, s. 5–10.
- Biechele M. (2005b) Online lernen: Grundlagen und Aufgabentypen, „Fremdsprache Deutsch”, 33/2005, s. 12–17.
- Crystal D. (2001) Language and the Internet, Cambridge: Cambridge University Press.
- Gajek E. (2002) Komputer w nauczaniu języków obcych, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gruca F. (1988) Zum Begriff der Sprachkompetenz, w: Honsza N., Roloff H.-G. (red.) „Das eine Nation die andere verstehen möge” Festschrift für M. Szyrocki zu seinem 60. Geburtstag (Chloe. Beihefte zu Daphnis, Vol. 7), Amsterdam: Rodopi, s. 309–331.
- Hess H. W. (2003) Lerner als Kunden. Informationstechnologie im Alltagseinsatz, „Info DaF”, 1/2003, s. 14–23.
- Postman N. (1995) Technopol. Triumph techniki nad kulturą, Warszawa: Muza.
- Richter R. (2002) Konstruktivistische Lern- und Mediendesign-Theorie und ihre Umsetzung in multimediale Sprachlernprogrammen, „Info DaF”, 4/2002, s. 201–206.
- Rinder A. (2003) Das konstruktivistische Lernparadigma und die neuen Medien, „Info DaF” 1/2003 s. 3–22.
- Szypielewicz L. 2000, Internet jako płaszczyzna współpracy nauczyciela i ucznia, „Języki Obce w Szkole”, 5/2000, s. 37–41.
- Szerszeń P. (2010) Glottodydaktyka a hiperteksty internetowe, Warszawa: Euro-Edukacja.

Agnieszka Wojewoda<sup>1</sup>  
Słupsk



## Kreatywność jako wymóg chwili – twórcze wykorzystanie TIK w nauczaniu języka angielskiego

Sala wykładowa powinna być miejscem zdobywania umiejętności niezbędnych do efektywnego funkcjonowania w środowisku, w którym słuchaczowi przyjdzie żyć. Oczywiścież zatem jest, że postęp techniczny zawsze modyfikował metody pracy nauczyciela. Wkrótce już, zdaniem wielu, jakiegokolwiek nauczanie bez efektywnego zastosowania TIK (technologii informacyjnych i komunikacyjnych) będzie w najlepszym razie szkodliwym dziwactwem, o ile nie anachroniczną technofobią, podobnie jak odrzucanie wynalazku Gutenberga w dalekiej przeszłości bądź sprzętu audiowizualnego obecnie. Nie ma zatem pytania, **czy** wykorzystywać TIK na zajęciach językowych, a jedynie – **jak to robić w sposób twórczy**.

„Krzesełanie ognia twórczego odbywa się zawsze „pomiędzy” – pisze Romuald Oramus, profesor krakowskiej ASP. – Pomiędzy doświadczeniami, satysfakcją spełnienia, odczuwaniem [...] pełni twórczych dyspozycji a poczuciem niemożności i zawiedzionych intencji. Pomiędzy rolą intuicji i przypadku, nieznannej fali a racjonalnym i kontrolowanym, w pełni zaplanowanym działaniem” (2002/2003). Jakakolwiek twórczość, a jest nią także kreatywne wykorzystanie nowoczesnych technologii w edukacji, to udany mariaż wiedzy, w teoretycznym i praktycznym jej aspekcie, oraz chęci eksperymentowania. To wychodzenie poza konwenanse i utarte schematy, często ze świadomością ryzyka porażki.

Lektorzy języka angielskiego, których wypowiedziami pozwołam sobie zilustrować poniższy tekst, doskonale to rozumieją. Podkreślają też, że nie robią niczego szczególnego – po prostu intuicyjnie reagują na daną sytuację. Ale jeżeli prawdziwe są słowa Wojciecha Cellarego, że wkrótce „każda intelektualna czynność człowieka, którą

można z góry zaplanować, będzie lepiej wykonana przez komputer niż przez człowieka” (2002), to działania takie są wręcz wymogiem chwili.

*Wiele lat temu, w latach 60., pewna szkoła średnia zakupiła MAGNETOFON. Dyrektor światły był, być może słyszał coś o nowinkach w nauczaniu języków, w każdym razie zmobilizował swojego anglistę do zrobienia użytku z cudownej maszyny – wspomina emerytowany już wykładowca szkoły wyższej. – Ten polecenie wykonał sumiennie, nie były to bowiem czasy zbytnio sprzyjające jakimkolwiek dyskusjom, a szczególnie już ze zwierzchnikiem. Urządzenie zostało przyniesione na zajęcia, zgodnie z instrukcją podłączone do zasilania, a kiedy zielona lampka zasygnalizowała gotowość do pracy – nauczyciel sięgnął po mikrofon. Wówczas to donośnym głosem odczytał tekst z podręcznika, a my, zachwyceni, po chwili wysłuchaliśmy dokonanego w ten sposób nagrania. I jeszcze raz, i jeszcze – nauczyciel odtwarzał, a oszołomiona klasa w nabożnym skupieniu słuchała...*

Tyle anegdota.

Oczywiście, działania nauczyciela mogą bawić, zwłaszcza oceniane z dzisiejszej perspektywy, kiedy to różnego rodzaju ćwiczenia słuchowe są standardem. Tym niemniej, wspomniany anglista użył dostarczonego mu sprzętu w ramach znanych sobie, latami doskonalonych i ogólnie akceptowanych technik. Na zajęciach prowadzonych metodą gramatyczno-translacyjną magnetofon nie może mieć innego zastosowania niż to opisane powyżej, metoda ta zaś, stawiająca nauczyciela w centrum, doskonale wpisywała się w panujące wówczas w Polsce stosunki społeczne, kiedy to kształtowanie osobowości autorytarnej było priorytetem wszelkich działań edukacyj-

<sup>1</sup> Autorka jest pracownikiem Studium Języków Obcych w Akademii Pomorskiej.

nych. Co więcej, w państwie zamkniętym powszechne rozwijanie kompetencji komunikacyjnych w językach zachodnich nie mogło być ani praktyczne, ani realistyczne. Działania anglisty były zatem w pełni uzasadnione, dostosowane do warunków, w jakich dane mu było pracować, i zgodne z tym, w co sam wierzył, a spodziewane efekty jego pracy – jak najbardziej pożądane. To, że nie potrafił wyjść poza schemat, a w rezultacie nie wykorzystał potencjału nowoczesnej pomocy dydaktycznej, w żaden sposób nie naraziło go na dezaprobatę słuchaczy.

Sytuacja współczesnego wykładowcy jest zupełnie inna. W coraz mniejszym stopniu jego poczucie bezpieczeństwa zależy od czynników, których materialnym symbolem jest konspekt lekcyjny. Obecnie jakiegokolwiek planowanie musi być opatrzone klauzulą względności, inaczej stanie się tylko nieudolną próbą zaklinalnia rzeczywistości i źródłem frustracji, zarówno dla nauczyciela jak i dla studentów.

*Kandydaci na lektorów często demonstrują tęczkę, bywa że pokazną, wypełnioną konspektami, tekstami i ćwiczeniami. Niektórzy potrafią z detalami opowiadać mi, jak poprowadziliby dane zajęcia. Wiem, że bardzo chcą pokazać, że są kompetentni i dobrze przygotowani. Tyle że mnie najbardziej interesuje, czy są elastyczni. Język (zwłaszcza biznesu) zmienia się tak dynamicznie, że właśnie ta cecha jest najważniejsza. Teksty sprzed kilku lat dziś są przestarzałe, a słuchacze chcą podczas zajęć pracować z aktualnym, autentycznym materiałem leksykalnym.*

Paulina, dyrektor metodyczny szkoły językowej

Tomy zapisano, próbując scharakteryzować czasy, w których żyjemy. Socjologowie i filozofowie prześcigają się w tworzeniu pojęć, nazw i metafor. Postmodernizm, płynna nowoczesność, era szybkości czy świat dromologiczny. Powszechnie funkcjonują pojęcia panowoczesnego kłacza (G. Deleuze), czy świata hipertekstu (J. Derrida), a zdaniem wielu rację ma Paul Virilio, utrzymujący że „*The speed of light does not merely transform the world. It becomes the world*”, czyli „Prędkość światła nie tylko zmienia świat. Sama staje się światem” (Armitage, 2001: 185).

Istotnie, ostatnie dekady to czas niebywałego przyspieszenia technologicznego, a co za tym idzie, głębokich przemian mentalnych i społecznych. „Wchodzimy w epokę, kiedy nawet najbardziej ekstremalne scenariusze rozwoju świata stają się możliwe. Wielu nie potrafimy sobie jeszcze wyobrazić, bo brakuje słów do ich opisu”, pisze Edwin Bendyk (2007b), dziennikarz i wykładowca, od lat zajmujący się technikami informacyjnymi i związanymi z nimi przeobrażeniami społecznymi.

Głównymi motorami napędzającymi ten wyścig są informatyka, elektronika, biologia molekularna, genetyka oraz nanotechnologia. Postęp napędza postęp – przykładowo, przyspieszenie pracy najnowszych komputerów i związane z tym szybsze przetwarzanie informacji toruje drogę ku odkryciom w innych obszarach nauki. Trudno też przewidzieć praktyczne implikacje kolejnego rozwiązania technicznego – czy zrewolucjonizuje jakiś aspekt życia społecznego, czy po prostu zostanie zapomniane – by w sprzyjających okolicznościach pojawić się ponownie za kilka lat. Dzieje się tak, ponieważ jak mówi Matt Bross, szef działu badań i rozwoju British Telecom: „Innowacje powiązane są ze sobą i tworzą wielowymiarową przestrzeń wzajemnych oddziaływań” (Bendyk, 2007b).

Nawet bez pogłębionej wiedzy o aktualnych dokonaniach technicznych możemy zauważyć, jak szybko wzrasta liczba użytkowników telefonów komórkowych, służących już nie tylko do komunikacji, ale i szeregu innych czynności. Wykładowcy zwykle proszą o ich wyłączenie, ponieważ na zajęciach niezbędna jest pełna koncentracja. Oczywiście, trudno temu zaprzeczyć, ale warto też pamiętać, że współcześni studenci to pokolenie hiperkomunikacji. W sposób naturalny implikuje to wielozadaniowość, czyli *multitasking*. „W jednej chwili potrafią prowadzić kilka konwersacji, pisać esej zaliczeniowy, podglądać informacje z WWW, zerkać jednym okiem na telewizor i trzymać w uszach iPod’a” (Bendyk, 2007a: 20)

Co więcej, nowoczesny telefon komórkowy może bardzo uatrakcyjnić zajęcia.

Kiedys zauważyłem, że słuchacz mnie filmuje. Nie wiem, po co to robił. Prawdopodobnie dla żartu. Pomyślałem wtedy, że przecież mógłbym to wykorzystać. Upewniłem się najpierw, czy większość grupy posiada komórki z funkcją nagrywania. Tak było. Zatem zadanie domowe polegało na zrobieniu krótkiego reportażu z ulubionej kafejki w mieście. Miał to być rodzaj materiału promocyjnego – filmik i komentarz. Na następnym spotkaniu mogliśmy obejrzeć i omówić te prace, bo sala jest wyposażona w rzutnik współpracujący z laptopem.

Co do wspomnianego na wstępie słuchacza – jego działanie zainspirowało mnie do czegoś jeszcze. Na kolejnych zajęciach dyskretnie nagrałem studentów podczas ćwiczeń konwersacyjnych i odtworzyłem film na rzutniku. Potraktowałem to jako żart, ale jednocześnie zachęciłem ich do praktykowania tego w domu, szczególnie podczas przygotowywania prezentacji. Mogą wtedy bardziej świadomie pracować zarówno nad wymową, jak i gestykulacją.

Ray, lektor szkoły językowej

Przyjmuje się, że przemiany technologiczne zawsze łączą się z przeobrażeniami społecznymi, a te ostatnie kształtują świadomość. Oczywiście można z tym polemizować i uznać, choćby za Heglem, że to świadomość jest źródłem jakichkolwiek przemian, także w sferze materialnej.

Jakie by nie były przyczyny tego stanu rzeczy, głębokie, dotyczące całej zbiorowości przewartościowania mentalne są faktem. W zależności od osobistych przekonań i doświadczeń można negować lub przyjąć za pozytyw postmodernistyczny brak stałych hierarchii wartości; to, że moralność ponowoczesna sprowadza się (w dyskursie jednostkowym) wyłącznie do urzeczywistnienia „prawdziwego” JA; także to, że w konsekwencji plasuje konsumpcję i rozrywkę jako dominujący styl życia, której symbolem jest słynna triada *fast food*, *fast sex*, *fast car* (Melosik, 2007a: 32–33).

Istnieje jednak druga strona medalu. Brak jasno zdefiniowanego, sztywnego i schematycznego systemu wartości promuje pluralizm, co ściśle łączy się z tolerancją i otwarciem na innych. To ponowoczesność kładzie kres dyskryminacji – ze względu na płeć, orientację seksualną czy religię, dążąc do równości kultur. Nie tylko konsumpcja jest promowana – istnieją także silne tendencje, by przeciwstawiać się cierpieniu i okrucieństwu.

Moi studenci nie są specjalnie ambitni. Prace zaliczeniowe byle jakie, wiedza ogólna, a nawet ta ściśle związana z kierunkiem studiów – ograniczona. Ale byłam bardzo zbudowana, obserwując ich podczas pewnych zajęć, które przebiegły w inny sposób, niż zaplanowałam. Podczas wyszukiwania informacji o chorobach genetycznych bardzo zainteresowali się blogiem młodej Kanadyjki chorej na mukowiscydozę. Widząc ich poruszenie, pozwoliłam by resztę zajęć spędzili, czytając wpisy<sup>2</sup> śmiertelnie chorej dziewczyny i oglądając zrobione przez nią filmy<sup>3</sup>. Wiem, że niektórzy z nich nadal udzielają się na forum międzynarodowej społeczności, która powstała wokół Evy Markvoort. Mimo że sama Autorka wkrótce zmarła (marzec 2010), społeczność nadal działa, promując ofiarowywanie organów do przeszczepów i osuwając z tematyką transplantologii.

Beata, nauczyciel akademicki

Swoiste rozmycie tożsamości, o czym z niepokojem pisał Jean Baudrillard (2006) niesie zarówno negatywny, jak i pozytywny aspekt. Życie w wielu równoległych rzeczywistościach i pojmowanie tożsamości jako swoistej „gry”, co technologie cyfrowe w sposób naturalny promują, może prowadzić zarówno do dezintegracji i spłylenia jednostki, jak i przeciwnie – stanowić silny bodziec w kierunku autokreacji.

Można zatem tworzyć kolejne profile na portalach społecznościowych, wyposażając awatary w atrybuty nieraz bardzo odległe od rzeczywistości (co w zasadzie nie musi mieć negatywnych

<sup>2</sup> Blog Ewy Markvoort, <http://65redroses.livejournal.com/139069.html> (7.09.2010).

<sup>3</sup> *Summerhayes award 2010*, film zrealizowany w sali szpitalnej, [http://www.youtube.com/watch?v=Jz5Fvm\\_0TbY&feature=player\\_embedded](http://www.youtube.com/watch?v=Jz5Fvm_0TbY&feature=player_embedded) (7.09.2010).



skutków i często pełni funkcję terapeutyczną), jak i poddawać ocenie innych użytkowników (nieraz bardzo rzetelnej) swoje dokonania artystyczne czy literackie. Można też realizować się w sposób szczególny – tworząc i popularyzując wiedzę. Bo internet to medium aktywne, w odróżnieniu od telewizji, prasy czy radia – tu praktycznie każdy użytkownik może być twórcą treści. O ile dysponuje wystarczającym potencjałem kognitywnym oraz – biegłą znajomością angielskiego, który jest i będzie podstawowym językiem komunikacji internetowej (Gajek, 2008: 31).

Wielu twierdzi, i nie jest to bezzasadne, że data 15.01.2001 stanowi swoistą cezurę. Wtedy powstał projekt, znany obecnie jako Wikipedia. Obserwując dynamiczny rozwój tej inicjatywy, można optymistycznie twierdzić, że pojęcia „społeczeństwo wiedzy” i „zbiorowa inteligencja” nie są i nie będą pustymi desygnatami. Clay Shirky, badacz internetu, szacuje, że samo utworzenie anglojęzycznej wersji Wikipedii wymagało 100 mln godzin ludzkiej pracy. Według niego internet ujawnił istnienie tzw. „kognitywnej nadwyżki”, co w połączeniu z bezcennym dobrem współczesnego człowieka – wolnym czasem – może zawocować wręcz spektakularnie (Shirky, 2008).

Oto grupa ludzi, całkowicie altruistycznie, decyduje się współpracować, często przez wiele godzin dziennie, tworząc i aktualizując hasła encyklopedyczne. „Wikipedia stała się wielkim laboratorium społecznym, w którym wolne jednostki odkrywają, że bezinteresowna praca dla wspólnego dobra może być źródłem przyjemności i spełnienia, i wypracowują normy zgodnego, efektywnego współdziałania. Normy, których tak potrzeba, by globalna, wielokulturowa społeczność mogła żyć i się rozwijać”, pisze Bendyk (2010). Co więcej, powyższe zjawisko nie jest jedynym tego typu zbiorowym, twórczym działaniem. Należy też założyć, że będzie ich więcej. Jak stwierdza Henry Jenkins: „Zbiorowości te służą jako pole do wspólnych dyskusji, negocjacji

i poszukiwań. Dopingują poszczególnych członków do poszukiwania nowych informacji, przydatnych wspólnemu dobru” (2007: 32).

*Często korzystam na zajęciach z anglojęzycznej Wikipedii. Artykuły stamtąd są poprawne językowo. Co do wartości poznawczej zakładam, że nie ma tam drastycznych przekłamań – a to ze względu na częstą aktualizację. Niektórzy z moich studentów próbowali swych sił w edycji haseł. Wiem, że jeden z nich dokonał poprawek, które zostały zaakceptowane. Uważam, że umiejętność formułowania klarownej definicji w języku angielskim to jedna ze sprawności, które studenci nauk ścisłych powinni opanować podczas lektoratu.*

Grzegorz, nauczyciel akademicki

Niestety – istnieje też negatywna strona obfitości informacji. Jej nadmiar może utrudniać, a nawet uniemożliwiać pogłębioną interpretację zjawisk. Jedną z postmodernistycznych tendencji, budzącą niepokój wielu uczonych, szczególnie przedstawicieli nauk ścisłych jest odrzucanie racjonalizmu na korzyść teoretycznych dyskursów niepodatnych na żadne sprawdziany empiryczne. Prekursorem tego nurtu był filozof Paul Feyerabend. Nazywając naukę „szczególnym przesądem”, przetaił on szlak tym, dla których astronomia i astrologia są równie godne szacunku, a nauki ścisłe to narracja, mit i jeden z wielu społecznych konstruktów (2001: 8–12).

Co więcej, wiele teorii naukowych nonszalancko, bo bez pełnego zrozumienia ich znaczenia, adaptowanych jest w humanistyce (Sokal, Bricmont, 2004: 15–16). Często prowadzi to do porzucenia jasnego myślenia i pisania – wiele postmodernistycznych tekstów to po prostu manipulacja erudycyjnym żargonem, co obnażył swoją prowokacją pewien amerykański fizyk<sup>4</sup>.

Zatem, czy nie wydaje się zasadne oczekiwać od anglisty – a szczególnie już od nauczyciela akademickiego – promowania umiejętności racjonalnej interpretacji faktów podawanych przez

<sup>4</sup> Alan Sokal wysłał do amerykańskiego czasopisma „Social Text”, poświęconego badaniom kulturowym, artykuł będący w zamyśle parodią, stekiem bzdur i absurdalnych wniosków. Artykuł nie tylko został opublikowany, ale i uhonorowany w specjalny sposób – znalazł się w specjalnym numerze poświęconym odpowiedzi na krytykę postmodernizmu. Podsumowaniem eksperymentu Sokala jest książka, napisana wspólnie z Jeanem Bricmontem *Modne bzdury* (2004).

środki masowego przekazu? Potrzebę tę dostrzeżę wielu pedagogów, wśród nich Janusz Gajda (2005: 148) piszący o potrzebie wychowania krytycznego odbiorcy mediów.

*Wiem, że coraz więcej studentów będzie osiągać wysoką kompetencję komunikatywną, a to dzięki regularnym wyjazdom, na które wykładowca, bywa, nie może sobie pozwolić. Jest jednak coś, co możemy dać studentom – umiejętność MYŚLENIA po angielsku. Uważam zatem, że wiedza interkulturowa, socjologiczna i rozumienie fenomenów współczesnego świata powinny być niezbędnikiem kompetentnego wykładowcy. Plus nawyk aktualizacji tej wiedzy.*

Joanna, nauczyciel akademicki

Myśl tę uzupełnia Zbyszko Melosik, podkreślając jednocześnie niezbędną w tej sytuacji zmianę roli wykładowcy. Nie może on już być autorytarnym władcą, z monopolem na prawdę i wiedzę, wymagającym absolutnego posłuszeństwa i szacunku. Nie będzie też stosował manipulacji, by osiągnąć założone z góry cele. Będzie natomiast próbował stworzyć warunki do edukacyjnej rozmowy. W efekcie, jak pisze, młody człowiek ma szansę samodzielnego tworzenia świata, w którym żyje, czyli wyboru tożsamości (Melosik, 2007a: 30–33).

Nauczyciel kompetentny nie buduje zatem murów obronnych pomiędzy sobą a słuchaczami – na przykład już na poziomie języka będzie odrzucał pojęcie „pokolenia kopiuj-wklej” w jego pejoratywnym sensie, a zastanowi się, jak wykorzystać ten potencjał. Skoro, za Manovichem, „kopiowanie, wycinanie, wklejanie, wyszukiwanie, nakładanie, przekształcanie” już od dawna są retoryką nowych mediów, a co za tym idzie – standardowymi strategiami pracy większości studentów – staną się one także ogólnymi strategiami poznawczymi człowieka, a także pojawią się w komunikacji międzyludzkiej (Manovich, 2006: 206–207).

*Zdaję sobie sprawę, że zarówno uczniowie, jak i studenci chcą mieć łatwiej, nie trudniej. Ale czy kiedykolwiek było inaczej? Przecież to z lenistwa Homo sapiens powstało koło i szereg innych wynalazków. Pa-*

*miętam, jak kilku studentów dostało do przetłumaczenia tekst. Kiedy go przynieśli, było dla mnie oczywiste, że po prostu wrzucili go do Google Translatora. Nie bałem się w jakiegokolwiek wyrzuty, tylko przy nich wkleiłem do tego samego tłumacza fragment angielskiego artykułu, niedawno omawianego na zajęciach. Wersja polska była dramatycznie ułomna. Razem ją poprawiliśmy, a następnie poprosiłem, by na następne zajęcia przynieśli mi eleganckie, ANGIELSKIE teksty – a nie te potworki, które mieli tego dnia. Programy tłumaczeniowe są dużym udogodnieniem, dlatego z całą pewnością studenci z nich korzystają i będą to robić. Tyle że nie wolno tego czynić bezkrytycznie. Od czasu do czasu używam tego narzędzia – ćwiczymy efektywne używanie tego udogodnienia.*

Fabian, nauczyciel akademicki

*Internet pełen jest gotowych tekstów, na różny temat. Zależy mi, by studenci umieli znaleźć użyteczną informację, przekształcić ją, streścić. Dlatego często proszę o napisanie krótkiego eseju na zadany przeze mnie temat. Tyle że tu pojawia się problem sprawdzenia, czy rzeczywiście zadanie zostało wykonane – czyli, czy zrobili to ze zrozumieniem, a nie bezmyślnie przekopowali jakiś artykuł. Uważam, że jedynym sposobem weryfikacji tego jest rozmowa na temat napisanej pracy. Dodatkową korzyścią takiego podejścia jest osobisty kontakt ze studentem – jest to szczególnie ważne, kiedy grupy są liczne. Staram się, by co najmniej raz na kwartał każdy student mógł omówić ze mną swoją pracę.*

Joanna, nauczyciel akademicki

Kompetencja wykładowcy będzie się przejawiać też w unikaniu bardzo niebezpiecznej tendencji, o której w alarmistycznym tonie mówił prof. Lech Witkowski – o promowaniu przez uczelnie symulakrum kształcenia, zamiast prawdziwego nauczania. Z wygody, konformizmu, braku zaangażowania obie strony – wykładowca i słuchacze – zgadzają się na swoistą grę, o tyle szkodliwą, że demoralizującą dla obydwu stron (Witkowski, 2008).

Takim symulakrum nauczania słownictwa jest obecnie „metoda słupkowa”, szczególnie częsta, kiedy wykładowca pracuje ze studentami nauk ścisłych. Kompletnie nie znając zagadnienia, nie

jest w stanie nauczać słownictwa profesjonalnego prawidłowo, czyli w kontekście. Pozostają zatem „słupki” – studenci uczą się ich na pamięć, ale problem czytania ze zrozumieniem tekstów fachowych pozostaje nadal nierozwiązany. Jest to o tyle zdumiewające, że przecież w każdej uczelni wyższej jest też dział współpracy z zagranicą, pracownie komputerowe połączone z internetem stają się standardem, a termin *distant learning* nie dziwi już nikogo. W dodatku „po 2001 roku nastąpił szybki rozwój oprogramowania wideokonferencyjnego i komunikatorów, np. Skype, oraz poprawa jakości i szybkości łąc internetowych, co umożliwiła komunikacje bezpośrednią, czyli f2f (ang. face-to-face, twarzą w twarz) za pomocą techniki, tj. za pośrednictwem kamer internetowych i mikrofonów. [...] Język może być używany i synchronicznie, i na odległość, w jego całym podstawowym bogactwie werbalnym z towarzyszącymi mu wszystkimi komunikatami niewerbalnymi” (Gajek, 2008: 28).

*Wspólnie z wykładowcami przedmiotów ścisłych wielokrotnie próbowaliśmy rozwiązać ten problem. Lektorzy Studium nie mają wiedzy fachowej dotyczącej tych zagadnień, dla ogółu jest ona hermetyczna. Wygłoszenie wykładu po angielsku przez wykładowcę matematyki, na co dzień uczącego po polsku stworzyłyby sztuczną, teatralną wręcz sytuację; tu potrzebny jest specjalista angielski. Bo tylko tak można rzetelnie wykonać zadanie – anglojęzyczny partner, współpracujący z polskim matematykiem, wygłasza wykład online. Potem polski wykładowca robi to samo – przygotowuje prezentację o podobnej tematyce, a studenci otrzymują przygotowane słownictwo fachowe oraz teksty obu wykładów. I dopiero wtedy lektor angielskiego może zaordynować test – przygotowany na podstawie obu wykładów. Współpracując przy tym cały czas z wykładowcą anglojęzycznym i polskim. Niestety, projektu tego drogą oficjalną dotąd nie udało się zrealizować – mimo że mamy zaplecze techniczne. Ale to tylko kwestia znalezienia partnerów zagranicznych.*

Barbara, nauczyciel akademicki

*Moja uczelnia zorganizowała pracownię, specjalnie dla potrzeb nauczania języków obcych. Kilkanaście nowiutkich komputerów ustawionych tradycyjnie, czy-*

*li słuchacze siedzą odwrócieni do mnie plecami, co drastycznie kłóci się z zasadami nauczania komunikacyjnego i jest dla mnie dużym dyskomfortem. Laptop wykładowcy wyposażono w specjalne oprogramowanie – dzięki niemu mogę zobaczyć, czy dany student na pewno zajmuje się tym, czym powinien. W razie niesubordynacji mógłbym pisać ostrzegawcze komunikaty, przejąć kontrolę nad komputerem, wreszcie wyłączyć go. Już wiem, że nigdy z tego nie skorzystam – wolę podejść i bezpośrednio komunikować się ze studentem. Wraz z komputerami zostały zakupione płytki CD, z niezłym, przyznaję, kursem językowym. Idealem – ale do pracy własnej, w domu. Tyle że płytek słuchacze nie mogą wypożyczyć. Nie mogą też korzystać z pracowni poza zajęciami.*

Marian, nauczyciel akademicki

Wspomniany już prof. Witkowski mówił o wykładowcach którzy „chowają się za laptopy” (2008). Opisana powyżej pracownia na pozór wydaje się świetną, nowoczesną inwestycją. Tyle że już samo ustawienie komputerów zakłada, że wyalienowany słuchacz będzie w ciszy wykonywał zadania. Pod surową kuratelą wyposażonego w narzędzia przymusu Mistrza. Nie zakłada się, jak widać, komunikacji bezpośredniej ani z wykładowcą, ani z resztą grupy – a przecież „uczniowie i nauczyciel gromadzą się w jednym miejscu i czasie w celu wspólnej, twórczej pracy, a nie w celu samotnego siedzenia przed ekranem lub wykonywania osobno tych samych czynności.” (Gajek, 2008: 85). Zwłaszcza że internet nie doprowadził do zaniku więzi społecznych.

Wbrew nie tak dawnym jeszcze, kasandrycznym przepowiedniom, nie grozi nam era samotnych monad. Portale społecznościowe, obok funkcji strictly towarzyskich, często umożliwiają zawiązywanie spontanicznych akcji obywatelskich. Przykładem jest tu choćby działalność internautów irańskich, którzy po sfałszowanych wyborach informowali świat, co się u nich dzieje, skrzykując się jednocześnie na kolejne akcje protestacyjne. Wiele podobnych przykładów, oczywiście odbywających się z mniej dramatycznych powodów, możemy zaobserwować w Polsce. Internet zatem służy jako narzędzie promujące nawiązywanie kontaktów w świecie realnym

– już teraz widać, że człowiek będzie płynnie poruszał się pomiędzy tymi dwiema przestrzeniami.

Nauczanie komunikacji face to face jest więc i będzie obowiązkiem kompetentnego nauczyciela. Tak jak listy nie wyeliminowały potrzeby kontaktu osobistego, tak i nowoczesne media nie wyeliminują potrzeby obcowania z żywym człowiekiem. Dlatego nauczyciel powinien być czujny i uważać, by jego własna fascynacja TIK nie przesłoniła mu autentycznych potrzeb słuchaczy. Niech za ilustrację tego posłuży ta oto, przewrotna nieco, wypowiedź, która jednocześnie podsumuje cały tekst, rozczarowując jednocześnie tych, którzy pragną gotowych i konkretnych rozwiązań. Bo sztuka kreatywnego nauczania to przede wszystkim umiejętność dostrzegania problemów...

Oczywiście, oferujemy naszym słuchaczom nauczanie wspomaganie komputerem, mamy też bardzo dobrą platformę e-learningową. Tyle że moi słuchacze są głównie zainteresowani konwersacją. Odczuwają przesyt TIK. Mówią, że cały dzień pracują z laptopem i dlatego na kursach chcą rozmawiać – z lektorem i resztą grupy. Nawet blended learning<sup>5</sup> w bardzo subtelnej wersji wzbudza w niektórych idiosynkrazję.

Paulina, dyrektor metodyczny warszawskiej szkoły językowej

### Bibliografia:

- Armitage J. (red.) (2001) *Virilio Live Selected Interviews*, London: Sage Publications L d.
- Baudrillard J. (2005) *Pakt jasności. O inteligencji Zła*, Warszawa: Wydawnictwo Sic!
- Bendyk E. (2007a) *Gadu-Gadu, czyli natychmiast w sieci*, „Niezbędnik inteligenta, Polityka”, 39/2007, s. 20–21.
- Bendyk E. (2007b) *Globalne przyspieszenie*, <http://www.polityka.pl/nauka/ekologia/240525,1.globalne-przyspieszenie.read> (6.09.2010).
- Bendyk E. (2010) *Nie tacy maniacy*, „Polityka”, 31/2010, [także] <http://www.polityka.pl/nauka/komputeryiinternet/1507520,1.wikipedia-jest-potega.read> (13.12.2010).
- Cellary W. (2002) *Przemiany społeczne*, [http://www.kti.ue.poznan.pl/specials/nhdr2002/raport/2\\_przemiany\\_spoeczne/2.1p\\_cellary\\_przemiany\\_spoeczne.htm](http://www.kti.ue.poznan.pl/specials/nhdr2002/raport/2_przemiany_spoeczne/2.1p_cellary_przemiany_spoeczne.htm) (6.09.2010).
- Feyerabend P. K. (2001) *Przeciw metodzie*, Wrocław: Siedmióróg.
- Gajda J. (2005) *Media w edukacji*, Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Gajek E. (2008) *Edukacja językowa w społeczeństwie informacyjnym*, Warszawa: Instytut Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.
- Jenkins H. (2007) *Kultura Konwergencji*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Manovich L. (2006) *Język nowych mediów*, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Melosik Z. (2007a) *Teoria i praktyka edukacji wielokulturowej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS.
- Melosik Z. (2007b) *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.) *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Oramus R. (2002/2003) *Twórcza przestrzeń artysty*, „Galeria Konspektu”, <http://www.up.krakow.pl/konspekt/13/oramus13.html> (6.09.2010).
- Shirky C. (2008) *Gin, Television and Social Surplus*, w: Here Comes Everybody, <http://www.herecomeseverybody.org/2008/04/looking-for-the-mouse.html> (7.09.2010).
- Sokal A., Bricmont J. (2004) *Modne bzdury*, Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Witkowski L. (2008) *Koniec kultury uczenia się? Edukacja w dobie presji simulacrum konsumpcji*, wykład wygłoszony na Akademii Pomorskiej w Słupsku.

<sup>5</sup> Metoda nauczania, kiedy stosuje się wspomaganie komputerowe.

Emilia Podpora-Polit<sup>1</sup>  
Kielce



## Lęk przed mówieniem w języku obcym – przyczyny, objawy, praktyczne wskazówki dydaktyczne

„Raz na zawsze naucz się angielskiego i zacznij rozmawiać, rozumieć i komunikować się z łatwością i bez kłopotów!"; „Będziesz potrafił mówić po angielsku bez zastanowienia”; „Już od najniższych poziomów będziesz mówić w języku obcym” – to tylko niektóre z wielu haseł reklamujących szkoły i kursy językowe. Mówienie jawi się jako nadrzędny, najbardziej pożądany i zarazem najtrudniejszy cel nauki języka obcego, a dla „dla wielu stanowi jedyny realny miernik sukcesu” (Szałek, 2004: 48). Istotnym czynnikiem wpływającym na stopień opanowania tej sprawności jest lęk, który uczniowie często określają mianem „bariery” lub „blokady” utrudniającej lub wręcz uniemożliwiającej swobodne wypowiedzianie się w języku obcym.

Lęk przed komunikacją w języku obcym jest rodzajem nieśmiałości, której towarzyszy obawa przed komunikowaniem się z innymi (Horwitz i in., 1986: 128). Jego źródła należy upatrywać w: 1) indywidualnych cechach ucznia (np. introwersja, perfekcjonizm, nieśmiałość), 2) sposobie postrzegania siebie (np. niska samoocena, brak pewności siebie), 3) poglądach dotyczących nauki języka obcego, 4) procesie nauczania języka obcego (np. osoba nauczyciela, techniki i materiały nauczania). W niniejszym artykule ograniczę się do przybliżenia pojęcia lęku językowego w aspekcie komunikacji obcojęzycznej oraz podania praktycznych wskazówek dotyczących radzenia sobie z nim na lekcjach języka obcego i w realnych sytuacjach komunikacyjnych<sup>2</sup>.

Ogólnie rzecz biorąc, lęk przed komunikacją jest rodzajem lęku społecznego, którego doświadczamy podczas interakcji z innymi ludźmi, a zwłaszcza podczas wystąpień publicznych. Napięcie i niepokój pojawiają się jako odpowiedź na prawdopodobieństwo bycia wyśmianym i zawstydzonym (Horwitz, 2002: 8). Lęk ten szczególnie nasila się w sytuacjach komunikacyjnych wymagających użycia języka obcego, gdyż z powodu ograniczonej znajomości języka znacznie wzrasta prawdopodobieństwo negatywnej oceny społecznej (Horwitz, 1986: 127). Lęk przed komunikacją stanowi źródło i zarazem integralny składnik lęku językowego, interpretowanego jako niepokój i negatywna reakcja emocjonalna pojawiająca się podczas uczenia się lub używania języka obcego (Horwitz, 1986: 127; MacIntyre, 1999: 27).

Lęk przed komunikowaniem się w języku obcym oznacza zatem lęk językowy, który należy rozpatrywać na dwóch płaszczyznach: jako lęk przed produkcją (wypowiedzeniem się) oraz przed recepcją (słuchaniem) wypowiedzi w języku obcym (Horwitz, 1986: 127). Dla pełnego obrazu tego zagadnienia należy dodać, że lęk językowy:

- jest jednym z komponentów filtra afektywnego, czyli bloku czy bariery ograniczającej dostęp i utrudniającej przetwarzanie informacji (*inputu*) – hipoteza sformułowana przez Stephena Krashena (1982);
- jest rodzajem lęku sytuacyjnego, jak np. trema czy lęk przed lataniem – pojawia się w ści-

<sup>1</sup> Autorka jest lektorką języka angielskiego i niemieckiego w Kielcach

<sup>2</sup> O psychicznych aspektach lęku językowego była już mowa w czasopiśmie „Języki Obce w Szkole”, m.in. w artykule Agnieszki Szplit *Bariera psychiczne uczniów* (nr 1/2001), Ewy Lipińskiej *O zahamowaniach utrudniających opanowanie języka docelowego i próbie ich przełamywania* (nr 3/2004) i Katarzyny Baumann *Bariera psychiczne w procesie uczenia się języka obcego* (nr 5/2005).

śle określonej sytuacji, tj. podczas uczenia się lub używania języka obcego (MacIntyre, 1999: 39);

■ może dotyczyć każdej z czterech sprawności językowych: mówienia, słuchania, czytania i pisanie;

■ może występować na każdym poziomie zaawansowania językowego – dotyczy zarówno uczniów, jak i nauczycieli (Horwitz, 1996).

Zdenerwowanie, drżący głos, trudności z przypomnieniem sobie materiału („ja to przecież wiedziałem”, „mam to na końcu języka”), pocenie to objawy lęku językowego, które łatwo zauważyć podczas ustnych wypowiedzi uczniów. Ale warto wiedzieć, że unikanie kontaktu wzrokowego, chowanie się za plecami kolegi w ostatniej ławce, nieodrabianie pracy domowej oraz – w skrajnym przypadku – nieobecność na lekcjach również może być symptomem lęku językowego (von Wörde, 2003; Woodrow, 2006). Ponadto, lęk językowy wywiera obserwowalny wpływ na trzy fazy procesu przyswajania języka:

- 1) *input* językowy (tworzenie mentalnych reprezentacji tekstu, udział koncentracji i uwagi) – uczniowie lękliwi częściej proszą o powtórzenie zdań lub prezentację nagrania, wielokrotnie czytają tekst;
- 2) przetwarzanie językowe (organizacja, przechowywanie, przyswajanie materiału językowego) – uczniowie lękliwi potrzebują więcej czasu, aby zrozumieć dany tekst i przyswoić nowe słownictwo, nie nadążają za tokiem lekcji, mają problemy z zapamiętywaniem;
- 3) *output* (produkcja językowa) – uczniowie lękliwi twierdzą, że ich osiągnięcia nie odzwierciedlają włożonego wysiłku, unikają złożonych struktur językowych podczas wypowiedzi, wyolbrzymiają liczbę i znaczenie popełnianych błędów, martwią się swoją wymową, piszą krótsze wypracowania (Horwitz i in., 1986; MacIntyre, Gardner, 1994; MacIntyre, 1999; von Wörde 2003).

Jak wynika z badań naukowych i jak pokazuje codzienna praktyka, to umiejętność komunikowania się w języku obcym wywołuje najczęściej negatywnych emocji. Podczas używania języka obcego uczeń napotyka szereg barier leksykalno-

-gramatycznych utrudniających, a czasami wręcz uniemożliwiających zrozumienie lub sformułowanie danej wypowiedzi. Niemożność wyrażenia siebie oraz infantylnizm wypowiedzi sprowadza go do roli „gaworzącego niemowlęcia”, jak trafnie ujął to jeden z badanych (MacIntyre, 1999: 39). Ta komunikatywna nieudolność i ograniczoność kwestionują wewnętrzny wizerunek ucznia jako kompetentnego uczestnika komunikacji, a w konsekwencji prowadzą do blokady, lęku, a nawet paniki. Poziom językowy uczenia determinuje bowiem możliwości autentycznej prezentacji samego siebie, wyznaczając tym samym granice jego „ja” w języku obcym. To właśnie rozdźwięk zachodzący pomiędzy prawdziwym „ja”, które uczeń zna i wyraża w języku ojczystym, a ograniczonym „ja” dochodzącym do głosu w komunikacji obcojęzycznej, odróżnia lęk językowy od szeroko pojmowanego lęku szkolnego (Horwitz i in. 1986: 128).

Co więcej, posługiwanie się językiem obcym w sytuacji ograniczonej kompetencji językowej stanowi nie tylko zagrożenie dla językowego ego ucznia, ale może również negatywnie wpływać na jego poczucie własnej wartości i samoocenę (Horwitz i in., 1986: 128). Publiczne wystąpienia w języku obcym wiążą się bowiem z ryzykiem popełnienia błędów, które „są odbierane przez wielu uczniów, zwłaszcza uczniów ambitnych oraz uczniów nieśmiałych, jako źródło zagrożenia, i to zagrożenia podwójnego: 1) wewnętrzne, gdyż wystawiają one na szwank poczucie własnej wartości, i 2) zewnętrznego, jako potencjalne źródło negatywnej reakcji ze strony nauczyciela i kolegów (z uwagi na możliwość ośmieszenia się)” (Szałek, 2004: 47). Jak widać, lęk dotyczy nie tylko samych umiejętności komunikatywnych, tego, czy zrozumieć i zostaną zrozumiani, ale również oceny społecznej.

Istotę mechanizmu lęku językowego, jego oddziaływanie na procesy poznawcze, trafnie ilustruje następujący przykład: Wywołanie do odpowiedzi może spowodować, że uczeń zacznie się bać. Wraz z lękiem pojawią się negatywne myśli dotyczące poziomu własnej wiedzy i umiejętności językowych: „Jestem słaby z angielskiego”, „Cokolwiek powiem, i tak będzie źle”.

Uczeń zastanawia się nad konsekwencjami swojej słabej wypowiedzi: „Znow dostanę jedynkę”, obawia się krytycznej oceny ze strony innych. Zamiast w pełni skoncentrować się na wykonywanym zadaniu, uczeń skupia się na sobie. Jego uwaga jest podzielona, co w znacznym stopniu ogranicza możliwości przetwarzania informacji. Zakłócenia w procesie poznawczym wywołane lękiem prowadzą do udzielenia niepełnej, błędnej bądź chaotycznej odpowiedzi, a w skrajnym przypadku do milczenia. Pojawia się uczucie skądinąd przewidywanej porażki, niezadowolenia, negatywna samoocena, które wywołają lęk podczas kolejnego kontaktu z językiem obcym (MacIntyre, 1995: 92). Na jednym z forów internetowych znalazłam wypowiedź Ani, która doskonale ilustruje paraliżujące oddziaływanie lęku przed błędami: „Rozumiem, jak ktoś mówi do mnie po angielsku, wiem, jak odpowiedzieć, ale kiedy mam coś powiedzieć, włącza mi się „blokada” tzn. **myślę tylko o tym, żeby powiedzieć coś dobrze** [wyróżnienia autorki artykułu] i w końcu chyba mówię z błędami. Jakoś nie mogę połączyć w jednym mówienia i myślenia, **żeby było poprawnie po angielsku**. Wszystko spowodowane jest lękiem”<sup>3</sup>. Ania, jak wielu innych uczniów, nadmiernie koncentruje się na poprawności językowej swojej wypowiedzi, starając się za wszelką cenę uniknąć błędu, co w rezultacie wywołuje lęk i eskalację błędów językowych.

Nie dziwi zatem fakt, że uczniowie doświadczający lęku językowego i krytycznie oceniający swoje umiejętności językowe unikają mówienia w języku obcym. Jednakże pozbawiając się możliwości ćwiczenia i doskonalenia tej sprawności, wpadają w swoiste błędne koło. Poprawa umiejętności mówienia jest bowiem konieczna, aby zwiększyć pewność siebie oraz zredukować lęk przed komunikacją w języku obcym (Baker, MacIntyre, 2000: 316). Działania nauczyciela powinny zmierzać do przerywania tego błędnego koła poprzez stwarzanie jak najczęstszych okazji do komunikowania się w języku obcym w atmosferze budzącej poczucie bezpieczeństwa i akceptacji. Mając na uwadze zasygnalizowaną wcze-

śniej dwupłaszczyznowość procesu komunikacji, poniżej osobno przedstawię działania zmierzające do zmniejszenia lęku podczas mówienia i słuchania.

