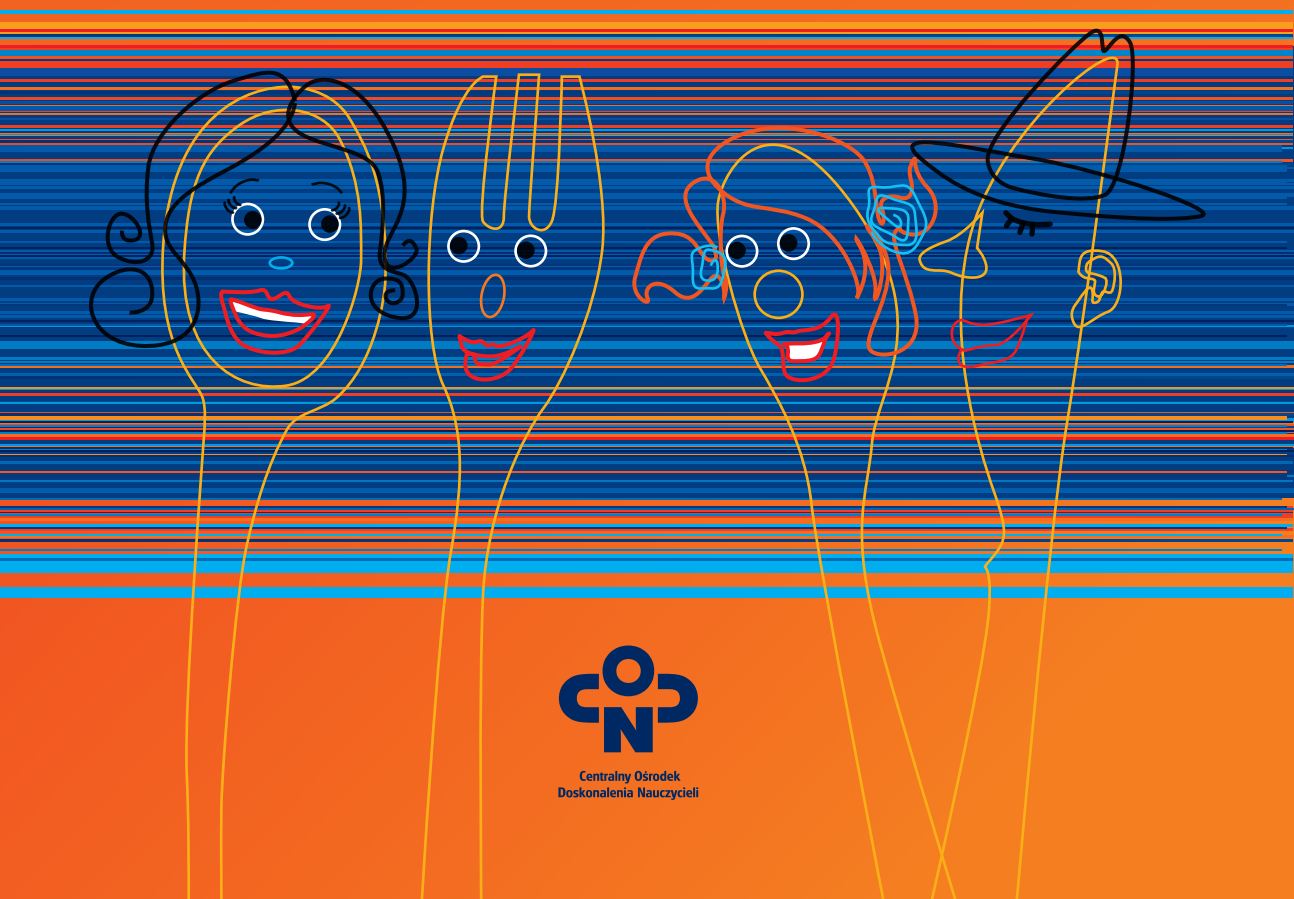
redakcja

DOROTA SIKORA-BANASIK

Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych

Zarys teorii i praktyki



Centralny Ośrodek
Doskonalenia Nauczycieli

redakcja
DOROTA SIKORA-BANASIK

Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych

Zarys teorii i praktyki

Centralny Ośrodek
Doskonalenia Nauczycieli

Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli
00-478 Warszawa, Al. Ujazdowskie 28
tel. (0-22) 345-37-00, faks (0-22) 345-37-70
e-mail: codn@codn.edu.pl
www.codn.edu.pl

Recenzent: prof. zw. dr hab. Hanna Komorowska

Koordynator projektu: Maria Gorzelak

Redakcja językowa: Adam Czetwertyński, Maria Gorzelak

Projekt okładki i ilustracje: Maja Chmura

Wydanie I

© Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli, Warszawa 2009

ISBN 978-83-60814-50-5

Skład: Stämpfli Polska Sp. z o.o.
Druk i oprawa: Zakłady Graficzne TAURUS Stanisław Roszkowski Sp. z o.o.

Wstęp

Efektywne nauczanie języków obcych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym stało się priorytetem edukacyjnym nowoczesnych społeczeństw Europy i świata. Program „wczesnego startu językowego" jest realizowany w wielu krajach. Zgodnie z rekomendacjami Rady Europy tworzy się uczniom warunki do poznawania różnorodności językowej i kulturowej Europy oraz prowadzi się prace nad zapewnieniem ciągłości w kształceniu językowym w całym systemie szkolnym, rozwijaniem właściwych form ewaluacji nauczania języków w edukacji wczesnoszkolnej i zalecaniem odpowiednich metod pracy. Polityka edukacyjna w tym obszarze jest wciąż modyfikowana.

Także w polskim systemie edukacyjnym wprowadzono istotne zmiany. Obniżono wiek szkolny do szóstego roku życia oraz włączono obowiązkową naukę języka obcego do siatki godzin w klasach I-III szkoły podstawowej[1]. Uczeń w młodszym wieku szkolnym jest specyficznym podmiotem kształcenia, także językowego. Za rozpoczęciem nauki języka obcego w młodszym wieku szkolnym przemawia określenie tego etapu rozwoju dziecka jako czasu przebiegających jednocześnie bardzo dynamicznych zmian. Stymulowanie rozwoju jest największym zadaniem środowiska, w jakim przebywa dziecko. W głównej mierze dotyczy to środowiska szkolnego, w którym dostarczanie wiedzy i umiejętności językowych zwiększa pojemność pamięci, wpływa na rozwój procesów poznawczych, a odpowiednie metody i techniki oraz oddziaływanie na wiele zmysłów wspomaga rozwój motoryczny i stymuluje percepcję zmysłową dziecka.

Niestety, wciąż jeszcze podstawą rozważań dotyczących tej problematyki są w dużej mierze nienaukowe prawdy i mity, które wyraźnie wpływają na stosowane metody pracy oraz nierealistyczne oczekiwania na osiąganie przez dzieci linearnej progresji językowej. Dlatego, mimo że w obliczu wprowadzonych zmian w edukacji powoli cichną dyskusje dotyczące celowości nauczania języków obcych dzieci w tym wieku, kształt nowoczesnej edukacji językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym nie jest jeszcze do końca określony.

Książka ta powstała, aby skonfrontować wiedzę teoretyczną na temat wczesnoszkolnego nauczania języków obcych z praktyką nauki szkolnej, codziennością wielu nauczycieli uczących języków w młodszych klasach, ich uczniów oraz, żywo zainteresowanych edukacją językową swych dzieci, rodziców. Czy wiek dziecka decyduje o sukcesie w nauczaniu/uczeniu się języka obcego? Jakie kompetencje ucznia, nie tylko językowe, powinny być rozwijane i osiągnięte, żeby proces edukacji językowej można było uznać za celowy i skuteczny? W wielu przypadkach nauczanie języka jest jedynym niezintegrowanym lub integrowanym tylko na poziomie zaleceń programowych elementem edukacji wczesnoszkolnej. Należy wobec tego określić, jakie są możliwości integracji oraz pomóc nauczycielowi – neofilologowi praktycznie realizować taką koncepcję nauczania, aby kształcenie językowe było rzeczywistym elementem polskiego systemu edukacji wczesnoszkolnej.

[1] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. Nr 4, poz. 17).

W części dotyczącej rozwiązań praktycznych stosowanych we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych autorzy poszczególnych rozdziałów zajmują się doprecyzowaniem zasad zalecanego podejścia dydaktycznego, właściwych metod i technik pracy. Podpowiadają, jak stworzyć optymalne warunki do rozwoju poszczególnych sprawności językowych oraz jak osiągnąć realistycznie określoną pożądaną biegłość językową. Określają kompetencje ucznia, kończącego etap wczesnoszkolnego nauczania języków obcych. Poruszają także problematykę związaną z doborem odpowiednich środków dydaktycznych i wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnej, a nawet omawiają wyzwania i zagrożenia stojące przed nowoczesną edukacją, dotyczące zanikania humanistycznych wartości oraz przedstawiają zasady pracy z dziećmi trudnymi i z dysfunkcjami.

Wszystkie prezentowane w książce propozycje powinny przyczynić się do nauczania i uczenia się języków obcych w klasach I-III szkoły podstawowej w sposób efektywny, kreatywny i satysfakcjonujący zarówno dla nauczycieli, jak i dla uczniów. Promują bowiem nauczanie holistyczne, uwzględniające różnice indywidualne, cechy i potrzeby uczniów w wieku wczesnoszkolnym.

Mam nadzieję, że zawarte w książce tezy oraz sugestie dotyczące rozwiązań praktycznych pomogą w analizie lokalnych rozwiązań przyjętych przez poszczególne szkoły i przyczynią się do poprawy efektywności nauczania języków obcych w klasach I-III. Efektywność tę można poprawić przez odpowiednie rozpoznanie predyspozycji i możliwości uczniów, indywidualizację nauczania, stosowanie właściwych, zróżnicowanych metod i technik pracy oraz środków dydaktycznych, które są niezbędne dla prawidłowej realizacji procesu nauczania języka obcego w edukacji wczesnoszkolnej.

Dorota Sikora-Banasik

Część I

Języki obce jako element edukacji wczesnoszkolnej

Teresa Siek-Piskozub

Nauczanie języków obcych dzieci w wieku wczesnoszkolnym – wyzwania i problemy

1. Wstęp

Postępująca globalizacja, a zwłaszcza procesy integracyjne Europy, w znaczący sposób wpłynęły na potrzeby komunikacyjne członków Wspólnoty Europejskiej. Znajduje to odzwierciedlenie zarówno w publikowanych dokumentach (Rada Europy 1997), jak i w podejmowanych planach działań. Jednocząca się Europa widzi potrzebę promowania plurilingwalizmu i interkulturowości, ponieważ tylko wtedy zostanie zachowane bogactwo języków i kultur europejskich, co uznaje się za wartość samą w sobie.

Na spotkaniu przywódców państw Wspólnoty Europejskiej w marcu 2002 r. uzyskano porozumienie w sprawie wczesnego nauczania co najmniej dwóch języków obcych (Eurydice 2005:3). Opracowany plan działań na lata 2004-2006 potwierdzał konieczność kształcenia języka ojczystego oraz dwóch innych języków od wczesnych lat szkolnych (Rada Europy 2003). W tych krajach europejskich, w których nauczanie języków obcych zaczynało się w połowie szkoły podstawowej lub jeszcze później, podjęto działania mające na celu wprowadzenie pierwszego języka obcego w pierwszych latach edukacji szkolnej. Okazało się to jednak zadaniem trudnym nawet dla takich krajów, jak Szwecja, która od dawna promuje plurilingwalizm (Lundberg 2007:25).

W Polsce wiek uczniów, którzy rozpoczynają naukę pierwszego języka obcego, ulegał stopniowo obniżaniu, tym samym tworzono większe szanse na sprostanie wymogom, jakie ta decyzja stawia przed szeroko pojętym systemem edukacji. Jednak wprowadzenie języka obcego, zazwyczaj języka angielskiego, do klas pierwszych szkół podstawowych przy jednoczesnym obniżeniu do sześciu lat wieku wejścia uczniów w obowiązkowy system szkolny, jest bardzo dużym wyzwaniem. Wymaga też przeanalizowania wszelkich potencjalnych problemów, które należałoby rozwiązać, aby zagwarantować jak najlepsze efekty. Za najpilniejsze do rozważenia uważam:

- podjęcie działań popularyzatorskich mających na celu przezwyciężenie mitów krążących wokół nauczania języków obcych dzieci,
- doskonalenie systemu kształcenia nauczycieli-specjalistów od początkowego nauczania języków obcych,
- empiryczne weryfikowanie proponowanych programów i materiałów nauczania oraz doskonalenie sposobów pracy z dzieckiem,
- stworzenie środowiska szkolnego, sprzyjającego wczesnemu nauczaniu języków obcych,

- zapewnienie ciągłości edukacyjnej w danym języku obcym.

Tylko wtedy, gdy uporamy się z rozwiązaniami tych problemów, podjęty wysiłek obniżenia wieku rozpoczynania nauki języka obcego przyniesie pożądane efekty.

2. Mity na temat wczesnego nauczania języków obcych

Dyskusja dotycząca „za" i „przeciw" wczesnego nauczania języków obcych, wspierana wynikami badań empirycznych często prowadzonych wśród dzieci imigrantów, toczyła się w latach 70. i 80. XX wieku i pozwoliła zweryfikować wiele potocznych opinii. Zainteresowanych odsyłam na przykład do publikacji R. Ellisa (1994), w której omawia on wyniki badań nad różnorodnymi uwarunkowaniami uczenia się języków obcych we wczesnym wieku oraz przedstawia wnioski z eksperymentu, polegającego na wprowadzaniu języków obcych do szkoły podstawowej w Anglii i Walii (Burstall 1975 za Ellis 1994:489).

Najważniejszym wnioskiem wynikającym z tych badań, jest to, że jest nieprawdą, iż dzieci uczą się szybciej i bez wysiłku również w warunkach szkolnych. W warunkach naturalnych osiągają wprawdzie lepsze rezultaty od dorosłych, ale nie oznacza to, że dzieje się tak bez wysiłku z ich strony. Natomiast w warunkach szkolnych młodzież i dorośli uczą się efektywniej, gdyż w proces uczenia się mogą włączyć lepiej rozwinięte struktury poznawcze oraz bardziej rozbudowany system automotywacji. Jedynie w zakresie fonetyki i fonologii mali uczniowie osiągają znacząco lepsze rezultaty, co może mieć podstawy neurologiczne (Walsh, Diller 1981, Piske, MacKay, Flege 2001). S.A. Tahta i M. Wood (1981) zwrócili uwagę na prawidłowości, dotyczące przyswajania cech suprasegmentalnych i zaobserwowali, że następuje nagły spadek dokładności powtórzenia intonacji w okresie między 8 a 11 rokiem życia, choć spadek dokładności wymowy był stopniowy i zachodził między rokiem 5 a 15. Nie jest też prawdą wcześniej promowany mit, iż wczesna nauka języków obcych szkodzi ogólnemu rozwojowi dziecka (Pearl, Lambert 1962, Genesee 1989).

Dzieci uczą się inaczej niż starsi uczniowie, muszą też być inaczej nauczane. Kontakt z językiem obcym powinien być przez nie odbierany jako fascynująca przygoda, w której zechcą współuczestniczyć. Wszelkie formy ludyczne, zwłaszcza powiązane z ruchem, takie jak piosenki, rymowanki, zabawy, gry językowe i ruchowe, baśnie, w czasie których można wykorzystać rysunki lub maskotki, to formy nauki najefektywniejsze dla dziecka (Lundberg 2007:7, Mattheoudakis, Dvorakova, Láng 2007:59-75). Celem nauczania nie jest natychmiastowa, mierzalna efektywność nauczania. Tym bardziej konfrontowanie jej z efektywnością nauczania młodzieży lub dorosłych jest pozbawione sensu. Natomiast porównanie efektywności nauczania 6-, 7-latków i 9-latków nie wykazuje znaczących różnic (Lundberg 2007:26).

Powody, dla których należy wcześnie wprowadzać nauczanie języka obcego, mają bardziej globalny charakter. Wprowadzenie nauczania języka obcego do wczesnych etapów szkolnych przyczynia się do procesu poszerzania horyzontów myślowych i doświadczeń dziecka. W porównaniu z wcześniejszymi latami procesy te i tak zachodzą. Dzieje się to dzięki telewizji, która przybliża kulturę globalną (filmy, piosenki, różne programy dla dzieci dostępne dzięki

telewizji satelitarnej), komputerom, z których korzystają coraz młodsi, oraz obecnie bezproblemowemu przekraczaniu granic własnego państwa. Dzieci stają się coraz częściej świadkami komunikacji interkulturowej, uczestnicząc w życiu swoich rodziców. Rośnie ich świadomość językowa i kulturowa, zarówno jeśli chodzi o język ojczysty, jak i o obcy. Kolejnym celem nauczania dzieci jest wzmacnianie korzystnych dla rozwoju kompetencji komunikacyjnych, właściwych dzieciom stanów emocjonalno-poznawczych, takich jak ciekawość świata wokół nich oraz wpajanie braku uprzedzeń. Dzieci są bardziej otwarte na inność, ponieważ nie wykształciły jeszcze w swych umysłach sztywnych ram i schematów, mogących być przeszkodą w rozwoju kompetencji w języku obcym, co niekiedy ujawnia się w trakcie późnego nauczania języka w postaci szoku językowego, kulturowego lub stereotypów. Zatem nauczanie języka sprzyja rozwojowi osobowości ucznia. Wreszcie ćwiczenia językowe pozwalają na zachowanie właściwej dzieciom plastyczności organów słuchowo-artykulacyjnych, co stanowi dobrą podstawę do efektywniejszego uczenia się danego języka w późniejszym czasie, jak i następnych języków obcych. D. Nowacka, prowadząca badania nad nauczaniem języków dzieci z syndromem ADHD[1] twierdzi, że nauka języka obcego poprawia też umiejętności komunikacyjne w języku ojczystym (osobista komunikacja). Uczące się dziecko uświadamia sobie, że języka można się uczyć, ćwicząc nawyki komunikacyjne.

Rozpoczynając wcześniej nauczanie, wydłużamy możliwość kształcenia się w danym języku, co jest istotne w warunkach nauczania ekstensywnego, z jakim mamy do czynienia w Polsce. Tym samym stwarza się możliwość wcześniejszego wprowadzenia nauczania drugiego języka obcego i wykorzystania do tego celu już przynajmniej częściowo rozwiniętych strategii uczenia się języka. Oczekiwanie, że dziecko będzie w stanie komunikować się w języku obcym z użyciem wprowadzonych treści, może być oczekiwaniem nieuprawnionym, co nie oznacza, że uczniowie w mniejszym lub większym stopniu nie opanują ćwiczonego materiału (rymowanek, piosenek, gier, wyrażeń rutynowych związanych z prowadzeniem zajęć lub zabaw). Zdarza się także, że mogą pochwalić się swoją znajomością języka obcego, komunikując się w nim w trakcie podróży zagranicznej, o czym zazwyczaj informują rodzice (Bogucka 2007:51).

Innym mitem jest przekonanie, że wystarczy słaba znajomość języka, aby móc nauczać dziecko. Dziecko jest bardzo wymagającym uczniem i nauczyciel, który ma trudności z płynnym i poprawnym użyciem języka, nie będzie w stanie zaproponować ciekawych zajęć, nie będzie też dobrym modelem dla ucznia. Jego specyficzny idiolekt może zostać przejęty przez uczniów i w kolejnych latach nauki utrudniać opanowywanie właściwej wymowy i stosowanie poprawnych, rutynowych wyrażeń. Z drugiej strony, szwedzkie doświadczenia (Lundberg 2007:27-28) pokazują, że to raczej sami nauczyciele słabiej znający język czują się niekomfortowo nauczając go i mniej pewnie posługują się nim w klasie, choć młodzi uczniowie nie kwestionują ich kompetencji, wierząc w ich nieomylność.

[1] ADHD – *Attention Deficit Hyperactivity Disorder* – to, mówiąc najogólniej, zaburzenie koncentracji uwagi z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej. Zob. część III, W. Szóstak, s. 260-267.

3. Kształcenie specjalistów od wczesnoszkolnego nauczania języków obcych

Wprowadzenie obowiązku powszechnego nauczania języka obcego od pierwszych lat szkolnych wraz z obniżeniem wieku obowiązku szkolnego jest więc prawdziwym wyzwaniem dla instytucji kształcących nauczycieli – wyzwaniem, z którym musimy zmierzyć się w krótkim okresie. Można pokusić się o porównanie z okresem, gdy na przełomie lat 80. i 90. XX wieku zrezygnowano z obowiązkowej nauki języka rosyjskiego, zostawiając szkołom i uczniom możliwość wyboru języków. Wtedy to dokonano także wielkiego wysiłku na rzecz tworzenia licznych instytucji kształcących nauczycieli języków obcych (kolegia oraz wyższe szkoły zawodowe), nie tylko w tradycyjnych ośrodkach akademickich, ale i poza nimi. Obecnie istnieje potrzeba opracowania a następnie empirycznego weryfikowania nowych specjalistycznych programów kształcenia nauczycieli do nauczania języka obcego (zwłaszcza angielskiego) na etapie wczesnoszkolnym. Przy tym warto się przyjrzeć koncepcjom, które powstały w innych krajach europejskich i zostały poddane ewaluacji i z nimi skonfrontować własne możliwości i doświadczenia.

Spotykane rozwiązania są różne, ale powszechnie obserwuje się dwa alternatywne modele, które często współistnieją. Model pierwszy dotyczy dokształcania językowego i metodycznego specjalistów od nauczania początkowego. Z reguły jest przeznaczony dla praktykujących nauczycieli w formie dwuletnich studiów podyplomowych (zob. np. model słowacki – Dagarin, Andraka 2007:10-11) lub krótszych (np. pięciomiesięcznych) intensywnych kursów integrujących kształcenie stacjonarne i na odległość (zob. np. model szwedzki – Lundberg 2007:22-23). Ci nauczyciele mają już specjalizację w zakresie nauczania początkowego oraz doświadczenie praktyczne. W trakcie kształcenia podyplomowego doskonalą swoją znajomość języka zarówno w aspekcie formalnym, jak i sprawnościowym, a także poznają właściwe sposoby nauczania języka obcego dzieci z wykorzystaniem środków werbalnych i niewerbalnych (np. z użyciem ruchu, muzyki, plastyki i kukiełek).

Drugi model to pełne czteroletnie studia zbliżone do klasycznych neofilologicznych z pewną adaptacją do potrzeb nauczania początkowego (zob. np. model chorwacki – Dagarin, Andraka 2007:2). W tym wypadku wprawdzie, jak w typowych studiach neofilologicznych, są oferowane różne moduły przedmiotowe (w programie chorwackim jest ich 12), jednak są one wzajemnie ściśle zintegrowane. Na przykład na zajęciach z literatury studenci poznają wybrane fragmenty utworów z literatury angielskiej, dokładniej poznają literaturę dziecięcą, baśnie i piosenki w języku angielskim. Jednocześnie na zajęciach z dydaktyki języka uczą się technik wykorzystujących tę literaturę oraz inne formy ekspresji artystycznej w nauczaniu dzieci.

Z ewaluacji, jakiej poddano model słowacki (studia dwuletnie) i chorwacki (studia czteroletnie), na podstawie badań ankietowych przeprowadzonych wśród absolwentów tych studiów, wynika, że oba modele są oceniane pozytywnie ze wskazaniem na model chorwacki, choć dla obu są proponowane pewne modyfikacje. Sugerowana jest większa funkcjonalność prowadzonych zajęć, więcej pracy samodzielnej i zróżnicowanych interakcji

(Dagarin, Andraka 2007). Sugestie te są zgodne z postulatami zawartymi w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (2001/2003). Z kolei z doświadczeń szwedzkich wynika – na podstawie analizy wyników obowiązkowego w programie kształcenia badania w działaniu, jakie przeprowadzali uczestnicy kursu – że zaangażowanie nauczycieli w trakcie badania w działaniu jest skutecznym sposobem wprowadzania zmian w stosowanych w szkole metodach nauczania, choć w tym zakresie szkoły różnią się otwartością na zmiany. Natomiast sami nauczyciele dostrzegali korzyści osobiste w angażowaniu się w tego typu działania, ponieważ poczuli się odpowiedzialni za planowanie, realizację działań i refleksję nad ich skutecznością, co było dla wielu nowym doświadczeniem (Lundberg 2007:32-33).

Liczne już polskie badania pokazują, że także polscy uczniowie na różnych etapach edukacji, w tym akademickiej (również jeśli chodzi o przyszłych nauczycieli), nie czują się dostatecznie autonomiczni, ale często też nie odczuwają potrzeby bycia autonomicznymi (por. Bielska 2008, Pawlak 2008, Siek-Piskozub, Strugielska 2008 i 2008a, Siek-Piskozub, Wach, Raulinajtys 2008). Z badań M. Boguckiej, prowadzonych wśród doświadczonych nauczycieli języka na poziomie wczesnoszkolnym, także wynika, że takie pojęcia jak samoocena pracy i samodoskonalenie nie są wymieniane przez nich przy okazji charakterystyki własnego rozwoju zawodowego (Bogucka 2007:51, 55). Stworzenie warunków do autonomizowania przyszłego nauczyciela, w większym niż ma to obecnie miejsce stopniu, wydaje się warunkiem niezbędnym dla rozwoju nie tylko w świadomości nauczyciela, ale też własnych doświadczeń w tym zakresie. Zaliczeniowe prace projektowe, indywidualne i zespołowe, większa możliwość wyboru opcjonalnych modułów, wprowadzenie modułów wykorzystujących nauczanie na odległość – są to między innymi sposoby aktywizowania i autonomizowania studentów. Przeprowadzenie badania w działaniu powinno być warunkiem otrzymania specjalizacji nauczycielskiej we wszystkich instytucjach przygotowujących nauczycieli, w tym do wczesnoszkolnego etapu nauczania. Również popularyzacja idei nauczycielskiego portfolio (Newby i in. 2007) może przyczynić się do wzrostu świadomości w tym zakresie.

W Polsce występują różne warianty kształcenia nauczycieli języka, specjalistów od nauczania wczesnoszkolnego. W systematycznych badaniach warto ocenić oferowane w różnych ośrodkach akademickich programy kształcenia specjalistów w tym zakresie, aby je doskonalić (ewaluacja wewnętrzna), ale także po to, aby ocenić, jakie modele są efektywne (ewaluacja zewnętrzna) i godne upowszechnienia.

4. Programy i materiały nauczania

Nowa podstawa programowa wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, która weszła w życie na początku 2009 r., uwzględnia nauczanie języka obcego od pierwszego roku nauki szkolnej (Dziennik Ustaw z dn. 15 stycznia 2009 r.). Wydawnictwa przygotowywały się do nowych warunków z wyprzedzeniem. Zatem istnieją zmodyfikowane programy nauczania, które stanowią podstawę materiałów nauczania na etapie wczesnoszkolnym. Warto jednak, aby nauczyciele dokonali ich oceny

w trakcie pracy z danym kursem, a także dzielili się z wydawnictwami swoimi opiniami. Programy i materiały są przecież opracowywane przez dorosłych, którzy, jeśli nawet są specjalistami w danym zakresie, mogą nie uwzględniać we właściwym stopniu specyfiki nauczania w klasie, wynikającej nieraz z różnych złożonych interakcji i procesów. Liczni badacze (np. Wells 2006) upatrują przyczyn słabej przenikalności wyników badań do praktyki szkolnej w braku włączenia praktykujących nauczycieli w procesy badawcze. Programy i materiały nauczania powinny być bowiem dostosowywane do możliwości, potrzeb i zainteresowań dzieci, zaś te nie powinny być wtłaczane w wytyczone przez nie niekiedy zbyt ambitne i sformalizowane ramy. I to właśnie nauczyciele są w stanie ocenić najlepiej ich wartość.

Należy również włączyć dzieci w proces przygotowania uczenia się, na przykład przez zbieranie potrzebnych rekwizytów (np. zabawek), przygotowywanie pomocy (np. obrazków, kart do gry), a także ocenę (ćwiczeń, podręcznika, bohaterów scenek) i samoocenę dotyczącą opanowania materiału, motywacji do uczenia się języka, sposobu uczenia się w klasie i w domu. Tylko wtedy nauczyciel będzie w stanie ocenić, jak przebiega proces uczenia się, i jak można pomóc indywidualnemu uczniowi. Istnieje już opracowany na użytek wczesnego nauczania języków obcych polski wariant *Europejskiego portfolio językowego* (Bajorek i in. 2006). Jeśli nawet dana szkoła nie jest w stanie lub nie chce wprowadzić oryginalnego dokumentu, to powinien on być znany nauczycielowi, aby mógł wykorzystać koncepcję w nim zawartą przy angażowaniu ucznia w samoocenę.

5. Przyjazne środowisko nauczania

Oprócz podstawowych materiałów nauczania dziecko bardziej niż uczeń starszy potrzebuje dodatkowych pomocy wykorzystywanych na różne sposoby. Badania szwedzkie (Lundberg 2007:30) pokazują, że czynnikami demotywującymi dzieci są:

- długie i prowadzone w wolnym tempie lekcje,
- brak ruchu,
- zbyt dużo powtórzeń a za mało wyzwań,
- małe urozmaicenie ćwiczeń,
- nieciekawe materiały,
- zbyt dużo cichej pracy,
- niekonsekwencje w stosowaniu języka obcego oraz
- brak spójności w przerabianym na poszczególnych lekcjach materiale.

Nierozwinięte jeszcze myślenie abstrakcyjne ogranicza dziecko do danej rzeczywistości, a pomoce mają mu pomóc symulować rzeczywistość pozaklasową. Plakaty w języku obcym, zdjęcia różnych miejsc, karty obrazkowo-słowne eksponowane na ścianie lub tablicy w trakcie pracy z danym materiałem angażują nie tylko uwagę dowolną (która ma ograniczony zakres), ale i mimowolną. Wzbogacenie wyposażenia szkolnego o zabawki, przedmioty codziennego użytku, które mogą być gromadzone w wybranym miejscu (półce, szafie, skrzynce), pozwoli na urozmaicenie zajęć (por. np. Lundberg 2007:26-27). Dzie-

ci są też w stanie pracować z autentycznymi książkami obrazkowymi, ponieważ znana już przez nie struktura bajki, a także towarzyszące tekstowi obrazki, pozwalają im na koncentrację na znaczeniu. Dzieci nie mają problemu z koniecznością domyślania się, o co chodzi. Jak zaobserwowała R. Lugossy (2007), kontakt z autentyczną książką daje im dużo satysfakcji. Możliwość zabrania szkolnej książki do domu napełnia je dumą, chwalą się nią przed rodzicami oraz rodzeństwem, co pozytywnie wpływa nie tylko na dziecko. Dzieci – nawet chłopcy, którzy w tym wieku są najtrudniejszymi i bardzo mobilnymi uczniami – są także bardziej skoncentrowane, gdy ćwiczenia językowe dotyczą czytanej książki. Chętniej również współpracują w bardziej otwartych grupach, włączają w ich skład nawet te dzieci, które są zazwyczaj dyskryminowane (Lugossy 2007:84). Zaobserwowano, że rodzeństwo dzieci „czytających" oryginalne książki w językach obcych pozytywnie ocenia to doświadczenie, wypytuje swoich nauczycieli (czasami są to nauczyciele innych języków obcych), czy oni też będą pracować z „prawdziwymi" książkami (ibid., s. 85).

Postulowana przez psychologów konieczność nawiązywania w nauczaniu do tego, co uczeń już zna i wie, sprawia, że konieczne jest podzielenie klasy na kąciki o różnym zastosowaniu, wyposażone w właściwe dla ich przeznaczenia pomoce, w tym kącik zabaw. Zabawa jest czynnością najlepiej znaną dziecku, stąd sięganie do niej w nauczaniu jest naturalną konsekwencją powyższego postulatu. Kącik zabaw, który na innych zajęciach może pełnić funkcję rekreacyjną, w nauczaniu języka obcego stanowi równoprawny teren, na którym odbywa się nauczanie języka przez rozmaite gry słowne, zabawy ruchowe i słuchanie bajek w wygodnej pozycji i w bliższym kontakcie z nauczycielem (zob. też Siek-Piskozub 2001:181-185, Siek-Piskozub, Wach 2006).

Biblioteka szkolna powinna uzupełnić swoje zbiory o wspomniane już książeczki obrazkowe w językach obcych, jak również baśnie adaptowane dla potrzeb nauczania języka. Pomocne będą nagrania DVD materiałów uzupełniających do realizowanych kursów, w które często są zaopatrywane zestawy do nauczania języków, jak i innych, w tym przegrywanych z telewizyjnych stacji obcojęzycznych fragmentów programów dziecięcych. Dla uczących się języka angielskiego ciekawymi programami mogą być krótkie kulturoznawcze filmiki towarzyszące niektórym serialom dla dzieci.

Szkoły, które są otwarte na innowacje, mogłyby pokusić się o eksperymentowanie z organizacją zajęć. Dziecko z trudem znosi 45-minutową lekcję poświęconą zajęciom językowym. Dodatkowo ogranicza się tym samym, niezbędną dla przechowywania w pamięci wyuczonego materiału, częstotliwość kontaktu z językiem. Z cytowanych badań szwedzkich wynika, że nawet 30-minutowe lekcje są mało efektywne (Lundberg 2007:28). Codzienne 15-minutowe lekcje, zintegrowane tematycznie z treściami z poprzedzających zajęć, przyniosą dużo lepsze efekty. Język obcy wyjątkowo dobrze nadaje się do nauczania międzyprzedmiotowego i łatwo integruje się z nauczaniem arytmetyki, wiedzy o środowisku i przedmiotami artystycznymi. W tym kontekście zaobserwowana przez M. Bogucką (2007) tendencja do wykorzystywania specjalistów od nauczania początkowego w momencie, gdy uzyskają oni kwalifikacje do nauczania języka, jedynie jako nauczycieli języka, jest błędem. A już całkowitym nieporozumieniem w sytuacji braku specjalistów jest obar-

czanie ich funkcjami administracyjnymi, co wiąże się z obniżką ich pensum dydaktycznego. Tylko nauczyciel nauczania początkowego może elastyczniej gospodarować czasem poświęconym na zajęcia w języku obcym, intensyfikując częstotliwość kontaktu.

Przyjazne środowisko nauczania to także włączenie rodziców w proces nauki. Spotkania z rodzicami, mające na celu uświadomienie im filozofii nauczania dzieci, pokazanie, jak mogą pomóc dziecku, nawet jeśli nie znają danego języka (np. ponowne odsłuchanie z dzieckiem nagrań piosenki bądź rymowanki, okazanie zainteresowania tym, czego dziecko właśnie się uczy), może wspomóc pracę nauczyciela w szkole. Szwedzcy nauczyciele współpracując z rodzicami informowali, że dziecko często w swoje zabawy językowe (piosenki, rymowanki) włącza młodsze rodzeństwo, które dzięki temu już w wieku 3-4 lat okazuje zainteresowanie językiem obcym. Rodzice miewają też niekiedy wygórowane oczekiwania odnośnie tego, co dziecko powinno umieć zrobić po roku lub dwóch latach nauczania. Mogą też nie doceniać wartości pamięciowego opanowywania rymowanek i piosenek, oczekując większej funkcjonalności przekazywanej dzieciom wiedzy. Wyrażając rozczarowanie lub krytyczny stosunek do sposobu nauczania, obniżają motywację dziecka. Należy przekonać rodziców, że okazując zainteresowanie tym, co dziecko robiło, nauczyło się lub ma zadane na lekcję języka obcego, podtrzymuje się motywację dziecka, a w konsekwencji podnosi wyniki nauczania.

Wiele szkół docenia wartość organizowania okazjonalnych uroczystości poświęconych danemu językowi. Warto i w te zajęcia angażować rodziców jako widownię przedstawień, organizatorów kącików tematycznych, jeśli znają dany język obcy (np. przedstawienie w języku obcym swojej firmy, jeśli współpracuje z krajem danego języka, albo pokazanie zdjęć z wyprawy do regionu). Takie spotkania pozwalają dziecku kształtować motywację długoterminową przez chęć bycia w przyszłości takimi jak dany dorosły.

6. Zapewnienie ciągłości edukacyjnej

Rezultaty najbardziej efektywnego nauczania zostaną zmarnowane, jeśli uczniowi, który przechodzi na wyższy etap kształcenia, nie zapewni się kontynuacji nauczania danego języka na właściwym dla niego poziomie. Jest to niestety częstą praktyką w wielu krajach. G. Lundberg (2007:35) obserwuje, że często dzieje się tak w Szwecji między trzecim i czwartym rokiem nauczania, kiedy to następuje zmiana specjalisty od nauczania początkowego na nauczyciela języka. Każda kolejna zmiana etapu edukacyjnego może powodować dalsze zakłócenia i w efekcie obniżanie poziomu nauczania, co może mieć negatywny wpływ na motywację ucznia. C.-O. Papadopoulou (2007:92-94), powołując się na licznych badaczy, zauważa, że przyczyną braku zapewnienia ciągłości mogą być dwa nieporozumienia. Pierwsze to opinia, że właściwe nauczanie języka odbywa się w szkole średniej, a nauczanie w szkole podstawowej jest jedynie dodatkiem. Drugie nieporozumienie to przekonanie, że wczesne nauczanie nie jest tak naprawdę nauczaniem a jedynie zabawą z językiem. Wprawdzie uczniowie na wyższych etapach kształcenia oczekują innych sposobów nauczania, to jednak nie mogą pogodzić się z tym, że ich umiejętności i wiedza wyniesiona ze szkoły

podstawowej będą całkowicie ignorowane. Dalej badaczka przytacza za C. Blondin i in. (w Papadopoulou 1998:93) czynniki, mogące powodować zakłócenie ciągłości nauczania. Są to:

- brak komunikacji między nauczycielami, a także innymi osobami zaangażowanymi w proces edukacji na różnych jej etapach,
- nieprzystawalność celów nauczania lub brak specyfikacji owych celów dla poszczególnych etapów kształcenia,
- odmienne podejścia do nauczania a także tematyka zajęć, jak również poziom kompetencji językowej nauczycieli,
- ignorowanie problemu braku ciągłości w trakcie kształcenia zawodowego nauczycieli oraz
- ograniczone uwzględnianie w nauczaniu na etapie szkoły średniej wiedzy i umiejętności opanowanych w szkole podstawowej.

Przyjęcie przez polski system kształcenia językowego, uwidocznionego w standardach nauczania na poszczególnych etapach wspomnianego wcześniej europejskiego systemu odniesień, gdzie są zdefiniowane poszczególne poziomy kompetencji, powinno pomóc kolejnym nauczającym we właściwym wyborze i dostosowaniu materiałów nauczania do autentycznego poziomu znajomości języka swoich uczniów. Kolejny wspomniany dokument – portfolio – także służy zarówno uczniowi, jak i nauczycielowi do zwiększenia świadomości odnośnie kompetencji językowej. Podstawa programowa z kolei narzuca obowiązek kontynuacji nauki.

7. Podsumowanie

Jak wynika z powyższej analizy, wyzwania, jakie stoją przed polskim systemem edukacji, są niebagatelne. Nowa sytuacja stwarza możliwość badań empirycznych, czym powinni zająć się nie tylko akademicy, ale również nauczyciele pracujący z dziećmi. To głównie ich badanie może przyczynić się do zmiany praktyk nauczania. Dlatego też kształcenie w zakresie badań w działaniu, przeprowadzenie takiego badania w trakcie programu studiów – ciągłych i podyplomowych – powinno być obowiązkowym komponentem kształcenia nauczycieli. Tylko wychodząc naprzeciw owym wyzwaniom, Polska dołączy do krajów, w których znajomość dwóch języków obcych jest normą a nie wyjątkiem.

Bibliografia

Bajorek A., Bartosz-Przybyło I, Pamuła M., Sikora-Banasik D. (2006), *Europejskie portfolio językowe dla dzieci od 6 do 10 lat,* Warszawa: CODN.

Bielska J. (2008), *Autonomia ucznia – wyzwanie czy udręka dla młodego nauczyciela?,* w: M. Pawlak (red.) (2008a), s. 173-185.

Bogucka M. (2007), *The self-perception of early education teachers of English,* w: M. Nikolev i in. (red.), s. 47-57.

Commission of the European Communities (2003). *Communication from the Commission of the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Promoting language learning and linguistic diversity: An action plan 2004-2006.* Brussels: European Commission (http://ec.europa.eu/comm/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_en.pdf)

Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment (2001), Strasbourg: Council of Europe, Modern Languages Division: Cambridge University Press.

Council of Europe (1997), *Foreign language learning in primary schools,* Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Dagarin M., Andraka M. (2007), *Evaluation of training programmes for primary teachers of English – A comparative study,* w: M. Nikolev i in. (red.), s. 9-20.

Diller K.C. (red.) (1981), *Individual differences and universals in language learning aptitude,* Rowley: Newbury House.

Dziennik Ustaw z 15 stycznia 2009 Nr 4 poz. 17. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego poszczególnych szkół.*

Ellis R. (1994), *The study of second language acquisition,* Oxford: Oxford University Press.

Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (2003), Warszawa: CODN, Rada Europy.

Eurydice (2005), *Key data on teaching languages at school in Europe,* Brussels: European Commission.

Genesee F. (1989), *Early bilingual development: One language or two?,* w: „Journal of Child Language" 16, 161-179.

Hanisz J., Siek-Piskozub T., Lewandowska B. (2009), *Wesoła szkoła i przyjaciele. Program edukacji w klasach 1-3 szkoły podstawowej.* Warszawa: WSiP S.A.

Jaroszewska A., Torenc M. (red.) (2008), *Kultury i języki: poznawać – uczyć się – nauczać. Księga Jubileuszowa dla Pani Profesor Elżbiety Zawadzkiej-Bartnik z okazji 65 urodzin,* Warszawa: Uniwersytet Warszawski.

Jodłowiec M., Niżegorodcew A. (red.) (2007), *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku.* Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Lugossy R. (2007), *Authentic picture books in the lives of young EFL learners and their teachers,* w: M. Nikolev i in. (red.), s. 77-89.

Lundberg G. (2007), *Developing teachers of young learners: in-service for educational change and improvement*, w: M. Nikolev i in. (red.), s. 21-34.

Mattheoudakis M., Dvorakova K., Láng K. (2007), *Story-based language teaching: an experimental study on the implementation of a module in three European countries,* w: M. Nikolev i in. (red.), s. 59-76.

Newby D., Allan R., Fenner A.B., Komorowska H., Jones B., Soghikyan K. (2007), *European portfolio for student teachers of languages,* Graz: European Centre for Modern Languages – Council of Europe Publishing.

Newby D., Allan R., Fenner A.B., Komorowska H., Jones B., Soghikyan K. (2008), *Europejskie portfolio dla studentów – przyszłych nauczycieli języków,* Warszawa: CODN, www.codn.edu.pl.

Nikolev M., Djigović J.M., Lundberg G., Flanagan T., Mattheoudakis M. (red.) (2007), *Teaching modern languages to young learners: teachers, curricula and materials,* Graz: European Centre for Modern Languages – Council of Europe.

Papadopoulou C.-O. (2007), *German as a second foreign language in Greek compulsory education: curriculum and continuity,* w: M. Nikolev i in. (red.), s. 91-104.

Pawlak M. (2008), *Autonomia w nauce języka angielskiego w liceum – diagnoza, analiza, wnioski,* w: M. Pawlak (red.) (2008a), s. 137-157.

Pawlak M. (red.) (2008a), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy,* Poznań-Kalisz-Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu.

Pearl E., Lambert W.E. (1962), *The relations of bilingualism to intelligence,* „Psychological Monograph" 76 (1), s. 93-120.

Piske T., MacKay I.R.A., Flege J. (2001), *Factors affecting degree of foreign accent in an L2: a review,* „Journal of Phonetics" 29, s. 191-215.

Siek-Piskozub T. (2001), *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego,* Warszawa: Wydawnictwa Naukowe PWN.

Siek-Piskozub T., Strugielska A. (2007), *Jak kształcić nauczyciela autonomicznego. Historia pewnego seminarium,* w: M. Jodłowiec, A. Niżegorodcew (red.) (2007), s. 337-346.

Siek-Piskozub T., Strugielska A. (2008), *Osobiste teorie ucznia i nauczyciela,* w: A. Jaroszewska, M. Torenc (red.), s. 129-136.

Siek-Piskozub T., Strugielska A. (2008a), *Autonomy, experience and concepts: A study in educational discourses,* w: „Poznań Studies in Contemporary Linguistics" 44 (4), Warszawa: Versita, s. 597-616.

Siek-Piskozub T., Wach A. (2006), *Muzyka i słowa. Rola piosenki w procesie przyswajania języka obcego,* Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Siek-Piskozub T., Wach A., Raulinajtys A. (2008), *Research on foreign language teaching in Poland 2000-2006,* „Language Teaching. Surveys and Studies" 41 (1), s. 57-92.

Tahta T.M., Wood M. (1981), *Foreign accents: factors relating to transfer of accent from the first language to a second language,* „Language and Speech" 24 (3), s. 265-272.

Walsh, T.M., Diller K.C. (1981), *Neurolinguistic considerations on the optimum age for second language learning.* w: K.C. Diller (red.), s. 3-21.

Wells G. (2006), *Monologic and dialogic discourses as mediators of Education,* „Research in the Teaching of English" 41 (2), s. 168-180.

Dominika Krzemińska

Wczesne rozpoczynanie nauki języków[1]

1. Wstęp

Chociaż europejska polityka edukacyjna w znacznej mierze koncentruje się obecnie na wielojęzyczności, podejmuje się również dyskusje na temat skuteczności nauczania języków, w tym również celowości wczesnego rozpoczynania nauki. Opinie wyrażane przez instytucje europejskie znacznie się różnią.

Zgodnie z wnioskami zebrania szefów państw i rządów Unii Europejskiej w Barcelonie w marcu 2002 r.[2] nauczanie przynajmniej dwóch języków obcych powinno się rozpoczynać od bardzo młodego wieku, gdyż celem długoterminowym Komisji Europejskiej jest „*zwiększanie wielojęzyczności w takim stopniu, aby każdy obywatel nabył praktyczne umiejętności porozumiewania się w dwóch językach poza językiem ojczystym*"[3]. Natomiast w publikacji Wydziału Polityki Językowej Rady Europy z 2007 r. *Guide for the development of language education policies in Europe: From linguistic diversity to plurilingual education* (Beacco, Byram 2007) możemy przeczytać, iż *„język ojczysty jest nabywany w sposób naturalny w najwcześniejszych latach socjalizacji dziecka i tym samym w bardzo wczesnym wieku. Nabywanie języka w dzieciństwie jest prawdopodobnie doświadczane jako prostsze, nie tylko z powodów psycholingwistycznych, ale również dlatego, iż proces jego nauczania nie jest bardzo formalny i powoduje nikłe zahamowania (co stanowi warunek konieczny dla osiągnięcia dobrych wyników)"*.

Czytając przytoczony fragment zastanawiamy się, co autorzy przewodnika rozumieją przez „*nie bardzo formalny proces nauczania*" w kontekście akwizycji języka ojczystego. Doskonale bowiem wiemy, że język ojczysty praktycznie „przytrafia się" dzieciom bez żadnego wysiłku, a tym bardziej bez jakiejkolwiek formy nauczania. Jak przyznaje R. Gozdawa-Gołębiowski (2005:99) *„(mowa) ojczysta nie jest przedmiotem świadomego nauczania (np. w warunkach domowych), ani tym bardziej refleksyjnego uczenia się, a produkt końcowy należy traktować jako efekt długotrwałego działania i wzajemnego oddziaływania na siebie złożonych procesów umysłowych, psychologicznych i społecznych*". Zgodnie z powyższym nie ulega wątpliwości, że nabywanie języka pierwszego nie może powodować u dzieci nawet nikłych (jak to określili autorzy przewodnika) zahamowań.

---

[1] Niniejszy tekst w wersji skróconej ukazał się w nr 5/2008 „Języków Obcych w Szkole" pod tytułem *Celowość nauczania języków obcych od bardzo młodego wieku*, s. 3-14.

[2] Rada Europejska w Barcelonie, 15-16 marca 2002 r., *Konkluzje Prezydencji*, część I 43.1.

[3] COM (2003) 449, *Promowanie nauki języków obcych i różnorodności językowej: Plan działania Komisji 2004-2006*; COM (1995) 590, *Biała Księga Komisji* „Nauczanie i uczenie się".

Już po chwili dowiadujemy się z przewodnika, że dla osób dorosłych uczenie się języków obcych nie jest trudnym wyzwaniem, gdyż mogą oni wykorzystać wcześniej poznane strategie uczenia się oraz nabytą już kompetencję różnojęzyczną. Prawdą jest także, że dorośli wykorzystują znajomość języka ojczystego w nauce języka obcego. Jednak rozpoczynając naukę w wieku dorosłym, nie możemy oczekiwać takich rezultatów, jakie byśmy osiągnęli, rozpoczynając ją we wczesnym dzieciństwie. Nie możemy więc porównać procesu akwizycji języka ojczystego do procesu uczenia się języka obcego przez dorosłych. Autorzy przewodnika twierdzą jednak, iż opinia, że języków powinniśmy się uczyć w młodym wieku, jest uogólnieniem, które wyolbrzymia nasze przekonania o językach i ich nauczaniu. Innymi słowy, ich zdaniem rozpoczynanie nauki języków obcych we wczesnym wieku szkolnym nie jest warunkiem koniecznym dla rozwoju kompetencji wielojęzycznej.

Jak więc jest naprawdę? Czy lepiej rozpoczynać naukę języka obcego we wczesnym dzieciństwie, czy można z tym poczekać do starszych klas szkoły podstawowej? Jakie korzyści płyną z wcześnie rozpoczętej nauki? A może powinniśmy z tym zwlekać aż do dorosłości?

2. Cechy rozwojowe dziecka w wieku 3-7 lat

Chcąc zrozumieć, jak wygląda rozwój intelektualny dziecka w wieku 3-7 lat – okres charakteryzujący się wspólnymi cechami, który przyjmuję za bardzo młody wiek – przyjrzyjmy się przez moment teorii rozwoju zaproponowanej przez J. Piageta, a także jej krytyce. Następnie skoncentrujmy się na kilku alternatywnych teoriach rozwoju człowieka.

Zgodnie z teorią rozwoju intelektualnego J. Piageta w rozwoju dziecka możemy wyróżnić następujące okresy:

- okres sensoryczno-motoryczny,
- okres przedoperacyjny,
- okres konkretnych operacji,
- okres formalnych operacji.

Nas szczególnie interesuje okres przedoperacyjny, przypadający na przedział wiekowy od 2 do 7 lat. Według J. Piageta następuje wtedy zwrot od schematów skoncentrowanych na działaniach do *„schematów opartych o użycie języka i inne formy symbolicznej reprezentacji"* (Seifert, Hoffnung 1987:65). W tym okresie myślenie dziecka podąża za przewidywalnymi regułami, a także rozwija się umiejętność rozwiązywania problemów. Mimo iż podstawą myślenia w znacznej mierze jest percepcja, dziecko rozwija stopniowo umiejętność myślenia logicznego. Jednak najbardziej charakterystyczną cechą tego okresu jest rozwój języka ojczystego, od pojedynczych wyrazów do skomplikowanych konstrukcji gramatycznych.

To właśnie J. Piaget wpłynął na współczesne poglądy związane z rozwojem kognitywnym dzieci. Jednak jego teoria nie pozostała bez krytyki. Zdaniem D. Child (1986:155, 156) metody kliniczne przyjęte przez J. Piageta zależą w znacznym stopniu od werbalnej introspekcji niedojrzałych jeszcze umysłów. Mimo to wyniki badań przeprowadzonych innymi metodami są zgodne z rezultatami uzyskanymi przez J. Piageta.

Po drugie, zaproponowanych przez niego faz nie da się w jednoznaczny sposób przypisać do wieku dzieci. J. Piaget nie uwzględnił bowiem roli, jaką odgrywają różnice w rozwoju umysłowym oraz różnice środowiskowe. Po trzecie, zarzuca się mu, iż nie przywiązuje wagi do roli doświadczenia w rozwoju dziecka. Według niektórych psychologów kolejność następujących po sobie faz jest bardziej uzależniona od kulturowych wzorców niż od wrodzonych sekwencji rozwoju, jak sądził J. Piaget. Warto również zwrócić uwagę na rolę języka w prowadzonych przez niego badaniach. Chcąc zbadać rozwój oraz czynności kognitywne, J. Piaget opierał się w znacznej mierze na zrozumieniu przez dzieci instrukcji werbalnych. Biorąc pod uwagę wyżej wymienione błędy, należy stwierdzić, iż niestety nie doceniał on faktycznych możliwości dzieci.

Inny badacz, E. Erikson, zaproponował teorię rozwoju psychospołecznego, w której wyróżnił osiem zależnych od siebie faz. Faza trzecia (3-6 lat) charakteryzuje się rozwojem inicjatywy oraz pojawieniem się poczucia winy.

Kolejną istotną próbą wyjaśnienia rozwoju kognitywnego dziecka jest podejście zaproponowane przez L. Wygotskiego. Mimo że interesował go głównie związek między myślą a językiem, to właściwie jego wnioski są spójne z wnioskami J. Piageta. Zdefiniował on trzy fazy rozwoju myślenia dziecka:

- fazę synkretyczną,
- fazę kompleksową,
- fazę pojęciową.

Amerykański psycholog J. Bruner twierdził natomiast, iż dzieci przechodzą przez trzy stadia rozwoju:

- stadium enaktywne – myślenie opiera się na czynności,
- stadium ikoniczne – coraz bardziej wykorzystywana jest zdolność obrazowania,
- stadium symboliczne – stosowana jest symbolika (w tym język).

Według J. Brunera nie wyrastamy z tych faz (jak w przypadku faz zaproponowanych przez J. Piageta), lecz używamy ich przez całe życie (za Fontana 1988:52).

Mimo iż przedstawione powyżej teorie różnią się od siebie, nie ulega wątpliwości, że większość dzieci w przedziale wiekowym od 3 do 7 lat uczęszcza do przedszkola lub rozpoczyna dopiero naukę szkolną.