■ W celu zmniejszenia lęku przed mówieniem, należy:

- wprowadzać pracę w parach lub grupach, która daje uczniom więcej czasu na powtórzenie i lepsze przygotowanie się do wystąpienia na forum klasy;
- stosować gry i zabawy językowe, zachęcające, ale nie zmuszające do mówienia;
- używać interesujących z punktu widzenia ucznia materiałów, stymulujących do zabrania głosu i wyrażenia swojej opinii;
- zrezygnować z bezpośrednich korygujących ingerencji w wypowiedź ucznia;
- unikać ponaglenia, dać uczniom więcej czasu na zastanowienie i przemyślenie wypowiedzi;
- nauczyć uczniów odpowiednich wyrażen w języku obcym, pozwalających przerwać krępującą ciszę spowodowaną ich milczeniem, np.: „Nie wiem, ale może ktoś inny potrafi na to odpowiedzieć”;
- dać uczniom możliwość wyboru zadań, pozwalających wykorzystać ich wiedzę, umiejętności oraz wzmocnić pewność siebie podczas mówienia;
- wprowadzać ćwiczenia doskonalące wymowę;
- nauczyć uczniów odczytywać transkrypcję fonetyczną;

■ W celu zmniejszenia lęku przed niezrozumieniem tekstu w języku obcym (nagrań, wypowiedzi i poleceń nauczyciela, native speaker, rówieśników), należy:

- mówić w tempie dostosowanym do poziomu i możliwości percepcyjnych uczniów;
- upewniać się, że wszyscy zrozumieli dany tekst;
- jeśli zaistnieje taka potrzeba, używać języka ojczystego do wyjaśnienia zagadnień grammatyczno-leksykalnych oraz pracy domowej;

<sup>3</sup> www.angielski.edu.pl

- zachęcać uczniów do parafrazy, przeformułowania własnej wypowiedzi, jeśli istnieje obawa, że inni jej nie zrozumieli;
  - stosować teksty audialne odpowiednie do stopnia zaawansowania językowego uczniów;
  - korzystać z zapisów nagrań (np. analizowanie zapisów pod względem gramatyczno-leksykalnym, jednoczesne śledzenie zapisu i słuchanie nagrania);
  - wprowadzać ćwiczenia doskonalące umiejętność dyskryminacji poszczególnych dźwięków (głosek, sylab, wyrazów) (von Wörde, 2003; Williams, Andrade, 2008).
- Należy uzmysłowić uczniom, że stuprocentowa poprawność językowa jest niesłychanie trudna do osiągnięcia nawet w języku ojczystym. Aby zredukować paraliżującą lęk przed błędami, uczniowie powinni:
- traktować błędy jako kolejny krok w nauce
    - im więcej błędów, tym więcej okazji do nauki;
  - koncentrować się na własnej wypowiedzi;
  - obserwować swój postęp i uwzględniać popełnione błędy w indywidualnym planie nauki języka obcego;
  - pamiętać, że w realnych sytuacjach komunikacyjnych najważniejsza jest skuteczna komunikacja, a nie ocena umiejętności językowych;
  - w obecności rodzimego użytkownika mówić jak najwięcej w języku obcym, nawet nie będąc pewnym poprawności własnej wypowiedzi, a skorygowanie błędów przez native speakera traktować jako szansę nauczenia się czegoś nowego (game playing) (Leaver i in., 2005: 94–97).
- Należy pamiętać, że to zazwyczaj na lekcji języka obcego uczeń zbiera swoje pierwsze doświadczenia w komunikacji obcojęzycznej. Warto zadbać, by były to doświadczenia wolne od negatywnych skojarzeń i emocji, zwiększające pewność siebie i wzmacniające gotowość do podjęcia komunikacji w sytuacjach realnych.

## Bibliografia

- Baker S. C., MacIntyre P. D. (2000) *The Role of Gender and Immersion in Communication and Second Language Orientations*. „Language Learning”, 50 (2), s. 311–341.
- Horwitz B. (2000) *Introduction and Overview: The Hidden Communication Problem*, w: B. Horwitz (red.) *Communication Apprehension: Origins and Management*. New York: Singular/Thomson Learning, s. 1–25.
- Horwitz E. K., Horwitz M. B., Cope J. (1986) *Foreign Language Classroom Anxiety*. „The Modern Language Journal”, 70 (2), s. 125–132.
- Horwitz E. K. (1996) *Even Teachers Get the Blues: Recognizing and Alleviating Language Teachers' Feelings of Foreign Language Anxiety*. „Foreign Language Annals”, 29 (3), s. 365–372.
- Krashen S. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon Press.
- Leaver B. L., Ehrman M., Shekhtman B. (2005) *Achieving Success in Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press.
- MacIntyre P. D. (1995) *How Does Anxiety Affect Second Language Learning? A Reply to Sparks and Ganschow*. „The Modern Language Journal”, 79 (1), s. 90–99.
- MacIntyre P. D. (1999) *Language Anxiety: A Review of the Research for Language Teachers*, w: D. J. Young, (red.): *Affect in Foreign Language and Second Language Learning. A Practical Guide to Creating a Low-Anxiety Classroom Atmosphere*, McGraw-Hill College, s. 24–45.
- MacIntyre P. D., Gardner R. C. (1994) *The Effects of Induced Anxiety on Three Stages of Cognitive Processing in Computerized Vocabulary Learning*. „Studies in Second Language Acquisition”, 16 (1), s. 1–17.
- Szałek M. (2004) *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego. Motywacja w teorii i praktyce*, Poznań: Wągros.
- Williams K. E., Andrade M. L. (2008) *Foreign Language Learning Anxiety in Japanese EFL Classes: Causes, Coping, and Locus of Control*. „Electronic Journal of Foreign Language Teaching”, 5 (2), s. 181–191. <http://e-flt.nus.edu.sg/v5n22008/williams.htm> (17.07.2010).
- Woodrow L. (2006) *Anxiety and Speaking English as a Second Language*. „RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research”, 37 (3), s. 308–328.
- Wörde R. von (2003) *Students' Perspectives on Foreign Language Anxiety*. W: „Inquiry”, 8 (1), <http://www.vccaedu.org/inquiry/inquiry-spring2003/i-81-worde.html> (05.2010).



Ewa Maciejewska-Stępień<sup>1</sup>  
Warszawa

## Ewaluacja materiałów dydaktycznych rozwijających międzykulturową kompetencję komunikacyjną

### Wprowadzenie

Wzmożona międzynarodowa mobilność Europejczyków oraz ich rozwijająca się współpraca w sferze nauki, edukacji, kultury, przemysłu i handlu stanowi obecnie istotne wyzwanie dla dydaktyki języków obcych. Wyzwaniu temu wychodzi naprzeciw europejska polityka w obszarze języków, kultur i edukacji, która stawia sobie za cel propagowanie wymiaru międzykulturowego, aby różnorodność językowa i kulturowa nie stanowiła bariery w komunikacji, ale stała się źródłem wzajemnego zrozumienia i wspólnego wzbogacania się (Council of Europe, 2001).

Niniejszy artykuł jest próbą promowania wymiaru międzykulturowego w dziedzinie glottodydaktyki. Jego celem jest prezentacja przebiegu i wyników ewaluacji projektu znanego pod akronimem PICTURE (*Portfolio Intercultural Communication: Towards Using Real Experiences*) oraz przedstawienie propozycji dotyczących tworzenia programu międzykulturowego, który rozwijałby międzykulturową kompetencję komunikacyjną (Byram 1997) u osób uczących się języków obcych.

Projekt PICTURE został zrealizowany w ramach programu Socrates–Lingua 2 przez reprezentantów 18 europejskich ośrodków edukacyjnych (głównie uniwersyteckich) w latach 2004–2007. Zadaniem jego uczestników było stworzenie modułu do nauczania elementów komunikacji międzykulturowej w Europie, który mógłby być wykorzystany podczas zajęć z języka obcego na poziomach B1, B2 i C1. Integralną część modułu miały stanowić wywiady przeprowadzane przez uczniów z przedstawicie-

łami innych języków i kultur. Używając terminologii M. Byrama (1997), można powiedzieć, że celem projektu miało być stworzenie materiałów rozwijających międzykulturową kompetencję komunikacyjną u osób uczących się języków obcych. Końcowa wersja modułu, dostępna w języku angielskim, francuskim, niemieckim, włoskim i hiszpańskim na stronie internetowej [www.worldenough.net/picture](http://www.worldenough.net/picture), składa się z ośmiu jednostek tematycznych:

1. Poprawność polityczna.
2. Edukacja szkolna.
3. Środowisko naturalne.
4. Mężczyźni i kobiety.
5. Małżeństwo.
6. Wychowywanie dzieci.
7. Posługiwanie się językiem obcym.
8. Przeprowadzanie wywiadów przy użyciu kwestionariusza.

Każda jednostka zawiera następujące sekcje: Wprowadzenie, Różnice w Europie dotyczące zachowania, Różnice w Europie dotyczące wartości i ich konsekwencje, Międzykulturowe incydenty, Język, Strategie zarządzania różnicami oraz Kwestionariusz. Materiały zawierają dodatkowo krótkie filmy przedstawiające m.in. wywiady przeprowadzone przez uczniów z obcokrajowcami. Wywiady te dotyczą wybranych zagadnień międzykulturowych.

### Ewaluacja projektu

#### Podstawy teoretyczne

W ewaluacji projektu kluczową rolę odegrał model międzykulturowej kompetencji komunika-

1 dr Ewa Maciejewska-Stępień jest pracownikiem Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.

cyjnej (*intercultural communicative competence*) Byrama (1997), stanowiący zmodyfikowaną i rozszerzoną wersję dobrze znanego pojęcia kompetencji komunikacyjnej (Hymes, 1972; Canale, Swain, 1980; van Ek, 1986). Autor ten rozumie międzykulturową kompetencję komunikacyjną jako umiejętność interakcji z przedstawicielami innych krajów i kultur w obcym języku, na którą składają się cztery komponenty:

1. kompetencja językowa (*linguistic competence*),
2. kompetencja socjolingwistyczna (*sociolinguistic competence*),
3. kompetencja w dziedzinie dyskursu (*discourse competence*),
4. kompetencja międzykulturowa (*intercultural competence*).

Pierwsze trzy komponenty zostały opisane na podstawie koncepcji kompetencji komunikacyjnej, natomiast czwarty – kompetencja międzykulturowa (KM) – został zdefiniowany jako współzależne *savoirs*, czyli postawy, wiedza i umiejętności związane z komunikacją międzykulturową.

Zdaniem Byrama, fundament KM stanowią postawy (*savoir être*) odnoszące się do ciekawości, otwartości i gotowości do odkrywania nowych perspektyw na zjawiska znane i nieznanne (Byram, 1997: 50), wiążące się z uznaniem za względne własnych wartości, przekonań i zachowań (Byram i in., 2001). W interakcji międzykulturowej niezbędne są także dwa rodzaje wiedzy (*savoirs*) (Byram, 1997: 35):

1. wiedza na temat własnych i obcych grup społecznych, produktów i procesów, która jest zawsze częściowo dostępna w wyniku socjalizacji.
2. wiedza dotycząca procesów interakcji, która w przeciwieństwie do pierwszej nie jest przyswajana automatycznie podczas socjalizacji.

Kompetencja międzykulturowa wymaga dodatkowo posiadania umiejętności interpretacji i odnajdywania związków (*savoir comprendre*) oraz umiejętności odkrywania i interakcji (*savoir apprendre/faire*). Pierwszy typ umiejętności dotyczy interpretacji zjawisk z innej kultury i odnajdywania związków tych zjawisk z własną kulturą, zaś drugi odnosi się do umiejętności zdobywania

wiedzy o kulturze i jej wykorzystania w rzeczywistej interakcji. Porównywanie, interpretowanie, odnajdywanie związków oraz odkrywanie wartości i przekonań w procesie komunikacji umożliwiają identyfikację postaw etnocentrycznych, które mogą stanowić źródło międzykulturowych nieporozumień (Byram, 1997: 52). Rozwijaniu wspomnianych komponentów KM w kontekście edukacyjnym powinno towarzyszyć rozwijanie krytycznej świadomości kulturowej (*savoir s'engager*), czyli umiejętności krytycznej oceny zjawisk, wiążącej się z umiejętnością identyfikowania wartości kulturowych zarówno w kulturze własnej, jak i w obcej (Byram, 1997: 53).

W ewaluacji projektu istotna była również teoria H. H. Sterna (1992) dotycząca analizy nauczania języka i kultury, w której została zaproponowana analiza programów nauczania pod względem teorii (*basic theoretical level*), polityki językowej (*policy level*) i działania podejmowanego podczas lekcji (*practical action level*). Poziom teorii odnosi się do koncepcji języka, uczenia się i nauczania. Do poziomu polityki należy planowanie i decyzje dotyczące treści programu nauczania, jego celów, strategii nauczania oraz oceny postępu ucznia. Do poziomu działania podczas lekcji, oprócz treści programowych, celów, strategii i oceny postępu ucznia, wlicza się dodatkowo techniki nauczania, reakcje uczniów na poszczególne techniki oraz uzyskane przez uczniów rezultaty. W odniesieniu do treści programu nauczania Stern (1992) wyróżnia cztery kategorie: program językowy (*language syllabus*), komunikacyjny (*communicative activities syllabus*), kulturowy (*culture syllabus*) oraz program ogólnej edukacji językowej (*general language education syllabus*). Każda kategoria posiada inne cele: program językowy ma za zadanie analizę takich aspektów języka obcego jak fonologia, gramatyka i dyskurs; program komunikacyjny kładzie nacisk na niewymagające analizy, naturalne użycie języka; program kulturowy podkreśla znaczenie wiedzy na temat obcej kultury i kontaktu z jej przedstawicielami; zaś program ogólnej edukacji językowej poszerza znajomość ogólnych za-

gadnień dotyczących języka, kultury oraz procesu uczenia się.

### ● Pytania badawcze

Biorąc pod uwagę kryteria ewaluacji programów zawarte w Artykule 14 *Decyzji Nr 253/2000/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 24 stycznia 2000 r. ustanawiającej drugi etap wspólnotowego programu działań w dziedzinie edukacji Socrates*, sformułowano następujące pytania badawcze:

1. czy projekt jest adekwatny pod względem celów programu Socrates i działania Lingua 2?
2. czy projekt jest skuteczny? (czy rezultaty projektu są zgodne z jego celem?)

Adekwatność zdefiniowano jako zakres, w którym cele projektu korespondują z celami programu Socrates i jego działaniem o nazwie Lingua 2. Do kryteriów oceny projektu pod względem adekwatności należały:

- wzmacnianie europejskiego i międzykulturowego wymiaru w dydaktyce języków obcych,
- prowadzenie do lepszego zrozumienia między narodami Unii Europejskiej,
- wspieranie innowacyjności w nauczaniu języków i w tworzeniu materiałów dydaktycznych,
- działania na rzecz poprawy jakości nauczania języków,
- tworzenie materiałów trudno dostępnych.

Skuteczność rozumiano jako zakres, w którym wpływ projektu koresponduje z jego celami. Wpływ odnosi się do postrzeganego postępu uczniów w rozwijaniu kompetencji międzykulturowej dzięki korzystaniu z materiałów stworzonych przez uczestników projektu. Kryteria oceny projektu pod względem skuteczności dotyczyły takich kwestii jak:

- treść modułu (czy jest interesująca?),
- cele modułu (czy odpowiadają potrzebom uczniów?),
- strategie nauczania (czy moduł pomaga uczniom porównywać kultury, analizować problemy międzykulturowe, przygotować się do wywiadów z obcokrajowcami, rozwijać autonomię?),
- ocena postępu ucznia (czy moduł zachęca uczniów do samodzielnej oceny postępów?),

- techniki nauczania (czy są przydatne?, czy są interesujące?),
- postęp uczniów w rozwijaniu kompetencji międzykulturowej (jak postrzegają go uczniowie i nauczyciele?).

### ● Metodologia

Ewaluacja projektu obejmowała badania wstępnej oraz końcowej wersji modułu. W badaniach pilotażowych wstępnej wersji materiałów przeprowadzonych podczas lektoratu języka angielskiego uczestniczyło 248 studentów i 11 wykładowców Uniwersytetu Warszawskiego. W badaniach końcowej wersji modułu przeprowadzonych podczas zajęć z języka angielskiego wzięło udział 342 studentów i 14 wykładowców z Polski (Uniwersytet Warszawski), Portugalii (Uniwersytet w Lizbonie), Bułgarii (Uniwersytet w Plovdiv) i Cypru (Intercollege w Nikozji).

W badaniach pilotażowych dane na temat oceny adekwatności i skuteczności modułu zebrano przy pomocy kwestionariuszy dla studentów i nauczycieli. W badaniach końcowej wersji modułu dane pochodziły z ankiet dla studentów i nauczycieli oraz z wywiadów z wykładowcami Uniwersytetu Warszawskiego.

W pierwszej fazie badań wykładowcy zostali poproszeni o przetestowanie co najmniej jednej spośród 11 jednostek tematycznych wstępnej wersji modułu. W większości przypadków na przetestowanie każdej jednostki poświęcano 90 minut. W związku z małą ilością czasu na wykonanie testów wykładowcy nie wymagali od swoich studentów przeprowadzenia wywiadów z obcokrajowcami. Po zakończeniu testu studenci i wykładowcy byli proszeni o uzupełnienie ankiet. W drugiej części badań wykładowców poproszono o przetestowanie jednostki poświęconej przeprowadzaniu wywiadów z obcokrajowcami oraz jednego dodatkowego tematu spośród pozostałych jednostek ostatecznej wersji modułu. Na testowanie każdej z jednostek przeznaczano najczęściej około 90 minut. Dodatkowego czasu wymagało przeprowadzenie wywiadów z obcokrajowcami. Po zakończeniu testu studenci i wykładowcy uzupełnili kwestionariusze. W drugiej części badań przeprowadzono również

wywiady z dziewięcioma nauczycielami biorącymi udział w badaniach.

Zarówno w pierwszej jak i w drugiej części badań odpowiedzi z ankiet zostały podzielone na dane pochodzące od nauczycieli oraz dane pochodzące od uczniów. Odpowiedzi uczniów zostały dodatkowo pogrupowane na dane dotyczące poszczególnych jednostek tematycznych. W oparciu o zalecenia J. D. Browna (2001), wszystkie odpowiedzi zostały przeanalizowane pod względem wartości średnich i procentowych oraz tendencji centralnej i stopnia dyspersji. Dokonano także porównania danych uzyskanych od nauczycieli i studentów przy wykorzystaniu statystyki inferencyjnej. W badaniach ostatecznej wersji modułu odpowiedzi z ankiet zostały dodatkowo podzielone na dane z Polski i dane z pozostałych krajów oraz porównane przy wykorzystaniu statystyki inferencyjnej. Odpowiedzi na pytania otwarte zawarte w kwestionariuszach oraz informacje uzyskane podczas wywiadów zostały pogrupowane według poszczególnych pytań oraz przeanalizowane pod kątem powtarzających się treści.

### ● Wyniki ewaluacji

Moduł, a w związku z tym i sam projekt, został przez badanych oceniony pozytywnie. Wyniki wykazały, iż zdaniem wykładowców materiały wzmacniają międzykulturowy wymiar nauczania języków obcych, wspierają innowacyjność i poprawiają jakość nauczania, prowadzą do lepszego zrozumienia między narodami Unii Europejskiej oraz stanowią przykład materiałów trudnodostępnych. Większość respondentów oceniła cele modułu jako adekwatne względem potrzeb studentów, zakres tematyczny jako interesujący, ćwiczenia jako ciekawe i praktyczne oraz wywiady z obcokrajowcami jako pożyteczne. Często materiały były opisywane jako pomocne w porównywaniu kultur, wzbogacaniu wiedzy o kulturach, odkrywaniu podobieństw i różnic między kulturami, rozwijaniu umiejętności komunikowania się z obcokrajowcami, analizowaniu międzykulturowych problemów, uświadamianiu wpływu kultury na interakcje, wzroście pewności siebie w kontakcie z obcokrajowcami, rozwijaniu

autonomii w uczeniu się oraz doskonaleniu umiejętności językowych. Aby dodatkowo zwiększyć skuteczność modułu, uczestnicy badań zaproponowali pewne zmiany, w tym: wprowadzenie ewaluacji postępu ucznia, ulepszenie organizacji przedstawionych treści, zwiększenie poziomu trudności i abstrakcji w części modułu przeznaczonej dla studentów uniwersyteckich, czy też zintegrowanie treści modułu z elementami nauczania języka.

### ■ Propozycje dotyczące tworzenia programu międzykulturowego

W oparciu o wyniki ewaluacji oraz jej teoretyczne podstawy sformułowano propozycje dotyczące tworzenia programu międzykulturowego, którego celem byłoby rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej u osób uczących się języków obcych. Uznano, że:

1. Program taki wymagałby zintegrowania i rozbudowania programów zaproponowanych przez Sterna (1992), którymi są: program językowy, komunikacyjny, kulturowy oraz program ogólnej edukacji językowej. Na przykład, tak jak zostało to zaproponowane w części modułu zatytułowanej „Mężczyźni i kobiety”, nauczyciele mogliby zacząć od dyskusji z uczniami na temat różnic kulturowych w Europie pomiędzy mężczyznami i kobietami (program kulturowy). Po wstępnej analizie różnic w sferze języka, zachowań i wartości oraz ich konsekwencji zilustrowanych w incydentach międzykulturowych opisanych w module, uczniowie mogliby podjąć próbę sformułowania własnych wniosków na temat języka, kultury i komunikacji międzykulturowej oraz strategii umożliwiających im radzenie sobie w przypadku doświadczenia podobnych incydentów (program ogólnej edukacji językowej). Następnie można byłoby skupić uwagę uczniów na elementach lub całości modułu poświęconego przeprowadzaniu wywiadów z obcokrajowcami (program ogólnej edukacji językowej wraz z programem językowym) oraz polecić uczniom prze-

prowadzenie własnych wywiadów w oparciu o wskazówki zawarte w module (program komunikacyjny). Zdobyte podczas wywiadów informacje i doświadczenia stanowiłyby w dalszej kolejności temat do dyskusji w klasie (program kulturowy i program ogólnej edukacji językowej). Zintegrowanie wspomnianych programów umożliwiłoby uczniom rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej poprzez odgrywanie roli etnografów, która kojarzona jest z prowadzeniem badań w trzech następujących etapach (zob. Parsons, Junge, 2001):

- przygotowanie polegające na uzyskaniu wstępnych informacji w klasie,
- praca w terenie polegająca na dokonaniu obserwacji i zbieraniu danych,
- prezentacja uzyskanych informacji wymagająca uprzedniej refleksji i analizy.

2. Integracja programów wymagałaby integracji wiążących się z nimi celów, takich jak: analiza językowa (program językowy); kontakt z obcokrajowcami, osobiste zaangażowanie się uczniów (program komunikacyjny); analiza kulturowa (program kulturowy); umiejętność generalizacji wiążąca się z autonomią ucznia (program ogólnej edukacji językowej). Cele te powinny być wzbogacone o cele międzykulturowe oparte na koncepcji kompetencji międzykulturowej Byrama (1997), czyli rozwijanie postaw, wiedzy i umiejętności istotnych w komunikacji międzykulturowej.
3. Zakres tematyczny programu międzykulturowego mógłby obejmować lub w miarę możliwości rozszerzać propozycje uczestników projektu, do których należą: edukacja, stosunek do środowiska, poprawność polityczna, małżeństwo, wychowywanie dzieci, posługiwanie się językiem obcym, wygląd zewnętrzny, uprzejmość, mężczyźni i kobiety, stosunek do czasu, komunikacja niewerbalna czy wymiary kultury zaproponowane przez G. Hofstede'a (2001).
4. Strategie nauczania w przypadku komponentu międzykulturowego powinny bazować na porównaniach pomiędzy językami i kulturami oraz wspierać autonomię uczniów.

5. Ewaluacja postępu ucznia w nabywaniu kompetencji międzykulturowej powinna uwzględniać złożoność koncepcji Byrama (1997), tak jak ma to miejsce w przypadku oceny edukacyjnej według C. V. Gipps (1994), która wymaga zachęcania uczniów do obserwacji i oceny własnego postępu oraz do gromadzenia refleksji na ten temat w portfolio ucznia.
6. Wyniki badań sugerują, iż techniki nauczania skierowane na treści międzykulturowe powinny uwzględniać rzeczywisty kontakt z obcą kulturą w formie wywiadów z przedstawicielami innych języków i kultur.

## ■ Podsumowanie

Na zakończenie należy podkreślić, iż wyniki ewaluacji wyraźnie wskazują, że zagadnienia komunikacji międzykulturowej są postrzegane jako bardzo istotne dla osób uczących się języków obcych. Niemal wszyscy respondenci, zarówno w pierwszej jak i w drugiej fazie badań, uznali wyżej wspomnianą tematykę za ważną w świetle aktualnych potrzeb uczniów. Warto zatem wzbogacić dydaktykę języków obcych o wymiar międzykulturowy. Autorka niniejszego artykułu żywi nadzieję, iż wyżej przedstawione wyniki badań oraz propozycje dotyczące tworzenia programu międzykulturowego będą stanowić inspirację do działań mających na celu poszerzenie programów nauczania o komponent międzykulturowy.

## Bibliografia

- Brown J. D. (2001) *Using surveys in language programs*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram M. (1997) *Teaching and assessing intercultural communicative competence*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Byram M., Fleming M. (red.) (1998) *Language learning in intercultural perspective: Approaches through drama and ethnography*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram M., Nichols A., Stevens D. (red.) (2001) *Developing intercultural competence in practice*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Canale M., Swain M. (1980) *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. „Applied Linguistics”, 1: 1–47.

- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Decyzja Nr 253/2000/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 24 stycznia 2000 r. ustanawiająca drugi etap wspólnotowego programu działań w dziedzinie edukacji Sokrates (2000): <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/site/pl/dd/16/01/32000D0253PL.pdf> (data dostępu: 12.10.2007).
- Gipps C. V. (1994) *Beyond testing: Towards a theory of educational assessment*, London: Falmer Press.
- Hofstede G. (2001) *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hymes D. (1972) *On communicative competence*, w: J. B. Pride, J. Holmes (red.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin Books. 269–293.
- Parsons J., Junge P. (2001). *Why do Danes put their elderly in nursing homes? – Working outside the classroom with adult second language learners*, w: M. Byram, A. Nichols, D. Stevens (red.), *Developing intercultural competence in practice*, Clevedon: Multilingual Matters Ltd. 203–216.
- Stern H. H. (1992) *Issues and options in language teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Van Ek J. A. (1986) *Objectives for foreign language learning*, Strasbourg: Council of Europe.

Iwona Machowicz<sup>1</sup>  
Lublin



## Jak zachęcić do refleksji i samooceny na zajęciach doskonalących pisanie w języku obcym – na przykładzie zajęć poświęconych pisaniu reportażu

### Refleksja i samoocena w kontekście nauczania i uczenia się

W kontekście nauczania i uczenia się umiejętność dokonywania refleksji dotyczącej własnych działań wiąże się w istotny sposób z koncepcją autonomii osoby uczącej się, zajmującą ważne miejsce we współczesnej dydaktyce języków obcych. Umiejętność ta jest bowiem niezbędna do dokonywania samooceny (autoewaluacji), która z kolei – co potwierdzają badania (por. Zawadzka, 2004: 245) – sprzyja indywidualizacji procesu uczenia się i postrzegana jest jako fundament budowania postawy autonomicznej i odpowiedzialności za rozwój własnej kompetencji komunikacyjnej (Aleksandrak, 2002: s. 257–258). Do refleksyjnej analizy swoich działań i samooceny opartej na tejszej umiejętności

osoby uczące się powinny być od początku nauki wdrażane i motywowane, gdyż jest to umiejętność, która wymaga ćwiczeń, zwłaszcza gdy dotyczy języka obcego.

Aby rozbudzać umiejętność samooceny wśród uczących się, należy zachęcać ich do następujących działań (por. Van Kraayenoord, 1993, za: Paris, Ayres, 1997: 49):

- poddawania badaniu wytworów swojej pracy,
- kontrolowania swych postępów poprzez zbieranie i przechowywanie wszelkich świadectw,
- udokumentowania swych zainteresowań, wyborów i preferencji,
- konsultacji z osobą nauczającą,
- współpracy przy zadaniach pisemnych,
- dzielenia się swymi reakcjami

Cytując za S. G. Paris i L. R. Ayres (1997: 48), „refleksja i samoocena mogą pogłębić zrozumie-

<sup>1</sup> Autorka jest pracownikiem Zakładu Lingwistyki Stosowanej (UMCS).

nie oczekiwać i wzmóc motywację, prowadzą do poczucia dumy z własnych pozytywnych osiągnięć oraz oferują realistyczne metody oszacowania słabych stron". Taka postawa zaś charakteryzuje autonomiczną osobę uczącą się.

Istotne przy analizowaniu zagadnienia refleksji jest podkreślenie faktu, iż można ją ująć w skali mikro i makro. W skali mikro refleksja dotyczy pojedynczej osoby: ucznia lub nauczyciela, w skali makro zaś dotyczy ona całego systemu nauczania i ma tym samym wpływ na jednostkę istniejącą w danym układzie glottodydaktycznym (por. Kic-Drgas, 2010: 113). Z refleksją w skali mikro wiążą się odmienne od tradycyjnych role nauczyciela i ucznia. Nauczyciel nie jest już niedoścignionym wzorem i wszechwiedzącym ideałem narzucającym określone rozwiązania, lecz spełnia rolę doradcy i przewodnika w procesie uczenia się, jest jednym z wielu źródeł informacji (por. Lewicka, 2007: 36 i n.). Aby nauczyciel mógł skutecznie doradzać i przewodzić, musi być refleksyjny, gdyż tylko taka postawa stworzy podstawy do dostrzeżenia i uwzględnienia w nauczaniu indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia, a tym samym wspierze rozwój jego autonomii. Jak podkreśla H.-J. Krumm (por. 2003: 354) refleksyjny nauczyciel języków obcych to doradca, który nie tylko czuwa nad rozwojem poszczególnych sprawności, ale też animator zachęcający ucznia do podejmowania samodzielnych refleksji dotyczących swoich słabych i mocnych stron. Wspomniany autor stwierdza dalej, że ważnym elementem stojącego przed nauczycielem zadania jest zachęcanie ucznia do podejmowania autonomicznej pracy w zakresie uczenia się danego języka. Według Dahlberg i in. (por. 2001: 20, za Kic-Drgas, 2010) ucznia należy postrzegać i traktować jak współtwórcę wiedzy i kultury, dla którego istotny jest rozwój umiejętności metakognitywnych, takich jak dążenie do samorozwoju i rozwijanie umiejętności rozwiązywania problemów. W tym kontekście bardzo ważne są rozmowy nie tylko dotyczące bieżących zajęć i omawianych zagadnień, ale również na temat metod i technik uczenia się oraz dotychczasowych doświadczeń ucznia. Zdobycie tych informacji po-

zwoli na osadzenie i powiązanie tego, co już znane, z tym, co nowe. Poza tym takie rozmowy uświadamiają konieczność dokonywania refleksji.

W celu pobudzania do refleksji nad własnym procesem uczenia się proponuje się w literaturze przedmiotu różne instrumenty (por. Paris, Ayres, 1997.: 52; Zawadzka, 2004: 245):

- portfolia,
- przeglądy i inwentarze,
- arkusze ewaluacyjne (skale, tabelki),
- dzienniki i listy,
- konsultacje.

W dalszej części artykułu skupię się na zaprezentowaniu możliwości zastosowania portfolio w celu zachęcania do refleksji i rozwoju autonomicznej postawy na zajęciach kompozycyjnych (doskonających pisanie) z języka niemieckiego dla studentów lingwistyki stosowanej. Zanim to jednak nastąpi, krótko nakreślę obraz studenta I roku i jego postawę na wspomnianych ćwiczeniach, z czym wiąże się decyzja o wprowadzeniu na tych zajęciach pracy z portfolio.

### ■ **Spostrzeżenia dotyczące postawy studentów na ćwiczeniach kompozycyjnych**

Umiejętność pisania jest bez wątpienia niezbędną studentom lingwistyki stosowanej – przyszłym nauczycielom i/lub tłumaczom.. Ich oczekiwany poziom językowy po ukończeniu studiów to poziom C2 w skali Rady Europy i poziom piąty wg modelu C. Bereitera (1980: 82–85), czyli umiejętność pisania na najwyższym, heurystyczno-epistemologicznym poziomie, gdzie pisanie wiąże się z myśleniem twórczym rozwijającym wiedzę (por. Zuchewicz, 2002: 187). Nie ma też wątpliwości co do tego, że pewna doza samodzielności w zakresie doskonalenia tej sprawności jest nie tylko wskazana, ale wręcz konieczna, biorąc pod uwagę choćby fakt, że zajęcia odbywają się tylko raz w tygodniu. Aby być studentem samodzielnym w tym zakresie, trzeba umieć refleksyjnie przeanalizować swój proces nauki pisania.

Na podstawie dotychczasowych obserwacji

mogę stwierdzić, iż studentów I roku, szczególnie na początku semestru, charakteryzuje mało autonomiczna postawa i niski poziom refleksyjności. Moje obserwacje pokrywają się w pewnym sensie ze spostrzeżeniami, o których pisze w swojej książce W. Wilczyńska (1999: 179 i n.), określając wykształconą postawę mianem odporności na odpowiedzialną niezależność i zwracając uwagę w swoich rozważaniach na związane z tym doświadczenia i przyzwyczajenia wynoszone przez uczniów z domu i ze szkoły. Podobne stwierdzenia odnajdujemy u M. Pawlaka (2008: 127–138), który badał poziom autonomii wśród studentów I roku anglistyki przed i po wprowadzeniu Europejskiego Portfolio Językowego (EPJ). Wiele odpowiedzi wskazywało na duże uzależnienie od osoby nauczyciela<sup>2</sup>. O podobnym zjawisku wspomina M. Cichoń (2003: 23), pisząc, że „można czasem odnieść wrażenie, że studenci **wolą otrzymywać gotowe materiały**, testy, „odrabiać zadania”, co wynika też z wcześniejszej tradycji szkolnej, niesklaniającej uczniów do samodzielnych poszukiwań”. Postawa konformistyczna, zapewniająca uczącemu się „święty spokój”, na co zwraca uwagę W. Wilczyńska (1999), opisując sytuację szkolną, jest nieobca także studentom wyższych lat. Po przerwie semestralnej czy też po wakacjach studenci często tłumaczą słabszą formę tym, że długo (często cztery miesiące) nie mieli kontaktu z językiem, mało mówili po niemiecku, niewiele czytali i prawie lub najczęściej w ogóle nie pisali. Takie wypowiedzi nie są w ostatnich latach, niestety, wyjątkiem. Spostrzeżenia dotyczące postawy studentów na zajęciach doskonalących sprawność pisania można ująć następująco:

- brak umiejętności, ale i chęci samodzielnego poszukiwania i formułowania tematów prac pisemnych,
- brak poczucia konieczności nabrania dystansu

do własnych tekstów w celu ich przerehabilitacji – oddawanie pierwszej wersji pracy pisanej, często na ostatnią chwilę,

- brak umiejętności samooceny i refleksji nad własnym procesem pisania,
- trudności, ale też niechęć do zaplanowania pracy nad tekstem,
- trudności w wyznaczeniu sobie celów na przyszłość,
- trudności w określeniu swoich mocnych i słabych stron w zakresie sprawności pisania,
- małe doświadczenie w zakresie pisania w grupie/koooperatywnego i w związku z tym często (nieuzasadniona) niechęć wobec tej formy.

Innym aspektem, który skłonił mnie do wprowadzenia portfolio, były z roku na rok coraz częściej pojawiające się różnice w umiejętnościach językowych i w samym pisaniu wśród studentów I roku. W jednej grupie spotykają się osoby na poziomie językowym A2, B1 i np. C1, i nie jest to, niestety, rzadkością. Wynika to stąd, że na I rok studiów przyjmowani są aż do wypełnienia limitu miejsc wszyscy kandydaci spełniający warunki formalne. Są więc wśród nich osoby, które maturę zdały bardzo dobrze i osoby, które zdały ją ledwo.

Zastanawiając się, w jaki sposób należy pracować z „nierówną” grupą, jakie przyjąć zasady oceniania, nie skazując osób słabszych od razu na początku na porażkę, i jak nie sprawić, aby osoby o lepszej „bazie” wyjściowej nie czuły się „niedocenione”, poszukiwałam narzędzia, które pozwoliłoby w indywidualny sposób podejść do studenta, dałoby możliwość dostrzeżenia jego starań i postępów w szerszej perspektywie i tym samym umożliwiłoby udzielenie mu bardziej ukierunkowanego wsparcia. Jednocześnie zależało mi na tym, aby pobudzić studentów do refleksji nad własną nauką, do dokonywania samooceny, do wyznaczania sobie celów, do definiowania

<sup>2</sup> M. Pawlak zwraca również uwagę na uprawnione wysunięcie tezy, że to wykładowcy nie są przekonani o walorach autonomizacji i nie wierzą, że studenci będą w stanie kierować samodzielnie swoją nauką. Być może też sami nie są wystarczająco autonomiczni i refleksyjni. Podobne spostrzeżenia przywołuje M. Cichoń (2003: 23): „Potrzeba samodzielnej pracy studentów nad językiem na studiach neofilologicznych jest oczywista, często jednak tradycyjna organizacja zajęć nie sprzyja kreatywności studentów: cele uczenia, techniki pracy, a często i zakres tematyczny określa się instytucjonalnie (tj. proponowane (sa) przez nauczycieli prowadzących poszczególne zajęcia).



własnych słabych i mocnych stron w celu bardziej świadomej pracy nad własnym rozwojem i do większej samodzielności na polu pisania w języku obcym. Portfolio ma, moim zdaniem, potencjał pozwalający osiągnąć te cele. Poniżej przedstawię pokrótce główne założenia pracy z portfolio.

### ■ Główne założenia pracy z portfolio

Portfolio to ważny instrument w nauczaniu wspierającym autonomię, gdyż rozwija potrzebę dokonywania w systematyczny sposób refleksji i krytycznej oceny własnych osądów i dokonań oraz daje możliwość śledzenia i analizowania własnych procesów i wyników uczenia się, przy uwzględnieniu kontekstu nauczania i warunków, w którym się ono odbywało (por. Häcker, 2006a: 150). Dzięki portfolio uczeń/student staje się świadomym uczestnikiem procesu nauczania i ma szansę stać się bardziej autonomiczną osobą uczącą się, wyznaczającą sobie cele i monitorującą ich realizację. Główne założenia koncepcji portfolio, takie jak (auto)refleksja i analiza własnego procesu uczenia się, wykazują podobieństwa do koncepcji i podejść wywodzących się z reformatorskiego ruchu pedagogicznego, gdzie samodzielna nauka jest nadrzędnym celem, do którego się dąży: „Portfolio rozwija się w edukacyjnej atmosferze odnowy, w której centralnymi aspektami są wspieranie, rozwój osobowości i zmiany w sposobie oceniania. Nawet jeśli istotne bodźce pochodzą z rzeczywistości amerykańskiej, to historyczne i teoretyczne korzenie tej koncepcji można odnaleźć w reformatorskim ruchu pedagogicznym” (Häcker, 2006b: 27).

Ponieważ koncepcja portfolio rozwinęła się z praktyki, jest wiele sposobów jej realizacji i trudno jest przy tak dużej różnorodności jednoznacznie i dokładnie sformułować definicję portfolio (por. Reich, 2003: 3). Jedną z najbardziej popularnych i ogólnie akceptowanych brzmień następująco: „Portfolio to zbiór prac uczącego się, przedstawiający jego starania, postępy i osiągnięcia w jednej lub więcej dziedzinach. Zbiór ten musi zawierać uzasadnienie wyboru poszcze-

gólnych dokumentów, kryteria wyboru, kryteria oceny i dokumenty świadczące o dokonywaniu autorefleksji” (Paulsen, Paulsen, Meyer, 1991: 60, tłum. własne). Trzy istotne elementy czy też fazy pracy z portfolio to: zbieranie, wybieranie i dokonywanie refleksji.

Mówiąc o typach portfolio, wymienia się najczęściej dwa podstawowe typy, w przypadku których różny jest cel, proces ich powstawania i grupa docelowa. Są to (por. Schroeder, 2004: 1):

1. *Portfolio przedstawiające proces* (niem. *Prozessportfolio*, ang. *Growth-and-Learning-Progress-Portfolio*).
2. *Portfolio prezentujące produkty* (najczęściej najlepsze) (niem. *Produktportfolio*, ang. *Best-Work-Portfolio*).

Zadaniem pierwszego z nich jest przedstawienie rozwoju, jaki nastąpił, drugie skupia się na kolekcjonowaniu i prezentowaniu wyników końcowych (np. prac pisemnych, prac projektowych).

W przypadku *Prozessportfolio* nacisk kładziony jest na refleksję, która, jak mówi F. Winter (2004), jest sercem portfolio. Refleksje dotyczące procesu nauki sporządzane są pisemnie. Takie portfolio opowiada historię uczenia się, zawiera również tzw. przejściowe wersje różnych prac, próby czy elementy mniej udane, jeśli to może pomóc sprawniej opowiedzieć swoją historię uczenia się i wyciągnąć wnioski na przyszłość. Zbierane są dokumenty, które w możliwie najbardziej wieloaspektowy sposób będą odnosiły się do różnych faz procesu uczenia się. W przypadku pisania będą to pierwsze notatki, pomocne teksty – streszczenia, wyjaśnienia, plan, pierwsze zdania, skojarzenia, pytania, komentarze innych. Przy wyborze uwzględnione powinny zostać prace, które najlepiej zobrazują i przedstawiają przyrost kompetencji.

W przypadku portfolio prezentującego końcowy produkt przedstawiany jest pewien osiągnięty stan kompetencji, bez ukazania drogi, którą się do tego punktu przebyło. Wybierane są najbardziej reprezentatywne prace. W przypadku portfolio z zajęć kompozycyjnych byłyby to prace pisemne uczącego się, które powstały w określonym czasie. Wymowność wybranych

prac w odniesieniu do procesu uczenia się i ich wysoka jakość są szczególnie ważne. Wybór należy uzasadnić pisemnie. Komponowanie takiego portfolio powinna jednak, jak słusznie twierdzi M. Gehler (2005: 299), poprzedzać praca z portfolio skupiającym się na przedstawieniu procesu. Dopiero wtedy wszystkie zalety zostaną wyeksponowane. Właśnie tak rozumianą pracę z portfolio można zaproponować studentom lingwistyki w ramach zajęć doskonalących pisanie.

Portfolio można w różny sposób integrować w proces nauczania. Ponieważ zajęcia kompozycyjne na lingwistyce stosowanej na UMCS trwają sześć semestrów, można przyjąć, że dany gatunek tekstu studenci będą pisać kilkakrotnie, co da im szansę i możliwość porównać swoje osiągnięcia i ocenić postęp w różnych odstępach czasu. Dlatego też w przypadku zajęć kompozycyjnych najbardziej sensowne i realistyczne wydaje się być połączenie modelu centrypetalnego (uczący integruje elementy portfolio uczących się punktowo z zajęciami – np. raz lub dwa na miesiąc odbywają się zajęcia z portfolio) z modelem centryfugalnym (uczący się opracowują na podstawie treści z zajęć swoje własne tematy, stosując metody z zajęć lub podobne) (por. Inglis, 2006: 84 i n.).

### **Scenariusz zajęć z zastosowaniem portfolio do dokonywania refleksji (poziom: od B1)**

Scenariusz zajęć, który zaprezentowano poniżej, obejmuje jeden gatunek – reportaż, ale metody zachęcania do refleksji mogłyby być podobne również w przypadku innych gatunkach tekstów. Na dzień dzisiejszy nie ma na rynku gotowego modelu portfolio w takiej formie jak np. EPJ, przewidzianego specjalnie do zastosowania na zajęciach rozwijających pisanie (kryteria w EPJ są, moim zdaniem, zbyt mało szczegółowe, aby mogły pomóc w analizie własnej kompetencji pisania i w refleksji nad **poszczególnymi gatunkami tekstów**, co w przypadku studentów kierunków filologicznych jest niezbęd-

ne). Jego kształt zależałby w dużej mierze od gatunków tekstów przewidzianych na dany semestr lub rok. W tworzeniu własnego portfolio należy zostawić studentom dużo swobody i określić przede wszystkim elementy, które muszą się tam znaleźć. Można to zrobić podając tytuły poszczególnych części, aspekty, które powinny być uwzględnione. Dla reportażu mogłoby to wyglądać tak:

#### **A) Reportaż**

Część 1: Refleksyjne pisanie: co wiem już o tym gatunku tekstu?

Część 2: Tak poznawałam/łem reportaż:

- a) Moje refleksje z zajęć
- b) (Moje) Ciekawe materiały

Część 3: Tak pracowałam nad reportażem:

- a) Poszukiwanie tematu
- b) Faza pisania reportażu: plan, pierwsza wersja, korekta, następne wersje
- c) Refleksyjny komentarz o procesie pisania, trudnościach, sukcesach

Część 4: Podsumowanie umiejętności – autoewaluacja:

- a) Moje mocne i słabe strony
- b) Moje cele na przyszłość i plan ich realizacji

To, w jaki sposób poszczególne części zostaną wyeksponowane, zależy już od autora i właściciela portfolio. Jego zadaniem jest w jak najbardziej przejrzysty, ciekawy sposób pokazać, jak rozwijał swoją sprawność pisania (reportażu), jakie miał cele i co osiągnął na tym polu. W przypadku osób, które po raz pierwszy będą pracować z portfolio, dobrze jest przygotować zestawy pytań do refleksji po poszczególnych fazach pisania, aby w ten sposób ułatwić ich dokonywanie. Dobrym rozwiązaniem są również tabelki do końcowej ewaluacji umiejętności zdobytych w ramach bloków ćwiczeń z pisania konkretnych gatunków tekstów (np. reportażu, rozprawki, listów, referatów).

#### **I FAZA (90 minut) ZAPOZNANIE STUDENTÓW Z FORMĄ REPORTAŻU**

**Cel:** Student zna formę reportażu.  
Student wie, jakie cechy charakteryzują reportaż.

Student potrafi przeanalizować swoją pracę w tej fazie.

### ZADANIA WPROWADZAJĄCE

1. Refleksyjne pisanie: każda osoba z grupy pisze swobodną wypowiedź (może to być list, wiersz, wywiad lub dowolna inna forma), próbując odpowiedzieć na pytania:
  - Co wiem na temat reportażu jako gatunku wypowiedzi?
  - Co wiem na temat pisania/pracy nad reportażem?
  - Jaki jest mój emocjonalny stosunek do tej for-

my, czy lubię czytać reportaże? Dlaczego? (można przygotować w ramach pracy domowej)

2. Na forum grupa wymienia się swoimi doświadczeniami. Wymiana informacji może przyjąć formę krótkich wywiadów.
3. Następnie studenci zostają podzieleni na 3-osobowe grupy i każda grupa otrzymuje reportaż na inny temat (przykład reportażu: dok 1). Do każdego reportażu przygotowane są zadania obejmujące zagadnienia dotyczące **formy reportażu i jego struktury językowej** (przykład: dok. 2).

#### Auf nackten Sohlen<sup>3</sup>

##### Folkwang-Weimar-Basel: Norbert Steinwarz beim Tanzen begleitet

von Julia Tiedke

Auf dem Parkett ist das Quietschen von nackten Füßen zu hören. Junge Tänzer und Tänzerinnen in weiten Baumwollhosen und Stulpen machen Dehnungsübungen. Sie wärmen sich auf für den Unterricht bei Norbert Steinwarz, der nach Engagements, etwa am Deutschen Nationaltheater in Weimar, als Gastdozent an die Folkwang-Hochschule nach Essen zurückgekehrt ist. „Moderner Tanz“ steht auf dem Programm. Man spricht englisch, französisch, spanisch und deutsch. Einige beißen noch schnell in einen Apfel oder Müsliriegel, bis der athletische Tanzlehrer in die Hände klatscht und zur „first position“ aufruft.

Als Steinwarz die Aufnahmeprüfung an der international anerkannten Folkwang besteht, war er 19 Jahre alt. Davor hatte er mit Tanzen noch nichts zu tun gehabt. Ihm war nur bewusst, dass er sich gerne bewegt und dass er damit sein Geld verdienen will. Er entschied sich für ein Leben, in dem er nie vorhersehen kann, welche Stadt es sein wird, für die er ein Angebot erhält.

Der Pianist spielt langsame Musik. Immer wieder im gleichen Takt. Die Tanzstudenten halten sich mit einem Arm an der Stange fest, während sie ein Bein bis zum rechten Winkel anheben. Die Gesichter sind zur Spiegelwand gerichtet. Ihre Augen verraten, wie konzentriert sie sind. „Up and down“, so oft es der Choreograf sagt.

Nach dem Studium arbeitete Steinwarz als Tänzer am Theater in Ulm. Kurz nach der Wende verschlug es den Westfalen in das Deutsche Nationaltheater (DNT) nach Weimar. Hier machte er seine ersten Erfahrungen mit dem Osten der Republik. „Eine sehr kontroverse Zeit.“ Einige Angestellte am DNT waren damals weit über 40 Jahre alt und für anstrengende Rollen nicht mehr einsetzbar. Vielen musste deshalb gekündigt werden. „Als unser Choreograf, Joachim Schlömer, 1994 das neue Tanztheater in Weimar gründete, hieß es natürlich:..... a.....“, erzählt der 38-Jährige und wischt sich dabei mit einem Handtuch den Schweiß aus dem Gesicht. Regional wurde das Ensemble ausgebuht. Überregional wurden sie entdeckt, ein Thema für die Medien.

..... b..... Zieh deinen Körper zurück. Streck deine Arme aus, aber nicht so, als würdest du einen Freund empfangen, sondern mit Spannung. ....c..... Jaaparapararp....”

Nach Thüringen folgte die Schweiz. Seine Frau und die zwei Söhne gingen mit, als sich für Steinwarz die Gelegenheit bot, im Theater Basel zu arbeiten und als Mitglied der „Compagnie Treff“ selbst zu cho-

<sup>3</sup> Reportaż wykorzystany w przygotowaniu zajęć powstał w ramach warsztatów dla młodych dziennikarzy, zorganizowanych przez Journalistenschule Ruhr-Essen 15.12.2005.

reografieren. Menschen im Raum zu führen. Das will er. Das ist seine Leidenschaft. Einen Unterschied zum Tanzunterricht an der Kunsthochschule sieht er persönlich nicht. „.....d.....”. Trotzdem schloss er 1999 zusätzlich ein Pädagogikstudium ab, natürlich an der Folkwang.

..... e.....”, erklärt Steinwarz seiner Schülerin Monika aus Bern und legt dabei seine Arme um ihre schmale Hüfte. Sie muss es noch einmal allein versuchen, bis ihr Lehrer mit zufriedener Miene „..... f.....” ruft.

Zwei bis drei Mal am Tag zieht er sich für die Tanzstunden um. Daneben unterstützt er die Studenten beim Zusammenstellen ihrer eigenen Choreografien. Am wichtigsten sei für ihn jedoch, wesentliche Grundschnitte, eine ordentliche Basis, zu vermitteln. „..... g.....”

Schön sind sie, aber spektakulär und unzumutbar sehen die Figuren, die Steinwarz vorgibt, wirklich nicht aus. Doch bei jeder Bewegung sind alle Muskeln angespannt. Es ist schwierig, dabei einen unverkrampften Gesichtsausdruck aufzulegen. Langsam fangen Monikas Beine an zu zittern. Sie lässt locker, wirkt unzufrieden.

Es gibt große und kleine Studenten, dünne und kräftige, einige haben schmale, andere breite Füße. Das Vorurteil, Tänzer seien magersüchtig kann an der Folkwang nicht bestätigt werden. „..... h.....”, erklärt Steinwarz. Überhaupt wurden die Vorschriften, wie zum Beispiel das Tragen von enger Kleidung, zu seiner Studienzeit etwas strenger genommen. „Der Körper muss eigentlich gut sichtbar sein. Nur so weißt du, ob du die Bewegungen richtig ausführst.”

Neben dem Tanzen verbringt der eingefleischte Folkwangler seine Zeit vor allem mit der Familie, für die er zwischen Basel und Essen pendelt. Inzwischen war er auch wieder in Thüringen. „..... i.....” Beim Festival „Theater in Bewegung” führten wir unsere Produktion „mindest Mann` vor, für die ich die Choreografie entwickelt habe.”

Sein Leben immer wieder neu zu organisieren, das müssen auch seine Studenten lernen.“..... j.....”, resümiert Steinwarz und zieht seine Strümpfe über die schwarz gewordenen Füße.

#### Dokument 1. Przykład reportażu

#### Przykładowe zadania:

■ Proszę wstawić w luki a–j wypowiedzi postaci 1–10

1. „That is it!”
2. Mehr Spannung!
3. „Nach der Folkwang haben sie genügend Zeit, mit ihren trainierten Füßen die verschiedenen Bühnen der Welt zu betreten.”
4. „Bei beiden muss ich versuchen, mich verständlich zu machen, zu beschreiben, wie die Figur aussehen und rüberkommen soll.”
5. „Erst im November hatte unsere Compagnie in Jena einen Auftritt.
6. Schon kommen die Wessis und nehmen uns die Arbeitsplätze weg
7. „Tänzer ist ein harter Beruf, bei dem man nicht unbedingt reich wird, aber ich möchte keinen anderen ausüben”
8. „Halten, halten! Die Zehenspitzen nicht vergessen. Und genau hier muss es ziehen”
9. „Es gibt hier einige Studenten, die nicht weiter an der Ballettschule bleiben konnten, weil sie das vorgeschriebene Gewicht nicht halten konnten. Solche Regeln gibt es hier nicht”
10. „Nein, nicht so. Stell dir vor, vor deinem Bauch sei ein Dolch gerichtet”

■ Czyżby czytelnik dowiadyuje się o postaci/zjawisku X? W jaki sposób przekazywane są informacje o niej? Proszę zaznaczyć w tekście reportażu miejsca, które wskazują czytelnikowi te informacje.

- Proszę przeczytać jeszcze raz początek i koniec reportażu. Co ciekawego Pan/Pani spostrzegł/a?
- Proszę przeanalizować tekst reportażu i podkreślić powtarzające się struktury leksykalne i gramatyczne.
- Które ze sformułowań pojawiających się w reportażu wskazują, że autor obserwuje opisywaną sytuację?
- W jaki sposób autor przedstawia dynamikę sytuacji?
- W jaki sposób autor oddaje atmosferę tego dnia/ wydarzenia?

Dokument 2. Przykładowe zadania dot. formy i struktury reportażu

4. Po porównaniu i omówieniu zadań do reportażu grupy otrzymują po 4–5 pytań z zestawu przedstawionego w dokumencie 3. i odpowiadają na nie pisemnie w formie punktów na oddzielnej, dużej kartce.

#### Pytania o cechy charakterystyczne reportażu

Po przeczytaniu reportażu i zrobieniu zadań proszę odpowiedzieć na poniższe pytania, podając w miarę możliwości przykłady z tekstu:

1. Do jakiego gatunku tekstów należy reportaż?
2. Czy reportaż jest subiektywny czy raczej obiektywny?
3. Czy w reportażu chodzi o opowiedzenie pewnych wydarzeń czy o zdanie relacji?
4. Czy w reportażu przedstawiane są prawdziwe czy zmyślone wydarzenia?
5. Jaka jest różnica między wiadomością a reportażem?
6. Co/ jakie wydarzenie może posłużyć jako temat reportażu?
7. Czy w reportażu poruszamy jeden czy więcej tematów?
8. Jak powinien być napisany reportaż? Jaki język go charakteryzuje?
9. W jaki sposób opisywane są atmosfera, nastroje i zjawiska?
10. Jak autor opowiada o wydarzeniach i ich przebiegu?
11. Jak przekazywane są informacje rzeczowe?
12. Jak przekazywane są wrażenia, jak poruszane są zmysły czytelnika?
13. Jak wyrażana jest w reportażu dynamika sceny/ sytuacji?
14. W jaki sposób główne postaci dochodzą do głosu w reportażu?
15. W jaki sposób autor dochodzi do głosu i podkreśla swoje subiektywne postrzeganie wydarzeń?
16. Jakie fenomeny gramatyczne trzeba znać, żeby móc napisać reportaż?
17. Początek i koniec reportażu: w jaki sposób realizowane są te części reportażu od strony językowej i tematycznej? Co można dostrzec porównując te elementy?

Dokument 3. Przykłady pytań o cechy charakterystyczne reportażu

5. Po udzieleniu odpowiedzi na przydzielone pytania grupy wymieniają się pytaniami i kartkami w taki sposób, żeby każda grupa miała szansę uzupełnić odpowiedzi koleżanek i kolegów.
6. Zadaniem domowym może być porównanie reportażu w języku polskim z reportażem w języku niemieckim i analiza niemieckich reportażu w celu utrwalenia wiadomości.
7. Na kolejnym spotkaniu studenci wymieniają się swoimi wnioskami, a następnie w grupach opracowują pierwszą wersję poradnika (np.

dla przyszłych studentów I roku lub dla swoich przyszłych uczniów), jak napisać reportaż. Poradniki te będą uzupełniane w dalszej fazie pracy w tym bloku.

#### REFLEKSJE W PORTFOLIO PO FAZIE I

Po I fazie studenci zapisują swoje spostrzeżenia dotyczące zajęć i pracy domowej i umieszczają w swoim portfolio:

- **W części 1:** odpowiedzi na pytanie: „Co wiem na temat reportażu?”.

■ **W części 2a:** odpowiedzi na pytania do refleksji.

Przykładowe pytania/ impulsy do refleksji po pierwszej fazie:

1. Jaki był cel tej fazy zajęć?
2. Jak oceniasz zajęcia wprowadzające do reportażu?
3. Co było dla Ciebie w tej fazie szczególnie interesujące? Dlaczego?
4. Czego nowego nauczyłaś/eś się w tej fazie?
5. Co Ci się nie podobało i dlaczego?
6. O czym chciał(a)byś się więcej dowiedzieć? Wiedzę z jakiego zakresu chciał(a)byś jeszcze pogłębić? W jaki sposób chciał(a)byś to zrobić?

7. Które gramatyczne i leksykalne fenomeny istotne przy pisaniu reportażu chciał(a)byś powtórzyć, zgłębić? Jak chciał(a)byś to zrobić?
8. Czy postrzegasz reportaż jako trudny gatunek? Dlaczego?
9. Jakie wnioski wysunęłaś/ąłeś po pierwszej fazie dla siebie i swojej dalszej pracy nad reportażem?
10. ...

■ **W części 2b:** materiały, które najbardziej się podobały, albo takie, które były szczególnie pomocne lub te, nad którymi jeszcze chce się popracować. Materiały muszą być opatrzone komentarzem uzasadniającym ich umieszczenie w portfolio.

Ciekawe materiały: przykładowy formularz

Data/Datum:	
Tytuł dokumentu/Titel der Einlage:	
Przy jakim zadaniu/w jakiej fazie te materiały były wykorzystane/Bei welcher Aufgabe/ in welcher Lernphase wurden die Materialien benutzt:	
Skąd pochodzą te materiały/Woher habe ich die Materialien:	
Dlaczego chcę je zamieścić w portfolio/Warum will ich diese Materialien im Portfolio zeigen, warum sind sie für mich wichtig:	
Czego się dzięki nim nauczyłem lub dowiedziałem/Was habe ich anhand dieser Materialien erfahren oder gelernt:	
Czy chcę się je szcze zajmować tymi materiałami? Dlaczego? W jaki sposób?/Möchte ich mich mit diesen Materialien noch weiter beschäftigen? Warum? Wie?	

## II FAZA (45 minut) POSZUKIWANIE TEMATU NA WŁASNY REPORTAŻ

**Cel:** Student potrafi znaleźć ciekawy temat na reportaż.

Student potrafi sformułować swoje potrzeby w zakresie tematów, które chciałby realizować w formie reportażu

### ZADANIA

1. Studenci zostają zapoznani z następującymi

formami kreatywnego pisania (jeśli oczywiście nie znają ich już wcześniej), które mogą pomóc znaleźć interesujący temat: Brainstorming, Clustering, Freewriting, Mind-Mapping itd. Ewentualnie pomocna może być również poniższa strona: <http://www.zeitzuleben.de/thema/0/tipps/lernen-denken-kreativitaet.html>

2. W małych grupach, a później na forum studenci odpowiadają na pytanie: Jak mogą znaleźć ciekawy temat na reportaż? (dok. 4).

*Pytania, które mogą być pomocne w poszukiwaniu tematu na reportaż:*

- Gdzie w naszym mieście można znaleźć ciekawe tematy na reportaż? Jaką rolę mogą odegrać lokalne media?
- Czy „studencki świat” oferuje ciekawe tematy?
- O których osobach z Twojego otoczenia chciał (a) być/ warto by było napisać reportaż? Dlaczego?
- Które z niemieckojęzycznych mediów mogłyby być Ci pomocne w poszukiwaniu tematu na reportaż?
- Jak można zapisywać sobie różnego rodzaju „impulsy” do reportażu? (zeszyt do notowania „impulsów”, spostrzeżeń, zdjęcia, dyktafon)

Dokument 4. Przykłady pytań pomocnych w poszukiwaniu tematu na reportaż

3. W parach studenci sporządzają listę ewentualnych tematów na reportaż (mogą w tym celu przeglądać lokalną prasę, Internet itp.).
4. Studenci przedstawiają i komentują nawzajem swoje pomysły, dają sobie rady. Na koniec zajęć każdy stara się zdecydować, na jaki temat będzie pisał reportaż.
8. Czy dowiedziałas/ęś się w tej fazie czegoś nowego o sobie, o Twoim otoczeniu? Czy dowiedziałas/ęś się czegoś nowego o swoim sposobie pracy? Czego?
9. Czy podobały Ci się tematy Twoich kolegów i koleżanek? Które z nich uważasz za szczególnie interesujące i dlaczego?

### REFLEKSJE W PORTFOLIO PO FAZIE II

W trakcie II fazy studenci dokumentują swoją pracę i umieszczają jej „ślady”/wytwory, które uznają za warte pokazania w portfolio w części 3a (poszukiwanie tematu).

Pytania/ impulsy do refleksji po drugiej fazie:

1. Jaki był cel tej fazy zajęć?
2. Co w tej fazie było dla Ciebie szczególnie ważne i pomocne?
3. Które z metod kreatywnego myślenia podobały Ci się? Które z nich możesz wykorzystać w znalezieniu tematu i przygotowywaniu reportażu? Które chciał (a) być jeszcze bliżej poznać?
4. Co sprawiło Ci w tej fazie największe trudności? Jak sądzisz, dlaczego? Czy udało Ci się pokonać te trudności? Jeśli tak, to w jaki sposób? Jeśli nie, to jak mógł (a) być je pokonać?
5. Jak podoba Ci się zaproponowana strona www? Dlaczego? Czy znalazłas/ęś inne strony tego typu?
6. Czy potrafisz teraz trafniej określić, jakie tematy nadają się na reportaż?
7. Czy wiesz teraz lepiej, jak i gdzie poszukać „impulsów”, „inspiracji” pomocnych w znalezieniu tematu na reportaż? Wiesz, co Cię najbardziej inspiruje?
10. Co koleżanki/koledzy powiedzieli o Twoim/Waszym temacie na reportaż? Jakie wnioski wysunęłaś/ąłeś po usłyszeniu opinii koleżanek i kolegów?
11. Jak oceniasz swoją pracę nad poszukiwaniem tematu na reportaż? Jakie wnioski wysunęłaś/ąłeś dla swojej dalszej pracy?
12. Wolał (a) być pierwszy reportaż pisać z koleżanką/kolegą czy sam/a? Dlaczego?
13. Zastanów się, które materiały z tej fazy chcesz zamieścić w portfolio i dlaczego?
14. ...

### III FAZA (135 minut) PRACA NAD WŁASNYM REPORTAŻEM

- Cel: Student potrafi zaplanować i napisać własny reportaż.  
Student potrafi ocenić reportaż kolegi i swój.  
Student potrafi przeanalizować swoje umiejętności i wiedzę dotyczącą pisania reportażu, określić swoje mocne i słabe strony oraz wyznaczyć sobie cele na przyszłość.

### ZADANIA

1. Studenci zostają zapoznani z technikami, które mogą być pomocne w sporządzaniu planu:

- technika notatek, *Mind-Map*, metoda zadawania pytań lub metoda sześciu kapeluszy<sup>4</sup>. Sporządzają plan. Plan konsultują z koleżankami/kolegami, proszą o uwagi, sugestie i rady.
2. W parach lub grupach studenci pracują nad pierwszą wersją reportażu. Spotykają się w tym celu również poza zajęciami.
  3. Na zajęcia studenci przynoszą pierwszą wersję reportażu, którą dają do przeczytania innej parze (lub innemu koledze/koleżance). Prace mogą być czytane i oceniane za pomocą formularza A (*Textlupe*) lub B (Pytania), które przedstawiono w dokumentach 5 i 6.
  4. Autorzy dają swój tekst do oceny dwóm niezależnym „ekspertom”.
  5. Studenci wymieniają się swoimi ocenami, czytają je i ustosunkowują się do nich. Omawiają je z partnerem, jeśli reportaż pisali w parze. Zastanawiają się, jak i co mogą poprawić w swoim tekście.
  6. W celu podsumowania uwag można zaproponować napisanie listu do osób, które oceniały pierwszą wersję tekstu. Wówczas autor ma możliwość jeszcze raz uświadomić sobie pewne rzeczy, uzasadnić zmiany lub chęć pozostania przy swoim rozwiązaniu.

**Formularz A**

To jest pierwsza wersja mojego/naszego reportażu. Chciał (a) bym Cię prosić o przeczytanie mojego/naszego tekstu i podzielenie się Twoimi wrażeniami. Proszę, abyś dał/a mi jakieś wskazówki, jak mogę/ możemy udoskonalić tekst. (...podpis)

**Autor/autorzy:**

**Osoba oceniająca:**

**Data:**

To mi się szczególnie podobało!	To mnie zaskoczyło w Twoim/Waszym tekście!	W tym miejscu mam pytanie/tu chciałbym się czegoś więcej dowiedzieć/tu czegoś nie rozumiem:	Te zagadnienia gramatyczne/leksykalne dokładnie przeanalizowałem:	Moje propozycje:

Dokument 5. Textlupe – przykład formularza do oceny koleżeńskiej

**Formularz B**

To jest pierwsza wersja mojego/naszego reportażu. Chciał (a) bym Cię prosić o przeczytanie mojego/naszego tekstu i podzielenie się Twoimi wrażeniami. Proszę, abyś odpowiedział/a na poniższe pytania i w ten sposób dał/a mi wskazówki, jak mogę/ możemy udoskonalić tekst. (...podpis)

**Autor/autorzy:**

**Osoba oceniająca:**

**Data:**

1. Jak podoba Ci się tytuł reportażu? Czy jest przyciągający?
2. Czy Twoim zdaniem początek jest frapujący i zachęcający do dalszego czytania?
3. Co szczególnie Ci się podoba w moim tekście? Dlaczego?
4. Czy udało mi się dynamicznie przedstawić i scharakteryzować sytuację i postaci?
5. Czy konstrukcja mojego reportażu jest poprawna? Miałbyś w tej kwestii jakieś propozycje?
6. Czy jakieś miejsca były niejasne? Dlaczego? Zaznacz je proszę i sformułuj pytania, które pomogą mi poprawić ten fragment.
7. Czy mógłbyś przeanalizować w moim tekście ten problem gramatyczny: .....
8. Jakie rady mógłbyś mi jeszcze dać? Czy czegoś brakuje?
9. .... (tu każdy autor może sam sformułować inne pytania, na które chciałby uzyskać odpowiedź)

Dokument 6. Przykłady pytań do oceny koleżeńskiej

<sup>4</sup> Informacje na temat techniki sześciu kapeluszy można znaleźć na stronie: <http://pik.biznes.org.pl/szesc.6.kapeluszy.htm> lub w wersji niemieckiej: <http://www.zeitzuleben.de/artikel/denken/sechs-hut-denken-1.html>.



7. Następuje praca nad drugą wersją tekstu i przygotowanie go do oddania nauczycielowi.
8. Na następnych zajęciach studenci powinni oddać prace wraz z komentarzem (na podstawie poniższych pytań) autora.
9. Po sprawdzeniu pracy/reportażu przez prowadzącego zajęcia, student zgodnie z otrzymanymi od niego zaleceniami stara się „udoskonalić” swój tekst, oddaje go ponownie do sprawdzenia razem z krótkim komentarzem-oceną ostatniej wersji. Powinien przeanalizować zmiany, których dokonał, porównać tę wersję z pierwszą oraz wyciągnąć wnioski na przyszłość.

### REFLEKSJE W PORTFOLIO PO FAZIE III

Studenci dokumentują swoją pracę (notatki, plan, zdjęcia) i umieszczają dokumentację w portfolio w części 3b (pierwsza wersja, korekta, kolejne wersje). W części 3c piszą podsumowujący komentarz (np. wg pytań do refleksji), w którym analizują swoją pracę nad reportażem.

#### Pytania/ impulsy do refleksji po trzeciej fa-

#### zie:

1. Jaki był cel tej fazy zajęć?
2. Czego nowego nauczyłaś/eś się w tej fazie?
3. Jak pracowałeś/eś nad realizacją tego zadania? Opisz swój proces pracy!
4. Jak przygotowałeś/eś się do pisania?
5. Jak planowałeś/eś tekst, czy potrzebowałeś/eś czegoś szczególnego? Czy wypróbowałeś/eś coś nowego? Czy plan który napisałeś/eś był pomocny?
6. Gdzie pojawiły się trudności i jak je pokonałeś/eś?
7. Na ile pomocna była korekta koleżeńska?
8. W jaki sposób poprawiałeś/eś swój tekst po ocenach koleżanek i kolegów?
9. Co ten reportaż i sposób, w jaki nad nim pracowałeś/eś, mówi o Tobie i Twoim sposobie pracy?
10. Co następnym razem zrobił (a) byś inaczej?
11. Czy jesteś zadowolona/y ze swojego tekstu? Dlaczego?
12. Co uważasz za szczególnie udane w tym tekście?

Część I	Potrafię/wiem	Nad tym chcę jeszcze popracować (jak?)
Wiem, jakiego rodzaju tekstem jest reportaż		
Potrafię znaleźć ciekawy temat na reportaż		
Potrafię przygotować plan, który może mi pomóc w napisaniu reportażu		
Potrafię używać odpowiednich czasów, pisząc reportaż		
Potrafię napisać reportaż składający się z odpowiednich części		
Wiem, jaką rolę ma początek reportażu		
Wiem, jakich środków językowych mogę użyć, aby pokazać, że coś obserwuję		
Wiem, jakich środków językowych mogę użyć, aby pokazać, że moje postaci dochodzą do głosu, mówią o sobie i wyrażają swoją opinię		
Potrafię oddać w reportażu dynamikę sytuacji		
Potrafię ocenić reportaż koleżanki/ kolegi		
Potrafię sam/a przeanalizować reportaż z niemieckiej gazety, znam kryteria, wg których należy to robić, i potrafię je zastosować		
Potrafię współpracować i napisać reportaż z koleżanką/kolegą lub w grupie		

13. Co Ci się nie podoba w Twoim tekście? Gdzie Twoim zdaniem są jeszcze braki?
14. Czym ten reportaż różni się od poprzednich? (jeśli nie jest to pierwszy reportaż, który napisałeś/łaś)
15. Czego się nauczyłeś/łaś, pracując nad tym reportażem?
16. Jakie wnioski wyciągnęłaś/łeś dla swojej dalszej nauki pisania?
17. ...

Można również zaproponować wypełnienie tabelki ewaluacyjnej (dok. 7), którą studenci umieszczają w części 4 w swoim portfolio, podsumowując w ten sposób pracę nad reportażem. Informacje w tabelce mogą i powinny być regularnie weryfikowane po napisaniu kolejnych tekstów tego gatunku.

Po zakończeniu bloku „Reportaż” należy poświęcić jedno zajęcia na to, aby studenci mogli zapoznać się z portfolio kolegów i koleżanek.

CZĘŚĆ II	Mój komentarz	
Na te tematy już napisałam/em reportaż:		
Na te tematy chciał (a) bym jeszcze napisać reportaż:		
Te reportaże pisałam/Em sam/a:		
Te reportaże pisałam/Em w parze lub w grupie:		
CZĘŚĆ III	Mój komentarz	
Do moich mocnych stron w pisaniu reportażu zaliczam:		
Do moich słabych stron w pisaniu reportażu zaliczam:		
To są moje cele na najbliższy semestr/miesiąc... data:		
Tak oceniam realizację celów z dnia.....		

Dokument 7. Reportaż –przykładowy formularz końcowej samooceny

Można ustalić, że każdy powinien obejrzeć i skomentować co najmniej dwa portfolio, odpowiadając np. na takie pytania:

1. Co podoba Ci się w moim portfolio najbardziej i dlaczego?
2. Czy to w jaki sposób przedstawiam swoją pracę nad reportażem jest Twoim zdaniem przejrzyste i zrozumiałe? Czy wszystko było dla Ciebie jasne?
3. Co powinnam/powinienem Twoim zdaniem zmienić i dlaczego?
4. ...

Krótki komentarz na temat przeanalizowanych portfolio kolegów i koleżanek powinien się również znaleźć w portfolio.

### Bibliografia

Aleksandrak M. (2002) *Rozwijanie umiejętności samooceny*, w: W. Wilczyńska (red.), *Autonomizacja w dydak-*

*tyce języków obcych*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 257–271.

Bereiter C. (1980) *Development in writing*, w: L. W. Gregg., E. R. Steinberg, *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, s. 73–93.

Cichoń M. (2002) *Uczyć się uczyć: Autonomizacja studentów I roku Filologii Romańskiej*, w: W. Wilczyńska (red.) *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 23–34.

Gehler B. (2005) *Vielfalt im Französischunterricht-Hemmnis oder Chance-Das Europäische Portfolio der Sprachen als Unterstützung beim Umgang mit Heterogenität*, w: K. Bräu, U. Schwerdt *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*, Münster: LIT Verlag, s. 285–304.

Häcker T. (2006a) *Portfolio: ein Entwicklungsinstrument für selbst bestimmtes Lernen. Eine explorative Studie zur Arbeit mit Portfolios in der Sekundarstufe 1*. Hohengehren: Baltmannsweiler Schneider Verlag.

Häcker T. (2006b) *Wurzeln der Portfolioarbeit*, w: I. Brun-

- ner, T. Häcker, F. Winter (red.), *Handbuch Portfolioarbeit, Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*, Velber: Kallmeyer bei Friedrich, s. 27–32.
- Inglin O. (2006) *Rahmenbedingungen und Modelle der Portfolioarbeit*, w: I. Brunner, T. Häcker, F. Winter (red.) *Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung*, Velber: Kallmeyer bei Friedrich, s. 81–95.
- Kic-Drgas J. (2010) *Rola refleksji w nauczaniu języków obcych*, *Lingwistyka Stosowana Przegląd*, Tom 2, Warszawa, s. 113–120.
- Krumm H.-J. (2003) *Fremdsprachenlehrer*, w: K. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen und Basel Dahlberg: A. Francke Verlag, s. 352–358.
- Lewicka G. (2007) *Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Paris S. G., Ayres L. R. (1997) *Stawianie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*, Warszawa: WSiP.
- Paulsen L. F., Paulsen R. P., Meyer A. C. (1991) *What makes a portfolio a portfolio? Eight thoughtful guidelines will help educators encourage self-directed learning*, „*Educational Leadership*”, 48 (5), s. 60–63.
- Pawlak M. (2008) *Europejskie Portfolio Językowe jako narzędzie rozwijania autonomii wśród studentów anglistyki – wyniki badań*, w: *Języki obce w szkole numer specjalny 6/2008*, s. 127–138.
- Reich K. (red.) (2003) *Methodenpool, Portfolio*: <http://methodenpool.uni-koeln.de>, s. 1–24.
- Schroeter K. (2004) *Exkurs: Arbeit mit Portfolio*: <http://blkdemokratie.de/materialien/demokratiebausteine/selbstevaluation/exkurs-arbeit-mit-portfolio.html> (stan z dnia 10.11.2009), s. 1–4.
- Wilczyńska W. (1999) *Uczyć się czy być nauczonym?*, Warszawa: PWN.
- Winter F. (2004) *Wir brauchen eine geklärte Vielfalt*, Rede zur 2. Portfoliotagung In Obermarchtal 30.04–02.05.2004: <http://www.portfolio-schule.de/go/index.cfm?8A4586EAAFAF44E8B50415CAE749158B>, s. 1–5, stan z dnia 09.10.2009.
- Zawadzka E. (2004) *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Kraków: Impuls.
- Zuchewicz T. (2002) *O pisaniu w języku obcym, Internetecie oraz autonomii studentów filologii germańskiej*, w: W. Wilczyńska (red.), *Wokół autonomii w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 183–190.

Joanna Kic-Drgas<sup>1</sup>  
Poznań



## Gry memo w nauczaniu języków obcych

Ostatnie lata przyniosły wiele zmian w zakresie nauczania języków obcych. P. Bimmel i U. Rampillon (2000: 28) mówią o procesie nauczania, w którego centrum stoi uczeń wraz ze swoimi potrzebami, przyzwyczajeniami i niedoskonałościami. Uczeń nie jest bezwolnym przedmiotem, ale podmiotem, który współkreuje proces nauczania. Będąc aktywnym ogniwem tego procesu, rozwija on swoje zainteresowania, szuka samodzielnie odpowiedzi na nurtujące go pytania. Nauka będąca żmudnym procesem odchodzi w niepamięć, zastąpiona przez zupełnie nowy

wymiar uczenia się i nauczania – uczenie bez granic. W uczeniu bez granic nie ma bariery wiekowej, gdyż we współczesnym świecie nauka dostępna jest dla wszystkich grup wiekowych. Zacierają się granice między tym, co tak naprawdę jest nauką, a co zabawą, życiem, codziennością.

Taką właśnie formę uczenia się i nauczania w zakresie języków obcych umożliwiają istniejące już od paru lat na rynku gry memo. Sam pomysł zastosowania gier do celów dydaktycznych pojawił się już w czasach antycznych; wykorzystywano je wówczas do formowania pożądanych cech

<sup>1</sup> Autorka jest doktorantką w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

charakteru, takich jak: wytrwałość, umiejętność rywalizacji, kreatywność (Scheuerl, 1991: 1315). Dziś w grach doceniono przede wszystkim możliwość rozwoju umiejętności interpersonalnych. W. Wilczyńska (1999: 45) zwraca uwagę na rolę, jaką gry mogą odegrać w procesie uczenia się autonomicznego. Pozwalają one rozwinąć nie tylko własne techniki i strategie uczenia się (gry logiczne czy gry memo), ale również uczą samokrytyki oraz samoświadomości, które są podstawą zaawansowanej autonomii. Gra dostarcza wielu impulsów, które pobudzają prawą półkulę mózgową, przyczyniając się do uaktywnienia pamięci asocjacyjnej, intuicji, myślenia abstrakcyjnego, które w istotny sposób przyspieszają proces uczenia się. Podczas gry informacje docierają do mózgu poprzez różne kanały, stanowiąc bodźce zewnętrzne, co doprowadza do zacieśnienia sieci połączeń międzyneuronowych i tym samym do usprawnienia procesów zapamiętywania nowych informacji, a następnie przywoływania ich w pamięci po określonym czasie (Löffeler, 1996: s. 53).

Zalety gier przeniesione na poziom autonomii mogą przynieść rezultaty w praktycznie każdej grupie wiekowej, pod warunkiem, że zostaną dopasowane do potrzeb uczących się. W dalszej części tekstu przedstawiono kilka gier Wydawnictwa Ravensburger, które mogą okazać się nieocenioną pomocą w czasie zajęć języka obcego.

### ■ Przykłady gier *memo*

Jedną z gier, którą można wykorzystać w procesie nauczania języka obcego, jest gra *Merk-Mal*.<sup>2</sup> Jest to gra logiczna, wykorzystująca mnemotechnikę polegającą na tworzeniu przez ucznia historyjek w celu lepszego zapamiętania danego wyrazu lub zwrotu. Metoda ta bardzo dobrze funkcjonuje w powiązaniu z przedstawianymi jednocześnie ilustracjami (Metzig, 2005: 146). Wykorzystując tę metodę na zajęciach z języka obcego można wraz z uczniami stworzyć niesamowite, pełne fantazji historyjki,

które w znaczny sposób ułatwią, często żmudne, zapamiętanie długiej listy słówek. Ciekawą odmianą tej techniki jest dodatkowe użycie w historyjce słów, które w obu językach (języku wyjściowym i docelowym) podobnie brzmią.

Gra *Merk Mal* składa się z 80 kart z ilustracjami i podpisami w języku niemieckim oraz 10 tzw. Kart Memo. Na początku gry każdy uczestnik otrzymuje określoną liczbę kart (zależnie od liczby graczy), które są odwrócone ilustracją do dołu. Gra rozpoczyna się wyłożeniem karty przez jednego z graczy tak, aby pozostali uczestnicy mogli zobaczyć ilustrację. Wówczas pierwszy gracz buduje jedno zdanie z wyrazem znajdującym się na karcie, ma być ono adekwatne do ilustracji znajdującej się na karcie. Następnie kartę wykłada kolejny gracz; buduje on zdanie, używając wyrazu z tej karty, zdanie to musi łączyć się ze zdaniem stworzonym przez poprzednika. W ten sposób nowe zdanie musi być nie tylko logicznie i poprawnie zbudowane, ale również zawierać wskazany na karcie wyraz. Tworzenie nowych zdań trwa do momentu, aż któryś z graczy nie wyłoży Karty Memo. Uczestnik, który wyłoży tę kartę, wybiera dowolnego gracza i prosi go o powtórzenie całej, zbudowanej dotychczas historii. Po wyłożeniu minimum dziesięciu kart (jeśli nie wystąpiła wśród nich Karta Memo) następuje chwila skupienia i gracze starają się wspólnymi siłami powtórzyć zbudowaną dotychczas fabułę. W trakcie powtarzania należy przede wszystkim zwrócić uwagę na przekazanie tego samego sensu zdania oraz zastosowanie określonego słowa z karty. Aby sprawdzić poprawność odtworzonej historii, po zakończeniu powtarzania można odkryć karty z ilustracjami jeszcze raz.

Gra doskonale ćwiczy pamięć wzrokową graczy, rozwija koncentrację, może również być źródłem konkretnej wiedzy ze względu na pojawiające się nowe słowa czy pojęcia. Gra ta nadaje się do zastosowania w grupie uczniów reprezentujących różny poziom znajomości języka. Na zajęciach z uczniami znającymi język na poziomie podstawowym, można na początku ćwi-

<sup>2</sup> W. Balu (2005) *Merk-Mal*, Ravensburger.

czyć zapamiętywanie samego słownictwa lub zaproponować budowanie bardzo prostych zdań w czasie teraźniejszym. Uczniom bardziej zaawansowanym można zaproponować budowanie zdań w czasie przeszłym bądź ćwiczenie szyku w zdaniu po określonych spójnikach. W zależności od poziomu uczniów do gry można dodać dodatkowy element, jakim jest na przykład tematyczny charakter budowanej historyjki lub opowiadania, z użyciem poznanego już wcześniej słownictwa. Reguły gry nie są skomplikowane i mogą zostać bardzo szybko zaprezentowane uczniom, a sama gra może zostać wprowadzona zarówno w początkowej, jak i w końcowej fazie zajęć. W grze może uczestniczyć dowolna liczba graczy. Jest również wariant gry solo. Bardzo ważnym elementem gry jest to, że na kartach, oprócz podpisów w języku obcym, znajdują się także ilustracje, dzięki którym następuje pobudzenie wyobraźni ucznia. W ramach zajęć z grupą można zaproponować także samodzielne wykonanie talii kart składającej się z tych wyrazów, które przysparzają uczniom największej trudności. Możliwy jest także wariant polegający na zastosowaniu obok rzeczowników także kart z przyimkami lub zaimkami dzierżawczymi, które wielokrotnie sprawiają trudność nawet najbardziej zaawansowanym uczniom. Karty w oryginalnej grze są dość duże, a podpisy bardzo czytelne. Najmłodszy uczniowie będą się świetnie bawili, mogąc samodzielnie wykonać rysunki na zaprojektowanych przez siebie kartach bądź kolorując rysunki zaproponowane przez nauczyciela.

Inną grą, którą można wykorzystać na zajęciach z języka obcego, jest gra *Memo Crime*<sup>3</sup>. W trakcie tej gry każdy z graczy zajmuje się rozwiązaniem konkretnego przypadku kryminalnego. Aby to uczynić, gracze zbierają w trakcie gry „materiał dowodowy” w postaci małych kart z zapisanym rzeczownikiem. Gracz musi połączyć rzeczowniki z danym przestępstwem. W ten sposób powstaje relacja przyczynowo-skutkowa, przedstawiająca, w jaki sposób doszło do danego

przestępstwa. W grze rozpatrywanych jest równoległe kilka wydarzeń, co zmusza gracza do ciągłej koncentracji i skupienia uwagi na kilku płaszczyznach jednocześnie oraz uważnym obserwowaniu tego, co robią inni gracze. Każdy uczestnik wciela się w bardzo dokładnie naszkicowaną postać, co powoduje, że sama gra zawiera dodatkowe elementy *role-play*, zwiększając w ten sposób emocjonalne zaangażowanie graczy. Osoba, która najuważniej zaobserwuje i zapamięta to, co będzie rozgrywało się na planszy, ma szansę wspiąć się po drabinie awansu i zostać komendantem policji.

Zaprezentowana gra nadaje się do wykorzystania w grupie uczniów zaawansowanych w nauce języka, za jej pomocą można oczywiście świetnie ćwiczyć słownictwo specjalistyczne, np. prawnicze, ale nie tylko. Uczniowie często mają spore trudności z relacjonowaniem zdarzeń, które miały miejsce w przeszłości. Gra *Memo Crime* stanowi doskonały trening rozwijający tę umiejętność w sposób bardzo naturalny. Uczniowie pochłonięci grą, zdają się wielokrotnie zapominać o tym, że używają języka obcego, a ich wypowiedzi stają się coraz swobodniejsze. Gra sprzyja także rozwijaniu umiejętności właściwego zastosowania spójników i budowaniu zdań wielokrotnie złożonych.

Kolejną ciekawą z punktu widzenia dydaktyki języków obcych grą jest gra *Paternoster*<sup>4</sup>. Łączy ona w sobie elementy gry planszowej i karcianej. W grze pojawiają się dwa typy kart: Karty *Paternoster* oraz karty z określonym motywem. Jest to gra tematyczna, w której gracze wcielają się w podróżnych, którzy gubią różne drobiazgi. W grze należy nie tylko znaleźć zgubioną rzecz, ale także metodą dedukcji i wnikliwych pytań dowiedzieć się, do kogo należą pozostałe zguby. Pierwszą trudnością gry znacznie zwiększającą koncentrację jest fakt, że wszystkie Karty *Paternoster* są zasłonięte, a gracz ma tylko ograniczoną ilość możliwości ich odsłonięcia, musi więc cały czas koncentrować się na grze, dodatkowo za pomocą specjalnych karteczek można przy-

<sup>3</sup> M. Kobbert (1998) *Memo Crime*, Ravensburger.

<sup>4</sup> U. Geissler (1998) *Paternoster*, Ravensburger.

spieszać tempo każdej partii. Na kartach znajdują się tylko ilustracje, stąd grę tę można wykorzystać w wieloraki sposób: jako ćwiczenie w opisywaniu obrazków, budowanie historyjki na podstawie wylosowanych kart, a także jako wprowadzenie do *role-play* odgrywanego zgodnie z tematyką gry.

### **Znaczenie i zastosowanie gier w nauczaniu języka obcego**

Nauczanie języków obcych za pomocą gier memo brzmi może nieco jak melodia przyszłości, jednak zalety i korzyści tej metody są namacalne. Poprzez wprowadzenie elementu zaskoczenia lub przypadku gry tego typu pobudzają wiele zmysłów jednocześnie, co z kolei powoduje łatwiejsze i trwalsze przyswajanie nowego materiału.

Przedstawione gry w znaczny sposób ułatwiają zapamiętanie słownictwa, otwierają się uczniom na nowe sytuacje językowe, pokonanie bariery strachu. Jasne jest, że gry nie zastąpią podręcznika, który systematyzuje zdobyte przez uczniów wiadomości, niemniej stosowanie gier jest dla uczniów miłą odmianą. Można je wykorzystywać nie tylko do różnego rodzaju powtórek, rozszerzania poznanego słownictwa z danego zakresu tematycznego, ale także do ćwiczenia swobodnego komunikowania się w języku obcym.

Obecnie coraz większą wagę przykładają się także do samej techniki uczenia się, także w tym względzie gry memo znajdują bardzo ciekawe zastosowanie. Można wyróżnić gry memo, które stymulują pracę mózgu, przyspieszają procesy kojarzeniowe, w znaczny sposób poprawiają łatwość łączenia faktów i budowanie nowych pojęć. Do takich gier należy na przykład gra *Traveler's*. Składa się z 64 ilustrowanych kart, które różnią się tylko drobnymi szczegółami. Wygrywa ta osoba, która jest w stanie szybko wskazać różnicę między poszczególnymi kartami. Gra ta stanowi doskonały trening dla obu półkul. Można ją wykorzystać jako przerywnik w trakcie zajęć, pozornie odwracając uwagę ucznia od kwestii językowych, a podświadomie ćwicząc jego umiejętność logicznego myślenia i szybkiego reagowania na bodźce wizualne. Już po kilku „sesjach” pracy

z grą można zaobserwować zmiany w koncentracji uczniów i ich podejściu do procesu nauczania.

Gry wprowadzane na zajęciach z języka obcego wzbudzają wśród uczniów ogromny entuzjazm, pozwalają przełamać barierę strachu przed mówieniem w obcym języku. Ponadto ich dużą zaletą jest pozytywny wpływ na motywację uczących się oraz zwiększenie koncentracji. Wprowadzenie gier w nauczaniu języków obcych wiąże się z aktywizacją rozwoju funkcji kognitywnych, które pozwalają na budowanie pojęć na podstawie wyszukanych i przetworzonych informacji, a także z pewnym łamaniem schematów i przyzwyczajaniem ucznia do twórczego myślenia i samodzielności. Gry mogą być wspaniałym narzędziem pracy na zajęciach z języka obcego, zwłaszcza w rękach pomysłowego nauczyciela. Tak naprawdę gry memo stwarzają nieskończoną ilość możliwości i wariantów zastosowania zależnych od stopnia zaawansowania ucznia, jego motywacji oraz potrzeb.