Dzieci podchodzą do języka holistycznie, nie analizują go, lecz koncentrują się na jego znaczeniu. Nie są do końca świadome procesu uczenia się. Ich umiejętność pisania i czytania nawet w języku ojczystym jest bardzo ograniczona lub nawet jeszcze niewykształcona. W zasadzie dzieci w tym wieku bardziej koncentrują się na sobie, niż na innych i dlatego też początkowo niechętnie pracują w grupie. Mają również ograniczoną wiedzę o świecie (Pinter 2006:2).

W tym czasie rozwijają się też umiejętności manualne dzieci. Ich obrazki stają się coraz bardziej czytelne, a sprawność wykonywania prac plastycznych znacznie się rozwija. Potrafią również rozwiązywać proste łamigłówki, sortować, łączyć i identyfikować przedmioty, które nie pasują do reszty, oraz rozpoznawać podobieństwa i różnice. Ważną rolę odgrywa wtedy wyobraźnia, dzięki której dzieci są w stanie wcielać się w różne role a także wymyślać historyjki

(Reilly, Ward 1997:8, 9). W wieku przedszkolnym zabawa pełni funkcję rozwojową. Dziecko żyje wtedy w świecie fantazji i niezwykle istotne jest, aby dorośli wspierali rodzącą się w dziecku wyobraźnię oraz zdolność do twórczego myślenia. Według W.A. Scott i L.H. Ytreberg *„małe dzieci często mają problem z rozróżnieniem faktów od fikcji. Podział pomiędzy światem rzeczywistym a światem wyobraźni nie jest dla nich jasny*" (Scott, Ytreberg 1990:2). Dzieci potrafią kreatywnie wykorzystać język i czerpią przyjemność z mówienia.

Jak pisze S. Halliwell (2004:3), *„małe dzieci nie przychodzą na lekcje języka obcego z pustymi rękami. Przynoszą ze sobą wyrobione już umiejętności oraz cechy, które pomogą im w nauce kolejnego języka"*.

3. Charakterystyka procesu akwizycji języka ojczystego

Akwizycja języka ojczystego to, po pierwsze, proces niezwykle szybki: *„dzieci nabywają całkiem bogaty system wiedzy językowej jeszcze przed swoimi piątymi bądź szóstymi urodzinami. Okres dojrzewania witają natomiast z całkowicie ukształtowanym systemem"* (Anderson, Lightfoot 2002:35). Jak wszyscy dobrze pamiętamy, nabywanie języka ojczystego nie wiązało się z wysiłkiem (oczywiście nie mówimy tutaj o nauce czytania i pisania). Do rozwinięcia sprawności językowej wystarczył nam kontakt ze społecznością posługującą się językiem polskim.

Po drugie, nabywanie języka ojczystego cechuje również jednorodność (*uniformity*), ponieważ wszystkie dzieci przechodzą przez takie same etapy. Proces akwizycji języka ojczystego u wszystkich osób kończy się sukcesem. Wiedza osób posługujących się danym językiem jako ojczystym jest relatywnie taka sama.

Skoro *„nie da się sprowadzić akwizycji języka pierwszego do uczenia przez analogię, powtarzania zasłyszanych wzorców, semantycznej orientacji dyskursu"* (Gozdawa-Gołębiowski 2004:24), zatem musi istnieć specyficzna matryca językowa. Argumentem przemawiającym za jej istnieniem jest tak zwany problem Platona lub teza o ubóstwie bodźca, zgodnie z którą to, co ludzie naprawdę wiedzą o języku, wykracza poza napotkane w dzieciństwie świadectwo językowe. L. White uważa, iż *„prymarne dane językowe (primary linguistic data) niedookreślają podświadomą wiedzę o języku"* (White 2003:4). Sugerowałoby to konieczność zastosowania specyficznych zasad językowych. Zaproponowana przez N. Chomsky'ego gramatyka uniwersalna trafnie wyjaśnia, w jaki sposób osoby nabywające język są w stanie przyswoić *„zakres dopuszczalnych różnic i dozwolonych wartości strukturalnych i morfoleksykalnych"* (Gozdawa-Gołębiowski 2004:24). Dane te są częścią wiedzy poprzedzającej dane wejściowe (*knowledge in advance of input*) (White 2003).

Zdaniem L. White (2003) dziecko nabywające swój język ojczysty ma dostęp do pośredniego świadectwa pozytywnego (*indirect positive evidence*), czyli do prymarnych danych językowych, oraz do bezpośredniego świadectwa negatywnego (*direct negative evidence*), tj. poprawiania popełnionych błędów, na które dzieci nie reagują, gdyż liczy się dla nich znaczenie, a nie forma wypowiedzi. R. Gozdawa-Gołębiowski wspomina o *„zdumiewającej odporności i braku wrażliwości (dzieci) na niektóre rodzaje poprawek językowych proponowanych przez rodziców"*. Wyjaśnia on, iż *„o ile poprawki natury semantycz-*

nej, a więc dotykające tego, co dla dziecka najważniejsze, czyli treści/znaczenia przekazu, są przyswajane chętnie i bez specjalnych problemów, o tyle poprawki natury formalno-systemowej bywają konsekwentnie ignorowane niezależnie od liczby podejmowanych interwencji" (Gozdawa-Gołębiowski 2005:97). Natomiast zdaniem L. White pośrednie świadectwo negatywne (*indirect negative evidence*), czyli informacje o strukturach, które nie są gramatyczne, nie jest dostępne. N. Chomsky (1981) jest jednak odmiennego zdania i twierdzi, iż kumulujące się przypadki niewystępowania danej struktury w prostych wyrażeniach, w których się jej spodziewamy, służą dziecku za dowód, iż powinny zostać one wykluczone z gramatyki danego języka.

Jak się zaraz przekonamy, matryca językowa to nie tylko mechanizm ułatwiający dzieciom akwizycję ojczystego języka. Dla N. Chomsky'ego jest to wrodzony narząd biologiczny analogiczny do innych organów człowieka.

4. Język jako wrodzony narząd biologiczny – opinie współczesnych naukowców

Założenie, iż język jest organem biologicznym, nie tylko wyjaśnia, dlaczego uczenie się języków obcych w okresie dzieciństwa nie powinno sprawiać szczególnych problemów, ale również tłumaczy, dlaczego uczenie się języka przez dorosłych jest takie trudne.

N. Chomsky (2000) zakłada, że organ językowy może stanowić pewną część umysłu-mózgu, która jest wyspecjalizowana w wiedzy o języku i w zastosowaniu języka i porównuje język do narządu wzroku. Narząd wzroku charakteryzuje się skomplikowaną formą, która jest genetycznie zaprogramowana. Jednak bez odpowiedniego bodźca w konkretnym okresie we wczesnym dzieciństwie ten skomplikowany system nie byłby w stanie działać.

Podobnie jest z językiem. Dzieci muszą mieć z nim kontakt, aby rozwinąć umiejętność językową. Przykład Genie, dziewczynki, która do wieku 13 lat nie miała kontaktu z językiem, wskazuje na to, iż *„jeżeli proces akwizycji języka rozpocznie się po okresie dojrzewania, nie będzie on w stanie zakończyć się sukcesem"* (Foster-Cohen 1999:127). Oczywiście umiejętności pragmatyczne zostaną nabyte, ale struktura języka pozostaje dla takiej osoby nieosiągalna (chociaż nie jest do końca jasne, czy nie mają na to wpływu traumatyczne przeżycia z dzieciństwa).

N. Chomsky wyjaśnia również, dlaczego w przypadku języka ojczystego używamy terminu *akwizycja* a nie po prostu *uczenie się*. Jak już wcześniej wspomniałam, język „przytrafia się" dziecku, które jest wystawione na działanie odpowiednich bodźców. W grę wchodzi tu zdefiniowane wcześniej zjawisko niedookreślenia przez prymarne dane językowe. W związku z tym akwizycja języka bardziej przypomina wzrastanie niż uczenie się, które zawsze jest procesem świadomym. Jednak same bodźce i doświadczenie dziecka są wystarczające. Akwizycja języka może być również porównana do wzrastania, ponieważ jest ono czymś zaprogramowanym genetycznie. N. Chomsky uważa, że to tak, jakby zamiast ramion wyrastały nam skrzydła. Zapis genetyczny wyraźnie mówi, które narządy powinny pełnić określone funkcje. Nie można więc mówić o wpływie doświadczenia ani bodźca na

to, czy ktoś np. wkroczy w okres dojrzewania, czy nie. To się po prostu dzieje niezależnie od czynników zewnętrznych. Analogicznie przebiega proces akwizycji języka.

Autorzy książki *The Language Organ* (*Narząd językowy*) również traktują język jako *„biologiczną jednostkę, skończony narząd mentalny, który rozwija się w jednym z wielu kierunków. Liczba możliwych kierunków rozwoju języka jest już z góry określona przed jakimkolwiek doświadczeniem w dzieciństwie. Rozwijający się narząd językowy (gramatyka) ma swoją reprezentację w mózgu i odgrywa kluczową rolę w praktycznym użyciu języka"* (Anderson, Lightfoot 2002:22). Co więcej, prowadzą oni porywającą dyskusję na temat historii badań próbujących zidentyfikować dokładną lokalizację narządu językowego. S. Pinker natomiast traktuje język jako jedną z biologicznych funkcji, jako instynkt i porównuje posługiwanie się językiem przez ludzi do przędzenia pajęczyn przez pająki.

Wiemy już, w jaki sposób dzieci nabywają język ojczysty. Poznaliśmy również charakterystykę narządu językowego jako wrodzonego organu biologicznego. Wydawałoby się, że proces uczenia się języków obcych powinien przebiegać bezproblemowo. Niestety tak nie jest. Aby zrozumieć, jakie problemy mogą napotkać osoby uczące się języków obcych, przyjrzyjmy się hipotezie okresu krytycznego (*Critical Period Hypothesis*) zaproponowanej przez E. Lenneberga oraz hipotezie różnicy fundamentalnej (*Fundamental Difference Hypothesis*), zaproponowanej przez R. Bley-Vromana. Mimo iż hipoteza różnicy fundamentalnej odnosi się do osób dorosłych, a nie do dzieci, którym poświęcony jest ten rozdział, warto wiedzieć, co nas może spotkać, jeżeli będziemy zwlekali z nauką języka aż do dojrzałości.

5. Hipoteza okresu krytycznego

Przeprowadzając swoje badania na osobach niepełnosprawnych, E. Lenneberg zauważył, że akwizycja języka jest związana z konkretnym etapem rozwoju, z którego szybko wyrastamy w okresie dojrzewania. W związku z tym rozwój języka przebiega w pewnych ramach czasowych, uzależnionych od rozwoju naszego organizmu.

E. Lenneberg wyjaśnia, iż *„między drugim a trzecim rokiem życia język formuje się dzięki interakcji procesów wzrastania/dojrzewania i zaprogramowanym procesem uczenia się. Między trzecim rokiem życia a wczesnym okresem nastoletnim możliwość nabywania języka ojczystego pozostaje na dobrym poziomie; człowiek jest wtedy bardziej wrażliwy na bodźce i zachowuje wrodzoną elastyczność, która umożliwia mu organizację funkcji mózgu w celu przeprowadzenia kompleksowej integracji subprocesów niezbędnych do bezproblemowego rozwoju mowy i języka"* (Lenneberg 1967:158). Dzięki temu dzieci nabywają język ojczysty z łatwością i zdumiewająco szybko. Jednak po zakończeniu okresu dojrzewania mózg dostosowuje się do pewnych wzorców i jeżeli do tego czasu podstawowe umiejętności językowe nie zostaną nabyte, to mogą one pozostać na zawsze nieosiągalne[4].

[4] Zależność ta z powodów etycznych nie mogła zostać zbadana za pomocą eksperymentu naukowego, jednak znane są przypadki zaniedbań, potwierdzające wpływ rozwoju organizmu na zdolność akwizycji i uczenia się języka, np. przypadek Genie, dziewczynki, która od wczesnego dzieciństwa do 13 roku życia nie miała kontaktu z językiem.

Powyższa hipoteza znajduje swoje odzwierciedlenie w wynikach badań zmian zachodzących w mózgu. Stwierdzono m.in., że *„pierwszy rok życia charakteryzuje się bardzo szybkim tempem rozwoju mózgu. Zanim pojawi się język, mózg dziecka ma już ponad 60 proc. cech mózgu osoby dorosłej".* Następnie, *„zanim zostanie zatrzymany proces akwizycji języka ojczystego, mózg jest również dojrzały i następuje nieodwracalne ustalenie lateralizacji"*. Jeżeli zatem założymy, że język jest organem biologicznym usytuowanym w mózgu, musi on dojrzewać razem z mózgiem. Skoro tak, to logiczne wydaje się, że człowiek nabywa język w bardzo wczesnym okresie swojego życia. Gdyby było inaczej, tj. gdybyśmy nabywali język ojczysty będąc nastolatkami, stawalibyśmy przed niemożliwym do wykonania zadaniem. E. Lenneberg twierdzi jednak, iż *„język (...) rozwija się harmonijnie dzięki integracji struktur neuronowych i szkieletowych oraz poprzez wzajemne adaptacje różnych procesów fizjologicznych"*, i tym samym traktuje go jako jeden z organów ludzkiego ciała (Lenneberg 1967:175).

Dlatego też dzieci do 11, 12 roku życia przy odpowiednich warunkach do nauki języka (środowisko posługujące się językiem obcym, wielogodzinny kontakt z językiem, możliwość praktycznego zastosowania języka) mają duże szanse nabycia języka obcego na wysokim poziomie i bez obcego akcentu. Możemy się jednak zastanawiać, czy wrodzone mechanizmy ułatwiające nabywanie pierwszego języka są dostępne dla ucznia w warunkach szkolnych. Niestety, jak twierdzi R. Gozdawa-Gołębiowski, *„wydaje się, że sterowana genetycznie matryca językowa zanika w okresie dojrzewania (lateralizacja mózgu), a i wcześniej nie jest możliwe jej funkcjonowanie w warunkach szkolnych, gdzie brak jest autentycznej presji komunikacyjnej, kontakt z prymarnymi danymi językowymi jest znikomy i (…) dominuje motywacja negatywna"* (Gozdawa-Gołębiowski 2004:24).

Jak wynika z przeprowadzonych przez E. Lenneberga badań, hipoteza okresu krytycznego dotyczy osób nabywających język ojczysty. Dla nich kontakt z językiem w konkretnym momencie życia jest czynnikiem niezbędnym. Spróbuję jednak wykazać, iż precyzyjne zdefiniowanie okresu, w którym zanika wrodzona umiejętność nabywania języków, może być niemożliwe.

D. Birdsong (2006), opisując wpływ wieku akwizycji (*age of acquisition)* na osiągnięcia w nabywaniu języka drugiego (lecz nie języka obcego), przytacza próby zdefiniowania końca okresu krytycznego. W wyniku tych prób uzyskano jedynie obraz końca okresu maksymalnej wrażliwości, wskazujący na zasadność pojęcia *okna szansy*. Uzyskane wyniki osiągnięć w różnych podsystemach języka, np. fonologicznym bądź morfologicznym, dowodzą natomiast wielokrotnego okresu krytycznego. Według D. Birdsonga liczne badania przeprowadzone przez znanych lingwistów wyraźnie wskazują na istnienie pewnych zmian, które pojawiają się mniej więcej w wieku dojrzewania. Jednak *„w niektórych przypadkach (dojrzewanie) wydaje się wyznaczać moment, od którego spadek performancji maleje (…), w innych przypadkach (dojrzewanie) wyznacza punkt, kiedy spadek performancji zatrzymuje się. W związku z powyższym warto się zastanowić, czy dojrzałość wyznacza początek efektów wieku (age effects), czy ich koniec?"* (Birdsong 2006:18,19).

Zdaniem D. Birdsonga, aby wyjaśnić powyższą kwestię w kompetentny sposób, należałoby uwzględnić nie tylko efekty wieku, lecz również zintegrować biologiczne, kognitywne, lingwistyczne oraz afektywne wymiary uczenia się języka drugiego.

6. Hipoteza różnicy fundamentalnej

Ogólnie rzecz biorąc, uczenie się języka obcego przez dorosłych nie przypomina już akwizycji języka ojczystego. Ma ono natomiast cechy typowe dla uczenia się dorosłych przy wykorzystaniu typowych technik rozwiązywania problemów (Bley-Vroman 1989) i umiejętności kognitywnych. Z tego powodu proces ten charakteryzują następujące cechy:

- Brak gwarancji sukcesu (*lack of success*) – w przeciwieństwie do dzieci, które w wieku zaledwie kilku lat mają kompletnie wykształcony system gramatyczny i pozostają jedynie przed wyzwaniem nauczenia się gramatyki peryferyjnej (wyjątków językowych itp.), dorośli przeważnie nigdy nie są w stanie odnieść sukcesu, ucząc się języka obcego.

- Uogólniona porażka (*general failure*) – nie jest tak, że dorośli mają trudności w nauce języka obcego. Raczej powinniśmy stwierdzić, iż osiągnięcie natywnej znajomości języka, mając do dyspozycji tylko strategie kognitywne (mechanizmy biologiczne już dawno obumarły), jest praktycznie niemożliwe.

- Różnice w osiągnięciach, etapach akwizycji oraz strategiach uczenia się – nabywanie języka ojczystego w większości przypadków jest zwieńczone sukcesem. Różnice między osobami posługującymi się tym samym językiem ojczystym są niezauważalne. W przypadku nauki języka obcego każdy uczeń osiąga inny poziom zaawansowania.

  Język ojczysty jest również nabywany bez zastosowania specjalnych strategii. Podczas nauki języka obcego każdy z nas z braku biologicznych mechanizmów, które mogłyby nam pomóc, zastosuje swoją ulubioną strategię, np. techniki zapamiętywania, zgadywania, unikanie pewnych zwrotów.

  W przeciwieństwie do procesu akwizycji języka ojczystego, który u wszystkich osób charakteryzuje się podobnymi etapami, uczenie się języka obcego nie wyróżnia się takim uporządkowaniem. Każdy z nas pokonuje właściwą sobie drogę, poznając np. kolejne struktury gramatyczne.

- Zróżnicowane cele – dzieci nabywające język ojczysty nie wyznaczają sobie celów, ponieważ u nich motorem języka jest narząd biologiczny. Osoby dorosłe często jednak dążą w nauce do określonych efektów, kładąc np. większy nacisk na naukę słownictwa specjalistycznego.

- Fosylizacja – polega na utrwaleniu form niepoprawnych. W momencie, kiedy pewien poziom znajomości języka zostaje osiągnięty (najczęściej jest to poziom umożliwiający komunikację), bardzo trudno jest zmienić utrwalone nawyki. Ta sytuacja nie

dotyka oczywiście dzieci nabywających język ojczysty. Ich system pozostaje podatny na zmiany aż do momentu osiągnięcia pełnego sukcesu.

- Niedookreślone intuicje – intuicje osób władających językiem obcym różnią się od intuicji native speakerów i mogą być niekompletne w sensie technicznym. Tym samym mogą prowadzić do błędów w zastosowaniu języka.

  Rozważmy tu przykład, który dla osób władających językiem polskim jako językiem ojczystym wydaje się oczywisty. Przyjrzyjmy się następującym zdrobnieniom:

  pomidor – pomidorek
  wisior – wisiorek
  telewizor – telewizorek
  ogórek – (?)

  Obcokrajowiec uczący się języka polskiego w pewnym momencie dowie się, że zdrobnienie od rzeczownika rodzaju męskiego w liczbie pojedynczej tworzy się przez dodanie cząstki *-ek*. Gdy napotka następnie wyraz *ogórek*, bierze go za zdrobnienie i może utworzyć formę podstawową *ogór[5]. Nie wykaże się intuicją właściwą i naturalną dla rodzimych użytkowników języka polskiego.

- Rola praktyki oraz działalności dydaktycznej – niestety dorosłemu język obcy nie „przytrafia"się w sposób naturalny tak jak dzieciom. Aby być w stanie nim władać, potrzebujemy nauczyciela oraz wielu godzin praktyki (niestety przeważnie w formie ćwiczeń, które mają niewiele wspólnego z prawdziwą komunikacją).

- Świadectwo negatywne – proces akwizycji języka ojczystego kończy się sukcesem, mimo iż dzieci nie korzystają ze świadectwa negatywnego bezpośredniego (np. poprawiania popełnionego błędu). Tymczasem świadectwo negatywne okazuje się niezwykle pomocne podczas nauki języka obcego.

- Rola czynników afektywnych – okazuje się, że oprócz wielu przeszkód stojących na drodze dorosłych uczących się języków obcych, kluczowe znaczenie w procesie uczenia się mają czynniki afektywne (osobowość, motywacja, odpowiednie podejście, itp.). Chociaż tak naprawdę trudno jest zmierzyć ich dokładny wpływ na biegłość posługiwania się językiem obcym, ich znaczenie pozostaje bezdyskusyjne.

W nowszych publikacjach R. Bley-Vroman wspomina również o zależności między wiekiem a biegłością posługiwania się językiem obcym.

Powyższa charakterystyka procesu uczenia się języka obcego przez dorosłych sugeruje, iż *„specyficzny (...) system akwizycji języka, który jest wykorzystywany przez dzieci, przestaje działać u osób dorosłych"*. R. Bley-Vroman proponuje hipotezę różnicy fundamentalnej twierdząc, że *„funkcja wrodzonego systemu akwizycji języka jest u dorosłych zamieniona (z pewnymi brakami) na wiedzę o języku ojczystym (który już nabyliśmy) oraz na zdolność rozwiązywania problemów"* (Bley-Vroman 1989:50).

[5] Przykład zaczerpnięty z wykładu prof. dr. hab. Romualda Gozdawa-Gołębiowskiego.

Z wymienionych różnic wynika, że w większości przypadków dorośli nie mogą nauczyć się języka obcego, tak aby stał się ich językiem drugim. Jednak D. Birdsong (2006) uważa, że istnieją przypadki osób, które osiągnęły natywną kompetencję językową w drugim języku. Jego zdaniem *„osiągnięcie natywnej kompetencji językowej w trakcie późnej akwizycji języka drugiego nie jest czymś typowym, ale nie jest też czymś wyjątkowo rzadkim"* (Birdsong 2006:20).

7. Czy warto zaczynać w bardzo młodym wieku?

Znając już charakterystykę procesu nabywania języka ojczystego przez dzieci, cechy ich rozwoju, a także dla porównania charakterystykę uczenia się języka obcego przez dorosłych, powinniśmy sobie zadać pytania, czy rzeczywiście powinno się rozpoczynać naukę języka obcego od najmłodszych lat i jakie korzyści mogą z tego płynąć.

A. Pinter (2006) w swojej książce przytacza opinię Ch. Blondin i innych, że nawet jeżeli dzieci rozpoczynają naukę języka obcego bardzo wcześnie, to korzyści z tego płynące zanikają przed 16 rokiem życia. Widoczne jest to w porównaniu z tymi, którzy rozpoczęli naukę nieco później. Ewentualne korzyści są minimalne i obejmują między innymi:

- skuteczniejsze nabywanie systemu fonologicznego nowego języka,
- mniejsze zahamowania w trakcie nauki oraz więcej czasu poświęconego na naukę języka.

A. Pinter uważa jednak, że istnieje szereg powodów, dla których nauczanie języka obcego we wczesnym dzieciństwie jest opłacalne. Między innymi twierdzi, że:

- rozwijają się umiejętności komunikacyjne dzieci,
- wzrasta motywacja i zadowolenie z zajęć,
- rozwijają się umiejętności kognitywne dzieci.

Dlatego też, w perspektywie długoterminowej dłuższy czas spędzony na nauce języka obcego może mieć pozytywne skutki. Przez poznanie nowego języka dzieci mają możliwość poszerzania horyzontów, jak również wzbudzania w sobie ciekawości do nauki języków. Mają również okazję rozwoju pozytywnego nastawienia do innych kultur. Wcześnie rozpoczęta nauka ma na celu *„osłuchiwanie z językiem, budowanie pozytywnej motywacji i stwarzanie podwalin pod przyszłą, już systematyczną pracę nad językiem"* (Komorowska 2002:30). Zadaniem nauczyciela jest w tym czasie pomoc w rozwoju dziecka i przygotowanie go do bardziej formalnego procesu uczenia się, w który wkroczy już w pierwszych latach nauki w szkole podstawowej.

M. Jałowiec-Sawicka rozważa kilka interesujących argumentów przekonujących o pozytywnym wpływie nauki języka obcego na rozwój dziecka. Po pierwsze na podstawie badań przeprowadzonych na dzieciach bilingwalnych stwierdza, że nie zaobserwowano negatywnego wpływu języka obcego na rozwój języka ojczystego. Po drugie, jej zdaniem *„nauczanie języka obcego już w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, czyli kontakt dziecka z innymi (niż związanymi z językiem ojczystym) dźwiękami, nie tylko pozwala poszerzyć zakres słyszalnych dźwięków (...) ale ułatwia (…) przyswajanie każdego kolejnego języka obcego"* (Jałowiec-Sawicka 2006:16).

Istotne jest również to, że wczesne rozpoczynanie nauki języka obcego zwiększa kognitywną elastyczność umysłu dziecka oraz wpływa pozytywnie na gotowość do nauki. Dzięki temu dzieci stają się również otwarte na świat i inne kultury.

J. Brewster, G. Ellis i D. Girard (2007:3) również przytaczają kilka kwestii związanych z wczesnym rozpoczynaniem nauki języka obcego:

- Charakterystyka dzieci jest korzystna dla wczesnego rozpoczynania nauki szkolnej.
- Nie został do tej pory wyznaczony konkretny wiek, który byłby optymalny dla rozpoczęcia nauczania języka obcego.
- Wczesne nauczanie języka obcego należałoby zintegrować z programem nauczania ogólnego.
- Głównym celem jest przygotowanie gruntu pod naukę w szkole średniej.
- Najważniejszymi czynnikami są tu lingwistyczne oraz pedagogiczne umiejętności nauczyciela.

Wymieniają również trzy główne cele wczesnego rozpoczynania nauki języków obcych:

- przygotowanie psychologiczne,
- przygotowanie lingwistyczne,
- przygotowanie kulturowe.

Stawiają jednak również pytanie, czy rzeczywiście młodzi uczniowie są lepsi od starszych. Niektórzy naukowcy twierdzą, że wymowy można się nauczyć lepiej, kiedy jest się młodym, ale na przykład dla uczenia się związków znaczeniowych lepszym momentem jest okres po zakończeniu dojrzewania. Wyrażane są również opinie, że dzieci, które rozpoczęły naukę później (w wieku 10-12 lat), są w stanie szybko dogonić tych rówieśników, którzy rozpoczęli naukę w młodszym wieku. D. Singleton (Brewster, Ellis, Girard 2007:21) uważa, że *„do momentu, kiedy polityka nauczania języka angielskiego na poziomie podstawowym nie będzie wspierana przez wysokiej jakości pomoce dydaktyczne, odpowiednio przeszkolonych nauczycieli oraz pozytywne podejście społeczeństwa, doświadczenia w nauczaniu mogą być negatywne a efekty (mierne)"*.

Dla porównania warto zaznaczyć, że mimo biologicznych ograniczeń osoby dorosłe podczas nauki języka obcego wykorzystują bardziej zaawansowane strategie niż dzieci. *„Mogą (oni) polegać również na dojrzałym świecie konceptów, wyróżniają się lepszym poczuciem dyskursu i co więcej, mają lepsze poczucie celowości uczenia się nowego języka"* (Pinter 2006:29). Dorośli podchodzą również do rozwiązywania problemów w sposób analityczny, zwracają także uwagę na szczegóły. Znane są nieliczne przypadki osób dorosłych, które rozpoczęły naukę języka obcego stosunkowo późno, a mimo to odniosły niebywały sukces i są mylone z rodzimymi użytkownikami danego języka. Możemy więc przypuszczać, że albo mieli oni wciąż dostęp do gramatyki uniwersalnej, albo mieli niezwykłą motywację do nauki języka obcego.

Pamiętajmy jednak, że są to wyjątki i nie zwlekajmy z rozpoczęciem nauki języków obcych do momentu, kiedy nasze strategie uczenia się staną się w pełni rozwinięte. Spójrzmy natomiast na to, co jako nauczyciele możemy zaoferować dzieciom w środowisku szkolnym, aby w pełni wykorzystały swój wrodzony potencjał do nauki języków oraz swoje cechy rozwojowe.

8. Praca z dziećmi

Mimo iż wśród nauczycieli języków obcych często panuje przekonanie, że praca z dziećmi jest niezwykle trudna i pełna stresujących sytuacji, tak naprawdę wszystko zależy od przygotowania nauczycieli, a w szczególności od ich znajomości cech rozwojowych dziecka i związanych z nimi potrzeb. Jak zaraz zobaczymy, większość z tych cech działa właściwie na korzyść nauczyciela.

8.1 Motywacja

Wyobraźmy sobie dziecko, które właśnie nabywa swój język ojczysty. Bez względu na to, jakie ma humory i czy w danym dniu ma ochotę przyswoić kolejne zwroty, proces akwizycji jest nieprzerwanie w toku. Dziecko nie może powiedzieć, że nie jest odpowiednio zmotywowane do nauki pierwszego języka. Język po prostu „przytrafia się" mu.

Natomiast kiedy uczymy się języka obcego, motywacja stanowi niezbędny czynnik. Oczywiście sytuacja jest prosta, kiedy dziecko znajduje się w środowisku posługującym się tylko i wyłącznie językiem docelowym. W takiej sytuacji należy zrobić wszystko, aby się przystosować do oczekiwań grupy i porozumieć z rówieśnikami. A jak wygląda sytuacja w warunkach szkolnych?

Okazuje się, że grupa wiekowa, która nas interesuje, jest zmotywowana tylko i wyłącznie dzięki pozytywnemu podejściu do nauki języka. Dzieci chcą się uczyć, ponieważ lekcje są atrakcyjne, a atmosfera w klasie bardzo przyjazna. Dzieci są *„wewnętrznie zmotywowane, co oznacza, że chcą się uczyć, ponieważ czerpią przyjemność z samego procesu uczenia się (języka)"* (Pinter 2006:37).

O. Dunn (1983) pisze, że dzieci bardzo martwią się o to, w jaki sposób będą postrzegane przez dorosłych. Zależy im na zadowalaniu innych i dlatego oczekują natychmiastowych rezultatów swojego zaangażowania (również w przypadku nauki języka obcego). O. Dunn twierdzi także, że *„jeżeli dzieci nie dostaną tego, na co liczyły w trakcie lekcji, będą zawiedzione. Jeżeli rodzice nie osiągną tego, na co liczyli i nie będą dostrzegali postępów w nauce dziecka, również będą zawiedzeni. Entuzjazm rodziców może motywować, a ich rozczarowanie może się odbić na postawie dzieci".*

8.2 Inteligencja wieloraka (*multiple inteligences*)

Oprócz wspomnianych już cech, które łączą dzieci i tworzą z nich pewną charakterystyczną grupę, między dziećmi istnieją również znaczne różnice uwarunkowane przez inteligencję. Według H. Gardnera inteligencja nie jest czymś jednorodnym i takim samym dla wszystkich dzieci. Możemy rozróżnić kilka typów inteligencji, które pojawiają się u dzieci pojedynczo lub w różnych kombinacjach. Są nimi inteligencje: lingwistyczna, matematyczno-logiczna, muzyczna, wizualno-przestrzenna, ruchowa, interpersonalna, intrapersonalna, (refleksyjna), oraz przyrodnicza.

8.3 Style uczenia się

Każdy z nas preferuje inny styl uczenia się. Dla jednego będzie to dokładność i refleksja. Inni podejdą do nauki w sposób impulsywny. Niektóre dzieci dokładnie przeanalizują problem, podczas gdy inne podejdą do niego w sposób holistyczny. W końcu część będzie wolała słuchać, a część zareaguje pozytywnie, mając do dyspozycji pomoce wizualne.

Zadaniem nauczyciela jest uwzględnienie nie tylko charakterystyki rozwojowej, ale też różnic między dziećmi, wynikających właśnie z inteligencji lub stylów uczenia się. Ćwiczenia powinny być tak dobrane, aby każde dziecko znalazło w czasie lekcji coś dla siebie.

8.4 Potrzeba uwagi

Zapewne wielu z nas pamięta lekcje, w trakcie których Jaś w połowie rymowanki zapragnął pochwalić się nowym zegarkiem od dziadka, a Julia próbowała wynegocjować pozwolenie na użycie flamastra do zanotowania nowego wyrazu w zeszycie. Mam nadzieję, że nie zapomnieliśmy wtedy o tym, że małe dzieci bardzo potrzebują indywidualnej uwagi nauczyciela. Jeżeli chcemy, aby lekcja była dla nich wyjątkowym wydarzeniem, pamiętajmy o zaspokojeniu tej potrzeby.

8.5 Koncentracja uwagi (*attention span*)

Dzieci w wieku 3-7 lat mają trudności z koncentracją. Dla nauczycieli może być to frustrujące, ale należy pamiętać, że dzieci nie robią tego specjalnie, lecz po prostu ich cecha rozwojowa nie pozwala im usiedzieć przez 45 minut grzecznie w ławce. W związku z tym proponowane przez nas zadania powinny być zróżnicowane i często zmieniane. Nie należy się jednak dziwić, jeżeli dzieci podejdą sceptycznie do zaproponowanego przez nas po raz pierwszy ćwiczenia. W tym wieku uczniowie wolą to, co jest już im znane, od czegoś, co pojawia się po raz pierwszy. Jest to związane z potrzebą poczucia bezpieczeństwa.

8.6 Faza ciszy (*silent period*)

Nauczyciel powinien pamiętać, że podobnie do dzieci nabywających swój język ojczysty mali uczniowie muszą się osłuchać z nowym językiem, zanim zaczną cokolwiek mówić. Mimo iż dzieci nic nie mówią, cały czas absorbują to, co słyszą. Aby zachęcić je do zastosowania języka, powinniśmy zacząć od rymowanek, piosenek i gier, które nie wymagają indywidualnych wystąpień na forum klasy.

9. Charakterystyka edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej

Jak już wspomniałam, wielu nauczycieli myli się, twierdząc, iż praca z małymi dziećmi jest problematyczna. Dzięki odpowiedniemu przygotowaniu i świadomości cech rozwojowych dziecka,

możemy z niej czerpać prawdziwą przyjemność. Nauczanie maluchów nie wymaga testowania, rygorystycznego trzymania się programu, ani nie wiąże się z osiągnięciem konkretnych rezultatów. Pamiętajmy, że jest to dla dzieci czas na wspaniałą zabawę i na osłuchanie się z językiem. Biorąc to wszystko pod uwagę, zastanówmy się, jak zorganizować proces nauczania, aby przyniósł on jak najlepsze rezultaty.

Ze względu na to, że dzieci cechuje myślenie konkretne i pamięć mechaniczna, nasze działania w czasie zajęć językowych powinny być zgodne z pewnymi zasadami. Postarajmy się wiązać naukę z konkretnymi przedmiotami i sytuacjami, które są w zasięgu wzroku dziecka. Pomocne będą obrazki, materiały wizualne oraz zabawki. Możemy również wykorzystać prezentacje przygotowane w programie PowerPoint. Ze względu na to, że dzieci uczą się holistycznie, zapewnijmy im realistyczne sytuacje, w których język będzie rozwijał się naturalnie. Wiedząc, że dzieci nie są w stanie analizować konstrukcji gramatycznych, wyselekcjonujmy zwroty, które są proste do zapamiętania i mają dużą wartość komunikacyjną. Uczmy ich tylko tego, co mogą natychmiast wykorzystać. Jak twierdzi H. Komorowska *„przydatne (nam) będą jedynie stale powtarzane przykłady sensownych, prawdziwych i znaczących dla dzieci zdań"* (Komorowska 2002:32).

Niestety, maluchy w wieku 3-7 lat bardzo szybko zapomną to, co już przed chwilą wiedziały i – jak już wspomniałam – trudno im będzie skoncentrować się na jednej czynności przez dłuższy czas. Wymagana będzie tu nasza twórczość i pomysłowość. Zaskakujmy dzieci czymś wyjątkowym i zabawnym (pamiętajmy też, że dzieci nie mają tak wyrafinowanego poczucia humoru jak dorośli i czasami wystarczy tylko nasza zabawna mina, aby pękały ze śmiechu). Zmieniajmy rodzaje zadań i przeplatajmy je kolorowaniem, grami ruchowymi, oglądaniem obrazków lub naklejaniem nalepek. Powtarzajmy często to, co już przerobiliśmy. Nie uczmy ich na każdej lekcji czegoś nowego, zapominając zupełnie o tym, co przerobiliśmy na poprzedniej. Język nie jest fragmentaryczny, stanowi jedną całość i to znajomość tej całości zapewni dzieciom w przyszłości udaną komunikację.

Pamiętajmy o tym, aby zapewnić maluchom takie warunki, w których zostanie zaspokojona ich potrzeba zabawy i fizycznej aktywności. Nie każmy im siedzieć przez całą lekcję grzecznie w ławce. Planujmy lekcje tak, aby dominowała w nich zabawa językowa a także wykorzystujmy metodę reagowania całym ciałem (*TPR*). Pozwólmy dzieciom na wielorakie formy ekspresji – teatralnej, plastycznej, muzycznej. Wykorzystajmy to, że dzieci w tym wieku mają mniej zahamowań w mówieniu w języku obcym niż dorośli. Ponadto nie dysponują bagażem negatywnych doświadczeń, który mógłby ograniczyć ich wyobraźnię. Powinniśmy zatem wykorzystać ich ciekawość, chęć do nauki oraz otwartość.

Dzieci muszą się czuć gotowe, aby podjąć jakieś działanie. Jest to związane ze wspomnianą wcześniej fazą ciszy. Postarajmy się więc ułatwiać im pierwsze publiczne wypowiedzi przez stosowanie chóralnych powtórzeń, organizowanie wesołych teatrzyków, zabawy pacynkami, pod które mogą się podszyć. Nie zapominajmy jednak, że jest to głównie czas na osłuchanie się z językiem.

Typowe dla dzieci są bardzo silne i spontaniczne reakcje emocjonalne. Bądźmy dla maluchów osobami życzliwymi i ciepłymi, z którymi będą chętnie przebywały i którym za-

ufają. Nie zniechęcajmy się, jeżeli dzieci będą pokazywać znudzenie i zmęczenie. Zmieńmy wtedy ćwiczenie, a odwdzięczą się nam swoim entuzjazmem i radością. Jeżeli będą smutne i nie wykażą zainteresowania lekcją, spróbujmy porozmawiać o tym z ich rodzicami lub opiekunami. Małe dzieci często bardzo przeżywają to, co dzieje się w domu.

Nie zapomnijmy, że dzieci powinny mieć na lekcji zapewniony kontakt z naturalnym językiem, który mogą wykorzystać w interakcji ze swoimi kolegami i koleżankami. Ponieważ nasz sukces zależy od intensywności kontaktu z językiem, pamiętajmy również o tym, że nie mieszkamy w Kanadzie (gdzie oferuje się dzieciom nauczanie dwujęzyczne od najmłodszych lat) i zapewnijmy dzieciom jak najwięcej godzin języka obcego tygodniowo.

A. Pinter przytacza przykład eksperymentu „Croatian project". Jego uczestnikami były dzieci w wieku 6-7 lat, które oprócz innych zajęć miały 5 godzin języka angielskiego tygodniowo. Zajęcia odbywały się codziennie po godzinie. *„Takie natężenie zajęć zostało nagrodzone wspaniałą wymową i intonacją a także stosunkowo wysokim poziomem biegłości"* (Pinter 2006:39).

10. Praktyczne aspekty nauczania dzieci w wieku wczesnoszkolnym

Na początku rozdziału zadaliśmy sobie pytanie, czy warto rozpoczynać naukę języka obcego od bardzo młodego wieku. Nie zapominajmy jednak o bardzo ważnej kwestii – liczy się nie tylko wiek i gotowość uczniów, lecz bardzo wiele zależy od odpowiedniego przygotowania nauczycieli. Pamiętając o tym, że zadaniem nauczycieli jest przede wszystkim zainteresowanie dziecka nauką języka obcego i wiedząc, jakie cechy charakteryzują małych uczniów, przyjrzyjmy się aspektom nauczania, które są niezwykle istotne w pracy z dziećmi. Poniższe wskazówki pozwolą nauczycielom na stworzenie podstawowego warsztatu pracy.

Pamiętajmy, że jeżeli poświęcimy swój czas na przygotowanie ciekawych lekcji, dzieci odwdzięczą się nam swoją nieskrywaną radością i z pewnością okażą wielkie zainteresowanie zajęciami. Dla nas będzie to również wspaniała okazja do rozwijania własnych pasji i zainteresowań.

10.1. Kary i nagrody

Wiemy już, że dzieci są wewnętrznie zmotywowane do nauki języka obcego, ponieważ fascynuje je sam proces uczenia się. Warto jednak zadbać o pewne kwestie, które znacznie ułatwią nam pracę z maluchami. Po pierwsze na samym początku współpracy z dziećmi należy ustalić zasady, jakie będą obowiązywały uczniów i nauczyciela w czasie lekcji. Może z tego powstać na przykład „kodeks" w formie plakatu, w którym zostanie wyraźnie określone, w jaki sposób będą się zachowywały dzieci – odrabiamy prace domowe, grzecznie sobie pomagamy itp. Istotne jest również, aby dzieci same zaproponowały obowiązujące zasady. Nie powinny one być narzucone przez nauczyciela.

Mimo iż nauka języka w okresie wczesnoszkolnym ma być traktowana jako zabawa, możemy już od samego początku wprowadzać elementy oceny postępów uczniów. Dzieci

mogą dostawać wykonane przez nauczyciela naklejki za dobrze wykonaną pracę domową, prezentację wierszyka albo piosenki.

Jeżeli pojawiają się problemy z dyscypliną na lekcji, warto jest również ocenić zachowanie uczniów. Możemy wykorzystać do tego na przykład dwa rodzaje nalepek – jedne, np. kwiatuszki, dajemy dzieciom, które zachowywały się dobrze, a drugie, np. muchomorki – dajemy dzieciom, które były w trakcie zajęć nieposłuszne. Jeżeli wręczamy komuś muchomorka, musimy zawsze konkretnie powiedzieć, dlaczego dziecko zostało negatywnie ocenione.

10.2. Wykorzystanie pomocy wizualnych

Jeżeli chcemy, aby każda lekcja była dla naszych uczniów niezapomnianą przygodą, która pozytywnie wpłynie na ich motywację oraz zainteresowanie procesem uczenia się, powinniśmy zadbać o profesjonalny zestaw pomocy dydaktycznych.

Jak już wspomniałam, dzieci uczą się łatwiej, gdy mają bezpośredni kontakt z konkretnymi przedmiotami, które można zobaczyć lub dotknąć w trakcie zajęć. Warto więc zastanowić się przez moment, jakie pomoce wizualne sprawią, że nasze lekcje okażą się dla dzieci i dla nas wspaniałą zabawą.

Podstawową i, według mnie, niezbędną pomocą każdego nauczyciela są karty obrazkowe (*flashcards*). Ważne jest, aby obrazki miały intensywne kolory i były wyraźne. Znajdują one zastosowanie zarówno przy wprowadzaniu nowego materiału, jak i przy błyskawicznych powtórzeniach poznanego już słownictwa lub konstrukcji gramatycznych. Bardzo pomocne okazują się również plakaty, które są często dołączone przez wydawnictwa do zestawów dla nauczyciela uzupełniających podręczniki.

Warto również zainwestować w miniteatrzyk kukiełkowy, który będzie spełnieniem dziecięcych marzeń w trakcie lekcji powtórzeniowych. Do kompletu przydadzą nam się również pacynki zakładane na palce (*finger puppets*). Dzieci reagują na nie niezwykle pozytywnie i gdy zaangażujemy je w dialog przy użyciu pacynek, z pewnością zaobserwujemy, że większość z nich prowadzi dialog właśnie z pacynkami. Polecam również użycie pacynek z ruchomymi ustami oraz pluszowych zabawek.

Jeżeli dzieci rozpoczynają naukę czytania i pisania w języku obcym, możemy w trakcie zajęć wykorzystać kolorowe litery magnetyczne. Dzieci bardzo chętnie przyczepiają je do tablicy, samodzielnie układając nowo poznane wyrazy.

Nauczycielom, którzy lubią poświęcić więcej czasu na przygotowanie się do zajęć, zapewne spodoba się tworzenie prezentacji w programie PowerPoint. Możemy je komponować ze zdjęć lub obrazków ściągniętych z internetu albo wykonanych samodzielnie za pomocą programu graficznego. Przygotowane prezentacje są nieocenioną pomocą podczas wprowadzania nowego materiału lub w trakcie powtórzeń.

Dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym polecam stosowanie w trakcie zajęć pomocy, którą nazwałam *English Box*. Jest to drewniane pudełko z okrągłym otworkiem na wierzchu. Zadaniem dzieci jest wynajdowanie w życiu codziennym wyrazów w języku obcym, np.

sorry, toothpaste, ketchup, hot-dog. W domu zapisują znalezione wyrazy na karteczkach i w klasie wrzucają je do pudełka. Po kilku miesiącach nauczyciel razem z dziećmi tworzy z zebranych słówek plakat.

10.3. Dobór podręcznika

Dobierając podręcznik dla najmłodszych uczniów, musimy wziąć po uwagę kilka niezmiernie istotnych czynników. Po pierwsze, musimy wiedzieć, czy dana grupa potrafi już pisać. Moim zdaniem nie warto zaczynać pisania w języku obcym z pierwszoklasistami, ale nie należy również tego opóźniać (zob. część II, J. Zawodniak, s. 127-145). Oczywiście nie jest to zasada powszechna, obejmująca wszystkich uczniów, ale na ogół dzieci w tym wieku dopiero stawiają pierwsze kroki w nauce pisania w języku ojczystym. Dlatego nie ulegajmy naciskom rodziców, dla których miarą postępów w nauce języka obcego jest liczba zapisanych stron w zeszycie.

Po drugie, zwróćmy uwagę na to, czy materiał zawarty w podręczniku odpowiada oczekiwaniom polskich uczniów. Czy konstrukcje gramatyczne i słownictwo przydadzą się im w życiu codziennym?

Pamiętajmy o tym, że podręcznik ma również zachęcić małych uczniów do nauki. Jest więc niezwykle istotne, czy bohaterowie są sympatyczni a historyjki ciekawe. Każda historyjka powinna kończyć się zabawnym akcentem. Jeżeli tak nie jest, dzieci tracą motywację do poznawania kolejnych przygód. Jeżeli bohaterami podręcznika są dobrze znane uczniom postacie z bajek, nauczyciel może samodzielnie stworzyć mnóstwo dodatkowych pomocy dydaktycznych. Wystarczy wykorzystać materiały do kolorowania i obrazki znajdujące się w internecie. Można w ten sposób tworzyć laminowane kukiełki, materiały do kolorowania, handouty (materiały pomocnicze w postaci kserokopii) oraz prezentacje w programie PowerPoint.

Zastanówmy się także, czy wybrany podręcznik odpowiada nam, nauczycielom. To w końcu my mamy z pasją przekazywać wiedzę małym uczniom. Dlatego jest niezmiernie istotne, żebyśmy pracowali z książką, która spełnia również nasze oczekiwania.

10.4. Wykorzystanie piosenek i rymowanek w trakcie zajęć

Istotną kwestią jest, jakie rymowanki i piosenki towarzyszą podręcznikowi. Powinniśmy rozważyć, czy my i nasi uczniowie będziemy w stanie je zaśpiewać. Powinny one stwarzać nam liczne możliwości ćwiczeń. Przy pierwszym słuchaniu dzieci mogą na przykład skoncentrować się na rytmie. Pomocne są wtedy dzwoneczki *jingle bells*, którymi dzieci grzechoczą w rytm piosenki. Następnie dzieci mogą grzechotać tylko wtedy, gdy usłyszą konkretny wyraz lub zdanie. W ten sposób zapewnimy im dobrą zabawę i sprawdzimy ich umiejętności językowe.

10.5. Prace ręczne

Co jakiś czas postarajmy się wykonywać z małymi uczniami prace ręczne. Wszystkie polecenia możemy wydawać im w języku obcym i jednocześnie pokazywać, co mają robić.

Takie ćwiczenia są niezwykle lubiane przez dzieci. Pozwalają na użycie języka w naturalnej sytuacji, a także motywują je do nauki.

10.6. Historyjki (*Storytelling*)

Użycie historyjek w trakcje lekcji języka obcego z maluchami może przynieść niezliczone korzyści. Przede wszystkim dostarczamy dzieciom wiele materiału językowego. Po drugie, uczniowie mają doskonałą okazję do przećwiczenia poprawnej wymowy. Dlatego polecam opowiadanie takich historyjek, które zawierają powtarzające się zdania. Kolejnym pozytywnym aspektem opowiadania historyjek jest pobudzanie wyobraźni dzieci oraz rozwijanie ich kreatywności.

10.7. Uczestnictwo w programie eTwinning[6]

Jedną z wielu możliwości nawiązania współpracy ze szkołami zagranicznymi jest udział w programie eTwinning. Program eTwinning to część unijnego programu „Uczenie się przez całe życie" („Lifelong Learning Programme"), dynamicznie rozwijający się w całej Europie. Program promuje wykorzystywanie technologii informacyjno-komunikacyjnych w przedszkolach i szkołach europejskich, czyli w przedziale wiekowym dzieci i uczniów od 3 do 19 lat. Uczniowie i nauczyciele szkół partnerskich wykorzystują internet i specjalnie dla nich przygotowane narzędzia internetowe do współpracy ponad granicami. Przez realizację projektu z bliźniaczą szkołą lub przedszkolem mali uczniowie otwierają się na świat i inne kultury. Poznają rówieśników z innych krajów i starają się z nimi komunikować – na początku za pomocą obrazków, potem pojedynczych wyrazów, a w końcu – prostych zdań. Chęć nawiązania kontaktu z dziećmi z innego kraju za pomocą listów, wiadomości e-mail oraz mediów stanowi prawdziwą motywację do nauki. Rzeczywiste wykorzystanie umiejętności komunikacyjnych jest dla uczniów dowodem na to, że nauka języka jest potrzebna i bardzo wcześnie przynosi korzyści. Nawiązując współpracę dzięki programowi eTwinning, stwarzamy dzieciom możliwość wspaniałej zabawy i nauki.

Jeżeli nie jesteśmy pewni, jak rozpocząć współpracę, możemy skorzystać z bezpłatnego kursu internetowego „Jak uczestniczyć w Programie eTwinning", który profesjonalnie przygotowuje nauczycieli do prowadzenia różnorodnych projektów.

11. Podsumowanie

Czy lepiej jest rozpoczynać naukę języka obcego, będąc dzieckiem, czy równie dobrze można się z tym wstrzymać i poczekać do dorosłości? Biorąc pod uwagę powyższe argumenty, uważam, że naukę języka obcego powinno się rozpocząć we wczesnym dzieciństwie.

[6] Zob. www.frse.org.pl.

Nie ulega bowiem wątpliwości, że jeżeli mechanizm nabywania języka faktycznie ma cechy narządu biologicznego, czyli na przykład w pewnym momencie osiąga swoją dojrzałą postać i stopniowo przestaje funkcjonować (lub też funkcjonuje wolniej), to powinniśmy korzystać z niego podczas jego największej aktywności – w bardzo młodym wieku.

Warto jest również pomyśleć o innych korzyściach płynących z wczesnego rozpoczynania nauki języka, jak piękna wymowa i rozwój kognitywny dziecka.

Wiemy już, jakie są cechy charakteryzujące proces nabywania języka ojczystego. Znamy też liczne przypadki osób dwujęzycznych. Dlaczego więc mielibyśmy nie przypuszczać, że nauka rozpoczęta we wczesnym dzieciństwie, oczywiście przy zapewnieniu dzieciom odpowiedniej liczby godzin kontaktowych, będzie przebiegała w podobny, bezproblemowy sposób?

Co więcej, dowiedzieliśmy się o licznych korzyściach płynących z uczenia się języków obcych począwszy od bardzo młodego wieku. Niestety, poznaliśmy również pesymistyczny obraz dorosłego uczącego się języka obcego. Śmiem twierdzić, że większość z nas z pewnością identyfikuje się z nakreśloną sylwetką. Jeśli tak, to pozwólmy naszym dzieciom wykorzystać w odpowiednim czasie ich wrodzony potencjał do szybkiej nauki języków.

Bibliografia

Anderson S.R., Lightfoot D.W. (2002), *The Language Organ*, Cambridge: CUP.

Beacco J.-C., Byram M. (2007), *Guide for the development of language education policies in Europe: From linguistic diversity to plurilingual education*, Strasburg: Council of Europe.

Bley-Vroman R. (1989), *What is the logical problem of foreign language learning?*, w: S. Gass, J. Schachter (red.), „Linguistic perspectives on second language acquisition", Cambridge: CUP, s. 41-68.

Brewster J., Ellis G., Girard D. (2007), *The Primary English Teacher's Guide*, Harlow: Pearson Education Ltd.

Child D. (1986), *Psychology and the teacher*, London: Cassel Education Ltd.

Chomsky N. (1981), *Lectures on Government and Binding*, Dordrecht: Foris.

Chomsky N. (2000), *The Architecture of Language*, w: Mukherji i in. (red.), New Delhi: Oxford University Press.

COM (2003) 449, *Promowanie nauki języków obcych i różnorodności językowej: Plan działania Komisji 2004-2006*.

COM (1995) 590, *Biała Księga Komisji* „Nauczanie i uczenie się".

Dunn O. (1983), *Beginning English with Young Children*, London: Macmillan Education Ltd.

Fontana D. (1988), *Psychology for Professional Groups: Psychology for teachers*, Basingstoke: The British Psychological Society in association with Macmillan Publishers Ltd.

Foster-Cohen S.H. (1999), *An Introduction to Child Language Development*, London: Pearson Education Ltd.

Gozdawa-Gołębiowski R. (2004), *Akwizycja a uczenie się: czym jest sukces w nauce języka obcego?*, „Języki Obce w Szkole" 6/2004 „Jak uczymy i jak chcemy uczyć?", s. 23-32.