Ciekawym wariantem może być także zachęcanie ucznia do stworzenia własnej gry wyłącznie z przygotowaniem kart czy pomocy, a następnie prezentacją zasad gry na forum grupy. Oczywiście wszystko powinno odbywać się w języku obcym.

Gry memo można wykorzystywać równocześnie do treningu umysłu wspierającego proces uczenia, jak i do nauki języka obcego. Wówczas obok typowego treningu umysłu pojawia się element językowy, ćwiczenie i poznawanie nowego słownictwa. Przez długie lata gry były niedościgniane przez nauczycieli języków obcych ze względu na brak obcojęzycznych odpowiedników na rynku, jak również ze względu na obawę przed nowinkami dydaktycznymi. Dziś wielu nauczycieli bardzo chwali sobie praktyczne zastosowanie gier. Wpływają one pozytywnie nie tylko na atmosferę w klasie, relacje nauczyciel-uczeń, ale także na samą jakość zajęć językowych, które nie muszą być prowadzone tylko i wyłącznie w oparciu o podręcznik. Zastosowanie gier na zajęciach z języka obcego ma jeszcze jedną ważną zaletę, mianowicie znacznie zwiększa wiedzę uczniów na temat technik autonomicznego uczenia się oraz motywuje do ich stosowania.

Gry stanowią drogocenny skarb, z którego można czerpać przyjemność oraz wiedzę, pozwalają stać się jeszcze raz dzieckiem i cieszyć się chwilą, a co najważniejsze, pozwalają wykorzystać i rozwijać potencjał mózgu.

### Bibliografia

- Balu W. (2005) *Merk-Mal*, Ravensburger.  
 Berndt A. (2001) *Fremdsprachengeragogik. Motivation älterer Fremdsprachenlerner*, w: Info DaF 2830.  
 Bimmel P., Rampillon U. (2000) *Lernerautonomie und Lehrstrategien. Fernstudieneinheit 23*, Berlin: Langenscheidt.

- Geissler U. (1998) *Paternoster*, Ravensburger.  
 Holec H. (1980) *Autonomy and Foreign Language Learning*, Oxford, New York: Pergamon Press.  
 Kobbert M. (1998) *Memo Crime*, Ravensburger.  
 Löffeler W. (1996) *Die Rolle der Schulaufsicht in der autonomen Schulentwicklung*, Studien Verlag.  
 Metzsig W. (2005) *Lernen zu lernen*, Springer Verlag.  
 Schampelire J. (1998) *Traveller's*, Ravensburger.  
 Scheuerl H. (1991) *Theorien des Spiels*, Weinheim, Basel, Beltz.  
 Wilczyńska W. (1999) *O autonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Elżbieta Świerczyńska<sup>1</sup>  
 Łódź



## Wigilia z Fryderykiem Chopinem

Poniższy scenariusz został wyróżniony w konkursie na scenariusz zajęć z uczniami (w tym: lekcji z dowolnego przedmiotu) związany z Rokiem Chopinowskim, a organizowanym przez Narodowe Centrum Kultury oraz Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego. Konkursowi patronował Minister Kultury i Dziedzictwa Narodowego.

Szkoła uzyskała prawo od Narodowego Instytutu Fryderyka Chopina do wykorzystywania logo Roku Chopinowskiego. Podaję przykłady z języka niemieckiego, jest to jednak propozycja dla nauczyciela każdego języka obcego. Lekcję wg tego scenariusza przeprowadziłam kilkanaście razy.

### SCENARIUSZ ZAJĘĆ

- Typ szkoły:** szkoła gimnazjalna lub ponadgimnazjalna  
**Rodzaj zajęć:** lekcja języka obcego  
**Temat zajęć:** Wigilia z Fryderykiem Chopinem  
*(Weihnachten mit Frederic Chopin)*

**Wymiar czasu:** Najkorzystniej jest przeprowadzić lekcję w okolicach Świąt Bożego Narodzenia, nie jest to jednak konieczne. Najwięcej czasu zajmie przygotowanie prezentacji multimedialnej. Przygotowanie prezentacji można wykonać w kooperacji z nauczycielem informatyki i zlecić to zadanie uczniom.

### Cele kształcenia:

**Cel ogólny:** Uczeń w prosty sposób potrafi opowiedzieć o polskim kompozytorze, a także opowiedzieć o uczuciach towarzyszących odbiorowi utworu muzycznego (w języku obcym).

### Cele szczegółowe:

- Uczniowie:
- komentują poszczególne fakty z życia Chopina przedstawione na prezentacji (odpowiadając na pomocnicze pytania nauczyciela w języku obcym);
  - poznają czas i sytuację powstania Scherza h-moll F. Chopina;

<sup>1</sup> Elżbieta Świerczyńska – nauczyciel języka niemieckiego, z-ca dyr. do spraw klas dwujęzycznych VIII LO im. A. Asnyka w Łodzi (1998–2008), autor podręczników do języka niemieckiego, edukator, wykładowca w IEU dr B. Owczarskiej w Łodzi.

■ wykorzystują znane i nowe słownictwo do interpretacji ww. utworu Chopina.

**Metody kształcenia:** praca z tekstem i ilustracją (materiał ikonograficzny: slajdy), pogadanka dydaktyczna, odwołanie się do wiedzy uprzedniej.

**Formy organizacyjne pracy uczniów:** praca w parach, praca indywidualna.

**Środki dydaktyczne:** prezentacja w PowerPoincie, kserokopie, nagranie Scherza h-moll (laptop, rzutnik multimedialny, odtwarzacz CD).

**Czas trwania zajęć:** 1 godzina lekcyjna.

**Uwagi dla nauczyciela:**

W ramach przygotowania ucznia do lekcji uczniowie otrzymują wcześniej zadanie przypomnienia sobie wszystkiego, co wiedzą o Chopinie. Mogą to być informacje zdobyte na języku polskim, na wiedzy o kulturze, wyniesione z domu czy pochodzące z mediów (w języku polskim). Można poprosić nauczycieli historii i języka polskiego o przypomnienie czasów, tła historycznego, sytuacji Wielkiej Emigracji Paryskiej.

Jeśli lekcja odbywa się w okolicach Bożego

Narodzenia, należy zadbać o odpowiedni świąteczny nastrój. Może to być nawet tylko symboliczna świąteczna świeca, którą proponuję zapalić w drugiej części lekcji.

Planując lekcję należy uwzględnić czas trwania utworu. Zależnie od wykonawcy wynosi on około 10 minut. Warto wcześniej kilkakrotnie przesłuchać utwór, aby rozpoznać jego trzy części.

Oprócz prezentacji należy przygotować:

- pocięte kartki ze słówkami, które uczeń będzie układał w trakcie słuchania utworu (to zadanie można zaproponować uczniom do wykonania w parach);
- nagranie Scherza h-moll (należy zadbać, aby było ono odpowiedniej jakości);
- materiał dla ucznia zawierający słówka; dobrze jest uatrakcyjnić ten materiał obrazem E. Delacroix przedstawiającym Chopina albo / i wizerunkiem Chopina na banknocie 5000 zł z lat osiemdziesiątych, lub innym materiałem ikonograficznym;
- inny utwór Chopina do ew. słuchania w tle w trakcie prezentacji i rozmowy (polecam tylko przy mało licznych klasach).

Czas	Tok lekcji
5"	Organizacyjny element lekcji.
2"	<p style="text-align: center;"><b>Nauczyciel rozdaje uczniom materiały.</b></p> <p>Wyjaśnienie pisowni imienia Fryderyk / <b>Frédéric</b>.                      Pisownia <b>Frédéric</b> wynika z francuskiego pochodzenia ojca oraz z faktu, iż Chopin większość swego życia spędził we Francji. W krajach Europy Zachodniej ta pisownia imienia jest bardziej rozpowszechniona od pisowni polskiej. „Rodem Warszawianin, sercem Polak, a talentem świata obywatel” powiedział o Chopinie wizjoner i poeta doby romantyzmu, Cyprian Kamil Norwid. Tutaj można podać przykład odwrotny – spolszczania imion i nazwisk z obcego obszaru językowego (np. Jan Sebastian Bach / Johann S. Bach).                      Uczeń zastanawia się nad brzmieniem imion i <b>rozumie</b> obce brzmienie imienia polskiego kompozytora. <b>Rozumie</b> zestawienie: francuskie nazwisko – francuskie imię.</p>
10"	<p style="text-align: center;"><b>Część lekcji w języku obcym.</b></p> <p>Nauczyciel pokazuje poszczególne slajdy prezentacji. Pierwszy slajd: temat lekcji.                      Nauczyciel zadaje w języku obcym pytania dotyczące przygotowanych przez uczniów informacji o Chopinie: kiedy się urodził, gdzie, na czym grał, kim był z zawodu, co komponował, gdzie mieszkał...                      Uczniowie odpowiadają w języku obcym, transponują wiedzę ogólną na język obcy.                      Prezentacja slajdów od 2–17. Nauczyciel komentuje w prosty sposób slajdy w języku obcym. Tam, gdzie jest to możliwe, zadaje pytania: kto, kiedy, gdzie, kto to jest...                      Uczniowie rozumieją komentarze do slajdów. Uczniowie <b>odpowiadają</b>. <b>Budują proste zdania – odpowiadając na pytania</b>. Uczniowie <b>czytają</b> daty w języku obcym.</p>
5"	<p style="text-align: center;"><b>Część lekcji w języku polskim.</b></p> <p>Nauczyciel małuje słowami czasy roku 1830, zadając uczniom pytania o sytuację polityczną (powstanie), sposoby podróżowania, kontaktowania się, korespondencji (nie było telefonów, podróż do Wiednia trwała kilka dni...). Ile lat miał Chopin, jak długo słała poczta, dlaczego wyjechał z Polski, co czuł, rozstając się z ukochaną, o samotność na obczyźnie, porównanie wyjazdów kiedyś i dziś... Nauczyciel próbuje obudzić w uczniach uczucia, jakie towarzyszyć mogły młodemu Chopinowi (zakochanemu, opuszczającemu rodzinę w chwili zagrożenia).                      Uczniowie <b>odpowiadają</b> na pytania. <b>Zastanawiają się nad</b> czasami i sytuacją, w której żył Chopin.</p>



Czas	Tok lekcji
5"	<p><i>Wprowadzenie do utworu.</i> <i>Uczniowie pracują z językiem obcym.</i></p> <p>Będziemy słuchać Scherza h-moll Chopina. Utwór składa się z trzech części. Część pierwsza i trzecia są podobne. W trakcie słuchania proszę układać słowa, które waszym zdaniem towarzyszyły Chopinowi w trakcie pisania tego utworu. Słowa mogą się powtarzać. Uczniowie otrzymują w kopertach kartki ze słówkami. Które z nich nie są znane? Nauczyciel wyjaśnia.</p> <p>Praca w parach. Uczniowie otrzymują jedną kopertę na parę. Wszystkie słówka są podwójne. Uczniowie <b>poznają</b> nowe słowa. Pytają o nieznanne. Zapisują ich znaczenie w otrzymanym na początku lekcji materiale.</p>
11"	<p><b>Słuchanie Scherza h-moll.</b> <b>Uczniowie pracują z językiem obcym i interpretują utwór.</b></p> <p>W trakcie słuchania utworu nauczyciel sygnalizuje, kiedy rozpoczyna się druga i trzecia część utworu. Slajd 18. U góry ławki uczniowie układają najpierw słowa „Część 1, Część 2, Część 3”, aby łatwiej było im układać słówka. W trakcie słuchania utworu uczniowie przesuwać słówka, przyporządkowując je do poszczególnych części utworu. <b>Utrwalają</b> znaczenie słów, <b>interpretują</b> utwór.</p>
5"	<p><b>Podsumowanie</b> <b>Język obcy i język polski.</b></p> <p>Zanim nauczyciel przejdzie do omawiania układu słów, powinien dać minutę czasu na uporządkowanie słów (jeśli uczniowie w parach mają jakieś wątpliwości).</p> <p>O czym myślał, co czuł Chopin komponując Scherzo? O czym, o kim myślał Chopin komponując 1, 2 i 3 część utworu? O czym opowiadają poszczególne części utworu? Nauczyciel prosi uczniów o odczytanie słówek z kolejnych części. Nauczyciel stawia pytania w języku obcym.</p> <p>Uczniowie <b>czytają</b> słówka w języku obcym. <b>Budują</b> całe zdania, które tworzą <b>opowiadanie interpretujące</b> utwór. „W pierwszej części Chopin jest smutny, zły, ... W drugiej części Chopin śpiewa polską kolędę, ...”</p> <p>Pytanie nauczyciela: w jakim okresie w roku powstał utwór? Oczekiwana odpowiedź: w czasie świąt Bożego Narodzenia.</p> <p>Komentarz nauczyciela w języku polskim: Scherzo h-moll powstało prawdopodobnie na przełomie 1830 i 1831 roku, kiedy Chopin po opuszczeniu Warszawy znalazł się w Wiedniu. To tutaj dotarła do niego wiadomość o wybuchu powstania listopadowego. Stąd te burzliwe fragmenty utworu. Scherzo powstało podczas świąt Bożego Narodzenia przeżytych z dala od domu, w rozdarciu, w najwyższym niepokoju o bliskich i o sytuację w kraju. O tym opowiada Scherzo...</p> <p>Prezentacja slajdów kończących 19–20: tak napisał Chopin w swoim sztambuchu i w liście do przyjaciela. Nauczyciel czyta.</p>
1"	<p>Ostatni slajd z wierszem Mickiewicza. Nauczyciel zadaje pytanie o interpretację myśli poety, która jest pointą tej lekcji.</p>
1"	<p>Praca domowa: Korzystając z słówek i zdań poznanych na lekcji napisz kilka zdań o Scherzu h-moll.</p>

Lekcje prowadzimy w języku polskim i obcym; obcym zawsze tam, gdzie tylko to jest możliwe.

## Literatura:

Najbezpieczniejszym (i bardzo bogatym) źródłem wiedzy o Chopinie jest strona internetowa Narodowego Instytutu Fryderyka Chopina: <http://pl.chopin.nifc.pl> lub witryna pod patronatem Towarzystwa im. Fryderyka Chopina w Warszawie: <http://www.chopin.pl>. Zawarte w tym scenariuszu informacje pochodzą z ww. stron.

Ciekawostka dla nauczycieli języka niemieckiego:  
Melodia niemieckiej piosenki, którą czasami

śpiewa się z dziećmi „*Mein Hut, er hat vier Ecken, vier Ecken hat mein Hut...*” (śpiewana także przez dorosłych przy okazjach biesiadnych) posłużyła Chopinowi jako motyw Wariacji E-dur (na temat pieśni „*Der Schweizerbub*”). Melodia piosenki jest w tych wariacjach bardzo dobrze rozpoznawalna. Wariacje są dowodem nie tylko na poczucie humoru, jakie miał Chopin, ale przede wszystkim na jego kunszt improwizacji.

**Słowa, zwroty i zdania potrzebne do interpretacji utworu.**

Każdy z nauczycieli może zaproponować inny zestaw słów, zwrotów i zdań, zależnie od poziomu swoich uczniów.

Ja proponuję następujące słówka i zdania:  
 1. Teil; 2. Teil; 3. Teil (Część 1, Część 2, Część 3 – te słowa są tylko raz, pozostałe podwójnie).  
*Er denkt an Polen. Er denkt an den Aufstand. Er denkt an die Familie.* (Myśli o Polsce. Myśli o powstaniu. Myśli o rodzinie).  
*Er ist weit von zu Hause. Er will zu Hause sein. Er ist allein. Er hat Angst. Er ist böse. Er ist traurig.* (Jest z dala od domu. Chce być w domu. Jest sam. Boi się. Jest zły. Jest smutny).  
*Er singt ein trauriges Lied. Sein Herz ist bei der Familie. Er weint. Er beschreibt mit Musik sein Leben. Er donnert auf dem Klavier.* (Śpiewa smutną piosenkę. Jego serce jest przy rodzinie. Opisuje muzyką swoje życie. Grzmi na fortepianie).  
*Der Krieg, der Kampf, die Revolution, der Aufstand, der Patriotismus, die Barrikade, der Hass gegen den Okkupanten, die Wut, das Blut, die Liebe, polnisches Wiegenlied, ein Weihnachtslied* (wojna, walka, rewolucja, powstanie, patriotyzm, barykada, nienawiść do okupanta, wściekłość, krew, miłość, polska kołysanka, kolęda).

**Prezentacja w PowerPoint – kolejne slajdy:**

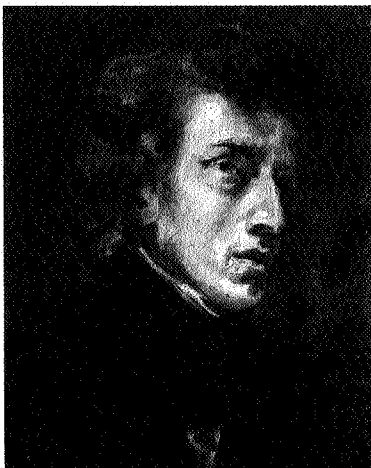
Na slajdach znajdują się zdjęcia lub obrazy oraz teksty w języku obcym (tekst, który powinien być w języku obcym, podaję w nawiasach). Teksty te powinny pojawiać się po podaniu przez uczniów odpowiedzi na pytanie nauczyciela dotyczące slajdu. Aż do slajdu 18 nauczyciel mówi tylko w języku obcym.

1. Logo roku Chopina (ze strony <http://pl.chopin.nifc.pl>) – (temat lekcji)
2. Portret Chopina pędzla E. Delacroix (daty urodzin i śmierci)
3. Żelazowa Wola (Żelazowa Wola, miejsce urodzin Chopina)
4. Ojciec, matka i siostry Chopina (imiona oraz stopień pokrewieństwa)
5. Portret Wojciecha Żywnego (Wojciech Żywny, pierwszy nauczyciel Chopina)
6. Portret Józefa Elsnera (Józef Elsner, nauczyciel kompozycji w Warszawie)
7. Portret Konstancji Gładkowskiej (Konstancja Gładkowska, pierwsza miłość Chopina)

Część 1	Część 2	Część 3
Odczucia negatywne: lęk, wróg...	smutek, tęsknota, dom, kolęda	Podobne słowa jak w części pierwszej.

Materiał dla ucznia (propozycja)

**Hut ab, ein Genie**



Fryderyk Franciszek Chopin 1810–1849  
 Das Gemälde von Eugène Delacroix, 1838



Chopin auf dem 5000 zł Geldschein (1982)



Chopins Geburtsort – Żelazowa Wola

das Blut	Er will zu Hause sein.	Er träumt von seiner Kindheit.
die Wut	die Barrikade	Er denkt an Polen.
das Glück	Er ist böse.	polnisches Wiegenlied
der Krieg	der Patriotismus	Er ist weit von zu Hause.
die Liebe	Er ist wütend.	der Hass gegen den Okkupanten
Er weint.	Er hat Angst.	Zu Hause donnert er auf dem Klavier.
die Revolution	Er ist traurig.	Er denkt an die Familie.
die Ruhe	der Aufstand	Er singt ein trauriges Lied.
der Kampf	Er ist allein.	Sein Herz ist bei der Familie.
bestehen aus 3 Teilen		Er denkt an den Aufstand.
Im ersten Teil beschreibt Chopin ...		Er beschreibt mit Musik sein Leben.

### Scherzo Nr 1. in h-Moll

1. Teil	2. Teil	2. Teil
...	polnisches Wiegenlied ein Weihnachtslied...	...

*Płomień rozgryzie malowane dzieje, / Skarby mieczowi spustoszą złodzieje, / Pieśń ujdzie cało...*

Adam Mickiewicz

8. Strona tytułowa jednego z utworów Chopina albo fortepian Chopina, ... (Chopin komponuje i koncertuje)
9. Obraz Zalewskiego lub Kossaka przedstawiający powstanie listopadowe (29.11.1830 – powstanie listopadowe)
10. Zdjęcie dylizansu z XIX w (1830 Chopin opuszcza Polskę)
11. Zdjęcie Panteonu / może być z czasów Chopina i dziś (1831 – Chopin przybywa do Paryża, mieszka w pobliżu Panteonu)
12. Portret George Sand (1836 – Chopin poznał George Sand. Jest 6 lat od niego starsza. Będą ze sobą 9 lat).
13. Kompozycje Chopina (tylko nazwy form w języku obcym – mazurki, walce, etudy, polonezy, koncerty, pieśni...)
14. Zdjęcia Chopina z r. 1846 (Chopin jest bardzo chory)
15. Maska pośmiertna Chopina lub obraz Teofila Kwiatkowskiego przedstawiający chwilę zgonu – „Ostatnie chwile Fryderyka Chopina” (Chopin umiera 17.10.1849)
16. Epitafium z sercem Chopina (serce Chopina znajduje się w kościele Świętego Krzyża w Warszawie)
17. Ewentualnie jako ciekawostka: zdjęcie pomnika Chopina z Szanghaju (nazwa miasta w pisowni danego języka – najwyższy pomnik Chopina na świecie – ponad 7 m)
18. Slajd z tytułem utworu i wykonawcą. Ten slajd powinien być wyświetlany w trakcie całego utworu.
19. Slajdy kończące: „Wiedeń. Dzień Bożego Narodzenia. Niedziela rano. Przeszło roku o tym czasie byłem u Bernardynów. Dzisiaj w szlafroku sam jeden siedzę, pierścionek gryzę i piszę”.
20. ....gdybym mógł, wszystkie bym tony poruszył, jakie by mi tylko ślepe, wściekłe rozjuszone naszało uczucie, aby choć w części odgadnąć te pieśni, których rozbite echa gdzieś jeszcze po brzegach Dunaju błędzą, co wojsko Jana śpiewało. [...] Mój Boże, i ona i siostry choć szarpkami mogą się przysłużyć, a ja... [...] Przeklinam chwilę wyjazdu...” – z listu do Jana Matuszyńskiego; 26.12.1830.
21. Slajd z wierszem Adama Mickiewicza: *Płomień rozgryzie malowane dzieje, / Skarby mieczowi spustoszą złodzieje, / Pieśń ujdzie cało...* Adam Mickiewicz

# Projekty europejskie, interkulturowość

Małgorzata Janaszek<sup>1</sup>  
Warszawa



## Podsumowanie IX edycji konkursu *European Language Label*

W tym roku już po raz dziewiąty rozstrzygnięto konkurs na innowacyjny projekt w dziedzinie nauczania i uczenia się języków. W IX edycji konkursu, nagrodzonych zostało 15 laureatów. Komitet selekcyjny konkursu, pod przewodnictwem prof. Hanny Komorowskiej uznał, że nagrodzone projekty wnoszą nową wartość w nauczaniu języków obcych i zasługują na wyróżnienie europejskim znakiem jakości.

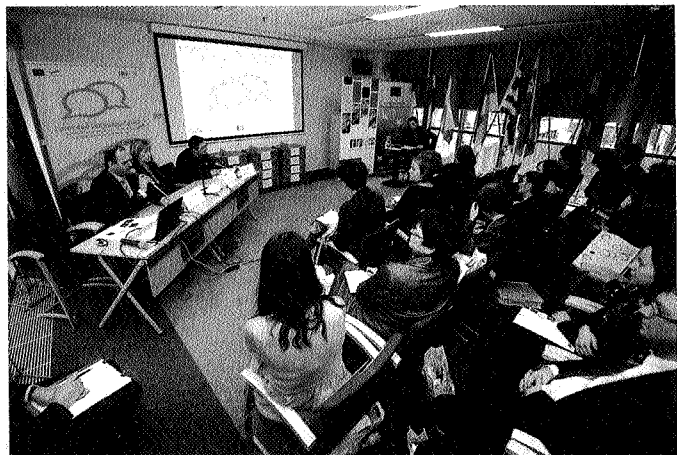
Konkurs, podobnie jak w latach poprzednich został przeprowadzony w trzech kategoriach: indywidualnej, nauczycielskiej i instytucjonalnej. W tym roku nagrodzono jeden projekt w kategorii indywidualnej, sześć projektów realizowanych przez nauczycieli oraz osiem projektów koordynowanych przez instytucje.

Zwycięskie projekty realizowane były we wszystkich typach placówek edukacyjnych: przedszkolach, szkołach podstawowych, gimnazjach, szkołach ponadgimnazjalnych, szkołach wyższych, instytucjach prywatnych a także instytutach kultury.

European Language Label jest konkursem Komisji Europejskiej, koordynowanym w Polsce przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji oraz Ministerstwo Edukacji Narodo-

wej. Laureaci konkursu otrzymują prestiżowy certyfikat podpisany przez komisarza UE ds. edukacji, kultury, wielojęzyczności i młodzieży oraz ministra edukacji narodowej. Takie wyróżnienie jest znakiem dla społeczności lokalnej, że nagrodzona instytucja naucza języków obcych w sposób innowacyjny i niestandardowy. Certyfikat poświadcza także europejski zasięg realizowanych projektów i ich twórczy charakter.

**W tegorocznej edycji European Language Label jury konkursu zwracało szczególną uwagę na innowacyjny wymiar projektów oraz na zgodność z priorytetami europejskimi i krajowymi.**



Tegoroczna uroczystość rozdania nagród w konkursie European Language Label odbyła się w siedzibie Komisji Europejskiej w Warszawie

<sup>1</sup> Autorka jest współpracownikiem FRSE - pracuje w programie *European Language Label*.

Na lata 2010-2011 ustanowiono dwa priorytety europejskie:

- nauka języka w społeczności lokalnej,
- umiejętności językowe jako przygotowanie do pracy zawodowej.

Natomiast krajowe priorytety to:

- nauka języków jako sposób na aktywizację i integrację społeczności lokalnej,
- zaangażowanie każdego nauczyciela w nauczanie języków.

Nagrodzone w 2010 roku projekty, wyróżniają się wysoką jakością przygotowania wniosków, innowacyjnością i doskonałym poziomem merytorycznym.

Główną cechą wyróżniającą projekty nagrodzone w tegorocznej edycji jest umiejętne wykorzystywanie nowoczesnych technologii komunikacyjnych w nauczaniu języków obcych. Projekty realizowane na każdym poziomie kształcenia zakładają pogłębianie umiejętności w posługiwaniu się technologiami informacyjnymi takimi jak: platformy moodle, komunikatory internetowe oraz narzędzia Office.

Cenną wartością społeczną projektów jest wykorzystanie wolontariatu do kształcenia językowego. Wśród nagrodzonych projektów dużą część stanowią projekty nastawione na pomoc w podnoszeniu kwalifikacji językowych różnych grup społecznych przy wsparciu wolontariuszy: uczniów szkół ponadgimnazjalnych, studentów filologii.

Ciekawą obserwacją wynikającą z analizy nagrodzonych inicjatyw jest promowanie nauki języków obcych w społecznościach lokalnych poprzez organizowanie projektów językowych, zachęcających do uczenia się języków obcych w każdym wieku.

Część projektów to ciekawe rozwiązania w ramach zintegrowanego nauczania języka i przedmiotu (CLIL), będące skuteczną pomocą dla młodych ludzi, pragnących studiować na zagranicznych uczelniach..

Docenić trzeba także projekty, w których podejmowana jest inicjatywa tworzenia programów nauczania języków dla najmłodszych. Projekty językowe realizowane w przedszkolach dotyczą wprowadzania podstawowego słownictwa poprzez zabawę, naukę oraz zajęcia praktyczne.

**Poniżej prezentuję krótkie opisy projektów nagrodzonych w ramach konkursu *European Language Label* w roku 2010.**



Uroczystość rozdania nagród IX edycji European Language Label rozpoczęło wystąpienie Ministra Edukacji Narodowej Katarzyny Hall

## KATEGORIA

### – PROJEKTY INDYWIDUALNE

I

#### ● TYTUŁ: DLA JANKA I ISABELL

##### Opis projektu:

- Projekt realizowany przy *Deutsche Schule OSJN* w Siedlcach przez zespół w składzie: Iza Ługowska, Michalina Żukowska, Agata Dobosz, Karolina Kościeszka, Katarzyna Machnio, Martyna Kozaryna w okresie od października 2009 do maja 2010 roku.

- Język projektu: niemiecki

Pomysł na projekt zrodził się z praktycznej potrzeby pomocy językowej dwóm wolontariuszom z Niemiec, którzy co roku odwiedzają Siedlce. Realizacja zadań w ramach projektu pokazała, że z efektów pracy mogą korzystać wszyst-

kie osoby niemieckojęzyczne odwiedzające na krótszy lub dłuższy czas miasto Siedlce. W ramach projektu przygotowano porady i sugestie w języku niemieckim dotyczące podstawowego słownictwa dnia codziennego, informacji o wydarzeniach kulturalnych, usługach, komunikacji, a także lokalach gastronomicznych w Siedlcach.

W pierwszej kolejności nawiązano kontakt z wolontariuszami i stworzono „subiektywny” słowniczek polsko-niemiecki z podstawowymi zwrotami w języku polskim i tłumaczeniem na język niemiecki. W celu przygotowania przewodnika po restauracjach przeprowadzono ankietę wśród 200 osób (uczniów i znajomych) i wyselekcjonowano określoną liczbę lokali a następnie dokonano tłumaczenia na język niemiecki. Na stronie internetowej na bieżąco pojawiały się aktualne informacje dotyczące wydarzeń kulturalnych w mieście.

Ponadto, w ramach przewodnika opracowana została w języku niemieckim baza sklepów (adres, opis asortymentu oraz godziny pracy), rozkład jazdy komunikacji miejskiej, informacje o sławnych osobach mających związek z Siedlcami. Na forum powstał tzw. „Dekalog przetrwania w Siedlcach” z poradami rodowitych mieszkańców na temat specyfiki miasta.

Nowatorstwo projektu polega na uczeniu się języka poprzez działanie społeczne. Uczestnicy projektu, zbierając materiały do przewodnika po Siedlcach, nie tylko angażowali się w wyszukiwanie informacji i opis miejsc, ale zobowiązani byli do tłumaczenia pozyskanego materiału na język niemiecki, a także do komunikacji w tym języku z wolontariuszami niemieckimi. Uczestnictwo w procesie tworzenia materiału rozwijało ich sprawności komunikacyjne w zależności od kontekstu sytuacyjnego.

Przedstawiony sposób na uczenie się języka obcego jest łatwy do wykorzystania przez uczniów każdego języka i poziomu zaawansowania. Inwencja twórcza jest nieograniczona i może zaowocować interesującym udziałem młodych ludzi w społeczności lokalnej.

#### Cele projektu:

- pomoc obcokrajowcom w poznaniu miasta;

- doskonalenie umiejętności językowych uczestników projektu;
- promowanie wizerunku miasta wśród obcokrajowców;
- zastosowanie znajomości języka niemieckiego w praktyce;
- zachęcanie innych młodych ludzi do uczenia się języka niemieckiego.

## ■ KATEGORIA – PROJEKTY NAUCZYCIELSKIE

### Szkoły podstawowe

#### II

#### ● TYTUŁ: VOLUNTEERING CLUB – GIVE SOMETHING FROM YOURSELF!

#### Opis projektu:

- Projekt realizowany przez panią Agnieszkę Grzesiak w Szkole Podstawowej nr 7 im. Erasma z Rotterdamu w Poznaniu, w okresie od 2009 do wiosny 2010 roku
- Język projekt – angielski

W ramach *Volunteering Club*, powstały projekty oparte na wolontariacie ściśle powiązane z nauczaniem w szkole językiem angielskim. Uczniowie zainspirowani ideą pomocy innym, stworzyli pod okiem nauczyciela własne pomysły, które zaowocowały ciekawymi projektami edukacyjnymi takimi jak: anglojęzyczne przedstawienie dla innych uczniów w szkole, stworzenie i prowadzenie anglojęzycznej biblioteki dla klas III-VI czy projekt czytania anglojęzycznych lektur młodszym kolegom.

Poprzez realizację projektu *Volunteering Club* zamierzono dać uczniom szansę wykorzystania własnych umiejętności, rozwinięcia zainteresowań oraz zdobycia wszechstronnego doświadczenia. Ogromną motywacją do organizacji takich działań jest świadomość, iż są one doskonałą okazją do świadczenia pomocy drugiemu człowiekowi, a zarazem pogłębienia umiejętności językowych.

W ramach projektu zrealizowano przedstawienie teatralne w języku angielskim; spotkanie z wolontariuszem z Hiszpanii; spotkanie z wolon-

tariuszami z Ukrainy i Belgii; warsztaty z wolontariuszką z Belgii na temat praw człowieka; warsztaty anglojęzyczne z wolontariuszem z Malesji na temat bycia wolontariuszem i prezentacja uczniom regionu pochodzenia wolontariusza. Miał miejsce *Dzień Filmowy* oraz czytanie anglojęzycznych bajek przez wolontariuszy z klas starszych dzieciom z klas młodszych w celu zachęcenia uczniów do wypożyczenia książeczek w następnym roku szkolnym. Zorganizowano także Biblioteczkę Anglisty dla klas III-VI, którą prowadzili wolontariusze.

Innowacyjność wprowadzonych elementów do nauczania języka opiera się na różnorodności podejmowanych działań w ramach pracy z wolontariuszami. Zakres działań wpłynął na różnorodność nauczania językowego w szkole. Uczniowie angażując się w konkretne działania wolontaryjne, nie tylko rozwijali swoje kompetencje społeczne, ale przede wszystkim umiejętności komunikacji w języku angielskim.

### Cele projektu:

- wspieranie twórczego podejścia do uczenia się języków obcych;
- umożliwienie uczniom praktycznego; wykorzystania języka angielskiego poprzez kontakt z zagranicznymi wolontariuszami, przeprowadzenie wywiadu w języku angielskim, przedstawienia teatralne;
- nauka języka angielskiego poprzez zabawę i praktyczne zastosowanie umiejętności językowych nauczanych na lekcjach;
- wspieranie kreatywności młodych ludzi i realizację ich pomysłów;
- wspieranie świadomości międzykulturowej uczniów poprzez kontakty z zagranicznymi wolontariuszami oraz prezentacje filmów o wolontariuszach będącymi uczestnikami międzynarodowych workcampów;
- rozwijanie przedsiębiorczości uczniów poprzez wzmacnianie umiejętności wykorzystywania i doskonalenia własnych pomysłów i inicjatyw, zwiększanie aktywności, rozwój ambicji i dążenie do realizacji celów oraz rozpoczętych działań.

### Gimnazjum

#### III

#### ● TYTUŁ: BE GREEN – THINK GREEN, CZYLI CO GIMNAZJALIŚCI WIEDZĄ O OCHRONIE ŚRODOWISKA.

#### Opis projektu:

■ Projekt realizowany przez p. Magdalenę Szpryngier w Gimnazjum nr 81 im. prof. W. Doroszewskiego w Warszawie w okresie od lutego do czerwca 2010 r.

■ Język projektu – angielski

Projekt edukacyjny „Be Green – Think Green” rozpoczął się trzydniową sesją wykładów proekologicznych. Tematy objęły 17 nauczanych w szkole przedmiotów w tym biologię, chemię, geografię oraz fizykę. Wykłady były prezentowane w j. polskim i j. angielskim. Po wysłuchaniu wykładów uczniowie otrzymali 32 tematy do opracowania w formie pisemnej w języku polskim lub języku angielskim. Powstałe eseje i opracowania zostały zebrane i wydane w postaci „książeczki” zatytułowanej „Be Green Think Green – czyli co gimnazjaliści wiedzą o ochronie środowiska”. Część proponowanych tematów wymagała dokładnego przestudiowania gałęzi nauki, podczas gdy inne polegały na samodzielnym i dogłębnym zbadaniu przez grupę uczniów zjawiska związanego z życiem codziennym i jednocześnie odrębną gałęzią wiedzy – np. segregacją śmieci. Praca polegała na zbieraniu przez uczniów informacji dotyczących określonego zagadnienia, systematyzowaniu tych informacji, opracowywaniu danych, wysunięciu wniosków czy prezentacji efektów.

Projekt obejmował działania na rzecz redukcji odpadów poprzez zmianę postaw konsumencyjnych i wskazanie kryteriów odróżniających produkty bezpieczne od uciążliwych dla środowiska. Projekt dotyczył również działań lokalnych polegających na rozpoznaniu przez uczniów potrzeb środowiska lokalnego w danej dziedzinie; realizacji działań w terenie i prezentacji efektów (np. pokazania zmian w zachowaniach społeczności lokalnej).

Finał projektu to prezentacja opracowań, ekologiczny pokaz mody, premiera filmu przy-

rodniczego (język angielski), premiera nowych piosenek przyrodniczych w języku angielskim, promowanie „EKO” stylu życia, debata ekologiczna „Co zmieniło się we mnie?”

W ramach projektu zrealizowano ponadto: konkurs na logo projektu, zbiórkę nakrętek plastikowych na cele charytatywne (uczniowie zebrali blisko 120 000 nakrętek), udział w ogólnopolskim konkursie „Rhymes and Songs Festival” promującym zdrowy styl życia, sprawdzono ile śmieci produkuje szkoła (uczniowie przez tydzień segregowali śmieci zebrane w szkole) i dokonano analizy, jaki rodzaj śmieci jest produkowany i w jakich ilościach, organizowano debaty ekologiczne w ramach koła języka angielskiego. Ponadto uczniowie uczestniczyli w wykładzie zorganizowanym przez Ambasadę Amerykańską w Warszawie nt. *Nowa architektura amerykańska: architektura jako system ekologiczny*, (Prof. Anne Dyson i Christopher Sharples) oraz w spotkaniu z *Wandą Urbanską*, producentką telewizyjną i autorką programu „Simple Living with Wanda Urbanska” w telewizji PBS. Ponadto zorganizowane zostało przedstawienie z okazji świąt Wielkanocnych pt. „Eko-Easter” oraz ekologiczny pokaz mody i jego prezentacja w dwóch językach podczas dnia ekologicznego.

Nowatorskość projektu polega na wielostronności podejmowanych działań w ramach tematyki ekologicznej. Z jednej strony uczniowie zdobywali praktyczną wiedzę na temat ochrony środowiska, z drugiej strony rozwijali swoje kompetencje językowe poprzez wykonywanie zadań w języku angielskim.

#### Cele projektu:

- rozwijanie umiejętności językowych w nowej dziedzinie;
- łączenie nauki języka angielskiego z technikami multimedialnymi;
- rozwijanie wśród uczniów zdolności aktorskich, informatycznych, dziennikarskich przy użyciu języka angielskiego;
- przygotowanie ucznia do prezentacji publicznych w języku angielskim;
- uświadamianie znaczenia języka angielskiego w zdobywaniu pracy w określonej dziedzinie;
- nauczanie języka poszerzone o pojęcia z zakresu nauk przyrodniczych;
- podejmowanie działań na rzecz ochrony środowiska;
- kształtowanie umiejętności wnioskowania na podstawie obserwacji i badań;
- chęć poznania i badania zjawisk i procesów zachodzących w przyrodzie oraz prezentacja ich w j. angielskim.

#### IV

#### ● TYTUŁ: SCIENCE IN ENGLISH

##### Opis projektu:

- Projekt został zrealizowany przez p. Sylwię Piekarczyk w Gimnazjum im. Ojca Ludwika Wrodarczyka w Radzionkowie w okresie IX 2009 – IV 2010 roku.
- Język projektu – angielski

Projekt Science in English zakłada naukę przedmiotów ścisłych takich jak fizyka, biologia i chemia w języku obcym. W zajęciach wzięła udział eksperymentalna grupa młodzieży, która zdecydowała się uczęszczać na zajęcia prowadzone wyłącznie w języku angielskim. Projekt zakładał cotygodniowe spotkania z młodzieżą chętną rozwijać swoje umiejętności językowe oraz naukowe poprzez zabawę i doświadczenie, jak również ułatwienie im wyboru przyszłej drogi zawodowej.

Niezmiernie istotnym elementem zajęć była praca z nowoczesnymi technologiami informatycznymi. Uczniowie współtworzyli blog – [www.spiekarczyk.blogspot.com](http://www.spiekarczyk.blogspot.com) i zamieszczali tam wyniki swoich eksperymentów oraz badań, prezentowali rozwiązania zadań domowe, tworzyli prezentacje multimedialne oraz komentowali i dzielili się swoimi spostrzeżeniami. Po każdym zajęciu jeden z uczestników opisywał czego nauczyli się w danym tygodniu.

Udział w takich zajęciach pozwalał uczniom nie tylko podnieść poziom umiejętności językowych, ale również rozwinąć umiejętności korzystania z nowoczesnych technologii w ramach kształcenia językowego.

Wszelkie materiały tj. prezentacje multime-



dialne, ćwiczenia, notatki, kserokopie, filmy edukacyjne i inne były przygotowywane osobiście przez nauczyciela prowadzącego we współpracy z innymi nauczycielami przedmiotów ścisłych. Materiały te były dostosowane do poziomu wiedzy oraz umiejętności uczniów i nie były kopiowane z podręczników dostępnych na rynku. Tematy zrealizowane podczas zajęć obejmowały tematy dotyczące organizmów żywych oraz najważniejszych procesów życiowych, zdrowia, układu krążenia, klasyfikacji zwierząt, rozmnażania roślin.

Wszystkie tematy zostały zrealizowane w języku angielskim, w formie wykładów, pracy w grupach, różnego rodzaju metodami projektów, zorganizowane były dyskusje, eksperymenty, jak np: postawienie hipotezy oraz udowodnienie właściwości przewodnictwa korzenia selera naciowego, czy eksperyment z rozpuszczalnością takich produktów jak soli czy cukru.

Uczniowie umieścili rezultaty swoich badań w formie wykresów, filmów i prezentacji multimedialnych na stronie internetowej projektu. Ponadto po zajęciach dotyczących wirusów uczestnicy zajęć mieli za zadanie wykonać trójwymiarowe modele różnego rodzaju wirusów, które następnie zaprezentowali i omówili w języku angielskim. Zdjęcia wyników ich pracy zostały umieszczone na stronie projektu.

#### Cele projektu:

- podniesienie umiejętności językowych uczestników zajęć;
- zwiększenie płynności w wszystkich czterech dziedzinach nauki języka obcego: czytanie, pisanie, słuchanie oraz mówienie;
- zwiększenie zainteresowania uczestników zajęć językami obcymi oraz nauką jako dziedziną pozwalającą szkole wypromowanie przyszłych specjalistów na wymagającym rynku pracy;
- wzbogacenie oraz utrwalenie wiedzy z zakresu biologii, fizyki oraz chemii jak również umocnienie ocen z wymienionych wyżej przedmiotów w wykładanych w języku ojczystym;
- wprowadzenie, utrwalanie oraz aktywne uży-

wanie nowoczesnych technologii informacyjnych przez uczestników zajęć.

#### Szkoły ponadgimnazjalne

##### V

#### ● TYTUŁ: AUF NACH BERLIN – MIĘDZY-KONTYNTENTALNA, INTERAKTYWNA WSPÓŁPRACA NA PLATFORMIE MOODLE

##### Opis projektu:

■ Projekt realizowany przez p. Justynę Sobotę w Liceum Ogólnokształcącym Towarzystwa Ewangelickiego przy współpracy z Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Cieszynie. W pierwszym roku projekt trwał 8 miesięcy, a następnie był kontynuowany w roku szkolnym 2009/2010.

■ Język projektu – niemiecki

Projekt realizowany był w ramach przygotowań do partnerskiej wymiany szkół w Berlinie między uczniami z Polski i Niemiec. W ramach planowanej wymiany nawiązano kontakt z przebywającymi w Berlinie uczniami z RPA. Celem współpracy miała być wymiana doświadczeń i przygotowanie strony polskiej do udziału w wyjeździe. Działania realizowane w ramach tego projektu można podzielić na trzy etapy.

W pierwszej fazie opracowany został kurs e-learningowy na platformie moodle. Zamieszczono tam moduły poświęcone poznawaniu się i wymianie interkulturowej, np. rozwiązywanie interaktywnych zadań, wspólne planowanie i opracowanie czasu wolnego.

W komunikacji na odległość uczniowie korzystali z nowoczesnych narzędzi takich jak Skype czy Web 2.0. a także z forum, czatu, prezentacji multimedialnych, dzięki którym uczniowie przedstawiali swoją najbliższą okolicę, szkołę i kraj. Prezentacje uczniów były nieocenioną skarbnicą wiedzy interkulturowej. Ze względu na egzotykę i różnorodność obu krajów i kultur włączony został kolejny blok – „Uczenie interkulturowe.” W tej części projektu brały udział studentki z Kolegium Nauczycielskiego w Cieszynie, które nagrały i umieściły w Internecie podcasty na temat tradycji bożonarodzeniowych i systemu

edukacji w Polsce, przygotowując się w ten sposób do przyszłej pracy w społeczeństwie wiedzy z wykorzystaniem nowych technologii. Natomiast partnerzy z RPA przygotowali i zamieścili na YouTube krótkie filmy, w których oprowadzali nas po Berlinie, a uczniowie oglądali je i rozwiązywali interaktywne ćwiczenia.