Gozdawa-Gołębiowski R. (2005), *Błąd językowy i gramatyka pedagogiczna*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 1(195), s. 95-106.

Grzelak S. (2000), *Buduje się od fundamentów, czyli o ogromnym znaczeniu wspierania rozwoju dziecka w pierwszych latach życia*, w: T. Ogrodzińska (red.).

Jałowiec-Sawicka M. (2006), *Pozytywny wpływ nauki języka obcego na rozwój dziecka*, w: „Języki Obce w Szkole" 3/2006, s. 15-19.

Komorowska H. (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Ogrodzińska T. (red.) (2000), *Małe dziecko – znaczenie wczesnej edukacji*, Warszawa: Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży.
Pinker S. (1994), *The Language Instinct*, New York: Harper Collins Publishers Inc.
Pinter A. (2006), *Teaching Young Language Learners*, Oxford: OUP.
Scott W.A., Ytreberg L.H. (1990), *Teaching English to children*, New York: Longman.
Reilly V., Ward S.M. (1997), *Very Young Learners*, Oxford: OUP.
Seifert K.L., Hoffnung R.J. (1987), *Child and adolescent development*, Boston: Houghton Mifflin Company.
Rada Europejska w Barcelonie, 15-16 marca 2002 r., *Konkluzje Prezydencji*, część I 43.1.
White L. (2003), *Second Language Acquisition and Universal Grammar*, Cambridge: CUP.

Ewa Wieszczeczyńska

Psychorozwojowe uwarunkowania wczesnej edukacji językowej

1. Wstęp

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że wybór odpowiedniej koncepcji nauczania języka obcego na etapie wczesnoszkolnym i połączony z tym dobór odpowiednich celów, treści i technik jest uwarunkowany przede wszystkim ogólnym rozwojem poznawczym, emocjonalnym i społecznym uczącego się (Schmid-Schönbein 2001, Kubanek-German 2003). Etap ten jest określany mianem młodszego wieku szkolnego, wczesnego okresu szkolnego, późnego dzieciństwa lub dzieciństwa dojrzałego (Wołoszynowa 1977, Przetacznikowa 1985, Appelt 2005).

Niniejszy rozdział[1] ma na celu przedstawienie zasad nauczania języka obcego w pierwszych klasach szkoły podstawowej, najczęściej omawianych w literaturze przedmiotu. W pierwszej części zostaną scharakteryzowane fazy wczesnego okresu szkolnego, a następnie omówione główne obszary zmian rozwojowych. W końcowej części zostaną przedstawione zasady nauczania języka obcego na tym etapie wiekowym.

2. Fazy wczesnego okresu szkolnego

Wczesny okres szkolny jest podzielony najczęściej na dwie fazy lub podokresy ze względu na dominujące na tym etapie różne formy zachowań. W literaturze brak jest jednak jednoznacznego podziału wiekowego każdej z poszczególnych faz. Niektórzy autorzy uważają, że pierwsza faza obejmuje wiek od siódmego do ósmego roku życia, druga natomiast przypada na dwa następne lata życia dziecka (Wołoszynowa 1977:530-532). Inni są zdania, że pierwszy podokres przypada na wiek od szóstego do ósmego roku życia, a drugi od ósmego do dziesiątego lub jedenastego roku życia dziecka (Przetacznikowa 1985:52, Maier 1991:34). Pomimo niezgodności w podziale wiekowym poszczególnych podokresów, badacze podobnie charakteryzują poszczególne fazy młodszego wieku szkolnego.

W pierwszej fazie dziecko wchodzi w nowe stadium rozwoju umysłowego – operacji konkretnych. Poziom jego czynności umysłowych jest uzależniony przede wszystkim od konkretnej treści. Staje się ono w coraz większym stopniu zdolne do koncentracji uwagi, spostrzeżeń i obserwacji zjawisk, jednak kieruje wciąż swoją uwagę w stronę konkretnych przedmiotów i zjawisk najbliższego otoczenia. W tym okresie rozwijają się podstawo-

[1] Tekst tego rozdziału powstał na podstawie mojej wcześniejszej publikacji (Wieszczeczyńska 2007).

we funkcje sfery intelektualnej, takie jak: analiza i synteza wzrokowa, słuchowa oraz kinestetyczno-ruchowa. Odpowiedni ich poziom jest warunkiem opanowania umiejętności czytania i pisania, które są jednymi z najważniejszych zdobyczy pierwszych dwóch lat nauki szkolnej. Pierwsza faza charakteryzuje się również złożonymi zjawiskami związanymi z podjęciem nauki szkolnej, „opuszczeniem" domu rodzinnego, a następnie z adaptacją w nowym środowisku i budowaniem nowych relacji z nauczycielami i rówieśnikami. W tym okresie następuje duży rozwój społeczny dziecka – bardzo ważną rolę w jego życiu zaczyna odgrywać wychowawca, uczy się ono współdziałania z grupą rówieśniczą przez współpracę oraz wspólne gry zespołowe i w większym stopniu uniezależnia się od rodziców (Wołoszynowa 1977:530-531, Przetacznikowa 1985:53-54, Popek 1990:43; Appelt 2005:259).

W drugiej fazie występują wyraźne zmiany w sferze intelektualnej i w osobowości dziecka. Następuje wzmożony rozwój operacji konkretnych – dziecko posługuje się coraz bardziej złożonymi pojęciami, jego operacje myślowe są odwracalne, doskonalą się takie umiejętności, jak: porównywanie, klasyfikowanie, abstrahowanie i uogólnianie oraz procesy analizy i syntezy. Myślenie dziecka staje się coraz bardziej zgodne z zasadami logiki – rozwija się przede wszystkim myślenie przyczynowo-skutkowe. Dziecko skupia swą uwagę nie tylko na zjawiskach najbliższego otoczenia, lecz również na własnych czynnościach psychicznych i właściwościach osobowości. W tym okresie wzrasta również sprawność posługiwania się językiem ojczystym, który nie jest już wyłącznie środkiem komunikacji, ale także przedmiotem analizy i głębszego poznania. Natomiast opanowana umiejętność czytania i pisania daje dziecku możliwość zdobywania coraz to nowszej wiedzy o świecie, a przez czytanie wzbogaca się jego język i zasób słownictwa. W tej fazie następuje także wzrost aktywności społecznej i rozwój umiejętności współżycia i współpracy w grupie. Znajduje to odzwierciedlenie m.in. w zamiłowaniu dzieci do gier i zabaw podporządkowanych określonym zasadom i regułom (Wołoszynowa 1977:531-532).

Wydaje się słuszne, by powyższy podział na dwie podstawowe fazy stanowił bardzo ważną podstawę do planowania i kierowania procesem uczenia oraz nauczania języka obcego na etapie pierwszych klas szkoły podstawowej. Nauczanie języka obcego w klasie pierwszej i na początku klasy drugiej powinno bowiem odbywać się przy zastosowaniu nieco innych metod niż na dalszym etapie edukacji wczesnoszkolnej.

3. Rozwój poznawczy

W młodszym wieku szkolnym w wyniku doświadczeń zdobytych we wcześniejszych okresach rozwojowych i w efekcie zmian zachodzących w ośrodkowym układzie nerwowym następuje dynamiczny rozwój procesów poznawczych. Rozwijają się one przede wszystkim dzięki dużej aktywności sensomotorycznej dziecka. Zatem ważną rolę odgrywają spostrzeżenia wzrokowe, słuchowe, jak również doświadczenia ruchowe i dotykowe rozwijające się w trakcie manipulowania przedmiotami (Popek 1990:42). Rozwój percepcji w młodszym wieku szkolnym polega głównie na doskonaleniu przez dziecko umiejętności skupienia się na przedmiocie spostrzeganym i obserwowanym. Podstawową rolę w tym procesie od-

grywają wrażenia wzrokowe. Spostrzeżenia wzrokowe decydują o gromadzeniu 75 proc. ogólnej wiedzy o otaczającym świecie, a około 20 proc. zajmują spostrzeżenia słuchowe.

Postrzeganie staje się coraz bardziej procesem kierowanym i podporządkowanym świadomym celom, jednak nie jest ono dokładne i wierne – dość często na przykład dziecko nie potrafi skoncentrować się na odpowiednim zadaniu i wiernie przekazać usłyszanej lub przeczytanej informacji. Wskazuje się, że dokładność i trwałość spostrzeżeń zależą od takich czynników, jak świadoma organizacja postrzegania i umiejętne nim kierowanie oraz liczby zmysłów uczestniczących w tym procesie. Udział jak największej ich liczby zwiększa percepcyjną aktywność dziecka, wzbogaca jego wyższą czynność nerwową i pozwala opanować prezentowane treści z różnych stron. Zapewnia to lepsze i dokładniejsze spostrzeganie i trwalsze zapamiętywanie (Wołoszynowa 1977:569). Należy podkreślić, że proces percepcji na poziomie młodszego wieku szkolnego jest oparty na poglądowym przedstawianiu i zestawianiu oraz porównywaniu przedmiotów. Oznacza to, że słowna prezentacja lub wyjaśnianie jakiegoś problemu powinny być wspomagane konkretnym obrazkiem – wyobrażeniem, które ma pomóc w zrozumieniu lub przekazaniu danych treści.

W ścisłym i nierozerwalnym związku z procesami postrzegania występuje zjawisko uwagi. Między siódmym a ósmym rokiem życia zaczyna się intensywnie rozwijać uwaga dowolna – dziecko coraz bardziej świadomie i coraz dłużej może koncentrować się na treściach lekcji. Wskazuje się, że na początku pierwszej klasy koncentracja na jednym obiekcie lub zjawisku może trwać od 5 do 7 minut, a dzieci kierują swoją uwagę przede wszystkim w kierunku konkretnych przedmiotów i zjawisk najbliższego otoczenia. Dopiero po dziewiątym roku życia skupiają się na własnych czynnościach psychicznych i właściwościach osobowości (Popek 1990:43). Dlatego nauczanie i uczenie się w pierwszych latach młodszego wieku szkolnego powinny bazować na procesach poznania bezpośredniego, a także na konkretnym i wyobrażeniowym charakterze myślenia.

Wczesny okres szkolny jest etapem przełomowym w rozwoju pamięci – następuje przejście od pamięci mechanicznej do logicznej oraz od zapamiętywania niezamierzonego do zamierzonego (Stefańska-Klar 2004:234). W pierwszej fazie okresu wczesnoszkolnego pamięć dziecka jest przede wszystkim mimowolna i dopiero około dziesiątego roku życia uzyskuje ono wyższe wskaźniki pamięci dowolnej niż mimowolnej. Wskazuje się, że zapamiętywanie informacji przebiega tylko wówczas, gdy przyciągają one uwagę dziecka i są przedmiotem operacji poznawczych. Nie potrafi ono jeszcze świadomie pokierować swoją pamięcią po to, by zapamiętać daną informację. Ten mimowolny charakter pamięci ucznia rozpoczynającego naukę szkolną wynika między innymi z braku kontroli dziecka nad swoimi procesami poznawczymi – łatwo zmienia ono cel czynności pod wpływem nowego bodźca, nie potrafi konsekwentnie planować swoich działań i analizować efektów ze względu na cel. Dlatego też samo polecenie zapamiętania danej treści nie podwyższa wyników dzieci. Konieczne jest odpowiednie pokierowanie czynnościami ucznia, polegające na postawieniu odpowiedniego polecenia, np. takiego jak ułożenie obrazków i nazwanie ich. Wówczas efekty pamięci znacznie wzrastają (Jagodzińska 2003:186).

Główną cechą pamięci mimowolnej jest brak strategii pamięciowych. Badania wykazują, że dziecko, przede wszystkim w pierwszej fazie młodszego wieku szkolnego, po-

dejmując zadania pamięciowe nie stosuje strategii znanych z badań nad dorosłymi. Deficyty strategiczne są głównym powodem gorszych wyników zadań pamięciowych u dzieci niż u młodzieży i dorosłych (Jagodzińska 2003:186). Jedną z najczęstszych technik zapamiętywania na tym etapie wiekowym jest powtarzanie. W drugiej fazie młodszego wieku szkolnego dziecko dysponuje już wiedzą na temat pamięci i skutecznego zapamiętywania oraz zaczyna stosować takie strategie, jak: wyliczanie, semantyczne organizowanie, tworzenie wskazówek, opracowywanie, elaborację. Jednak do około dziesiątego roku życia strategie te nie są stosowane w sposób systematyczny i spójny (Stefańska-Klar 2004:135, Appelt 2005:271).

Wskazuje się również, że skuteczność zapamiętywania jest związana z kontekstem sytuacyjnym, w którym występuje zadanie. Z badań wynika, że dzieci osiągają większe kompetencje w wykonywaniu tych samych zadań pamięciowych (np. zapamiętywanie listy słów) wówczas, gdy występują one w kontekście naturalnych sytuacji z życia codziennego lub w zabawie, niż wtedy, kiedy są elementem sytuacji sztucznej, jaką jest na przykład typowa lekcja. Zabawa motywuje bowiem do samodzielnego formułowania celu pamięciowego – w zajęciach typu lekcyjnego cel pamięciowy jest podany z zewnątrz (Jagodzińska 2003:288).

Uważa się, że około siódmego roku życia dochodzi w procesie rozwoju intelektualnego dziecka do ważnej zmiany jakościowej – staje się ono zdolne do operacji umysłowych. Jest ono w stanie myśleć w sposób systematyczny i próbuje rozwiązywać problemy logiczne. Tym samym wchodzi w nowe stadium rozwojowe – stadium operacji konkretnych (Appelt 2005:267). Najważniejszym poznawczo osiągnięciem rozwoju dziecka tego stadium jest opanowanie takich procesów myślenia logicznego, jak: odwracalność myślenia[2], szeregowanie[3], klasyfikacja[4] oraz przyczynowość[5]. Podkreśla się jednak, że myślenie logicz-

[2] Odwracalność myślenia jest możliwa dzięki opanowaniu niezmienników takich, jak: stałość liczby, powierzchni i masy oraz objętości. Ten proces myślenia opiera się na inwersji (A na lewo od B; B na prawo od A) oraz wzajemności (np. dziecko, rozwiązując problem zachowania stałości cieczy, jest w stanie wyjaśnić, że po przelaniu płynu do wyższego lecz węższego naczynia jego ilość nie zmienia się, ponieważ szerokość naczynia kompensuje jego wysokość).

[3] Szeregowanie jest procesem myślenia polegającym na porządkowaniu przedmiotów według różnic (np. od najkrótszego do najdłuższego; od najlżejszego do najcięższego). Opanowanie różnego rodzaju umiejętności szeregowania następuje w różnym wieku w niezmiennej kolejności. Dziecko opanowuje szeregowanie według długości w wieku 7, 8 lat, według ciężaru około 9 lat, a na podstawie objętości nie występuje wcześniej niż około 12 roku życia.

[4] Klasyfikacja jest procesem myślowym polegającym na grupowaniu przedmiotów według podobieństw. W wieku 7 lat dzieci zazwyczaj tworzą zbiory elementów podobnych do siebie na jednym poziomie. Nie zdają sobie jeszcze sprawy z zależności między zbiorami lub podzbiorami, nie rozumieją logicznych związków między klasą i podklasami oraz inkluzji (zawierania) klas. Problem ten można wyjaśnić na przykładzie następującego zadania. Przedstawia się dziecku 20 drewnianych kulek (18 brązowych i 2 białe). Dziecko jest w stanie stwierdzić, że wszystkie kulki są drewniane i że jest 18 brązowych i 2 białe, natomiast pojawia się problem z odpowiedzią na pytanie, czy jest więcej kulek drewnianych, czy brązowych. Dzieci siedmioletnie odpowiadają zazwyczaj, że jest więcej kulek brązowych niż drewnianych, gdy porównują klasy kulek białych i brązowych, jednak nie są w stanie porównać podklasy brązowych kulek do szerszej klasy kulek drewnianych, ponieważ nie rozumieją inkluzji klas. Dopiero około 8 roku życia dzieci zaczynają rozumieć zasady inkluzji klas i są w stanie uwzględnić w swoim rozumowaniu relację między klasami i podklasami.

[5] Przyczynowość to proces myślowy polegający na kojarzeniu współzależności zjawisk i zdarzeń zachodzących w rzeczywistości. Umiejętność znalezienia związku przyczynowo-skutkowego zjawisk i zdarzeń, zespołu warunków wywołujących dane zjawisko.

ne na tym etapie wiekowym może być zastosowane wyłącznie przy rozwiązywaniu problemów o charakterze konkretnym – podstawą myślenia są bowiem własne doświadczenia dziecka. Dziecko rozpoczynające naukę szkolną nie potrafi jeszcze zastosować logiki do rozwiązywania hipotetycznych, czysto werbalnych lub abstrakcyjnych zjawisk. Słowne wyjaśnianie jakiegoś problemu przez osobę dorosłą nie wystarczy, by dziecko było w stanie poprawnie go rozwiązać. Dopiero prezentacja danego zadania albo problemu w sposób realistyczny, nawiązujący do konkretów, wpływa na to, że dziecko potrafi zastosować do jego rozwiązania operacje logiczne i rozwiązać go prawidłowo. Operacje te występują jednak w rozwiązywaniu zadań, które zawierają pełne informacje (są ograniczone pod względem treści) – ponieważ dzieci nie potrafią poprawnie przeprowadzić rozumowania w odniesieniu do konkretnych problemów, jeśli obejmują one wiele zmiennych (Wadsworth 1998:110). Nabycie bowiem umiejętności prowadzenia operacji na materiale jednego rodzaju (dodawanie liczby obiektów) nie zapewnia przeniesienia jej na inne treści (dodawanie kilogramów). Operacje te są również ograniczone pod względem formy, co oznacza brak możliwości formułowania na ich podstawie praw, zasad i reguł (Kielar-Turska 2000:307).

4. Rozwój osobowości

Etap wczesnoszkolny jest uważany za przełomowy w rozwoju podstawowych składników osobowości, takich jak emocje, motywacja, potrzeby i zainteresowania. To właśnie w młodszym okresie szkolnym kształtują się elementarne modele i wzory postępowania w zachowaniach społecznych, emocjonalnych i moralnych. Czynnikiem wpływającym na ten rozwój nie jest już wyłącznie środowisko rodzinne, lecz również szkolne. Uważa się, że w żadnym innym okresie rozwoju dziecka szkoła nie odgrywa tak ważnej roli w kształtowaniu się jego osobowości (Maier 1991:47).

Pod wpływem przeobrażeń w sferze rozwoju umysłowego oraz nowych sytuacji społecznych, w jakich znajduje się dziecko, stopniowo następuje szereg zmian związanych z rozwojem emocjonalnym. W pierwszej fazie młodszego wieku szkolnego emocje mają jeszcze bezpośredni wpływ na wszelkie działania dziecka. Wyraża je ono jeszcze w sposób spontaniczny – są to emocje zarówno pozytywne, jak i negatywne, które wybuchają w pewnych sytuacjach, mają wyraźną przyczynę i są skierowane ku określonej osobie, przedmiotowi lub zjawisku. W drugiej fazie dziecko potrafi już coraz lepiej panować nad swoimi reakcjami emocjonalnymi – następuje duży postęp w kształtowaniu się kontroli emocjonalnej. Uczniowie wiedzą, jak zachowywać się odpowiednio do sytuacji i jak wyrażać swoje emocje w sposób akceptowany społecznie. Dlatego też dziecko coraz częściej rezygnuje z ekspresji behawioralnej na rzecz werbalnej bądź symbolicznej, posługuje się dopuszczalnymi formami wypowiedzi albo zachowań symbolicznych lub w ogóle hamuje ekspresję (Wołoszynowa 1977:624, Stefańska-Klar 2004:152, Appelt 2005:272). Ta umiejętność kształtuje się przede wszystkim w związku z życiem w zespole klasowym i w grupach rówieśniczych. Dziecko stopniowo zatraca swój przedoperacyjny egocentryzm i powoli staje się zdolne do współpracy w określonej grupie. Właśnie w pierwszych klasach szkoły pod-

stawowej zauważa się bardzo silną potrzebę życia w grupie i uczestniczenia w zbiorowej aktywności. Za najbardziej odpowiednią formę pracy uważa się pracę grupową, która sprzyja rozwojowi dziecka i nie opiera się na nadużywaniu rywalizacji i porównywaniu uczniów między sobą (Appelt 2005:275).

Należy również wspomnieć, że procesy emocjonalne mają znaczący wpływ zarówno na przebieg czynności poznawczych, jak i na sprawność działania. Wpływają między innymi na takie procesy umysłowe, jak spostrzeganie, uczenie się, przypominanie, wyobrażenia i myślenie. Od stopnia intensywności emocji zależy, w jakim zakresie te procesy wystąpią (Stefańska-Klar 2004:146-147). Natomiast sprawność działania jest zależna od rodzaju pobudzenia emocjonalnego. Emocje pozytywne polepszają sprawność działania, a emocje negatywne ją obniżają. Stwierdzono występowanie tej zależności w badaniach nad wpływem sukcesu i niepowodzenia na sprawność wykonywania czynności intelektualnych[6].

Procesy emocjonalne są bezpośrednio związane z potrzebami jednostki – stany emocjonalne mogą być pozytywne lub negatywne, w zależności od tego, czy sytuacje działają w kierunku zaspokajania, czy blokowania potrzeb człowieka. Jedną z podstawowych potrzeb dziecka w okresie wczesnoszkolnym jest wzmożona aktywność i ruchliwość. Intensywne zmiany w ośrodkowym układzie nerwowym, w układzie kostnym i mięśniowym, jak również w czynnościach organów wewnętrznych, powodują zwiększenie się dynamiki motorycznej ucznia w młodszym wieku szkolnym. Zatem w trakcie procesu nauczania należy stworzyć mu takie warunki i prawidłowo zorganizować aktywność ruchową, by zadania wymagające koncentracji umysłowej i oparte na spokojnym działaniu przeplatały się z różnymi zabawami ruchowymi i ćwiczeniami fizycznymi, wyrabiającymi u dziecka opanowanie ruchów, zręczność i celowość. Dlatego też za najbardziej sprzyjające rozwojowi metody pracy na tym poziomie wiekowym uważa się metody aktywne – uczenie się w działaniu (Wołoszynowa 1977:625-626, Appelt 2005:291). Natomiast za najbardziej odpowiednie zagospodarowanie przestrzeni klasowej uważa się ustawienie ławek w pozycji podkowy lub kiści. Te dwa układy umożliwiają z jednej strony planowanie aktywności ruchowej w trakcie zajęć, a z drugiej dają możliwość obserwacji własnych reakcji przez dzieci – co wpływa pozytywnie na dynamikę procesów grupowych i klimat w klasie (Wiliński 2005:311).

Następną ważną potrzebą na tym poziomie wiekowym jest osiągnięcie wymiernego sukcesu w działaniu. Jednak u dzieci sprawiedliwość oznacza przede wszystkim akceptację ich dokonań. Pojęcie sprawiedliwości nie jest bowiem jeszcze w pełni rozwinięte i dziecko nie rozumie do końca jej praw i reguł. Dlatego też bardzo ważną rolę odgrywa sam nauczyciel – kształtuje on samoocenę dziecka i motywuje do dalszej nauki. Motywacja

[6] W eksperymencie uczestniczyli chłopcy w wieku dziewięciu lat. W pierwszej fazie badań rozwiązywali oni test inteligencji, a następnie otrzymali zadanie polegające na wydostaniu piłki ze specjalnego pudełka za pomocą odpowiednich narzędzi. W dalszej części badań chłopcy dowiedzieli się, że za prawidłowe rozwiązanie następnego zadania każdy z nich będzie mógł wybrać sobie jedną z kilkunastu zabawek. Jednej części badanych dano zadanie łatwe, którego rozwiązanie zapewniało sukces uwieńczony otrzymaniem zabawki. Drugiej części stworzono warunki, które uniemożliwiły rozwiązanie zadania i stały się tym samym źródłem porażki. Bezpośrednio po tym zadaniu chłopcy rozwiązywali ponownie test inteligencji zbliżony do tego, który otrzymali na początku badania. U dzieci, które odniosły sukces, stwierdzono polepszenie się wyników w teście. U tych, które odniosły porażkę, nastąpił ich wyraźny spadek (Stefańska-Klar 2004:150).

odgrywa bowiem zasadniczą rolę w rozwoju osobowości – stanowi główną siłę napędową do podejmowania wszelkich działań i rozwoju własnej aktywności. W momencie rozpoczynania nauki i w pierwszej fazie młodszego wieku szkolnego dzieci cechuje ogólna motywacja do uczenia się. Działalność ta jest bowiem ceniona przez otoczenie i włączenie się w nią daje dziecku poczucie poważniejszej pozycji społecznej oraz wpływa pobudzająco na jego aktywność. W miarę przechodzenia w uczeniu się do konkretnych zadań, związanych między innymi z czytaniem, pisaniem i liczeniem, stopniowo różnicują się jednak motywy szczegółowe, pobudzające do ich wykonywania. Należą do nich na przykład zaspokajanie wymagań nauczyciela, oczekiwań rodziców, chęć zdobycia określonej pozycji w klasie. Uważa się, że autorytet nauczyciela sprzyja i może być przez niego aktywnie wykorzystywany do kształtowania i utrwalania w dzieciach wysokiej motywacji do uczenia się – zajęcia szkolne powinny dawać dziecku szansę na wzmocnienie poczucia wartości własnej pracy i wartości osobistej (Wołoszynowa 1977:640, Appelt 2005:280-281).

Ponadto jednym z ważnych czynników wykształcających, utrzymujących i wspierających motywację do uczenia się na tym etapie wiekowym jest sukces i związana z nim nagroda. Nagrodą może być ocena, pochwała nauczyciela albo aprobata grupy klasowej. Należy jednak pamiętać, że nagroda musi pojawić się zaraz po wykonaniu określonego zadania. Badania wykazały, że sukces odroczony w czasie jest dla dziecka zjawiskiem abstrakcyjnym i nie motywuje do działania[7]. Pod koniec wieku wczesnoszkolnego pojawiają się również inne motywy, na przykład zainteresowania poznawcze. Jednak motywacja na poziomie młodszego wieku szkolnego jest w większym stopniu zewnętrzna niż wewnętrzna.

5. Zasady nauczania języka obcego

Rozwój poznawczy, emocjonalny i społeczny dziecka w pierwszych klasach szkoły podstawowej warunkuje również nauczanie języka obcego. Na podstawie wiedzy o przebiegu wyżej scharakteryzowanych procesów w literaturze przedmiotu są formułowane zasady nauczania na tym etapie wiekowym.

Pierwszą z nich jest **systematyczne rozwijanie umiejętności postrzegania**. Uważa się, że zadania powinny być tak skonstruowane, by efektywnie przyczyniały się do rozwoju umiejętności w tym zakresie. Przede wszystkim wszelkiego rodzaju media, jak również zabawy językowe, drama albo majsterkowanie wspomagają tę umiejętność. Postrzeganie wzrokowe można rozwijać między innymi ćwiczeniami takimi, jak: rysowanie, wycinanie, klejenie, układanie obrazków lub puzzli (Hellwig 1995:72). Rozwój prawidłowej percepcji wzrokowej jest również wspomagany ćwiczeniami opartymi na zgadywaniu przez

[7] W latach 50. ubiegłego wieku w Ameryce przeprowadzono badania, w których wzięło udział 53 dzieci w wieku od siedmiu do dziewięciu lat. Miały one za zadanie wypełnić ankietę, a jako nagrodę zaproponowano im małą ilość cukierków tuż po zakończeniu zadania lub większą porcję, lecz dopiero po tygodniu. Około 80 proc. siedmiolatków wybrało nagrodę tuż po zakończeniu pracy, natomiast 80 proc. dziewięciolatków nagrodę po tygodniu. Inne badania potwierdziły te wyniki – dzieci młodsze wybierały przede wszystkim nagrodę zaraz po wykonaniu zadania (Maier 1991:53).

dziecko brakującego elementu, przedmiotu lub ilustracji[8]. Zadania te łączą spostrzegawczość z produktywnym użyciem języka obcego, dziecko nazywa bowiem brakujące elementy lub niewidoczne przedmioty (Iluk 2002:50). Percepcję słuchową rozwija natomiast mówienie bezgłośne – w trakcie tego ćwiczenia nauczyciel lub uczeń wymawia bezgłośnie wyraz lub zdanie, a dzieci obserwując jego usta, odgadują dane słowa (Hellwig 1995:72, Iluk 2002:48).

Drugą zasadą jest **wykorzystanie jak największej liczby zmysłów** podczas prezentacji nowych treści. Zatem w trakcie nauki należy uaktywnić wszystkie zmysły dziecka, prezentując nowe treści z różnych stron przy użyciu bodźców wzrokowych, słuchowych, kinestetyczno-ruchowych, dotykowych i smakowych. Jedną z metod opartą m.in. na takiej aktywizacji jest *Total Physical Response*. Kładzie ona główny nacisk na rozwijanie umiejętności rozumienia ze słuchu i pojawia się w receptywnej fazie procesu nauczania, poprzedzającej mówienie. W tej fazie dzieci reagują na polecenia i wypowiedzi nauczyciela niewerbalnie, przy użyciu przede wszystkim mimiki, gestów i języka ciała (Schmid-Schönbein 2001:103-104, Bleyhl 2000:31-33). Również stosowanie tekstów narracyjnych na lekcji języka obcego (*storytelling)* daje możliwość nauczania multisensorycznego. W literaturze przedmiotu proponuje się na przykład łączenie opowiadania bajki albo historyjki z zabawami ruchowymi i odgrywaniem ról. Ponadto uważa się, że metoda ta motywuje do nauki języka obcego, a dziecko przez kontakt z obcojęzycznym tekstem rozwija umiejętność rozumienia ze słuchu i w sposób mimowolny opanowuje nowe słownictwo (Piepho 2002:20-21). Uważa się również, że umiejętność mówienia powinna być rozwijana na podstawie różnorodnych bodźców. Proponuje się zatem wykorzystanie gier edukacyjnych, pantomimy, szarad i różnorodnych zabaw ruchowych (np. zabawy w chowanego albo ciuciubabki) w nauce języka obcego (Sambanis 2007:189-226).

Trzecią zasadą jest **poglądowość**[9] – proces nauczania powinien być oparty na odpowiednio konkretnych, połączonych z doświadczeniem uczniów poglądowych treściach, skierowanych na przedmioty, a nie na ich symbole słowne. Zatem przy prezentacji nowych treści należy korzystać zawsze z takich pomocy dydaktycznych, jak realne przed-

[8] Propozycje takich ćwiczeń podaje J. Iluk. Wymienia on takie zadania, jak:
- rysowanie lub/i odsłanianie przez nauczyciela obrazka, pokazywanie małego fragmentu ilustracji – zadaniem ucznia jest odgadnięcie całości obrazka lub ilustracji,
- usuwanie danego elementu np. z tablicy – zadaniem ucznia jest odgadnięcie brakującego elementu,
- odgadywanie przez ucznia nazw przedmiotów przez dotyk, smak, zapach lub podany opis,
- identyfikacja wyrazów ukrytych w wężu literowym (Iluk 2002:48-50).

[9] W. Maier opisując ważną rolę materiału poglądowego w nauczaniu na poziomie wczesnoszkolnym, powołuje się na badania H. Dükera i R. Tauscha przeprowadzone w latach 60. XX w. Wyniki tych badań potwierdzają dużą skuteczność nauczania opartego na zasadzie poglądowości. W eksperymencie brały udział cztery grupy badanych w podobnym wieku. Każda grupa słuchała tego samego tekstu z magnetofonu, którego tematem były świnki morskie. Grupa 1. słuchała wyłącznie tekstu bez prezentacji materiału poglądowego. Grupa 2. w trakcie słuchania miała do dyspozycji obrazek zwierzęcia, grupa 3. spreparowany model zwierzęcia, a grupa 4. żywe zwierzę. Po zakończeniu prezentacji sprawdzano ilość zapamiętanych przez każdą grupę informacji. Wyniki grupy 4. w stosunku do 1. były o 40,7 proc. lepsze. Już sama prezentacja obrazka podczas słuchania tekstu wpłynęła na dużo lepsze zapamiętanie informacji. Badania wykazały, że grupa 4. podawała fakty, które nie pojawiły się w tekście, a były wynikiem obserwacji żywego zwierzęcia (Maier 1991:38).

mioty, rekwizyty i obrazki. Warstwa werbalna powinna być wsparta, w miarę możliwości, ilustrującymi ją obrazami.

Natomiast główną zasadą wczesnoszkolnego nauczania języków obcych, odnoszącą się do zjawiska uwagi, jest **częsta zmiana aktywności i form pracy** na lekcji. Koncentracja słabnie w momencie, gdy prezentacja nowego materiału trwa zbyt długo, a powtarzanie przebiega zbyt monotonnie. Zbyt długotrwała i jednorodna czynność umysłowa wywołuje zmęczenie i brak zainteresowania. Dlatego też zaleca się tak zaplanować lekcję, by występowały w jej trakcie różne czynności i aktywności. Jest to konieczne przede wszystkim w odniesieniu do pierwszej fazy okresu wczesnoszkolnego. Im dziecko jest młodsze, tym jest mniej zdolne do koncentrowania się przez dłuższy czas na jednokierunkowej czynności psychicznej. W związku z tym zaleca się tak zaplanować lekcję trwającą 45 minut, by w jej trakcie występowało około 12 różnorodnych aktywności językowych, do których zalicza się między innymi gry językowe, piosenki, wierszyki. Powinny one występować po sobie w tematycznym powiązaniu i być prezentowane w różnej formie, by dzieci odczuwały je jako różnorodne. Ponadto po zadaniach wymagających dużej koncentracji, na przykład przy wprowadzaniu nowego materiału, należy przeprowadzić ćwiczenia, w trakcie których dzieci będą mogły się odprężyć. Do tego typu ćwiczeń należą rysowanie, kolorowanie, układanie, majsterkowanie i zabawy ruchowe (Maier 1991:72, Hellwig 1995:77-78, Iluk 2002:77).

Ze względu na ograniczenie zakresu i trwałości pamięci, zaleca się **częste powtarzanie ćwiczonego materiału językowego**. Ponadto nowa informacja będzie tym lepiej przechowywana w pamięci, im bardziej zostanie ona przeuczona, tzn. powtarzana dalej po osiągnięciu pierwszego bezbłędnego powtórzenia (Kurcz 1992:15). Zatem nauczyciel powinien tak pokierować procesem nauczania, by nowy materiał był powtarzany bardzo często tuż po pierwszej prezentacji, a następnie ze zmniejszoną częstotliwością w kolejnych dniach i tygodniach. Najczęściej stosowaną strategią zapamiętywania, szczególnie w pierwszej fazie okresu wczesnoszkolnego, jest powtarzanie. Nie oznacza to jednak, że nauka języka obcego powinna być oparta wyłącznie na imitacji. Wyniki badań nad przyswajaniem języka wskazują, że dzieci potrafią w sposób abstrakcyjny analizować wypowiedzi językowe (Mindt 2006:68, Mindt, Wagner 2009:90-93). Dlatego też coraz częściej proponuje się połączyć mimowolne zapamiętywanie struktur obcojęzycznych z uświadamianiem dziecku ich użycia. W początkowej fazie struktury te są zapamiętywane w efekcie imitacji i zazwyczaj odtwarzane w sytuacji, w jakiej zostały wprowadzone i wyćwiczone. Po to, by dziecko potrafiło użyć nowych struktur spontanicznie w innych sytuacjach, należy je powtarzać w nowym kontekście i w powiązaniu z innym materiałem językowym. W fazie następnej nauczyciel może uświadomić dziecku użycie danej struktury językowej, co z pewnością pomoże ją zrozumieć i ułatwi jej użycie w innym przypadku. Należy jednak pamiętać o tym, by tłumaczyć problemy językowe w sposób dostosowany do poziomu rozwoju dziecka. Zatem nie należy wprowadzać abstrakcyjnych reguł, ale uświadamiać pewne zasady funkcjonowania danego języka w sposób obrazowo-konkretny z zastosowaniem metod wyjaśniania stosowanych w nauczaniu języka ojczystego (Hellwig 1995:70, Mindt 2006:68).

Również należy pamiętać, by nauka przebiegała w **określonym kontekście sytuacyjnym**. Taki kontekst stwarzają na przykład wszelkiego rodzaju zabawy, odgrywanie ról, milling[10] albo dialogi prowadzone z pacynką (por. Haßheider, Scheffler 1995:60, Hellwig 1995:57, Iluk 2002:80).

We wczesnoszkolnej nauce języka obcego motywacja staje się centralnym problemem dydaktycznym. Dziecko nie wykazuje bowiem zbyt wielkiej potrzeby nauki języka obcego, ponieważ jego wszystkie podstawowe potrzeby komunikacyjne są zaspokajane w języku ojczystym. Nie można mu nakazać, by uczyło się języka obcego i tłumaczyć, że odniesie dzięki temu korzyści w przyszłości, jeśli nie pojawią się na lekcji czynniki wywołujące pozytywne nastawienie do przedmiotu lub nauczyciela. Czynnikami często wymienianymi w literaturze przedmiotu są zabawy, konkursy, odgrywanie ról, wzbudzanie radości do uczenia się przez uświadamianie uczniom ich własnych umiejętności i wzmacniane ich pozytywnej samooceny, przychylny i niekarcący stosunek do uczniów (Stasiak 2000:18, Appelt 2005:280-281).

Nauczyciel w młodszych klasach szkoły podstawowej pełni zatem ważną funkcję. Wskazuje się, że jest on często postrzegany przez uczniów jako autorytet, dlatego też jego osobowość ma duże znaczenie dla całościowego rozwoju dziecka (Andrzejewska 2008:44).

6. Podsumowanie

Wczesny wiek szkolny jest bardzo trudnym okresem w rozwoju dziecka – w krótkim czasie musi ono opanować wiele nowych umiejętności, nawiązuje nowe relacje społeczne z rówieśnikami i osobami dorosłymi, staje się coraz bardziej samodzielne. Przebieg tego okresu warunkuje dość często całą dalszą karierę szkolną. W tym właśnie czasie są kształtowane umysły dzieci i wyposaża się je w podstawowe narzędzia zdobywania wiedzy, takie jak umiejętność czytania, pisania, liczenia oraz logicznego myślenia. Sukcesy i porażki w pierwszych klasach szkoły podstawowej mają również decydujący wpływ na kształtowanie się samooceny uczniów. Wydaje się zatem słuszne, by nauczyciele języków obcych nie tylko przekazywali swoim uczniom nowy kod językowy, lecz również mieli wpływ na ogólny rozwój dziecka. Metody nauczania dostosowane do rozwoju poznawczego, emocjonalnego i społecznego uczącego się mogą się w znacznym stopniu do tego przyczynić.

Bibliografia:

Andrzejewska E. (2008), *Kompetencje nauczyciela języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej.* w: „Języki Obce w Szkole" 4, s. 42-47.

Appelt K. (2005), *Wiek szkolny. Jak rozpoznać potencjał dziecka?* w: A.I. Brzezińska (red.), „Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa", Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

[10] Jest to pewien rodzaj odgrywania ról w połączeniu z ruchem. Dzieci poruszają się po klasie i na dany impuls nauczyciela odgrywają scenkę (Hellwig 1995:62).

Bleyhl W. (red.) (2000), *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele,* Hannover: Schroedel.

Haßheider R., Scheffler H. (1995), *Handpuppen beim Fremdsprachenlernen in der Grundschule,* w: „Englisch" 2, s. 59-62.

Hellwig K. (1995), *Fremdsprachen an Grundschulen als Spielen und Lernen. Dargestellt am Beispiel Englisch,* Ismaning: Hueber.

Iluk J. (2002), *Jak uczyć małe dzieci języków obcych,* Katowice: Gnome.

Jagodzińska M. (2003), *Rozwój pamięci w dzieciństwie,* Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Kielar-Turska M. (2000), *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia,* w: J. Strelau (red.), „Psychologia. Podręcznik akademicki", tom 1., Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Kurcz I. (1992), *Pamięć. Uczenie się. Język,* Warszawa: PWN.

Maier W. (1991), *Fremdsprachen in der Grundschule. Eine Einführung in ihre Didaktik und Methodik*, Berlin: Langenscheidt.

Mindt D. (2006), *Von der Imitation zur bewussten Verwendung von Sprachmitteln: Ein neues Unterrichtsmodel,* w: N. Schlüter (red.) „Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen", Berlin: Cornelsen.

Mindt D., Wagner G. (2009), *Innovativer Englishunterricht für die Klassen 1 und 2*, Braunschweig: Westermann.

Piepho H-E. (2002), *Stories' ways,* w: W. Bleyhl (red.), „Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht. Storytelling", Hannover: Schroedel.

Popek R. (1990), *Sylwetka psychologiczna dziecka w młodszym wieku szkolnym,* w: M. Lelonek, T. Wróbel (red.), „Praca nauczyciela i ucznia w klasach 1-3", Warszawa: WSiP.

Przetacznikowa M. (1985), *Rozwój psychiczny dzieci w wieku od 6 do 10 lat,* w: B. Wilgocka-Okoń (red.), „Edukacja wczesnoszkolna", Warszawa: WSiP.

Sambanis M. (2007), *Sprache aus Handeln. Englisch und Französisch in der Grundschule,* Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Schmid-Schönbein G.(2001), *Didaktik – Grundschulenglisch,* Berlin: Cornelsen.

Stasiak H. (2000), *Frühbeginn im Fremdsprachenunterricht: Potenziale und Probleme, Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht,* Flensburg: Univ., Abt. Deutsch als Fremdsprache.

Stefańska-Klar R. (2004), *Późne dzieciństwo. Młodszy wiek szkolny,* w: B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.). „Psychologia rozwoju człowieka. Charakterystyka okresów życia człowieka", Warszawa: PWN.

Wadsworth B. J. (1998), *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka,* Warszawa: WSiP.

Wieszczeczyńska E. (2007), *Wczesna edukacja językowa a nauka czytania,* Wrocław: Atut.

Wiliński P. (2005), *Wiek szkolny. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?,* w: A.I. Brzezińska (red.), „Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa", Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Wołoszynowa L. (1977), *Młodszy wiek szkolny,* w: M. Żebrowska (red.), „Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży", Warszawa: PWN.

Maria Stec

Nauczyciel języka obcego w edukacji wczesnoszkolnej

1. Kształcenie nauczycieli języka obcego

Kształcenie nauczycieli języka obcego odbywa się na kierunkach filologicznych, pedagogicznych szkół wyższych i w kolegiach językowych (MEN, *Biblioteczka Reformy 27,* 2000:27). Skuteczność kształcenia nauczycieli dla potrzeb edukacji wczesnoszkolnej w każdej z tych instytucji zależy między innymi od poziomu języka obcego studentów i ich stosunku do pracy z dziećmi. Wspomniane instytucje koncentrują się na przygotowaniu studentów do pełnienia roli nauczyciela języka obcego i opiekuna dzieci młodszych. W tym zakresie podstawową kwestią jest łączenie dwóch wspomnianych czynników w celu wykwalifikowania nauczycieli specjalistów o odpowiednim poziomie językowym, metodycznym i pedagogicznym dla potrzeb szkolnictwa podstawowego (Ornstein, Hunkins 1999:307). Trudno jest równomiernie włączyć trzy czynniki do pracy i zrealizować je w ramach jednej instytucji. Na przykład nauczanie w kolegiach jest ukierunkowane przede wszystkim na opanowanie umiejętności językowych. Praca w instytutach pedagogicznych koncentruje się głównie na przygotowaniu studentów do pracy w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej i do roli wychowawcy.

Najczęściej kształcenie nauczycieli języka obcego odbywa się obecnie według trzech podstawowych modeli (Wallace 1995:2-17):

- modelu czeladniczego/rzemieślniczego *(the craft model)*, gdy student obserwuje i naśladuje swego mistrza, na przykład obserwuje, jak są prowadzone lekcje języka obcego w szkołach podstawowych,
- modelu językoznawczego/nauki stosowane *(the applied linguistics model)*, gdy student najpierw przyswaja wiedzę, a potem ją testuje w praktyce, na przykład wtedy, gdy już pracuje jako nauczyciel języka obcego,
- modelu refleksyjnego *(the reflective model)*, gdy student równocześnie poznaje teorię i stosuje ją w praktyce, na przykład gdy sam prowadzi lekcje podczas praktyki pedagogicznej, ale pod kierunkiem opiekuna.

Proponuje się, by te modele stosować wymiennie, ponieważ każdy z nich wnosi inne, ale istotne aspekty w edukację nauczycieli. Jednak najbardziej podkreśla się znaczenie modelu refleksyjnego, postrzegając go jako najlepszy sposób kształcenia nauczycieli w dobie nieustannych przemian (Wysocka 2003:14). Model ten zakłada indywidualny rozwój kompetencji profesjonalnych nauczyciela przez stałe monitorowanie jego osiągnięć, analizę i refleksję w zakresie podejmowanych działań oraz doskonalenie umiejętności w kontekście pracy z dziećmi. Na przykład jest on pomocny w wyborze programów i podręczników

do nauki języka, gdyż nabyte umiejętności między innymi ułatwiają dostosowanie propozycji edukacyjnych różnych wydawnictw do warunków pracy.

Od nauczycieli uczących języka obcego w szkołach podstawowych wymaga się[1]:

- dyplomu ukończenia studiów magisterskich lub zawodowych filologii obcej lub lingwistyki stosowanej z przygotowaniem pedagogicznym,
- dyplomu ukończenia nauczycielskiego kolegium językowego z przygotowaniem pedagogicznym,
- dyplomu ukończenia studiów magisterskich dwuspecjalizacyjnych z zakresu pedagogiki wczesnoszkolnej i nauczania języka obcego. Ci absolwenci wydają się najlepszymi specjalistami, mającymi szansę rozwoju nauczania języka obcego w edukacji wczesnoszkolnej.

Najczęściej w praktyce bywa tak, że wymaga się wykształcenia z zakresu nauczania danego języka lub świadectwa egzaminu potwierdzającego taką znajomość na poziomie zaawansowanym oraz świadectwa z zakresu nauczania wczesnoszkolnego lub przygotowania pedagogiczno-metodycznego do pracy z dziećmi. Czynni nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej mogą uzyskać pełne kwalifikacje, kończąc studia zawodowe w zakresie nauczania języka obcego na uczelniach wyższych lub studia licencjackie w nauczycielskich kolegiach językowych.

W Europie nauczyciele języka obcego kształcą się na uniwersytetach lub uczelniach wyższych, w uczelniach nauczycielskich lub na wydziałach filologicznych, gdzie obserwuje się różnice w modelach kształcenia, np. programach i treściach, liczbie zajęć praktycznych i teoretycznych dla kierunków ogólnych i przedmiotowych (Zawadzka 2004:48-50, Komorowska 2005:73-74). Niezależnie jednak od miejsca pracy w Europie nauczyciel jest zazwyczaj oceniany na podstawie wiedzy pedagogicznej i przedmiotowej oraz umiejętności jej zastosowania. Analizowane są jego cechy osobowościowe i umiejętności kontroli wyników uczenia/nauczania (Fontana 1998:57). Obecnie akcentuje się rolę samooceny oraz umiejętność podejmowania decyzji w procesie nauczania. Stąd też wyniki badań ujawniają chęć studentów do analizy materiałów dydaktycznych lub tendencje do poznania efektywnego planowania lekcji (Stec 2005a:30-39).

Warto wspomnieć, że oczekiwania dzieci wobec nauczycieli języka obcego są inne niż oczekiwania dorosłych. Dziecko ocenia swego „mistrza" ze względu na charakter oraz postawę. I to właśnie osobowość nauczyciela, który według nich powinien być sympatyczny, systematyczny, rozmowny, uśmiechnięty i bezstronny wobec dzieci, skłania je do nauki (Brzeziński 1987:166, Fontana 1995:404, Komorowska 2005:86). Czynni nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej zwykle respektują prezentowane przez dzieci wymagania i doceniają wagę tego czynnika także w nauczaniu języka obcego.

Dorośli natomiast zastanawiają się, jak kształtować dobrych i równocześnie elastycznych wychowawców i nauczycieli języka obcego dla dzieci. Zatem proponuje się kształtowanie umiejętności interakcyjnych, pedagogicznych, językowych i dydaktycznych w trakcie

[1] Kwalifikacje wymagane od nauczycieli języka obcego są określane w & 7 Rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej z dn. 10 X 1991 r. oraz w Dzienniku Ustaw Nr 98, poz. 433 (z późniejszymi zmianami).

całej edukacji akademickiej (Komorowska 2005:87-89). Ogólnie wymagania te są określane na podstawie kompetencji: językowych, psychopedagogicznych (psychologia rozwojowa i wychowawcza, psychologia uczenia się, pedagogika wczesnoszkolna) oraz psychodydaktycznych (metodyka nauczania języków obcych, metodyka uczenia języka obcego dzieci). Sugeruje się, by uczelnie kształcące nauczycieli prowadziły edukację studentów języka obcego w czterech podstawowych blokach przedmiotowych: językowym, psychopedagogicznym, metodycznym, akademickim i uzupełniającym. Oprócz podstawowych i szczegółowych kompetencji zawodowych (np. kompetencji fonetycznej) wymaga się także kompetencji medialnych (znajomości i obsługi mediów) (Pfeiffer 2001:193-4).

2. Współczesny nauczyciel języka obcego

W szkołach podstawowych w Europie języka obcego nauczają obecnie nauczyciele wyspecjalizowani w kształceniu ogólnym (*generalists*), którzy mają uprawnienia do nauczania języka obcego, tak jest np. w Wielkiej Brytanii, Szwecji, Austrii i Holandii, lub nauczyciele specjaliści – filolodzy (*specialist subject teachers*), tak jest np. w Grecji. Oba rozwiązania są akceptowane we Włoszech (Zawadzka 2004:48-52).

Rodzi się więc pytanie, jacy nauczyciele i z jakimi kwalifikacjami nauczają obecnie języka obcego w polskich szkołach podstawowych lub na kursach językowych dla dzieci. W odpowiedzi można wskazać cztery grupy nauczycieli (np. nauczycieli języka angielskiego):

1. *Native speakers (rodzimi użytkownicy języka)* – są to osoby z kwalifikacjami lub bez kwalifikacji do nauczania dzieci (lub do nauczania języka obcego).
2. *Absolwenci studiów neofilologicznych i nauczycielskich kolegiów językowych* – są to osoby mające kwalifikacje do nauczania języka obcego dzieci, młodzieży i dorosłych.
3. *Specjaliści od zintegrowanego nauczania początkowego* – są to osoby z różnymi kwalifikacjami do nauczania języka obcego lub uzupełniający swoje wykształcenie językowe; posiadający kwalifikacje do nauczania dzieci.
4. *Studenci* – są to osoby obecnie przygotowywane na uniwersytetach i w nauczycielskich kolegiach językowych do nauczania języka obcego w szkołach.

Obserwuje się, że współcześnie proces nauczania dzieci języka obcego jest prowadzony przez nauczycieli o bardzo zróżnicowanym wykształceniu zawodowym i doświadczeniu dydaktycznym. Niewątpliwie sytuacja wymaga dalszego doskonalenia zawodowego nauczycieli. Wyniki pracy lub osiągnięcia osób zaangażowanych we wczesnoszkolne nauczanie języka są stopniowo coraz bardziej widoczne w edukacji polskich dzieci.

Rosnące wymagania wobec nauczyciela szkolnego dotyczą relacji w klasie i szkole (nauczyciel – szkoła: dyrekcja i wychowawca; nauczyciel – materiał: program, podręcznik; nauczyciel – uczeń; nauczyciel – rodzice) oraz nowych kierunków kształcenia i doskonalenia. Wymaga się przede wszystkim elastyczności w stosunku do uczniów, programów nauczania, sposobów pracy i oceny własnych osiągnięć. Innymi słowy – zdolności opracowania rzeczy niećwiczonych podczas studiów. W przypadku integracji wymaga się dodatkowo

umiejętności powiązania i zastosowania wiedzy z kilku dziedzin nauki. Zachodzi potrzeba kształcenia studentów nie tylko w wybranej specjalizacji i dziedzinach pokrewnych, ale i w zakresie pedagogiki ogólnej. Należy koncentrować się na umiejętności zastosowania wiedzy akademickiej w praktyce, zachęcając studentów do kreatywności i szukania własnych rozwiązań w zależności od kontekstu, w jakim pracują. Wnioskuję, iż umiejętność kształtowania swojego działania jest istotna w prowadzeniu nauczania języka obcego w zintegrowanym nauczaniu wczesnoszkolnym.

Dlatego profesjonalne kształcenie nauczycieli do nauczania dzieci języka obcego i równocześnie do nauczania początkowego powinno się odbywać według znanego modelu refleksyjnego (Wallace 1995:15). Model ten należy jednak poszerzyć o nauczanie początkowe, ponieważ w trakcie edukacji akademickiej studenci powinni zapoznać się z teoretycznymi i praktycznymi zagadnieniami dwóch specjalizacji, np. z zakresu psychologii ogólnej, rozwojowej i wychowawczej dzieci; pedagogiki ogólnej; dydaktyki; teorii wychowania i metodyki nauczania początkowego. Dodatkowo przedstawia się studentom elementy muzyki, plastyki, logopedię i proponuje się zajęcia z emisji głosu, literacko-teatralne, wychowanie estetyczne dzieci i młodzieży oraz zajęcia reedukacyjno-wyrównawcze (Stec 2005a:29-36).

Niezbędna jest również wiedza z zakresu praktycznej nauki języka i metodyki nauczania języka obcego. W kształceniu tej grupy nauczycieli pewne aspekty praktycznej znajomości języka obcego pozostają na uboczu, zaś inne nabierają szczególnego znaczenia. Istotne jest, by nauczyciele płynnie posługiwali się językiem obcym i posiadali podstawową wiedzę z lingwistyki, literatury i kultury krajów nauczanego języka. Trudno jest od nich wymagać wiedzy i płynności językowej reprezentowanej przez absolwentów neofilologii, ale należy im stawiać największe wymagania w zakresie wymowy języka obcego. W kategoriach dydaktycznych ogólny kurs metodyki nauczania języka obcego jest niezbędny dla zrozumienia podstawowych teorii o języku – klasyka metodyki z ukierunkowaniem na nauczanie dzieci młodszych. Specyficzny kurs dotyczący metod nauczania języka obcego na etapie wczesnoszkolnym i w powiązaniu z innymi dziedzinami wiedzy byłby wskazany w przypadku nauczania zintegrowanego dzieci. Chodzi o to, by student umiał powiązać wiedzę z kilku przedmiotów i opracować zintegrowane zajęcia oraz umiejętnie je przeprowadzać. Kształcenie nauczycieli języka obcego pracujących w ramach zintegrowanego nauczania wczesnoszkolnego wymaga jeszcze wielu badań.