Etap drugi to pobyt w Berlinie i Poczdamie i wymiana ze szkołami partnerskimi: zwiedzanie, realizacja projektów z Niemcami, wycieczki po mieście i muzeum historycznym oraz dokumentacja wymiany.

Trzecia faza również przebiegała on-line: podsumowanie wymiany, opublikowanie pamiętników, zdjęć, komentowanie ich, publikowanie tras zwiedzania ze zdjęciami, pisanie wspólnie przez polskich i południowoafrykańskich uczniów scenariuszy filmów rozgrywających się w Berlinie (w miejscach, które zwiedzali). Faza ta zakończona była ewaluacją całego kursu przez uczniów.

#### Cele projektu:

- uwrażliwienie na inne kultury i propagowanie postawy otwartości;
- stworzenie realnych sytuacji komunikacyjnych (wymiana informacji, wspólna realizacja zadań);
- zwiększenie efektywności nauczania dzięki zastosowaniu nowoczesnych technologii: platformy moodle i narzędzi Web 2.0 (forum, czat, wiki i in.);
- aktywizacja uczniów poprzez wciągnięcie ich w proces współdecydowania i wyboru zadań oraz możliwość prezentowania własnych prac na forum;
- wykształcenie aktywnego podejścia uczniów w nabywaniu kompetencji językowych i kluczowych, świadomość konieczności uczenia się przez całe życie;
- umiejętność prezentowania własnego regionu, miasta i społeczności lokalnej w języku obcym, przygotowanie do roli pośrednika językowego (np. pracy w branży turystycznej);
- umiejętność pracy z wielonarodową grupą w języku obcym.

## VI

### ● TYTUŁ: [www.czacki.moodle.waw.pl](http://www.czacki.moodle.waw.pl) JAKO WSPARCIE NAUCZANIA JĘZYKA ANGIELSKIEGO W XXVII LICEUM OGÓLNOKSZTAŁCĄCYM IM. TADEUSZA CZACKIEGO W WARSZAWIE

#### Opis projektu:

- Projekt realizowany przez p. Marcina Stanowskiego w XXVII Liceum Ogólnokształcącym im T. Czackiego w Warszawie. Działania w ramach projektu rozpoczęto w październiku 2008 roku.
- Język projektu – angielski

W ramach projektu powstała platforma nauczania zdalnego <czacki.moodle.waw.pl>, która jest składową portalu szkoły <www.czacki.edu.pl>. Na platformie publikowane są zadania on-line wspomagające potrzeby uczniów oraz zamieszczane są testy służące do samooceny. Dzięki prezentowanym zadaniom uczniowie mogą częściej sprawdzać swoją wiedzę, otrzymywać informację zwrotną o postępie w nauce, ale także wpływać na większe zaangażowanie uczniów podczas lekcji w szkole.

Uczniowie znają narzędzia on-line i w większości sprawnie się nimi posługują. Platforma jest wykorzystywana głównie do prowadzenia kursów z języka angielskiego. W jej ramach prowadzone są kursy dla każdej klasy, także kursy on-line do zajęć fakultatywnych, takich jak.: fakultety maturalne – przygotowanie do egzaminu maturalnego z języka angielskiego, koło zainteresowań przygotowujące do Olimpiady Języka Angielskiego, a także zajęcia „Biology in English” przygotowujące uczniów klas biologiczno-chemicznych do studiowania nauk biologicznych i medycznych w języku angielskim. Uczniowie korzystają z portalu na wiele sposobów. Pobierają z niego materiały do samodzielnej pracy, wykonują testy on-line, używają narzędzia forum, aby dyskutować na zadane tematy i przesyłają pliki z pracami domowymi. Rolą nauczyciela w ramach platformy <moodle> jest nie tyle przekazywanie wiedzy przy niezbyt aktywnym udziale słuchaczy, co bycie przewodnikiem w samodzielnych poszukiwaniach.

Główne zadania realizowane w ramach projektu sprowadzały się do przygotowania podręcznika użytkownika serwisu; utworzenia regulaminu użytkownika, który określa prawa i obowiązki użytkownika; stworzenie projektu graficznego strony moodle, kolorystycznie spójnego z szatą graficzną domowej strony XXVII Liceum Ogólnokształcącego, stworzenie ćwiczebnego kursu dla nauczycieli, tak aby zainteresowani mogli w szybki i łatwy sposób zapoznać się z funkcjonowaniem, promocja idei uczenia się przez Internet i korzystania z serwisu wśród nauczycieli i uczniów.

Uczniowie szkoły mają dostęp do tworzenia i utrzymywania kursów internetowych np. „Learning by singing and laughing” – zbiór zasobów dotyczących uczenia języka angielskiego poprzez humor i piosenki, „Trening maturalny” – repozytorium materiałów przygotowujących do egzaminu maturalnego z języka angielskiego, „Olimpiada Języka Angielskiego” – repozytorium materiałów przygotowujących do Olimpiady. Ponadto udostępniono użytkownikom kursy i materiały innych autorów.

#### Cele projektu:

- indywidualizacja toku nauczania;
- poprawienie kontaktu i przepływu informacji uczniów z nauczycielem;
- umożliwienie korzystania z ćwiczeń powtórzniowych on-line, w taki sposób, aby nauczyciel mógł monitorować czas i poziom ich wykonania;
- stworzenie możliwości przesyłania prac pisemnych w uporządkowany, zintegrowany z wewnętrznym dziennikiem postępów w nauce;
- zachęcenie uczniów do wykorzystania zasobów internetowych w celach edukacyjnych.

#### Instytucje inne

##### VII

#### ● TYTUŁ: GLUECKSEKSE – CIASTECZKO EDUKACYJNE

#### Opis projektu:

- Projekt realizowany przez p. Annę Kizeweter w Deutsche Schule – Ośrodek Szkolenia Języka

Niemieckiego w Siedlcach. Okres trwania projektu: realizowany od listopada 2009 do maja 2010 roku.

#### ■ Język projektu – niemiecki

Projekt „Gluecksekse – Ciasteczko edukacyjne” został przygotowany przez grupę 12 kursantów Deutsche Schule w wieku 14-18 lat. Uczniowie realizowali projekt społeczny, którego celem było zachęcenie mieszkańców do nauki języka niemieckiego. W ramach projektu przygotowano wróżby w języku niemieckim i umieszczono je w bio-ciasteczkach a następnie rozdawano na ulicach miasta w godzinach szczytu.

Projekt realizowany był w kilku fazach. W pierwszej kolejności przygotowano treść wróżb. W kilku trzyosobowych grupach opracowywano zakres tematyczny wróżb: miłość, przyjaźń, zdrowie, zwierzęta, urlop, szkoła, dusza, przysłowia. Wróżby zawierały tryb rozkazujący, rekcję przymiotnika i czasownika, a jeśli to możliwe zwroty idiomatyczne. Celem tego zadania było powtórzenie i użycie w praktyce wprowadzonych wcześniej struktur gramatyczno-leksykalnych.

Kolejnym etapem było znalezienie przez wszystkich słuchaczy dobrego przepisu na kruche ciasteczka w języku niemieckim oraz przekonanie pozostałych uczestników grupy, do wybrania właśnie jego przepisu. Zwycięzca miał zadanie nagrać film instruktażowy dla grupy, wykorzystany następnie podczas wspólnego pieczenia 10 000 ciasteczek na kolejnych zajęciach.

W ramach przygotowań do finalizacji projektu wykonane zostały koszulki z flagą Niemiec, a następnie przystąpiono do rozdawania ciastek na ulicach miasta. Akcja spotkała się z zainteresowaniem mieszkańców Siedlec. Uczniowie pomagali przetłumaczyć wróżbę, odpowiadali na pytania związane z nauką j. niemieckiego, od starszej generacji dowiedzieli się wiele o stosunkach polsko-niemieckich w przeszłości. Pomysł zyskał także uznanie w mediach – w Polskim Radiu pojawiła się informacja o przeprowadzonej akcji. Zamknięciem projektu było omówienie wrażeń z „akcji” i stworzenie państwowej kroniki.

**Cele projektu:**

- zwrócenie uwagi mieszkańców Siedlec na możliwość i potrzebę nauki języka niemieckiego;
- zaangażowanie młodych przedstawicieli lokalnego społeczeństwa będących wzorem dla starszej generacji w pogłębianiu znajomości języka obcego;
- użycie nauczonych struktur i zwrotów w praktyce jako podsumowanie starań;
- zmotywowanie obu stron – kursantów i mieszkańców Siedlec do nauki języka;
- cedowanie na uczniów odpowiedzialności za własne postępy w nauczaniu i integracja grupy;
- przeniesienie lekcji języka niemieckiego poza mury szkoły, uatrakcyjnienie metod i form nauczania.

## **KATEGORIA – PROJEKTY INSTYTUCJONALNE**

### **Przedszkole VIII**

- **TYTUŁ: DNI ANGLOJĘZyczne / POLSKO-ANGIELSKIE W NASZYM PRZEDSZKOLU. DNI OBCOJĘZyczne W KAŻDYM PRZEDSZKOLU**

**Opis projektu:**

- Projekt realizowany w Przedszkolu Niepublicznym i Punkcie Przedszkolnym „Akademia Małych Geniuszy” w Poznaniu od stycznia 2009 roku
- Koordynator: Małgorzata Kielan
- Język projektu – angielski

Organizacja dni anglojęzycznych w przedszkolu sprawia, że wskazany dzień w kalendarium przedszkolnym wraz z tematem przewodnim, dzieciom i rodzicom zawsze kojarzy się z przebieganiem i twórczą edukacją anglojęzyczną.

W każdym Dniu Anglojęzycznym realizowany jest określony temat według przygotowanych przez koordynatorów wytycznych, aczkolwiek dzieci uczestniczą w decyzji dotyczącej czasu trwania przygotowanych poszczególnych zajęć.

Dzień Anglojęzyczny wymaga od nauczyciela języka angielskiego i pozostałych nauczycielek wychowania przedszkolnego wprowadzenia tematycznego, na odbywających się wcześniej zajęciach. Temat związany jest z elementem kultury angielskiej lub elementem otaczającego świata, który jest przybliżany dzieciom w ramach edukacji z języka angielskiego.

Dzień Anglojęzyczny to realizacja wybranego tematu, któremu towarzyszą zmiany w oprawie dekoracyjnej szatni, przygotowanie odpowiednich strojów, ujednoliconych pod kątem kolorystycznym lub tematycznym; przyswojenie nowego słownictwa, zwrotów, śpiewanie i tańczenie piosenek znanych / nauka nowej piosenki, nauka tańca, konkursy, gry, zabawy, warsztaty praktyczne; praca / prace plastyczne w różnych technikach realizująca/ce temat przewodni, prace grupowe i indywidualne; wykorzystanie elementów szeroko rozumianej kultury państw anglosaskich; zajęcia wspierające rozwój prowadzone w języku angielskim.

Wymienione rodzaje działalności w trakcie każdego Dnia Anglojęzycznego przenikają się wzajemnie, uzupełniają, splatają, wzbogacając działalność dziecka. W ramach Dni Anglojęzycznych zorganizowano m.in.: *St. Patrick's Day – the green day in our Academy, Scottish Day, April Fools Day, Daffodil national Wales Day, Halloween – Orange pumpkin crazy day, The Beatles Party, St. Patrick's Day, Tartan scotish climates, English Co-oking day, Pyjamas party.*

W trakcie każdego Dnia Anglojęzycznego przeprowadzano zajęcia w języku angielskim o charakterze terapeutycznym wspierające ogólny rozwój dzieci. Wykorzystywano w tym celu metodę Weroniki Sherborne, metodę Dennisona (kinezylogia edukacyjna), metodę Dziamskiej (edukacja przez ruch), metodę Batti Strauss; ponadto stosowano terapeutyczne techniki parateatralne: teatr z łyżki, pantomimę, teatrzyk palcowy, kukiełkowy; bajkoterapię wg Molickiej; clownadę, śmiechoterapię, relaksację wg Polender, muzykoterapię przy użyciu prześcieradła, masażyki; ekspresję plastyczną indywidualną np. mandale, prace w glinie, kolaż, malowanie palcami.

Zastosowane zasady i metody pozytywnie oddziałują na sferę emocjonalną dziecka, sprzyjają aktywności, wzmacniają poczucie bezpieczeństwa, poprawiają komunikację i rozwijają współpracę w grupie, a także stwarzają znakomite środowisko do nauki języka angielskiego.

### Cele projektu:

- wspomaganie ogólnego rozwoju dziecka podczas zajęć z języka angielskiego w różnych obszarach funkcjonowania
- wprowadzanie na zajęciach elementów szeroko rozumianej kultury anglojęzycznej: świąt, zwyczajów, potraw, muzyki, malarstwa, bohaterów literatury dziecięcej z uwzględnieniem kształtowania postawy tolerancji i odmienności wobec tej kultury i innych kultur
- tworzenie w edukacji anglojęzycznej w formie Zabawy, Nauki, Pracy niekonwencjonalnych zajęć, służących odkrywaniu, doświadczaniu, przeżywaniu, smakowaniu, odbieraniu, współtworzeniu, kreowaniu otaczającej rzeczywistości z wykorzystaniem elementów kultury anglojęzycznej

### Szkoły podstawowe IX

#### ● TYTUŁ: CLIMATES – CREATIVE LANGUAGE LEARNING AND MULTICULTURAL ACTIVITIES TOGETHER IN EUROPEAN SCHOOLS

#### Opis projektu:

- Projekt realizowany w Szkole Podstawowej nr 81 w Warszawie w okresie 1 IX 2008 – 31 VIII 2010
- Koordynator: Sadowska-Martyka Annetta
- Język projektu – angielski

Projekt CLIMATES jest oparty na wielostronnej współpracy szkół. Prace projektowe, prowadzone były równolegle w 12 instytucjach zorganizowano wokół 12 zagadnień tematycznych: *Welcome Friends, A Name I call Myself, Alphabets, Different but Similar, Hide and Seek, Nice to Meet You, Survival Kid, Bread in Europe, Multicultural Christmas, Weather in Europe, Welcome to My School, Welcome to My Town*. Wszyscy partnerzy

przygotowywali i prowadzili zajęcia z uczniami, w tym samym czasie, a prace dzieci oraz wszystkie materiały wykorzystywane w projekcie, umieszczone były na stronie internetowej projektu. Uczniowie, mając stały dostęp do prac swoich rówieśników, mogli śledzić postęp prac zarówno ze szkoły, jak i z domu.

Wszystkie przygotowane przez instytucje partnerskie materiały, ćwiczenia i pomoce zostały zebrane w przewodnik, podzielony na 12 rozdziałów, odpowiadającym 12 tematom zrealizowanym, w trakcie trwania projektu. Przewodnik zawiera scenariusze lekcji, karty pracy, materiały dodatkowe, oraz wskazówki dla nauczyciela do każdego tematu. Wszystkie materiały dostępne są na stronie projektu: <http://share.dscho-la.it/dd4pinerolo/climate/default.aspx>

W pierwszej fazie realizacji projektu CLIMATES, uczniowie tworzyli *The Travelling Suitcase* („Podróżującą Walizeczkę”), zawierającą pomoce niezbędne do zapoznania swoich rówieśników, ze szkół partnerskich z Polską. Dzieci przygotowywały (pisały, ilustrowały) legendę o smoku wawelskim, Lechu Czechu i Rusie, wybierały stroje ludowe, przygotowywały gry i zabawy, puzzle, układanki oraz prezentacje multimedialne. W ciągu dwóch lat trwania projektu „walizeczki” były prezentowane przez nauczycieli w ośmiu krajach europejskich, przeprowadzając zaprojektowane ze swoimi uczniami lekcje kultury i języka polskiego.

Prezentacje przygotowywane na spotkania wielostronne wykonane były w języku angielskim, lecz wybrane słowa, i zwroty zawsze były również podane w języku ojczystym, z uwzględnieniem wersji audio, aby dzieci mogły słyszeć autentyczne głosy rówieśników. Nauczyciele przygotowywali gry i zabawy dla dzieci skłaniające do refleksji, uważnego słuchania i porównywania języków.

Na wyróżnienie zasługuje zorganizowanie wielostronnej współpracy szkół z kilku krajów europejskich. Jest to niezwykle cenne i istotne dla uczniów, którzy poznają język i kulturę poprzez komunikację i przygotowywanie materiałów dla swoich rówieśników a nie tylko poprzez podręczniki.

**Cele projektu:**

- 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;
- wdrażanie nowoczesnych metod w celu promowania wielojęzyczności;
- uwrażliwianie na potrzeby innych i kształtowanie umiejętności słuchania innych mówiących o sobie;
- szacunek dla różnorodności dotyczy zarówno procesu budowania świadomości własnego dziedzictwa kulturowego jak i zrozumienia, że żadna kultura nie jest nadrzędna lub podrzędna w stosunku do innych;
- projekt ma za zadanie budzenie u dzieci ciekawości i zachwytu tym, co inne, ale również piękne i intrygujące.

**Szkoły ponadgimnazjalne****X**● **TYTUŁ: RAZEM W EUROPIE****Opis projektu:**

- *Projekt realizowany w Zespole Szkół im. Ignacego Łukasiewicza w Policach przy współpracy ze Stowarzyszeniem na rzecz Zespołu Szkół oraz PUP w Policach. Projekt realizowany cyklicznie od października 2006 roku.*
- *Koordynator: Monika Andrzejewska*
- *Język projektu – angielski*

Praca nad projektem jest koordynowana przez trzy instytucje. PUP ma za zadania dokonać rekrutacji osób bezrobotnych zainteresowanych podjęciem nauki w celu poszerzenia własnej wiedzy i zwiększenia szans na podjęcie zatrudnienia. Zwykle są to zarejestrowane osoby w wieku 18–55 lat, głównie kobiety z podstawowym i średnim wykształceniem. PUP dokonuje także zakupu papieru do kopiowania materiałów edukacyjnych i do drukowania certyfikatów.

Stowarzyszenie koordynuje i monitoruje projekt, pokrywa koszty kopiowania materiałów, drukowania certyfikatów oraz upominków dla uczestników projektu. Ze strony ZS w projekcie uczestniczy każdorazowo trzech nauczycieli oraz odpowiednia liczba chętnych uczniów-wolontariuszy w wieku 16-19 lat. Zajęcia odbywają się w salach lekcyjnych i pracowni komputerowej ZS dwa razy w tygodniu po 90 minut w godzinach popołudniowych i są prowadzone przez dwóch uczniów równocześnie. Każdy kursant bierze udział w 50 godzinach zajęć.

Każda edycja zaczyna się spotkaniem wszystkich uczestników, w trakcie którego bezrobotni informowani są o założeniach, zasadach i harmonogramie projektu oraz otrzymują materiały edukacyjne. Projekt ma także oficjalne zakończenie, w trakcie którego kursanci otrzymują certyfikaty uczestnictwa w kursach, uczniowie certyfikaty potwierdzające ich pracę, a inne zaangażowane osoby podziękowania.

**Cele projektu:**

- aktywizacja osób bezrobotnych i ich integracja w społeczności lokalnej poprzez ich udział w kursach językowych prowadzonych przez uczniów Zespołu Szkół;
- doskonalenie własnej znajomości języków obcych i obsługi komputera przez uczniów Zespołu Szkół poprzez nauczanie osób dorosłych;
- wsparcie osób bezrobotnych w ich powrocie na rynek pracy poprzez zdobycie podstawowych umiejętności językowych;
- budowanie w młodych ludziach poczucia własnej wartości, wiary we własne siły;
- poznanie przez młodych ludzi specyfiki pracy nauczyciela;
- kształtowanie w młodych ludziach postaw przedsiębiorczości, odpowiedzialności i empatii;
- wsparcie uczniów w diagnozowaniu własnych uzdolnień, zainteresowań i predyspozycji zawodowych;
- przełamywanie stereotypów i uprzedzeń w kontaktach dwóch grup społecznych (tj. nastoletników i dorosłych bezrobotnych).

## XI

● **TYTUŁ: OPOCZYŃSCY POLICJANCI  
PODBIJAJĄ EUROPEJĘ – INTEGRACYJNE  
WARSZTATY JĘZYKOWE**

**Opis projektu:**

- Projekt realizowany w Zespole Szkół Ponadgimnazjalnych w Drzewicy w okresie 09.02.2009 – 09.08.2010
- Koordynator: Anna Niemczyk-Więckowska
- Język projektu – angielski i niemiecki

Projekt „Opoczyńscy policjanci podbijają Europę” to integracyjne warsztaty językowe dla uczniów klas o ukierunkowaniu policyjnym w ZSPg w Drzewicy i czynnych zawodowo policjantów z terenu gmin Drzewica i Opoczno. Powstał on trzy lata po uruchomieniu w ZSPg w Drzewicy klas o ukierunkowaniu policyjnym. W klasach tych prowadzony jest kurs języka angielskiego na poziomie rozszerzonym. Trzyletnie doświadczenia w nauczaniu języków w tego typu klasach oraz fakt, że klasy te od samego początku prężnie współpracowały z lokalną jednostką policji (realizując swoje ukierunkowanie) były inspiracją do stworzenia projektu językowego, który poszerzałby zainteresowania uczniów klas policyjnych, a jednocześnie stanowiłby możliwość jeszcze większej integracji środowiska lokalnego.

Zorganizowanie takich warsztatów wynikało też z wewnętrznej potrzeby tej grupy zawodowej, będącej grupą zaufania publicznego. Zostały utworzone cztery grupy: trzy angielskojęzyczne i jedną niemieckojęzyczna. W każdej grupie odbywają się zajęcia dydaktyczne obejmujące oprócz nauki języka angielskiego czy niemieckiego w zakresie podstawowym, tematykę policyjną, np. miejsce pracy policjanta, sprzęt i wyposażenie, rodzaje przestępstw, przestępców i kar, wypadki drogowe, imprezy sportowe i zamieszki, zatrzymywanie i legitymowanie, przesłuchiwanie, pisywanie podejrzanego, raport policyjny, CV, list motywacyjny itp.

Głównym źródłem pomysłów dla tematyki policyjnej jest Internet (np. lekcja *International co-operation INTERPOL*, podczas której przeglądane są strony internetowe INTERPOLU), ale także

filmy kryminalne w wersji oryginalnej, do których prowadzący zajęcia opracowali zestawy pytań i ćwiczeń oraz podręcznik wydawnictwa Macmillan *English for Law Enforcement*. Projekt przewiduje także nagrody dla najlepszych uczestników: 4 osoby (2 – język angielski i 2 – język niemiecki) – przystąpią do egzaminów zewnętrznych potwierdzających kwalifikacje językowe certyfikatem – *First Certificate of English* i *Zertifikat Deutsch*.

**Cele projektu:**

- zorganizowanie projektu o zasięgu powiatowym;
- nabywanie i podnoszenie umiejętności swobodnego porozumiewania się w języku obcym (angielskim, niemieckim) przez 48 uczestników (potencjalnych i obecnych policjantów z gmin Drzewica i Opoczno);
- nauczanie języka obcego rozszerzone o słownictwo i struktury specyficzne dla zawodu policjanta;
- motywowanie uczestników projektu do poszerzania znajomości języka angielskiego i niemieckiego pod kątem jego przydatności w późniejszej karierze zawodowej;
- zwiększanie szans zdobycia pracy na rynku europejskim dzięki dobrej znajomości języka obcego;
- podniesienie kompetencji zawodowych potencjalnych i obecnych policjantów;
- podniesienie aktywności społeczności lokalnej;
- wyrównywanie szans edukacyjnych dla mieszkańców obszarów wiejskich, miejsko-wiejskich i miast do 25 tys.;
- promowanie dialogu międzypokoleniowego i integrowanie specyficznej grupy zawodowej – czynnych zawodowo policjantów i uczniów klas o ukierunkowaniu policyjnym.

## XII

● **TYTUŁ: SHAKESPEAREAN DAY – DZIEŃ  
SZEKSPIRA**

**Opis projektu:**

- Projekt realizowany przez Zespół Szkół Ogólnokształcących Społecznej Szkoły Podstawowej

nr 14 i Społecznego Gimnazjum nr 4 w okresie IX-XI 2009 roku

■ Koordynator projektu: Dominika Domczyk

■ Język projektu – angielski

Projekt, rozwijając zainteresowania humanistyczne i językowe, obejmował szeroko pojętą postać i twórczość Williama Szekspira. Poprzez kolejne etapy uczniowie poszerzali wiedzę o Szekspirze i jego epoce, poznając pasję, bogactwo charakterów postaci i ponadczasowość jego dzieł. Uczniowie brali udział w wielu wydarzeniach związanych z życiem i twórczością Williama Szekspira, co zaowocowało zorganizowanym przez uczniów i nauczycieli 21.11.2009 Dnia Szekspirowskim.

Dzień Szekspirowski poprzedzony był cyklem lekcji wprowadzającym słownictwo związane z epoką szekspirowską, teatrem elżbietańskim i dramatem szekspirowskim. Przez kilka tygodni odbywały się próby przedstawień i przygotowanie prac plastycznych oraz dekoracji. Ponadto uczniowie wzięli udział w warsztatach szekspirowskich Johna Cudaka i przedstawieniu "I Love Shakespeare" w wykonaniu Tonyi Trappe i Mii Leahy, zorganizowanym przez Europejski Program Edukacyjny "Nauka Bez Granic" w Centralnym Basenie Artystycznym w Warszawie. Projekt wieńczył Dzień Szekspirowski zorganizowany w naszej szkole na dwóch poziomach nauczania: w szkole podstawowej i gimnazjum.

Uczniowie próbowali przekazać swoją pasję szekspirowską w różnorodny sposób. Gimnazjaliści prezentowali wykonane przez siebie makiety *The Globe Theatre* i plakaty dotyczące Szekspira i jego epoki. Zorganizowany został konkurs na najlepszą czaszkę przygotowywaną wcześniej na zajęciach technicznych. Każda klasa przedstawiła własną interpretację wybranego fragmentu sztuki, skecze o Szekspirze lub wywiad z Szekspirem. Scenografia i reżyseria przedstawień zostały przygotowane przez uczniów, obsługę sceny – światło i dym – również zapewnili uczniowie. Przygotowując przedstawienia uczniowie posługiwali się językiem angielskim. Relacja i zdjęcia z tego wydarzenia zostały umieszczone na stronie internetowej szkoły.

### Cele projektu:

- rozszerzenie znajomości realiów życia i sztuk Szekspira; motywowanie i zachęcanie do samodzielnego poznawania twórczości i epoki szekspirowskiej; wielopoziomowe spojrzenie na postać i sztukę Williama Szekspira;
- rozwijanie umiejętności językowych i motywowanie do nauki języków obcych poprzez pracę samodzielną i pod kierunkiem nauczyciela;
- wdrażanie umiejętności pracy w grupie;
- wykształcenie chęci mówienia w języku obcym przez potraktowanie tego języka jako narzędzia realizacji projektu;
- łączenie nauki języków obcych z technikami dramy, pracami technicznymi i plastycznymi;
- podniesienie jakości uczenia się i nauczania języka angielskiego;
- rozwijanie wśród uczniów zdolności aktorskich, reżyserskich, scenograficznych, technicznych i plastycznych;
- rozwijanie świadomości językowej, uwrażliwienie na sztukę i przekaz teatralny;
- wdrażanie do publicznych występów w języku angielskim.

### Szkoły wyższe

#### XIII

#### ● TYTUŁ: HIPPOCAMPUS ACADEMY – DO-CENDO DISCIMUS

#### Opis projektu:

■ Projekt realizowany w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Tarnowie od października 2009 roku

■ Koordynator: Sabina Nowak

■ Język projektu – angielski

Projekt zainicjowany został w październiku 2009 roku jako forma wspierania studentów filologii angielskiej o specjalności nauczycielskiej i tłumaczeniowej w celu lepszego przygotowania ich do pracy zawodowej. Główna idea projektu opiera się na metodologii „learning by teaching” (niem.: Lernen durch Lehren, LdL), która zakłada, że studenci uczą się najlepiej poprzez nauczanie innych.



Studenci II roku FA zachęcenii zostali do prowadzenia zajęć w charakterze wolontariatu dla słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku założonego przez Fundację Kromka Chleba. Działania te pozwoliły studentom spróbować swoich sił w roli nauczyciela i egzaminatora, oraz umożliwiły aktywizację i integrację społeczności lokalnej z naszą uczelnią.

Następne przedsięwzięcie, którym było tworzenie materiałów dydaktycznych, miało na celu lepsze opanowanie przez studentów umiejętności językowych jako przygotowanie do pracy zawodowej. Zadaniem studentów było opracowanie słownika on-line oraz materiałów ćwiczeniowych w oparciu o wybrane przez nich artykuły o tematyce ekonomicznej i prawniczej, w celu utworzenia bazy tekstów specjalistycznych, jak również przygotowanie testów modułowych z zakresu gramatyki i słownictwa.

Główną korzyścią tego działania jest to, że zakłada aktywizację studentów pierwszego roku do opracowywania trafnych i rzetelnych testów. Testy przygotowywane przez studentów nie tylko wywołują większe zainteresowanie ze względu na związek ich tematyki z mikrokontekstem danej grupy, ale również wpływają na wzrost motywacji studentów. W grupach o mieszanej sprawności językowej studenci mogą nauczać się nawzajem, co stwarza pewien rodzaj grupowej solidarności, dzięki której współpracują, a nie współzawodniczą ze sobą. Testy ułożone przez studentów zawierają treści realizowane w programie nauczania, dzięki czemu dają możliwość przetestowania się i tym samym opanowania w bardziej efektywny sposób wymagań edukacyjnych. Świadomość odpowiedzialności spoczywającej na studentach za poprawnie sporządzone testy i dzielenie się nimi na Forum rozbudza w studentach chęć do jak najlepszego wykonania zadania.

#### Cele projektu:

- motywowanie do nauki języka obcego za pomocą metody nauczania LdL, przy wykorzystaniu nowoczesnych środków dydaktycznych w nauczaniu języków obcych, platformy MOODLE, forum studenckiego i tworzenia dokumentów w Google Docs;

- wykorzystanie potencjału studentów i ich zdolności językowych w tworzeniu materiałów dydaktycznych;
- przybliżanie studentom języka specjalistycznego i uświadomienie znaczenia jego znajomości pod kątem przydatności w późniejszej karierze zawodowej;
- wszechstronne przygotowanie studentów do wykonywania zawodu nauczyciela języka angielskiego poprzez wzbogacenie ich doświadczeń o pracę z grupami osób starszych.

#### XIV

#### ● TYTUŁ: (BARDZO) WCZESNA NAUKA JĘZYKÓW OBCYCH Z MISIEM, FOTOKSIĄŻKAMI, NOWOCZESNYMI TECHNOLOGIAMI ORAZ RODZICAMI

#### Opis projektu:

- Projekt realizowany przez Instytut Edukacji Szkolnej Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego im. Jana Kochanowskiego i Przedszkole Samorządowe nr 40 w Kielcach, w okresie: od listopada 2009 roku, zakończenie planowane jest na marzec 2011 roku
- Koordynatorzy: prof. Sławomir Koziej, Joanna Karczewska, Izabela Jaros, Anna Pasternak, Anna Matyjasek
- Język projektu: angielski, niemiecki, hiszpański

Główną ideą projektu jest popularyzowanie wczesnej nauki języków obcych (od trzeciego roku życia) z wykorzystaniem innowacyjnego środka dydaktycznego – książeczek fotograficznych, wykonanych przez rodziców wspólnie z dziećmi. Koordynatorzy projektu zaproponowali następujące obszary tematyczne:

1. Części ciała (na zdjęciach powinno być widoczne dziecko wskazujące na głowę misia, jego tułów, rękę, nogę)
2. Części twarzy (miś + dziecko wskazujące na nos, oczy, usta czy uszy misia)
3. Ubrania (dziecko + miś oraz: czapka, szalik, kurtka, buty)
4. Zabawki (dziecko + miś oraz: piłka, samochód, lalka, klocki)
5. Kolory (dziecko + miś oraz: zabawki w kolo-

- rach: czerwony, zielony, niebieski, żółty)
6. Liczebniki od 1 do 5 (dziecko + miś oraz np. kredki w kolorach: czerwony, zielony, niebieski, żółty, czarny, np. 1 czarna kredka, 2 czerwone kredki, 3 żółte, 4 niebieskie, 5 zielonych)
  7. Rodzina (mama, tata, brat, siostra – dziecko przedstawia misiowi członków swojej rodziny)
  8. W parku (dziecko + miś oraz: kaczkę, ptaki, drzewa, staw)
  9. Zwierzęta domowe (dziecko + miś oraz: pies, kot, papuga, żółw)
  10. Zwierzęta hodowlane (dziecko + miś oraz: krowa, świnia, koń, kaczkę)
  11. Święta Bożego Narodzenia
  12. Wielkanoc

W projekcie duży nacisk położony jest na wprowadzanie elementów technologii informacyjnej do procesu nauczania języków obcych na etapie przedszkolnym.

Projekt skierowany jest zarówno do studentów przygotowujących się do roli nauczyciela języków obcych na pierwszym etapie edukacyjnym i nauczyciela edukacji przedszkolnej i kształcenia zintegrowanego, czynnych nauczycieli edukacji przedszkolnej oraz języków obcych, jak również rodziców dzieci.

Na stronie internetowej Instytutu Edukacji Szkolnej zamieszczona została dokumentacja projektu.

Język angielski wprowadzony został jako pierwszy we wszystkich grupach w wymiarze dwa razy w tygodniu po 20 minut. Dodatkowo nauczyciel wychowawca integrował treści językowo-przedmiotowe każdego dnia (CLIL) podczas różnorodnych zabaw, gier, piosenek, historyjek czy wierszyków związanych z kręgiem tematycznym, opracowywanym w języku polskim. Po pięciu miesiącach wprowadzony został drugi język obcy – hiszpański, w wymiarze 1 x 20 minut tygodniowo przez absolwenta, który posiada kwalifikacje do nauczania języka hiszpańskiego. Nauka obu języków kontynuowana będzie do końca projektu. Ponadto w listopadzie 2010 r. wprowadzony zostanie trzeci język – niemiecki przez nauczyciela pracownika przedszkola posiadającego kwalifikacje do nauczania tego języka.

### Cele projektu:

- rozwijanie wrażliwości językowej i interkulturowej od wczesnego etapu życia;
- promowanie wielojęzyczności w celu przygotowywania dzieci do lepszego startu zawodowego na europejskim/światowym rynku pracy;
- kształtowanie postawy ciekawości i otwartości wobec innych języków i kultur;
- zachęcanie rodziców do współuczestnictwa w procesie nauki języków obcych dzieci poprzez wykonywanie specjalnych fotograficznych książeczek;
- informowanie rodziców o korzyściach płynących z wczesnej nauki języków obcych;
- testowanie nowatorskiego środka dydaktycznego – książeczek fotograficznych;
- wykorzystanie książeczek do nauczania 3 języków obcych;
- wdrażanie zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL);
- wprowadzanie elementów technologii informacyjno-komunikacyjnych;
- przygotowanie dzieci do funkcjonowania w społeczeństwie przyszłości.

### Instytucje inne

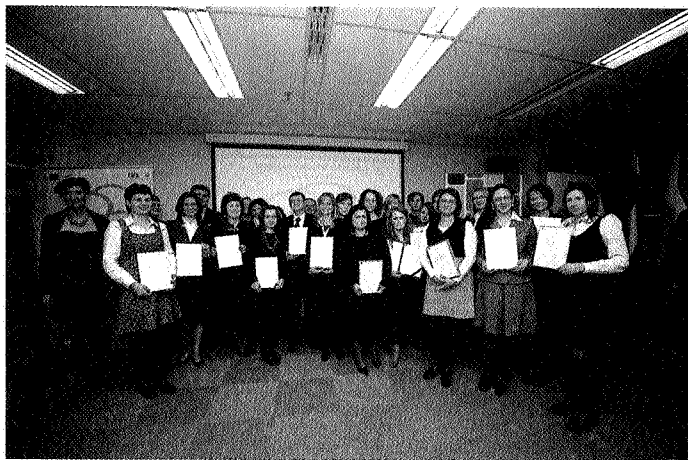
#### XV

#### ● TYTUŁ PROJEKTU: DEUTSCH-WAGEN-TOUR

#### Opis projektu:

- Projekt realizowany w Goethe Institut w Warszawie od kwietnia 2009 roku; planowane zakończenie projektu – koniec 2011 r.
- Koordynator: Magdalena Zaręba
- Język projektu – niemiecki

Projekt Deutsch-Wagen-Tour to ogólnopolski program promujący język i kulturę niemiecką. Nowatorstwo projektu polega na przeprowadzaniu różnego rodzaju niekonwencjonalnych zajęć językowych przez profesjonalnie przygotowanych lektorów. Podczas zajęć z uczniami i studentami wykorzystywane są nowoczesne materiały i pomoce naukowe uwzględniające zróżnicowany poziom znajomości języka oraz wiek uczestników. Nauka języka wzbogacana jest



Pamiętkowe zdjęcie wszystkich laureatów IX edycji European Language Label

o informacje dotyczące niemieckiej kultury i stylu życia.

Projekt swym zasięgiem obejmuje całą Polskę, lektorzy docierają do najdalej położonych placówek edukacyjnych pięcioma kolorowymi samochodami – „Deutschwagenami”, które wyposażone są w nowoczesne pomoce naukowe.

Na potrzeby projektu została przygotowana także strona internetowa w dwóch wersjach językowych (polskiej i niemieckiej) zawierająca m.in. informacje o projekcie, wypowiedzi uczestników zajęć oraz blog prowadzony przez lektorów. W blogu lektorzy relacjonują odbyte wizyty w poszczególnych placówkach edukacyjnych, dodatkowo uzupełniając je zdjęciami. Strona zawiera również elementy edukacyjne: interaktywne gry językowe dla uczniów i studentów pozwalające sprawdzić i rozwinąć umiejętności językowe. W przygotowaniu jest aplikacja facebook, która pozwoli na jeszcze większą aktywność i samodzielność uczniów.

W pierwszym roku istnienia projektu lektorzy odwiedzili aż 700 placówek edukacyjnych (przedszkola, szkoły, uczelnie wyższe, biblioteki, centra edukacyjne) i przeprowadzili zajęcia dla ponad 50 000 uczestników.

W zajęciach prowadzonych przez lektorów DWT wykorzystywane są oryginalne i profesjonalne pomoce naukowe, które zostały zaprojektowane i wykonane specjalnie na potrzeby projektu. Ponadto lektorzy w pierwszych miesiącach projektu indywidualnie opracowali i przygotowali nietypowe materiały naukowe, wykorzystując posiadaną bazę i różnorodność pomocy naukowych.

Projekt promuje nieformalną naukę języka – zajęcia prowadzone przez lektorów DWT

mają bardzo luźny i swobodny charakter, znacząco odbiegający od tradycyjnych zajęć szkolnych, co wpływa motywująco na uczniów. W zajęcia włączani są również rodzice i dziadkowie, którzy towarzyszą dzieciom podczas wizyt lektorów w szkołach bądź w trakcie imprez plenerowych z udziałem Deutsch-Wagen-Tour.

Lektorzy biorą również udział w spotkaniach z rodzicami, informując o korzyściach wynikających ze znajomości języka niemieckiego. Lektorzy starają się przekonać, że nauka języków obcych może być przyjemna oraz, że przyswojenie sobie języka staje się coraz bardziej niezbędne we współczesnym świecie.

#### Cele projektu:

- zainteresowanie uczniów nauką języków obcych – w tym przypadku językiem niemieckim;
- podniesienie standardów nauczania języka obcego;
- dotarcie do polskich uczniów, rodziców, dyrektorów szkół oraz osób decyzyjnych na szczeblu lokalnym;
- wzrost popularności języka niemieckiego w Polsce i jednocześnie promowania wielojęzyczności.

# ***European Language Label 2011***

## **-edycja jubileuszowa-**



**Gorąco zachęcamy do stworzenia projektu i podzielenia się swoim sposobem na język!**

**Ruszyła X edycja konkursu European Language Label. Znak ELL to europejski certyfikat przyznawany za innowacyjne rozwiązania w dziedzinie nauczania i uczenia się języków obcych.**

Celem konkursu jest wyselekcjonowanie projektów, które propagują nauczanie języków w atrakcyjny i nowoczesny sposób, wnoszą nowe rozwiązania i metody, a także są inspiracją dla społeczności lokalnej, w której projekt jest realizowany.

W Polsce konkurs ELL prowadzony jest przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji oraz Ministerstwo Edukacji Narodowej. Laureaci konkursu otrzymują prestiżowe certyfikaty podpisane przez komisarza UE ds. edukacji, kultury, wielojęzyczności i młodzieży oraz ministra edukacji narodowej oraz materiały dydaktyczne.

W konkursie European Language Label certyfikaty przyznawane są w trzech kategoriach:

- 1) instytucjonalnej – wnioski mogą zgłaszać wszystkie typy publicznych i niepublicznych przedszkoli, szkół, uczelni wyższych, instytucji oświatowych oraz innych placówek zajmujących się kształceniem językowym dzieci, młodzieży i dorosłych
- 2) nauczycielskiej – autorskie projekty nauczycieli wszystkich typów placówek edukacyjnych
- 3) indywidualnej – adresowanej do osób samodzielnie uczących się języków obcych

**Szczegółowe informacje o konkursie i formularze wniosków znajdują się na stronie internetowej [www.ell.org.pl](http://www.ell.org.pl)**

Aleksandra Banasiak<sup>1</sup>  
Bytom



## Program Comenius – Mobilność Szkolnej Kadry Edukacyjnej szansą rozwoju osobistego i zawodowego nauczyciela

W pierwszej połowie marca 2010 r. uczestniczyłam w kursie metodyczno-językowym dla nauczycieli języka niemieckiego, zorganizowanym w ramach programu *Comenius*. Odbył się on w Regensburgu, na południu Niemiec. Było to kurs językowo-metodyczny dla nauczycieli języka niemieckiego. W artykule tym pragnę podzielić się z innymi nauczycielami moimi doświadczeniami i wrażeniami z tego wyjazdu.

Aby zebrać jak najwięcej doświadczeń i odnieść jak największe korzyści z uczestnictwa w tym szkoleniu, musiałam podjąć pewne działania przygotowawcze. Zapoznałam się z najnowszymi trendami w metodyce nauczania języków obcych. Dokonałam podsumowania własnego warsztatu pracy i przygotowałam zagadnienia, które sprawiają najwięcej problemów w mojej praktyce nauczycielskiej, w celu porównania moich doświadczeń z doświadczeniami innych nauczycieli.

Mimo że posiadam pewną wiedzę na temat Bawarii, dołożyłam też wszelkich starań, aby zdobyć jeszcze więcej informacji na temat tego regionu i miejscowości, w której miało odbyć się szkolenie.

Jednym z celów mojego uczestnictwa w tym kursie było zapoznanie się z możliwościami współpracy między szkołami w ramach różnorodnych projektów Unii Europejskiej. Przygotowałam prezentację własnych doświadczeń w tym zakresie celem podzielenia się nimi z innymi nauczycielami. W prezentacji tej zamieściłam informacje na temat:

- historii Bytomia, miasta, w którym znajduje się moja macierzysta szkoła, jego najważniejszych/najciekawszych zabytków/instytucji,

- mojej szkoły (historia jej powstania, prezentacja oddziałów: klasy sportowe, klasy integracyjne i klasy aktywności twórczej),

- współpracy mojej szkoły z instytucjami z zagranicy (np. współpraca w ramach programu *Comenius* ze szkołami z Niemiec i Włoch; współpraca z miastem partnerskim Recklinghausen<sup>2</sup>; udział w projekcie realizowanym pod patronatem Instytutu Goethego *Das Bild der anderen*<sup>3</sup>).

Szkolenie prowadzone było pod kierunkiem znakomitych nauczycieli i pedagogów, co z pewnością pozwoliło mi wzbogacić wiedzę na temat alternatywnych metod nauczania (wizyta w szkole M. Montessori), wykorzystania do prezentacji materiału lekcyjnego technik multimedialnych (w ramach popołudniowego tzw. kursu intensywnego tylko dla nauczycieli); prezentacja różnego rodzaju filmów, które z pewnością będą doskonałym materiałem dydaktycznym na lekcji języka niemieckiego. Miałam także okazję poszerzyć swoją wiedzę na temat wykorzystania muzyki na lekcjach języka obcego (prezentacja różnych/współczesnych nurtów/autorów zwłaszcza muzyki młodzieżowej i dla młodszych dzieci).

W czasie kursu miałam także okazję do zapoznania się z nowymi, dotychczas nieznanymi – przynajmniej dla mnie – stronami internetowymi, które zawierają obszernie informacje dotyczące krajów niemieckojęzycznych oraz materiałów dydaktycznych wykorzystywanych na lekcjach języka niemieckiego jako języka obcego. Szczególnie polecam stronę <http://www.vitamine.de/>

Na [www.vitamine.de](http://www.vitamine.de) są zamieszczone przeróż-

<sup>1</sup> Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Gimnazjum nr 1 z Oddziałami Integracyjnymi im. ks. Józefa Szafranka w Bytomiu.