3. Praca w edukacji wczesnoszkolnej

Zgodnie z obecną polityką oświatową nauka języka obcego rozpoczyna się obowiązkowo w klasie pierwszej szkoły podstawowej. Dyrektor wprowadza dwie godziny zajęć z języka obcego w klasach I-III i zatrudnia odpowiednio wykwalifikowanego nauczyciela. Najczęściej zajęcia te są prowadzone jako oddzielne lekcje przez nauczyciela specjalistę od nauczania zintegrowanego (wczesnoszkolnego) i języka lub specjalistę-filologa. Warto wspomnieć, że prawie połowa nauczycieli języków obcych to absolwenci nauczycielskich kolegiów ję-

zykowych i uniwersytetów. Nadal jednak obserwuje się zapotrzebowanie na nauczycieli o pełnych kwalifikacjach dla potrzeb edukacji wczesnoszkolnej.

Integracja wiedzy ma szczególne zastosowanie w nauczaniu początkowym (MEN, *Biblioteczka Reformy 27*, 1999:12) i uważam to za wyzwanie szczególnie dla nauczycieli języków obcych, którzy kształtują umiejętności i postawy małego człowieka. Powszechnie wiadomo, że nie wszyscy nauczyciele są przygotowani profesjonalnie a nawet emocjonalnie do działania w tym kierunku. Nie ulega jednak wątpliwości, że studenci języków obcych powinni otrzymać szczególne przygotowanie w tej dziedzinie.

W nauczaniu dzieci najważniejszy jest bowiem nauczyciel. Warto przypomnieć, że dla dziecka lubienie nauczyciela oznacza lubienie przedmiotu. Od atmosfery, jaką tworzy on w klasie, jego osobowości i działania, jakie prowadzi, zależy, czy dziecko polubi ten język. Najistotniejszy w pracy jest więc jego stosunek do dzieci w połączeniu z umiejętnym przekazywaniem wiedzy. W kategoriach socjologicznych i psychologicznych nauczyciel może spełniać równocześnie rolę ojca, matki, sędziego, bibliotekarza lub kolegi w zabawie.

Na gruncie dydaktycznym nauczyciel uczestniczy w budowaniu koncepcji poznawczej i w planowaniu pracy dzieci. Zatem w szkolnym procesie dydaktycznym nauczyciel pełni dwie podstawowe role (Philips 1993:141): jest odpowiedzialny za planowanie lekcji i za pracę w klasie. Jego dodatkowym obowiązkiem jest kształtowanie u dzieci samodzielności i utrzymanie dyscypliny oraz organizacji podczas zajęć. Poza tym motywuje uczniów do pracy, udziela im pomocy i wsparcia. Przede wszystkim jest jednak ekspertem, który przekazuje wiedzę i umiejętności na lekcji, modelem językowym, egzaminatorem, sędzią oceniającym oraz bacznym słuchaczem i obserwatorem procesu nauczania (Komorowska 2005:81-81).

W swej pracy posiada wielką autonomię, jednak powinien pamiętać o integracji wiedzy i kilkuletniej perspektywie nauki języka obcego w polskim systemie edukacyjnym. Istotna jest współpraca z innymi nauczycielami, dyrekcją szkoły i przede wszystkim z dziećmi w wykonywaniu projektów lub pomocy dydaktycznych. Podczas przygotowania i planowania swoich lekcji nauczyciel musi brać pod uwagę specyficzny program językowy, który wspomaga nie tylko nauczanie języka jako systemu, ale również edukację „całego dziecka" dodatkowo w kontekście integracyjnym (Rivers 1983:199).

Edukacja wczesnoszkolna podlega ciągłej reformie – od roku szkolnego 2009/2010 jest wprowadzana nowa podstawa programowa (MEN, *Podstawa programowa,* grudzień 2008:1-6). Nauczyciele muszą zapoznać się z tym dokumentem i zmianami, jakie wnosi w proces nauczania języka obcego w klasach I-III. Zmiany te dotyczą między innymi dostosowania wymagań do niższego wieku uczniów, rozpoczynających naukę w szkole. W ten sposób nauczyciele zapoznają się z efektami kształcenia po każdym etapie nauki. W praktyce muszą poznać wymagania określone w postaci wiedzy, umiejętności i postaw, jakie uczniowie winni reprezentować po ukończeniu danego etapu nauki (osobno dla uczniów klas I i dla uczniów kończących klasę III). Nauczyciel może także poznać cele kształcenia – wymagania ogólne i szczegółowe, które ujęto w treściach i umiejętnościach, jakie są proponowane w nauczaniu wczesnoszkolnym. Po zapoznaniu się z nową *Podstawą programową* nauczyciel jest świadomy odpowiedzialności za wychowanie i opiekę uczniów, jest świadomy wymagań językowych,

jakie stawia się przed przeciętnie zdolnym dzieckiem. Oczywiście może poziom ten podnosić i wzbogacać – pod warunkiem, że jest to zgodne z możliwościami jego uczniów.

Nauczanie języka obcego oznacza więc, że nauczyciel powinien być nastawiony przede wszystkim na proces twórczy (Janowski 1998:65). W przypadku dzieci nie można bowiem dokładnie przewidzieć, co zapamiętają oraz jak i kiedy to zademonstrują w rzeczywistości. Dziecko rozwija zdolności komunikacyjne na podstawie języka ojczystego, dlatego uważam, że wczesnoszkolna nauka języka obcego powinna odbywać się przede wszystkim w kontekście kształcenia polonistycznego, a także matematycznego, środowiskowego, plastycznego, muzycznego i fizycznego dziecka. Umiejętności nabyte w procesie przyswajania języka ojczystego można wykorzystać w trakcie nauczania języka obcego. Przykładowo „mały człowiek" potrafi zrozumieć sens całego zdania, nie znając dokładnego znaczenia wyrazów, np. na podstawie kontekstu lub intonacji głosu.

Współczesny nauczyciel jest odpowiedzialny także za kształtowanie autonomii na lekcjach języka obcego (Koralewska 2007:28-32). Najczęściej stwarza on warunki (*inicjuje uczenie się*) i wprowadza modele działania, które sprzyjają budowaniu autonomii wśród uczniów (Wilczyńska 1992:210). Na przykład rozmawia z uczniami o tym, jak się uczyć języka obcego, zachęca do wymiany takich doświadczeń z innymi i do refleksji nad własnym uczeniem się oraz może przeprowadzać negocjacje dotyczące wyboru tematów, form i metod pracy oraz materiałów. Zaleca się, aby nauczyciel rozbudzał aktywność dzieci w dwóch zakresach, dotyczących ich czynnego udziału w nauce języka oraz wpływu na kształt lekcji w ramach realizowanego programu nauczania (Koralewska 2007:29).

Od nauczycieli wymaga się także współpracy z rodzicami, którzy motywują swoje dzieci do osiągania sukcesów i tworzą im warunki do pracy w domu. Kontakt z nauczycielem pozwala im zrozumieć, w jaki sposób dzieci się uczą, poznać ich sukcesy lub trudności w przyswajaniu języka (Szulc-Kurpaska 2004:25-28). Na początku roku szkolnego powinno się wyjaśnić i przedstawić rodzicom cele nauki języka obcego w edukacji wczesnoszkolnej, formy oceny, listę osiągnięć oraz proponowany do realizacji program nauczania i podręcznik. W praktyce proponuje się napisanie listu do rodziców, aby wyjaśnić te kwestie i podać zasady współpracy z nauczycielem, sposoby wspierania dzieci w nauce i sposoby pracy w domu (Szpotowicz, Szulc-Kurpaska 2004:5). W trakcie roku szkolnego podstawą tej współpracy powinny być spotkania nauczyciela z rodzicami, podczas których będzie on miał możliwość systematycznego informowania o postępach dzieci i umożliwi rodzicom podziwianie ich prac. Pod koniec roku szkolnego nauczyciel musi podsumować osiągnięcia językowe dzieci i wtedy może przedstawić rodzicom ocenę opisową lub *Kartę osiągnięć ucznia* (Szulc-Kurpaska 2004:25).

Reasumując, role wymagane obecnie od nauczyciela języka obcego można ująć w sześciu następujących kategoriach (Zawadzka 2004:8-10):

1. Nauczyciel języka obcego jako *ekspert* – posiada wiedzę przedmiotową (np. psychologiczno-pedagogiczną w zakresie rozwoju dzieci), kompetencje metodyczne (np. w zakresie nauczania zintegrowanego i medialnego) i kompetencje językowe (w zakresie nauczania dzieci).

2. Nauczyciel języka obcego jako *wychowawca* – posiada wiedzę na temat współczesnej pedagogiki oraz wychowania w świetle reformy edukacji, zna trudności wychowawcze dzieci, ich przyczyny i sposoby rozwiązywania.

3. Nauczyciel języka obcego jako *pośrednik kulturowy* – posiada wiedzę na temat problemów i możliwości w zakresie wielokulturowości i międzykulturowości w Polsce i na świecie, uczy tolerancji i kompetencji międzykulturowej.

4. Nauczyciel języków obcych jako *organizator* i *doradca* w procesie nauczania – zna swoją rolę, ale i uczy dzieci autonomii i strategii/technik uczenia się.

5. Nauczyciel języka obcego jako *ewaluator* – posiada wiedzę na temat dydaktycznej ewaluacji, prowadzi systematyczną kontrolę i ocenia proces nauczania u dzieci.

6. Nauczyciel języka obcego jako *innowator, badacz* i *refleksyjny praktyk* – rozwija swoje kompetencje i strategie innowacyjne, prowadzi własne badania i obserwacje swojej pracy, poddaje ją systematycznej analizie i refleksji.

Moim zdaniem bardzo istotna jest także rola nauczyciela w pracy z programem językowym (podręcznikiem lub innymi materiałami nauczania) i dlatego można pokusić się o dodatkową siódmą kategorię:

7. Nauczyciel jako *(współ)autor* lub *realizator* i *ewaluator programów językowych* – konstruuje lub wybiera program do nauczania języka obcego, realizuje go podczas lekcji i ocenia jego efektywność w kontekście swojej pracy z dziećmi.

W praktyce działania nauczyciela mogą prowadzić do „konfliktu ról", gdyż nie jest możliwe ich równoczesne spełnienie. Dlatego nauczyciele wybierają te, które są zgodne z ich predyspozycjami i które są najlepsze na danym etapie lekcji (Komorowska 2005:81-81).

Czynni nauczyciele języków obcych w szkołach podstawowych prowadzą tygodniowo 18 godzin zajęć dydaktycznych, dodatkowo prowadzą zajęcia związane z przygotowaniem do lekcji i czynności związane z doskonaleniem zawodowym. Wszyscy nauczyciele są zobowiązani do podnoszenia kwalifikacji i osiągania kolejnych stopni awansu zawodowego. Zgodnie z Kartą Nauczyciela nauczający języka obcego może być: nauczycielem stażystą, nauczycielem kontraktowym, nauczycielem mianowanym i nauczycielem dyplomowanym (Karta Nauczyciela 2000:35). Podobnie jak inni nauczyciele, nauczyciel języka obcego stopniowo doskonali swoje umiejętności: odbywa staż, dokumentuje swój dorobek, zdaje egzamin zawodowy przed komisją kwalifikacyjną, aby uzyskać akceptację, zgodnie z procedurami i zasadami określonymi w Karcie Nauczyciela. Może także podnosić swoje kompetencje hospitując lekcje języka obcego w innych szkołach i biorąc udział w konferencjach, wykładach, zebraniach, seminariach oraz projektach lokalnych lub międzynarodowych.

Pełniąc funkcje dydaktyczne, wychowawcze i opiekuńcze wobec dzieci, może doskonalić swoje umiejętności zawodowe i rozwijać się zgodnie z zasadami ujętymi w pięciu kategoriach[2] (Foord 2009:49):

[2] Tłumaczenie autorskie.

1. *Ja nauczyciel* (*Me*): dotyczy doskonalenia indywidualnego, które obejmuje czytanie literatury fachowej, analizę minionych lekcji i bieżącą autorefleksję.
2. *Ja i moi uczniowie* (*Me and my students*): dotyczy gromadzenia informacji zwrotnej *(feedback)* od uczniów na temat procesu nauczania lub testowanego materiału.
3. *Ja i moi koledzy* (*Me and my colleagues*): dotyczy obserwacji innych nauczycieli *(peer observation),* dzielenia się swoimi doświadczeniami z innymi oraz wsparcia, jakie nauczyciel udziela innym lub sam otrzymuje.
4. *Ja i moja szkoła* (*Me and my school*): dotyczy udziału w spotkaniach i imprezach organizowanych w szkole, udziału w projektach lokalnych i międzynarodowych oraz współpracy z dyrekcją.
5. *Ja i mój zawód* (*Me and my profession*): dotyczy podnoszenia kwalifikacji i perspektywiczne doskonalenie warsztatu przez udział w konferencjach, działalność w organizacjach i stowarzyszeniach nauczycielskich oraz publikację artykułów.

4. Podsumowanie

W zakresie kształcenia nauczycieli języków obcych dla dzieci proponuje się obecnie model refleksyjny, aby przystosować studentów dla potrzeb edukacji w dobie przemian. Model ten jest istotny w indywidualnym kształceniu (jak i w dokształcaniu) zawodowym polskich nauczycieli. Na przykład wszystkie programy (lub podręczniki) mają podobną strukturę i cele ogólne a nauczyciel (zarówno filolog, jak i specjalista od nauczania wczesnoszkolnego), chcąc wybrać ten „najlepszy" dla swojej szkoły, potrafi porównać i ocenić proponowane cele językowe, treści, tematy i metody pracy z dziećmi.

Ogólnie rzecz ujmując, nauczyciele języków obcych są odpowiedzialni za kształtowanie świadomości językowej u dzieci (tzw. *language awareness*) i mają cztery wspólne zadania. Po pierwsze – zachęcają dzieci do nauki języka obcego i stymulują ich motywację do dalszego kontaktu z tym językiem. Po drugie – koncentrują się na fazie wstępnej w kilkuletniej edukacji lingwistycznej, jaką jest osłuchanie z językiem obcym. Po trzecie – kształtują tolerancję i wrażliwość wielo- i międzykulturową, ucząc dzieci akceptacji różnych języków i kultur. Po czwarte – przygotowują najmłodszych uczniów szkoły podstawowej do dalszej systematycznej nauki języka obcego w dalszych klasach. Oczywiście prowadząc zajęcia językowe w edukacji wczesnoszkolnej, wspierają systemowy rozwój dziecka przez integrację treści językowych i treści kształcenia[3]. Mogą także wspierać rozwój autonomii dzieci przez odpowiednie metody pracy i ćwiczenie umiejętności współpracy (projekty grupowe i indywidualne) oraz sposoby kontroli i oceny postępów dzieci w przyswajaniu języka (samoocena i refleksja).

[3] Obserwuje się, że najczęściej programy są konstruowane w porozumieniu z nauczycielami klas I-III (lub przez nich samych), a realizacja ich treści jest w pełni (lub częściowo) skorelowana z nauczaniem zintegrowanym.

Obecnie zmieniają się oczekiwania dyrekcji, rodziców i samych dzieci wobec nauczycieli, ale nadal szanuje się kompetentnych, wymagających i sprawiedliwych edukatorów. Zatem można mieć tylko nadzieję, że szkoły wyższe będą kształciły nauczycieli języków obcych dla potrzeb edukacji wczesnoszkolnej z dobrymi umiejętnościami interakcyjnymi, pedagogicznymi, językowymi i dydaktycznymi.

Bibliografia

Brzeziński J. (1987), *Nauczanie języków obcych dzieci,* Warszawa: WSiP.

Dąbrowska M. (2007), *Kształcenie nauczycieli w Polsce a rozwiązania europejskie*, w: H. Komorowska (red.), „Nauczanie języków obcych – Polska a Europa", Warszawa: ACADEMICA Wydawnictwo SWPS, s.191-210.

Fontana D. (1995), *Psychologia dla nauczycieli.* Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

Foord D. (2009), *From „Me" to „My Profession,* „ET Professional" 60/January, s. 49-51.

Karta Nauczyciela (2000), Warszawa: Wydawnicto Żak.

Komorowska H. (2005), *Metodyka nauczania języków obcych,* Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Koralewska E. (2007), *Autonomia. Jak budować autonomię? „*The Teacher" 8-9/51, s. 28-33.

MEN (2000 Listopad), *Biblioteczka Reformy 27,* Ministerstwo Edukacji Narodowej o nauczaniu języków obcych, Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, s. 21-22.

MENiS (2006), *Primary Education. Curriculum, Subjects, Number of Hours.* www.menis.gov.pl (Dostępne 24/07/06), s. 1-2.

MEN (2008), *Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego.* Załącznik do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. (www.bip.men.gov.pl/akty_projekty/projekt_rozporządzenie_20081223.pdf (Dostępne 17/02/09), s.1-6.

Ornstein A.C., Hunkins F.P. (1999), *Program szkolny. Założenia, zasady, problematyka,* Warszawa: WSiP.

Pfeiffer W. (2001), *Nauka języka obcego – od praktyki do praktyki,* Poznań: Wagros.

Phillips S. (1993), *Young Learners,* Oxford: Oxford University Press.

Rivers W.M. (1983), *Communicating Naturally in a Second Language,* Cambridge: Cambridge University Press.

Stec M. (2005a), *Kształcenie nauczycieli języków obcych dzieci w dobie globalizacji,* „Poliglota – edukacja językowa dzieci" 2/2, Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, s. 29-39.

Stec M. (2005b), *Foreign Language Teacher Education for Young Learners in the Polish and European Contexts,* w: M. Misztal, M. Trawiński (red.) „Studies in Teacher Education: Language, Literature and Culture", Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, s. 34-41.

Szpotowicz M., Szulc-Kurpaska M. (2004), *Sparks. Współpraca z rodzicami. Przewodnik dla nauczyciela,* Oxford: OUP.

Szulc-Kurpaska M. (2004), *Praca z rodzicami w nauczaniu języka angielskiego w klasach I-III,* „The Teacher" 11/23, s. 25-28.

Wallace M. J. (1995), *Training Foreign Language Teachers,* Cambridge: Cambridge University Press.

Wilczyńska W. (1999), *Uczyć się czy być nauczanym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego,* Warszawa-Poznań: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Wiśniewska D. (2001), *Rola nauczyciela w kształtowaniu autonomii ucznia, „*Neofilolog" 20, s. 52-57.

Wysocka M. (2003), *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych,* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

Zawadzka E. (2004), *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian,* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Katarzyna Sradomska

Zintegrowany język obcy jako element edukacji wczesnoszkolnej

1. Wstęp

W ostatnich dziesięciu latach nauczanie języków obcych dzieci stało się jednym z priorytetów Rady Europy, zajmującej się kształceniem językowym. Terminy, takie jak wielojęzyczność, wielokulturowość i dobra praktyka zaczęły być rozpoznawalne, a nawet modne. Tendencja do obniżania wieku dla wprowadzenia obowiązkowej edukacji języka obcego rozpoczęła dyskusję na temat charakterystycznych cech grup uczniów młodszych, procesów poznawczych, jak również różnic spowodowanych odmiennymi systemami językowymi i różnic w dydaktyce nauczania języków obcych dzieci w poszczególnych krajach. W październiku 2006 roku Komisja Europejska, Oddział Edukacji i Kultury, opublikowała *Raport*[1] na temat głównych zasad tworzących podstawy pedagogiczne do nauczania dzieci języków. Badanie przeprowadzone w wielu krajach europejskich potwierdziło potrzebę stworzenia zasad postępowania w edukacji językowej dzieci opartych na charakterystycznych cechach rozwojowych dla danego wieku, dostosowywania dydaktyki nauczania języków do potrzeb i etapów rozwojowych dzieci, kształcenia nauczycieli do nauczania dzieci języków. Autorzy *Raportu* sugerują również zmiany, które należałoby wprowadzić w metodyce nauczania języków, uwzględniające tendencje psycholingwistyczne o nauczaniu zgodnym z tzw. modelem całościowym (*holistic language learning*), wykorzystującym naturalne predyspozycje dzieci i całościowe postrzeganie świata.

2. Polska sytuacja na tle tendencji europejskich

Wnioski sformułowane w Raporcie Rady Europy nie pozostają bez wpływu na polski system kształcenia językowego. Obowiązkowe kształcenie w zakresie języka obcego odbywało się do roku 2008 od drugiego etapu edukacyjnego, czyli klasy czwartej szkoły podstawowej. Oznaczało to rozpoczynanie kształcenia w wieku 10 lat, podczas gdy w innych krajach europejskich wiek ten został już dawno obniżony do 6 lub 7 lat[2]. Obniżenie wieku dla obowiązkowej edu-

[1] *Raport* powstał po przeprowadzeniu międzynarodowego projektu nt. nauczania dzieci i uczenia się języków w państwach Unii Europejskiej. Wzięło w nim udział wielu przedstawicieli zajmujących się tą tematyką, m.in. z Wielkiej Brytanii, Niemiec, Węgier, Chorwacji, Hiszpanii i Polski. Tytuł *Raportu*: „Final Report of the EAC 89/04 The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners".

[2] Przykładowy wiek obowiązkowego kształcenia w zakresie języka obcego: Włochy – 6 lat, Francja – 8 lat, Estonia – 7 lat, Austria – 6 lat, Finlandia – 7 lat – dane na podstawie raportu EURYDICE „Key Data on Teaching Languages at school in Europe, 2008 edition".

kacji języków obcych miało wspomagać główne cele edukacji językowej sformułowane w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (*ESOKJ*)[3], jakimi było:

- przygotowywanie Europejczyków do mobilności i współpracy międzynarodowej,
- pokonywanie barier w porozumiewaniu się z cudzoziemcami,
- poznawanie sposobu życia i kultur innych narodów,
- propagowanie wzajemnego zrozumienia i tolerancji.

Tendencje europejskie wpłynęły na polski system edukacyjny, w którym od września 2008 roku wprowadzono obowiązkową naukę języka obcego dla pierwszego etapu edukacyjnego, czyli w wieku 7 lat[4]. Obecnie wybrany język nowożytny jest nauczany od początku klasy pierwszej szkoły podstawowej w wymiarze dwóch godzin w tygodniu i zajęcia są prowadzone w całych zespołach klasowych.

Polska sytuacja w zakresie kształcenia językowego dzieci jest dość złożona, ponieważ od 1 września 1999 r. wprowadzono w klasach I-III tzw. nauczanie zintegrowane (całościowe), w którym nie ma wyraźnie zarysowanych przedmiotów, a treści, formy i metody pracy, środki dydaktyczne powinny być dobierane z nastawieniem na integralność, gdyż *„całość jest czymś więcej niż tylko sumą części"* (Arystoteles). Przez większość dnia uczniowie przebywają ze swoim nauczycielem-wychowawcą, który jest odpowiedzialny za nauczanie i wychowanie, powinien decydować o formach i metodach pracy, rozłożeniu materiału w ciągu dnia oraz podzieleniu go na treści wcześniej przypisywane różnym przedmiotom. Z powodu braku statusu obowiązkowości do września 2008 r. edukacja języka obcego w wielu szkołach w Polsce odbywała się na zasadach zajęć nadobowiązkowych, organizowanych dla wszystkich dzieci w czasie tzw. godzin pozostawionych do dyspozycji dyrektorów. Stąd nauczanie języka obcego pozostawało w większości przypadków w modelu przedmiotowym, gdzie nauka odbywała się w wymiarze jednej lub dwóch godzin w tygodniu w całej klasie lub z podziałem na grupy.

Od 2001 r. MEN we współpracy z Centralnym Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli (CODN)[5] umożliwiło nabywanie kwalifikacji do nauczania języka obcego nauczycielom edukacji początkowej i w ten sposób otworzyło możliwości dla „uzupełnienia" nauczania zintegrowanego o język obcy nauczany przez nauczyciela-wychowawcę, przygotowanego do nauczania języka obcego. Taka formuła „wplatania" elementów języka obcego w całość nauczania zintegrowanego dawała możliwość zachowania edukacji zintegrowanej w rękach jednego nauczyciela i pozbawienia jej charakteru przedmiotu.

---

[3] *ESOKJ* (*Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* – polska wersja dokumentu Rady Europy – *Common European Framework of Reference for languages: learning, teaching, assessment*) został opublikowany w Polsce w 2003 r. jako dokument wytyczający tendencje w nauczaniu i uczeniu się języków.

[4] Obowiązkowa nauka języka obcego została wprowadzona w klasach pierwszych szkół podstawowych od września 2008 roku (Dz.U. dn. 31.08.2007 r. Rozporządzenie MEN z dn. 23.08.2007 r.

[5] W 2001 r. MEN wprowadziło możliwość nabywania kwalifikacji do kształcenia językowego przez nauczycieli nauczania początkowego w ramach specjalistycznego kursu kwalifikacyjnego, zakładającego przygotowanie nauczycieli nauczania początkowego w zakresie praktycznej nauki języka obcego i dydaktyki nauczania języka obcego. W celu uzyskania pełnych kwalifikacji nauczyciele powinni legitymować się ponadto zdanym egzaminem potwierdzającym odpowiedni poziom znajomości języka obcego. Wymagany poziom języka jest regulowany Rozporządzeniem z dnia 12.03.2009 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli.

3. Trudności w przeniesieniu modelu zintegrowanej edukacji na edukację języka obcego

3.1. Zróżnicowane przygotowanie merytoryczne nauczycieli

W nowo przyjętej *Podstawie programowej*[6] w „Zalecanych warunkach i sposobie realizacji" (Rozp. MEN z dn. 23.12.2008 r., załącznik 2:19) w punkcie 6 można przeczytać: *„W klasach I-III szkoły podstawowej edukację dzieci powierza się jednemu nauczycielowi. Prowadzenie zajęć z zakresu edukacji muzycznej, plastycznej, wychowania fizycznego, zajęć komputerowych i języka obcego nowożytnego można powierzyć nauczycielom posiadającym odpowiednie kwalifikacje*" (podkreślenia autorki).

Z prowadzonych przeze mnie badań[7] na terenie województwa dolnośląskiego wynika, że większość zajęć z języka obcego – angielskiego – w nauczaniu wczesnoszkolnym jest prowadzonych przez tzw. nauczycieli przedmiotowców. Ich przygotowanie merytoryczne do prowadzenia zajęć w grupach dziecięcych jest często niewystarczające, gdyż większość (osobiście lub przez szkołę) wykazywana jest jako nauczyciele językowcy z ogólnym przygotowaniem do nauczania języka obcego, ale bez specjalnych kwalifikacji do nauczania wczesnoszkolnego.

Nauczyciele angliści zapytani o formy współpracy z nauczycielami edukacji zintegrowanej zazwyczaj twierdzą, że jeśli taka współpraca istnieje, to jedynie w sferze wychowawczej, dotyczącej zachowań uczniów ze specjalnymi wymaganiami edukacyjnymi, np. dyslektyków, bądź ogólnych informacji wychowawczych dotyczących poszczególnych uczniów. Nie konsultują się w sprawach tematyki zajęć, technik pracy lub materiałów wykorzystywanych na lekcjach.

3.2. Płaszczyzny integracji – możliwość różnorodnych interpretacji

Czytając dalej „Zalecane warunki i sposoby realizacji" (Rozp. MEN z dn. 23.12.2008 r., załącznik 2:19), nauczyciel może przeczytać w punkcie 5:

> „Edukacja w klasach I-III szkoły podstawowej realizowana jest w formie kształcenia zintegrowanego. Ze względu na prawidłowości rozwoju umysłowego dzieci, treści nauczania powinny narastać i rozszerzać się w układzie spiralnym, tzn., że w każdym następnym roku edukacji wiadomości i umiejętności nabyte przez ucznia mają być powtarzane i pogłębiane, a potem rozszerzane" (podkreślenia autorki).

[6] Podstawa programowa przyjęta do realizacji od września 2009 r. – Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

[7] Badania stanowią część empiryczną mojej pracy doktorskiej. Zostały przeprowadzone od września 2007 r. do maja 2009 r. i obejmowały różnorodny materiał: obserwacje lekcji, analizę dokumentacji, analizę ankiet przeprowadzonych z nauczycielami, analizę programów nauczania, wykorzystanie Systemu Informacji Oświatowej, dotyczącej wykształcenia i przygotowania nauczycieli.

Jedną z głównych trudności może stanowić zrozumienie przez nauczycieli przedmiotu (języka obcego), na czym ma polegać kształcenie w formie zintegrowanej w przypadku języka obcego i gdzie można odnaleźć płaszczyzny integracji języka obcego z resztą edukacji zintegrowanej.

Od początku wprowadzenia edukacji zintegrowanej w 1999 r. w klasach I-III szkoły podstawowej, opierając się na szerokich podstawach filozoficzno-pedagogicznych (holizm, Gestalt, konstruktywizm), ten model nauczania przyjął w Polsce różnorodne formy, co stanowi dodatkową trudność dla nauczycieli przedmiotu (języka obcego), jak i samych nauczycieli nauczania zintegrowanego, którzy ucząc języka obcego powinni brać pod uwagę tę różnorodność.

E. Misiorna wymienia różne sposoby rozumienia edukacji zintegrowanej. Integracja może następować:

- *w samym dziecku*, które organizuje swoje poznanie, doświadczenia, przeżycia w wewnętrzne struktury psychiczne, bez oddzielania aspektów intelektualnych, motywacyjnych, działaniowych i emocjonalnych, scalając w całościowe doświadczenie,
- *przez osobę nauczyciela* (tzw. integracja personalna), gdzie nauczyciel jest organizatorem aktywności dziecka i swojej, inicjatorem i stymulatorem procesów rozwojowych,
- *przez wspólne poczynania dziecka i nauczyciela*, gdzie działania ucznia i nauczyciela przeplatają się i wzajemnie dopełniają, a ich podstawą jest wzajemne szanowanie obu światów i pobudzanie ciekawości dziecka i woli jego uczestniczenia w działaniach,
- *przez integrację celów* bez oddzielania celów nauczania od celów wychowawczych,
- *przez oferty edukacyjne*, czyli podręczniki, pomoce, środowisko szkoły i poza nią, które powinny scalać doświadczenia dziecka,
- *przez tworzenie zespołu klasowego*, gdzie „*działania indywidualne dzieci wkomponowane będą w poczynania gromady rówieśniczej*" (Misiorna 2002:51),
- *przez środowisko życia dziecka*, czyli szkołę, rodzinę, grupę rówieśniczą, osadzone w środowisku lokalnym,
- *przez integrację wszystkich podmiotów uczestniczących w procesie edukacyjnym* (ucznia, nauczyciela, rodziców), miejscem integracji ma stać się szkoła.

Każdy z tych sposobów może mieć równoprawną pozycję jako pomysł na zintegrowanie nauczania, w tym organizowanie treści, budowanie umiejętności ucznia, budowanie ról nauczyciela, organizowanie przestrzeni nauczania. W związku z różnorodnymi sposobami klasyfikowania i interpretowania zintegrowania nauczyciel odpowiadający za nauczanie języka obcego może zadać pytanie, na czym ma polegać zintegrowanie jego przedmiotu w całości edukacji zintegrowanej.

3.3. Terminologia i wielość pojęć związanych z tzw. integracją/ zintegrowaniem

Sytuacja edukacyjna w Polsce i zastosowane modele nauczania określają pewne tendencje lokalne i krajowe. Nauczyciele uczący języka obcego – angielskiego – pracujący z dziećmi w na-

uczaniu wczesnoszkolnym spotykają się z terminologią i pomysłami na procedury klasowe, które zostały zaczerpnięte z doświadczeń innych krajów i edukacji dwujęzycznej. Wielość stosowanych terminów wykorzystywanych do opisania różnych wzorów edukacji językowej (np. *CLiL, language showers, language bath, double immersion, two-way immersion, total immersion, language projects, language modules, whole language education)* może zaburzać zrozumienie samego pojęcia zintegrowania w polskim systemie edukacji.

4. Jak pomóc nauczycielowi w zrozumieniu zintegrowania języka obcego?

4.1. Zintegrowanie w interpretacji autorów dostępnych programów nauczania do edukacji zintegrowanej i języka angielskiego

Nauczyciele muszą sami rozwiązywać wymienione trudności interpretacyjne, wspomagając się dostępnymi publikacjami, np. programami nauczania dotyczącymi edukacji zintegrowanej i języka obcego. Autorzy najczęściej wykorzystywanych programów do nauczania zintegrowanego i języka angielskiego[8] starają się określić, na czym według nich ma polegać zintegrowanie. W „Programie nauczania zintegrowanego Przygoda z Klasą" dla pełnego rozwoju ucznia autorzy sugerują angażowanie wszystkich sfer osobowości. Zadania wykonywane przez ucznia powinny jednoczyć emocje, intelekt i wyobraźnię. Nauczanie zintegrowane ma być *„zintegrowane w wielu wymiarach – osobowości, zadań, metod czy form aktywności"* (Bonar, Burakowska 2003:5) Wśród wymienianych tzw. strategii nauczania znajdują się projekty edukacyjne, drama, gry i zabawy, metody wspomagające umiejętność twórczego rozwiązywania problemów oraz wykorzystywanie ekspresji plastycznej, muzycznej i ruchowej.

J. Hanisz w „Programie wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku klasy I-III" mówi, że *„nadrzędnym celem zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej jest wspomaganie dziecka w jego całościowym rozwoju (fizycznym, intelektualnym, emocjonalny i duchowym)"* (Hanisz 1999:4). Podpowiedzią służą nauczycielowi procedury osiągania celów, gdzie autorka programu sugeruje, iż pełna edukacja wymaga wykorzystywania wszystkich umiejętności (mówienia, czytania, pisania, projektowania), dokonywania oceny, czyli angażowania głowy, ciała, serca, rąk, obcowania z innymi i odkrywania prawd moralnych. Program zachęca do wykorzystywania kręgów tematycznych, w czasie których uczeń będzie miał szansę na włączenie wszystkich zmysłów w poznawanie świata.

W programach do nauczania języka angielskiego można również odnaleźć wskazówki dotyczące zintegrowania[9]. A. Wieczorek i E. Skiba w „Programie nauczania języka

[8] Wspomniane w artykule programy zostały wymienione przez nauczycieli jako wykorzystywane w nauczaniu wczesnoszkolnym. Materiał został zebrany na podstawie obserwacji 150 lekcji z terenu Dolnego Śląska.

[9] Trzy wymienione programy były najczęściej używanymi przez przebadanych na Dolnym Śląsku nauczycieli.

angielskiego dla klas I-III szkoły podstawowej" proponują integrację na poziomie treści nauczania, sugerując *„koncentryczny układ treści, polegający na ześrodkowaniu nauczania wokół jednego głównego tematu przewodniego"* (Wieczorek, Skiba 2001:11) Z przedstawionych przez autorki programu rozwiązań treściowych wynika korelacja tematyczna z tematyką nauczania zintegrowanego. W technikach proponowanych do realizowania założeń programu zostały wymienione gry ruchowe, wymagające reakcji fizycznej na bodziec językowy/słowny, techniki dramowe, gry i zabawy logiczne oraz techniki wykorzystujące rytm i melodię, np. rymowanki i piosenki. W programie została wyodrębniona sekcja „Integracja Nauczania", w której zostały zestawione elementy nauczania, w których zachodzi integracja języka angielskiego z innymi sferami edukacji wczesnoszkolnej, m.in. cele, metody, indywidualizacja nauczania i w zakresie tematyki i treści.

W innym, dostępnym programie autorstwa A. Mędeli i I. Studzińskiej „Program nauczania języka angielskiego. Kurs dla klas 1-3 szkoły podstawowej" wymieniono, podobnie jak we wcześniejszym programie, integrację celów nauczania, treści, metod, technik i form pracy. Uczeń ma stać się *„integralnym członkiem grupy"* (Mędela, Studzińska 2000:3-4), gdyż jest zakładana integracja zespołu klasowego, nauczania i uczenia się, jak również integracja środowiska szkolnego i rodzinnego.

„Język angielski w zintegrowanym nauczaniu początkowym. Program nauczania dla klas I-III szkoły podstawowej I etap edukacyjny" (Szpotowicz, Szulc-Kurpaska 2000), jeden z najczęściej wykorzystywanych programów, w części „Integracja wielopłaszczyznowa" zawiera poglądy autorek na zagadnienie integracji. Oprócz wymienienia integracji celów, treści, metod, form i technik stosowanych w klasie, zostały też zamieszczone sugestie dotyczące podziału czasu poświęcanemu na język angielski, jak również została podkreślona zbieżność technik oceny ucznia.

4.2. Podnoszenie świadomości nauczycieli – zintegrowanie przez kręgi tematyczne

Na pytania dotyczące zintegrowania, możliwości współpracy między nauczycielem anglistą a nauczycielem edukacji zintegrowanej nauczyciele-językowcy często odpowiadają lub twierdzą, że współpraca i zintegrowanie języka angielskiego nie są obecne, a nawet są trudne do zrealizowania[10]. Co więcej, część z nich nawet twierdzi, że nie jest możliwe dostosowywanie tematyki zajęć z języka angielskiego do tematyki zajęć w edukacji zintegrowanej. Obserwacje i lektura tematów potwierdzałyby taką diagnozę. Kilka przykładowych tematów z zakresu języka obcego i edukacji integralnej pokazuje brak zintegrowania lub korelacji:

[10] Pytania dotyczące opinii nauczycieli na temat samego zintegrowania, korzyści i trudności, jak również możliwości współpracy z nauczycielem-wychowawcą, zostały zadane w trakcie prowadzonego badania.

Temat w ramach języka angielskiego	Temat tygodnia w nauczaniu zintegrowanym	Temat dnia w nauczaniu zintegrowanym
Fun facts – powtórzenie przed testem – części ciała.		Ogłoszenia – cechy charakterystyczne ogłoszenia, redagowanie ogłoszeń. Odejmowanie w zakresie 100. Mnożenie w zakresie 50.
At home – ćwiczenie struktury *where are you?; in the bedroom/ bathroom.*		Dbamy o ptasie gospody.
What are they doing? – Co (teraz) robię?		Zima wokół, lato w sercu.
Utrwalenie słownictwa związanego z częściami ciała.		Jak prawidłowo prowadzić stołówkę dla ptaków? Pisanie i czytanie wyrazów z literą g G. Nauka piosenki *Gawron*. Dodawanie i odejmowanie '0'. Ozdobne pojemniki z surowców wtórnych.
Utrwalenie słownictwa – dolegliwości i części ciała.	Święto rodziców.	
She likes playing tennis.	Dla mojej mamy.	Święto matki. Portrety malowane słowami. Czytanie wiersza. Forma przeszła.

Źródło: opracowanie własne.

Jedynie w przypadku nauczycieli edukacji wczesnej, którzy sami wprowadzają język angielski, można zauważyć szerszą korelację albo nawet zintegrowanie tematyki wewnątrz jednego dnia lub tygodnia.

Jednak trzeba także odpowiedzieć na pytanie, czy przy standardowych dwóch godzinach zajęć języka obcego w tygodniu jest możliwe wykorzystanie tematyki zajęć edukacji zintegrowanej. Konieczność poświęcenia choć niewielkiej ilości czasu na wyćwiczenie materiału językowego ogranicza liczbę tematów. Poziom skomplikowania językowego może również przeszkodzić w realizowaniu tej samej tematyki.

Zarówno nauczanie zintegrowane, jak i nauczanie języka angielskiego, operują na kręgach tematycznych bliskich dziecku, jego bezpośredniemu doświadczeniu i środowisku. Większość tematów w języku obcym jest powtórzeniem tematyki nauczania zintegrowanego, np. dom i rodzina, szkoła, koledzy i przyjaciele, miejscowość, życie jej mieszkańców, przyroda w otoczeniu dziecka, zabawy i zainteresowania dzieci, obrazy z życia dzieci w różnych krajach, kultura innych narodów. Warto byłoby się dokładniej przyjrzeć możliwościom umieszczenia zbieżnej tematyki w bliskiej odległości czasowej, by tematy dotyczące tych samych zagadnień mogły być wzajemnie uzupełniane na lekcjach języka ojczystego i obcego. Uniknęłoby się wtedy niepotrzebnych powtórzeń.

4.3. Podnoszenie świadomości nauczycieli – zintegrowanie przez zbieżność metod i technik

Sposobem na łatwą integrację wydaje się być *zastosowanie zbieżnych metod i technik pracy* podawanych pod innymi nazwami, ale będącymi tymi samymi lub podobnymi sposobami na pracę z dziećmi. W. Andrukowicz (2001) określa metodę pracy w edukacji integralnej jako kontinuum informacyjno-reformacyjne, w którym z punktu widzenia nauczyciela języka obcego mieszczą się metody: audiolingwalna, reagowania całym ciałem (*TPR*), naturalna i komunikacyjna, podawane w literaturze i programach nauczania jako charakterystyczne dla nauczania języka obcego w młodszym wieku szkolnym. Podobnie można znaleźć wiele wspólnych technik pracy na lekcji, a ich zastosowanie i stopień złożoności zależy od wieku, poziomu zaawansowania w rozwoju kognitywnym i językowym uczniów (w zakresie obu języków – ojczystego i obcego). Do wybranych technik, które można stosować w edukacji zintegrowanej z językiem obcym, np. angielskim, należą (podział za Andrukowiczem 2001:217-252):

- techniki erotematyczne, np. rozmowa kierowana, dialog, dyskusja,
- techniki akromatyczne, np. wykład, praca z książką, nauczanie programowane,
- techniki medialne, np. audycja telewizyjna/radiowa, praca z komputerem,
- techniki empiryczne, np. obserwacja, eksperyment, sondaż diagnostyczny,
- techniki ćwiczeniowe, np. ćwiczenia operacyjne, czynnościowe,
- techniki projektów,
- techniki dramy, np. inscenizacja, symulacja,
- technika odroczonej ewaluacji, np. burza mózgów, synektyka,
- techniki komunikacji interpersonalnej, np. kalambur wyrazowy, sygnałowy, obrazowy, werbalny, pozawerbalny, twórcze słuchanie, emocjonalna ewaluacja,
- techniki relaksacyjne,
- techniki wizualizacyjne, np. kooperacja skojarzeń, „gdybanie",
- techniki ekspozycyjne, np. budowanie nastroju.

Techniki stosowane w edukacji zintegrowanej są zbieżne z technikami stosowanymi w nauczaniu języka obcego (angielskiego), wykorzystując podobne lub takie same zasady ich stosowania, a nawet nazywania, na przykład projekt, drama, dialog, kalambur, odgadywanie.

4.4. Podnoszenie świadomości nauczycieli – zintegrowanie przez podmiotowość ucznia w sposobach oceniania

Dodatkowym elementem, umożliwiającym zastosowanie zintegrowania, może być ocenianie, a dokładnie podmiotowość ucznia w ocenianiu. Okres edukacji wczesnoszkolnej z założenia ma oswajać uczniów w sposób stopniowy i wspierający z koniecznością podlegania ocenie. Ma eksponować mocne strony ucznia, informować o brakach, ale również zachęcać do cięższej pracy lub większego wysiłku. Uczeń powinien być włączany w budowanie świadomości oceniania przez samoocenę. Na koniec semestru lub roku zamiast ocen wy-

rażonych stopniami uczniowie otrzymują ocenę opisową. Całość oceny opisowej jest komponowana na podstawie informacji pochodzących z różnych technik stosowanych przez nauczycieli. W programach nauczania edukacji zintegrowanej są wymienione następujące formy i techniki oceny:

- ocenianie bieżące – podkreślające postęp i osiągnięcia ucznia (z wykorzystaniem karty indywidualnej pracy ucznia, karty obserwacji ucznia, samooceny ucznia, portfolia z pracami uczniów, oceny słownej),
- opisowa ocena semestralna nastawiona na postęp,
- opisowa ocena semestralna nastawiona na poziom osiągnięć.

Wymieniane sposoby oceniania zaczerpnięte z edukacji zintegrowanej są stosowane lub zalecane do stosowania dla dzieci w okresie wczesnoszkolnym również w przypadku nauczania języka obcego. Oczywistą korzyścią w zintegrowanym systemie nauczania jest dłuższy czas przebywania z uczniem i możliwość systematycznej obserwacji. Natomiast przy przedmiotowym modelu nauczania języka obcego nauczyciel spotykając się z uczniami dwa razy w tygodniu może wykorzystać wymienione sposoby oceniania w ograniczonym stopniu.

4.5. Podnoszenie świadomości nauczycieli – inne sfery zintegrowania

W związku z wieloma różnymi interpretacjami zjawiska integracji/zintegrowania niebagatelna jest rola nauczyciela jako osoby wspomagającej integrację, choćby przez wspominane przez E. Misiorną (2002) wspólne działania nauczyciela i ucznia, pobudzanie woli uczestniczenia, operowanie materiałem podręcznikowym i pomocami dydaktycznymi w celu przybliżenia ich uczniowi. Nauczyciel wspomaga kształtowanie się pozajęzykowych umiejętności, np. pracy w zespole, co również wpływa na tworzenie pełniejszych – całościowych doświadczeń dziecka.

5. Podsumowanie

Nauczyciele języka angielskiego w Polsce, pytani o własne doświadczenia z nauczaniem języka obcego w sposób zintegrowany na poziomie wczesnej edukacji, często twierdzą, że nie bardzo wiedzą, jak mieliby taką edukację organizować. Nawet jeśli stosują kilka sposobów na integrację, nie robią tego świadomie, raczej wykorzystują wskazówki zawarte w podręcznikach. Wydają się być zagubieni, nie wiedząc, jak mieliby realizować zintegrowanie języka obcego, który w większości przypadków jest realizowany jako odrębny przedmiot.

Nieliczne obserwowane przypadki nauczycieli edukacji zintegrowanej, którzy sami realizowali element języka obcego, ujawniły pozytywne aspekty takiego modelu kształcenia: nauczyciele byli lepiej zorientowani w sposobach integrowania treści. Sposób prowadzenia zajęć, zorientowany na zmiany w obrębie obu języków – ojczystego i obcego, powodował

ciągłą gotowość uczniów do „przerzucania" uwagi między językami, sprawne reakcje w języku obcym i autentyczny kontekst, w którym były realizowane zagadnienia językowe. Jednak sprawnie realizowane lekcje języka angielskiego w systemie przedmiotowym dawały również wiele okazji do całościowego, zintegrowanego doświadczenia.

Polska edukacja języków obcych w okresie wczesnoszkolnym funkcjonuje w ściśle zawężonych ramach czasowych (najczęściej 2 razy po 45 min), więc stosowanie modeli zaczerpniętych z edukacji języka drugiego, opartych w większości na dużym kontakcie z kontekstem języka nauczanego (w środowisku naturalnym), będzie trudne w polskich warunkach. Nawet stosowanie innego podziału jednostek lekcyjnych przez nauczycieli-wychowawców, będących jednocześnie nauczycielami języka obcego, jest trudne; choć zasada krócej, ale częściej wydaje się przynosić więcej efektów, np. w sferach powracania do kontekstu języka obcego, wielokrotności powtórzeń albo zrozumienia, że ten nowy język ma służyć komunikacji.

W mojej opinii model edukacji zintegrowanej powinien zacząć oznaczać dla nauczyciela języka obcego, zarówno tzw. przedmiotowca i nauczyciela-wychowawcy z przygotowaniem do nauczania języka obcego, początek poszukiwań, gdzie można odnaleźć płaszczyzny, sposoby, techniki, procedury przybliżające dzieciom całościowe doświadczenie językowe zanurzone w obu kontekstach – języka ojczystego i obcego. Gdyż często zdarza się, że dzieci uczą się zbioru słów albo wyrażeń bez tworzenia całościowego kontekstu i osadzenia ich w większej strukturze językowej służącej komunikacji.

Świadome poszukiwanie możliwości integracji, np. w już przyswojonych strategiach językowych z języka ojczystego (często silnie wpływających na sposób czytania w języku obcym albo stosowanie strategii służących uczeniu się), we wspomnianych kręgach tematycznych, procedurach pracy na lekcji lub ocenianiu uczniów, może doprowadzić do ciekawego modelu zintegrowania języka obcego w całości edukacji wczesnoszkolnej, a może do wypracowania modelu nauczania języka obcego dla uczniów w Polsce, gdzie nauka języka odbywa się w środowisku klasy i w dość małym wymiarze czasowym i kontekstowym.

Bibliografia

Andrukowicz W. (2001), *Edukacja Integralna,* Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Bonar J., Szmidt K., Dabrowski M. (2003), *Program nauczania zintegrowanego dla I etapu kształcenia w szkole podstawowej. Przygoda z klasą,* Warszawa: WSiP.

Final Report of the EAC 89/04 *The main pedagogical principles underlying the teaching of languages to very young learners. Languages for the children of Europe*, Komisja Europejska; październik 2006.

Hanisz J. (1999), *Program wczesnoszkolnej zintegrowanej edukacji XXI wieku w klasach 1-3.* Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

Mędela A., Studzińska I. (2000), *Program nauczania języka angielskiego. Kurs dla klas 1-3 szkoły podstawowej,* Warszawa: Macmillan Polska.

Misiorna E. (2002), *Psychopedagogiczne wyznaczniki edukacji zintegrowane*j, w: M. Sowińska, E. Misiorna, R. Michalak.

Raport EURYDICE *Key Data on Teaching Languages at school in Europe, 2008 edition*.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz.U. z 2009 r., nr 4, poz. 17.

Sowińska H., Misiorna E., Michalak R. (2002), *Konteksty edukacji zintegrowanej,* Poznań: Wydawnictwo ERUDITUS.

Szpotowicz M., Szulc-Kurpaska M. (2000), *Język angielski w zintegrowanym nauczaniu początkowym. Program nauczania dla klas I-III szkoły podstawowej I etap edukacyjny,* Oxford University Press.

Wieczorek A., Skiba E. (1999), *Program nauczania języka angielskiego dla klas I-III szkoły podstawowej,* Warszawa: Wydawnictwa Szkolne PWN.

Część II

Rozwijanie kompetencji kluczowych ucznia

Mariola Bogucka

Język obcy w edukacji wczesnoszkolnej: kompetencje językowe małych uczniów

1. Wstęp

Edukacja funkcjonuje w konkretnej rzeczywistości społeczno-politycznej. Niezwykle istotne jest, aby szkoła podążała za pozytywnymi zmianami oraz odzwierciedlała w swoim programie charakter i ducha współczesnych czasów. Ostatnie dziesięciolecie, a szczególnie dynamiczne zmiany po roku 2004, zaowocowały polityczną oraz ekonomiczną integracją Europy. Niewątpliwie wzrost zainteresowania nauką języków obcych jest bezpośrednią konsekwencją tych przemian. Większa mobilność Europejczyków, mówiących różnymi językami, oraz szeroko znane skutki trudności w porozumiewaniu się, wynikające z braku lub słabej znajomości języków obcych, uświadomiły wszystkim konieczność opanowania przynajmniej jednego języka obcego. Powszechnie zostało zaakceptowane przekonanie, że w przyszłości wielojęzyczność stanie się normą. Takie stanowisko jest zgodne z ogólnoeuropejską koncepcją współczesnej edukacji, w której kształcenie językowe odgrywa rolę priorytetową. Strategia Lizbońska opracowana przez wszystkie członkowskie kraje Unii Europejskiej, a szczególnie program „Edukacja i szkolenia 2010", podkreśla praktyczny wymiar edukacji. Głównym celem dokonywanych zmian, mających również swoje odzwierciedlenie w nowej podstawie programowej (Rozporządzenie MEN z dn. 23 grudnia 2008 r.), jest poprawa efektywności i jakości nauczania, przekładająca się na umiejętność zastosowania szkolnej wiedzy w prawdziwym życiu.

Zmiany dotyczą wszystkich uczniów bez względu na wiek rozpoczęcia nauki języków obcych, a ten zgodnie z ogólnoeuropejskimi tendencjami jest coraz bardziej obniżany. Na długo przed wprowadzeniem obowiązku nauczania języka obcego w edukacji wczesnoszkolnej od roku szkolnego 2008/09 (Rozporządzenie MEN z dn. 23 sierpnia 2007 r.) byliśmy świadkami wzrastającej popularności tego rodzaju zajęć, zwłaszcza z języka angielskiego, w przedszkolach oraz początkowych klasach szkół podstawowych, głównie dzięki naciskom rodziców, które w konsekwencji skutkowały przeznaczaniem godzin do dyspozycji dyrektora na lekcje języka angielskiego. Nowa podstawa programowa utrzymuje obowiązek nauczania języka obcego od pierwszej klasy szkoły podstawowej w wymiarze 2 godzin w tygodniu, natomiast ważną innowacją jest obniżenie wieku rozpoczęcia edukacji dzieci (Rozporządzenie MEN z dn. 23 grudnia 2008 r.). Stopniowo do roku 2015 wszystkie sześciolatki zostaną objęte obowiązkiem szkolnym, a pięciolatki przedszkolnym.