<sup>2</sup> Podsumowaniem wspólnego projektu była wystawa fotograficzna w Recklinghausen: „Dziecko w obiektywie historii. Górny Śląsk i pogranicze”.

<sup>3</sup> Projekt polega na wymianie e-maili z rówieśnikami ze szkół w Finlandii i Słowacji.



ne materiały do wykorzystania na lekcji. Można tu znaleźć materiały na rozumienie tekstów wraz z kartami pracy.

Poza tym godne polecenia są takie strony jak:

**Strony z ćwiczeniami:**

- [www.d-a-f.net](http://www.d-a-f.net)
- [www.iik.com](http://www.iik.com)
- <http://www.iik.de/indiik.html>
- [www.daf-portal.de](http://www.daf-portal.de)

**Gazety i czasopisma:**

- <http://www.focus.de/>
- <http://www.sueddeutsche.de/>
- <http://www.taz.de/>

**Informacje o Niemczech i Niemcach:**

- [www.kaleidos.de/alltag](http://www.kaleidos.de/alltag)
- <http://www.fluter.de/>
- <http://www.dw-world.de/>

Szkolenie było także doskonałą okazją do poszerzenia mojej wiedzy kulturowej. Posiadanie tego rodzaju wiedzy jest, moim zdaniem, bardzo ważnym czynnikiem w procesie nauczania języka obcego. Okazją ku temu były m.in. poranne zajęcia w grupach o wymiarze międzynarodowym. Uczestnicy zajęć pochodzili między innymi ze Szwajcarii, Szwecji, Wenezueli oraz Korei. Zajęcia te były bardzo ciekawym doświadczeniem, możliwość wymiany poglądów, informacji służyła niejednokrotnie obaleniu pewnych stereotypów dotyczących danego kraju.

W czasie trwania kursu miałam także różne możliwości bliższego poznania regionu i miasta, w którym odbywał się kurs, czyli Bawarii i Regens-

burga. Organizowane były różne dodatkowe zajęcia/warsztaty, np.: warsztaty (wraz z degustacją) na temat „Typowe produkty/marki niemieckie/bawarskie”, warsztaty na temat „Typowe błędy popełniane w języku niemieckim przez obcokrajowców”, zwiedzanie muzeum Keplera, zwiedzanie miast (Regensburg, Monachium, Norymberga), wizyta w rozgłośni radiowej miasta Regensburg.



Warsztaty poświęcone typowym markom niemieckim

źródło: archiwum A. Banasiak



Warsztaty poświęcone typowym produktom bawarskim

źródło: archiwum A. Banasiak

Szkolenie przeprowadzone za granicą pozwoliło mi:

- pogłębić moją wiedzę na temat Niemiec, a w szczególności na temat regionu Bawaria (poznanie kultury tego regionu, mieszkańców, polityki oraz zwyczajów tutaj panujących),
- nawiązać kontakt, który na pewno będzie utrzymywany drogą mailową, i wymianę doświadczeń nie tylko z nauczycielami, ale również ze studentami, którzy przyjechali tutaj, aby uczyć się języka niemieckiego,
- poznać zasady funkcjonowania instytucji edukacyjnych w innych krajach, a w szczególności poznać system edukacji w Bawarii.

Moje uczestnictwo w kursie na pewno przyczyniło się do zachęcania ludzi, przede wszystkim uczniów, ale także i nauczycieli, do uczenia się nie tylko w kraju, ale i za granicą, do dalszego planowania edukacji i kariery z uwzględnieniem możliwości wyjazdu. Tak bardzo przeze mnie podkreślana szansa na poznanie nauczycieli pochodzących z innych krajów, w tym szczególnie z Niemiec, może zaprocentować współpracą w ramach programu *Comenius – Partnerskie Projekty Szkół*. Nasza szkoła jest obecnie na etapie poszukiwania partnerskich szkół chętnych do współpracy w ramach w/w programu na lata 2011-2013. Jak dotąd udało nam się znaleźć zainteresowanych partnerów z Turcji, Węgier, Rumuni i Holandii, najprawdopodobniej dołączy do nas także wspomniana przeze mnie już wcześniej szkoła Montessori z Regensburga.

Mam ogromną nadzieję, iż udział w szkoleniu pozwolił mi w udoskonaleniu mojego warsztatu pracy. Gimnazjum z Oddziałami Integracyjnymi, w którym pracuję, jest jedyną placówką na terenie miasta Bytomia, która integruje dzieci i młodzież ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w wieku 13+-15 lat. W ramach realizowanych zadań przeciwdziałamy wykluczeniu społecznemu dzieci i marginalizowaniu potrzeb młodzieży borykającej się ze specyficznymi trudnościami. Ponadto nasza

szkoła zlokalizowana jest w tej części Bytomia, gdzie jest widoczny znaczny wzrost bezrobocia, który doprowadził do zubożenia części ludności zamieszkałej w okolicy szkoły. Wszystkie te czynniki w dużym stopniu wpływają na młodzież demotywująco, dlatego też szukamy wszelkich okazji, by umożliwić jej jak najlepszy rozwój i zmotywować do nauki, zwłaszcza języków obcych, przy okazji doskonaląc swój warsztat pracy. Staramy się dopasować nasze metody pracy do różnych potrzeb i umiejętności naszych uczniów, co wiąże się np. z nauczaniem w klasach integracyjnych, w których mamy do czynienia z uczniami o różnych dysfunkcjach (niedosłyszających, niedowidzących, poruszających się na wózku inwalidzkim).

Zawsze interesowałam się nowymi teoriami z zakresu metodyki i dydaktyki. Lubię poznawać wszelkie innowacje oraz dzielić się nimi z moimi podopiecznymi i z innymi nauczycielami, tym bardziej, iż od 4 lat mamy w naszej szkole tzw. Klasy Aktywności Twórczej. Uczniowie tych klas wymagają bardziej kreatywnych i nowoczesnych metod nauczania/uczenia się, zwłaszcza języka obcego. W znacznej części są to uczniowie o ogromnych możliwościach i umiejętnościach. Zależy mi na tym, aby tak przygotowywać swój warsztat pracy, aby moi uczniowie czuli się jeszcze bardziej zmotywowani do nauki języka niemieckiego.

Tomasz Róg<sup>1</sup>  
Piła

## Świadomość interkulturowa uczniów liceum ogólnokształcącego – wyniki ankiety

### Wstęp

Podejście interkulturowe w glottodydaktyce wsparte jest wieloma badaniami, które zajmują się m.in. potrzebą i efektami treningu interkulturowego (Byram, 1997; Gorodetskaya, 2002; Ży-

lińska, 2007), doświadczeniami nauczycieli (Ser-cu, 2005; Bandura, 2007; Białek, 2009) lub wpływaniem na modyfikację programów nauczania na studiach nauczycielskich (Aleksandrowicz-Pędich, 2007, 2009). Mimo bogatej literatury dotyczącej praktycznego zastosowania po-

<sup>1</sup> Autor jest doktorantem Instytutu Filologii Angielskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

dejsia interkulturowego niewiele jest badań zajmujących się perspektywą osób uczących się języków obcych. W poniższym badaniu postanowiono zatem przyrzeć się opiniom uczniów Liceum Ogólnokształcącego Towarzystwa Salezjańskiego w Pile, aby sprawdzić, jaki jest stan ich gotowości do kontaktów z innymi kulturami i jakie potrzeby wykazują. Badania o charakterze sondażowym przeprowadzono w postaci kwestionariusza ankiety, a wynikające z niego implikacje mają przede wszystkim pomóc nauczycielom języków obcych w planowaniu przyszłej pracy.

### Problem badawczy

Za główny problem badawczy autor uznał wpływ kontaktów z obcą kulturą na rozwijanie świadomości interkulturowej uczniów liceum ogólnokształcącego. Autor sformułował główne pytanie badawcze: „Czy i na ile kontakt z obcą kulturą wpływa na kompetencję interkulturową uczniów liceum?”, a następnie postawił szereg pytań szczegółowych:

- Do jakich krajów podróżują badani?
- Co zaskoczyło ich w kontaktach z obcymi kulturami?
- Czy własną kulturę uważają za lepszą, czy gorszą od innych kultur?
- Czy wiedzą, jak rozwiązać konflikty interkulturowe?
- Czy mają świadomość, że lekcje języka obcego rozwijają ich kompetencję interkulturową?
- W jaki sposób kontakt z obcymi kulturami wpłynął na postrzeganie kultury rodzimej?

Na podstawie pytań szczegółowych i w oparciu o własne doświadczenie w pracy dydaktyka języków obcych autor postawił sześć hipotez badawczych:

H1: Badani nie są przygotowani na kontakty interkulturowe, stąd często bywają zaskoczeni, poznając obcą kulturę.

H2: Kulturę rodzimą uważają za gorszą od innych kultur.

H3: Nie wiedzą, jak zachować się w sytuacjach różnic międzykulturowych.

H4: Uważają, że znajomość obcego języka wystarczy do pomyślnego kontaktu z obcą kulturą.

H5: Nie zauważają, że lekcje języka obcego mogą rozwijać ich kompetencję interkulturową.

H6: Kontakt z inną kulturą nie zmienia u nich postrzegania własnej kultury.

### Narzędzie badawcze

W celu potwierdzenia bądź odrzucenia hipotez autor przygotował narzędzie badawcze w postaci kwestionariusza. Składał się on jedynie z pytań otwartych, które – jak twierdzą Nunan (1992: 143) oraz Wilczyńska i Michońska-Stadnik (2010: 172) – mimo że są bardziej pracochłonne w analizie od pytań zamkniętych, dostarczają badaczowi więcej przydatnych informacji i pozwalają respondentom udzielić precyzyjnych odpowiedzi. Z drugiej strony istnieje niebezpieczeństwo, że badani będą zniechęceni trudnością w wypełnianiu takiego kwestionariusza, a autor nie ma żadnego wpływu na formę udzielanych odpowiedzi. Biorąc pod uwagę wady i zalety pytań otwartych, autor zdecydował się użyć ich w kwestionariuszu, ponieważ znając większość respondentów, był przekonany, że postrzegają badanie poważnie. Ostatecznie, kwestionariusz składał się z metryczki i dziewięciu pytań, sformułowanych tak, aby móc zweryfikować postawione w badaniu hipotezy.

Dokonywanie uogólnień na podstawie kwestionariusza możliwe jest wtedy, gdy badana próba jest reprezentatywna. Reprezentatywność, jak twierdzą Wilczyńska i Michońska-Stadnik (2010: 186–187), oznacza, że osoby poddane badaniu dzielą wiele cech wspólnych z całą populacją. Populacją, do której odnosi się kwestionariusz wynosi ok. 180 uczniów klas I, II i III Liceum Ogólnokształcącego Towarzystwa Salezjańskiego w Pile. Badana próba to 76 uczniów klas II i III. Dörnyei (2003: 74) zaleca, by próba wynosiła pomiędzy 1% a 10% populacji. Hatch i Lazaraton (1991: 533) sugerują próby nie mniejsze niż 30 uczestników, z kolei Łobocki (2007: 41) postuluje grupy nie mniejsze niż 10 osób. W przypadku niniejszego badania próba wynosi 42%, jest zatem wysoce reprezentatywna dla tej konkretnej szkoły. Została ona wybrana poprzez dobór celowy (ang. *convenience sam-*



pling), tj. respondenci wybrani zostali ze względu na łatwość dostępu do nich i posiadanie kluczowych cech związanych z celem badania (Dörnyei, 2003: 74). Badacze (Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 188) wprawdzie podkreślają, że w badaniach glottodydaktycznych dobór celowy rzadko zapewnia wysoki poziom reprezentatywności, jednakże autor kwestionariusza zainteresowany jest przede wszystkim uczniami liceum, w którym przeprowadzono badanie, co pozwala na uogólnienie wyników na tę właśnie populację.

### **Przebieg i analiza badania**

Kwestionariusz doręczono badanym na pierwszych zajęciach języka angielskiego w nowym roku szkolnym. Autor badania poprosił o pomoc trzech innych nauczycieli języka angielskiego, którzy w tym samym czasie poprosili swoich uczniów o wypełnienie kwestionariuszy. W ten sposób zapewniono stuprocentową zwrotność kwestionariuszy. Respondenci nie zostali wcześniej poinformowani, że wezmą udział w badaniu. Taki format przeprowadzenia badania cieszy się dużą popularnością wśród badaczy (Dörnyei, 2003: 82; Nunan 1992: 145), jednakże niesie ze sobą ryzyko kopiowania odpowiedzi przez badanych, rozmów lub głośnego zadawania pytań, które mogą zniekształcić uzyskane wyniki. W celu zmniejszenia tych zagrożeń, zanim kwestionariusze zostały rozdane, nauczyciele poinformowali badanych o tym, w jaki sposób należy je wypełniać, udzieliłi informacji, czemu służy badanie, i czuwaliby nad sprawnym przebiegiem badania. Ponadto małe grupy, w których badani uczą się języków obcych (8–12 osób), ułatwiają nauczycielom kontrolowanie porządku w klasie.

Istotnym elementem udanego przeprowadzenia badania kwestionariuszowego jest podejście badacza do swojego zadania. Jasne komunikowanie celu badania powinno przekonać badanych do jego istotności, czyli do tego, jak ważne są jego wyniki dla badacza i badanych. Dörnyei (2003: 86) zwraca uwagę, że widząc celowość kwestionariusza, badani chętniej odpowiadają na pytania. Podobnego zdania jest Gillham

(2000: 38), który twierdzi, że niesprecyzowanie celu badania zniechęca uczestników do wzięcia w nim udziału. Dlatego konieczne jest przedstawienie respondentom celu wypełniania kwestionariusza i jego potencjalnej użyteczności. Należy również uzasadnić wybór badanej próby i zapewnić ją o zupełnej anonimowości. Na koniec trzeba podać czas, jaki ankietowani mają na wypełnienie kwestionariusza, i odpowiedzieć na ewentualne pytania. W niniejszym badaniu uczniowie zostali zapoznani z jego celem (poznanie ich stosunku do obcych kultur i świadomości interkulturowej), użytecznością (udoskonalenie programu nauczania opracowywanego przez nauczyciela) oraz z czasem przeprowadzenia (20 min.). Ponadto, prowadzący badanie autor zapewnił uczniów o poufności ich kwestionariuszy i poinformował, że udzieli im informacji zwrotnej po opracowaniu danych.

Zebrany kwestionariuszom autor nadał numery identyfikacyjne. W ten sposób każdy kwestionariusz oznaczony był innym numerem, co pozwoliło na łatwiejsze odnajdywanie ich podczas analizy, głównie w celu zacytowania konkretnego fragmentu wypowiedzi. Ponieważ kwestionariusz składał się z pytań otwartych, analiza danych przebiegała inaczej niż w przypadku pytań zamkniętych, gdzie każdej odpowiedzi można przyporządkować wartość liczbową, a następnie poddać je analizie statystycznej (Dörnyei, 2003: 116). Specyfika pytań otwartych, jak podkreślają Wilczyńska i Michońska-Stadnik (2010: 172), polega na tym, że respondent sam decyduje, na ile wyczerpująco odpowie na postawione pytanie. W przypadku, gdy respondenci udzielają wielu różnych odpowiedzi, jak ma to miejsce w pytaniach otwartych, zaleca się (Dörnyei, 2003: 116; Nunan, 1992: 146; Wilczyńska, Michońska-Stadnik, 2010: 172) wyłowienie w każdej z nich słów kluczowych, które następnie można pogrupować w większe kategorie. Brown (cytowany w Dörnyei, 2003: 117) podkreśla, że aby uniknąć subiektywności w tego typu analizie, należy po pierwsze zaznaczyć w każdej odpowiedzi charakterystyczne uwagi i konkretne stwierdzenia, a po drugie na podstawie tych pomysłów utworzyć szersze kategorie,

które pozwolą na porównanie ich z innymi kategoriami. W ten właśnie sposób autor policzył powtarzające się słowa kluczowe w odpowiedziach respondentów, co pozwoliło na ilościową analizę danych. Warto w tym miejscu podkreślić wyjątkowo pozytywne nastawienie respondentów, którzy udzielali bardzo precyzyjnych i wyczerpujących odpowiedzi.

## Wyniki badania

Badaniem objęto 76 uczniów klas II i III Liceum Ogólnokształcącego. Przeprowadziło je 3 nauczycieli w 5 grupach. Grupy te składały się z uczniów uczących się języka angielskiego na poziomie co najmniej średniozaawansowanym i zbliżonych wiekowo. Wśród 30 chłopców i 46 dziewcząt przeważały osoby w wieku 17 lat.

Wiek	Chłopcy	Dziewczęta
16	7	2
17	16	30
18	7	14
suma	30	46

Wszyscy badani zadeklarowali znajomość języka angielskiego. Ponadto 98% uczy się języka niemieckiego, a 48% łaciny. Po 5% uczniów uczy się rosyjskiego, francuskiego, hiszpańskiego i włoskiego. Wśród pozostałych języków wymieniano również arabski, czeski i szwedzki.

Badania nad podejściem uczniów liceum ogólnokształcącego do doświadczeń międzykulturowych należało rozpocząć od sprawdzenia, w jaki sposób badani definiują pojęcie kultura. W tym celu poproszono ich o sprecyzowanie, jak rozumieją ten termin. Miało to upewnić autora, że badani rozumieją kulturę w podobnych kategoriach, a nie np. postrzegają ją jako grzeczne zachowanie. Z analizy odpowiedzi wynika, że respondenci definiują kulturę jako tradycje (42%) i zachowania (34%) charakterystyczne dla danego kraju (31%). Ponadto na kulturę składają się dobra materialne (18%) i duchowe (15%) stworzone przez człowieka (12%) na przestrzeni dziejów (13%). Wśród wymienianych aspektów zna-

ły się również sztuka (21%), język (13%), kuchnia (10%) i ubiór (8%), a pojedyncze odpowiedzi wskazywały dodatkowo na historię, czas wolny, poglądy i wartości. Respondenci podkreślali m. in., że każdy kraj ma własną kulturę i że bogata kultura jest chlubą narodu.

Czym jest kultura	%
tradycje	42
zachowanie	34
związana jest z konkretnym krajem	31
sztuka	21
dobra materialne	18
dobra duchowe	15
język	13
rozwijane na przestrzeni dziejów	13
stworzona przez człowieka	12
kuchnia	10
ubiór	8

Aby móc dyskutować nad wpływem obcych kultur na młodego człowieka, należy przede wszystkim zbadać, z jakimi kulturami i jak długo respondenci mieli kontakt. Pytania nr 2 i 3 dotyczyły zatem krajów odwiedzanych przez respondentów i długości ich pobytu. Jak wynika z analizy kwestionariusza, wizyty te odbywały się w przeważającej większości w krajach europejskich z ogromną przewagą Niemiec (84%). Drugim często odwiedzanym państwem były Czechy (70%), a trzecim Francja (54%). Wymieniano również Włochy (52%), Słowację (48%) i Holandię (34%). Respondenci deklarowali, że ich wizyty były przeważnie dwutygodniowe (74%) i tygodniowe (54%). Zdecydowana mniejszość (6%) spędzała w obcych krajach mniej niż 5 dni.

Kompetencja interkulturowa, choć różnie definiowana przez badaczy, generalnie oznacza umiejętność uporania się z nieporozumieniami wynikającymi z kontaktów pomiędzy kulturami. Corbett (2003: 2) rozumie taką kompetencję jako umiejętność rozumienia języka i zachowań obcej kultury i wyjaśnienia ich członkom własnej kultury. Proces ten może zachodzić również

Kraj	%
Niemcy	84
Czechy	70
Francja	54
Włochy	52
Słowacja	48
Holandia	34
Austria	32
Belgia	22
Anglia	20
Chorwacja	18
Wlk. Bryt.	16
Hiszpania	16
Grecja	14
Norwegia	12
Dania	12
Ukraina	12
USA	1
Kanada	1

w odwrotnym kierunku. Autor ankiety postanowił więc zapytać badanych o te aspekty kontaktów międzykulturowych, które zaskoczyły ich najbardziej. Pozwoliło to wyszczególnić te rejonys stosunków międzyludzkich, w których badani najczęściej napotykali trudności. Jak się okazało, były to jedzenie (31%), ubiór (19%), beztrojskie podejście do życia (14%) i różnorodność etniczna (6%). Mnóstwo odpowiedzi pojawiało się pojedynczo. Były to m.in. większa konsumpcja, laicyzacja, swoboda seksualna itd. Respondenci podkreślali, że język obcy, z jakim się spotkali, różnił się od tego, jakiego uczone ich w szkole (chodziło tu o odchylenia od standardu spowodowane różnicami w dialektach). Zauważali też, że dla Polaków każda kultura będzie zaskakująca, bo odmienna. Tylko jedna osoba stwierdziła, że tak krótki pobyt jest niewystarczający do poznania obcej kultury.

W tej części kwestionariusza badani często przypisywali konkretne cechy poszczególnym kulturom; zdarzało się, że podawane cechy wykluczały się. I tak: Niemcy widziani byli jako głośni

i niekulturalni, porządni i praktyczni, lubiący czystość, przepuszczający kobiety w kolejce i wyjątkowo kulturalni jako kierowcy. We Włoszech respondenci spotkali bardzo brzydkie kobiety, mnóstwo homoseksualistów, śmieci w restauracjach i na ulicach. Zwrócono również uwagę, że Włosi wyjątkowo dużo gestykują, i choć nie znają żadnych języków obcych, można ich zrozumieć, obserwując jedynie mowę ciała. Francuskich kierowców obwiniano o nieuprzejmość wobec pieszych. Respondenci zauważyli również, że Francuzi generalnie nie znają geografii i języków obcych. Z drugiej strony podkreślano, że wbrew stereotypom Francuzi jednak znają języki obce, zwłaszcza angielski. Ponadto chwalono Francję za gościnność, a krytykowano za laicyzm i zniewieściałość mężczyzn. Jak widać, w opisach tych narodowości podawano przeciwstawne informacje.

W odpowiedziach na pytania nr 5 i 6 badani mieli porównać obce kultury z kulturą rodzimą. Poproszono ich o wskazanie cech, które w obcej kulturze podobają im się bardziej lub mniej niż w kulturze polskiej. Pytania te miały na celu potwierdzenie hipotezy, że uczniowie często uważają własną kulturę za gorszą od innych, odczuwają z tego powodu wstyd i wykazują kompleksy. Zapytani o to, co podoba im się bardziej w obcych kulturach, wymieniali przede wszystkim sztukę (22%), kuchnię (17%), otwartość (11%) i podejście do życia (9%). Aż 15% stwierdziło, że nie ma elementów, które podobają im się bardziej niż w kulturze polskiej. Jeden z badanych stwierdził, że „wszędzie dobrze, ale w domu najlepiej”. Pozostałe odpowiedzi wymieniały mniejszy stres, wyższą kulturę osobistą, lepsze traktowanie osób z niepełnosprawnością, sjęstę i wyższą kulturę jazdy. Zapytani o cechy kultury polskiej, które uważają za gorsze, respondenci wymieniali jedzenie (30%), zapomnianie o tradycji (9%), brak kultury osobistej (7%), ubiór (6%) i muzykę (6%). 13% badanych zauważyło, że obce kultury nie mają cech gorszych od kultury polskiej. Pojedyncze odpowiedzi dotyczyły swobody obyczajów, otyłości i nieporządku. Jedna z pytaných osób nie zgodziła się ze sformułowaniem pytania, podkreślając, że nie ma gorszych kultur, są tylko inne.

W następnym punkcie poproszono badanych o wskazanie głównych trudności w kontaktach interkulturowych i sposobów ich rozwiązania. Respondenci byli wyjątkowo jednomyślni, ponieważ aż 71% wskazało, że przyczyną nieporozumień z inną kulturą jest niezajomość języka. Proponowane rozwiązania tego problemu dotyczyły przede wszystkim poświęcania większej ilości czasu na naukę języków obcych, ale padały również propozycje, by poprosić rozmówców o wolniejsze wypowiadanie zdań, by używać mowy ciała lub słowników i rozmówek. Jedną z respondentek zauważyła, że „nie można zrozumieć Brytyjczyków, ponieważ mówią bardzo niewyraźnie. Najlepiej po angielsku mówią Egipcjanie”. Drugą często wskazywaną odpowiedzią było „nic nie sprawiło mi trudności” (21%). Pozostałe problemy, wskazywane pojedynczo, przedstawione są w tabeli.

Problem	Rozwiązanie
„nie wiedziałem, jak się zachować”	„rozmowa z obcokrajowcem, który wyjaśni mechanizmy kulturowe”
„brak informacji o danym państwie”	„więcej wycieczek edukacyjnych”
„uprzedzenia wobec Polaków”	„szczerą rozmowę w spokojnym otoczeniu”
„nieznajomość obyczajów”	„po obserwacji problem sam się rozwiązuje”

Pytanie nr 8 dotyczyło sposobów, w jaki uczniowie wyobrażają sobie przygotowanie do kontaktów interkulturowych na lekcjach języka obcego. Autor miał na celu potwierdzenie postawionej na wstępie hipotezy, że uczniowie często uważają samą znajomość języka za wystarczającą w kontakcie z obcą kulturą. Ponadto odpowiedzi miały wskazać te rejony w nauczaniu języka, w których uczniowie odczuwają potrzebę kształcenia. Dwoma najczęściej wskazywanymi odpowiedziami (po 55% każda) były: nauka języka i przekazywanie informacji o kulturze nauczanego języka. Dużo mniejszy odsetek badanych wskazywał na wycieczki zagraniczne (8%), odgrywanie scenek na temat kontaktów interkulturowych (7%) i czytanie tekstów obcej kultury (6%). Nieliczne odpowiedzi wskazywały na potrzebę lekcji z obcokrajowcem, oglądanie filmów o obcej kulturze, wymianę między szkołami, przygotowywanie prezentacji i plakatów doty-

czących obcych kultur. Jedną z badanych zauważyła, że „jeśli będziemy uczyć się obcych języków i wyjedziemy do obcego kraju, lepiej poznamy tamtą kulturę od osób tam zamieszkałych”. Dwie osoby stwierdziły, że same lekcje języka obcego nie mogą przygotować ich na taki kontakt.

Ostatnie pytanie w kwestionariuszu badało wpływ obcej kultury na postrzeganie przez badanych kultury rodzimej. Zgodnie z modelem interkulturowej kompetencji komunikacyjnej Byrama (1997), aby zrozumieć obcą kulturę, należy przede wszystkim zrozumieć kulturę własną. Autor badania chciał zatem sprawdzić refleksję badanych na temat kultury rodzimej. Prawie połowa (48%) stwierdziła, że dzięki kontaktom interkulturowym bardziej doceniają rodzimą kulturę i się jej nie wstydzą. Jednocześnie 24% respondentów stwierdziło, że taki kontakt w ogóle nie wpłynął na ich postrzeganie własnej kultury.

Z kolei 16% uznało, że ich kultura jest gorsza od obcej, a 12% zauważyło, że stali się bardziej obiektywni i świadomi różnic międzykulturowych. Badani wspominali też, że widzą sposoby ulepszenia polskiej kultury, mają większe zaufanie do obcych, bardziej dbają o swoje tradycje. Jeden z badanych napisał: „Doceniłem to, co mamy: spójność narodową, piękne kobiety, normalnych mężczyzn, wiarę i dobre wykształcenie, o ile się tego nie zaniedbuje”.

## Wnioski

Jak pokazała analiza kwestionariusza, uczniowie pilskiego liceum byli wielokrotnie zaskakiwani podczas podróży do obcych krajów. Można więc wnosić, że nie byli przygotowani na kontakty interkulturowe i wynikające z nich komplikacje. Co znamienne, zaskakiwani byli zarówno pozytywnie, jak i negatywnie, a często ten sam

element obcej kultury był różnie odbierany przez różne osoby. Może to oznaczać, że elementy te nie są charakterystyczne dla kultury, a zależą przede wszystkim od osobowości napotkanych obcokrajowców. Przykładem może tu być różna opinia o Niemcach, którzy przez jednych postrzegani byli jako niekulturalni, a przez innych jako nad wyraz grzeczni. Potwierdza to hipotezę (H1), że uczniowie nie są przygotowani na kontakty interkulturowe i powinno się wyczulić nauczycieli na potrzebę uświadomienia uczniom, że to, co obserwują niekoniecznie jest częścią kultury, a może być cechą czyjegoś charakteru. Generalizowanie wykazane w ankiecie jest o tyle niebezpieczne, że tworzy negatywne stereotypy.

Jeśli chodzi o porównanie kultury rodzimej i obcej, badani uczniowie dzielą się niemal po równo na tych, którzy twierdzą, że polska kultura jest gorsza, i na tych, którzy twierdzą, że jest lepsza od obcych. Nie można zatem jednoznacznie potwierdzić hipotezy (H2), mówiącej o negatywnym postrzeganiu przez polskich uczniów swojej kultury na tle kultury obcej. Może to również świadczyć o obiektywizmie badanych, którzy potrafiały wyłowić zarówno dobre, jak i złe cechy własnej kultury. Dystans do własnej kultury jest przy tym niezwykle istotny w komunikacji interkulturowej.

Mimo że co piąty badany uznał, iż nie napotkał większych trudności w kontaktach międzykulturowych, aż 71% wskazało na trudności wynikające z braku znajomości języka. Przy tym, uczniowie okazali się bardzo zaradni i wykorzystywali wiele strategii mających na celu rozwiązanie takich trudności. Jak już wspomniano, wielu podkreślało wagę komunikacji niewerbalnej. Niestety, żaden z badanych nie przytoczył sytuacji, w której trudność wynikała z niezrozumienia specyfiki kultury rozmówcy. Nie pozwoliło to na zweryfikowanie hipotezy (H3), że badani uczniowie nie wiedzą, jak zachować się w sytuacji różnic międzykulturowych.

Badanie pozwoliło natomiast potwierdzić dwie kolejne hipotezy. Uczniowie za najważniejszy czynnik warunkujący pomyślny kontakt z obcą kulturą uznali znajomość języka obcego (H4). Zdaje się to potwierdzać wcześniejszy wniosek,

że uczniowie nie są w pełni przygotowani na kontakty z obcą kulturą. Być może „obcość” drugiej kultury kojarzy im się przede wszystkim z używaniem innego języka. Potwierdzenie znalazła też hipoteza (H5) dotycząca braku u uczniów świadomości, że lekcje języka obcego mogą rozwijać ich kompetencję interkulturową. Uczniowie bardzo często podkreślali, że do udanych kontaktów interkulturowych potrzebna im jest dobra znajomość języka. Żaden z badanych uczniów nie wspominał o takich elementach nauki języka obcego jak podnoszenie świadomości kulturowej, nauka negocjacji, rozwijanie postaw otwartości wobec tego, co nieznanne, czy kształcenie umiejętności krytycznego myślenia.

Większość ankietowanych zaznaczyła, że kontakt z inną kulturą wpłynął na to, jak postrzegają kulturę rodzimą, przy czym prawie połowa przyznała, że był to wpływ pozytywny; uczniowie zauważyli, że nie mają powodów do kompleksów i nie wstydzą się własnej kultury. Postawiona na wstępie badania hipoteza (H6), że nie ma takiego wpływu, okazała się zatem nietrafna, jednakże należy zauważyć, że jednocześnie blisko 25% ankietowanych nie zauważyło, by kontakt międzykulturowy wpłynął w jakikolwiek sposób na to, jak widzą kulturę rodzimą.

Implikacje dydaktyczne wynikające z badania to przede wszystkim potrzeba rozwijania sprawności językowych z uwzględnieniem kontekstu kulturowego. Badani uczniowie wykazują potrzebę zwiększenia informacji dotyczących kultury obcych krajów. Należy zatem ufatwiać uczniom poszukiwanie informacji dotyczących obcych kultur, np. rozwijając ich autonomię. Postulaty zwiększania autonomii i aktywizacji ucznia są przecież fundamentem współczesnej glottodydaktyki (Siek-Piskozub, Strugińska, 2007: 337). Jednocześnie, należy pamiętać o tym, że w kontaktach międzykulturowych dla uczniów ważna jest znajomość własnego tła kulturowego. Istotne jest również zwrócenie uczniom uwagi na to, w jaki sposób już są przygotowywani do spotkań z obcokrajowcami i jak rozwijane umiejętności mogą im się w takich sytuacjach przydać. Brak refleksyjności uczniów, nie oznacza bowiem, że nie posiadają potencjału, ale że nie

zdają sobie z niego sprawy. Programy nauczania używane w pilskim liceum odzwierciedlają podejście interkulturowe, ale najwyraźniej trudno uczniom znaleźć praktyczne przełożenie teorii, którą poznają. Bardzo ważne staje się zatem przygotowanie praktyczne uczniów, np. poprzez ćwiczenie *critical incidents* bądź symulacje sytuacji interkulturowych. Kolejną istotną sprawą jest konieczność uświadomienia uczniom istnienia wariantów języka wynikających z różnic dialektalnych. W badaniu podkreślano bowiem zaskoczenie spowodowane odmiennością języka uczonego w szkole od tego, jaki napotkano na ulicy.

### Bibliografia:

- Aleksandrowicz-Pędich L. (2007) *Edukacja międzykulturowa i nauka języków obcych w opiniach ludzi biznesu w wybranych krajach europejskich*, w: Chłopicki W. (red.), *Komunikacja międzykulturowa: perspektywy badań interdyscyplinarnych*, Kraków: Tertium, s. 329–336.
- Aleksandrowicz-Pędich L. (2009) *Skuteczność przygotowania studenta filologii angielskiej do roli mediatora kulturowego*, w: H. Komorowska (red.), *Kształcenie językowe w szkolnictwie wyższym*. Warszawa: Wydawnictwo Szkoły Wyższej Psychologii Społecznej „Academica”, s. 133–149.
- Bandura E. (2007) *Nauczyciel jako mediator kulturowy*. Kraków: Tertium.
- Białek M. (2009) *Kształcenie międzykulturowe w edukacji językowej*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT.
- Byram M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*.
- Corbett J. (2003) *An Intercultural Approach to English Language teaching*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei Z. (2003) *Questionnaires in Second Language Research*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gillham B. (2000) *Developing a Questionnaire*, New York: Continuum.
- Gorodetskaya L. (2002) *Association Experiment in Communication research*, „Theory of Communication and Applied Communication”, 1, s. 21–28.
- Hatch E., Lazaraton A. (1991) *The Research Manual: Design and Statistics for Applied Linguistics*, New York: Newbury House.
- Łobocki M. (2007) *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Kraków: Impuls.
- Nunan D. (1992) *Research Methods in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Sercu L. (2005) *Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An International Investigation*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Siek-Piskozub T., Strugielska A. (2007) *Jak kształcić nauczyciela autonomicznego? Historia pewnego seminarium*, w: M. Jodłowiec, A. Niżegorodcew (red.), *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 337–349.
- Wilczyńska W., Michońska-Stadnik A. (2010) *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*, Kraków: Avalon.
- Żylińska M. (2007) *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Justyna Walczak<sup>1</sup>  
Ostrowiec Świętokrzyski



## Dlaczego warto skorzystać z programu „Uczenie się przez całe życie”. Comenius – Mobilność Szkolnej Kadry Edukacyjnej?

Od 7 lat jestem nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół i Placówek Publicznych nr 3 w Ostrowcu Świętokrzyskim. Wielokrotnie

brałam udział w różnych formach doskonalenia zawodowego organizowanych np. przez wydawnictwa, ale to czego doświadczyłam na kursie

<sup>1</sup> Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Ostrowcu Świętokrzyskim.

„Comeniusa” przeszło moje najśmielsze oczekiwania. Dlatego też pragnę podzielić się moimi spostrzeżeniami i zachęcić nauczycieli do ubiegania się o grant w ramach programu Comenius.

Na dwutygodniowy wyjazd otrzymałam grant z Agencji Narodowej Fundacji Systemu Rozwoju Edukacji realizującą program europejski „Uczenie się przez całe życie”. „Comenius – Mobilność Szkolnej Kadry Edukacyjnej” jest komponentem programu adresowanym do środowisk edukacyjnych w celu doskonalenia zawodowego. Kursy adresowane są do nauczycieli pragnących podnosić swoje kwalifikacje zawodowe i spełniając swoją rolę. Katalog z ofertą szkoleń oraz wszelkich innych form doskonalenia zawodowego znajduje się na stronie: [www.comenius.org.pl](http://www.comenius.org.pl). Z bogatej oferty kursów oferowanych przez Comeniusa wybrałam kurs: *Teacher Refresher Course w szkole Lake School of English w Oksfordzie*. Kurs trwał od 15 listopada do 26 listopada 2010 r.

Dokonując wyboru kursu, kierowałam się jego tematyką oraz zawartością. Kurs przeznaczony był dla nauczycieli języka angielskiego, a jego nadrzędnym celem było: zapoznanie z najnowszymi metodami oraz technikami pracy z uczniami, ukazanie nauczycielom umiejętności organizowania zajęć w sposób kreatywny i motywujący. Podczas kursu przybliżono nam realia i aspekty kulturowe nauczanego języka, pracowaliśmy także nad poprawą własnych umiejętności językowych, wymowy, akcentu i intonacji. Przekazano nam szeroką wiedzę z zakresu zastosowania tablic interaktywnych oraz produktywnego korzystania z Internetu podczas lekcji języka angielskiego. Muszę przyznać, że wcześniej nie zdawałam sobie sprawy jak ogromne ilości gotowych materiałów dla nauczycieli do wykorzystania na zajęciach oferuje nam internet. Bardzo wiele stron stworzonych jest przez samych nauczycieli dla nauczycieli – nieocenione źródło praktycznej wiedzy. Udział w kursie pozwolił mi tę wiedzę zgromadzić i usystematyzować w efekcie czego wiem teraz, gdzie należy szukać danej informacji i jak produktywnie ją wykorzystać.

Ogromną i nieocenioną zaletą udziału w tego typu kursie jest możliwość zawarcia nowych znajomości z osobami różnych narodowości. Ja mia-

łam okazję poznać nauczycieli z Bułgarii, Hiszpanii, Rumunii, Rosji, Niemiec, Włoch, Estonii oraz Ukrainy. Rozmawialiśmy o swoich krajach, wadach i zaletach, różnicach i podobieństwach w pracy, w życiu, wymienialiśmy doświadczenia zawodowe.

Kolejna niewątpliwa zaleta to zakwaterowanie w rodzinach angielskich współpracujących ze szkołą tzw. *homestay*. Możliwość obcowania z rodzowitymi Anglikami to wielka przyjemność, możliwość poznania bliżej kultury brytyjskiej, zwyczajów, kuchni. Jest to jednocześnie kolejna możliwość doskonalenia języka, wymowy i nabycia nowego słownictwa.

*The Lake School of English* – szkoła organizująca kurs zadbała pod każdym względem o produktywnie spędzenie czasu. Każdy uczestnik mógł korzystać z wypożyczalni płyt DVD, biblioteki – gdzie były również książki z płytami CD do słuchania oraz czytelnik, gdzie z kolei codziennie znajdowała się aktualna prasa.

Zajęcia odbywały się od godziny 9 do 16. We wtorki szkoła organizowała wycieczki z przewodnikiem po najważniejszych zakątkach Oksfordu, została też zorganizowana wycieczka do Londynu w weekend. Muszę przyznać, że spełniło się marzenie nauczyciela anglisty, teraz będę mogła



Jackie Holderness i autorka podczas zajęć

opowiadać moim uczniom o kulturze nauczanego języka bardziej świadomie i wiarygodnie. W środy miałyśmy niewątpliwą przyjemność uczestniczyć w zajęciach ze wspaniałą nauczycielką Jackie Holderness, autorką wielu podręczników do nauki języka angielskiego m. in.: *Zoom, Cool, Zabadoo, Chatterbox*, oraz książek *Top Songs* i *Start with Words and Pictures Activity Book*.



Autorka podczas wręczenia certyfikatów na zakończenie kursu.

Przyznaję, że dokonując wyboru kursu nie bez znaczenia była jego lokalizacja – Oksford – miasteczko uniwersyteckie, zachwycające wspaniałą atmosferą oraz wszechobecnymi *college'ami* znajdującymi się w majestatycznych, za-  
bytkowych kilkusetletnich budynkach. Atmosfera niepowtarzalna i wrażenia niezapomniane...

Wiedzę zdobytą podczas kursu oraz wszelkie umiejętności językowe będę wykorzystywać w mojej pracy z uczniami. Moje lekcje z pewnością będą ciekawsze dzięki użyciu metod i technik pracy poznanych podczas kursu. Z pewnością częściej będę korzystać z internetu, by zachęcić uczniów do takiej formy doskonalenia języka angielskiego po zajęciach.

Dzięki Agencji Narodowej Fundacji Systemu Rozwoju Edukacji i programowi europejskiemu „Uczenie się przez całe życie”. „Comenius - Mobilność Szkolnej Kadry Edukacyjnej” bardzo wiele się nauczyłam. Niewątpliwie podniosłam moje kwalifikacje zawodowe. Zachęcam wszystkich nauczycieli do ubiegania się o grant, ponieważ udział w tego typu kursie jest niewątpliwie nieocenionym doświadczeniem zawodowym.

## info

### INFORMACJE DLA AUTORÓW

#### Jakie są warunki publikowania prac w czasopiśmie

Przyjmujemy do druku każdy artykuł, który uzyska przychylne recenzje w zespole redakcyjnym. Każdy przysłany do nas artykuł jest czytany przez wszystkich członków naszej redakcji, szczegółowo recenzowany i przyjmowany lub nie do druku. Staramy się informować Autorów o naszej decyzji w możliwie najszybszym terminie, ale czasem (gdy mamy wyjątkowo dużo pracy) przedłuża się on nawet do dwóch miesięcy.

W ostatnich latach znacznie zwiększyliśmy objętość czasopisma, więc mamy coraz mniej prac długo czekających na druk. Pod każdą wydrukowaną pracą zamieszczamy miesiąc i rok, w którym ją dostaliśmy. Łatwo jest więc się zorientować, jak długo artykuły czekają na druk. Zwykle czekają „w kolejce”, ale czasem dana praca pasuje do danego numeru, więc jest opublikowana szybciej, albo ma objętość, której nam brakuje do wypełnienia stron czasopisma. Czasem też jest przez nas zamówiona, więc jest drukowana od razu.

Przyjmujemy artykuły pisane w języku polskim z przykładami w językach obcych. Odbiorcami czasopisma są nauczyciele wszystkich języków, chcemy więc, by wszyscy mieli możliwość zrozumienia każdego artykułu.

W celu przyspieszenia druku prac prosimy o:

- Przesyłanie prac e-mailem lub wydruku z dyskietką lub płytą CD (Word) – nie przyjmujemy rękopisów, w sporadycznych przypadkach przyjmujemy maszynopisy.
- Podawanie swoich prywatnych adresów i koniecznie numerów telefonów. Artykuł może być dołączony do numeru w ostatniej chwili i nie ma już czasu na przesłanie go Autorowi do korekty. Można wówczas uzgodnić wiele szczegółów telefonicznie.
- Podawanie dokładnych źródeł cytowanych tekstów i ilustracji (autor, rok wydania, tytuł, miejsce wydania, nazwa wydawnictwa, numer strony).

Zachęcamy do pisania artykułów i zapraszamy na łamy naszego czasopisma.



# Informacje

Dariusz Maciej Koniewicz<sup>1</sup>  
Kielce



## Ośrodki anglistyczne w Polsce w latach 1954 – 1970

W początkach lat pięćdziesiątych Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego zdecydowało o koncentracji studiów neofilologicznych w jednym ośrodku akademickim. Uzasadnieniem tej decyzji był ogólnokrajowy brak samodzielnych pracowników nauki w zakresie anglistyki, germanistyki i romanistyki. W praktyce oznaczało to, że edukację studentów neofilologów miał prowadzić tylko Uniwersytet Warszawski. Decyzja ta nie dotyczyła Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, który jako uczelnia niepaństwowa mógł nadal prowadzić edukację studentów. Pozostałe działające w kraju ośrodki anglistyki miały zajmować się wyłącznie pracą badawczą. Oznaczało to nadciągający wielki kryzys anglistyki polskiej. Część kadry anglistycznej otrzymała przeniesienie do Warszawy (był to okres kiedy obowiązywały nakazy pracy), inna część kadry, zasiliła uczelniane jednostki praktycznej nauki języka angielskiego obsługujące lektoraty, pozostali przeszli do innych katedr uniwersyteckich, a wreszcie pewna część do nauczania w szkołach średnich.<sup>2</sup> Jak pisał W. Ostrowski, „nastał okres hibernacji katedr neofilologicznych, istniejących formalnie, ale pozbawionych personelu nauczającego i studentów.”<sup>3</sup> Katedry te dys-

ponowały tylko szczątkową kadra, która bez możliwości nauczania mogła prowadzić tylko działalność badawczą. Należeli do nich późniejsi profesorowie Ruta Sikora-Nagucka (1930-2009) i Jerzy Strzetelski (1924-1994) oraz Claire Greece-Dąbrowska na UJ, a w Poznaniu Henryk Zbierski (1925 – 1995), późniejszy profesor tamtejszej anglistyki. W Łodzi zawodowe doskonalenie kadry anglistycznej w postaci comiesięcznych spotkań organizował dr Witold Ostrowski.<sup>4</sup>

Pełną działalność prowadził w latach pięćdziesiątych tylko ośrodek warszawski. Po reformie wprowadzonej w 1950 roku studia anglistyczne trwały cztery lata, aż do roku 1956, kiedy to przywrócono studia pięcioletnie. Wtedy zreformowano też system stopni naukowych na uczelniach wyższych. W 1950 roku zniesiono na wzór radziecki doktoraty i habilitacje, zastępując stopień doktorski stopniem kandydat nauk, do starego systemu wrócono w nieco zmienionych realiach politycznych dopiero w 1958 roku.<sup>5</sup> Zmienił się też charakter studiów; z wolnych studiów humanistycznych, opartych na przedwojennych jeszcze przepisach z 1927 roku, które dominowały w latach czterdziestych, w nowym systemie została

<sup>1</sup> Autor jest starszym wykładowcą w Samodzielnym Zakładzie Neofilologii Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego w Kielcach.