Nauczanie nowożytnego języka obcego w polskiej edukacji wczesnoszkolnej staje się powszechne, a kształtowane kompetencje językowe dzieci niewątpliwie będą miały

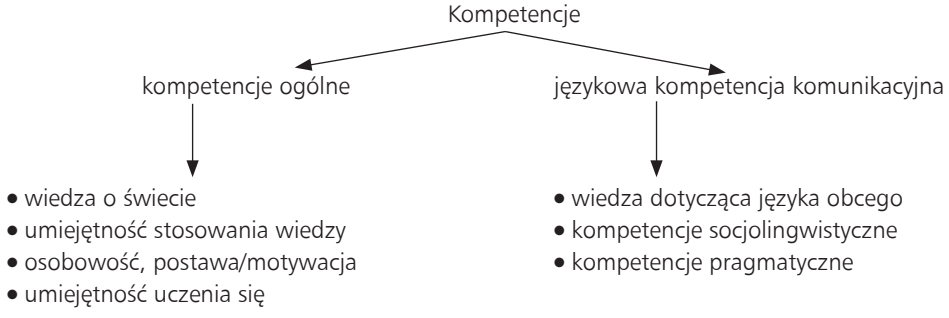
wpływ na postępy uczniów w kolejnych etapach kształcenia. W tym kontekście szczególnej wagi nabierają zagadnienia celowości nauczania i kompetencji językowych *absolwenta* pierwszego etapu edukacyjnego. Aby odpowiedzieć na pytania ich dotyczące, nieuchronnie wkraczamy w sferę polityki edukacyjnej oraz formalnych dokumentów, takich jak *Europejski system opisu kształcenia językowego* oraz *Podstawa programowa* MEN, które stanowią teoretyczny fundament praktycznego działania nauczycieli.

2. System opisu kompetencji językowych

Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (tu: w skrócie *ESOKJ*) jest polskim tłumaczeniem dokumentu opracowanego w Radzie Europy pt. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. *ESOKJ* szczegółowo prezentuje założenia nowoczesnego podejścia do uczenia się i nauczania języków obcych.

> „Dokument *Europejski system opisu kształcenia językowego* oferuje wspólną dla całej Europy podstawę do opracowania planów nauczania, zaleceń programowych, egzaminów, podręczników itp. W wyczerpujący sposób opisuje wiedzę, umiejętności i sprawności potrzebne do osiągnięcia biegłości w posługiwaniem się językiem, a także kontekst kulturowy, w którym jest osadzony każdy język. Istotną częścią jest określenie poziomów biegłości językowej, pozwalające oceniać postęp w opanowaniu języka – na każdym etapie uczenia się i przez całe życie" (*ESOKJ* 2003:13).

W praktyce zastosowanie teoretycznych podstaw *ESOKJ* oznacza stworzenie warunków do rozwoju całej gamy kompetencji ogólnych: zdobywania wiedzy deklaratywnej *savoir (wiedzieć)*, kształtowania umiejętności praktycznych – wiedzy proceduralnej *savoir-faire (wiedzieć, jak działać),* uwarunkowań osobowościowych *savoir-être (rozumieć własne uwarunkowania osobowościowe i postawy)* oraz umiejętności uczenia się *savoir-apprendre (wiedzieć, jak się uczyć)*. Kompetencje te stanowią podstawę kształtowania językowej kompetencji komunikacyjnej (por. *ESOKJ* 2003:21-24), w skład której wchodzi kompetencja lingwistyczna (znajomość i umiejętność stosowania wiedzy językowej), kompetencja socjolingwistyczna (znajomość i umiejętność stosowania konwencji komunikacyjnych) oraz kompetencja pragmatyczna (umiejętność prowadzenia spójnej i logicznej interakcji).



Wykres 1. Kompetencje językowe według *ESOKJ*.

Kompetencja komunikacyjna w każdym swoim wymiarze jest zależna od uwarunkowań kulturowych, czyli skuteczna komunikacja językowa wymaga od jej uczestników wykształcenia odpowiedniej wrażliwości interpersonalnej oraz interkulturowej:

> „Człowiek funkcjonuje społecznie, tworzy i utrzymuje kontakty w ramach powiązanych wzajemnie i zazębiających się grup, budując w ten sposób swoją tożsamość. Według definicji interkulturowości najważniejszym celem edukacji językowej jest wspieranie rozwoju osobowości uczącego się, jego poczucia tożsamości, przez doświadczanie bogactwa innych języków i kultur" (*ESOKJ* 2003:13).

Wszystkie stare i nowe doświadczenia ucznia, w szkole i poza szkołą, te dotyczące języka ojczystego i obcego, jak i te, które wydawać by się mogło, nie wpływają bezpośrednio na naukę, powinny stanowić dopełniający się system, tak aby rozwój uczącego się języka obcego był w pełni wszechstronny: *„zadaniem nauczycieli i samych uczących się pozostaje taka integracja kolejnych nowych doświadczeń, aby tworzyły one spójnie rozwijającą się całość* (*ESOKJ* 2003:13)".

Wymóg dbałości o wszechstronny rozwój ucznia jest szczególnie ważny w nauczaniu wczesnoszkolnym. Autorzy *ESOKJ* nie precyzują wieku osoby uczącej się języka obcego, a tym samym nie wykluczają ze swoich rozważań dzieci. Chociaż bez wątpienia zakres wiedzy, sprawności i umiejętności małych uczniów jest inny niż dorosłych, to rodzaje kompetencji oraz proces ich kształtowania jest porównywalny. Proces ten rozpoczyna się od uwrażliwiania uczącego się na język obcy, następnie przez podnoszenie świadomości językowej oraz stwarzanie możliwości praktycznego zastosowania zdobywanej wiedzy i sprawności językowych, jest rozwijana kompetencja komunikacyjna. Edukacja wczesnoszkolna jest pierwszym etapem edukacji, a więc dla spójności całego systemu istotne jest omówienie oczekiwanych kompetencji małych uczniów w szerszym kontekście.

3. Językowa kompetencja komunikacyjna

Podstawą językowej kompetencji komunikacyjnej jest zdobywanie przez dziecko w szkole i poza szkołą wiedzy o świecie, rozwijanie umiejętności praktycznych oraz kształtowanie postawy ciekawości poznawczej. Bez odpowiedniego zaciekawienia przedmiotem i bez motywacji do nauki uczeń nie zdobędzie wiedzy, którą będzie mógł efektywnie zastosować w szkole i poza nią. Aby docenić znaczenie każdej opanowanej umiejętności w procesie rozwijania kompetencji komunikacyjnej, wprowadzono pojęcie kompetencji cząstkowych (*partial competences),* jak również zasugerowano wypracowanie celów cząstkowych (*target competences)*. Dzięki temu, w dużym stopniu można dostosować program nauczania do potrzeb uczącego się, wyznaczać kolejne „małe", ale wymierne cele, a tym samym motywować uczniów do dalszej nauki. Dzięki zastosowaniu pozytywnego opisu, czyli tzw. *Can do statements – Już potrafię,* wskaźniki określają opanowaną umiejętność a nie jej brak. Wydaje się, że jest to szczególnie istotne w Polsce, gdzie tradycyjnie tak często uczący się umniejszają swoje osiągnięcia i eksponują brak wiary w swoje możliwości.

Wiedza ogólna dziecka oraz umiejętności jej zastosowania są rozwijane na lekcjach nauczania zintegrowanego, natomiast w ramach wczesnoszkolnej edukacji obcojęzycznej

buduje się fundamenty wiedzy językowej: słowa, utarte sformułowania *(chunks)*, struktury gramatyczne oraz sprawności językowe: rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie w języku obcym. Jednocześnie jest kształtowana umiejętność uczenia się oraz postawa ciekawości poznawczej (motywacji do nauki). Kształtowanie wrażliwości interpersonalnej oraz interkulturowej jest również nieodłącznym elementem w procesie rozwijania efektywnej komunikacji językowej na etapie wczesnoszkolnym.

4. Postawa ciekawości poznawczej

Na pierwszym etapie edukacyjnym nadrzędnym celem jest zainteresowanie ucznia nauką języka obcego, uwrażliwienie go na język obcy spotykany w życiu codziennym, wykształcenie zachowań, sprzyjających przyswajaniu języka oraz stopniowe rozwijanie świadomości językowej, która dotyczy zarówno języka ojczystego, jak i obcego. Lekcje języka obcego umożliwiają uczniom zaznajomienie się z brzmieniem tego języka oraz rozbudzenie w nim chęci do dalszej nauki: radości płynącej z rozumienia języka obcego, naturalnego zaciekawienia światem, pozytywnego nastawienia do nauki, wynikającego między innymi z przyjemnego zaskoczenia, że język obcy wcale nie jest taki trudny. Ponadto metody i techniki nauczania w pierwszych klasach mają zagwarantować to, że przejście od metodyki przedszkolnej do szkolnej będzie miało charakter płynny i łagodny. Aby móc osiągnąć w późniejszym okresie cele na odpowiednio wyższym poziomie, na pierwszym etapie należy zbudować stabilny fundament. Roześmiani i rozśpiewani uczniowie będą na pewno bardziej zmotywowani do dalszej nauki. Podkreśla się znaczący wpływ emocjonalnego zaangażowania dzieci na sukces w nauczaniu, np. dzieci zapamiętują lepiej te słowa, które są dla nich interesujące, wywołują pozytywne odczucia oraz przemawiają do ich wyobraźni (Szpotowicz 2008:200).

Aby wykształcić u dzieci pozytywne nastawienie do nauki języka obcego, należy spełnić wiele warunków, a szczególnie zagwarantować odpowiednio wykwalifikowanych nauczycieli oraz materiały dydaktyczne o wysokiej jakości merytorycznej i estetycznej. Wielu edukatorów i naukowców zwraca uwagę na jakość nauczania i zagrożenia, które są wynikiem niedociągnięć systemowych lub nieświadomych zaniedbań dorosłych (por. Brewster 1999, Iluk 2002, Cameron 2001, Rixon 2004, Nikolov 2002, Graddol 2006).

> „Jeśli jakikolwiek z niezbędnych warunków nauczania nie jest spełniony, wczesne nauczanie języka obcego nie powinno mieć miejsca: złe doświadczenie może negatywnie wpłynąć na nastawienie do nauczanego języka i do uczenia się innych języków w przyszłości" (Nikolov 2002:54).

> „Z EYL (*English for Young Learners*) wiąże się wiele elementów ryzyka. Wcale nie najmniejszym z nich jest konieczność zapewnienia nauczycieli z dobrą znajomością języka, szerszym przygotowaniem z dziedziny pedagogiki rozwojowej, a ponadto zdolnych do motywowania dzieci. W większości państw takich nauczycieli nie ma wielu, a niepowodzeń, nabytych na tym etapie nauki, nie będzie można naprawić w przyszłości" (Graddol 2006:89).

Według L. Cameron (2004), jeśli mali uczniowie będą mieli poczucie traconego na lekcjach czasu, najgorszy scenariusz, czyli obniżanie wieku rozpoczęcia nauki oraz demotywowanie dzieci, stanie się nie tylko realnym zagrożeniem, ale smutną rzeczywistością. Nie możemy zapomnieć o tym, że pierwszy kontakt dzieci z językiem obcym może stanowić w znacznym stopniu o ich nastawieniu do tego języka oraz sukcesów w nauce.

5. Wiedza i sprawności językowe

Na etapie wczesnoszkolnym zakres niezbędnej wiedzy językowej obejmuje nazywanie i rozumienie pojedynczych słów i wyrażeń, dotyczących osoby dziecka, jego najbliższego otoczenia oraz życia codziennego, czyli jest w pełni skorelowane z programem nauczania zintegrowanego (*Podstawa programowa* 2008). Sama znajomość znaczenia poszczególnych słów i struktur nie jest równoznaczna z umiejętnością ich użycia, chociaż stanowi niezbędną bazę i punkt wyjścia do dalszej nauki. Badania naukowe, w tym analiza podręczników, dotyczące ilości i jakości wprowadzanego materiału językowego, dowodzą, jak różnie są interpretowane możliwości dzieci w tym zakresie (Andrzejewska 2007:17-23).

Jednocześnie zadania językowe powinny być źródłem nowej wiedzy o świecie i o samym sobie oraz powinny stanowić dla dziecka wyzwanie intelektualne, czyli umożliwiać kształtowanie umiejętności twórczego i krytycznego myślenia: obserwacji, porównywania, klasyfikowania, analizowania, interpretowania lub wyciągania wniosków. Konstruowanie wiedzy i rozwijanie sprawności językowych dziecka powinno oprócz tradycyjnego modelu *PPP – presentation, practice, production,* czyli prezentacja, a następnie ćwiczenia utrwalające, stwarzać sytuacje, w których uczeń domyśla się znaczenia nowego języka, a następnie stawia hipotezy i manipuluje nową wiedzą oraz stosuje ją w odniesieniu do swoich potrzeb (por. Williams 1997, Klus-Stańska 2000).

Poziom opanowania sprawności językowych jest w dużym stopniu uzależniony od indywidualnego tempa rozwoju dziecka, jego potrzeb oraz zainteresowań. W niższych klasach pierwszego etapu kształcenia celem nadrzędnym jest rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu, umiejętności komunikacji na poziomie wyrazu i prostego zdania oraz wypracowanie gotowości do rozpoczęcia nauki czytania i pisania. Na pierwszym etapie nauki zwraca się szczególną uwagę na rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu, w związku z tym wskazane jest niezmuszanie dzieci do mówienia, czyli respektowanie okresu ciszy oraz przeznaczenie odpowiednio długiego okresu na pracę bez tekstu pisanego. Najistotniejszymi elementami lekcji są wierszyki, rymowanki oraz piosenki. Bajki i historyjki obrazkowe wzbogacają lekcje elementami świata fantazji oraz wyobraźni kreowanej przez samego ucznia. Wielu edukatorów zwraca szczególną uwagę na rolę narracji (*storytelling)* w nauczaniu dzieci (por. Cameron 2001, Iluk 2002, Ellis i in. 1991). Co więcej, nowe ujęcie sprawności mówienia, czyli podział na wypowiedź i rozmowę, jest wskazaniem na potrzebę zróżnicowania nauczania dwóch różnych form mówienia: narracji i negocjacji w komunikacji językowej.

W kształceniu umiejętności komunikacji niezmiernie ważne jest konsekwentne używanie przez nauczyciela języka obcego, gdy ten wita się z dziećmi, chwali je oraz wydaje

polecenia. Język klasowych instrukcji, wspierany odpowiednim gestem, stanowi podstawę rzeczywistej komunikacji w klasie. W momencie, gdy nauczyciel zdecyduje się wprowadzić elementy czytania, zadania polegają przede wszystkim na grach i zabawach językowych z wykorzystaniem kart wyrazowych i obrazkowych. Chociaż w klasie III celem staje się doskonalenie wszystkich czterech sprawności językowych, nadal jednak jest wskazany prymat umiejętności rozumienia ze słuchu i mówienia nad czytaniem i pisaniem.

Zarówno w okresie przedszkolnym, jak i wczesnoszkolnym rozwój dziecka jest dynamicznym procesem, ale tempo zmian rozwojowych może być bardzo zróżnicowane i na każdym etapie w grupie mogą występować znaczne różnice indywidualne. Zadaniem nauczyciela jest rozpoznanie potencjału bardzo małych i małych uczniów, a następnie stworzenie właściwych warunków i zadań dla każdego dziecka, czyli indywidualizacja procesu nauczania.

Pomimo zastosowania aktywnych metod nauczania języka obcego skoncentrowanych na potrzebach dziecka i sprzyjających wszechstronnemu rozwojowi ucznia, należy bardzo ostrożnie określać standardy osiągnięć ucznia kończącego pierwszy etap edukacyjny. Osiągnięcia małych uczniów są uzależnione od warunków, w jakich odbywa się nauka: liczby lekcji w tygodniu, liczebności grupy oraz kompetencji nauczyciela. Nowa podstawa programowa zakłada przeprowadzanie 2 lekcji języka obcego w tygodniu, w klasie bez podziału na grupy. W takiej sytuacji nie należy oczekiwać, aby uczeń płynnie mówił, czytał i pisał w języku obcym, a wymóg spontanicznego, samodzielnego mówienia jest ograniczony: *„uczeń zadaje pytania, udziela odpowiedzi w ramach wyuczonych zwrotów"* (*Podstawa programowa* 2008).

6. Umiejętności interpersonalne

Różnorodność form pracy jest elementem, który w znacznym stopniu wpływa na atrakcyjność zajęć. Jednak warunkiem powodzenia zajęć wykorzystujących różne formy interakcji jest systematyczna praca nad rozwojem zachowań społecznych uczniów, tak aby nie doprowadzić do nieporozumień i chaosu. Praca z kolegą/koleżanką w parach, grupach oraz klasie jako całości wymaga ze strony nauczyciela przygotowania spójnych i przemyślanych instrukcji, a następnie strategii sprawnego monitorowania. Natomiast ze strony uczniów niezbędna jest znajomość i pełna akceptacja społeczno-kulturowych zasad zachowania, np. nieprzerywania, gdy mówi inny uczeń, nieprzeszkadzania nauczycielowi. Kształtowanie wrażliwości na drugiego człowieka wymaga przede wszystkim umiejętności aktywnego słuchania. W czasie lekcji języka obcego umiejętność ta jest rozwijana przez zadania językowe oparte na uzupełnianiu luki informacyjnej *(information gap activities)* oraz techniki dramowe, np. pantomimę i odgrywanie scenek. Nauczanie przez gry i zabawy wymaga od uczniów umiejętności zgodnej współpracy lub przyjaznego współzawodnictwa.

7. Umiejętność uczenia się

Jednym z najważniejszych długofalowych celów nowoczesnego nauczania jest stopniowe wprowadzanie elementów autonomii ucznia oraz kształtowanie postawy wytrwałości w zdobywaniu wiedzy. W tym celu już od pierwszych klas w nauczaniu języka obcego są wprowadzane zadania poświęcone rozwijaniu efektywnych strategii uczenia się: „jak się uczyć?" *„learning to learn"/„study skills"* (por. Dickinson, Carver 2004). Podana poniżej lista obejmuje możliwe osiągnięcia na etapie edukacji wczesnoszkolnej:

- uczeń rozumie cel zadań i potrzebę uczenia się języka obcego,
- potrafi skupić uwagę na wykonywanych zadaniach,
- jest wrażliwy na brzmienie tego języka,
- potrafi pracować ze słowniczkiem obrazkowym,
- potrafi domyślać się znaczenia słów z kontekstu/gestu,
- rozumie cel samooceny i potrafi ocenić swoje postępy,
- sam podejmuje próby rozwiązywania zadań,
- chętnie wykonuje zadania, nawet te dodatkowe,
- potrafi poradzić sobie z niepowodzeniem, np. chętnie poprawia źle wykonane zadanie.

Aby opisywane założenia teoretyczne wprowadzić praktycznie na lekcjach języków obcych, jest wskazane wdrożenie dzieci do „rozmowy" o uczeniu się. Realizacja tego postulatu polega na zaangażowaniu dzieci w zadania, których celem jest refleksja na tematy związane z umiejętnością interpretacji materiału językowego – czyli czego się uczymy, następnie oceny własnego zaangażowania i zainteresowania lekcją, czyli jak się uczymy oraz oceny własnych postępów – czyli co już potrafię. Najczęściej stosowaną formą samooceny są zadania „Już potrafię" (C*an do statements*).

Zbiorem zadań, które wspomagają samodzielność w uczeniu się, jest seria *Europejskie portfolia językowe* adresowana do uczniów na poszczególnych etapach edukacyjnych. Polska wersja *Europejskiego portfolio językowego (EPJ) dla dzieci w wieku od 6 do 10 lat* po wymaganym pilotażu uzyskała akredytację Komitetu Walidacyjnego Rady Europy w 2006 roku. Natomiast w roku 2008 Wydawnictwo CODN wydało *Moje pierwsze portfolio językowe,* przeznaczone dla dzieci w wieku od 3 do 6 lat, a w nim zeszyt ćwiczeń – dziennik *Jak staję się poliglotą*.

> „Podstawowymi celami *Europejskiego portfolio językowego* jest z jednej strony motywowanie uczniów do nauki języków i bardziej świadomej organizacji procesu uczenia się, z drugiej zaś dostarczanie informacji uczącemu się oraz innym osobom zainteresowanym o stopniu opanowania przez niego sprawności i umiejętności językowych. Są one określane zgodnie z poziomami biegłości językowej, przedstawionymi w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego"* (Pamuła 2003:8).

Określenie poziomów biegłości językowej małego ucznia w całym systemie nauczania obcojęzycznego jest bardzo ważne dla zapewnienia spójności celów oraz umożliwienia płyn-

nego przejścia i kontynuacji nauki na dalszych etapach edukacji dziecka. Chociaż formalnie określanie poziomu biegłości językowej nie dotyczy pierwszego etapu edukacyjnego, wyznaczenie odpowiednich standardów i wytyczenie długoterminowych celów rozpoczyna się właśnie na początkowym szczeblu „drabiny". W związku z potencjalnie dużym zróżnicowaniem potrzeb poszczególnych uczniów oraz dużą różnorodnością organizacyjną nauczania języka obcego w szkołach (liczba godzin, podział na grupy, liczebność klas) istotne jest zaznajomienie się nauczycieli ze standardami na dwóch pierwszych poziomach A1 i A2.

8. Wrażliwość interkulturowa

Lekcja języka obcego jest naturalnym kontekstem do kształtowania kompetencji interkulturowej. Dzięki uczeniu się języka obcego uczeń staje się świadomy różnorodności językowej i kulturowej, a świadomość ta leży u podstaw wrażliwości interkulturowej (por. Kubanek-German 2000, Chromiec 2004, Jaroszewska 2007, Niemiec-Knaś 2007). Osiągnięcia ucznia dotyczą wiedzy na temat innego języka i kultury oraz kształtowania nowych postaw. W praktyce oznacza to, że uczeń potrafi nie tylko zaśpiewać tradycyjne piosenki i zna kilka świątecznych obrzędów, zwyczajów i codziennych zachowań mieszkańców krajów, którego języka się uczy. Uczeń jest zainteresowany informacjami na temat dzieci z innych krajów, ale przede wszystkim przyjmuje otwartą postawę wobec różności, jest tolerancyjny wobec ludzi innych ras oraz wie, że wartość człowieka nie zależy od koloru jego skóry lub języka, którym mówi. Chcemy rozwijać w naszych dzieciach otwartość i szacunek dla ludzi z innych krajów, podkreślając różnorodność zwyczajów i tradycji, świadomie unikając ich wartościowania, bowiem „inny" nie znaczy lepszy lub gorszy.

Istotnym elementem rozwijania wrażliwości interkulturowej jest refleksja na temat własnej tożsamości narodowej oraz kształtowanie świadomej postawy: „duma bez uprzedzeń". Rozwijanie wrażliwości interkulturowej polega na tworzeniu spójnej całości, na kształtowaniu poczucia tożsamości z kulturą ojczystą i otwartości na bogactwa innych kultur, (Piegzik 2006, Widawska 2006).

9. Podsumowanie

W okresie wczesnoszkolnym istotne jest stopniowe wprowadzanie małych uczniów w świat języka obcego: od uwrażliwiania ich na brzmienie nowego języka po wytworzenie podstawowej kompetencji komunikacyjnej, która w przyszłości umożliwi dzieciom porozumiewanie się w danym języku. Wyraźne rozróżnienie procesu budowania i poszerzania wiedzy oraz kształcenia sprawności językowych i umiejętności zastosowania wiedzy pozwala przypuszczać, że język obcy będzie stanowił dla małych uczniów wydajne narzędzie komunikacji, zdobywania informacji i poszerzania wiedzy na tematy związane z różnymi sferami działania człowieka. Jednak realizacja powyższych celów jest możliwa tylko wtedy, gdy zostają spełnione odpowiednie warunki, umożliwiające nauczanie całościowe, komunikacyjne i interkulturowe.

W czasie lekcji języka obcego dziecko nabywa umiejętności interpersonalne głównie dzięki pracy w parach i grupach. Dzięki pracy samodzielnej i samoocenie stwarza się mu możliwość refleksji nad uczeniem się i samym sobą. W konsekwencji nauczanie języka obcego pozytywnie wpływa na kreowanie nowych cech osobowości ucznia: otwartości, śmiałości i przedsiębiorczości. Odpowiednie zadania językowe mają na celu kształtowanie wiary dziecka w jego własne możliwości i zdolności. Przede wszystkim jednak dzięki uwrażliwianiu dziecka na różnorodność kulturową kształtujemy postawę, którą cechuje ciekawość świata, tolerancja i otwartość na innych ludzi.

Bibliografia

Andrzejewska E. (2007), *Leksyka we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych,* „Poliglota. Edukacja językowa dzieci", 2, s. 16–26.

Bajorek A., Bartosz-Przybyło I., Pamuła M., Sikora-Banasik D. (2006), *Europejskie portfolio językowe dla dzieci od 6 do 10 lat.* Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.

Brewster J., Ellis G., Girard D. (1992), *The Primary English Teacher's Guide,* London: Penguin Books.

Brewster J. (1997), *What is good primary practice?,* w: Ch. Brumfit (red), *Teaching English to Children. From Practice to Principle,* Harlow: Longman, s. 1-17.

Cameron L. (2001), *Teaching Languages to Young Learners,* Cambridge: Cambridge University Press.

Cameron L. (2004), *Challenges for ELT from the expansion in teaching children,* „ELT Journal. Year of the Young Learner-Special Collection", Oxford: Oxford University Press, s. 9-16.

Chromiec E. (2004), *Dziecko wobec obcości kulturowej*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Costa D. i in. (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (*tłum. W. Martyniuk*),* Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.

Dickinson L., Carver D. (2004), *Learning how to learn; steps towards self-direction in foreign language learning in schools,* „ELT Journal. Year of the Young Learner-Special Collection*",* Oxford: Oxford University Press, s. 17-23.

Ellis G., Brewster J. (1991), *The Storytelling Handbook for Primary Teachers,* London: Penguin Books.

Graddol D. (2006), *English Next,* British Council.

Halliwell S. (2000), *Teaching English in the Primary Classroom,* Harlow: Pearson Education.

Iluk J. (2002), *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?,* Katowice: Wydawnictwo Gnome.

Jaroszewska A. (2007), *Rozwój świadomości wielokulturowej dziecka – wnioski z przeprowadzonych badań,* „Poliglota" 2(6).

Klus-Stańska D. (2003), *Wiedza ucznia w nauczaniu zintegrowanym – od formalistyki do konstruowania znaczeń,* w: Klus-Stańska D. (red.), „Renesans(?) nauczania całościowego", Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak", s. 97-112.

Komorowska H. (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego w pracy nauczyciela,* „Języki Obce w Szkole. My w Europie" 6, s. 74-79.

Kubanek-German A. (2000), *Emerging Intercultural Awareness in a Young Learner Context: A Checklist for Research.* w: J. Moon , M. Nikolov (red.) (2000), „Research into Teaching English to Young Learners", Pecs: University Press Pecs, s. 49-63.

Moon J., Nikolov M. (2000), *From Setting Research Agendas to Focusing on Young Learners: An Introduction,* w: J. Moon, M. Nikolov (red.) (2000), „Research into Teaching English to Young Learners", Pecs: University Press Pecs, s.11-18.

Niemiec-Knaś M. (2007), *Rozwój kompetencji socjokulturowej w nauczaniu języków obcych na poziomie wczesnoszkolnym, „*Poliglota" 2 (6), s. 98-104.

Nikolov M. (2000), *Issues in Research into Early Foreign Language Programmes*. w: J. Moon , M. Nikolov (red.), (2000), „Research into Teaching English to Young Learners", Pecs: University Press Pecs, s. 21-48.

Nikolov M., Curtain H. (2000), *An Early Start: Young Learners and Modern Languages in Europe and Beyond,* Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Pamuła M. (2003), *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym,* Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Piegzik W. (2006), *Rola i znaczenie świadomości narodowej w kształceniu obcojęzycznym*, „Języki Obce w Szkole" 6, s. 61-67.

Rixon S. (1992), *English and other languages for younger children: Practice and theory in a rapidly changing world, „*Language Teaching" 25, s. 73-93.

Rixon S. (red.) (1999), *Young Learners of English: Some Research Perspectives,* Harlow: Pearson Education.

Widawska B. (2006), *Kształcenie rodzimej kompetencji kulturowej a komunikacja (inter)kulturowa*, „Języki Obce w Szkole" 6, s. 16-23.

Williams M., Burden M. (2000), *Psychology for Language Teachers – A Social Constructivist Approach,* Cambridge: Cambridge University Press.

Vickov G. (2007), *Learners' own cultural identity in early language learning*, w: M. Nikolov i in. (red.), „Teaching Modern Languages to Young learners: teachers, curricula and materials", Graz: Council of Europe Publishing, s. 105-120.

Jolanta Gładysz

Rozwój sprawności receptywnych we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych

1. Wstęp

Powszechnie wiadomo, że samo wcześniejsze rozpoczęcie nauki języków obcych nie gwarantuje szybszego opanowania znajomości języka. Jednak w jakimś stopniu można zwiększyć efektywność wczesnoszkolnego nauczania języków, gdy będzie się przestrzegać podstawowych założeń metodycznych. Najważniejsze to kształcenie sprawności receptywnych przed produktywnymi. Rozwój sprawności receptywnych, tzn. zdolność rozpoznawania i rozróżniania elementów języka oraz rozumienia tekstu, powinien być więc postrzegany jako zasadniczy cel wczesnoszkolnego nauczania języków obcych (Komorowska 2002:132).

2. Optymalne warunki dla rozwoju sprawności receptywnych

Kształcenie sprawności receptywnych powinno odgrywać pierwszoplanową rolę we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych, gdyż prawidłowy rozwój kompetencji obcojęzycznej rozpoczyna się od wykształcenia umiejętności rozumienia (Iluk 2002:55). Nadrzędność tej sprawności językowej podkreślają cytowane przez R. Kreis (2001:27) słowa: *„Rozumienie ze słuchu jest podstawą jakiejkolwiek komunikacji, ponieważ kto nie rozumie swojego rozmówcy, nie może się z nim porozumiewać".*

Jednak tradycyjne koncepcje wczesnoszkolnego nauczania języków obcych odbiegają od tej zasady, ponieważ często ich podstawą jest stosowanie technik pochodzenia behawioralnego, zgodnie z którymi proces wykształcenia pożądanych nawyków językowych sprowadza się wyłącznie do imitacji wzorców językowych lub reakcji na określony bodziec. Nietrudno bowiem zaleźć w podręcznikach liczne dialogi służące jako model zachowania językowego oraz minidialogi jako wzory do natychmiastowej reprodukcji. Jednak intensywne powtarzanie słów oraz minidialogów, których celem jest praktyczna realizacja funkcji komunikacyjnych, utrwala proces mówienia przed wykształceniem wystarczających umiejętności słuchania. Jest to sprzeczne z zasadą pierwotności uczenia się receptywnego w stosunku do produkcji językowej. Nieprzestrzeganie tej zasady może mieć negatywne skutki, ponieważ słuchanie i działanie niewerbalne są niezbędne do powolnego i stopniowego uświadomienia i przyswojenia regularności językowych zarówno w nauce języka ojczystego, jak i obcego (Iluk 2005:12). Dopiero kiedy

u uczącego się wykształca się sprawność rozumienia, powstaje odpowiedni program motoryczny, na podstawie którego rozwija się mowa (Sambanis 2005:5). Do czasu wykształcenia zrębów wewnętrznej (mentalnej) reprezentacji nowego systemu językowego nie można oczekiwać od uczących się poprawnego posługiwania się językiem obcym. Dziecko zmuszone do przedwczesnej reprodukcji imituje wyłącznie to, co spostrzega przez filtr języka pierwszego (L1), a więc wykorzystuje utrwalone programy percepcyjne i motoryczne języka ojczystego i automatycznie ulega interferencji (Iluk 2002:56).

Wczesnoszkolną naukę języków obcych należy więc rozpocząć od wykształcenia sprawności rozumienia. W tym celu niezbędne jest nabycie bogatego doświadczenia receptywnego, które pozwala wytworzyć i zorganizować mentalną reprezentację systemu językowego oraz programy sterujące produkcją językową. Bogate doświadczenie receptywne można zdobyć, gdy w procesie wczesnoszkolnego nauczania języków uwzględnia się następujące przesłanki:

1. Jak sądzą natywiści, zdolność do przyswajania języka jest wrodzona. Oznacza to, że każde dziecko dysponuje wrodzonym mechanizmem przyswajania języka, tzw. *language acquisition* (Chomsky 1957). Wrodzone zdolności uczenia się języka są aktywowane przez dostarczenie odpowiedniego *inputu*, czyli danych językowych do mentalnego przetworzenia (Weskamp 2003:25).

2. Dane językowe (input) warunkują więc wykorzystanie przez uczących się intuicyjnych mechanizmów przyswajania języka (de Cillia 1995:210). Jednak aby zostały uruchomione wewnętrzne procesy rozumienia, które są sterowane wrodzonym mechanizmem przyswajania języka, input musi mieć odpowiednie właściwości. S. Krashen (1985) wychodzi z założenia, że język można opanować receptywnie przez dostarczenie uczącym się danych językowych (inputu), które są dla nich przede wszystkim zrozumiałe *(comprehensible input)*. Tylko wtedy bowiem, gdy są one dla uczących się zrozumiałe, są przez nich przyswajane (Vogel 1993:157). Jeśli ten warunek nie zostanie spełniony, należy liczyć się z tym, że procesy sterujące percepcją i przetwarzaniem danych językowych mogą zostać zablokowane bądź w ogóle nie zadziałać (Iluk 2005:167). S. Krashen (1985) twierdzi ponadto, że optymalny input, poza tym, że ma być zrozumiały, powinien spełniać jeszcze inne warunki:
   - *„nie może podlegać progresji gramatycznej*,
   - *musi być dla uczących się interesujący i znaczący*,
   - *musi być dostarczony w odpowiedniej ilości"* (w Vogel 1993:157).

   Wykorzystanie we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych treści interesujących i wywołujących emocjonalne zaangażowanie dzieci w zdecydowanym stopniu decyduje o powodzeniu tego nauczania. Jest to o tyle ważne, że treści istotne i interesujące dzieci wspierają proces percepcji i przetwarzania informacji. Tzw. filtr afektywny (Krashen 1981) jest wtedy otwarty i nie blokuje przepływu informacji do ośrodków, gdzie są one przetwarzane i magazynowane. Jeśli natomiast w nauczaniu wykorzystuje się treści, które wywołują monotonię i nie aktywizują myślenia dzieci (z czym mamy do czynienia ucząc na przykład dzieci obcojęzycznych nazw znanych pojęć: *a dog – two*

dogs, a book – two books itp.), należy liczyć się z tym, że stracą one zainteresowanie nauką języka lub nie będą chciały jej kontynuować (Iluk 2005:164).
W poniższym cytacie znajdziemy krótkie podsumowanie tego, czym powinien się charakteryzować input, optymalny dla potrzeb wczesnoszkolnego nauczania dzieci języków obcych:

> „Dzieci powinny być konfrontowane z językiem w jego naturalnej formie, a nie ze zredukowanym inputem, z którego wybrano wszystko, co nie było jeszcze przerabiane na lekcji. Oczywiście, o ile przekazywane treści dostosowane są do wieku i zainteresowań uczących się" (Bleyhl 2003:7).

3. Wrodzony mechanizm przyswajania języka może odpowiednio zadziałać tylko wtedy, kiedy – szczególnie w początkowych fazach nauki – kładzie się nacisk na rozwój sprawności rozumienia ze słuchu. Niezbędny jest wtedy tzw. cichy okres, w trakcie którego dziecko, mając kontakt z językiem, nie czuje presji mówienia w tym języku. Należy przy tym pamiętać, że dzieci zawsze rozumieją więcej, niż są w stanie powiedzieć (Komorowska 1996:217). W tej fazie, określanej również okresem inkubacji językowej, dochodzi do tworzenia konstrukcji reprezentacji mentalnych nowego systemu językowego (de Cillia 1995:210), dzieci nie są też pasywne, muszą bowiem pokonać cały szereg operacji mentalnych, takich jak:

- *„rozpoznawanie cech dystynktywnych głosek,*
- *wyznaczanie w potoku słów granic między wyrazami*,
- *odpowiednie interpretowanie artykulacji w celu odróżnienia np. zdania oznajmującego od pytania*,
- *przyporządkowywanie znaczenia do wyrazów i szyku wyrazów*,
- *łączenie usłyszanych wypowiedzi w sensowną całość"* (Mindt, Schlüter 2003:42).

Zatem w pierwszej fazie przyswajania języka uwaga dzieci jest skupiona na rozszyfrowywaniu znaków obcojęzycznych. Proces rozumienia treści obcojęzycznych przebiega według W. Bleyhla (2000:14, 20) i J. Iluka (2002:22) w sposób następujący. Zarówno wiedza ogólna, jak i kontekst sytuacyjny dostarczają uczącemu się informacji do generowania hipotez dotyczących struktury formalnej percepowanego i przetwarzanego komunikatu. Odkrywanie znaczenia usłyszanego komunikatu następuje w wyniku wzajemnego działania posiadanego doświadczenia i wiedzy oraz antycypacji. Jeżeli weryfikacja wygenerowanych przez uczącego się hipotez okaże się pozytywna, dochodzi do włączenia ich do własnego interjęzyka. Jeżeli zaś wygenerowane hipotezy nie zostaną potwierdzone, podlegają one weryfikacji (Iluk 2002:22). Proces tworzenia prawidłowych konstrukcji reprezentacji mentalnych polega więc *„na aktywnym przetwarzaniu, uogólnianiu, odkrywaniu analogii i regularności oraz stałym weryfikowaniu utworzonych hipotez"* (ibid., s. 59). Postawione hipotezy są weryfikowane na podstawie informacji zwrotnych otrzymywanych z otoczenia. W literaturze fachowej często spotykamy się z określeniem *feedback.* Dziecko jest aktywnym obserwatorem, który na każdym etapie stawia hipotezy i stara się organizować posiadaną wiedzę językową w spójny system. Specjaliści zajmujący się przyswajaniem języka przez dziecko zwracają szczególną uwagę na popełniane błędy, ponieważ wskazują one, jakiego rodzaju

reguły i hipotezy są w danej chwili przez dziecko testowane (Gleason, Ratner 2005:488). Dziecko poznaje zasady działania nowego systemu językowego, jeżeli na każdej płaszczyźnie języka, od systemu fonologicznego do systemu struktur syntaktycznych, wyłania cechy prototypowe. Nie jest to jednak możliwe, kiedy spotyka się z danym zjawiskiem językowym jedynie raz (Bleyhl 2000:14).

Lekcje języka obcego prowadzone według podejścia komunikacyjnego – wykorzystujące często behawioralną koncepcję działania bodźca i reakcji[1] – nie respektują fazy inkubacji językowej, która jest niezbędna do wydłużenia czasu kształcenia sprawności receptywnych. Taki sposób nauczania jest według wielu autorytetów z dziedziny dydaktyki języków obcych nie do zaakceptowania, ponieważ dziecko nie może efektywnie uczyć się języka, automatycznie powtarzając określone, pojawiające się stale w tym samym kontekście zwroty. Nie stwarza mu się wtedy możliwości kreatywnego użycia poznanych słów i zwrotów w innych sytuacjach komunikacyjnych (Iluk 2002:21, Mindt 2002:5).

Jeśli nie uwzględnia się w nauczaniu dzieci języków obcych okresu inkubacji językowej, nie stwarza się również podstaw do rozwoju sprawności produktywnych. Nie jesteśmy bowiem w stanie wykształcić stabilnego programu sterującego produkcją językową, jeżeli nie zadziałał w odpowiedni sposób proces tworzenia prawidłowych konstrukcji reprezentacji mentalnych nowego systemu językowego (Bleyhl 2000:15).

4. Lekcje języka obcego na szczeblu elementarnym zapewniają optymalne warunki do rozwoju sprawności receptywnych również wtedy, kiedy nauczanie nie koncentruje się na linearnym układzie materiału językowego. W. Bleyhl (1996:339, 2000:39) i J. Iluk (2002:24, 58) są zgodni co do tego, że podstawą wczesnoszkolnego nauczania języków obcych nie może być progresja lingwistyczna i gramatyczna *(language syllabus)*. Zatem tradycyjnie organizowane nauczanie języków obcych dzieci nie stymuluje w odpowiedni sposób procesów przyswajania języka, ponieważ bazuje właśnie na linearnym dozowaniu materiału językowego zarówno w zakresie gramatyki, jak i leksyki. W zakresie gramatyki dokonuje się selekcji zagadnień gramatycznych, które są prezentowane uczącym się według wzrastającego stopnia trudności. Zaś leksyka jest ujmowana w kręgi tematyczne. Przy takim sposobie nauczania pomija się fakt, że każde zjawisko językowe jest najlepiej zapamiętywane i utrwalane, jeżeli nie jest prezentowane w izolacji lecz w porównaniu z innymi formami językowymi. Kontrastywne zestawienie zjawisk językowych (faza porównywania) jest możliwe jedynie w fazie rozwoju sprawności receptywnych, kiedy dziecko osłuchuje się z językiem. Na lekcjach języka obcego konstruowanych według linearnego układu materiału językowego nie przestrzega się zasady wydłużonej percepcji językowej, co oznacza, że czas przeznaczony na rozwój sprawności receptywnych jest zbyt krótki. Z reguły dzieci od samego początku nauczania są zachęcane do reprodukcji i produkcji usłyszanych słów i zwrotów. Są także konfrontowane ze zbyt małą ilością danych językowych, co nie daje podstaw do powstania i rozwoju men-

[1] Sposób nauczania, w którym stosuje się imitację i reprodukcję wzorców językowych, został wypracowany przez behawiorystów. Polega on na imitacji języka oraz wykształceniu i automatyzacji pożądanych reakcji językowych (Weskamp 2003:25).

talnych reprezentacji nowego systemu językowego *(mental chunks)*. Podręczniki, w których jest stosowana progresja lingwistyczna i gramatyczna, nie spełniają często kryterium tzw. masy krytycznej[2]. Zaś redukcja jednostek leksykalnych proponowana w programach nauczania nie przynosi oczekiwanych rezultatów (Bleyhl 2000:16, 38).

Efektywność wczesnoszkolnego nauczania języków obcych, w trakcie którego nie stosuje się kryteriów progresji lingwistycznej i gramatycznej, potwierdzają wyniki interesujących badań empirycznych. Zostały one przeprowadzone w południowowschodniej Azji, na Wyspach Fidżi i w Kanadzie (Elley, Mangubhai 1983, Elley 1991, Lightbown 1992 w Bleyhl 2000:39). Dzieciom z grup eksperymentalnych czytano opowiadania z książek obrazkowych lub oddawano do ich dyspozycji książki obrazkowe z dołączonymi do nich kasetami. Dzieci z klas, w których nauczanie polegało na wykorzystywaniu książek obrazkowych, osiągnęły lepsze wyniki w nauce niż dzieci nauczane tradycyjnie.

Również badania przeprowadzone w niemieckich szkołach[3] potwierdzają wyższą efektywność wczesnoszkolnego nauczania języków obcych, w którym nie stosuje się linearnego układu materiału językowego (Bleyhl 1996:344, 2000:39). Nauka na lekcjach, na których wykorzystano stworzone przez H. Winitz (1981) materiały do samodzielnego uczenia się, tzw. *Learnables*[4], okazała się efektywniejsza w porównaniu z nauką z wykorzystaniem podręcznika. W ciągu roku szkolnego (40 tygodni) dzieci uczące się z *Learnables* opanowały receptywnie ok. 1100-1200 słów łącznie z strukturami gramatycznymi. *Learnables* zostały również wykorzystane we wczesnoszkolnym nauczaniu dzieci (Bleyhl 2000:39)[5]. Okazało się jednak, że uczniowie wyższych klas szkoły podstawowej poradzili sobie lepiej z wykonaniem zadań niż pierwszoklasiści, u których zdolność koncentracji i skupiania uwagi jest jeszcze ograniczona. Natomiast we wszystkich klasach zauważono rozwój samodzielnego myślenia, co może mieć pozytywny wpływ na pracę z tekstami obcojęzycznymi na późniejszym etapie nauki.

[2] Zasób ok. 400 leksemów lub całościowo zapamiętanych zwrotów jest niezbędny, nim uczeń podejmie próby produkcji językowej (Marchman, Bates 1994 za Bleyhl 2000:16).

[3] Projekt badawczy został przeprowadzony w jednej z klas szkoły głównej (Hauptschule), w dwóch klasach szkoły realnej (Realschule) i w jednej z klas gimnazjum (Gymnasium) w pierwszym roku nauczania języka angielskiego jako pierwszego języka obcego.

[4] W każdym tygodniu przeprowadzano lekcję, podczas której uczniowie mieli okazję usłyszenia 100 zdań do prezentowanych im na obrazkach wydarzeń. Pod koniec co drugiej lekcji był przeprowadzany test z rozumienia ze słuchu. W każdym zadaniu testu uczniowie musieli wybrać jeden z trzech obrazków, który pasował do treści usłyszanego z nagrania zdania.

[5] Na jednej lekcji prezentowano dzieciom 100 obrazków, którym początkowo towarzyszyły pojedyncze słowa, później zwroty i zdania. Poszczególne serie obrazków były połączone ze sobą tematycznie. Przy każdym obrazku prowadzący zajęcia wypowiadał na głos dany zwrot lub zdanie. Uczniowie przysłuchiwali się, niekiedy powtarzali po cichu za nauczycielem lub w przypadku znanych obrazków uprzedzali nauczyciela w wypowiedzeniu danego zwrotu lub zdania. Pod koniec co drugiej lekcji był przeprowadzany10-zadaniowy test z rozumienia ze słuchu. W każdym zadaniu dzieci musiały wybrać jeden z trzech obrazków, który pasował do treści usłyszanego z nagrania zwrotu bądź zdania.

3. Metody i techniki rozwijania sprawności rozumienia ze słuchu

3.1. Podejście narracyjne

Jak wspomniałam, o efektywności wczesnoszkolnego nauczania języków obcych decyduje w dużym stopniu możliwość nabycia bogatego doświadczenia receptywnego. Nie osiągnie się tego, zachowując w nauczaniu progresję lingwistyczną i gramatyczną. Dzieciom należy podawać wiele danych językowych. Oswajać je z językiem na zasadzie „zanurzenia w kąpieli językowej". Umożliwia to tzw. podejście narracyjne *(storytelling approach).* Polega ono na stosowaniu różnego rodzaju tekstów narracyjnych, które nie są konstruowane według progresji gramatycznej i leksykalnej. W Polsce podejście to jest jeszcze mało znanym sposobem nauczania dzieci języków obcych. W polskich programach nauczania nie proponuje się stosowania historyjek i opowiadań jako konsekwentnego sposobu nauczania języka (Iluk 2002:104). Możliwość stosowania tekstów narracyjnych wymienia się jedynie marginalnie. Nie dziwi więc fakt, że bajki i historyjki bardzo rzadko pojawiają się w podręcznikach, a nauczyciele obawiają się częstego stosowania dłuższych tekstów narracyjnych, argumentując swą obawę tym, że dzieci będą mieć problemy z ich zrozumieniem. Jednak z doświadczeń niemieckich nauczycieli wynika, że dzieci są w stanie zrozumieć o wiele więcej, niż się powszechnie zakłada. Kluczem do zrozumienia jest bowiem kontekst sytuacyjny.

Stosowanie podejścia narracyjnego stwarza optymalne warunki rozwoju sprawności receptywnych, ponieważ:

- Stosowanie historyjek umożliwia osłuchanie się z językiem obcym, rozwijając przy tym sprawność rozumienia globalnego. Zdaniem H.-R. Piepho (2002:20) istotne znaczenie w osłuchaniu się z językiem obcym ma nie tylko intensywny input, ale także wszystkie aktywności związane z pracą z opowiadaniem, tzn. aktywności poprzedzające, towarzyszące i utrwalające.
- Konsekwentne stosowanie tekstów narracyjnych zapewnia intensywny kontakt z językiem obcym. Dzieciom przedstawia się teksty obcojęzyczne osadzone w konkretnych, zazwyczaj ciekawych dla nich sytuacjach, co umożliwia mimowolne przyswajanie wielu słów, zwrotów językowych i konstrukcji gramatycznych (Iluk 2002:107).
- Dzieci mają okazję słuchania dłuższego fragmentu tekstu w języku obcym, dzięki czemu powstaje „całościowy obraz akustyczny", co stwarza doskonałe warunki do opanowania poprawnej wymowy i intonacji (Felberbauer 1998:18).

Wyniki przeprowadzonych we Włoszech w latach 90. XX w. projektów badawczych dostarczają empirycznych dowodów na wyższość stosowania podejścia narracyjnego we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych nad nauczaniem tradycyjnym (Blondin 1998:48). Na podstawie jednego z przeprowadzonych projektów badawczych stwierdzono, że o efektywności stosowania podejścia narracyjnego decyduje intensywny input dostarczany przez nauczycie-

la uczącym się. W innym badaniu wykazano, że sposób wyrażania się uczniów, którzy byli nauczani według podejścia narracyjnego, był podobny do typowego w rozwoju języka ojczystego stylu telegraficznego. Oznacza to, że wypowiedzi uczniów charakteryzowały się np. opuszczaniem rodzajników i przyimków. Potrafili oni tworzyć wypowiedzi zawierające części zdania lub proste zdania, chociaż nie zawsze były one bezbłędne. Pod koniec piątej klasy opowiadali nawet krótkie historyjki zawierające zdania złożone podrzędnie i współrzędnie. Natomiast dzieci z grupy kontrolnej uczone tradycyjnie budowały wprawdzie poprawne, wyuczone na pamięć zdania, ale większość z nich była zdaniami typu: *This is...* . Zaś pod koniec klasy piątej nie potrafiły opowiedzieć żadnej historyjki.

Dalszych dowodów empirycznych na efektywność nauczania dzieci języków obcych według podejścia narracyjnego dostarczają badania przeprowadzone w Polsce w jednej ze szkół podstawowych w latach szkolnych 2003/2004 i 2004/2005 (Gładysz 2007, 2009)[6].

3.2. Metoda reagowania całym ciałem (*TPR*)

Metoda reagowania całym ciałem, zwana *Total Physical Response*, została opracowana w latach 60. XX w. przez J. Ashera. Polega ona na wydawaniu przez nauczyciela poleceń, na które dzieci muszą odpowiednio reagować (Lovik 1996:41). We wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych metoda ta doskonale się sprawdza w kształceniu sprawności receptywnych, ponieważ umożliwia dziecku demonstrowanie zrozumienia treści przekazu odpowiednimi reakcjami, bez używania słów.

F. Klippel (2000:84) podaje przykłady poleceń, odnoszących się do materiału realizowanego w nauczaniu języków obcych na szczeblu elementarnym, które warto wykorzystać:

- Wyrażenie i zwroty lekcyjne: *open/close the door/window, wipe the blackboard, turn on/off the light, put your hand up, please, give X a pencil, go to the window…*
- Czasowniki i sytuacje dające się przedstawić za pomocą mimiki: w*alk, dance, shout, kneel, sit, get up, turn round, clap your hands*...
- Przyimki: *Put your pencil on the floor. Put your book under your chair*…
- Umiejętności: *If you can swim, clap once. Everyone who can play the recorder*, *stand up*.
- Opis osób: *Hold hands with someone who's got blue/brown eyes. Touch someone who is wearing a red jumper.*
- Porównania: *If Y is taller than Z, put up your left hand. If my chair is bigger than yours, clap twice.*
- Upodobania i antypatie: *If you like bananas, pretend that you're eating one*. *If you don't like eggs, make a face*.

[6] Wyniki badań zostały szczegółowo opisane w artykułach: J. Gładysz (2007), *Empirische Untersuchung der Effizienz des narrativen Ansatzes*, „Orbis Linguarum" 32, Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, s. 205-230; J. Gładysz (2009), *Pomiar efektywności podejścia narracyjnego we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych*, „Orbis Linguarum" 34, Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, s. 389-414.

- Wiedza ogólna: *If London is the capital of England, put up your hand. If a spider has eight legs, clap eight times.*

Metoda reagowania całym ciałem (*TPR*) nie ogranicza się jedynie do wydawania poleceń, może także zostać wykorzystana w podejściu narracyjnym. Ilustruje to przykład historyjki *Kim and Little Witch* (Hogh w Edelhoff 2003:42).

Kim and Little Witch

Kim:	Hello, I'm Kim. Who are you?
Little Witch:	I'm Little Witch.
Kim:	Aha. What do you do?
Little Witch:	I do magic.
Kim:	Magic? Wow! Can you show me a trick, please?
Little Witch:	Yes, I can. Abracadabra, hey, hey, hey, now I wish your nose away!
Kim:	Huuh, where's my nose? I can't smell any more!
Little Witch:	Abracadabra zig zag, nose come back!
Kim:	That's great. Little Witch, can you show me another trick?
Little Witch:	Yes, I can. Abracadabra, hey, hey, hey, now I wish your eyes away!
Kim:	Huuh, where are my eyes? I can't see anymore!
Little Witch:	Come on, children, let's help Kim get his eyes back: Abracadabra zig zag, eyes come back!
Kim:	That's great, please, Little Witch, can you show me another trick?
Little Witch:	Yes, I can. Come on children. Abracadabra, hey, hey, hey, now I wish your ears away!
Kim:	Huuh, where are my ears? I can't hear anymore!
Little Witch:	Let's help him, children: Abracadabra zig zag, ears come back!
Kim:	That's great, super, fantastic! Please, Little Witch, show me just one more trick!
Little Witch:	OK, Kim. Abracadabra, hey, hey, hey, now I wish your mouth away!
Kim:	Mmh, mmh, mmh ...
Little Witch:	Listen, children, let's do magic together now. Kim can't speak any more. Let's give him his mouth back: Abracadabra zig zag...

Źródło: Hogh w Edelhoff 2003:42.

Dalsze fazy pracy są następujące (Wiedmann 2003:99):

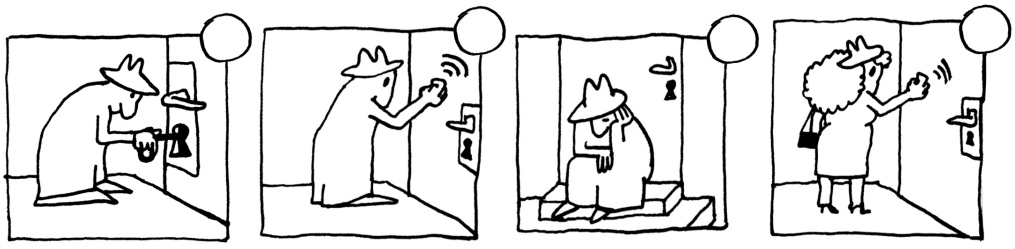
- Po pokazaniu i nazwaniu poszczególnych części ciała, nauczyciel przybiera postać czarownicy i wydaje dzieciom następujące polecenia: *„Touch your nose..., show me your eyes..,. where is your mouth?... point to your mouth"* itd.
- W wyniku czarów nauczyciela z twarzy maskotki klasowej znikają jej poszczególne części. Maskotka przykrywa rękoma znikające części twarzy: *„Abracadabra, hey, hey, hey, now I wish your nose away"* itd.
- W następnej fazie jedno z dzieci przejmuje rolę Kima: *„Paul, do you want to be Kim? Yes? Fine. Paul, abracadabra, hey, hey, hey, now I wish your eyes away".* Chłopiec powinien odpowiednio zareagować, przykrywając rękoma oczy.