<sup>2</sup> J. Fisiak, *English Studies in Poland, A Historical Survey*, Poznań 1983, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, s. 22-24, W. Ostrowski, *Genealogia i rozwój anglistyki łódzkiej w latach 1945-1975*, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego, Nauki Humanistyczno-Społeczne, seria I, zeszyt 20, 1977, s. 5, S. Helsztyński, *The English Department of the University of Warsaw. Its History in the Polish People's Republic. The Fiftieth Anniversary of the English Department*, University of Warsaw 1923 – 1973, Uniwersytet Warszawski 1975, s. 27.

<sup>3</sup> W. Ostrowski, por. cyt. s. 6.

<sup>4</sup> J. Fisiak, por. cyt. s. 25, W. Ostrowski, pr. cyt. s. 6.

<sup>5</sup> J. Cygan, *Z dziejów wrocławskiej anglistyki*, Acta Universitatis Wratislaviensis nr 2375, Wrocław 2002, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, s. 35.

znacznie zastrzona dyscyplina. Wprowadzono konkursowy egzamin wstępny, który był jedynym kryterium decydującym o przyjęciu na studia, w końcu każdego semestru studenci zobowiązani byli przystąpić do egzaminów, zdanie których było warunkiem uzyskania promocji na następny semestr. Niewywiązanie się z tego obowiązku groziło powtarzaniem semestru lub relegowaniem z uczelni. Wszystkie przedmioty stały się obowiązkowe, także te o charakterze upolityczniającym. Jedynym przedmiotem wybieralnym na anglistyce było seminarium magisterskie, literackie lub językoznawcze. Zdecydowanie przeważały preferencje literackie. Jak podaje J. Fisiak, aż do końca lat pięćdziesiątych tylko jedna lub dwie prace na czterdzieści były o specjalności językoznawczej. Zmianę charakteru studiów J. Cygan określił jako „przejście od studiowania do nauczania”. Studenci mieli 52 godziny obowiązkowych zajęć w tygodniu, co pozostawiało bardzo niewiele czasu na samodzielną pracę. Jednak niewątpliwie dobrą stroną reformy było zwiększenie liczby godzin praktycznej nauki języka do 10 godzin w tygodniu w grupach. Mimo wielu negatywnych stron reformy, zdaniem J. Fisiaka, kadra anglistyki UW była zgodna, że poziom studiów wzrósł znacznie w stosunku do poziomu lat czterdziestych.<sup>6</sup>

Kolejne zmiany w programie studiów nastąpiły w roku 1956. Wydłużono okres studiów humanistycznych do pięciu lat, co, jak twierdził S. Helsztyński było możliwe dzięki powiększeniu kadry katedry warszawskiej. Wiele przedmiotów niekierunkowych usunięto z planu studiów, zastępując je przedmiotami kierunkowymi (w latach 1950-1954 około 40% stanowiły przedmioty polityczne nie związane z głównym kierunkiem studiów).<sup>7</sup> Pojawiło się więcej zajęć z językoznawstwa i literatury amerykańskiej. Te ostatnie często prowadzone były przez gościnnie pracujących nauczycieli z USA. Żywsze kontakty ze Stanami Zjednoczonymi zaowocowały także

możliwością wyjazdów naukowych do amerykańskich uczelni, z czego skorzystał mgr Wiesław Furmańczyk z UW, doktoryzowany w 1966 roku. W 1956 roku PWN wydało podręcznik do literatury amerykańskiej, *American Classical Authors*<sup>8</sup>.

Kadra anglistyki warszawskiej uległa znacznemu powiększeniu na skutek opisanego wyżej procesu „hibernacji” katedr anglistycznych w innych polskich ośrodkach akademickich. Tą drogą pozyskano dla anglistyki warszawskiej dr Irenę Dobrzycką (w 1953 roku), dr. Grzegorza Sinkę (w 1958 roku). Oprócz nich w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych na anglistyce warszawskiej pracowali: Czesław Ferens, Małgorzata Rouppert, Viola Sachs (1929 –), Bronisława Bałutowa (1919 – 2005), Sabina Jędraszko, Zofia Fabry-Garczyńska i George Bidwell (1905 – 1989).

Doktor, a później docent i profesor Grzegorz Sinko prowadził w omawianych latach badania nad historią dramatu angielskiego. W latach 1953-1958 wydał kilka skryptów w serii Państwowego Instytutu Sztuki, *Dramat oraz scena angielska okresu Restauracji* (1953), *Dramat oraz scena angielska końca wieku XIX i XX* (1954). Rok 1957-1958 dr Sinko spędził na uniwersytetach angielskich, gromadząc materiały do monografii *John Wolcot and his school*, opublikowanej w roku 1962. Oprócz dużych prac G. Sinko prowadził także działalność popularyzatorską w postaci przekładów recenzji i ocen wydawniczych. W 1964 roku ówczesny docent Sinko otrzymał tytuł profesorski i po przejściu na emeryturę prof. M. Schlauch w 1965 roku został szefem anglistyki warszawskiej. Funkcję tę pełnił aż do 1970 roku, kiedy to opuścił Uniwersytet Warszawski i rozpoczął pracę w Polskiej Akademii Nauk.<sup>9</sup>

Dr Irena Dobrzycka rozpoczęła pracę w Warszawie za namową prof. Helsztyńskiego, opuszczając ośrodek poznański. W ośrodku warszawskim, najpierw na stanowisku adiunkta rozpoczęła badania nad dziejami klasy robotniczej w piśmiennictwie angielskim. Pierwsze wyniki prowa-

<sup>6</sup> J. Fisiak, pr. cyt., s. 24 – 26. J. Cygan pr. cyt. 30, 35.

<sup>7</sup> J. Fisiak, por. cyt. s. 26.

<sup>8</sup> S. Helsztyński por. cyt., s. 28.

<sup>9</sup> S. Helsztyński, *Z anglistyki polskiej wczoraj i dziś*, Życie Szkoły Wyższej Nr 10, 1961, s. 72. J. Fisiak, pr. cyt. s. 27-31.

dzonych badań opublikowała w języku angielskim w 1955 roku, *The Conditions of Living of the Working Class in the Social Novels of Charles Kingsley*. W 1963 roku dr Dobrzycka ukończyła pracę habilitacyjną *Kształtowanie się twórczości Byrona; bohater byroniczny a zagadnienie narodowe* i została mianowana docentem. Na stopień profesora docent Dobrzycką mianowano w 1970 roku<sup>10</sup>.

Dr Róża Jabłkowska, studentka profesora Treliaka, po odbytych studiach w Waszyngtonie, w latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych prowadziła badania nad twórczością Josepha Conrada. W 1961 roku Wydawnictwo Ossolineum we Wrocławiu wydało monografię pisarza jej pióra. Wcześniej opublikowała artykuły *Listy Bobrowskiego do Conrada* (1956), *Polska konradystyka zagraniczna i amerykańska* i *Angielska konradystyka* (1958). Rok wcześniej ukazała się jej praca *Owidiusz w Anglii średniowiecznej i renesansowej* (1957). W latach sześćdziesiątych R. Jabłkowska rozpoczęła pracę habilitacyjną, pt. *Intelektualiści angielscy okresu międzywojennego* (T. S. Eliot, D. H. Lawrence, Virginia Woolf, A. Huxley, J. Joyce)<sup>11</sup>.

W 1950 roku do zespołu anglistyki warszawskiej doszedł lingwista, wówczas magister Alfred Reszkiewicz. Jego praca magisterska *The Quantitative Values of English Digraphs* ukazała się drukiem w 1949 roku. W latach 1951-1953 A. Reszkiewicz opublikował skrypty *Elementy gramatyki historycznej języka angielskiego*. W 1960 roku po studiach na uniwersytecie Yale, obronił pracę doktorską pt. *Main sentence elements in „The book of Margery Kempe”: a study in major syntax*. Na przełomie lat pięćdziesiątych i sześćdziesiątych dr Reszkiewicz zajmował się problematyką języka staroangielskiego, wartością i interpretacją tzw. krótkich dyftongów. Wśród wielu opublikowanych prac był autorem pierwszej polskiej gramatyki języka staroangielskiego. W 1965 roku dr Reszkiewicz uzyskał habilitację na podstawie pracy dotyczącej składni staroangielskiej. Rok później mianowany został na stanowisko docenta<sup>12</sup>.

W latach pięćdziesiątych i sześćdziesiątych bardzo intensywnie pracował na anglistyce warszawskiej prof. S. Helsztyński. Do 1954 roku pełnił funkcję szefa warszawskiej anglistyki, potem w latach sześćdziesiątych mimo przejścia na emeryturę (w 1961 roku) wydał dużą ilość prac z zakresu historii literatury: *Człowiek ze Stratfordu* (1963), *Moje szekspiriana* (1964). W 1965 roku ukazał się pod redakcją prof. Helsztyńskiego zbiór esejów polskich autorów na temat twórczości Szekspira, *Poland's homage to Shakespeare*<sup>13</sup>.

W omawianym okresie kandydaci na anglistów nadal mogli korzystać ze Szkoły Języka Angielskiego prowadzonej przez metodystów. Nawet w tym bardzo trudnych czasach Szkoła cieszyła się ogromnym powodzeniem, zapotrzebowanie na naukę angielskiego wzrosło się jeszcze bardziej po V Światowym Kongresie Młodzieży i Studentów, który odbył się w Warszawie, w 1955 roku. Wtedy, jak pisze ks. Kuczma, młodzież polska przekonała się, że nauczany masowo w szkołach język rosyjski był mało przydatny w kontaktach międzynarodowych. Po Kongresie „nastąpił wielki szturm” na Szkołę, do klas przyjmowano wtedy 50-60 słuchaczy. Niełatwo było zostać słuchaczem szkoły. W czasie zapisów na kurs, młodzież oblegała Szkołę przez kilka tygodni, nocując na materacach i łózkach położonych wokół budynku. Wtedy to po raz pierwszy liczba zapisanych słuchaczy osiągnęła liczbę 6 000 osób. W tym okresie powstała popierana mocno przez władze oświatowe spółdzielnia „Wspólna Sprawa”, która próbowała wchłoniąć koledż, ale na szczęście bezskutecznie, nie zaszkodziła także konkurencyjna spółdzielnia oświatowa „Lingwista”.

W przetrwaniu trudnych czasów pomógł Szkole również fakt, że korzystali z niej także dygnitarze partyjni, doksztalając się sami lub posyłając do szkoły swoje dzieci. Jak wspomina Jolanta Kuczma, dyrektor ds. nauczania, a nawet Edward Ochab zapraszał do siebie nauczycieli ze

<sup>10</sup> J. Fisiak, por. cyt. s. 21-31, S. Helsztyński, *Z anglistyki polskiej...*, s. 73, [http://www.forumak.ad.pl/archiwum/98/1/artuku-ly/21-rody\\_uczone.htm](http://www.forumak.ad.pl/archiwum/98/1/artuku-ly/21-rody_uczone.htm) (13.08.2006).

<sup>11</sup> S. Helsztyński, *Z anglistyki polskiej...*, s. 73, J. Fisiak, por. cyt. s. 28-31.

<sup>12</sup> S. Helsztyński, *The English Department...*, s. 26, S. Helsztyński, *Z anglistyki polskiej...*, s. 73-74, J. Fisiak, por. cyt., s. 24 -31.

<sup>13</sup> J. Fisiak, por. cyt. s. 33.

Szkoły, by „podciągnęli” go w znajomości języka angielskiego. W sumie okres gomułkowszczyzny był względnie spokojny dla szkoły, większe trudności w walce o przetrwanie czekały szkołę dopiero za kadencji Edwarda Gierka.

W 1956 roku nastąpiła kolejna zmiana na stanowisku kierownika Szkoły. Ks. Leonid Jesaków wyemigrował do USA, a szefem został Polak urodzony i wykształcony w Ameryce, ks. prof. Józef Szczepkowski, założyciel i pierwszy kierownik katedry anglistyki w Toruniu w latach 1945 – 1952. Dane mu było kierować Szkołą przez następnych trzynaście lat, przeszedł na emeryturę we wrześniu 1969 roku. Za jego kadencji jeszcze bardziej wzmocniła się pozycja Szkoły w społeczności warszawskiej, jej absolwenci pracowali na wysokich stanowiskach państwowych i na placówkach dyplomatycznych. W 1969 roku nowym dyrektorem został ks. Adam Kuczma, który zarządzał Szkołą Metodystów przez 21 lat.

Kluczem do sukcesu szkoły, zdaniem wicedyrektor J. Kuczmy, córki najdłużej sprawującego urząd dyrektora, były i są „twarde zasady” wypracowane przez lata. Dobra kadra nauczycielska, złożona z absolwentów filologii angielskiej – głównie Polaków oraz nie uleganie trendom w metodyce nauczania. Metodyści stosowali i stosują eklektyzm w doborze metod, łączą w nauczaniu elementy każdej, która ich zdaniem przynosi dobre efekty, niezależnie od jej popularności w danym okresie. Od początku istnienia szkoły przykładali duże znaczenie do gramatyki i na takich solidnych podstawach uczą komunikacji językowej. Przed uczniami zawsze stawiali wysokie wymagania i rozliczali konsekwentnie z wykonywania zadań. Konsekwencja w nauczaniu przyczyniła się znacznie do osiągnięcia sukcesu jakim była wieloletnia działalność Szkoły<sup>14</sup>.

W 1957 roku w warunkach nowej sytuacji politycznej Ministerstwo Szkolnictwa Wyższego postanowiło stopniowo reaktywować działalność pozostałych ośrodków anglistycznych w Polsce

pod warunkiem, że znajdzie się wystarczająca ilość kadry naukowej. Pierwszym otwartym ponownie ośrodkiem była anglistyka łódzka. Szefem ośrodka, który odtąd nazywał się Katedrą Filologii Angielskiej UŁ, mianowano ponownie profesora T. Grzebieniowskiego. Do katedry wrócił także ze Studium Języków Obcych dr W. Ostrowski, mianowany w 1959 roku na stanowisko docenta. Na podstawie egzaminu wstępnego przyjęto na rok akademicki 1957/58 trzynaścioro studentów, przeważnie absolwentów technikum handlowego.

Zwiększeniu uległa też kadra katedry łódzkiej, oprócz wyżej wymienionych w Katedrze pracowali mgr Maksymilian Zieliński, mgr Jacek Fisiak (1936 –), absolwent warszawskiej anglistyki oraz mgr Wanda Makatrewicz. Zasadnicza kadra wspomagana była przez pracowników Studium Języków Obcych UŁ, Wojciecha Lipińskiego, mgr Halinę Ostrowską, mgr Irenę Granicką. Uczył także w Katedrze absolwent anglistyki UŁ, nauczyciel szkoły średniej, mgr Jan Płatak.

W 1963 roku Katedra łódzka przejęła przeszło połowę trzech roczników studentów z likwidowanej anglistyki KUL. Spowodowało to spore zwiększenie liczby studentów do ponad 150 osób. W tym samym czasie do kadry naukowej dołączyli dr Halina Biedrzycka, specjalistka od poezji i poetyki renesansowej i jej związków z literaturą klasyczną i włoską<sup>15</sup> oraz dr Irena Janicka, późniejsza profesor i dyrektor Instytutu Filologii Angielskiej w latach osiemdziesiątych. W październiku 1964 roku na emeryturę przeszedł profesor T. Grzebieniowski, a trzy lata później, w 1967 roku, przeniósł się do Poznania doktoryzowany w Łodzi Jacek Fisiak. Następnym kierownikiem Katedry łódzkiej został doc. dr Witold Ostrowski. W latach sześćdziesiątych w Katedrze pracowało na stanowiskach docentów lub profesorów kontraktowych wielu wykładowców z Wielkiej Brytanii i USA, zaangażowanych za pośrednictwem British Council i Wydziału Kultural-

<sup>14</sup> <http://www.metodysci.pl/historia.html> (11.07.2006). <http://www.przegląd-tygodnik.pl/index.php?site=artykul&id=63> (26.10.2006).

<sup>15</sup> Instytut Anglistyki Uniwersytetu Łódzkiego, *In Memoriam Halina Biedrzycka: 1913-1993*, [w:] *Acta Universitatis Lodzensis, Folia Literaria* 36, *Studies in English and American Literature* (4), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1994, s. 3-5.

nego Ambasady Amerykańskiej. Byli to Brytyjczycy, Derwent May (1959-1963), Michael Irwin (1963/64), Jennifer Mason (1964/65), John Richardson (1965/66), John Adlard (1966/67), Geoffrey Thurley (1967/68), James Clark (1968/69) oraz John Atkins. Amerykanie: Victor Contosky (1963/64), dr Joe Davies (1964/65), dr Norman Silverstein (1965/66), Edward Palumbo (1966/67), dr Frederick Wilkins (1967-1969), dr Morris Edelson (1969-1971).

Katedra łódzka wprowadziła w latach sześćdziesiątych we własnym zakresie program różniący ćwiczenia językowe na fonetykę, konwersację, struktury gramatyczne, czytanie i pisanie oraz tłumaczenie ustne i pisemne w obu kierunkach. Również w dziedzinie egzaminów wstępnych ośrodek łódzki wprowadził nowe rozwiązanie, zamiast tradycyjnych trzech tematów wypracowań zastosowano nowoczesne zadania testowe, lepiej sprawdzające opanowanie języka kandydatów. Wprowadzono także podział specjalizacji prac magisterskich z językoznawstwa na teoretyczne i metodyczne. W organizacji praktycznej nauki języka i metodyki najbardziej aktywni w latach sześćdziesiątych byli dr M. Zieliński i dr I. Granicka. Inną nowością było rozszerzenie działalności katedry o badania teoretyczno-literackie i badania metodyczne nauczania literatury. Przejawem aktywności w tej dziedzinie było zorganizowanie w Spale w grudniu 1967 roku I konferencji polskich katedr anglistycznych w sprawie metodyki nauczania literatury obcej.

Oprócz znaczących osiągnięć Katedra łódzka miała także wiele problemów. W końcu lat sześćdziesiątych brakowało w łódzkiej katedrze językoznawców-teoretyków. Prof. Grzebienowski był już na emeryturze, prof. Fisiak pracował w Poznaniu. Najbardziej aktywnym językoznawcą w tym czasie był wówczas mgr Tomasz P. Krzeszowski, dzisiejszy profesor pracujący na UW. Podjęto wówczas decyzję o współpracy z katedrą poznańską, w celu wzmocnienia kadry językoznawczej. Językoznawcy łódzcy wysyłani byli na seminaria doktoranckie do Poznania, a kadra

literaturoznawcza ośrodka poznańskiego zasilona została absolwentami UŁ. W czasie pierwszych dziesięciu lat kadencji doc. W. Ostrowskiego, w Łodzi doktoryzowało się dziesięć osób: Irena Granicka, Maksymilian Zieliński, Bogdan Krakowian, Tomasz P. Krzeszowski, Barbara Lewandowska, Aleksander Szwedek, Adela Styczyńska, Maria (Kwapień) Edelson, Agnieszka Salska. W 1969 roku doc. dr Witold Ostrowski został mianowany profesorem nadzwyczajnym<sup>16</sup>.

W reaktywowanej Katedrze łódzkiej powstało wiele cennych prac i pozycji książkowych. Profesor T. Grzebienowski wydał: *Słownictwo i słowotwórstwo angielskie* (1962), *Morfologia i składnia języka angielskiego* (1964). Prof. W. Ostrowski opublikował: *Wczesna poezja Alfreda Tennysona* (1957), *O literaturze angielskiej* (1958), *Romans i dramat. Angielsko-polskie studia renesansowe* (1970). Dr I. Janicka wydała: *The Comic Elements in the English Mystery Plays against the Cultural Background (Particularly Art)* (1962). Dr A. Styczyńska opublikowała *Realizm w powieściach Tomasza Hardy'ego* (1967). Dr T. P. Krzeszowski wydał: *An Outline of American English Phonetics* (1968) oraz *Teaching English to Polish Learners* (1970). Oprócz wymienionych wyżej zespół Katedry łódzkiej wydał także kilka zeszytów anglistycznych UŁ oraz pracę *Czytanie w języku obcym dla Instytutu Kształcenia Nauczycieli*.<sup>17</sup>

W nowych realiach politycznej odwilży zarówno władze uczelni, jak i Wydziału Humanistycznego zaczęły rozważać możliwość reaktywowania pełnej działalności Katedry Anglistyki na Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie. Od 1956 roku prowadzono pertraktacje z ministerstwem i kandydatami na szefa odrodzonej katedry. Co do daty wznowienia studiów anglistycznych w Krakowie nie ma zgodnej opinii na ten temat. W opracowaniach J. Fisiaka oraz M. Gibińskiej i J. Ozgi za datę wznowienia studiów uznaje się październik 1958 r., kiedy to 24 studentów rozpoczęło studia na I roku anglistyki. P. Mroczkowski natomiast w swoim opracowaniu *Historia Katedry Filologii Angielskiej*

<sup>16</sup> J. Fisiak, por. cyt., s. 25, W. Ostrowski, por. cyt., s. 6-7.

<sup>17</sup> J. Fisiak, pr. cyt., s. 47-59, W. Ostrowski, pr. cyt., s. 8-9.

w Uniwersytecie Jagiellońskim podaje datę: październik 1957 r., kiedy otwarto studium dla 15 studentów I roku. Co do pozostałych faktów opracowania są zgodne. Anglistyka działała pod kierownictwem profesora Kuryłowicza jako jej kuratora do 1964 roku. Pozostałą kadrę stanowili: faktyczny organizator pracy Katedry, John Francis Tuohy B. A., Brytyjczyk, pisarz, absolwent Uniwersytetu w Cambridge zatrudniony na etacie profesora kontraktowego, dr Claire Greece-Dąbrowska, adiunkt, oraz asystenci, mgr M. Laskowska-Michalska, mgr J. Strzetelski i mgr R. Sikorzanka. W 1959 roku do kadry naukowej dołączyła mgr Irena Przemecka. W tym samym roku John Francis Tuohy został zastąpiony przez E. C. Mc Gahana, który sprawował funkcje kierownicze w Katedrze. W 1963 roku mgr R. Sikorzanka i mgr J. Strzetelski po ukończeniu stażu w Anglii uzyskali stopnie doktorskie, R. Sikorzanka na podstawie pracy *The Prosody of Medieval English Song*, a J. Strzetelski na podstawie pracy *The Function of John Webster's Iterative Imagery*.

Znacznie zmienił się charakter studiów po reaktywacji Katedry. Znaczny udział rodzimych mówców języka przesądził o konieczności posługiwania się wyłącznie językiem angielskim w czasie trwania studiów. W 1958 roku studenci mieli okazję słuchać wykładów głoszonych przez wielu gości zagranicznych. Katedrę odwiedzili: prof. A. Nicoll, ekspert w dziedzinie dramatu angielskiego, sir Paul Sinkler, szef British Council w Londynie oraz attaché kulturalny Ambasady Amerykańskiej, J. W. Richmond. W latach późniejszych gościli w katedrze Kenneth Muir, znawca twórczości Szekspira (1961), John Steinbeck (1964), G. K. Hunter również autor opracowań o twórczości Szekspira (1969). W 1960 roku, gdy pierwsze roczniki reaktywowanej Katedry zbliżały się do magisterium, Rada Wydziału powołała doc. dr. Przemysława Mroczkowskiego (1915–2002), kierownika Katedry Filologii Angielskiej w Kato-

lickim Uniwersytecie Lubelskim, do objęcia seminariów i wykładów monograficznych dla studentów starszych lat. Dwa lata później doc. P. Mroczkowski został etatowym pracownikiem Katedry.

Katedra krakowska stała także w obliczu pewnych problemów. Brak odpowiedniej liczby nauczycieli specjalistów powodował, że studenci mogli specjalizować się tylko w dziedzinie literaturoznawstwa. Stan taki trwał aż do roku 1964, kiedy to katedra przeniosła się do nowego budynku, co umożliwiło jej szybszy rozwój, a przede wszystkim przyjęcie większej liczby studentów i zatrudnienie większej liczby nauczycieli. Wtedy to utworzono możliwość drugiej specjalizacji w Katedrze – językoznawstwo.

Jak już wspomniano wyżej w 1963 roku likwidacji uległa Katedra Anglistyki KUL. Doc. Mroczkowski powrócił na stałe do Krakowa i został w 1964 roku powołany na szefa Katedry krakowskiej. Funkcję tę pełnił do 1981 roku. W 1969 roku został profesorem nadzwyczajnym. Do Krakowa również przeniosła się z Lublina dr Irena Kałuża. Koniec lat sześćdziesiątych był okresem, w którym kilku pracowników katedry uzyskało habilitację. W 1968 roku dr Ruta (Sikora) Nagucka (1930–2009), była studentka prof. J. Kuryłowicza, uzyskała habilitację na podstawie pracy *The syntactic component of Chaucer's „Astrolabe”* i w 1969 roku została mianowana docentem. W tym samym roku (1969) dr Jerzy Strzetelski (1924–1994), również uczeń profesora Kuryłowicza, uzyskał habilitację na podstawie pracy *The English sonnet: syntax and style*, opublikowanej w 1970 roku.<sup>18</sup>

Lublin posiadał anglistykę na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim do 1963 roku. Wtedy to, jak wspomniano wyżej, uczelnia została zmuszona do zamknięcia Katedry. Studenci i członkowie kadry nauczającej zostali przeniesieni do działających już ośrodków anglistycznych w Łodzi, Warszawie i Krakowie. W tym samym roku władze zdecydowały się otworzyć nowy ośrodek angli-

<sup>18</sup> J. Fisiak, por. cyt., s. 25–41, Gibińska M., Ozga J., *Cracow University, The English Institute, Information for Foreign Guests and Visitors*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1980, s. 25–28, P. Mroczkowski, *Historia Katedry Filologii Angielskiej w Uniwersytecie Jagiellońskim*, [w:] W. Taszycki, A. Zaręba, *Wydział Filologiczny Uniwersytetu Jagiellońskiego (Historia katedr)* Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 1964 s. 345–347, P. Mroczkowski, *Krakowska anglistyka wczoraj i dziś*, Przemówienie w auli UJ 22. X. 1971 r. na otwarcie sesji naukowej w sześćdziesiątą rocznicę założenia Katedry, *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego nr 323, Prace historycznoliterackie z. 27, 1973, s. 235–245.*

styki w Lublinie, tym razem działający w Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej. Po roku prac organizacyjnych pierwsi studenci rozpoczęli naukę w 1964 roku. Pierwszym szefem nowo otwartej katedry został amerykańista, dr Franciszek Lyra, pełniąc tę funkcję do 1966 roku. F. Lyra był pierwszym polskim stypendystą Fulbrighta w U.S.A. W latach 1959-1962 przebywał w Indiana University i tam w 1962 roku ukończył doktorat<sup>19</sup>. W 1969 roku dr Walerian Świeczkowski (1929 – 1993), były student profesora P. Mroczkowskiego i profesora Romana Jakobsona, został mianowany docentem. Rok później docentem w katedrze została również była studentka profesora Mroczkowskiego, dr Alina Szala<sup>20</sup>.

W lutym 1965 roku władze Uniwersytetu Wrocławskiego podjęły uchwałę o reaktywowaniu Katedry Filologii Angielskiej, proponując prace organizacyjne mgr Marii Gottwald, która kierowała sekcją języka angielskiego w Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Uniwersytetu. Mgr Gottwald nie podjęła się tego zadania, proponując władzom uczelni kandydaturę ówczesnego organizatora i kierownika Studium Języków Obcych Politechniki, mgr Jana Cygana. Tym razem propozycja została przyjęta i mgr J. Cygan od 1.10. 1965 roku rozpoczął pracę w charakterze starszego asystenta. Opiekunem katedry z ramienia Wydziału Filologicznego został filolog klasyczny, prof. Jerzy Łanowski. Katedra wzbogaciła się o wiele pozycji książkowych, jako że zakupiono od wdowy po prof. J. Krzyżanowskim jego wartościowy księgozbiór, a także nowe publikacje krajowe i zagraniczne. W grudniu 1965 roku J. Cygan uzyskał doktorat na Uniwersytecie Warszawskim na podstawie pracy: *The Structure of Questions in Present-day English*, napisanej pod kierunkiem prof. Margaret Schlauch, i otrzymał nominację na adiunkta w katedrze. Kilka miesięcy później, wiosną 1966 roku, doktoraty na UW obronili inni pracownicy Katedry wrocławskiej, Maria Gottwald i Henryk Kałuża (1924-1989). W tym samym roku doktorat z ję-

zykoznawstwa angielskiego na podstawie pracy *The Syntax of English Phrasal Verbs* obronił absolwent KUL-u, Kazimierz Sroka, pracownik Katedry Językoznawstwa Ogólnego. Od roku akademickiego 1966/67 dr Maria Gottwald została drugim adiunktem w katedrze. Trzecim adiunktem został w roku 1967/68 dr Henryk Kałuża, pracujący dotąd jako lektor na politechnice. W następnym roku akademickim (1968/69) zatrudniono w katedrze mgr. Mateusza Mraczka na stanowisku asystenta.

W pierwszych latach działalności reaktywowana katedra wrocławska nie prowadziła typowych studiów filologicznych. Adiunkci katedry prowadzili lektoraty języka angielskiego dla studentów Wydziału Filologicznego i konwersatoria języka angielskiego dla germanistów, a także zajęcia konwersacyjne dla pracowników naukowych Uniwersytetu i prelekcje dla nauczycieli szkół średnich i pracowników służby bibliotecznej.

W 1966 roku dr Gottwald przebywała na dwumiesięcznym stażu w Wielkiej Brytanii, a rok później kilka miesięcy spędziła w USA na Columbia University. Na dziesięciomiesięcznym stypendium w USA, w University of California w Los Angeles, przebywał w roku 1969/70 dr H. Kałuża. Katedrę we Wrocławiu odwiedzili z wykładami prof. M. Schlauch z UW i doc. P. Mroczkowski z UJ.

W roku 1968/69 dr J. Cygan i dr H. Kałuża ukończyli rozprawy habilitacyjne. W listopadzie 1968 roku awansowany został na docenta J. Cygan i od 1969 roku przejął kierownictwo katedry wrocławskiej.

Chociaż Senat uczelni wystąpił do ministerstwa z wnioskiem o uruchomienie kierunku filologia angielska w roku akademickim 1969/70, ministerstwo zaleciło przeznaczyć ten rok akademicki na doksztalcenie kadry i powiększenie bazy lokalowej Katedry. W związku z planami uruchomienia kierunku anglistyki, Katedrę odwiedzili ambasador Wielkiej Brytanii i konsul USA w Poznaniu. W tym roku akademickim pracownicy Ka-

<sup>19</sup> J. Fisiak, por. cyt., s. 41, J. Cygan, por. cyt. s. 36, [http://www.fulbright.org.pl/40pr\\_pl.htm](http://www.fulbright.org.pl/40pr_pl.htm), <http://www.suny.edu/InternationalPrograms/AbroadStaff.cfm?navlev=1&navLevel=2> (23.09.2006).

<sup>20</sup> J. Fisiak, por. cyt., s. 41

tedry prowadzili po raz pierwszy wykłady dla studentów V roku filologii germańskiej, a doc. Cygan dojeżdżał na wykłady monograficzne dla studentów V roku anglistyki UJ. Uzyskano także zgodę na serię wydawniczą filologii angielskiej „Anglica Wratislaviensia” i zgodę na uruchomienie kierunku filologia angielska od roku 1970/71.<sup>21</sup>

W latach sześćdziesiątych reaktywowano także Katedrę Anglistyki w Poznaniu. W grudniu 1965 roku z Łodzi do Poznania przeniesiono ówczesnego docenta Jacka Fisiaka, powierzając mu tymczasowe pełnienie obowiązków szefa nowo otwartej Katedry. W lutym przyszłego roku doc. Fisiak otrzymał pełną nominację na szefa Katedry. Prace organizacyjne postępowały na tyle szybko, że w październiku 1966 roku katedra przyjęła nabór pierwszych studentów w liczbie czterdziestu ośmiu. W tym samym roku dr Henryk Zbiński (1925- 1995), były student profesora Massey’a, uzyskał habilitację na podstawie studium historycznoliterackiego *Romea i Julii* Szekspira, pt. *Droga do Werony* i został drugim docentem w Katedrze. Trzeciego docenta katedra pozyskała w 1968 roku, kiedy rozpoczął w niej pracę językoznawca, docent Kazimierz Polański (1929). W 1968 roku Katedra poznańska została przekształcona w Instytut Filologii Angielskiej, w skład którego wchodziły cztery zakłady: Języka Angielskiego – kierownik doc. J. Fisiak, Angielsko-Polskiego Językoznawstwa Kontrastywnego – kierownik doc. K. Polański, Dydaktyki Języka Angielskiego – kierownik, starszy wykładowca dr Waldemar Marton (1932), były student profesor M. Schlauch, doktorat pod kierunkiem doc. Fisiaka, Literatury Angielskiej i Amerykańskiej – kierownik doc. H. Zbiński. W latach 1966 – 1968 zajęcia w Katedrze Anglistyki prowadził także kierownik katedry fonetyki, docent Wiktor Jassem. W 1967 roku w Katedrze poznańskiej uruchomiono studia doktoranckie w zakresie językoznawstwa angielskiego i metodyki nauczania języka angielskiego.

Katedra anglistyki w Poznaniu prowadziła także działalność wydawniczą. Od 1966 roku Ka-

tedra wydawała serię monograficzną poświęconą studiom brytyjskim, a w 1968 roku zaczęła ukazywać się pod redakcją J. Fisiaka kolejna seria *STUDIA ANGLICA POSNANIENSIA*. Indywidualne publikacje pracowników Katedry obejmują bardzo szeroki zakres tematów. Docent Fisiak opublikował w 1968 roku poprawione i rozszerzone wydanie gramatyki średnioangielskiej *A short grammar of Middle English* (pierwsza wersja w 1964 roku) oraz drugie wydanie *An Early Middle English reader* (pierwsza wersja w 1961 roku). W 1965 roku ukazało się opublikowane w University of Alabama opracowanie *Morphemic structure of Chaucer's English*<sup>22</sup>.

Omawiany powyżej okres był najtrudniejszym w dotychczasowych dziejach rozwoju studiów anglistycznych, jak i nauczania języka angielskiego na ziemiach polskich. W 1954 roku dydaktykę prowadził tylko jeden ośrodek państwowy – Katedra Uniwersytetu Warszawskiego. W Lublinie do 1963 roku kształcił anglistów mały (ok. 20 absolwentów rocznie) ośrodek na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Stan ten skutkowało brakiem wykwalifikowanej kadry nauczycielskiej w szkołach i przez to ograniczonym dostępem młodzieży do nauki tego języka.

Zamknięcie lokalnych ośrodków władze motywowały brakiem odpowiedniej liczby samodzielnych pracowników naukowych, co niestety było faktem, ale nie przeszkadzało na przykład w uruchomieniu studiów anglistycznych zaraz po zakończeniu wojny ani w czasie reaktywacji katedr lokalnych po 1956 roku. Decyzja o zamknięciu katedr była zdecydowanie mocno upolityczniona i miała za zadanie marginalizować nauczanie języka angielskiego jako języka państw wrogiego obozu politycznego. Braki kadrowe nauczycieli w szkołach prowadziły do niemożności prowadzenia nauki języka angielskiego znacznie osłabiając pozycję tego przedmiotu na korzyść intensywnie lansowanego języka rosyjskiego.

Ośrodek warszawski rozwijał się w tym okresie intensywnie, a nawet odniósł pewne korzyści z decyzji władz, ponieważ katedrę warszawską zasilila

<sup>21</sup> J. Cygan, pr. cyt. s. 37-40; J. Fisiak, pr. cyt., s. 40-41.

<sup>22</sup> J. Fisiak, pr. cyt., s. 36-38.



część kadry zamkniętych lokalnych katedr anglistyki. Oprócz dydaktyki prowadzono działalność naukową i publikacyjną. Angliści z pozostałych zamkniętych ośrodków uzyskiwali tu doktoraty.

Ośrodki lokalne (Łódź, Poznań, Kraków, Wrocław) pozostawały, jak nazwał to W. Ostrowski, „w hibernacji”. Ich pracownicy nie tracili jednak nadziei na reaktywację studiów na swoich uczelniach, podwyższając w tym czasie kwalifikacje i zdobywając stopnie naukowe (Łódź, Wrocław). Nadzieje te mogły się ziścić dopiero w odwilżowej atmosferze późnych lat pięćdziesiątych. Stopniowo przywracano do życia akademickiego zamknięte anglistyki na bazie dotychczasowej kadry. Zazwyczaj kilka pierwszych lat po otwarciu katedr zajmowały przygotowania do prowadzenia dydaktyki, w tym kompletowanie kadry, opracowanie planów nauczania oraz organizacja bazy zarówno naukowej, jak i często lokalowej.

Omawiany okres działalności polskich anglistyk przyniósł także zmiany w kształceniu studentów. Większy nacisk położono na praktyczną naukę angielskiego, zaostbrono dyscyplinę studiów, przez co znacznie podniósł się poziom nauczania, zwiększono nabór na studia anglistyczne. Do końca lat sześćdziesiątych prawie wszystkie dotychczasowe ośrodki anglistyczne wznowiły kształcenie studentów. Nie udało się tylko reaktywować katedry toruńskiej, gdzie zajęcia wznowiono dopiero w 1986 roku<sup>23</sup>. W latach sześćdziesiątych zamknięto katedrę na KUL-u, otwarto jednak w Lublinie nową na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej.

Walkę z ówczesnymi władzami o przetrwanie studiów anglistycznych wygrali zdecydowanie polscy angliści. Nie załamali się, gdy zamykano lokalne katedry i przez kilka trudnych lat pozostawali w gotowości do wznowienia studiów z dziedziny anglistyki, podnosząc w tym czasie swoje kwalifikacje. Gdy tylko sytuacja polityczna pozwoliła na reaktywowanie studiów, przystąpili do intensywnej pracy organizacyjnej i dydaktycznej, zapewniając ciągłość w kształceniu tak potrzebnych polskim szkołom kadr nauczycielskich.

## Bibliografia

- Cygan J., *Z dziejów wrocławskiej anglistyki*, Acta Universitatis Wratislaviensis? 2375, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2002
- Fisiak J., *English Studies in Poland. A Historical Survey*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 1983
- Gibińska M., Ozga J., *Cracow University, The English Institute, Information for Foreign Guests and Visitors*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1980
- Helsztyński S., *Z anglistyki polskiej wczoraj i dziś*, „Życie Szkoły Wyższej” Nr 10, 1961, s. 65-75
- Helsztyński S., *The English Department of the University of Warsaw. Its History in the Polish People's Republic. The Fiftieth Anniversary of the English Department*, University of Warsaw 1923 – 1973, Uniwersytet Warszawski 1975, s. 25-30
- Helsztyński S., *Filologia angielska w dwudziestolecie 1944-1964*, Kwartalnik Neofilologiczny XI, 3/1964, s. 249-257
- Instytut Anglistyki Uniwersytetu Łódzkiego, *In Memoriam Halina Biedrzycka: 1913-1993*, [w:] Acta Universitatis Lodzianis, Folia Literaria 36, *Studies in English and American Literature* (4), Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 1994, s. 3-5
- Mroczkowski, P., *Historia Katedry Filologii Angielskiej w Uniwersytecie Jagiellońskim*, [w:] W. Taszycki, A. Zaręba, *Wydział Filologiczny Uniwersytetu Jagiellońskiego (Historia katedr)* Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1964, s. 337-347
- Mroczkowski P., *Krakowska anglistyka wczoraj i dziś*, Przemówienie w auli UJ 22. X. 1971 r. na otwarcie sesji naukowej w sześćdziesiątą rocznicę założenia Katedry, *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego* nr 323, *Prace historycznoliterackie* z. 27, 1973, s. 231-245
- Ostrowski W., *Genealogia i rozwój anglistyki łódzkiej w latach 1945-1975*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Łódzkiego, Nauki Humanistyczno-Społeczne”, Seria I, zeszyt 20, 1977, s. 3-11

## Webografia

- [http://www.forumak.ad.pl/archiwum/98/1/artykuly/21-rody\\_uczone.htm](http://www.forumak.ad.pl/archiwum/98/1/artykuly/21-rody_uczone.htm) (13.08.2006)
- <http://www.metodysci.pl/historia.html> (11.07.2006)
- <http://www.przeglad-tygodnik.pl/index.php?site=artykul&id=63> (26.10.2006)
- [http://www.fulbright.org.pl/40opr\\_pl.htm](http://www.fulbright.org.pl/40opr_pl.htm), <http://www.suny.edu/InternationalPrograms/AbroadStaff.cfm?navlev=1&navLevel=2> (23.09.2006)
- <http://www.maius.umk.pl/ang/?pid=1> (3.06.2010)

<sup>23</sup> <http://www.maius.umk.pl/ang/?pid=1> (3.06.2010).

Marek Stelmaszczyk  
Liliana Szczuka-Dorna<sup>1</sup>  
Poznań



## SERMO – Stowarzyszenie Akademickich Ośrodków Nauczania Języków Obcych

Stowarzyszenie Akademickich Ośrodków Nauczania Języków Obcych SERMO powstało w 2006 roku. Rok wcześniej na zaproszenie kierownika Studium Języków Obcych Politechniki Poznańskiej dr Liliany Szczuki-Dorny przyjechały osoby kierujące studiami języków obcych na wyższych uczelniach w Polsce. Kiedy spotkaliśmy się wtedy na Politechnice Poznańskiej, dla wszystkich stało się jasne, że środowisko nauczycieli akademickich języków obcych na uczelniach wyższych potrzebuje silnej reprezentacji, aby móc realizować swoje cele. Przedtem byliśmy rozproszeni i zdani jedynie na swoje siły, a kiedy spotkaliśmy kolegów i koleżanki z całej Polski borykających się z podobnymi problemami, zdaliśmy sobie sprawę, że nie tylko możemy sobie pomóc w podobnych problemach, ale że naszą siłą może być mówienie jednym głosem w sprawach dla nas ważnych. Tym bardziej, kiedy głosy te pochodzą z najbardziej prestiżowych wyższych uczelni w kraju; z uniwersytetów, politechnik, akademii, jak również z wielu innych ośrodków akademickich.

W fazie początkowej w skład Stowarzyszenia weszły 24 szkoły wyższe w naszym kraju, jednakże już w 2010 r. w skład SERMO wchodzi ponad 30 uczelni wyższych o różnych profilach nauczania. Istotną formą działania SERMO jest współpraca i wymiana doświadczeń między nauczycielami akademickimi języków obcych. W kolejnym, piątym roku działalności SERMO coraz więcej wyższych uczelni przystępuje do naszej organizacji. Cieszymy się z faktu, iż wszystkie regiony Polski oraz różne rodzaje ośrodków akademickich są reprezentowane w SERMO.

Celem nadrzędnym SERMO jest integracja środowisk akademickich ośrodków nauczania języków obcych oraz reprezentowanie interesów tego środowiska w kraju, za granicą oraz w organizacjach międzynarodowych, rozpowszechnianie kryteriów dobrej praktyki w nauczaniu języków obcych i troska o wysoki poziom świadczonych usług edukacyjnych. Stowarzyszenie z powodzeniem podejmuje działania mające na celu harmonizację programów nauczania języków obcych, standaryzację kryteriów oceny wyników nauczania, podnoszenia kwalifikacji językowych i metodycznych akademickich nauczycieli języków obcych oraz dbanie o wysoki poziom materiałów dydaktycznych. Stowarzyszenie stwarza forum dla wymiany informacji i doświadczeń zawodowych, dyskusji na temat celów i obowiązków środowiska akademickich nauczycieli języków obcych.

SERMO jest profesjonalnym i kompetentnym ciałem doradczym zarówno dla władz poszczególnych uczelni, jak również dla Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Stowarzyszenie współdziała na różnych płaszczynach z odpowiednimi władzami państwowymi, administracyjnymi, samorządowymi i oświatowymi, ze szkołami wyższymi i instytucjami naukowymi oraz stowarzyszeniami i innymi organizacjami, podejmując sprawy i zagadnienia nurtujące środowisko akademickich nauczycieli języków obcych w celu ich właściwego i skutecznego rozwiązywania.