- W wyniku czarów nauczyciela i dzieci część twarzy dziecka wybranego do zabawy wraca na swoje miejsce: *„abracadabra zig zag, eyes come back"*. Chłopiec powinien odpowiednio zareagować, odkrywając daną część twarzy i przejmuje później rolę czarownicy.

3.3. Techniki rozwijania sprawności rozumienia ze słuchu

Przedstawione techniki rozwijające sprawność rozumienia ze słuchu nie wymagają umiejętności czytania i pisania. Z dostępnej literatury przedmiotu wybrałam następujące:

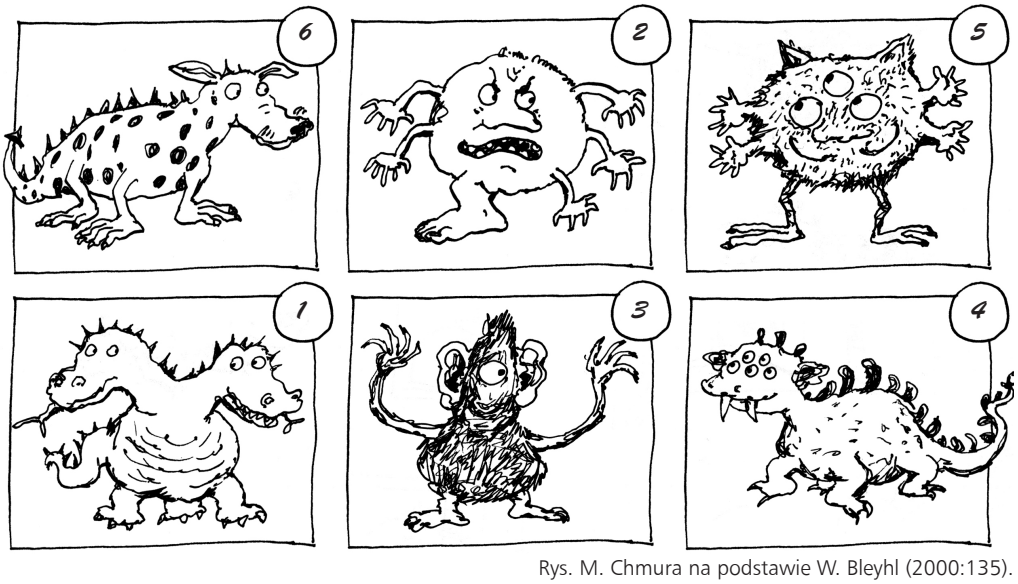
Identyfikacja obrazka na podstawie usłyszanego zdania – Na podstawie usłyszanego zdania uczniowie zakreślają obrazek oddający jego treść (Legutke 2002:96):



Rys. M. Chmura na podstawie M.K. Legutke (2002:96).

He is knocking on the door.

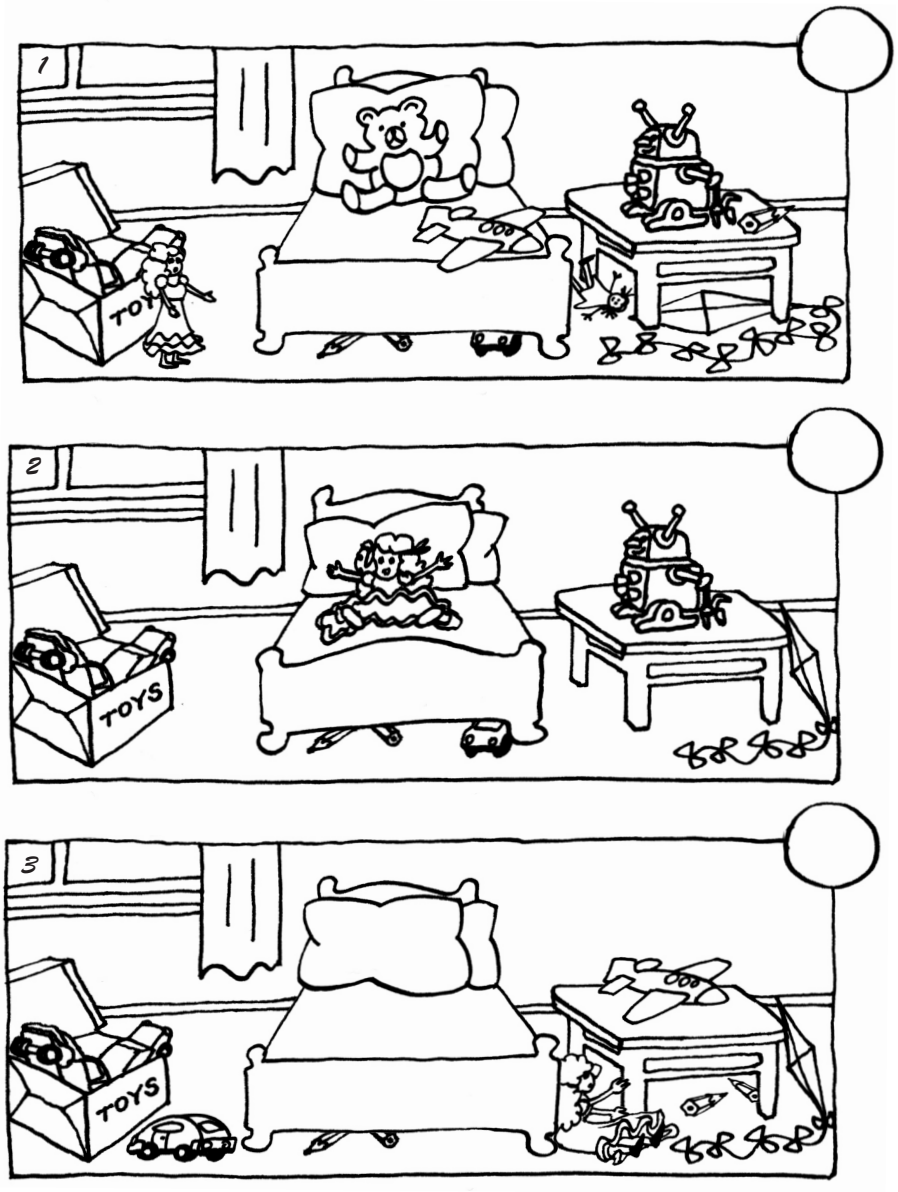
Identyfikacja obrazka na podstawie usłyszanego opisu – Na podstawie usłyszanego opisu uczniowie numerują kolejno poszczególne obrazki (Knebler 1998 w Bleyhl 2000, s. 135-137):



Rys. M. Chmura na podstawie W. Bleyhl (2000:135).

Nauczyciel czyta tekst, który pasuje tylko do jednego z podanych obrazków. Uczniowie zaznaczają odpowiedni obrazek (ibidem):

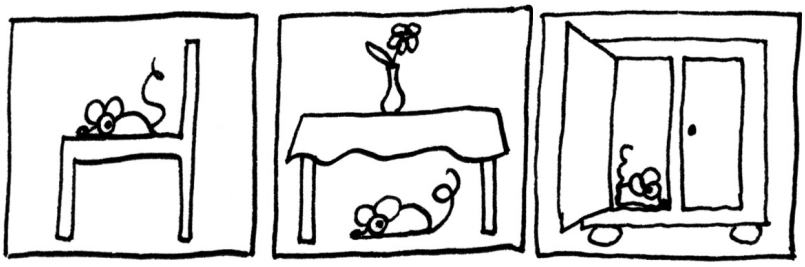
> „There's a kite by the table. And a robot on the table. There are three cars in the bedroom, two in the toy box and one under the bed. There are two pencils under the bed and a doll on the bed".



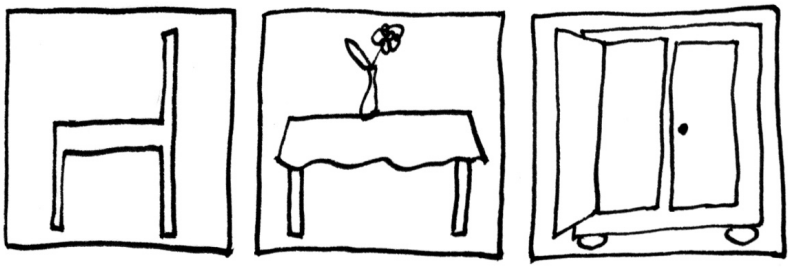
Rys. M. Chmura na podstawie W. Bleyhl (2000:135).

Rysowanie obrazka lub uzupełnianie niekompletnego obrazka na podstawie usłyszanego tekstu – W pierwszym zadaniu, podobnie jak w wymienionych powyżej, uczniowie zaznaczają na podstawie usłyszanego zdania odpowiedni obrazek. W drugim zadaniu uczniowie samodzielnie dorysowują brakujący element obrazka. Natomiast w trzecim zadaniu uczniowie sporządzają rysunek na podstawie usłyszanego tekstu (Behr, Kierepka 2002:22):

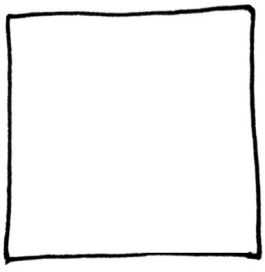
1. Where is the mouse? Tick off the right answer!



2. Draw the mouse into the right place!



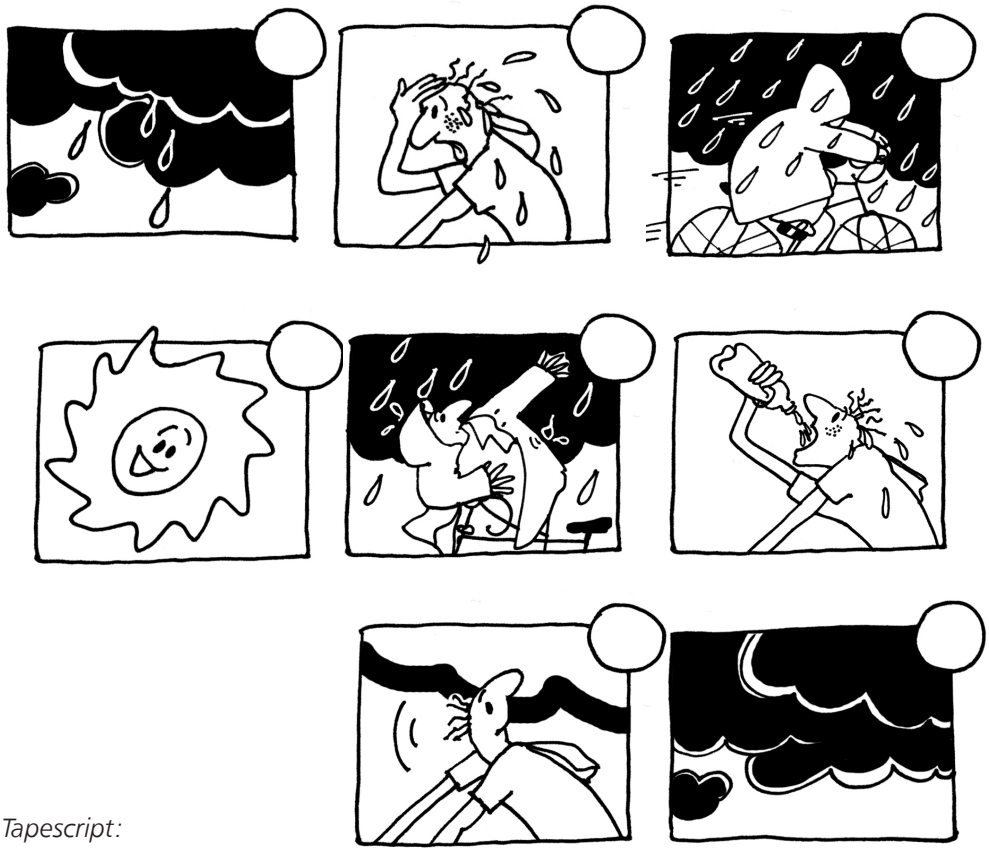
3. Draw where the mouse is!



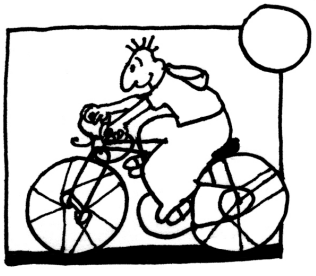
Rys. M. Chmura na podstawie W. Bleyhl (200:135).

Numerowanie obrazków lub układanie ich w odpowiedniej kolejności – Technika ta polega na numerowaniu obrazków zgodnie z treścią usłyszanej historyjki (Becker i.in. 2003:23 w Gerngross 2004:11):

❹ Listen and fill in the numbers.



Tapescript:
One: You're riding your bike.
Two: The sun is shining.
Three: You're hot.
Four: Drink some water.
Five: Look up at the sky.
Six: There are lots of black clouds.
Seven: It's starting to rain.
Eight: Put on your raincoat.
Nine: Ride home.



Rys. M. Chmura na podstawie G. Gerngross (2004:11).

Zadanie to można również przeprowadzić układając wycięte obrazki w odpowiedniej kolejności.

Wskazywanie elementów obrazka – Na podstawie słuchanego tekstu uczniowie pokazują na obrazku kolejne przedmioty, osoby lub czynności, o których jest mowa w tekście (Komorowska 2002:94).

Wysłuchiwanie wyrazów decydujących o znaczeniu całego tekstu – Zadanie to umożliwia sprawdzenie rozumienia wyrazów kluczowych. Nauczyciel podaje polecenie typu *„podnieście rękę za każdym razem, gdy usłyszycie nazwę jakiegoś zwierzątka"* (ibidem).

Technika zdań prawdziwych i fałszywych – Nauczyciel wypowiada zdania zgodne i niezgodne z treścią obrazka, planszy lub z obserwowaną sytuacją. Uczniowie określają zgodność podanej treści z obrazkiem lub sytuacją (ibid., s. 95). Technika ta dobrze nadaje się do sprawdzenia rozumienia treści historyjek i opowiadań (Wiedmann 2003:101).

Przedstawianie usłyszanych sytuacji – Uczniowie przedstawiają usłyszane sytuacje za pomocą dostępnych im rekwizytów (Zangl, Peltzer-Karpf 1998:39).

The little duck that the lion is chasing is hiding behind the big duck.

The giraffe that the lion is chasing is hiding behind her friend, Frank.

Zdjęcia I. Jaros na podstawie R. Zangl, A. Peltzer-Karpf (1998:39).

4. Podsumowanie

W podsumowaniu należy ponownie podkreślić, że nauka języka zarówno ojczystego, jak i obcego rozpoczyna się od kształcenia sprawności rozumienia. Niezbędne w tym jest nabywanie bogatego doświadczenia receptywnego w wyniku:

- dostarczania optymalnego inputu, dzięki któremu są aktywowane wrodzone zdolności przyswajania języka,
- respektowania fazy inkubacji językowej,
- rezygnacji z linearnego układu materiału językowego (z progresji leksykalnej i gramatycznej).

Można zagwarantować optymalne warunki rozwoju sprawności receptywnych, wykorzystując w procesie nauczania teksty narracyjne, które zapewniają uczącym się intensywny kontakt z językiem obcym. Oznacza to, że uczniowie otrzymują wiele danych językowych do mentalnego przetworzenia, a poza tym są konfrontowani z autentycznym językiem.

Do rozwoju sprawności receptywnych we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych świetnie nadaje się również metoda reagowania całym ciałem (*TPR*), gdyż zadanie ucznia ogranicza się jedynie do przysłuchiwania się i wykonywania odpowiednich poleceń. Zrozumienie poleceń jest sprawdzane za pomocą reakcji ucznia bez użycia produkcji językowej. Poza tym taki sposób rozwoju sprawności rozumienia ze słuchu wychodzi naprzeciw dużemu zapotrzebowaniu dzieci na ruch.

Bibliografia

Becker C. i.in. (2003), *Playway 3 Rainbow Edition: Show What You Know*, Innsbruck, Leipzig: Helbling: Klett.

Behr U., Kierepka A. (2002), *Plädoyer für die Einschätzung der Schülerleistungen*, „Fremdsprachen Frühbeginn" (FF) 2, s. 20-24.

Bleyhl W. (1996), *Der Fallstrick des traditionellen Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Vom Unterschied zwischen linearem und nicht-linearem Fremdsprachenunterrich*t, „Praxis des neusprachlichen Unterrichts" 4, s. 339-347.

Bleyhl W. (red.) (2000), *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*, Hannover: Schroedel.

Bleyhl W. (2002), *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling*, Hannover: Schroedel,

Bleyhl W. (2003), *Grammatikunterricht in der Grundschule?*, „Fremdsprachen Frühbeginn" (FF) 4, s. 5-9.

Blondin Ch. i in. (red.) (1998), *Fremdsprachen für die Kinder Europas. Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung*, Berlin: Cornelsen.

Carli A. i in. (red.) (1995), *Zweitsprachenlernen in einem mehrsprachigen Gebiet*, Bozen: Kulturministerium der Autonomen Provinz Bozen.

Chomsky N. (1957), *Syntactic Structures*, The Hague: Mouton.

Courchêne i in. (red.) (1992), *Comprehension-Based Language Teaching: Current Trends*, Ottawa: University of Ottawa Press.

de Cillia R. (1995), *Progression im Fremdsprachenunterricht,* w: A. Carli (red.) (1995). s. 205-217.

Diller K.C. (red.) (1981), *Individual differences and universals in language learning aptitude*, Rowley, Massachusetts: Newbury House.

Edelhoff Ch. (red.) (2003), *Englisch in der Grundschule und darüber hinaus. Eine praxisnahe Orientierungshilfe*, Frankfurt/M.: Moritz Diesterweg.
Elley W. (1991), *Acquiring literacy in a second language: The effect of book-based program,* „Language Learning" 41:3, s. 375-411.
Elley W., Mangubhai B.C. (1983), *The impact of reading on second langugage learning,* „Reading Research Quarterly" 19, s. 53-67.
Felberbauer M. (1998), *Von Fröschen, Schweinen, Schmetterlingen und Drachen. Storytelling and fantasy trips,* „ Grundschulunterricht" 45:1, s. 18-21.
Gerngross G. (2004), *Lernstandsfeststellung,* „Primary English" 2, s. 8-12.
Gleason J.B., Ratner N.B. (2005), *Psycholingwistyka,* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
Gładysz J. (2007), *Empirische Untersuchung der Effizienz des narrativen Ansatzes,* „Orbis Linguarum" 32. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, s. 205-230.
Gładysz J. (2009), *Pomiar efektywności podejścia narracyjnego we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych,* „Orbis Linguarum" 34. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, s. 389-414.
Hogh E. (2003), *Storytelling in der Grundschule,* w: Ch. Edelhoff (red.) (2003), s. 40-49.
Iluk J. (2002), *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?,* Katowice: Wydawnictwo Gnome.
Iluk J. (2005), *Methodische Binsenweisheiten und der alltägliche Fremdsprachenunterricht*. w: H. Pürschel, T. Tinnefeld, *O niektórych aspektach wczesnoszkolnego nauczania języków obcych,* „Poliglota" 1, Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, s. 7-15.
Klippel F. (2000), *Englisch in der Grundschule: Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht,* Berlin: Cornelsen.
Knebler U. (1998), *Englisch in der Grundschule. Aufgabenbeispiele für Sprachstandsfeststellungen in der Klasse 4. Amt für Schule. Freie und Hansestadt,* Hamburg.
Komorowska H. (1996), *Nauczanie języka obcego w świetle rekomendacji Rady Europy,* „Języki Obce w Szkole" 3, s. 213-220.
Komorowska H. (2002), *Metodyka nauczania języków obcych,* Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
Komorowska H. (2002), *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – Ocena – Testowanie,* Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
Krashen S.D. (1981), *Aptitude an attitude in relation to second language acquisition and learning,* w: K.C. Diller (red.) (1981), s. 155-175.
Krashen S.D. (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications,* New York: Longman.
Kreis R. (2001), *Hörverstehenstraining durch Storytelling im Englischunterricht,* „Fremdsprachen Frühbeginn" 1, s. 27-31.
Legutke M.K. (2002), *Stufenprofile und Lernstände am Ende der Klasse 4: Was haben die Kinder im Englischunterricht gelernt?,* w: M.K. Legutke, W. Lortz (red.) (2002), s. 92-106.
Legutke M.K., Lortz W. (red.) (2002), *Englisch ab Klasse 1. Das hessische Merry-Go-Round-Projekt. Analysen und Berichte,* Berlin: Cornelsen.
Lightbown P.M. (1992), *Can they do it themselves? A comprehension-based ESL-Course for young children,* w: Courchêne i in. (red.) (1992), s. 353-370.
Lovik Th.A. (1996), *Total Physical Response: Beschreibung und Beurteilung einer innovativen Methode,* „FluL" 25, s. 38-47.
Marchman V.A., Bates E. (1994), *Continuity in lexical and morphological development: a test of the critical mass hypothesis,* „Journal of Child Language" 21, s. 339-366.
Mindt D. (2002*), Die „kommunikative Progression" und der Frühbeginn, 2. Teil,* „Fremdsprachen Frühbeginn" (FF) 6, s. 5-7.
Mindt D., Schlüter N. (2003), *Englisch in den Klassen 3 und 4. Grundlagen für einen ergebnisorientierten Unterricht,* Berlin: Cornelsen.
Piepho, H.-E. (2002), *Stories' ways,* w: Bleyhl W. (red.) (2002), s. 20-34.

Pürschel H., Tinnefeld T. (red.) (2005), *Moderner Fremdsprachenerwerb zwischen Interkulturalität und Multimedia. Reflexionen und Anregungen aus Wissenschaft und Praxis,* Bochum: AKS-Verlag.
Sambanis M. (2005), *Verstehensbasierte Ansätze im frühen Fremdsprachenunterricht – Weg oder Irrweg?* „Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung" 43, s. 3-11.
Vogel K. (1993), *Input und Fremdsprachenerwerb. Psycholinguistische Überlegungen zu Rolle und Funktion des sprachlichen Inputs beim Lernen und Verstehen einer Fremdsprache,* w: „Neusprachliche Mitteilungen" (NM) 3, s. 151-162.
Weskamp R. (2003), *Fremdsprachenunterricht entwickeln. Grundschule – Sekundarstufe I – Gymnasiale Oberstufe,* Hannover: Schroedel.
Wiedmann T. (2003*), Lernstandsbeobachtung im Englischunterricht der Grundschule Klasse 1/2,* w: Ch. Edelhoff (red.) (2003), s. 98-103.
Winitz H. (1981), *Nonlinear learning and language teaching,* w: H. Winitz (red.) (1981), s. 1-13.
Winitz H. (red.) (1981), *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction,* Rowley: Newbury House Publishers, Inc.
Zangl R., Peltzer-Karpf A. (1998), *Die Diagnose des frühen Fremdsprachenerzebs*, Tübingen: Gunter Narr.

Aldona Sopata

Sprawność mówienia produktywnego we wczesnoszkolnej edukacji językowej[1]

1. Wstęp

Sprawność mówienia jest często tą sprawnością, według której znajomość języka obcego osoby uczącej się jest oceniana przez osoby trzecie. One też często wydają opinie o osiągnięciach lub ich braku w nauce języka. Wszyscy wiemy, że działania produktywne w języku obcym pełnią ważną funkcję w życiu zawodowym i stanowią swego rodzaju probierz prestiżu społecznego. Ocenie społecznej podlegają płynność wypowiedzi i sposób ustnych prezentacji (por. *ESOKJ* 2003:24). Od czasów H.-E. Piepho (1974) kompetencja komunikacyjna jest zgodnie uznawana za główny cel nauczania języków obcych, co ma swoje odzwierciedlenie na wszystkich etapach kształcenia w programach nauczania i podręcznikach do nauki języków obcych. Z kolei rodzice uczniów szkół podstawowych często oczekują, że wcześniejszy początek nauki języka obcego doprowadzi u ich dzieci do lepszej umiejętności posługiwania się tym językiem, szczególnie gdy chodzi o sprawność mówienia. Kształcenie tej sprawności odgrywa zatem istotną rolę w nauce języków.

2. Sprawność mówienia

Sprawność mówienia jest jednym z czterech głównych komponentów kompetencji komunikacyjnej i jest ona umiejętnością najbardziej złożoną. Według modelu W. Levelta (1989), każda wypowiedź ustna wymaga aktywacji w umyśle mówiącego trzech systemów przy jednocześnie otwartym dostępie do posiadanej wiedzy (np. wiedzy o świecie, leksykonu mentalnego). Pierwszy system, który musi zostać uaktywniony, to system koncepcyjny, gdzie planowany jest w sposób świadomy zamiar i cel wypowiedzi. Drugi krok jest związany z systemem formułowania wypowiedzi. W nim z leksykonu są pobierane elementy leksykalne i gramatyczne, a następnie są one kodowane fonetycznie i gramatycznie (*internal speech*). Krok ten przebiega nieświadomie i w sposób zautomatyzowany. Na końcu w systemie artykulacyjnym są produkowane dźwięki. Proces ten również przebiega nieświadomie i automatycznie. Dodatkowym systemem jest system kontrolny, który jest związany już ze

[1] Tekst tego rozdziału jest nieco zmienioną wersją tekstu powstałego w trakcie prac nad projektem *Erwerb funktionaler Kategorien im Deutschen als Zwietsprache* finansowanym przez Fundację im. Alexandra von Humboldta.

składnikiem słuchowym. Kiedy mówiący słyszy swój błąd, przerywa. Systemy te nie działają w sposób linearny, lecz częściowo mogą działać jednocześnie. Model ten został zastosowany także dla mówców wielojęzycznych (de Bot 2003).

Jako uzupełnienie modelu W. Levelta, który skupia się na opisie procesów kognitywnych zachodzących w umyśle mówiącego, może służyć model działania językowego L. Bachmana i A. Palmera (Bachman, Palmer 1996:66-69). Autorzy ci traktują mówiącego jako uczestnika interakcji. Obok kompetencji lingwistycznej, tzw. kompetencji organizacyjnej, uwzględniają też kompetencję pragmatyczną i strategiczną. Kompetencja strategiczna to umiejętność działania pomimo braków językowych.

W obu modelach są widoczne najbardziej istotne aspekty mówienia, takie jak konieczność błyskawicznego planowania, formułowania i artykulacji wypowiedzi, potrzeba aktywacji wielu dziedzin wiedzy (wiedzy językowej, o świecie, o dyskursie itp.), użycie kompetencji pragmatycznej oraz potrzeba strategii radzenia sobie z trudnościami językowymi.

Jak widzimy, proces rozwoju sprawności mówienia jest niesłychanie złożony. A. Peltzer-Karpf i R. Zangl (1998:7-8) stwierdzają, że rozwój ten przebiega w ramach dość stałych faz:

- mówienia za pomocą stałych wyrażeń (*chunks*): cechuje ją wysoka poprawność wypowiedzi oraz możliwość występowania błędów pragmatycznych,
- dekonstrukcji – analizy języka: w której znajduje się reguły przez sprawdzanie hipotez, występuje wiele błędów wynikających z nadmiernego uogólniania oraz luk w wiedzy, i którą cechuje mała płynność wypowiedzi,
- użycia reguł – jednolitego wyboru planu wypowiedzi: charakterystyczne dla niej są bardziej płynne wypowiedzi oraz popełnianie mniej błędów,
- zautomatyzowanego użycia reguł: cechuje ją niewielka liczba błędów oraz odporność na błędy w słyszanych wypowiedziach.

Uczeń, przyswajając różne elementy językowe, może znajdować się na różnych etapach tego procesu. Ogólny rozwój mówienia można jednak opisać jako przejście kolejnych etapów:

- imitacji-reprodukcji,
- analizy,
- produkcji oraz
- wolnych wypowiedzi.

3. Czynniki stanowiące o specyfice wczesnoszkolnej edukacji językowej

Rozwój sprawności mówienia we wczesnoszkolnej edukacji językowej jest ściśle związany ze specyfiką tego etapu nauczania. O specyfice tej stanowią przede wszystkim czynniki neurofizjologiczne, emocjonalne i kognitywne. Powodują one, że nauka języka obcego u dzieci, w tym także rozwój sprawności mówienia, przebiega inaczej niż u starszych uczniów.

Pierwsza grupa czynników to czynniki neurofizjologiczne, które są związane z dojrzewaniem półkul mózgowych i procesem lateralizacji. E. Lenneberg (1967) twierdzi, że

obie półkule mózgowe dziecka dzięki swej plastyczności mogą przejąć kierowanie funkcjami językowymi, ale jest to możliwe tylko do okresu dojrzewania. Po tym okresie nie jest to już możliwe, ponieważ proces lateralizacji został zakończony. Empirycznymi podstawami tego twierdzenia są badania pacjentów cierpiących na afazję oraz wyraźne różnice w przyswajaniu języka przez dzieci i dorosłych.

Rola czynników neurofizjologicznych jest szczególnie ważna przy opanowywaniu wymowy a także systemu morfosyntaktycznego języka obcego. J. Johnson i E. Newport (1989) dowodzą, że stopień opanowania języka angielskiego przez imigrantów koreluje z wiekiem ich przybycia do USA. Wiek 7 lat jest według tych autorów punktem granicznym pozwalającym opanować drugi język na poziomie języka ojczystego. Granicy wiekowej nie należy traktować jako „fazy krytycznej" w ścisłym znaczeniu tego słowa, mamy tu raczej do czynienia z „fazą wrażliwą", gdyż zmiana w rozwoju umiejętności językowych nie zachodzi nagle, lecz stopniowo (Bauer 1999). Czynniki neurofizjologiczne nie mają wpływu na proces opanowywania przez uczniów leksyki i pragmatyki.

Następna grupa czynników wpływająca na dziecięcą akwizycję językową to czynniki emocjonalne. Należy do nich przede wszystkim naturalnie wysoka motywacja dzieci do poznawania nowego, a także specyficzna emocjonalność dziecka, która nie jest hamowana przez konwenanse, a przejawia się w różnych działaniach dziecka i jego reakcjach. Z wiekiem ta spontaniczność w reakcji na świat zewnętrzny zanika, ponieważ jest modyfikowana przez doświadczenie, wpływy środowiska i wiedzę nabytą (por. Stasiak 2000:404).

Ogromny wpływ na proces wczesnego uczenia się języków obcych mają również czynniki kognitywne. Dzieci i dorośli przyswajają wiedzę i umiejętności w różny sposób. U dzieci podczas uczenia się języka dominuje proceduralna forma pamięci, która jest mało elastyczna i ściśle związana z konkretną treścią (por. Haberlandt 1999:277). Występuje też przewaga procesów indukcyjnych (por. Durkin 1989). Dorośli wykorzystują w nauce języka obcego pamięć deklaratywną. Wiedza zdobyta dzięki niej może zostać użyta w wielu innych dziedzinach. U dorosłych przeważają procesy dedukcyjne (por. Traore 2000, Grotjahn 2003).

Wymienione czynniki stanowiące o specyfice wczesnoszkolnej edukacji językowej wpływają także na rozwój sprawności mówienia u dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Czynniki emocjonalne powodują, że dzieci mają mniej zahamowań w mówieniu niż uczniowie starsi i dorośli. Mniej też troszczą się o poprawność własnych wypowiedzi. Niesłychanie cenna dla rozwoju mówienia jest też dziecięca umiejętność indukcyjnego konstruowania reguł poznawanego języka.

4. Zasady rozwijania sprawności mówienia we wczesnoszkolnej edukacji językowej

Podstawową zasadą wczesnoszkolnego nauczania języków obcych jest prymat oralności, a więc nadrzędność sprawności rozumienia ze słuchu i mówienia nad sprawnościami pisemnymi, a z drugiej strony pierwotność uczenia się receptywnego w stosunku do produkcji językowej (por. Komorowska 1996 a,b). Jednak ważne jest także wspieranie tzw. „go-

towości mownej" przez wspieranie spontanicznych wypowiedzi, prowokowanie interakcji w klasie, wykorzystywanie naturalnych aktorskich zdolności dzieci oraz ich brak zahamowań w mówieniu (por. Komorowska 1996 a,b).

Mechaniczne powtarzanie przez dzieci wzorców językowych nie służy przyswajaniu języka. Natomiast służy temu nauka przez interakcję i działanie. Tylko wtedy mogą zostać uaktywnione u dzieci w wieku wczesnoszkolnym charakterystyczne dla tego wieku mechanizmy intuicyjnego tworzenia reguł, sterujących rozumieniem i formułowaniem wypowiedzi (por. Iluk 2006:25), a także indukcyjne procesy przyswajania języka (por. Arabski 1996:9). Zbytni nacisk na imitację i reprodukcję, tj. wielokrotne powtarzanie wyrazów, zwrotów, a także często lubianych przez dzieci wierszyków i wyliczanek prowadzi z czasem do znużenia dzieci. Te techniki pochodzenia behawioralnego traktują język jako listę gotowych zwrotów, które należy zapamiętać i są na dłuższą metę mało skuteczne (Iluk 2006:24). Wykorzystują one dużą zdolność dzieci do naśladowania, ale ignorują proceduralną formę pamięci dzieci i ich gotowość do kreatywnego obchodzenia się z językiem. Ćwiczenia imitacyjne są oczywiście potrzebne, ale nie powinny zdominować całego rozwoju sprawności mówienia.

H. Rück (2007) przedstawia cztery podstawowe zasady wczesnoszkolnego nauczania języków obcych, które gwarantują, jego zdaniem, do pewnego stopnia, że nauka języka obcego nie tylko sprawi dzieciom przyjemność, lecz także doprowadzi do konkretnych osiągnięć, jeśli chodzi o kompetencję językową. Pierwszą z tych zasad jest zasada inputu. Dzieciom powinien zostać udostępniony bogaty i starannie dobrany input językowy. Bogactwo słyszanego języka powinno im umożliwić intuicyjne tworzenie reguł. Oczywiście własne reguły językowe dzieci często implikują ich błędne wypowiedzi. Jednak takie wypowiedzi świadczą o tym, że w ich umysłach ma miejsce tworzenie i testowanie hipotez, a więc zachodzą procesy istotne dla akwizycji językowej i dlatego należy je tolerować.

Indukcyjne tworzenie reguł przez dzieci jest możliwe do osiągnięcia, gdy zostawia się im czas na oswojenie się z konkretnym zjawiskiem językowym. Podstawową dewizą wczesnoszkolnej edukacji językowej powinno być bezstresowe słuchanie, podczas którego dzieci mogą tworzyć własne hipotezy o języku i artykułować w umyśle własne wypowiedzi. Nie należy więc wymagać od nich natychmiastowego powtórzenia w chórze słów nauczyciela, które tylko pozornie prowadzi do szybszego przyswojenia przez uczniów danego słówka lub zwrotu.

Przykładem takiego podejścia może być przedstawienie dzieciom słownictwa związanego z częściami ciała. Według metody bezpośredniej wymagałoby to od nauczyciela pokazania danej części ciała, nazwania jej i wymagania od uczniów chóralnego powtórzenia oraz dalszych ćwiczeń. H. Rück (2007:11) proponuje w ramach dostarczenia dzieciom bogatego i starannie dobranego inputu następujący proces. Nauczyciel powinien w krótkiej ale spontanicznej interakcji na przykład z pacynką przedstawić docelowe słownictwo z odpowiednią mimiką i gestykulacją. Pierwsze ćwiczenie powinno polegać na reakcji dzieci całym ciałem, a więc na przykład na pokazywaniu odpowiednich części ciała. Dopiero po wielokrotnym usłyszeniu można wymagać od dzieci wymówienia nowych słów z równoczesnym ich pokazywaniem. Mimo że procedura ta wydaje się być dłuższa, prowadzi ona

do mniejszej liczby koniecznych korekt i daje dzieciom przede wszystkim możliwość do intuicyjnego obchodzenia się z językiem obcym.

Następna zasada proponowana przez H. Rücka (2007) to zasada powtórzenia już znanego materiału, ale koniecznie w innej formie, aby nie doszło do znużenia dzieci. Kolejna zasada wczesnoszkolnej edukacji językowej to zasada zabawy, która musi być związana z radością. Autor wyraźnie podkreśla, iż jeśli nie jest spełniony ten warunek, to nie mamy do czynienia z zabawą nawet wtedy, gdy do powtarzania słówek używana jest tzw. zabawa z piłką. Ostatnią proponowaną zasadą jest zasada ruchu, która odpowiada naturalnym potrzebom dzieci w tym wieku.

Należy podkreślić, że bogaty i dobrze dobrany input proponowany przez H. Rücka nie może być tzw. zanurzeniem językowym i tym, co się potocznie pod tym rozumie, a więc niezróżnicowanym mówieniem do dzieci niezależnie od tego, co z tego są one w stanie zrozumieć. Odpowiedni input powinien polegać na spontanicznej mowie skierowanej do dzieci lub do bliskiej im emocjonalnie postaci (np. pacynki) charakteryzującej się wysoką obrazowością, poglądowością i dużą redundantnością wypowiedzi, której towarzyszy bogata mimika i gestykulacja.

Podsumowując należy stwierdzić, że dla rozwoju sprawności mówienia w edukacji wczesnoszkolnej istotne jest przede wszystkim umożliwienie dzieciom słuchania bogatej i spontanicznej mowy obcojęzycznej oraz pozostawienie im czasu na tworzenie intuicyjnych reguł, zanim zaczną mówić. Ich wczesne wypowiedzi mogą zawierać błędy świadczące o rozwoju języka w umyśle dziecka. Z drugiej strony dzieci na pewnym etapie rozwoju powinny być w sposób zabawowy motywowane do tworzenia własnych wypowiedzi.

Istotne jest, aby te wypowiedzi nie były zawsze tylko reprodukcją i użyciem gotowych sformułowań, ale żeby dzieci miały szansę wypróbowania w praktyce swych intuicyjnych reguł obcojęzycznych. Etap reprodukcji i imitacji jest etapem naturalnym i koniecznym w rozwoju sprawności mówienia, ale dzieci mogą dzięki swym specyficznym cechom emocjonalnym i kognitywnym przejść także do dalszych etapów tego rozwoju.

5. Badania rozwoju sprawności mówienia we wczesnoszkolnej edukacji językowej

Badania empiryczne rozwoju sprawności mówienia są dość rzadko przeprowadzane (por. Henrici i in. 2003:5). Przyczyn tego stanu rzeczy należy upatrywać w tym, że czynniki wpływające na ustną produkcję językową są niesłychanie złożone. Są to czynniki społeczne (np. status społeczny, mentalność), pragmatyczne (np. przedmiot rozmowy, intencje mówiącego) i indywidualne (wiek, płeć, inteligencja, ekstra- i introwertyczność itp.). Bardzo trudno jest określić w badaniu empirycznym wpływ poszczególnych czynników. Takie badania są też bardzo czasochłonne i metodologicznie złożone. Tym ciekawszym wydaje się spojrzenie na wyniki nielicznych badań, dotyczących rozwoju sprawności mówienia we wczesnej edukacji językowej, które zostały przeprowadzone w ostatnich latach.

Podsumowując wyniki kilku takich badań można stwierdzić, że:

- wymowa, intonacja i płynność wypowiedzi na etapie imitacji językowej u dzieci jest bardzo dobra (Kubanek-German 2003),
- wypowiedzi na etapie produkcji językowej to spontaniczne, poprawne pragmatycznie wypowiedzi jednowyrazowe (Andreas 1998), złożenia dwuwyrazowe, przede wszystkim frazy nominalne, a także wypowiedzi trzywyrazowe (Kahl, Knebler 1996),
- leksyka na etapie produktywnym zawiera dużo mieszanek językowych (*code-mixing*) (Andreas 1998, Kubanek-German 2003),
- różnice interpersonalne są bardzo duże (Andreas 1998),
- ilość użycia przez dzieci języka obcego jest zależna od ilości otrzymanego przez nie inputu w języku obcym – przy większej ilości inputu dzieci mówią więcej (Andreas 1998, Kubanek-German 2003, Rück 2004:124).

Badania te potwierdzają wyniki wcześniejszych badań europejskich (Blondin i in. 1998) wykazujących, że sprawności produktywne są gorzej rozwinięte u dzieci niż sprawności receptywne. Ponadto badania pokazały, iż dzieci mówią więcej, gdy są zachęcane do wolnych wypowiedzi. Gdy nauczanie polega przede wszystkim na ćwiczeniu gotowych wzorców, wypowiedzi dzieci odznaczają się dużo wyższym stopniem użycia gotowych formuł (Kubanek-German 2003).

Dla rozwoju sprawności mówienia niezwykle istotne są czynniki emocjonalne, których wpływ na dziecięcą akwizycję językową był badany w trakcie prac projektowych „Wczesne nauczanie języka niemieckiego" prowadzonych w Uniwersytecie Gdańskim (Stasiak 2000). Projekt ten pokazał, iż dzieci są zainteresowane językiem obcym na tyle, na ile kontakt z nim wychodzi naprzeciw ich naturalnej potrzebie zabawy, działania i fantazjowania. Raz zaciekawione dziecko, chętnie dowiaduje się, jak skutecznie nawiązać kontakt z innymi w języku obcym. Lekcja języka obcego nie powinna więc zdaniem autorki przypominać w tym okresie tradycyjnej lekcji, ale pójść w swoich założeniach w kierunku rozwiązań, dzięki którym dziecko nie „uczy" się słówek, tylko majsterkuje, rozwiązuje zagadki, słucha opowiadań, a czasem udaje się w podróż, korzystając ze swojej fantazji, uprawia sport i sadzi kwiatki (Stasiak 2000:423).

Sama badałam gotowość dzieci do produktywnego mówienia (Sopata 2007). Badanie wykazało, że dzieci bardzo chętnie angażują się w różne zadania wymagające od nich samodzielnego formułowania wypowiedzi. Pomimo różnego stopnia trudności dzieci chętnie uczestniczą w różnych zabawach językowych. Są wyraźnie zmotywowane do osiągnięcia danego celu, proponowanego w zabawie i nie są speszone tym, że często ich wypowiedzi nie są poprawne gramatycznie.

Ankieta przeprowadzona na koniec cyklu badanych przeze mnie zajęć wykazała, że zajęcia z kreatywnego użycia języka obcego były dla wszystkich uczestników bardzo ciekawe. Duża część z nich stwierdziła ponadto, że chętniej brali udział w zajęciach tego typu niż w tradycyjnych lekcjach z podręcznikiem. Na pytanie, które zadanie podobało im się najbardziej, większość uczniów podała takie zadania, które odwoływały się do wszystkich

zmysłów (na przykład odgadywanie przedmiotu po wydawanym przez niego dźwięku), angażowały je ruchowo bądź wymagały wcielenia się w jakąś rolę (na przykład zabawa w sklep). Na pytanie, które zadanie podobało się najmniej, połowa uczniów twierdziła, że nie było takiego, a część wymieniała te zabawy, które prawdopodobnie w mniejszym stopniu angażowały dziecięcą ciekawość (na przykład odgadywanie, jaki obrazek wyciągnął sąsiad z pliku obrazków).

Badanie potwierdza założenie, że rozwijanie sprawności mówienia u dzieci w wieku wczesnoszkolnym nie musi przebiegać wyłącznie przez mechaniczne powielanie słówek i zwrotów językowych. Kreatywne podejście do języka na tym etapie nauki w warunkach szkolnych jest możliwe. Dzieci w tym wieku są gotowe, a nawet chętne do wzięcia udziału w interakcji w języku obcym, która angażuje je emocjonalnie. Możliwe jest wykorzystanie w odpowiednio zorganizowanym procesie dydaktycznym postaw poznawczych dzieci oraz ich możliwości indukcyjnego uczenia się.

6. Techniki wspierające sprawność produktywnego mówienia na etapie wczesnoszkolnym

Zalecane w literaturze przedmiotu techniki wspierające rozwój sprawności mówienia na etapie wczesnoszkolnym to przede wszystkim gry i zabawy, w tym zabawy teatralne, wiersze, wyliczanki, piosenki, odgrywanie różnych ról, zajęcia wymagające zaangażowania dzieci w zakresie plastycznym lub manualnym. Wszystkie te techniki zapewniają dzieciom kontakt z językiem obcym w naturalnej sytuacji. Są one szeroko stosowane w programach nauczania języka obcego oraz w praktyce szkolnej. Jednak często służą one jedynie do rozwoju reprodukcji językowej, mówieniu produktywnemu poświęca się dużo mniej czasu.

Ćwiczenie sprawności produktywnego mówienia musi być w nauczaniu wczesnoszkolnym, podobnie jak ćwiczenie innych sprawności, połączone z zabawą. W zabawie dzieci są motywowane do mówienia w języku obcym, ale nie są do tego zmuszane. Tematyka ćwiczeń musi być związana ze światem i doświadczeniem dziecka. Przy planowaniu lekcji istotną wydaje się chwila zastanowienia, co dzieci miałyby do powiedzenia i chciałyby wyrazić na dany temat w języku ojczystym. Okazje, które można wykorzystać jako bodźce do ich spontanicznych wypowiedzi, to naturalne sytuacje podczas omawiania jakiegoś obrazka lub historyjki. Świetnym bodźcem do wypowiedzi spontanicznych jest codzienne życie szkolne, urodziny dziecka a nawet pogoda. Takie nadarzające się sytuacje nie wystarczają jednak, aby mówienie produktywne rozwinęło się u dzieci. Nauczyciel powinien świadomie stwarzać więcej sytuacji motywujących uczniów do prób tworzenia własnych wypowiedzi.

Idealną sytuacją do rozwijania produktywnego mówienia są wszelkiego rodzaju zabawy językowe. Ważną regułą dotyczącą przygotowania takich zadań jest dopasowanie trudności i przebiegu zabawy do rozwoju językowego, intelektualnego i emocjonalnego uczniów. Najprawdopodobniej starsi uczniowie mogą nie mieć problemów z sytuacją, gdy w przebiegu zabawy „przegrają" i nie biorą aktywnego udziału w dalszej jej części. Młod-

sze dzieci będą prawdopodobnie mieć z taką sytuacją problemy. Nauczyciele powinni w związku z tym pamiętać, że zasady gry nie są dogmatami i zawsze mogą być zmienione i przystosowane do sytuacji w danej grupie uczniów. Bardzo istotne dla przebiegu zabawy językowej są rzeczy, które mogą wydawać się banalne na pierwszy rzut oka, np. przygotowanie odpowiedniej ilości materiałów pomocniczych lub też jasne i klarowne wyjaśnienie reguł zabawy przez nauczyciela przed jej rozpoczęciem. Jeżeli przewidujemy, że w przebiegu zabawy dzieci będą potrzebować słów, które nie są im jeszcze znane, można przygotować krótką listę nowych słówek.

Zabawa językowa tylko wtedy może spełnić swoje zadanie, gdy wiąże się z radością. Wszelkie znużenie i przyzwyczajenie dzieci do utartej formuły zabawy radość tę wyklucza. Zatem różnorodne powinny być nie tylko same zabawy, ale także techniki dzielenia dzieci na grupy lub przyznawanie grupom punktów. Aby podzielić uczniów na grupy, można posłużyć się pytaniami o to, kto lubi bardziej słone, a kto słodkie desery, o ulubionych piosenkarzy, lub też bohaterów książkowych bądź filmowych. Dzieci mogą zostać podzielone na grupy w zależności od tego, czy ich data urodzenia zaczyna się od cyfry 1, 2 lub 3 itd. Jeśli liczba osób w grupach powinna być jednakowa, można posłużyć się obrazkami rozciętymi na odpowiednią liczbę części. Każde dziecko otrzymuje jedną część i musi znaleźć inne dzieci z częściami tego samego obrazka. Już na tym etapie dzieci mogą być zachęcane, aby w swych poszukiwaniach posługiwały się językiem obcym. Proces przyznawania grupom punktów może również przebiegać w różnoraki sposób. Zamiast klasycznych cyfr można posłużyć się rysunkiem słoneczka, które otrzymuje coraz więcej promieni, wazonu, w którym jest coraz więcej kwiatów lub też pudełka, w którym zwiększa się liczba cukierków, a może też jakiś zdrowszych lubianych przez dzieci owoców. Bardzo istotnym punktem jest także zakończenie zabawy, które musi nastąpić w momencie, kiedy jeszcze wszyscy świetnie się bawią. Przeciąganie zabawy może zabić początkowe zainteresowanie i radość oraz zniechęcić uczniów do przyszłych propozycji nauczyciela.

Ogólna zasada takich zabaw językowych jest podobna jak u uczniów starszych. Aby zaistniała potrzeba komunikacji, musi zaistnieć tzw. luka informacyjna. Dzieci muszą mieć wrażenie sensowności stojącego przed nimi zadania i muszą być w nie emocjonalnie zaangażowane. Technika ta jest związana z pracą w parach lub większych grupach, gdzie każdy z uczestników zabawy otrzymuje tylko część informacji i aby tę informację uzupełnić, musi porozumieć się z partnerem bądź z innymi członkami grupy. Istotne jest jednak, aby dzieci nie otrzymały na kartkach gotowego zwrotu, który muszą jedynie przeczytać, ale żeby informacja była tak skonstruowana lub przedstawiona na przykład za pomocą obrazka, aby dzieci miały szansę same spróbować sformułować krótką wypowiedź (niekoniecznie stuprocentowo poprawną).

Przykładem takiego ćwiczenia może być zabawa w odnajdowanie różnic na dwóch bardzo podobnych, ale nieidentycznych obrazkach (5-8 różniących szczegółów). W zależności od wieku uczniów mogą to być różnice oczywiste lub bardziej ukryte. Oczywiście dzieci muszą już znać nazwy danych przedmiotów w języku obcym. Pracując w parach, gdzie każdy z uczniów widzi tylko swoją wersję obrazka, dzieci mają za zadanie odkrycie różnic.

Ćwiczenia motywujące dzieci do sformułowania krótkich wypowiedzi mogą być bardzo proste i polegać na przykład na zadaniu dowiedzenia się od sąsiada z ławki, co lubi robić po szkole lub co jest jego ulubioną potrawą. Ponownie jest istotne, aby nie kłaść nacisku tylko na prawidłową imitację gotowego wzorca, ale żeby pozwolić dzieciom na własne sformułowanie wypowiedzi.

Dalszym dość prostym sposobem motywowania dzieci do produktywnego obchodzenia się z językiem jest zabawa polegająca na tym, że przygotowany przez nauczyciela obrazek zostaje pokazany tylko połowie klasy. Dzieci, które widziały obrazek, mówią innym, które go nie widziały, co się na nim znajduje. Grupa, która tylko słyszała opis obrazka, wybiera następnie spośród trzech podobnych ten, o który ich zdaniem chodzi.

Sprawność produktywnego mówienia może być rozwijana przy pomocy wszelkiego rodzaju zadań polegających na odgadywaniu przedmiotu na podstawie rysunku wykonanego przez współucznia. Jedno dziecko rysuje na tablicy, inne zgadują, co ten rysunek może przedstawiać. W zagadkach mogą być wykorzystane wszystkie zmysły dzieci. W odgadywaniu przedmiotu uczniowie mogą posługiwać się słuchem, gdy rozpoznają przedmiot po odgłosie, jaki wydaje, dotykiem, gdy poznają przedmiot po kształcie w nieprzezroczystym worku, a także węchem i smakiem. W dwu ostatnich wypadkach szczególnie ważny jest dobór charakterystycznych, ale niegroźnych substancji, np. cynamon, kawa, kakao, gdy chodzi o zapach.

Przykładem prostej techniki, dzięki której dzieci mogą produktywnie posługiwać się językiem obcym, jest tzw. zabawa w sąsiada (por. Klippel 2000:140). Nauczyciel bądź uczeń stawia grupie różne pytania, które mogą dotyczyć różnych dziedzin życia. Istotą zabawy jest to, że na pytanie nie odpowiada osoba, do której zwraca się osoba pytająca, lecz jej sąsiad z prawej (lub lewej) strony. Zwiększa to koncentrację uczniów i zabawowy charakter zadania.

Powyższe przykłady nie wyczerpują oczywiście możliwości ćwiczenia sprawności produktywnego mówienia we wczesnym nauczaniu języków obcych. Bardzo ważne jest odgrywanie ról i zabawa w teatr, kiedy dzieci mogą wspaniale wykorzystać swoją spontaniczność i otwartość, odgadywanie zagadek językowych i logicznych lub też opowiadanie o prostych zdarzeniach. Odgrywanie różnych ról jest techniką, którą można wpleść w praktycznie każdą tematykę zajęć. Dostarczenie odpowiednich rekwizytów, np. aparatu fotograficznego przy odgrywaniu sytuacji z turystą, kilku części odzieży bądź zabawek przy zabawie w sklep, spowoduje uaktywnienie dziecięcej fantazji. Wystarczy wtedy postawić przed dziećmi proste zadanie, jak na przykład dowiedzenie się o właściwą drogę, chęć wejścia do kina po zgubieniu biletu lub dokonanie odpowiedniego zakupu w sklepie, aby dzieci z zaangażowaniem właściwym tylko dla ich młodego wieku podjęły próby samodzielnych wypowiedzi w języku obcym.

Wszystkie techniki rozwijające sprawność autentycznej produkcji językowej mają jedną cechę wspólną. Nie mają one na celu dostarczenia dzieciom okazji do powtórzenia gotowych wyuczonych na pamięć zwrotów, lecz sprowokowanie ich do prób formułowania własnych wypowiedzi. Jest to warunek konieczny do uruchomienia indukcyjnych procesów uczenia się języka obcego.

7. Podsumowanie

Rozwój sprawności mówienia jest istotnym elementem wczesnoszkolnej edukacji językowej. Obok słuchania tej właśnie sprawności powinniśmy poświęcić najwięcej uwagi na tym etapie nauczania. Dostarczając dzieciom w tym wieku bogatego inputu językowego, dając im okazję do niejednostajnych powtórzeń materiału, stwarzając możliwość nauki przez zabawę i ruch, jesteśmy w stanie tak zorganizować proces dydaktyczny, aby charakterystyczny dla dzieci mechanizm indukcyjnego uczenia się mógł zostać uaktywniony. Kreatywne podejście do języka na tym etapie nauki jest możliwe w warunkach szkolnych. Dzieci w tym wieku są gotowe, a nawet chętne do wzięcia udziału w interakcji w języku obcym, która angażuje je emocjonalnie. Imitacja językowa jest ważnym i koniecznym etapem rozwoju sprawności mówienia, ale rozwijanie tej sprawności nie musi przebiegać wyłącznie przez mechaniczne powielanie słówek i zwrotów językowych.

Optymalne wykorzystanie czynników emocjonalnych i kognitywnych oddziałujących na dziecięcą akwizycję językową wymagałoby zapewne intensywniejszej nauki języka obcego niż ma to obecnie miejsce (większa liczba godzin z mniejszymi grupami), ale także w obecnych warunkach możemy trochę więcej czasu i energii poświęcić sprawności produktywnego mówienia. Koncepcje dydaktyczne wczesnego nauczania języków obcych powinny w większym stopniu uwzględniać czynniki stanowiące o specyfice nauki języka obcego w tym wieku, a także powinny wyciągnąć wnioski z coraz lepiej znanych procesów przyswajania języka w wieku wczesnoszkolnym.

Bibliografia

Andreas R. (1998), *Fremdsprachen in der Grundschule: Ziele, Unterricht und Lernerfolge. Ergebnisse der Begleituntersuchungen zum bayrischen Schulversuch,* Donauwörth: Auer.

Arabski J. (1996), *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna,* Katowice: Wydawnictwo Naukowe Śląsk.

Bachman L., Palmer A. (1996), *Language testing in practice. Designing and developing useful language Tests,* Oxford: OUP.

Bauer J. (1999), *The myth of the first three years. A new understanding of early brain development and lifelong learning,* New York: Free Press.

Blondin Ch., Candelier M., Edelenbos P. (1998), *Fremdsprachen für die Kinder Europas. Ergebnisse und Empfehlungen aus der Forschung,* Berlin: Cornelsen.

de Bot K. (2003), *Bilingual speech: From concepts to articulation,* „Fremdsprachen lehren und lernen" 32, s. 92-102.

Durkin A. (1989), *Implicit memory and language acquisition,* w: S. Lewandowsky (red.) „Implicit memory: Theoretical issues", Hillsdale: Erlbaum, s. 241-257.

Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (2003), Warszawa: Wydawnictwo CODN, Rada Europy.

Grotjahn R. (2003), *Der Faktor „Alter" beim Fremdsprachenlernen. Mythen, Fakten, didaktisch-methodische Implikationen,* „Deutsch als Fremdsprache" 1, s. 32-41.

Haberlandt K. (1999), *Human Memory: Exploration and application,* Boston: Allyn & Bacon.

Henrici G., Bärenfänger O., Aguado K., Beyer S. (2003), *Mündliche Produktion in der Fremdsprache. Zur Einführung in den Themenschwerpunkt,* „Fremdsprachen lehren und lernen" 32, s. 3-10.

Iluk J. (2006), *Jak uczyć małe dzieci języków obcych,* Częstochowa. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej.

Johnson J., Newport E. (1989), *Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language,* „Cognitive Psychology" 21, s. 60-99.

Kahl P., Knebler U. (1996), *Englisch in der GS, und dann? Evaluation des Hamburger Schulversuchs Englisch ab Klasse 3,* Berlin: Cornelsen.

Klippel F. (2000), *Englisch in der Grundschule,* Berlin: Cornelsen Scriptor.

Komorowska H. (1996a), *Nauczanie języka obcego w świetle rekomendacji Rady Europy,* „Języki Obce w Szkole" 2, s. 213-220.

Komorowska H. (1996b), *Sytuacja polska a rekomendacje Rady Europy w zakresie nauczania języka obcego,* „Języki Obce w Szkole" 4, s. 316- 322.

Kubanek-German A. (2003), *4 Stunden, 4 Sprachen. Kurzfassung des vorläufigen Forschungsberichts vom Januar 2003 zum Modellprojekt „Frühes Intensiviertes Fremdsprachenlernen",* Dresden: Kultusministerium des Freistaates Sachsen.

Lenneberg E. (1967), *Biological foundations of language,* New York: Wiley.

Levelt W. (1989), *Speaking: From Intention to Articulation,* Cambridge: MIT Press.

Peltzer-Karpf A., Zangl R. (1998), *Die Dynamik des frühen Fremdsprachenerwerbs,* Tübingen: Narr.

Piepho H.-E. (1974), *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht,* Dornburg-Frickhofen: Frankonius.

Rück H. (2004), *Fremdsprachen in der Grundschule – Theorie, Praxis und Empiri,* Landau: Knecht.

Rück H. (2007), *Prinzipien des frühen Fremdsprachenerwerbs,* „Karlsruher Pädagogische Beiträge" 65, s. 9-22.

Sopata A. (2007), *Rozwijanie sprawności mówienia we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych,* „Poliglota" 6, s. 27-34.

Stasiak H. (2000), *Wpływ czynników emocjonalnych na dziecięcą akwizycję języka obcego,* w: B. Kielar, T. Krzeszowski J. Lukszyn, T. Namowicz (red.), „Problemy komunikacji międzynarodowej – lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka, Warszawa: Graf Punkt, s. 402-427.

Traore S. (2000, *Die kritische Periode beim Erlernen einer fremden Sprache. Alte Fragen und neue Antworten,* „Deutsch als Fremdsprache" 4, s. 234-239.

Małgorzata Pamuła

Trudna sztuka czytania w języku obcym w pierwszym etapie kształcenia

1. Wstęp

W niniejszym rozdziale chciałabym zwrócić uwagę na konieczność rozwijania umiejętności czytania już na poziomie wczesnoszkolnym. Często zapominamy, że dzieci, które przychodzą do klasy pierwszej i zaczynają uczyć się języka obcego, są w trakcie opanowywania trudnej sztuki czytania w języku pierwszym i chcą także czytać w języku drugim. Badania pokazują, że poznawanie nowego języka odbywa się nie tylko przez rozwijanie umiejętności rozumienia ze słuchu oraz mówienia, ale jest także realizowane przez rozwijanie umiejętności czytania i pisania (Brisk, Harrington 2007:24). Wydaje się zatem oczywiste, że warto z dziećmi wczesnoszkolnymi pisać i czytać, ale stosując nowoczesne metody nauczania, które biorą pod uwagę nie tylko intuicyjne koncepcje uczenia się, ale również wyniki rzetelnych badań w zakresie neurologii i innych nauk poznawczych. Warto zastanowić się, czy metody nauczania czytania zwane globalnymi, tak chętnie stosowane przez nauczycieli języków, są skuteczne i czy są dostosowane do budowy mózgu człowieka. Może warto też wdrażać rzetelną integrację na poziomie metod i treści nauczania oraz połączenie metod nauczania czytania języka pierwszego i drugiego, biorąc pod uwagę charakterystykę obydwu systemów językowych.

2. Czym jest czytanie?

Czytanie jest wpisane w proces komunikacji i jest niewerbalną formą porozumiewania się. Umiejętność czytania determinuje w dużym stopniu sukces szkolny uczniów i wpływa na ich wybory w procesie kształcenia. Wymagania w zakresie czytania zwiększają się, bo we współczesnym społeczeństwie, korzystającym z nowych technologii informacyjno-komunikacyjnych, niezbędne jest dobre opanowanie tej umiejętności. Nowe formy komunikacji wymagają specyficznych kompetencji, które są często wymagane nie tylko w języku macierzystym, ale także w innych językach. Społeczeństwa europejskie stają się coraz bardziej wielokulturowe i wielojęzyczne. Znajomość języka angielskiego staje się normą, a każdy inny język staje się wartością dodaną tak w procesie uczenia się, w momencie przejścia z życia szkolnego do zawodowego, jak i w całej karierze zawodowej, bo nowoczesne społeczeństwo kształci się przez całe życie.

Mimo że potocznie wiele mówi się o tym, że poziom umiejętności czytania obniża się, to badania pokazują, że jest odwrotnie. Czytamy coraz lepiej, bo stawiane wymagania są coraz wyższe (Morais 1997). Umiejętność czytania ze zrozumieniem jest warunkiem koniecznym w wielu zawodach, nie tylko takich, które nie mogą być wykonywane bez

sprawnego posługiwania się językiem, jak nauczyciel, dziennikarz albo analityk wizerunku firmy, ale także i takich, jak hydraulik lub mechanik, które coraz częściej wymagają podnoszenia kwalifikacji i tym samym umiejętności czytania ze zrozumieniem tekstów specjalistycznych i użytkowych. Wyniki badania umiejętności czytania publikowane w programie PISA[1] (Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów/*The Programme for International Student Assessment*) są szeroko dyskutowane w mediach, co pokazuje, jak ważne są dzisiaj te umiejętności i jak wiele emocji wzbudza ich opanowanie, nie tylko wśród pedagogów, ale także wśród innych członków społeczeństwa.

Badania PISA dotyczą umiejętności czytania w jednym języku. Najczęściej jest to język macierzysty lub język nauczany jako pierwszy w szkole. A jak podkreśla C. Snow (1998:478), to właśnie jednojęzyczność jest zjawiskiem nietypowym. Monolingwalne społeczeństwa należą obecnie do mniejszości i częściej mamy do czynienia z osobami wielojęzycznymi. Dzisiaj liczba osób uczących się więcej niż jednego języka bardzo wzrasta, bo wzrasta liczba osób migrujących. Dlatego społeczeństwa stają się wielojęzyczne i kładzie się nacisk nie tylko na umiejętności czytania w języku macierzystym, ale także w innych językach. Ponieważ czytanie jest kompetencją kluczową we współczesnym świecie, prowadzone są intensywne badania w zakresie umiejętności czytania w języku pierwszym i drugim, aby proces uczenia się czytania był jak najbardziej skuteczny. Wzrasta liczba badań porównawczych, analizujących te specyficzne zmiany oraz konstruuje się efektywne programy nauczania, które biorą pod uwagę wielojęzyczność.

Z całą pewnością prace dotyczące umiejętności czytania w języku drugim są mniej liczne niż badania umiejętności czytania w języku pierwszym, bo jest to temat stosunkowo nowy i badacze napotykają często na wiele problemów metodologicznych i organizacyjnych. Trudno o badania długoterminowe, gdyż grupy badane często się zmieniają, badania odbywają się w różnych kontekstach, różniących się czynnikami kulturowymi i organizacyjnymi. Jedne badania są prowadzone w środowisku wielojęzycznym, gdzie uczniowie mówią innym językiem w domu, a innego języka uczą się w szkole, przy czym mogą umieć czytać w swoim języku macierzystym lub nie. Inne są przeprowadzane w środowisku jednojęzycznym, gdzie uczący się uczą się języka drugiego w szkole. Jedne pary języków mogą być do siebie podobne, inne nie, jedne dotyczą języków alfabetycznych inne logograficznych. Jednak wszystkie badania prowadzone nad tym złożonym procesem przyczyniają się do lepszego jego poznania w całej jego złożoności. Wśród znanych badaczy problemu czytania w języku drugim warto podkreślić wkład I. Cummins (1994), E. Geva (2000), F.L. Stoller (2002), W. Grabe (2002), C. Snow (2005), K. Koda (2008), K. Hakuta (2008), oraz polskich badaczy tego procesu, jak H. Chodkiewicz, E. Wieszczeczyńska (2007) i L. Piasecka (2008).

Czytanie, jak wspomniałam, jest procesem bardzo złożonym i niejednolitym. Ma ono wiele „twarzy" i w zależności od tego, jaki jest jego cel, realizowane jest w różny sposób. Gdy

[1] PISA to największe porównawcze badanie umiejętności uczniów, obejmujące 15-latków z 57 krajów świata. Badanie jest realizowane cyklicznie co trzy lata. Dotąd zrealizowano trzy badania: w 2000, 2003 i 2006 r. Obecnie jest przygotowywana kolejna edycja: PISA 2009. Polska uczestniczy w badaniu od pierwszej edycji. Wyniki, jakie osiągają uczniowie poszczególnych krajów biorących udział w badaniu, są zamieszczone na stronie internetowej: http://www.badania.edu.pl/up/Wyniki%20PISA%202006,24.html.

w wyszukiwarkę stron interentowych Google wpiszemy słowo „czytanie", pojawiają się takie strony, które dotyczą: czytania ze zrozumieniem, sztuki czytania, szybkiego czytania, czytania świata, czytania nut, czytania bilansu księgowego i wiele innych. J. Morais (1997) mówi o wielorakich przyjemnościach płynących z czytania. Według niego możemy czytać, aby coś poznać lub zrozumieć, zastanowić się nad czymś. Możemy też czytać dla odczuwania piękna języka, żeby się wzruszać, przeżywać. Ale możemy też czytać, aby móc się z kimś podzielić tym, co przeczytaliśmy, by marzyć, nauczyć się marzyć, a nawet po to, by zapomnieć. Możemy też czytać krytycznie i starać się odkryć znaczenia ukryte w tekście, bo przecież czytanie nie istnieje bez czytelnika, który nadaje sens temu, co czyta.

Badania dotyczące czytania zintensyfikowały się od lat 80. XX w. Mimo wielu lat badań tego procesu dużo jest jeszcze pytań, na które nie znaleziono odpowiedzi, bo aby dobrnąć do rozumienia tekstu, trzeba przejść przez wiele etapów, a w trakcie uczenia się czytania trzeba wziąć pod uwagę wszystkie składowe tego procesu (Nyssen i in. 2001).

Ze względu na, wspomnianą już, złożoną istotę procesu czytania oraz jego wagę dla całego procesu uczenia się, w literaturze przedmiotu znajdujemy wiele definicji czytania. Badacze definiując proces czytania skupiają się na różnych jego aspektach: poznawczych (uwaga, uczenie się asocjacyjne, transfer, przetwarzanie informacji, pamięć i inne), psycholingwistycznych i społeczno-kulturowych. Zatem przyjrzyjmy się definicjom czytania zaproponowanym przez psychologów, lingwistów i dydaktyków.

Dla niektórych lingwistów akt czytania polega przede wszystkim na konstruowaniu dźwiękowej warstwy słów bez zajmowania sie procesem ich rozumienia. Czytanie w tym ujęciu to, w znacznej mierze, dekodowanie słów i oralizacja tekstu. G. Krasowicz-Kupis (1999:10) zwraca uwagę na to, że czytanie jest „*czynnością wybitnie metajęzykową i wymaga pełnego udziału świadomości językowej na wielu poziomach (fonologicznym, morfologiczno-składniowym i semantycznym)*".

Dla innych badaczy czytanie jest nierozerwalnie złączone z nadawaniem sensu czytanemu tekstowi (Chauveau i in. 1994, 1997). D. Gaonac'h (2000:381), podążając za tą koncepcją, uznaje, że czytanie jest jednocześnie odkodowywaniem, rozumieniem oraz umiejętnością poradzenia sobie ze stawianymi w zadaniu celami. Podkreśla on także, że umiejętność czytania to również zdolność posługiwania się pismem. Czytać to znaczy umieć stawiać hipotezy dotyczące tekstu i weryfikować je na podstawie wskazówek językowych w nim zawartych. (Gaonac'h 2000). Taki wieloaspektowy model jest także prezentowany przez J. Giasson (2003). W opisie jej autorstwa nadawane jest znaczenie czytelnikowi, tworzącemu znaczenie tekstu przez swoją wiedzę i intencje. To relacje między składowymi procesu – czytelnikiem, tekstem i kontekstem – decydują, według niej, o poziomie rozumienia tego, co czytamy. Im większe „dopasowanie" wszystkich elementów, tym lepsze jest rozumienie.

Nie można zapomnieć, jaką rolę w procesie czytania pełni kontekst: psychologiczny, społeczny, a także fizyczny, ze względu na istotną rolę, jaką te czynniki odgrywają w budowaniu modelu rozumienia tekstu pisanego (Giasson 2003:3). G. Chauveau (2001:5, 9) podkreśla także, że czytanie nie istnieje poza intencją czytelnika i poza tekstem (przedmiotem kulturowym), które pozostają nośnikami informacji pisanej, a każdy akt czytania uruchamia

procedury lingwistyczne, językowe i kulturowe specyficzne dla czytania i uczenia się czytania (Chauveau 2001:5, 9). Według E. Malmquista, cytowanego przez K. Kamińską (1999:12) *„czytanie należy rozumieć jako szereg wspólnych umysłowych działań, które w dużym stopniu są odmienne, bo zróżnicowane w zależności od wieku i dojrzałości czytającego, od rodzaju czytanego tekstu, stopnia jego trudności oraz od celu czytania"*. Akt czytania, będący procesem złożonym, powoduje, że znaczenie tekstu jest budowane nie tylko przez jego autora, ale również, a może nawet przede wszystkim przez czytelnika, jego osobowość, doświadczenie. Znaczenie tekstu jest wytwarzane w interakcji między tym, co czytelnicy „*mają w głowie"*, a tym, co mają przed oczami (Goiroux 2001:76).

W aktualnych badaniach czynnik kulturowy staje się istotnym elementem, który wpływa na proces czytania i na budowane w jego trakcie modele teoretyczne. Przedstawiciele tego podejścia, do których należą między innymi J. Bernardin i G. Chauveau, eksponują fakt, że czytanie jest czynnością kulturową (*activité culturelle*), i aby dokonać analizy aktu czytania, konieczne jest wzięcie pod uwagę perspektywy kulturowej i językowej, zarówno czynności czytania i uczenia się go (Bernardin 2001:5). Także F. Armand (Armand 2000:469-491), analizując składowe procesu uczenia się czytania, stawia ten czynnik na pierwszym miejscu w analizie procesu czytania, uważając, że konieczne jest uwrażliwianie uczniów na kulturę pisania, zanim zaczną proces refleksyjnego i systematycznego uczenia się czytania. Ta perspektywa jest szczególnie istotna z punktu widzenia badań związanych z czytaniem w języku drugim, gdzie z pewnością ten aspekt ma szczególne znaczenie.

M.E. Brisk i M.M. Harrington (2007:2), omawiając problem czytania w kontekście bilingwalnym, zwracają uwagę, że umiejętność czytania (*literacy*) jest złożonym procesem psycholingwistycznym, na który składają się takie umiejętności, jak: rozpoznawanie liter, odkodowywanie, rozpoznawanie wyrazów, rozumienie zdań a także rozumienie czytanego tekstu. Zwracają one też uwagę na to, że uczniowie rozwijający umiejętności czytania w dwóch językach muszą ten psycholingwistyczny proces opanować w jednym języku, a w obydwu opanować nowy system znaków, słów, gramatyki i struktury tekstu. Czytanie jest procesem – jego doskonalenie odbywa się w czasie oraz zależy od treningu i zdobytego doświadczenia w tym zakresie. Autorki, tak jak G. Chauveau, zwracają też uwagę, że nie jest to tylko proces poznawczy i psycholingwistyczny, lecz także społeczno-kulturowy i ten czynnik jest również często analizowany przez badaczy.

Można by zacytować jeszcze wiele innych definicji, bo jest ich wiele w publikacjach, nie tylko tych tworzonych przez językoznawców bądź psychologów, ale również przez innych badaczy, jak na przykład literaturoznawców. Ze względu na to, że niniejszy rozdział dotyczy uczenia się czytania w języku drugim przez polskie dzieci, nie może w nim zabraknąć odwołania się do prac polskich badaczy zajmujących się problematyką czytania, takich jak I. Kurcz (1992), J. Cieszyńska (2001), M. Bogdanowicz (2004), G. Krasowicz-Kupis (2004). Ich badania w istotny sposób wpływają na dydaktykę nauczania czytania w języku pierwszym a także na rozwiązywanie problemów związanych z nabywaniem umiejętności czytania w języku drugim przez polskich uczniów.

3. Czytanie w języku drugim

Czy definicje czytania w języku pierwszym są podobne do definicji czytania, pojawiających się w pracach naukowych dotyczących języka drugiego? Z całą pewnością, bo mimo obserwowanych i opisywanych różnic, zachodzące procesy są do siebie podobne, chociaż nie identyczne. Oczywiście w literaturze przedmiotu publikuje się znacznie więcej badań dotyczących języka pierwszego, bo umiejętność czytania jest, jak już wspominałam, warunkiem koniecznym sprawnego funkcjonowania w społeczeństwie, osiągnięcia sukcesu, ponieważ jest ona istotnym narzędziem w szeroko rozumianej komunikacji. Badania pokazują, że poziom umiejętności czytania w języku pierwszym wpływa na umiejętność czytania w języku drugim. Uczniowie, którzy potrafią czytać w języku pierwszym, szybciej uczą się czytania w języku drugim. Badania są prowadzone w różnych kontekstach, co istotnie wpływa na ich wyniki. Umiejętności metajęzykowe, a w szczególności świadomość fonologiczna, to najczęściej badany obszar w badaniach dotyczących czytania w języku drugim.

Uczniowie rozpoczynający naukę języka obcego w kształceniu zintegrowanym, zgodnie ze wskaźnikami biegłości językowej, opisanymi w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (*ESOKJ*), są użytkownikami języka na poziomie podstawowym, czyli poziomie A. Wskaźniki te określają umiejętności językowe w kategoriach operacyjnych i w poziomie A, aby ułatwić opis, wyodrębniono dwa etapy: A1 i A2. Przyjrzyjmy się kompetencjom komunikacyjnym na poziomie A1, aby potem przeanalizować ogólne umiejętności ucznia w zakresie czytania.

3.1. Opis kompetencji komunikacyjnych na poziomie A1

KOMPETENCJE LINGWISTYCZNE: uczący się „*dysponuje bardzo podstawowym zasobem prostych wyrażeń na temat własnej osoby i dotyczących konkretnych potrzeb"* (*ESOKJ*:100).

- **Leksykalna:** uczący się „*dysponuje podstawowym zasobem słownictwa, złożonym z pojedynczych słów lub wyrażeń związanych z konkretnymi sytuacjami"* (*ESOKJ*:101), brak wskaźnika dla poprawności leksykalnej na poziomie A1, a na poziomie A2 uczący się: „*potrafi posługiwać się wąskim zakresem słownictwa, związanym z konkretnymi potrzebami życia codziennego*" (*ESOKJ*:102).
- **Gramatyczna:** uczący się „*wykazuje jedynie ograniczone opanowanie prostych struktur gramatycznych i wzorów zdaniowych – w ramach wyuczonego zasobu"* (*ESOKJ*:103) – to nauczyciel/program określa, jakie elementy gramatyczne, kategorie, klasy, struktury, mechanizmy i związki uczniowie powinni poznać. To samo dotyczy elementów i procesów morfologicznych.
- **Semantyczna:** to nauczyciel/program określa, jakie rodzaje związków semantycznych uczący powinni poznać, opanować, umieć zastosować (*ESOKJ*:104).

- **Fonologiczna:** *„wymowa bardzo ograniczonego zakresu wyuczonych słów i wyrażeń jest – przy pewnym wysiłku zrozumiała przez rodzimego użytkownika języka, przywykłego do rozmówców z tej grupy językowej"* (*ESOKJ*:105). Z pewnością w przypadku grup dziecięcych umiejętności imitowania modelu językowego są większe niż u dorosłych.
- **Ortograficzna:** uczący się *„potrafi zapisywać znane słowa i krótkie wyrażenia, np. krótkie napisy lub instrukcje, nazwy przedmiotów codziennego użytku, nazwy sklepów oraz pewne regularnie stosowane zwroty. Potrafi literować swoje nazwisko, adres i dane osobowe*" (*ESOKJ*:106).
- **Ortoepiczna** – to nauczyciel/program określa potrzeby uczących się w zakresie umiejętności stosowania mówionej i pisanej odmiany języka a także zamiany jednej z tych form na drugą, zatem trzeba odwołać się także do podstawy programowej, aby zobaczyć, jakie są wymagania w tym zakresie.

KOMPETENCJE SOCJOLINGWISTYCZNE: uczący się *„potrafi nawiązywać podstawowe kontakty towarzyskie, używając najprostszych zwrotów grzecznościowych, takich jak powitanie i pożegnanie, przedstawienie się, zwrotów typu: proszę, dziękuję, przepraszam".* Pozostałe aspekty – według uczących/lub programu (*ESOKJ*:109).

KOMPETENCJA PRAGMATYCZNA – brak wskaźników na poziomie A1 dla kompetencji dyskursywnej. Dla kompetencji funkcjonalnej w zakresie płynności wypowiedzi: uczący się *„potrafi formułować bardzo krótkie, pojedyncze, głównie przygotowane wcześniej wypowiedzi, potrzebuje jednak częstych przerw na odnalezienie odpowiednich zwrotów, wymówienie mniej znanych słów i poprawę zakłóceń występujących w komunikacji"* (*ESOKJ*:114). W zakresie precyzji wypowiedzi brak wskaźnika dla poziomu A1. Sugeruje się uczącemu, aby sam wybrał, jakich elementów dyskursu będzie się uczył, jakich schematów, bo zależy to zdecydowanie od kontekstu, w jakim odbywa się nauka oraz od celów określonych dla danej grupy uczących się. W przypadku uczenia języka w kształceniu zintegrowanym, tak jak i w obrębie innych kompetencji, jest to regulowane przez obowiązującą podstawę programową oraz realizowany program nauczania.

KOMPETENCJE KULTUROWE to wiedza socjokulturowa, czyli *„wiedza o społeczeństwie i kulturze społeczności, która posługuje się danym językiem"* (*ESOKJ*:95). W dokumencie są informacje o konieczności rozwijania wrażliwości interkulturowej uczących się – która jest *„wiedzą, świadomością i rozumieniem relacji (podobieństw i wyraźnych różnic) między „światem społeczności pochodzenia" a „światem społeczności języka docelowego"* (*ESOKJ*: 96) Kompetencja interkulturowa jest czymś więcej niż świadomością, jest ona gotowością do akceptacji znanych nam różnic.

3.2. Kompetencje związane z umiejętnością czytania (dekodowanie)

Analizując *ESOKJ* pod kątem umiejętności czytania na poziomie A1, należy zwrócić szczególną uwagę na kompetencje metajęzykowe. Kompetencje te są niezwykle istotne. Badania pokazują, że wrażliwość fonologiczna (*phonological awereness*) jest jednym z najważniejszych predykatorów w osiągnięciu umiejętności czytania. Drugim ważnym elementem jest słownictwo. Międzyjęzykowe badania pokazują, że wrażliwość fonologiczna w jednym języku może być predykatorem w umiejętności czytania w innym języku (Gholmain, Geva1999, Geva, Siegel 2000). Inne wyniki badań pokazują, że istnieje istotna korelacja miedzy umiejętnościami czytania w języku pierwszym i drugim – dzieci czytające lepiej w języku pierwszym, czytają też lepiej w języku drugim (Koda, Zehler 2008).

Uczący się w pierwszej fazie uczenia się (A1) powinien posiadać następujące umiejętności w zakresie czytania. Powinien:

- rozumieć krótkie, proste teksty, zawierające najczęściej stosowane sformułowania oraz tzw. słowa „międzynarodowe" istniejące w wielu językach,
- rozumieć bardzo krótkie, proste teksty, czasem pojedyncze wyrażenia, wychwytując znane mu nazwy, słowa oraz podstawowe wyrażenia – jeśli trzeba, czytając ponownie niektóre fragmenty.

ESOKJ jest dokumentem bardzo ogólnym. Od jego użytkowników zależy, jak zostanie on zastosowany. W tabelach ogólnych i opisach kompetencji brak jest informacji na temat kontekstu nauczania i wieku ucznia, które w procesie dydaktycznym są niezwykle istotnymi czynnikami. Dlatego, omawiając umiejętności językowe i ich wskaźniki, warto odwołać się do *Europejskiego portfolio językowego*, które, ponieważ zostało dostosowane do polskiego kontekstu edukacyjnego, zawiera opisy umiejętności językowych biorące pod uwagę czynnik wieku. W *Europejskim portfolio jezykowym dla dzieci od 6 do 10 lat*, w części dotyczącej samooceny sprawności językowych wyodrębniono możliwe do osiągnięcia umiejętności czytania (zob. s. 117, 118). Szeroko zakrojone badania w zakresie umiejętności czytania u dzieci w młodszym wieku szkolnym pozwoliłyby na bardziej dokładne ich opisy.

Na pewno uczenie się czytania jest procesem powolnym i przyrost umiejętności jest stosunkowo niewielki. W trakcie uczenia się czytania w języku drugim mogą wystąpić różne problemy spowodowane różnymi przyczynami. Jedną z pierwszych są ograniczone umiejętności językowe, sytuacja, w której język mówiony jest słabo opanowany, a zakres słownictwa mocno ograniczony, co powoduje, że uczeń nie może korzystać w pełni ze wskazówek kontekstowych. Druga przyczyna to słabo rozwinięte kompetencje metajęzykowe. Jak już wspominałam, badania wskazują na dużą korelację między rozwojem kompetencji metajęzykowych a umiejętnością czytania. Występują istotne interferencje między językiem pierwszym a drugim, systemy językowe nie są takie same, inne są zasady ortograficzne w języku pierwszym i drugim, pojawiają się problemy z mediacją fonologiczną

skopiuj zanim zaczniesz wypełniać ksero

Potrafię ocenić moje umiejętności w różnych językach

Pokoloruj książki kolorami odpowiadającymi Twoim umiejętnościom:

już potrafię

trochę umiem

jeszcze muszę poćwiczyć

Gdy czytam:

język ..... data .....

A1

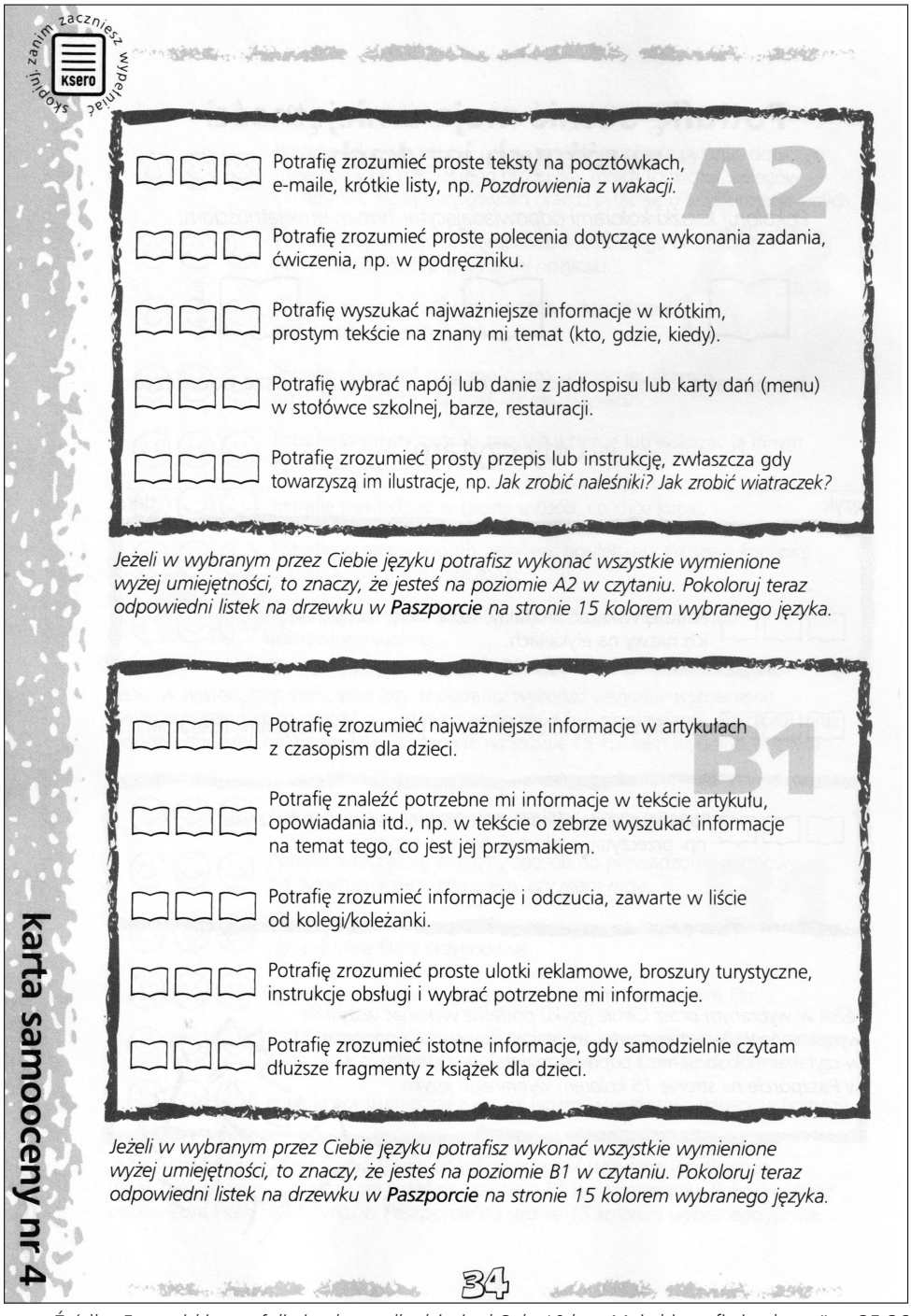
- Potrafię wskazać produkty, które lubię, rozpoznając ich nazwy na etykietach.
- Potrafię zrozumieć bardzo proste podpisy pod zdjęciami, ilustracjami.
- Potrafię zrozumieć bardzo proste polecenia w podręczniku, np. przeczytaj, posłuchaj, narysuj, napisz.

Jeżeli w wybranym przez Ciebie języku potrafisz wykonać wszystkie wymienione wyżej umiejętności, to znaczy, że jesteś na poziomie A1 w czytaniu. Pokoloruj teraz odpowiedni listek na drzewku w ***Paszporcie*** *na stronie 15 kolorem wybranego języka.*

33

karta samooceny nr 4

Źródło: *Europejskie portfolio językowe dla dzieci od 6 do 10 lat*, „Moja biografia językowa", s. 33.



Źródło: *Europejskie portfolio językowe dla dzieci od 6 do 10 lat*, „Moja biografia językowa", s. 35-36.

głównie w zakresie rozpoznawania zasad relacji grafem-fonem i uczniowie wolniej rozpoznają słowa w języku drugim niż pierwszym. Uczący się mają także niewielki kontakt z językiem pisanym, co znacząco wpływa na rozwój umiejętności czytania.

Lista ta nie jest ani kompletna, ani zamknięta i tylko sygnalizuje wybrane problemy, z którymi nauczyciel i uczące się języka dziecko muszą się zmierzyć.

4. Rozwój umiejętności czytania

Czytanie, co podkreśla G. Krasowicz-Kupis (2004:59), jest czynnością językową opartą na świadomej percepcji słowa drukowanego, świadomej relacji głoska-litera, a także świadomości środków językowych koniecznych do realizacji wypowiedzi. Jest, według niej, czynnością metapoznawczą, wymagającą świadomej kontroli procesów poznawczych, zaangażowanych w rozumienie czytanego tekstu. Aby czytanie mogło zostać zrealizowane, konieczne jest zaangażowanie umiejętności metafonologicznych, metaleksykalnych, metasyntaktycznych i metasemantycznych. Przyjrzyjmy się zatem niektórym z aspektów metajęzykowych, istotnych z punktu widzenia rozwoju uczenia się czytania.

4.1. Umiejętności metafonologiczne

Czytanie w językach alfabetycznych wymaga opanowania umiejętności słuchowego rozpoznawania fonemów oraz opanowania umiejętności łączenia słyszanych fonemów z ich graficznymi odpowiednikami, jakimi są grafemy. Poziom rozwoju metajęzykowego wpływa bezpośrednio na umiejętność czytania, a przede wszystkim na umiejętność segmentacji fonemów, na przykład określenia liczby fonemów w danym słowie, aliteracji i umiejętność dobrania rymującego się słowa (Gombert 1992, Maurer 1997, Pamuła 2000, Krasowicz-Kupis 2004, Koda 2008). Należy jednak nadmienić, że proces ten jest odwracalny – czytanie wpływa na rozwój umiejętności metafonologicznych.

Liczne badania potwierdzają silną korelację między rozwojem świadomości fonologicznej u dzieci a ich poziomem umiejętności czytania i pisania ortograficznego (Maurer 1997, Lipowska 2001). Ta korelacja jest obserwowana również w nauce czytania w języku drugim (Verhoeven 2000, Koda 2008). Eksperymenty i obserwacje J. Morais i jego współpracowników (1991, 1994) potwierdzają także, że umiejętność manipulowania elementami fonologicznymi jest dobrym ćwiczeniem wpływającym pozytywnie na zdolność dekodowywania słów, rozpoznawanie oraz zapamiętywanie pisowni wyrazów zarówno w języku pierwszym, jak i drugim. Zatem, aby ułatwić uczniom czytanie w języku drugim, warto rozwijać u nich zdolność do:

- rozróżniania elementów prozodii i rytmu języka,
- wyróżniania specyficznych fonemów i cech dystynktywnych (słuch fonemowy[2]),

[2] W badaniach nie ma zgodności terminologicznej. Spotkamy zatem takie określenia, jak słuch fonematyczny (por. Styczek, Pamuła 2000) oraz słuch fonemowy (Rocławski 1995), ale zawsze jest to umiejętność słuchowego rozróżniania cech dystynktywnych fonemów. Można określić, za M. Lipowską (2001:45), że jest on już w pełni rozwinięty u dziecka sześcio-, siedmioletniego.

- dzielenia słów na fonemy (segmentacja fonologiczna),
- dzielenia słów na sylaby,
- realizowania aliteracji i rymowania.

Refleksja na temat kompetencji fonologicznych jest szczególnie wskazana, gdy proces czytania odbywa się w języku alfabetycznym, chociaż K. Koda (2008) wskazuje, że także w językach logograficznych ma ona istotne znaczenie. Pozwala ona na odkrywanie pierwszych mechanizmów czytania. Jest to jednak związane z wybraną metodą uczenia czytania – tam, gdzie jest ona bardziej analityczna, kompetencja ta będzie nabierała większego znaczenia, a w innych podejściach może być marginalizowana. Widać to w nauce języków obcych, gdzie umiejętność ta jest często pomijana. J.E Gombert (1992), proponując własną koncepcję rozwoju metajęzykowego dziecka, podkreśla, że jest to kompetencja dwuelementowa, na którą składają się umiejętności epijęzykowe – te bardziej nieświadome i metajęzykowe – uświadomione i intencjonalne. Jest ona realizowana w czterech etapach rozwoju, przy czym dwie pierwsze fazy (nabywanie pierwszych sprawności językowych i osiąganie kontroli epijęzykowej) są obserwowalne u wszystkich uczących się, a dwie kolejne (nabywanie świadomości metajęzykowej i automatyzacja procesów) są opcjonalne. Ten model J.E Gombert, jak zauważa M. Lipowska (2001:38-41), znajduje empiryczne potwierdzenia w odniesieniu do języka polskiego.

Badania przeprowadzone przeze mnie oraz przez uczestników seminarium magisterskiego Instytutu Neofilologii Akademii Pedagogicznej w Krakowie w latach 90. ubiegłego wieku pokazały, że rozwój kompetencji fonologicznych jest istotny w procesie uczenia się języka obcego przez dzieci w młodszym wieku szkolnym[3].

4.2. Rozwój umiejętności metaleksykalnej w procesie czytania ze zrozumieniem

Wiele badań pokazuje bezpośrednią korelację między rozumieniem tekstu a zasobem słownictwa. Jak pisze J. Giasson (2003:199), z jednej strony zasób słownictwa wpływa na rozumienie tekstu, z drugiej ćwiczenia w czytaniu ze zrozumieniem wzbogacają słownictwo[4]. Na poziomie szkoły podstawowej obserwujemy u uczniów rozwój słownictwa, który jest wynikiem nie tylko interakcji z otoczeniem (rodzicami, innymi uczniami, personelem szkoły), ale przede wszystkim dużej ekspozycji dziecka na język pisany oraz aktywnym kontaktem dziecka z tekstami pisanymi.

Podobna sytuacja zachodzi w przypadku uczenia się języka obcego – uczniowie uczą się nowego słownictwa i nowych struktur językowych przez proponowane im teksty, których słuchają lub czytają. Aby tekst był „dostępny" dla czytelnika, nie powinien on być zbyt trudny, bo to zniechęca. Warto odwołać się do koncepcji L. Wygotskiego, który opisując *strefę najbliższego rozwoju* określił, że stymulacja jest konieczna, aby nastąpił rozwój, ale zadanie nie może być ani za trudne, ani za łatwe, bo zarówno pierwsza, jak i druga

[3] M. Pamuła (2001), praca magisterska Magdaleny Gawron (2004), Kraków: Instytut Neofilologii, Akademia Pedagogiczna w Krakowie, 2004.

sytuacja jest dla uczącego się demotywująca. C. Walter (2004) stwierdziła, że aby można było czytać tekst bez wysiłku, konieczna jest znajomość 95 proc. słownictwa. Warto jednak dodać, że wszystko zależy od celu czytania oraz od zastosowanych strategii.

Poruszając problem słownictwa, nie możemy pominąć innej ważnej umiejętności, decydującej o jakości i szybkości czytania, czyli umiejętności szybkiego dostępu do mentalnego słownika. J.E. Gombert (2000:21) określa go jako sposób organizacji informacji w pamięci, pozwalający na odpowiednie magazynowanie słów w znanym języku. Według niego dostęp ten jest dwutorowy:

- Przez ortografię – jest to realizowane, gdy czytelnik zna słowo i posiada jego ślady zapisu ortograficznego w pamięci. Podczas czytania odbywa się analiza wzrokowa danego słowa, a następnie następuje przeszukanie w pamięci jego graficznej ilustracji. Cały ten proces ma na celu znalezienie odpowiednika semantycznego i zrozumienie informacji. Proces ten obserwujemy u niektórych dzieci uczących się języka, które czytając, starają się odwołać do takiego słuchowego wzorca.
- Przez drogę fonologiczną – charakterystyczną dla czytelników mniej doświadczonych. Pojawia się ona wówczas, gdy czytelnik nie dysponuje śladem wzrokowym i nie zna pisowni danego słowa i poszukuje wtedy wzorca słuchowego: stara się odkodować słowo, dokonać konwersji grafofonologicznej i dotrzeć do znaczenia danego słowa.

Podczas uczenia się czytania w języku obcym aspekt ograniczonego słownika mentalnego jest niezwykle ważny, bo spowalnia on cały proces. Szczególnie, że wielu uczniów ma niewielki z nim kontakt poza lekcją języka i często ograniczają się oni do tego, co dzieje się na zajęciach językowych. Czytanie w języku drugim, jak już wspomniałam, sprawia uczniom wiele trudności. Z moich obserwacji wynika, że przyczyny tych trudności to w dużej mierze zbyt małe doświadczenia językowe (zbyt mała ekspozycja na język pisany), ubogi słownik, a także problemy z obcojęzyczną składnią. Na poziomie A1 młody czytelnik musi się bowiem zmierzyć nie tylko z czytaniem i rozumieniem wybranych słów, ale także z przeczytaniem krótkiego zdania.

5. Strategie czytania

Proces czytania jest procesem złożonym, podczas którego czytelnik stosuje liczne strategie, aby zrozumieć dany tekst. Czytelnicy zaawansowani będą stosowali inne strategie niż czytelnicy początkujący, inne strategie będą stosowali dorośli, a inne dzieci, które dopiero poznają arkana trudnej sztuki uczenia się. Jedno jest jednak pewne – uczenie świadomego stosowania strategii przynosi korzyści uczącym się, którzy dzięki opanowywaniu nowych strategii uczą się efektywniej.

Większość osób czytających w języku obcym, jak zauważają W. Grabe i F.L. Stoller, (2002:13) oraz C. Cornaire i C. Germain (1999), odwołuje się przede wszystkim do strategii zgadywania z kontekstu oraz tłumaczenia. Ten ubogi zestaw strategii prowadzi często do zniechęcenia czytaniem w języku obcym oraz blokuje progresję w opanowywaniu tej ważnej

sprawności językowej. Wyposażenie uczniów w bogaty zestaw strategii, z jakich mogą korzystać podczas czytania, biorąc oczywiście pod uwagę cele, jakie są stawiane czytelnikowi danego tekstu, na przykład czytanie w celu znalezienia określonej informacji lub czytanie w celu zrealizowania jakiegoś zadania, może zapobiegać tym negatywnym zjawiskom. Konieczne jest też zwiększenie ekspozycji uczących się na tekst pisany (kąciki czytelników, korzystanie z biblioteki, gdzie można wypożyczyć książki i czasopisma obcojęzyczne, korzystanie z iternetu).

6. Metody i techniki rozwijania sprawności czytania u dzieci

Aby uczeń zrozumiał tekst, konieczne jest rozwijanie dwoch podstawowych umiejętności:

- rozumienia języka oraz
- dekodowania.

Zatem przyjrzyjmy się, jakimi sposobami można je rozwijać.

Rozumienie języka ma dwie składowe: wiedzę językową (umiejętności fonologiczne, słownictwo, świadomość struktury języka) oraz ogólną wiedzę o świecie. Na przykład, jeśli tekst dotyczy opiekowania się zwierzętami, dziecko ma wiedzę na ten temat.

Dekodowanie to znajomość alfabetu, świadomość fonologiczna, znajomość zasad relacji grafem-fonem i umiejętność połączenia warstwy pisemnej języka z językiem mówionym a także znajomość koncepcji związanych z językiem pisanym (np. to, że czytamy w niektórych językach od prawej do lewej i z góry na dół).
Wiele propozycji metod i technik rozwijania umiejętności czytania na poziomie A1 znajduje się w podręcznikach i materiałach dla uczniów i nauczycieli uczących dzieci[4]. Poniżej wybrałam kilka z każdej kategorii.

6.1. Metody i techniki rozwijające rozumienie języka

Rozwijanie wiedzy językowej (umiejętności fonologiczne, słownictwo, świadomość struktury języka):

- naklejanie w klasie etykiet na wszystkich sprzętach w klasie a także etykiet niektórych poleceń,
- przygotowanie z uczniami etykiet i umieszczenie ich w niektórych miejscach szkoły, np. *La salle des professeurs*, *Le proviseur*, *Les toilettes*, *Le head-master, das Lehrerzimmer, der Direktor, der Schulleiter, der Speisesaal,*
- wykonanie i uzupełnianie z uczniami *Banku dźwięków* lub *Banku słówek,*
- powieszenie na tablicy lub w formie przestrzennych mobili potrzebnych zwrotów

[4] M. Pamuła, D. Sikora Banasik (2008), *Inteligencje wielorakie na zajęciach języka angielskiego, czyli jak skutecznie i ciekawie uczyć dzieci,* Warszawa: CODN.

(*I don't understand*, *Pouvez-vous répeter? Sprechen sie langsamer*),
- korzystanie z gier językowych (domino językowe, puzzle językowe i inne),
- wykorzystanie klocków *Cuisenaire'a* do obrazowania struktury języka,
- stosowanie loteryjek, które uświadamiają uczniom budowę zdań[5],
- uczenie dzieci wierszy, wyliczanek i piosenek a także „łamańców językowych",
- czytanie dzieciom książeczek w języku obcym, osłuchiwanie dzieci z językiem.

Rozwijanie ogólnej wiedzy o świecie:
- prowadzenie dyskusji wprowadzających do proponowanych tematów,
- oglądanie filmów (animowanych, filmów dokumentalnych i fragmentów filmów długometrażowych), pokazujących życie w kraju języka docelowego,
- omawianie różnic kulturowych między krajami (nie uciekając się jednak do stereotypów i pokazując złożoność kontekstu kulturowego, np. we Francji na śniadanie można jeść rogalika i pić kawę, ale możliwe jest też inne menu w zależności od zwyczajów danej rodziny albo regionu),
- łączenie tematów z tymi realizowanymi w kształceniu zintegrowanym, łączenie tego, co już uczniowie znają, z nowymi tematami.

6.2. Metody i techniki rozwijające umiejętności dekodowania

Ćwiczenia rozwijające znajomość alfabetu:
- zapoznanie uczniów z alfabetem w danym języku, zwrócenie uwagi na litery, które nie występują w języku polskim, przygotowanie kart z alfabetem i sukcesywne uzupełnianie ich przez uczniów słowami zaczynającymi się na daną literę; karty mogą być powieszone w klasie,
- nauczenie uczniów piosenki, wyliczanki lub wiersza, w których jest alfabet,
- zabawy z brakującymi w słowach literami (wisielec, krzyżówki), zabawy z literowaniem (odgrywanie ról np. w recepcji hotelu, gdzie trzeba podać swoje imię i nazwisko i je przeliterować),
- zabawy z alfabetem: porządkowanie słów w kolejności alfabetycznej, przygotowanie klasowej książki telefonicznej, zabawy ruchowe, gdzie trzeba ustawić się w kolejności alfabetycznej, np. według pierwszej litery imienia, pierwszej litery nazwiska lub imienia ulubionego bohatera filmu lub książki, literowanie wspak: od końca do początku słowa,
- zabawy językiem, np. agrafka: podaj wyraz zaczynający się na literę, na jaką kończy się podany przeze mnie wyraz, podaj maksymalnie dużą liczbę wyrazów zaczynających się na daną literę,
- zrobienie książeczki z alfabetem i ilustracjami do każdej litery; tematem książeczki mogą być zwierzęta, artykuły żywnościowe; książeczka może być wykonywana przez uczniów indywidualnie lub grupowo jako praca projektowa.

[5] Propozycje takich ćwiczeń można znaleźć w książce M.-L. Winninger (2001), *Wprowadzenie do nauki czytania – litery i dźwięki (4-6 lat),* Warszawa: Cyklady.

Ćwiczenia rozwijające świadomość fonologiczną:

- uczenie wyliczanek, śpiewanek,
- wprowadzanie gier językowych (rozpoznawanie dźwięków, łączenie słów w pary, paronimy, szukanie rymów),
- zabawy muzyczne (podział słów na sylaby, wyklaskiwane prostych zdań i wyliczanek, zabawy ze zmianą dynamiki i tempa)[6],
- zagadki językowe, np. zwierzę na trzy sylaby, jarzyna, która rymuje się ze słowem *malade*, słowo, które ma trzy samogłoski,
- zabawy twórcze z językiem – szukanie i tworzenie rymów, układanie wierszy, aliteracje.

Znajomość zasad relacji grafem-fonem:

- zabawy, w których trzeba przeliterować słowa, policzyć litery, policzyć głoski, np. każde dziecko zapisuje pięć imion znanych mu postaci z podręcznika i ma podać, ile jest w tych imionach liter a ile głosek,
- przygotowanie plansz ilustrujących relacje grafem-fonem z wyznaczonymi na kolorowo grafemami w słowach, np. *on: maison, ton, bonbon*; uczniowie mogą wykonać do nich ilustracje lub przygotować je z pomocą nauczyciela,
- napisanie jak najdłuższego zdania z danym fonemem i podkreślenie w nim odpowiadających mu grafemów.

Umiejętność połączenia warstwy pisemnej języka z językiem mówionym:

- przygotowanie listy słów znanych uczniom i nieznanych; uczniowie podkreślają słowa, które potrafią przeczytać,
- loteryjki z poleceniami – wieszamy znane uczniom polecenia na tablicy, czytamy jedno i prosimy o znalezienie go wśród etykiet, a następnie o wykonanie polecenia, np. *Saute deux fois, Open the door,*
- ułożenie historyjki w kolejności – uczniowie dostają rozsypankę zdaniową, nauczyciel czyta całość, a uczniowie układają zdania we właściwej kolejności.

Rozwijanie świadomości pisma (rozumienie funkcji pisma, wiedza o konwencji czytania i pisania, wiedza dotycząca własnej umiejętności czytania i pisania, świadomość zdania i wyrazu):

- rozmawianie z uczniami o tym, jak radzą sobie z czytaniem, jakie problemy napotykają,
- przygotowanie prezentacji multimedialnej pokazującej różne rodzaje tekstów i sposobów czytania (języki alfabetyczne i ideograficzne, teksty czytane od prawej do lewej i odwrotnie), pokazanie uczniom funkcji ilustracji w tekście.

To tylko niektóre propozycje zadań dla uczniów. Ważne jest, aby rozwijać u uczniów sprawność czytania stosując ciekawe ćwiczenia, ponieważ mogą one zachęcić ich do podjęcia tego ogromnego wysiłku, jakim jest czytanie, a szczególnie czytanie w języku obcym.

[6] Wiele propozycji ćwiczeń muzycznych znajduje się w podręcznikach do kształcenia zintegrowanego oraz w materiałach do kształcenia muzycznego.

7. Podsumowanie

Czytanie jest procesem złożonym i nie poddaje się prostym, jednoznacznym opisom. Pozostaje ono kluczową kompetencją zarówno w jezyku pierwszym, jak i drugim, którą należy skutecznie rozwijać już od pierwszych lat nauki szkolnej. Rozwój nauk poznawczych, neurologicznych ułatwia nam coraz częściej opis procesu i podsuwa nowe rozwiązania dydaktyczne, a coraz liczniejsze badania par języków przynoszą wiele nowych informacji. Zatem pozostaje nam pilnie je śledzić i nie dać się porwać w nurt rutynowych działań, aby nasze wysiłki pedagogiczne były coraz bardziej skuteczne.

Bibliografia

Armand F. (2000), *Rôle des capacités métalinguistiques et de la compétence langagière orale dans l'apprentissage de la lecture en français langue maternelle et seconde*, „Revue canadienne des langues vivantes", 56(3), s. 471-497.

Bajorek A., Bartosz-Przybyło I., Pamuła M., Sikora-Banasik D. (2006), *Europejskie portfolio językowe dla dzieci od 6 do 10 lat,* Warszawa: CODN.