Od chwili swego powstania Stowarzyszenie działa nie tylko w Polsce, ale stało się również członkiem CercleS (Confédération Européenne des Centres de Langues de l'Enseignement

<sup>1</sup> Marek Stelmaszczyk – wice prezes SERMO w kadencji 2006-2010, dr Liliana Szczuka-Dorna, prezes SERMO w kadencji 2006-2010 i 2010-2014.

Supérieur), organizacji, która została założona w Strasburgu w 1991 roku i która jest konfederacją niezależnych stowarzyszeń studiów językowych z 22 krajów Europy i skupia około 290 studiów języków obcych, instytutów i wydziałów działających w instytucjach akademickich, których najważniejszym celem jest nauczanie języków. SERMO współuczestniczy w pracach CERCLES, między innymi w promowaniu badań naukowych nad nauczaniem języków obcych na międzynarodowym poziomie i organizowaniu konferencji metodycznych. Obecnie wypracowywana jest wspólna i koherentna polityka językowa dla wszystkich ośrodków akademickich w Europie. CERCLES, będąc „stowarzyszeniem stowarzyszeń”, stanowi Europejską platformę realizowania naszych statutowych celów.

Nowy Zarząd Sermo pod kierownictwem Pani dr Liliany Szczuki-Dorny został wybrany w kwietniu 2010 roku w trakcie Walnego Zebrania w Będlewie koło Poznania. W nowej kadencji Zarząd Stowarzyszenia będzie koordynował prace nad wprowadzeniem wspólnego systemu egzaminacyjnego obejmującego uczelnie wyższe w naszym kraju.

Mając świadomość tego, że język angielski stał się *lingua franca* we współczesnym świecie SERMO zdaje sobie również sprawę z roli wielojęzyczności. Dlatego wspieramy nauczanie innych języków obcych, w tym także naukę języka polskiego jako języka obcego. SERMO również widzi swoją rolę we wprowadzaniu założeń Procesu Bolońskiego poprzez zwiększanie mobilności studentów, wykładowców i naukowców, podwyższając ich umiejętności językowe poprzez standaryzację ocen na lektoratach języków obcych za pomocą terminologii przyjętej w Unii Europejskiej (Europejski system opisu kształcenia językowego), a ostatecznym celem jest stworzenie europejskiego obszaru edukacyjnego, dającego pełną mobilność tak studentom, nauczycielom akademickim, jak i naukowcom.

Więcej o SERMO można dowiedzieć się, ze strony internetowej, <http://www.sermo.org.pl>, gdzie znajduje się więcej informacji dotyczących Stowarzyszenia, linki do innych ciekawych stron poruszających zagadnienia związane z nauczaniem języków obcych oraz deklarację członkostwa SERMO.

Marek Zajac  
Warszawa



## Język obcy i zdrowa żywność? FOOD 4U VII szkolny festiwal filmów wideo

Praca metodą projektu stała się w polskiej szkole metodą powszechną i obowiązkową (Nowa Podstawa Programowa).

Znakomitą okazją do zrealizowania projektu, mającego charakter międzyprzedmiotowy, jest możliwość uczestnictwa w konkursie FOOD 4U!

### ● Czym jest FOOD 4U?

FOOD 4U to festiwal filmów (klipów) wi-

deo promujących wśród młodzieży zdrową żywność.

Projekt ten łączy w sobie wiedzę i umiejętności z różnych przedmiotów: język obcy, biologia, teatr, kino, techniki multimedialne...

### ● Kto może wziąć udział w konkursie?

W konkursie mogą wziąć udział uczniowie (pod kierunkiem nauczyciela) w wieku 14-19 lat.

**FOOD 4U**  
YOUR FOOD. YOUR BODY. YOUR VIDEO.

MINISTERO DELLE POLITICHE AGRICOLE ALIMENTARI E FORESTALI

Home Contacts Search

Italiano English

**What's involved**

- Campaign
- The 2011 Edition
  - Competition notice
  - Tools
    - Pre-register
    - Flag
    - Spot tips
    - Tool kit
- Pre-register!
- Competition editions
  - 2010
    - Video
    - Photos
    - Finalists
    - Reportage
  - 2009
    - Video
    - Photos
    - Finalists
    - Reportage
  - 2008
    - Video
    - Photos
    - Finalists
  - 2007
    - Video
    - Photos

**Food 4u is**

- An awareness campaign on the importance of being conscious of food choices, designed for youngsters aged 14 to 19 from 27 European countries.
- A competition where you can express your point of view on food and nutrition in a video spot of your own creation.
- An award stay in Italy to meet each other and to discuss the importance of a healthy and well-balanced diet.
- A prestigious trophy awarded to the best video spot: the FOOD 4U AWARD 2011

**Winners of 2010 edition**

**The joy of healthy living**  
OFFICIAL JURY AWARD The Trophy of the President of the Republic of Italy

**News**

Oficjalna strona internetowa FOOD 4U



Młodych filmowców odwiedził Giancarlo Galan, włoski minister rolnictwa

● **Termin.**

Prace należy przesłać do organizatorów do 31 maja 2011 r.

● **Kto jest organizatorem konkursu?**

Organizatorem jest włoskie Ministerstwo Rolnictwa, a patronat sprawuje Prezydent Republiki Włoskiej.

● **Nagrody.**

Są dwa rodzaje nagród:  
I. Z każdego kraju przyjeżdża reprezentacja szkoły-finalisty

(10 uczniów + nauczyciel) na tygodniowy pobyt we Włoszech

II. Puchar za najlepszy wideoklip w pięciu kategoriach:

- puchar za walory artystyczne,
- puchar za walory dydaktyczne,
- puchar Prezydenta Włoch,
- Puchar Ministra Rolnictwa,
- puchar publiczności.

### ● Przebieg konkursu „Od pomysłu do finału”.

– Wspólny wybór – uczniowie z nauczycielem – głównych założeń projektu (temat, sposób wykonania). Podział zadań i odpowiedzialności wśród wszystkich uczestników projektu.

– Przystąpienie do wykonania pracy konkursowej:

a. wideoklip (30-45 sekund)

b. *backstage* (do 3 minut)

– opis – jak był realizowany projekt kręcenia wideoklipu. Generalnie, prace nagrane są w języku angielskim. Możliwe jest także posługiwanie się innym językiem niż angielski, ale wówczas należy wykonać napisy w języku angielskim.

– Wysłanie pracy do organizatorów.

– Organizatorzy informują szkoły o wynikach.

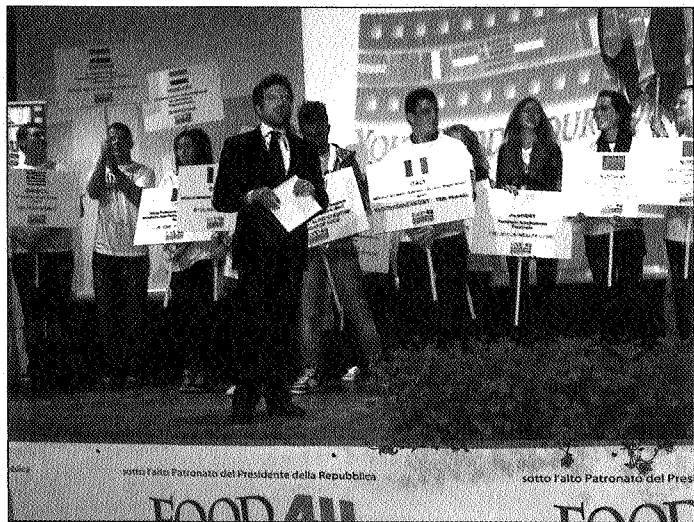
Finał odbywa się we Włoszech. Na tygodniowy pobyt (w pełni finansowany przez stronę włoską) przyjeżdżają do Jesolo (kilkadziesiąt kilometrów od Wenecji) przedstawiciele wszystkich szkół finalistów – prawie czterysta osób.

Przez pierwsze trzy kolejne wieczory odbywa się prezentacja prac konkursowych.

Prezentacja obejmuje wideoklip i *backstage* oraz prezentację zespołu, który nakręcił oba fil-



Publiczna prezentacja wideoklipów...



...i finał w Rzymie.

my. Oprócz części festiwalowej dla młodych uczestników przygotowana jest część kulturalna i turystyczna. Zwiedzanie znanych miejscowości (Padwa, Wenecja). Ogłoszenie wyników odbywa się w Rzymie. Tam też ma miejsce rozdanie nagród.

Młodym filmowcom i propagatorem zdrowej żywności życzymy udanej pracy projektowej i powodzenia!

Oficjalny komunikat organizatorów FOOD 4U (w języku angielskim i francuskim)

## **COMPETITION NOTICE FOR THE PRODUCTION OF A VIDEO SPOT ADDRESSED TO STUDENTS AND TEACHERS OF SECONDARY SCHOOLS FROM 27 EUROPEAN COUNTRIES AND NORWAY**

### **FOOD 4U 2011 COMPETITION NOTICE**

In the framework of the 7th edition of the awareness campaign on the importance of a healthy and correct diet called „FOOD 4U” which is promoted by the Italian

Ministry of Agriculture, Food and Forestry Policies and addressed to students and teachers of secondary schools from 27 European Countries and Norway, a competition has been announced for the school year 2010 – 2011 for producing a video spot.

The purpose of the spot is to draw the attention of young people to the importance of being aware of food choice and diet. The 2011 edition is addressed only to students (aged between about 14 and 19) and teachers of secondary schools from Norway and from the 27 EU Countries:

Austria – Belgium – Bulgaria – Cyprus – Czech Republic – Denmark – Estonia – Finland – France – Germany – Greece – Hungary – Ireland – Italy – Latvia – Lithuania – Luxembourg – Malta – Netherlands – Poland – Portugal – Romania – Slovakia – Slovenia – Spain – Sweden – United Kingdom.

### **THE SPOT**

The **FOOD 4U** competition envisages the creation and production of a TV spot, based on one of the following topics:

- making people aware of an informed choice of food and the risks as well as the negative consequences of an unbalanced diet for young people;
- the exchange of information amongst young people on their diet habits
- the importance of a varied and balanced diet;
- the importance of a healthy and correct diet;
- becoming aware of the value of fruit and vegetable products or other products detected as a basis of a healthy and balanced diet.
- Raising attention to excessive consumption and/or waste of food, also in view of malnutrition issues in the Third World;
- Incentivizing the consumption of food from eco-compatible production and distribution processes, biological agriculture, „zero kilometer” production and consumption, and the related health and environmental benefits;
- Stressing the importance of transparent information on the origin of food products.
- Addressing health harming behaviours, e. g. abuse of alcoholic drinks, and the resulting risks to self and others.

**Target of the message:** the European youngsters, who must thus be considered the major target and users of the spot.

**The content of the message:** the importance for young people to become aware of their food choices.

The video spots must underline the role and the point of view of young Europeans regarding one or more of the above listed topics.

All video spots shall be made in English or in the language of the participating group, with English sub-titles, and shall include the following:

n a brief profile presentation;

n a storyboard, i. e. the illustrated script of the spot, with drawings, to visualize the various passages in the video, including the texts, promotional messages, references for musics and background pieces;

n the backstage.

### **BACKSTAGE**

The backstage video of a maximum duration of **3 minutes**, will be useful to show the reasons behind the choices, the different stages and work techniques followed by the group of students and teachers, and their involvement in the creation and production of the spot. It will also show the general atmosphere in which the work has been carried out, the mood, the abilities and „non-ability” of the characters and film makers. The images of the backstage will be considered as an integral part of the spot, one of the added value elements to be considered during the selection which will be made by the international jury. The backstages of the finalist video spots will be shown during the final event of the campaign.

The Ministry will reserve the right to intervene in the editing of the backstage for their screening during the Video festival or for any other possible uses.

### **VIDEO FORMATS**

The video spots and the backstages shall be made in one of the following formats:

**MiniDV – DVCam – Beta Cam**

It is also required to send 2 copies of the Master in a **DVD**.

An internet version of the video spot must be sent, in addition but not as an alternative to the video, in one of the following formats:

**Macromedia Flash, Real Video, Windows Media Video.**

### **LENGTH OF THE VIDEOS**

■ **Spot:** from a minimum of 30 to a maximum of 45 seconds (excluding any queue titles).

■ **Backstage:** 3 minutes maximum

### **DEADLINE DATE OF THE COMPETITION**

**31 MAY 2011**

By this date, all videos with relevant documents should be delivered by registered mail, courier or by hand to the address that will be indicated on the following websites at a later date:

[www.food-4u.it](http://www.food-4u.it)

and [www.politicheagricole.gov.it](http://www.politicheagricole.gov.it)

## WORKING GROUPS

Each work may be presented by:

n a group of students belonging to the same class (maximum of 10 students);

n a group of students from different classes in the same school (maximum of 10 students).

Each group may be helped by one or more teachers involved in coordinating and assisting the students.

Should one group be selected as finalist, only the class or the group (maximum of 10 students) which will have directly contributed in the production of that spot may be invited to participate to the final event in Italy. This will also clearly result from the documents already sent to the Organizers, together with the video.

Each group may not be accompanied by more than 2 teachers.

## NEEDED DOCUMENTS

The documents needed for participating in the competition should include the following:

– FOOD 4U registration FORM, available on the web page [www.food-4u.it](http://www.food-4u.it), duly filled in, with the following information:

– name, full address, telephone number, fax, and e-mail address of the school;

– a list of the names of the students, authors of the video, with their dates of birth, class and section;

– name and surname of the teachers coordinating the work and their teaching subject;

– name and surname of the School Director in charge of the School;

n AUTHORITY TO USE the spots on television, internet or at other events, signed by one of the coordinating teachers or by the Director of the School;

n a COPY OF THE FORM, supplied according to Article 13, Decree Law 196/03 – Privacy Code, available on the web page [www.food-4u.it](http://www.food-4u.it) duly filled in and signed by the Head of the School;

n a BRIEF PRESENTATION and the above-mentioned STORYBOARD

## THE WINNERS

An international judging Commission, set up specifically for this event, made up of journalists, communication experts, nutrition specialists, advertisers, Institutes, Study and Research Centres and Organisations representatives, will select one spot from each one of the 28 Countries involved in this initiative.

The students and teachers of the school groups, authors of the selected video (maximum of 10 students and 2 teachers per group), will be invited to participate in an award stay in Italy, in a location still to be defined, in a period between September and October 2011.

In total, a minimum of 28 spots will be accepted for participation to the **FOOD 4U Video Festival 2011**. However, should the quality of the entries be particularly high the Organizers will reserve the right to increase the number of finalist school groups (subject to the minimum number of 28 groups selected) for those Countries whose videos stand out in quality and effectiveness of the message and consequently to reduce the number of finalist school groups for those Countries whose schools have presented lower quality and less effective videos.

The Organizers also reserve the right to increase the total number of selected groups up to a maximum of 40.



Any exception concerning the number of students to be invited to the award stay will have to be agreed upon and authorized by the Organizers beforehand.

## **COMMUNICATION TO THE WINNERS**

**BY 27 JUNE 2011**

All finalist school groups will be informed about their selection by fax and/or email.

A complete list of the finalists will be also published on the web pages **www.politicheagricole.gov.it** and **www.food-4u.it**.

The Ministry will directly contact the finalist school groups to provide all the information on their participation in the award event in Italy. Each finalist school group is advised to supply the Ministry with a contact address of the School Director and/or of the coordinating teachers, in case the school is closed for the summer holidays.

Any possible changes in the above procedure will be communicated via the web pages: [www.politicheagricole.gov.it](http://www.politicheagricole.gov.it) e [www.food-4u.it](http://www.food-4u.it)

## **TRAVEL EXPENSES**

The Competition Organizers will pay for travel expenses to reach the location of the award stay (return air or rail tickets from the Country of origin to Italy). All transfers while in Italy will be paid by the Organizers. However, school groups' transfers from their homes in their own Countries to the airport or railway station of departure for the journey to Italy shall not be included.

## **AWARD EVENT**

The students and teachers of the school groups, authors of the finalist video spots, will be invited by the Organizers to participate (free of charge) in the 7th edition of the FOOD 4U Video Festival.

This event will take place in Italy in a location, still to be defined, of environmental relevance for its significant food and agricultural heritage, in a period between September and October 2011, and will include the following programme:

- stay of at least 4 days and 5 nights, free of charge, with full board in a tourist village or in a hotel;
- activity programme in the area (excursions, guided visits) aimed at getting to know the historical, artistic, cultural and food and wine heritage of the Region hosting the event;
- theme meetings and conferences on topics related to food and film making ;
- the FOOD 4U European Video Festival, with the preview presentation of the spots and backstages of the finalist groups

The Video Festival Closing Ceremony will take place in Rome, at the presence of the institutional representatives. An international Jury, appointed by the Head of Department of MIPAAF and which will include journalists, experts in communication and advertising techniques, nutritionists and institutional representatives, will nominate the best European spot for the awarding of the **FOOD 4U Award 2010**

## **USE OF THE VIDEOS**

The videos and related material sent for the competition will not be returned. All the video

spots sent for the competition may be used by the Ministry for all non-commercial uses they may deem appropriate, such as for instance their screening in public events. The Organizers will also reserve the right to facilitate and authorise their showing on local, national and international TV networks, as well as their publishing on internet web sites.

### **LIABILITIES**

In sending the video for the competition, the school guarantees that the work presented is original and frees the Organizers and their institutional partners from all responsibilities towards any third party who, by any way, may have any objection about the uses provided for by the competition notice.

### **WAIVER**

In case of renunciation of the award by a whole group (also due to overlapping school commitments), the group of students and teachers classified as second in the selection, be it from the same Country or from a different Country, will be invited to take part in the award event, according to the decision of the Ministry.

Should one or more students be unable to join the group, no replacement will be allowed, unless expressly authorized by the Ministry.

### **INSURANCE**

The stay of the finalist school groups will be covered by a liability Insurance Policy (R.C.) including accidents, for all participants.

The responsibility of the Ministry will only cover their stay during the event. The return journey to reach the event location are not covered by this insurance policy since relevant insurance will be included in the travel documents.

### **PRE-REGISTRATION**

To participate in the competition, please pre register by filling in the pre registration form available in the web page: **[www.food-4u.it](http://www.food-4u.it)**

[www.food-4u.it](http://www.food-4u.it), and  
[www.politicheagricole.gov.it](http://www.politicheagricole.gov.it)

#### **Istitutional referring**

Ministero delle politiche agricole alimentari e forestali  
Dipartimento delle politiche di sviluppo economico e rurale  
Direzione generale sviluppo agroalimentare, qualità e tutela del consumatore  
Via Venti Settembre, 20 - 00187 Roma - ITALIA  
Tel: +39 06 4665.3047 - 3350 - 3254  
Fax: +39 06 4665.3251 Email: [food4u@politicheagricole.gov.it](mailto:food4u@politicheagricole.gov.it)

## **AVIS DE CONCOURS 2011**

### **AVIS DE CONCOURS**

# **POUR LA RELISATION DE SPOT VIDEO POUR LES ETUDIANTS ET PROFESSEURS DES ECOLES SECONDAIRES DE 27 PAYS DE L'UNION EUROPEENNE ET LA NORVÈGE**

Dans le cadre de la 7ème édition de la campagne de sensibilisation sur l'importance d'une alimentation saine FOOD 4U, parrainée le Ministère des Politiques Agricoles Alimentaires et des Forêts italien, pour l'année scolaire 2010-2011 il a été organisé un concours s'adressant aux étudiants et enseignants des 27 pays de l'Union Européenne et de la Norvège pour la réalisation d'un spot vidéo.

Ce spot aura pour but de sensibiliser les jeunes sur l'importance d'un choix responsable en matière d'alimentation. L'édition 2011 sera réservée aux étudiants (ayant entre 14 et 19 ans) et enseignants des écoles secondaires des 27 pays de l'Union européenne (Allemagne – Autriche – Belgique – Bulgarie – Chypre – Danemark – Espagne – Estonie – Finlande – France – Grèce – Hongrie – Irlande – Italie – Lettonie – Lituanie – Luxembourg – Malte – Norvège – Pays Bas – Pologne – Portugal – République Tchèque – Royaume Uni – Slovaquie – Slovénie – Suède) et de la Norvège.

### **LE SPOT**

Le Concours FOOD 4U prévoit la conception et la réalisation d'un spot vidéo pour la télévision basé sur un des sujets suivants:

- la sensibilisation visant à un choix responsable des aliments et à la connaissance des risques et conséquences négatives dus à une alimentation non équilibrée chez les jeunes;
- l'échange d'informations entre jeunes du même âge sur leurs habitudes alimentaires ;
- l'importance d'un régime alimentaire varié et équilibré ;
- l'importance d'une alimentation saine et correcte ;
- la mise en valeur de fruits et légumes ou d'autres produits reconnus comme étant à la base d'un régime alimentaire sain et équilibré ;
- l'attention au phénomène d'une consommation excessive et/ou du gaspillage de nourriture, en relation aussi aux problèmes de la malnutrition dans les pays du tiers monde ;
- l'invitation à consommer des aliments produits suivant des méthodes éco compatibles, issus de l'agriculture biologique, selon le critère de la production 'près de chez nous' et tous les bienfaits qui en découlent pour la santé et l'environnement ;
- l'importance d'une information transparente concernant l'origine des produits alimentaires ;
- Les pratiques nuisibles pour la santé comme par exemple l'abus d'alcool et le danger pour soi-même et pour les autres.

Groupe cible de ce message: les jeunes européens, qui devront être considérés comme les principaux destinataires et bénéficiaires du spot.

Contenu du message: l'importance pour les jeunes d'être conscients de leurs choix en matière d'alimentation.

Les Spots Vidéo participant au concours devront mettre en évidence le rôle et le point de vue des jeunes européens sur un ou plusieurs des sujets susmentionnés. Tous les spots devront être réalisés en anglais ou dans la langue de chaque groupe participant avec sous-titres en anglais et accompagnés par:

- une fiche de présentation sommaire ;
- un story-board, à savoir une illustration du spot, avec des dessins qui visualisent les différents moments de la vidéo et qui incluent les textes, les messages promotionnels et des informations spécifiques sur la bande son utilisée ;
- le backstage du spot.

### **LE BACKSTAGE**

Le backstage, d'une durée maximale de 3 minutes, aura pour but de montrer les raisons, les choix, les différentes phases et techniques de travail suivies par le groupe d'étudiants et enseignants ainsi que leur participation directe à l'idéation et à la production du spot. Il pourra aussi témoigner – selon l'usage courant - de l'ambiance dans laquelle le travail a été réalisé, l'humeur, les capacités et « incapacités » de tous ceux qui ont pris part à la production. Ces images seront considérées comme complémentaires et faisant partie à part entière du spot; en phase de sélection elles seront évaluées par un jury international avec les spot proprement dits. Les backstage des spots finalistes seront projetés au cours de la manifestation finale de cette campagne. Le Ministère se réserve la faculté d'intervenir dans le montage des backstage en vue de leur projection pendant le Videofestival ou pour d'autres utilisations éventuelles.

### **FORMATS VIDEO**

Les spots et les backstage devront être réalisés dans les formats suivants:

MiniDV – DVD Cam – Beta Cam

En plus de l'original on demande l'envoi de 2 copies de la vidéo en format DVD ainsi qu'une version internet du spot vidéo dans le format Macromedia flash, Real Video, ou Windows Media Video .DUREE DES VIDEO

- SPOT entre 30 e 45 secondes (générique éventuel exclu)
- Backstage: 3 minutes maximum.

### **DATE LIMITE POUR LA PRESENTATION DES SPOTS AU CONCOURS**

**31 mai 2011**

Avant cette date les spots vidéo devront nous parvenir par lettre recommandée, courrier privé à l'adresse qui sera indiquée sur le site web **www.food-4u.it**

www.food-4u.it, et

www.politicheagricole.gov.it

Ministero delle politiche agricole alimentari e forestali

Dipartimento delle politiche di sviluppo economico e rurale

Direzione generale sviluppo agroalimentare, qualità e tutela del consumatore

Via Venti Settembre, 20 - 00187 Roma - ITALIA

Tel: +39 06 4665.3047 - 3350 - 3254

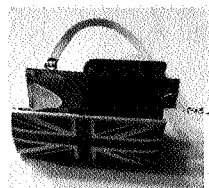
Fax: +39 06 4665.3251 Email: food4u@politicheagricole.gov.it

## Recenzje

Łukasz Czuryłło<sup>1</sup>  
Ruda Maleniecka



### Wyszperane... wyszukane... „Dwanaście miesięcy, czyli historia Anglii”



Geoffrey Trease. *Dwanaście miesięcy, czyli historia Anglii*. Tytuł oryginału: *Days to Remember. A Garland of Historic Anniversaries*. Przełożyła: Alicja Skarbińska, Nasza Księgarnia, Warszawa 1981

#### ● TEMATYKA:

Mamy zimę. W styczniu powitamy kolejny rok. Najlepszym podsumowaniem cyklu w starym roku będzie recenzja ciekawego zbioru krótkich opowieści, pt. *Dwanaście miesięcy, czyli historia Anglii*.

Geoffrey Trease zebrał 60 ciekawych historii, które dopasował do 12 miesięcy, od stycznia do grudnia. Nie ułożył ich jednak ściśle chronologicznie. Oddajmy na chwilę głos autorowi: *Dla czego rocznice są czymś tak nadzwyczajnym? [...] Zebrałem w tej książce, miesiąc po miesiącu, takie wypadki i wydarzenia historyczne, o których moim zdaniem warto pamiętać. Zależało mi na różnorodności.* (s. 7)

I tak faktycznie jest. Ramy czasowe obejmują wydarzenia od czasów najazdów rzymskich i Wikingów aż po II wojnę światową i lata pięćdziesiąte. Już od samych tytułów nasuwają się skojarzenia z tym, co z historii Anglii jest dość powszechnie znane: *Prawda o Makbecie*, *Dunkierka*, *Nowy dzień wstaje dla Wiktorii*, *Prawda o Dicku Whittingtonie*, *Spisek prochowy* czy *Pożar Londynu*. Na końcu książki znajdziemy też dynastie królów Anglii i Wielkiej Brytanii wraz z latami panowania. Ponadto znakomite rysunki Zygmunta Za-

radkiewicza wprowadzają czytelnika od razu w nastrój czegoś, co nazywamy „starym angielskim stylem”. Już na okładce i wyklejkach witają nas rycerskie zbroje, a każdy miesiąc opatrzony jest symbolem znaku zodiaku. Natomiast inne ilustracje w książce są połączeniem realizmu z symbolizmem.

#### ● PRAKTYCZNE ZASTOSOWANIE:

Dla mnie „Dwanaście miesięcy ...” jest książką, którą każdy anglista powinien mieć na półce. Z reguły, gdy słyszymy o książce historycznej, od razu wyobrażamy sobie jakąś ciężkostrawną cegłę. Tę książkę można zarówno czytać jednym tchem i wracać do niej wielokrotnie. Idealna rzecz dla kogoś, kto prowadzi coś w rodzaju szkolnego *English Culture Club*, uczy w klasie humanistycznej czy w ogóle chce wzbogacić swoją wiedzę i przez to własne lekcję o ciekawostki z zakresu historii i kultury Wielkiej Brytanii. W czytankach naszych podręczników często pojawiają się motywy ważnych wydarzeń historycznych, odwołań do tradycyjnych obrzędów czy legend i bajek.

Poza tym, przez wiele lat obraz historii Anglii przekazywany był w szkołach i przez mass media w sposób bardzo stronniczy. Tymczasem epoka królowej Wiktorii nie była czasem zacofania, a „republikańskie” rządy Cromwella niekoniecznie były czasem postępu. Autor „Dwunastu miesięcy ...” jest pod tym względem dość obiektywny.

<sup>1</sup> Autor jest nauczycielem języka angielskiego w Zespole Publicznych Placówek Oświatowych w Rudzie Malenieckiej.

### ● GDZIE KUPIĆ:

Książkę odziedziczyłem po ojcu, którą nabył na Śląsku zaraz po ukazaniu się drukiem w Polsce. Dziś można szukać w antykwariatach, bo nie słyszałem o wznowieniu, ale nie ma też problemu w nabyciu jej za pośrednictwem sprzedaży

internetowej. Wystarczy wpisać tytuł w wyszukiwarce. Osobiście, jeszcze kilka lat temu przesyłałem ksero tej książki polskiej przewodniczącej wydziału w Londynie, co dodatkowo świadczy o jej przydatności.

Justyna Woszczyk<sup>1</sup>  
Poznań



## Tadeusz Pacholczyk, *Wybrane zagadnienia współczesnej glottodydaktyki?*

Recenzowana publikacja autorstwa Tadeusza Pacholczyka (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu) ma charakter wieloaspektowy ze względu na zakres prezentowanej problematyki naukowej i liczne jej egzemplifikacje.

Treści przedstawione w książce odzwierciedlają rozwój glottodydaktyki przełomu XX i XXI wieku. Wskazują one, jak o tym mówi w przedmowie do publikacji prof. Władysław Woźniewicz, na istotne aspekty kształtowania się postkomunikacyjnego paradygmatu glottodydaktyki. Podejście komunikacyjne jest w ostatnich latach konkretyzowane i wzbogacane o nowe koncepty związane z takimi pojęciami i zjawiskami jak: autonomia uczącego się, społeczno-kulturowe wyznaczniki komunikowania się, komunikacja interkulturowa, globalizacja relacji międzyosobowych, międzyetnicznych, czy też społeczno-kulturowych w różnych sferach działalności człowieka itp.

Zasadnicza część publikacji składa się z trzech rozdziałów oraz spisu treści w trzech językach: polskim, rosyjskim i angielskim. Do poszczególnych paragrafów składających się na każdy rozdział dołączono przypisy oraz streszczenie w języku angielskim, polskim lub rosyjskim. Takí układ kompozycyjny całej książki stanowi, w pewnym stopniu, o nowatorskim jej charakterze pod względem edy-

torskim. Rozdziały są poprzedzone przedmową oraz słowem wstępnym autora. Na końcu książki zamieszczono wykaz publikacji autora i jego biogram.

W rozdziale pierwszym w polu zainteresowań naukowych autora znalazły się wieloaspektowe zagadnienia percepcji obcojęzycznego tekstu graficznego. Przedstawione w nim treści mogą w dużym stopniu poszerzyć wiedzę czytelnika o złożoności i różnorodności odbioru obcojęzycznego tekstu. Dotyczy to między innymi, rozumienia tekstu na poziomie znaczeń i treści znaczeniowej, a szczególnie kierowania samodzielnym rozumieniem odbieranych treści w języku obcym, w różnych jego aspektach teoretycznych i stosowanych. Chodzi tu o tzw. czytanie „dojrzałe”. Trzeba w tym miejscu podkreślić, że apercpcja tekstu może urzeczywistniać się na poziomie językowym, czyli rozumienia znaczeń percypowanych jednostek językowych, jak również na poziomie treści znaczeniowej. Pierwszy z tych poziomów przejawia się w percepcji, to jest spostrzeganiu poszczególnych składników i uświadomieniu przez odbiorcę ich znaczeń. Drugi z nich, tj. rozumienie na poziomie treści znaczeniowej znajduje swoje odbicie w syntezie rozumianych składników, na podstawie której odbiorca dochodzi do rozumienia całości tekstu.

<sup>1</sup> Autorka jest pracownikiem Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu w Instytucie Filologii Rosyjskiej

<sup>2</sup> Tadeusz Pacholczyk, *Wybrane zagadnienia współczesnej glottodydaktyki* UAM: Poznań 2010, 260 s.

Akcentowane wcześniej kierowanie samodzielnym rozumieniem percypowanych treści w języku obcym stanowi bez wątpienia jakościowo nowy problem glottodydaktyczny, który autor przedstawił i przeanalizował w rozdziale pierwszym omawianej publikacji. Dał on równocześnie szereg porad praktycznych dotyczących „dojrzałego” czytania w języku obcym. Istota kierowania w tym miejscu sprowadza się do stosowania przez nauczyciela zewnętrznych i wewnętrznych warunków i bodźców, które mają ułatwić uczącym się efektywne zrealizowanie czynności i operacji w kolejnych fazach przyswojenia i użycia środków języka, w procesie kształtowania umiejętności rozumienia i wyrażania treści psychicznych w języku obcym (roz. I, § 5). W tym celu koniecznym jest określenie elementarnych umiejętności i operacji – nawyków, które winny być ukierunkowane na przyswojenie środków językowych, wyrażających poziom znaczeń i treści znaczeniowej.

Ustalenie obiektów kierowania stanowi pierwszy etap w racjonalnym podejściu do kształtowania samodzielnego rozumienia odbieranych treści graficznych w języku obcym w trakcie procesu glottodydaktycznego (roz. I, § 7).

Przedstawione konkretne przykłady ćwiczeń mają walor praktyczny, co warto podkreślić, i mogą sprzyjać optymalizacji procesu nauczania.

Należy zauważyć, że cechą charakterystyczną współczesnej glottodydaktyki jest zmiana orientacji w określeniu jej głównych kierunków badawczych. Znajduje to swoje odbicie między innymi w przeniesieniu punktu ciężkości z problematyki nauczania na uczenie się (roz. I, § 7). Stąd też omówioną wyżej w formie skrótowej koncepcję kierowania można uznać za wartościową egzemplifikację niektórych kierunków badawczych współczesnej glottodydaktyki.

Zagadnienie poszerzenia wiedzy dotyczącej również monotematycznej problematyki zawartej w rozdziale drugim, a szczególnie – wieloaspektowej, obcojęzycznej komunikacji interkulturowej. Komunikacja ta bowiem nie jest prostym przekazem sumy wiedzy o nowej kulturze, a ukształtowaniem zdolności do jej rozumienia, do neutralizacji określonych uprzedzeń i negatywnych stereotypów, w odniesieniu zarówno

do swojej własnej kultury, jak i przyswajanej kultury obcojęzycznej.

Komunikacja interkulturowa ma stosunkowo skromną tradycję badań naukowych. Początki jej sięgają bowiem zaledwie lat 80. XX wieku. Wśród czynników determinujących ją autor wyróżnia między innymi: ogólne, bazowe i specyficzne. Do pierwszej grupy zalicza: kognitywne, psychologiczne, dydaktyczno-socjokulturowe i pedagogiczne (wychowawcze) (roz. II, § 10); do drugiej – kompetencje lingwokulturową i interkulturową (roz. II, § 8); trzecia grupa z kolei to czynniki charakterystyczne dla danego etnosu (roz. II, § 10).

Na szczególną uwagę zasługują czynniki zaliczane do grupy drugiej. Kompetencję lingwokulturową w omawianej książce rozpatruje się jako system wiedzy o kulturze, która znajduje swoje odbicie w języku określonej nacji. W tym kontekście można wyrazić pogląd, że sfera wiedzy związana z treścią informacji o kulturze oraz z jej sensami i wartościami, które są zawarte w oddzielnych fenomenach kultury, składa się na kompetencję lingwokulturową.

Z kolei u podstaw kompetencji interkulturowej znajduje się uświadomienie sobie różnic i podobieństw o charakterze interkulturowym, które występują między kulturą ojczystą i obcą etnicznie. Znajdują one swoje odbicie, w szczególności w leksykalno-semantycznych jednostkach języków obcego i ojczystego.

Mówiąc o głównych założeniach modernizacji nauczania języków obcych w świetle rekomendacji Rady Europy, autor podkreśla, że jednym z głównych kierunków w tym zakresie jest kształcenie interkulturowe uczących się języka obcego. Stąd też istnieje konieczność zbudowania procesu glottodydaktycznego, który uwzględniałby w szerszym zakresie komunikację interkulturową.

Przedstawiony wyżej kierunek znajduje swoje odbicie w tzw. bazowych celach przyswajania języków obcych:

- umiejętność zauważania podobieństw i różnic między kulturą własną a kulturą etnosu, którego język jest przedmiotem nauki;
- umiejętność patrzenia na ludzi i różnorodne problemy oczami nosicieli innej kultury i rozumienia ich punktu widzenia;

- zastosowanie tej wiedzy w celu otrzymania bardziej obiektywnego obrazu własnej kultury, obyczajów, tradycji i sposobu myślenia (mentalności);
- umiejętność wyjaśniania nieporozumień międzykulturowych i rozwiązywania konfliktów etnicznych w przypadku ich powstania.

Rozdział trzeci traktuje o różnych aspektach osobowości nauczyciela i uczącego się jako podmiotów procesu glottodydaktycznego, o antropocentrycznym ukierunkowaniu tego procesu, o uwarunkowaniach bilingwizmu i innych kwestiach związanych z modernizacją nauki języka obcego.

I tak na przykład w podejściu zorientowanym osobowościowo w przyswajaniu języka obcego (roz. III, § 7) wyróżnia się czynniki priorytetowe związane ze sferą psychiczną człowieka. Są one związane z fazą orientacji w wykonywaniu czynności dydaktycznych i z ich rezultatami. W fazie orientacji należą do nich m. in.: uwaga, osobliwości pamięci, aktywność myślowa i stopień jej samodzielności. Wpływ na te czynniki w procesie glottodydaktycznym może przejawiać się na drodze: prawidłowej organizacji procesu percepcji i ukierunkowania uwagi, odpowiedniego doboru treści, włączenia mechanizmów kontroli i samokontroli, uwzględnienia zainteresowań uczących się i w efekcie – kształtowania motywacji. Mówiąc o rezultatach wykonywania czynności dydaktycznych, warto podkreślić, że indywidualny sukces integralnie związany z poczuciem satysfakcji w osiągnięciu konkretnego rezultatu, uświadamiany uczącemu się na każdych zajęciach, można uznać za jeden z najbardziej istotnych czynników o charakterze osobowościowym.

W rozdziale trzecim na szczególną uwagę zasługują również zagadnienia bilingwizmu (roz. III, § 3). Autor podkreśla, że terminem bilingwizm najczęściej określa się umiejętność korzystania z dwóch kodów językowych równocześnie.

Uwzględniając różne warianty bilingwizmu i płynność granic między nimi, w publikacji wyróżnia się następujące kryteria, które mogą występować w każdej sytuacji bilingwalnej, niezależnie od jego typu:

- poziom bilingwizmu;

- parametry procesu akwizycji językowej (przyswajanie pierwszego lub drugiego języka);
- sposób opanowania drugiego języka;
- parametr wieku w opanowaniu drugiego języka;
- stosunek do drugiego języka.

W końcowej części rozważań na temat bilingwizmu autor sformułował następujące wnioski:

- przyswajanie języka (wyjściowego i drugiego) stanowi proces intelektualny, w którym analogia i imitacja odgrywają rolę priorytetową;
- zagadnień analiz kontrastywnych i integralnie z nimi związanych problemów interferencji pierwszego języka nie można wyolbrzymiać, są one równoprawne z innymi, zarówno psychologicznymi, jak i psychofizjologicznymi procesami w przyswajaniu drugiego języka;
- istnieje określona analogia w opanowywaniu dwóch języków, szczególnie jeśli uwzględnii się zjawisko transferu;
- parametru wieku nie można interpretować zbyt pryncypialnie.

Publikacja jest adresowana do specjalistów w zakresie glottodydaktyki, studentów neofilologii oraz nauczycieli języków obcych. Glottodydaktycy znajdą tu syntezę wiedzy dotyczącej współczesnych zagadnień związanych z dydaktyką języków obcych. W ich prezentacji dokonano często próby odmiennego spojrzenia na szereg problemów w stosunku do ujęć tradycyjnych oraz ich przewartościowania. Można wyrazić pogląd, że praktykom omawiana książka pozwoli wnikać w niektóre aspekty teorii glottodydaktycznych. Mogą one stanowić podstawę do poszukiwania własnych rozwiązań zmierzających do optymalizacji procesu glottodydaktycznego.

Reasumując, można powiedzieć, że publikacja *Wybrane zagadnienia współczesnej glottodydaktyki* stanowi istotny przyczynek do opisu rozwoju myśli glottodydaktycznej” (*Przedmowa do niniejszej publikacji autorstwa prof. W. Woźniewicza, s. 12*).

W świetle omówienia powyższych problemów można stwierdzić, że dana publikacja winna zainteresować czytelnika, daje mu bowiem pewne podstawy teoretyczne i rozwiązania praktyczne, które dotyczą wielu zagadnień współczesnej glottodydaktyki.





**Europejskie Centrum Języków Nowożytnych  
(European Centre for Modern Languages  
– ECML/Centre européen pour les langues vivantes – CELV)  
zaprasza do współpracy.**

Utworzone w 1995 r. w Grazu (Austria), jako instytucja Rady Europy, Europejskie Centrum Języków Nowożytnych dąży do łączenia ogólnie pojętej polityki językowej z praktyczną nauką języków w klasie. W okresie niespotykanych wcześniej przemian i mobilności Centrum proponuje konkretne rozwiązania dla wielokulturowych społeczeństw europejskich.

W 2012 rozpoczyna się nowy średnioterminowy program 2012-2015, w którym szczególną rolę będą odgrywać edukacja włączająca, wielojęzyczna i wielokulturowa oraz projekty przyczyniające się do działań Rady Europy na rzecz zapewnienia wszystkim edukacji na wysokim poziomie.

**Europejskie Centrum Języków Nowożytnych zaprasza**

- ekspertów i pracowników naukowych w dziedzinie edukacji językowej, nauczycieli wszystkich języków i trenerów
- ekspertów w dziedzinie edukacji zainteresowanych edukacją językową
- przedstawicieli pokrewnych organizacji/stowarzyszeń zainteresowanych jakością w edukacji językowej (stowarzyszenia rodziców, zarządy szkół, sektor biznesu).

do składania projektów.

Nowy program obejmuje nie tylko nauczanie języków obcych w klasie, ale także języka kształcenia i innych języków obecnych w środowisku edukacyjnym oraz języków używanych w nauczaniu przedmiotów. Projekty skupią się również na nieformalnym i pozaformalnym uczeniu się języków oraz na dialogu z udziałowcami/partnerami zaangażowanymi w proces edukacji.

Nadrzędnym celem projektów jest oddziaływanie na proces uczenia się poprzez:

- opracowanie praktycznych narzędzi i materiałów bezpośrednio dla uczących się lub dla nauczycieli, edukatorów i/lub innych osób zajmujących się edukacją;
- rozpowszechnianie rezultatów zakończonych i trwających projektów ECML wśród kluczowych partnerów

Projekty trwają od 2 do 4 lat, możliwe są dwie kategorie zgłoszeń:

W pierwszej ECML określa priorytety i zaprasza profesjonalistów w dziedzinie edukacji do koordynowania lub włączenia się w prace zespołów projektowych.

Oto kilka przykładów:

- Programy mobilności na rzecz edukacji wielojęzycznej i interkulturowej.
- Wsparcie dla nieformalnego uczenia się języków: uczenie się przez całe życie – uczenie się autonomiczne – internetowe
- Współpraca z partnerami w społeczeństwie
- Przygotowanie przyszłych nauczycieli przedmiotów niejęzycznych, aby ułatwić uczenie w grupach zróżnicowanych językowo

Druga kategoria to propozycje projektów składane przez grupy projektowe na jeden z następujących tematów:

- Wspieranie nauczania języka emigrantów
- Języki regionalne i języki mniejszości narodowych
- Języki migowe i nauczanie języków niewidomych i niedowidzących
- Ewaluacja i ocenianie
- Innowacyjne rozwiązania w uczeniu języków obcych

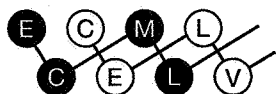
### **Dlaczego warto przysłać zgłoszenie?**

Jest wiele powodów osobistych i profesjonalnych, aby uczestniczyć w pracach ECML:

- Nadanie szerszego wymiaru swojej pracy w czołowej europejskiej instytucji
- Rozwijanie własnych kompetencji podczas współpracy z przedstawicielami 34 krajów członkowskich
- Możliwość tworzenia, wprowadzania innowacji i publikowania
- Możliwość osiągnięcia znaczących wyników przy wsparciu, finansowaniu i korzystaniu z infrastruktury ECML

Szczegółowe informacje na temat nowego programu i sposobów zgłaszania się do współpracy można znaleźć na stronie <http://call.ecml.at/Calldocument>

Termin upływa 1 maja 2011



EUROPEAN CENTRE FOR MODERN LANGUAGES  
CENTRE EUROPEEN POUR LES LANGUES VIVANTES



## WYNIKI KONKURSU 2010

Szanowni Państwo,

z przyjemnością informujemy, że Ośrodek Rozwoju Edukacji i redakcja czasopisma „Języki Obce w Szkole” przyznały:

Pani Annie Dymel [godło Brzóska]  
II nagrodę (w wysokości 600 zł)

oraz

Pani Aleksandrze Łuczak [godło Octopus]  
III nagrodę (w wysokości 400 zł)

za prace przesłane na nasz Konkurs 2010.

**Innowacyjność uczenia się  
i nauczania języków obcych – szanse i bariery.**

Wyróżnione prace drukujemy w niniejszym numerze.

Gratulujemy laureatkom i dziękujemy wszystkim, którzy wzięli udział w naszym konkursie.