Bernardin J. (1997), *Comment les enfants entrent dans la culture écrite,* Paris: Retz.

Brisk M.E., Harrington M.M. (2007), *Literacy and Bilingualism,* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Chauveau G. (1997), *Comment l'enfant devient lecteur – pour une psychologie cognitive et culturelle de la lecture,* Paris: Retz.

Chauveau G. (red.) (2001), *Comprendre l'enfant apprenti lecteur*, Paris: Retz.

Chauveau G., Rogovas-Chauveau E. (1994), *Les chemins de la lecture,* Paris: Magnard.

Cieszyńska J. (2001), *Nauka czytania krok po kroku,* Kraków: Wydawnictwo AP.

Cornaire C., Germain C. (1999), *Le point sur la lecture,* Paris: CLE International.

Cummins J. (1994) *The acquisition of English as a Second Language*, w: Spangerberg-Urbschat, R. Pritchard „Reading instruction for ESL Students", Delaware: International Reading Instrucion.

Goigoux R. (2001), *De l'importance du contexte littéral au début de l'apprentissage de la lecture*, w: G. Chauveau (red.) (2001).

Giasson J. (2003), *Lecture: de la théorie à la pratique,* Boucherville: Morin & Associes, Gaetan.

Geva E., Siegel L.S. (2000), *Orthographic and cognitive factors in the concurrent development of basic skills in two languages, „*Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal" 12 (1-2), s.1-30.

Gholmain M., Geva E. (1999), *Orthographic and cognitive factors in the concurrent development of basic skills,* „English and Persian. Language Learning" 49 (2), s. 183-217.

Gleason J.B. , Ratner N.B. (2005), *Psycholingwistyka*. Gdańsk: GWP.

Gombert J.E. i in. (2000), *Questions sur la lecture et son apprentissage au cycle 2,* Paris: Nathan.

Grabe W, Stoller F.L. (2002), *Teaching and Researching Reading,* Harlow: Pearson Education Ltd.

Kamińska K. (1999), *Nauka czytania dzieci w wieku przedszkolnym,* Warszawa: WSiP.

Koda K., Zehler A.M. (2008), *Learning to Read Across Languages,* New York, Taylor & Francis Group.

Krasowicz-Kupis G. (2004), *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka,* Lublin: UMCS.

Lipowska M. (2001), *Profil rozwoju kompetencji fonologicznej dzieci w wieku przedszkolnym,* Kraków: Oficyna Wyd. „Impuls".

Morais J. (1994), *L'art de lire,* Paris: Odile Jacob.

Morais J. (1996), *La lecture et l'apprentissage de la lecture: questions pour la science,* w: „Observatoire National de la lecture".

Nyssen M.C, Terwagne, S., Godenir A. (2001), *L'apprentissage de la lecture en Europe,* Presses Universitaires du Mirail.

Observatoire National de la Lecture, *Regards sur la lecture et ses apprentissages* (1996)*,* Ministère de l'Education Nationale.
Pamuła M. (2002), *Wczesne nauczanie języków obcych – Integracja języka obcego z przedmiotami artystycznymi w młodszych klasach szkoły podstawowej,* Kraków: Wydawnictwo AP.
Pamuła M. (2007), *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym,* Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
Piasecka L. (2008), *Psycholinguistic and Socio-cultural perspectives on native and foreign language reading*, Opole: Wyd. Uniwersytetu Opolskiego.
Rocławski B. (1995), *Badanie tempa i techniki czytania*, Gdańsk: Glotispol.
Snow C. (2005), *Dwujęzyczność i przyswajanie języka drugiego,* w: J.B.Gleason, N.B. Ratner (2005).
Styczek I. (1982), *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego*, Warszawa: WSiP.
Verhoeven L. (2000), *Components In Early Second Language Reading and Spelling*, „Scientific Studies of Reading" 4 (4), s. 313-330.
Walter C. (2004), *Transfer of reading comprehension skills to L2 is linked to mental representations of text and to working memory*, „Applied Linguistics" 25 (3), s. 315-339.
Wieszczeczyńska E. (2007), *Wczesnoszkolna edukacja językowa a nauczanie czytania*, Wrocław: Oficyna Wyd. Atut.
Winninger M.-L. (2001), *Wprowadzenie do nauki czytania – litery i dźwięki (4-6 lat),* Warszawa: Cyklady.
Wolf M., Vellutino F., Gleason J.B. (2005), *Psycholingwistyczna analiza czynności czytania*, w: J.B. Gleason, N.B. Ratner (2005).

Joanna Zawodniak

Twórcze i odtwórcze aspekty wczesnego nabywania sprawności pisania w języku obcym

1. Wstęp

W dzisiejszym świecie, pełnym dynamicznych przemian kulturowych, społecznych i naukowo-technicznych, istotne znaczenie w kształceniu młodszych uczniów zajmuje nauczanie języków obcych. Wiąże się to z ogólnym przekonaniem, iż wczesna edukacja obcojęzyczna zapewni dzieciom lepszy start w dorosłe życie, dając im ciekawe możliwości rozwoju, zatrudnienia i samorealizacji. Jednocześnie można zauważyć, że w większości stosowanych w pracy z młodszą grupą wiekową podejść, metod i technik (np. *Total Physical Response –TPR*, *the Natural Approach,* drama, opowiadanie historyjek) szczególny nacisk kładzie się na sprawności werbalne i receptywne, podczas gdy niewiele miejsca poświęca się nauczaniu pisania, które jest przedmiotem rozważań zawartych w niniejszym rozdziale. Pragnę podjąć w nim polemikę z istniejącymi w tym zakresie stereotypami i tym samym wyjaśnić, w nawiązaniu do badań różnych, choć podobnie wnioskujących autorów, dlaczego ważne jest nieopóźnianie prac pisemnych w języku drugim na etapie wczesnoszkolnym i dlaczego warto wdrażać je w starannie przemyślany i metodycznie zaplanowany sposób.

2. Wczesna nauka pisania a stereotypy

Pisanie jest jednym z dwóch, obok czytania, komponentów piśmienności, dzięki któremu jest możliwe pełniejsze i precyzyjniejsze niż w mowie wyrażanie swoich wewnętrznych przeżyć i doświadczeń (Hyland 2002, Marzano, Paynter 2004 [1994]), jak też pośrednie i zarazem bardziej przemyślane komunikowanie ich otoczeniu a przez to upowszechnianie wypływającej z nich wiedzy (Luke 1993). Przez większą część XX wieku deprecjonowano znaczenie tej sprawności dla rozwoju dziecka, postrzegano ją bowiem jedynie w kategoriach wielu pojedynczych umiejętności techniczno-formalnych, nieuwzględniających potencjał intelektualny, samodzielność i społeczno-poznawcze potrzeby piszącego ucznia. W konsekwencji był on traktowany jako bierny wykonawca poleceń nauczyciela, niezdolny do podejmowania konkretnych działań z własnej inicjatywy (Gillen, Hall 2003).

Przełom w rozumieniu roli wczesnego pisania nastąpił w latach 70. minionego stulecia, od kiedy to liczni badacze (np. Ferreiro, Teberosky 1982, Baghban 1984, Sulzby, Teale 1991, Graves 1994, Kress 1994, McLane 1997) z powodzeniem zajęli się eksponowaniem dziecięcej fascynacji kodem graficznym, która nota bene pojawia się jeszcze przed podjęciem nauki szkol-

nej. Według tych autorów mały człowiek wykazuje się dużą inwencją i pomysłowością w konstruowaniu hipotez na temat funkcji języka pisanego w otaczającym świecie. Stąd też proces wczesnego pisania zaczęto interpretować jako rezultat działania mechanizmów motorycznych i fizjologicznych przeniknięty inteligencją i uczuciem dziecka, które, będąc wykonawcą operacji konkretnych, doświadcza przyjemności i radości, że za pośrednictwem znaków literowych pozostawi po sobie trwały ślad (Berthet 2002 [1996]).

Wyraźny postęp w badaniach nad wczesną nauką pisania nie przekłada się jednak na praktykę nauczania jezyka pierwszego i drugiego, gdzie sprawność ta zajmuje wtórne w stosunku do czytania miejsce. Zarówno w języku ojczystym (McLane, McNamee 1990, Żytko 2006), jak i obcym (Scott, Ytreberg 2000, Brewster i in. 2003) zauważa się dominację tradycyjnych ćwiczeń, niewymagających od dzieci większego zaangażowania poznawczo-językowego i tym samym niedających im możliwości wykorzystania posiadanego potencjału semiotycznego. Podobnie jak przed wspomnianym przełomem badawczym, uczniowie są postrzegani jako naśladowcy podanych wzorów, mający przyswoić sobie określone reguły formalne i zautomatyzować schemat pisania, nie oferuje im się natomiast zadań pisarskich, które zaspokoiłyby naturalną u nich potrzebę tworzenia.

Ze szczególną ostrością problem ten uwidacznia się w dydaktyce języków obcych, co wynika z przeświadczenia autorów podręczników, nauczycieli i rodziców, że dziecko nie poradzi sobie z równoczesnym pisaniem w dwóch językach w sytuacji, gdy pierwszy nie został jeszcze w pełni opanowany. Pojawia się obawa, że wczesne pisanie w języku drugim zakłóci przyswajanie prawidłowej wymowy, że negatywnie wpłynie ono na rozwój języka pierwszego oraz że uczeń zniechęci się w obliczu podwójnego wysiłku, jaki będzie musiał włożyć w osiągnięcie, a przynajmniej zbliżenie się do poziomu języka wyabstrahowanego od fonii mowy i rozmówcy (Zawodniak 2005). Tak więc zalecane dzieciom w wielu podręcznikach i programach nauczania (Wieczorek, Skiba 1999, Gajda, Pezacka 2005, Strange 2007) prace pisemne ograniczają się do naśladowczego aspektu akwizycji języka, w przeważającej części polegają one bowiem na przepisywaniu, podpisywaniu oraz uzupełnianiu wyrazów i pojedynczych zdań. Nie bierze się w tych pracach pod uwagę teorii rozwoju poznawczego (Piaget, Inhelder 1999 [1969], Gardner 1980, 1983) i językowego (van Kleeck 1982), z których można wywnioskować, że dziecko w wieku wczesnoszkolnym dysponuje już zasobem cech i umiejętności (np. interioryzacja mowy, wrażliwość na symbolikę języka, świadomość słowa, świadomość odbiorcy, ciekawość pisma, tendencja do porównywania i manipulowania różnymi elementami jednego bądź dwu języków), sprzyjających nie tylko odtwórczej, ale i twórczej nauce pisania. Nie uwzględnia się też faktu, że unikanie bądź marginalizowanie ćwiczeń pisemnych może potęgować w dzieciach chęć wymyślania własnej wersji pisowni (Brewster i in. 2003), ani wystarczająco nie respektuje doniesień badawczych (Verhoeven 1994, Kenner 2002) wykazujących, że symultaniczne pisanie w języku pierwszym i drugim przynosi uczniom podwójną radość i korzyść, przyczyniając się zarazem do ich harmonijnego rozwoju. Dlatego też uzasadnione wydaje się nieco szersze omówienie zalet wczesnego pisania w dwóch językach w odniesieniu do badań nad wczesną piśmiennością i związanych z nimi konsekwencji aplikacyjnych.

3. Współzależność pisania w języku pierwszym i drugim

Dociekania badaczy zainteresowanych wyłanianiem się i kształtowaniem piśmienności zaowocowały trójdzielnym, wewnętrznie zintegrowanym wyjaśnieniem relacji występujących między pisaniem w języku ojczystym i obcym.

I tak wielu autorów (np. Rowe 1994, Gregory 1998, Sneddon 2000) podkreśla addytywność poznawczą (*additive enrichment)* umysłu dziecka, czyli zdolność do przeniesienia niektórych sprawności poznawczych towarzyszących akwizycji języka pierwszego, jak analiza komparatywna i świadomość różnicy, na grunt pisania w języku drugim, co z jednej strony dobroczynnie oddziałuje na rozwój myślenia logiczno-sekwencyjnego, z drugiej zaś inicjuje i wspiera refleksję nad pismem i pisaniem. W efekcie autorzy ci akcentują rolę addytywności poznawczej w pokonywaniu tymczasowej nierównowagi struktur poznawczych, co jest rozumiane jako gotowość do dostrzeżenia i zasymilowania różnic między dwoma odmiennymi systemami pisma, do zrozumienia związku między graficzną formą wyrazu a jego desygnatem i wreszcie do wykonania pracy pisemnej, która stanowi pewnego rodzaju wyzwanie intelektualne (np. wymyślenie, odkrycie, zaproponowanie, wprowadzenie zmiany).

Różni badacze (np. Cummins 1992, Gregory 1998, Cameron 2002) eksponują wpływ równoczesnego opanowywania sprawności pisania w języku pierwszym i drugim na wzrost świadomości językowej dziecka, utożsamianej z rozumieniem reguł języka, intencjonalnym operowaniem jego elementami i kontrolowaniem poprawności ich stosowania. Mówią też o transferze używanych w języku ojczystym umiejętności piśmiennych, jak wypowiadanie na głos zapisywanego wyrazu lub dzielenie go na sylaby bądź morfemy.

Niektórzy autorzy zgłębiający specyfikę wczesnej działalności znakowej (np. Wagner 1993, Durgunoglu, Verhoeven 1998) sygnalizują też analogie między stosowanymi w języku pierwszym i drugim strategiami pisania oraz zwracają uwagę na możliwość obustronnego transferu związanych z nimi doświadczeń.

Wiedza o naturalnych inklinacjach dzieci do równoczesnego przekraczania różnych systemów pisma prowadzi do rozważań nad *twórczym* i *odtwórczym* aspektem tego procesu.

4. Dziecko jako naśladowca i odkrywca symboliki języka

Pierwszą autorką, która opowiadała się za wczesnym rozwijaniem działalności znakowej, jest M. Montessori ukazująca pisanie jako jedną z najłatwiej i najbardziej radośnie nabywanych przez dziecko umiejętności, będącą uduchowioną manifestacją silnego impulsu wewnętrznego, dzięki któremu uczy się ono „*patrzeć za pomocą rąk*" (Montessori 1913 [1909]:205). Z przeprowadzonych przez nią badań wynika, że w transponowaniu mowy na kod graficzny istotne jest głośne wypowiadanie przez uczniów zapisywanych wyrazów

(op.cit.). M. Montessori (2004 [1950]) podkreślała też upodobanie dzieci do doskonalenia swojego warsztatu pisarskiego przez wytrwałe powtarzanie pewnych etapów oferowanych im czynności. Za przykład może posłużyć zachowanie małego chłopca z zaangażowaniem kreślącego litery na drewnianej tabliczce; ilekroć zapisana litera nie podobała mu się, ścierał ją, po czym dotykał jej tekturowego modelu i ponawiał pisanie aż do uzyskania w pełni satysfakcjonującego go efektu. Według M. Montessori powtarzanie wybranej, wymagającej dopracowania sekwencji ćwiczenia jest dla ucznia zarówno absorbujące, jak i pouczające, wzmacnia bowiem jego koncentrację i tym samym sprzyja pełniejszemu rozumieniu wykonywanych operacji, jak też podnosi ogólną sprawność jego umysłu. Z badań M. Montessori (op.cit.) dzieci wyłaniają się jako precyzyjni i cierpliwi obserwatorzy oraz imitatorzy pisarskich praktyk osób dorosłych, którzy instynktownie czują, że takie postępowanie zbliży je do tajemnicy przekazywania myśli na odległość. Wreszcie warto wspomnieć, że dzieci lubią mieć wrażenie, iż są odkrywcami graficznego oblicza języka, szczególnie gdy mają one wpływ na wybór poznawanych wyrazów bądź gdy te pobudzają ich wyobraźnię. Doświadczenia M. Montessori (1913) wskazują, że świadomość bycia twórcą cząstki języka jest odwrotnie proporcjonalna do błędów popełnianych i w pisowni języka pierwszego, i drugiego. I tak grupa dzieci biorących udział w składaniu (syntetyzowaniu) odpowiednio artykułowanych przez nauczyciela wyrazów zapisywała je poprawnie, nawet jeśli nie były im one znane bądź pochodziły z innego języka.

Śladem badawczo umotywowanych dociekań M. Montessori zdają się podążać J.B. McLane i G.D. McNamee (1990), które utrzymują, że obserwacja i naśladownictwo to podstawa nabywania przez dzieci umiejętności pisarskich. Jednocześnie wspomniane autorki dodają, że umiejętności te rozwijają się najowocniej, gdy algorytmiczne, oparte na logice recepcji i imitacji próby wnioskowania o konwencjach kodu graficznego przeplatają się z zabawowo-heurystycznym manipulowaniem jego komponentami. Zaznaczają też one, że dzieci stosunkowo wcześnie, tj. w wieku przedszkolnym, zaczynają rozumieć sens pisania, zaś moment, w którym uświadamiają sobie, że umieją się posługiwać tą sprawnością stanowi prawdziwy przełom w ich działalności znakowej; jest to czas, gdy małych uczniów przepełniają wyjątkowo silnie odczuwane duma i radość z posiadania magicznej umiejętności przenoszenia myśli na odległość (por. Chomsky 1981, Berthet 2002, Gillen 2003). Dla uzasadnienia takiego stanowiska J.B. McLane i G.D. McNamee (op.cit.) przytaczają przypadek Rachel, która już w wieku trzech lat lubiła naśladować swych piszących rodziców i wyobrażać sobie, że kreśląc szereg pofalowanych linii wykonuje ważną i pożyteczną czynność. Mając pięć lat Rachel napisała krótki list, w przygotowaniu którego połączyła pomoc mamy w zakresie zasad pisania, dotyczących kierunkowości, powtarzalności i generowania znaczeń, z własną inwencją odnośnie do semantycznej zawartości komunikatu. J.B. McLane i G.D. McNamee (1990) dowodzą również, że do najczęściej inicjowanych przez same dzieci i szczególnie absorbujących ich uwagę czynności należą sporządzanie listy wyrazów i przepisywanie. Celem zilustrowania tego poglądu podają one przykład 6-letniej dziewczynki z upodobaniem tworzącej listy wymyślonych przez siebie tytułów, początków i zakończeń, i tym sposobem konstruktywnie systematyzującej wiedzę o konwencjach pisar-

skich. Inny przykład odnosi się do dwóch 7-letnich chłopców zajętych przepisywaniem fragmentów dwóch różnych opowiadań, które następnie wysłali do swojego kolegi licząc, że uda im się go zaskoczyć. Tak więc zabawny pomysł obu chłopców uczynił z przepisywania zajęcie ciekawe i emocjonujące.

W opublikowanym przez G. Bissex (1980) studium przypadku jej syna Paula, obejmującym przedział wiekowy od 5 do 11 lat, uwidacznia się współwystępowanie chęci chłopca do bawienia się kodem graficznym z potrzebą systematycznego i eksplicytnego zapoznawania się z rządzącymi nim zasadami. Zatem z jednej strony Paul dowiadywał się o interesujących go szczegółach z rozmów z mamą, której zadawał wiele pytań związanych z pisownią (np. *„Czy motorcycle pisze się przez i czy y?*) (op.cit., 91), co zdaje się korespondować z dużą dbałością o poprawność pisanych tekstów i umiejętnością wyszukiwania usterek w różnych dostępnych mu materiałach drukowanych. Natomiast z drugiej strony, wnikliwa obserwacja i dociekliwość umożliwiały Paulowi samodzielne odkrywanie pewnych prawidłowości (np. usunięcie bądź wymienienie jednej literki na drugą nadaje wyrazowi nowe znaczenie: *glass – gas, book – look, please – peas*) (op.cit.,14-15). Należy też podkreślić, że chłopiec ten znajdował przyjemność zarówno w pisaniu rymowanek, opowiadań, zagadek, pamiętników, jak i w przepisywaniu, które było dlań sposobem wprowadzania zmian i poprawek do gotowej, a mimo to ciągle doskonalonej formalnie i treściowo pracy. Tak więc Paul był w podobnym stopniu twórcą i odtwórcą kodu graficznego, któremu od samego początku poświęcał wiele uwagi i którego sekrety zgłębiał z dużym zaangażowaniem.

Liczni badacze (np. Bissex 1980, Chomsky 1981, Ferreiro 1986, Sulzby, Teale 1991, Pahl 1999) wspominają o naturalnej tendencji dzieci do zapisywania wyrazów według własnego, samodzielnie wymyślonego systemu pisowni (*invented spelling*), który podlega ustawicznym przeobrażeniom świadczącym o dynamicznym akomodowaniu go do społecznie usankcjonowanych reguł i konwencji pisarskich. Jak akcentuje C. Chomsky (1981), tworzenie własnej wersji pisowni wyrabia w dziecku poczucie własności wykonanej pracy, które daje mu więcej osobistej satysfakcji i energii do dalszego ćwiczenia się w pisaniu, niż ma to miejsce w przypadku ucznia biernie zapoznającego się z zasadami pisowni konwencjonalnej. Z kolei z badań E. Ferreiro (1986) oraz E. Sulzby i W. Teale'a (1991) wynika, że błędy popełniane przez dzieci są integralną częścią rozwoju wymyślonego systemu pisowni, zdeterminowanego poszukiwaniem związków mowy z językiem pisanym, jak również próbami porównawczego zestawienia konwencjonalnego pisma dorosłych z ich własną wersją. Nie może więc dziwić różnoraki (alfabetyczny, fonemiczny, wizualny) i zmienny charakter pisowni małych uczniów, np. *„I L N GLEAD, TXS"* = *I live in Golead, Texas"* (Temple i in. 1982:78), *„OTAMATIK"* = automatic (Bissex 1980:68)), jest to bowiem droga, która prowadzi ich do zrozumienia roli symbolu i zasad warunkujących swobodne posługiwanie się nim w komunikacji.

Wczesna działalność znakowa charakteryzuje się multimodalnością, którą można zdefiniować jako dziecięcą skłonność do pomysłowego integrowania pisma z innymi bardziej pierwotnymi systemami symbolizacji, obejmującymi rysunek, mowę, gest i zabawę. Właściwość ta pozwala dzieciom odkryć pisanie jako nowe, atrakcyjne i pełne wyzwań medium wyrażania myśli. Na uwagę zasługuje sygnalizowana przez wielu autorów (np. Gardner 1980, McLane, McNamee 1990, Pontecorvo, Orsolini 1996, Gillen 2003) rola rysowania w przygo-

towaniu i wspieraniu nauki pisania. Można odnieść się do przedstawionego przez J. Gillen (2003) zachowania 7-letniej Morgan, która wykonała trzy prace słowno-rysunkowe mające przekonać jej rodziców do spełnienia marzenia o posiadaniu psa. Prace te są dowodem intencjonalnego operowania przez dziewczynkę dwoma typami symbolizacji oraz stopniowego przechodzenia z poziomu konkretnej reprezentacji świata w rysunku na nacechowany większą złożonością i abstrakcyjnością poziom jego reprezentacji na piśmie. Bardziej uniwersalna, akcentowana przez pewną grupę badaczy (np. Fein 1979, Gardner i in. 1982, McNamee i in. 1985, Makin, Jones Diaz 2002) jest relacja między pisaniem a zabawą, która kompleksowo łączy mowę, gest i/lub rysunek i tym samym umożliwia małemu uczniowi urozmaicone przyswajanie umiejętności posługiwania się pismem. Jako przykład warto powołać się na zacytowany przez H. Gardnera i in. (1982) przypadek 3,5-rocznej Molly, która wykonała oryginalną i przez to niekonwencjonalną operację na konwencjonalnym systemie znaków graficznych. Przekształciła ona pierwszą literę swojego imienia w głowę królika, następnie odpowiednio modulując głos i wspierając się niewerbalnymi środkami ekspresji odegrała zabawną scenkę. Godne odnotowania jest również badanie G.D. McNamee i in. (1985), któremu poddano kilka eksperymentalnych i kontrolnych grup dzieci 6-letnich. W grupach eksperymentalnych przez cały 12-tygodniowy czas trwania badania dzieci dyktowały nauczycielowi wymyślone przez siebie opowiadania, po czym uczestniczyły w inscenizowaniu ich, natomiast w grupach kontrolnych technikę tę zastosowano jedynie na samym początku i końcu całego kursu. W rezultacie u uczniów z grup eksperymentalnych zauważono większy przyrost sprawności metakognitywnych i metajęzykowych, jak też lepsze zrozumienie zasad pisania. Ponadto u tych dzieci ujawniła się potrzeba rozmawiania o piśmie i wymieniania się doświadczeniami wiążącymi się z jego opanowywaniem.

Zdaniem wielu badaczy (np. Chukovsky 1968, Comber 2001, Sipe 2001), dzieci lubią bawić się swoimi ulubionymi tekstami (opowiadaniami, wierszykami, zagadkami) i wpływać na ich kształt przez zmienianie pewnych szczegółów treściowych bądź reagowanie na zachowania konkretnych bohaterów i udzielanie im pisemnych rad lub zwracanie się do nich z jakąś prośbą. Jak zaznaczają F. Christie (1998) i M. Robinson (1997), jedną z najwcześniej i jednocześnie najczęściej stosowanych przez dzieci form ekspresji pisemnej jest opowiadanie, które, choć formalnie nieuporządkowane i pełne niedopowiedzeń, pozwala im rozwijać fascynację kodem literowym i sukcesywnie przechodzić ze świata przesiąkniętego motywami baśniowymi do opisu wydarzeń obecnych w ich codziennym życiu. Za wstępną, skutecznie zapoznającą małych uczniów z konwencjami narracji fazę tworzenia opowiadania należy uznać wspomniane już powyżej wymyślanie i zapisywanie tytułów oraz różnych wersji wstępów i zakończeń (McLane, McNamee 1990). K. Chukovsky (1968) zauważa, że dzieci mają łatwość operowania rymami i pisania krótkich wierszyków, w których chętnie odwracają naturalne relacje między przedmiotami, kreując tym samym komiczne i trudne do przewidzenia sytuacje (np. myszy łapiące koty). Z kolei G. Williams (1998) mówi o dużej przyjemności, jaką sprawia dzieciom układanie zagadek, które zwykle przybierają postać żartu słownego opartego na zabawie wyrazami o podobnej pisowni i wymowie.

Interesującą i często podnoszoną kwestią jest wpływ wczesnej dwujęzyczności na pisanie w języku pierwszym i drugim. I tak dociekania różnych badaczy (np. Kulick, Stroud 1993, Geva, Wade-Woolley 1998, Kenner, Gregory 2003) wskazują na zdolność dzieci do swobodnego przekraczania granic co najmniej dwóch zasadniczo czasami odbiegających od siebie systemów pisma (np. pismo angielskie i arabskie, angielskie i chińskie, angielskie i hebrajskie, angielskie i bengalskie, francuskie i arabskie). Podkreślają oni, że proces ten nie tylko dobroczynnie oddziałuje na poprawność produkcji językowych dzieci, lecz także wpływa na przyspieszenie rozwoju myślenia hipotetyczno-dedukcyjnego. Świadczy o tym fakt, że badani przez wzmiankowanych autorów uczniowie z entuzjazmem udzielali szczegółowych i logicznych informacji na temat zasad semiotycznych dzielących konkretne kody graficzne. Dla przykładu można odwołać się do przedstawionego przez Ch. Kennera i E. Gregory (2003) zachowania 6-letniej Tali, która wytłumaczyła nieznającym języka arabskiego dzieciom, że każda występująca w nim litera ma cztery formy, po czym posłużyła się tabelą z alfabetem arabskim, aby wskazać litery, z których złożone jest jej imię. Warto też przyjrzeć się akcentowanemu przez M. Datta (2000) i A. Mor-Sommerfeld (2002) fenomenowi mozaiki językowej, która jest spontanicznie pisanym tekstem (opowiadaniem, wiadomością) skonstruowanym z przeplatających się ze sobą elementów języka pierwszego i drugiego. Obie autorki zwracają uwagę na dużą pomysłowość dzieci w pokonywaniu rozmaitych związanych z tym wyzwaniem trudności, jak np. odrębne kierunkowości pisma.

Powyższe rozważania prowadzą do konstatacji, że dzieci są w podobnym stopniu naśladowcami, co odkrywcami symboliki języków ojczystego i obcego, czemu sprzyja addytywność poznawcza ich umysłów. Z jednej strony bacznie obserwują one i imitują piszących dorosłych, dążą do poprawności powstających prac, zadają wiele pytań dotyczących pisowni, przepisują fragmenty wybranych przez siebie tekstów, ponadto zaś z ciekawością i dociekliwością analizują różne systemy pisma. Natomiast z drugiej strony wymyślają swoją własną wersję pisowni i tym sposobem odkrywają relacje między mową a pismem. Poza tym z dużą inwencją wykorzystują w nauce pisania rysunek, gest i mowę, jak też chętnie ingerują w treść ulubionych opowiadań, bawią się rymami i tworzą oryginalne mozaiki językowe. Z tych względów uzasadnione wydaje się zaproponowanie odpowiedniego modelu nauki pisania w języku drugim, korespondującego z możliwościami i potrzebami dziecka w tym zakresie.

5. Pisanie obcojęzyczne w praktyce nauczania

Wnikliwa obserwacja i analiza dostępnych danych badawczych dotyczących wczesnej aktywności znakowej oraz moje własne doświadczenia naukowo-dydaktyczne skłoniły mnie do opracowania *heurystyczno-operacyjnego modelu nauki pisania.* Opiera się on na autorskiej definicji pisania jako sprawności językowej angażującej twórczo-odtwórcze procesy myślowe w uspołecznione, wyprowadzone z symbolizacji wyrażanie własnego „ja" w konsekwencji współdziałania mechanizmów fizjologicznych, motorycznych i psychologicznych (Zawodniak 2009). Siłą napędową tego modelu jest przekonanie, że dziecko z dużą dozą radości obcuje z pismem,

wykorzystując własne pomysły w zabawie jego tworzywem, konstruktywnie przyglądając się różnym jego systemom i zarazem logicznie dociekając jego zasad. Dlatego też istotne wydaje się, jak zauważa D. Berhet (2002), promowanie pedagogiki zachęty, która wspierałaby i stymulowała tkwiący w małym człowieku potencjał pisarski i jego relacje z pierwotną fascynacją znakiem jako środkiem autoekspresyjnego porozumiewania się z otaczającym światem. Pedagogika ta ma równocześnie bądź naprzemiennie wprowadzać myśl ucznia na uzupełniające się obszary konwencji i inwencji pisarskiej, a przez to motywować go do pracy, efektem której byłyby nowe umiejętności i duma z pokonania napotkanych trudności. Należy przy tym pamiętać o związku skuteczności nauki pisania z przyjemnością, jaką dziecko powinno znaleźć w podejmowanych wysiłkach (op.cit.).

Heurystyczno-operacyjny model nauki pisania jest ukierunkowany na stworzenie warunków optymalnie sprzyjających asymetrycznemu uspójnieniu struktur poznawczych (zob. Gnitecki 2004), co można osiągnąć dzięki wbudowaniu procesu pisania w ambiwalentny kontekst ścierających się wpływów intuicji heurezy i logiki algorytmu. Interakcja tych wpływów ma pogłębić rozumienie istoty pisania i pozwolić dziecku posługiwać się tą sprawnością według własnych upodobań, intencji i potrzeb. Połączenie w nauce pisania intuicyjnego wyczuwania ze świadomym poszukiwaniem jest drogą do harmonijnego rozwoju ucznia i jednocześnie szansą uniknięcia rozproszenia poznawczego, które się pojawia, gdy kładzie się nadmierny nacisk na jedną sferę jego aktywności (Zawodniak 2009).

Wspomniany model składa się z *otwarto-zamkniętych prac pisemnych* (OZ PP), w których zdolność dzieci do wykorzystywania własnych pomysłów, często zaskakujących niepowtarzalnością i nietypowością, współistnieje z umiejętnościami naśladowczymi. Tak więc prace te dają im możliwość zarówno przepisywania, wypisywania, zestawiania, podkreślania i uzupełniania, jak i dopisywania, dokończenia wymyślania, odkrywania lub proponowania, a tym samym przechodzenia od wyrazowo-zdaniowego poziomu języka pisanego do etapu stopniowej jego tekstualizacji pojmowanej w kategoriach mikroform opisowych, dialogowych i wierszowanych. Należy tu zaznaczyć, że OZ PP zakładają inicjowanie przygody z pismem i pisaniem w języku drugim nie później niż w wieku sześciu lat, kiedy to w zapoznawaniu dzieci ze specyfiką kodu graficznego można posłużyć się naturalną i wszechstronnie u nich rozwiniętą skłonnością do multimodalnego oglądu rzeczywistości (Zawodniak 2009).

OZ PP obejmują dziewięć typów zadań, takich jak pisanie po śladzie, przepisywanie, wykorzystanie imienia dziecka, obrazkowo-literowa synteza wyrazów, dyktando, formy narracyjne, formy wierszowane, wymiana korespondencji. Tylko niektóre z poleceń wchodzących w skład różnych typów OZ PP są całkowicie twórcze (np. napisanie krótkiej wiadomości do ulubionego bohatera książki/kreskówki) (Zawodniak 2009:396) bądź odtwórcze (np. wypisanie z przeczytanego tekstu wyrazów o podobnej pisowni) (op.cit., 389). Natomiast zdecydowana ich większość ma jednocześnie charakter twórczy i odtwórczy, jak na przykład w poleceniu polegającym na tym, że dzieci mają przyjrzeć się zapisanym na tablicy wyrazom, odgadnąć, które z nich są kreślone w powietrzu przez nauczyciela, przepisać je i ułożyć z nich mapę myśli (op.cit., 373). Ważne jest także podkreślenie, iż w heurystyczno-operacyjnym modelu nauki pisania nawet takie pozornie nużące, rutynowe i przez to deprecjonowane zajęcia, jak pisanie po śladzie, przepisywanie i dyktando nabierają no-

wej jakości, stawiają one bowiem przed uczniami wyzwania na miarę ich fascynacji literą i towarzyszących jej możliwości poznawczo-językowych. I tak dzieci są zachęcane na przykład do nadania obrysowanym wyrazom cech przedmiotów, do których się one odnoszą (op.cit., 364) lub też do zinscenizowania obrysowanej rymowanki (op.cit., 366). Mogą też przepisać z tekstu dowolne zdanie z zamienionym i wykreskowanym przez siebie wyrazem, który zostanie odgadnięty i uzupełniony przez ich kolegę/koleżankę (op.cit., 368). W innym przykładzie dzieci są proszone o dokończenie czytanych przez nauczyciela zdań bądź o zrekonstruowanie i poszerzenie usłyszanego opisu (op.cit., 384).

Nauczyciel stosujący na lekcji języka drugiego otwarto-zamknięte prace pisemne udziela uczniom różnorakich wskazówek, podając wzory do naśladowania, wzmacniając warte imitowania zachowania językowe (np. sporządzenie listy wyrazów o trudnej pisowni, zwracanie się z prośbą o wyjaśnienie powstałych wątpliwości), udzielając informacji zwrotnych w nawiązaniu do postawionych sobie przez dzieci celów, zadając pytania, które uświadamiają im sens podjętego wysiłku i naprowadzają na właściwą odpowiedź, etapowo instruując, jak należy postąpić, aby wykonać określone zadanie i wreszcie, aranżując sytuacje korzystne dla zestawiania wcześniejszych doświadczeń z nowo nabytymi umiejętnościami (zob. Tharp, Gallimore 1988).

Istotne jest, aby w nauce pisania respektować empirycznie potwierdzone (zob. np. Datta 2000, Mor-Sommerfeld 2002) tendencje pamięci, uwagi i wyobraźni dzieci do oscylowania między ojczystym i obcojęzycznym kodem graficznym i z tego względu wplatać w ich działalność znakową w języku drugim pewne elementy języka pierwszego. Na przykład można małych uczniów zachęcić do odkrycia, że z ich własnych, polskich imion da się utworzyć rozmaite obcojęzyczne wyrazy, co uświadomi im ponadsłowny i ponadjęzykowy charakter litery (Zawodniak 2009:279). Można też zabawić się w paronimy i przeczytać dzieciom kilka ułożonych w języku pierwszym zagadek opisujących przedmioty, w których obcojęzycznych nazwach wystarczy wymienić jedną literkę, aby otrzymać inną nazwę (np. *honey – money*). Ciekawym rozwinięciem tej czynności jest ułożenie z wybranych paronimów rymowanki (op.cit., 291).

Warto również wyciągnąć wnioski z badań (np. Rowe 1994, Dickinson, Tabors 2001), mówiących o znaczeniu rozmów o piśmie i pisaniu w proceduralizacji schematu pisania. Wykorzystanie inklinacji dzieci do wymieniania się uwagami na temat liter i dźwięków może mieć swój udział w lepszym poznaniu przez nie foniczno-graficznych podstaw języka, jak też we wzroście ich kompetencji metakognitywnych. Dlatego też godne polecenia wydaje się obudowywanie OZ PP prowadzonymi w języku pierwszym rozmowami o specyfice pisania w nawiązaniu do jego celu, przebiegu i związku z mową. Jest również uzasadnione nakłanianie uczniów do porównywania zaprezentowanych próbek pisma w języku pierwszym i drugim i wskazania przykuwających ich uwagę cech (np. apostrofy, podwójne litery, inny zapis cudzysłowu). Interesującym rozwiązaniem jest także wyjaśnianie różnych zawiłych kwestii (np. dopełniacz saksoński w języku angielskim) przez odwoływanie się do wyobraźni i poczucia humoru dzieci (np. zwracanie ich uwagi na odwrotną niż w języku polskim relację między właścicielem a posiadanym przez niego przedmiotem) (Zawodniak 2009:299). Rozmowy o piśmie i pisaniu, choćby najkrótsze i najprostsze, warto prowadzić na każdym

etapie kontaktu z systemem literowym w języku drugim, a więc już w ramach pisania po śladzie, kiedy to instruowanie uczniów, aby upodobnili obwiedzione wyrazy do ich desygnatów, sprzyja rozwojowi świadomości słowa. Z kolei sugerowanie zmian w przepisywanym tekście pozwala dzieciom zdać sobie sprawę, że jest to dobry sposób wyrażenia swoich odczuć i upodobań, podczas gdy dopytywanie się o wyrazy o zbliżonej pisowni kieruje zainteresowanie uczniów na cechy formalne języka (op.cit., 301-302). Zatem rozmowy o piśmie i pisaniu pomagają dziecku przyjąć optykę badacza ich zawiłości, równocześnie zaś sprzyjają one usystematyzowaniu jego myślenia na ten temat.

W herystyczno-operacyjnym modelu nauki pisania, w ramach dziewiątego typu zadań, jest również miejsce na pracę z uczniem dyslektycznym, którego warto traktować jako osobę o odmiennych zdolnościach i tym samym wierzyć, że osiągnięcie sukcesu leży w zasięgu jego możliwości. Wśród proponowanych w obrębie tego modelu technik należy wspomnieć o dyktowaniu nauczycielowi i zapisywaniu przez niego na tablicy wymyślonych przez bacznie obserwujące go dzieci opowiadań, co ma pozytywny wpływ na zapamiętywanie obrazu ruchowego wyrazów (Zawodniak 2009:95). Podobne działanie ma naśladowanie nauczyciela kreślącego w powietrzu wyrazy, jakie uprzednio zapisał na tablicy i wyjaśnił (op.cit.). Na uwagę zasługuje też polisensoryczne zapoznawanie dzieci z pisownią różnych wyrazów przez obwodzenie ich palcem i jednoczesne wymawianie, wyszukiwanie w nich problematycznych zbitek literowych (np. „write", „bright") lub wyobrażanie ich sobie (op.cit., 296). Wypada również wspomnieć o zachęcaniu dzieci do tworzenia wyrazów z nieprawidłowo skonfigurowanych literek, których układ jest taki sam jak w stosowanym przez nie zapisie (np. „amke" = „make") (op.cit.). Ponadto dzieci dyslektyczne można angażować w zabawę w paronimy, w której dostałyby one dodatkowe wyzwanie wyeliminowania niepasującego wyrazu. Najciekawszym rozwiązaniem metodycznym w kontekście dysleksji wydaje się być spopularyzowana przez M. Bogdanowicz (2004) i szeroko stosowana na lekcjach języka polskiego metoda dobrego startu, która działa terapeutycznie na utrudniające pisanie i czytanie deficyty rozwojowe funkcji percepcyjno-motorycznych. Metoda dobrego startu zasługuje na włączenie do nauki pisania w języku obcym, ponieważ bazuje ona na piosence, która ułatwia przecież i uatrakcyjnia akwizycję języka drugiego. Poza tym integruje system symboli językowych z doznaniami artystycznymi (inscenizowanie jej treści, rysowanie, wymyślanie wzorów odpowiadających jej rytmowi i tematyce). Tym sposobem dzieci mają okazję nie tylko naśladowania ruchów nauczyciela, lecz również kreowania własnych pomysłów. Tworzenie i analizowanie wzorów graficznych pozwala im dostrzec umowność składających się na pismo symboli abstrakcyjnych i posługiwać się nimi swobodniej (Zawodniak 2009).

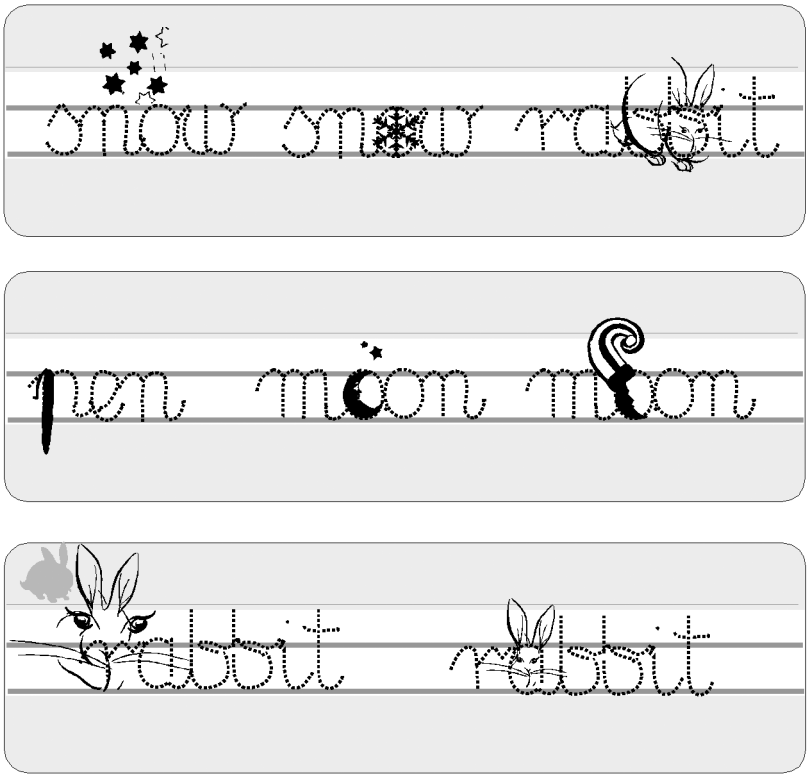
6. Egzemplifikacja heurystyczno-operacyjnego modelu nauki pisania

Poniżej przedstawiam przykłady dziewięciu wspomnianych już typów otwarto-zamkniętych prac pisemnych, jakie współtworzą heurystyczno-operacyjny model nauki pisania.

6.1. Pisanie po śladzie

Wybierz dwa z podanych wyrazów i obrysuj je, a następnie wyczaruj z nich rzeczy, które one oznaczają.

W tym zadaniu dziecko zostaje postawione w sytuacji, w której ma wykonać operacje o charakterze naśladowczym (obrysowanie wyrazów). Jednocześnie nie narzuca się mu sposobu przekształcenia tych wyrazów (dorysowanie wybranym literkom dowolnych i dowolnie przedstawionych symboli kojarzących się z danym desygnatem), co oznacza, że ma ono możliwość wykorzystania własnych, podyktowanych mu przez wyobraźnię pomysłów (Zawodniak 2009:364).



Źródło: J. Zawodniak (2009:366).

6.2. Przepisywanie

Wybierz z podanego opisu dowolne zdanie, przyjrzyj się mu i zastanów, co chciałbyś/łabyś zmienić w jego treści. Następnie przepisz je, ale pamiętaj, aby zmienić w nim jeden wyraz na inny, który powinieneś/powinnaś wykreskować. Na końcu poproś koleżankę/kolegę o przeczytanie zdania i uzupełnienie luk.

W tym ćwiczeniu dziecko częściowo wykracza poza podany mu materiał językowy, co równa się połączeniu odtwórczej czynności przepisywania z humorystyczną zamianą cech określonych postaci/przedmiotów bądź z opartym na własnej pomysłowości pisaniem z pamięci, które w razie potrzeby można wspomóc pytaniem do nauczyciela bądź słownikiem obrazkowym. Na przykład:

> „Sue lives in a big (lo_el_ (lovely)/p_nk (pink)/_ew (new)) house.
> She's tall, but her mother is short. – She's sh_r_, but her mother is _al_".(op. cit., 368).

6.3. Wykorzystanie imienia dziecka

W waszych imionach tkwi magiczna siła, bo ukryły się w nich różne wyrazy. Czy potraficie odgadnąć, jakie? Wypiszmy te wyrazy na tablicy i ułóżmy z nich polecenia (pytania) do właścicieli najbardziej magicznych imion.

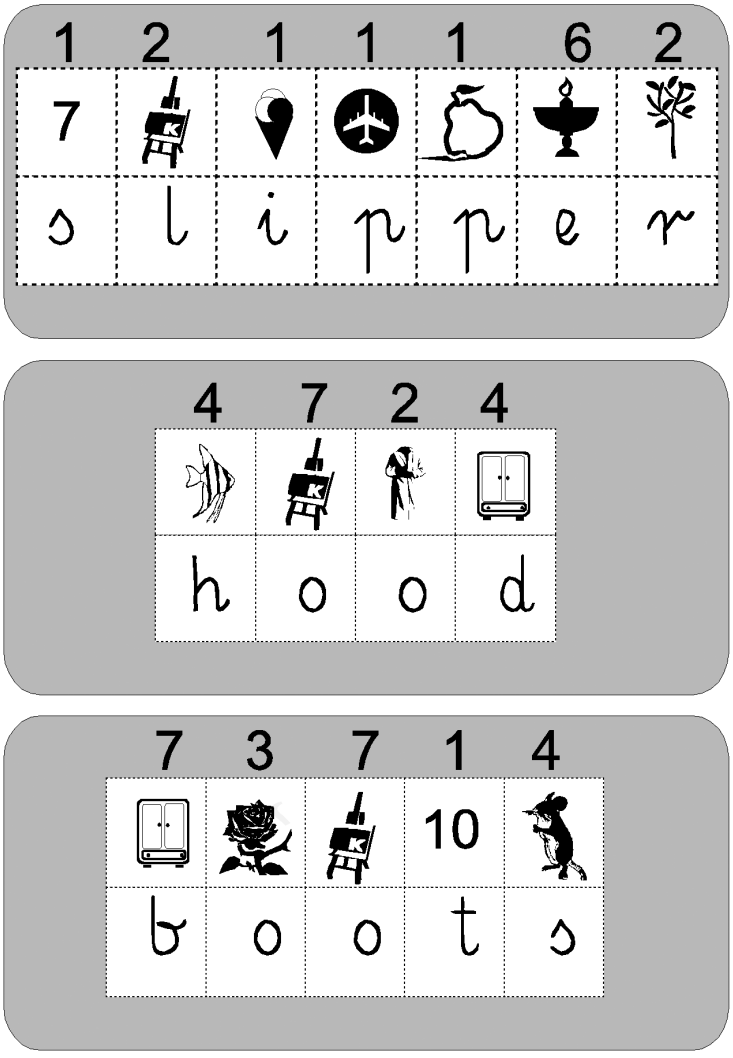
W tym zadaniu dzieci odkrywają ponadsłowność litery. Pracują one na materiale otwartym, gdyż odgadnięte wyrazy są jedynie punktem wyjścia do utworzenia całych form zdaniowych, których treść zależy od ich własnych pomysłów. Na przykład:

> „Elżbieta – *table/late/eat* (*Don't be late/Don't get up too late/Don't eat too many sweets/Draw your table*).
> Marek – *make/mark/ram* (*Don't make so much noise/Make tea for us*).
> Wojciech – *chew/how* (*How much is your chewing gum?/Don't chew your gum at school/ How many rooms do you have?* itd.).
> Dorota – *door/art/rat* (*Open the door/Don't slam the door/When do you have art classes?*)" (op. cit., 377).

6.4. Obrazkowo-literowa synteza wyrazów

Dzisiaj poznacie trzy nowe wyrazy, które będziecie musieli sami odkryć. Będzie to ciekawe zajęcie, gdyż dotyczy ono znanych bohaterów książkowych. Wyrazy te ukryły się w trzech diagramach, które należy rozszyfrować. Liczba obrazków, jakie widzicie na diagramach, odpowiada liczbie liter każdego z wyrazów. Obrazki przedstawiają przedmioty, których angielskie nazwy są wam dobrze znane. Aby odkryć nowe wyrazy, przypomnijcie sobie nazwy tych przedmiotów, poszukajcie w nich literek, których numery umieszczono na samej górze i wpiszcie je w puste kratki. Tym sposobem dowiecie się, jakie rzeczy (ubrania/obuwie) noszą te osoby (postacie).

Dzieci angażują się w twórczą operację odkrywania nowych wyrazów, która przebiega w trudny do przewidzenia sposób (wypisywanie z pamięci wyrazów reprezentowanych przez obrazki i podkreślanie potrzebnych liter, ustne wykonywanie całej operacji i głośne liczenie liter, korzystanie z pomocy innych dzieci/nauczyciela/słownika). Odszyfrowując nowe wyrazy, uczniowie wykorzystują dany im, czyli zamknięty, materiał językowy. To ćwiczenie może się stać pretekstem do opisu wyglądu jednego z trojga bohaterów.



Źródło: J. Zawodniak (2009:378-379).

6.5. Dyktando

Usłyszycie teraz tekst złożony z serii niedokończonych zdań, które możecie uzupełnić według własnego uznania. Tym sposobem staniecie się autorami ciekawych opowiadań, które później porównamy, byście się przekonali, jak różnie można pisać na ten sam temat.

Ćwiczenie to charakteryzuje twórcze podejście do zapisanego tekstu, który dzieci uzupełniają z perspektywy kreatorów pewnej postaci, ledwie zarysowanej we fragmentach dyktowanych zdań, co sprzyja uruchomieniu wyobraźni językowej. Na przykład:

Źródło: J. Zawodniak (2009:384-385).

6.6. Formy narracyjne

Za chwilę wybierzemy się do niezwykłego sklepu z owocami, który jest zupełnie niepodobny do tego, który znacie z przedstawionego wam opisu. Aby się tam znaleźć, musicie sobie wyobrazić, co powinno się zmienić w sklepie, o którym właśnie przeczytaliście. Wprowadźcie te zmiany i napiszcie całkiem nowy tekst. Później sprawdzimy, której parze uda się najbardziej rozśmieszyć swoim opisem resztę klasy.

W tym ćwiczeniu dzieci wypełniają gotowe struktury nowym materiałem leksykalnym niejako beletryzującym wcześniejszy opis, dzięki czemu stają się one twórcami pracy, która może wywołać uśmiech bądź zdziwienie potencjalnego odbiorcy. Na przykład:

„This is Jim's fruit shop. He has one hundred orange lemons and two hundred yellow oranges. He has some singing bananas and some dancing apples. He has some sweets, but they are not sweet and some icecreams, but they are not cold" (op. cit., 387).

6.7. Formy wierszowane

*Są pewne wyrazy, które się wam mylą i dlatego pisząc je, popełniacie błędy (np. „*watch*" – „*wash*", „*witch*" – „*with*" – „*wish*", „*mouse*" – „*mouth*"). Jednak jest na to rada. Spróbujcie napisać krótki i zabawny wierszyk z wyrazami, które sprawiają wam największą trudność. Za każdym razem, gdy będziecie mieć problemy z tymi wyrazami, wystarczy przypomnieć sobie wasz wierszyk i zapisać go.*

W tym ćwiczeniu, przebiegającym według schematu algorytmicznego (wynotowywanie, łączenie pojęć, układanie), wypisane wyrazy o mylącej się pisowni integrują się z otwartym materiałem językowym. Dzieci wykorzystują go do napisania wierszyka, które jest procesem twórczym, to jest angażującym ich wyobraźnię i umiejętność wymyślania niecodziennych skojarzeń.

Źródło: J. Zawodniak (2009:393-394).

Wskazane jest, aby dzieci wykonywały to ćwiczenie we współzawodniczących ze sobą grupach, co może wzmocnić synergię uczenia się i tym samym uzmysłowić indywidualnym uczestnikom, że sporo się już nauczyli oraz że ich umiejętności są doceniane i przydatne w pracy z innymi osobami. Tak pojęte grupowe tworzenie form wierszowanych, mające nota bene znaczący wpływ na wzrost świadomości pisma, może znaleźć kontynuację w czynności polegającej na podyktowaniu przez zwycięską drużynę swojej rymowanki reszcie klasy.

6.8. Wymiana korespondencji

Napisz teraz list w formie polecenia, które „wyślesz" do swojego kolegi/koleżanki i które on/ona od razu dla ciebie wykona. Zobaczymy, czyje polecenie będzie najciekawsze (najzabawniejsze, najdłuższe).

W tym ćwiczeniu dokonuje się operacji twórczych, podczas których dochodzi do aktywizacji wyobraźni językowej, podsuwającej piszącym dzieciom różne pomysły. Choć sposób ich realizacji jest odgórnie określony, materiał językowy pozostaje otwartym zbiorem elementów. Na przykład:

„Dear....., please show me your sandwich. Love...
Dear....., come to Marek and say hello to him.
Dear....., open your English book on page 12.
Dear....., come to Ewa and smile at her" (op. cit., 396).

6.9. Nauka pisania a dysleksja

Dzisiaj zajmiemy się pewnym ładnym wyrazem, który już znacie, ale któremu nie poświęcaliście dotychczas zbyt dużo uwagi. Jest to wyraz light*, który powinien wywoływać w was wiele przyjemnych odczuć, bo odnosi się do światła i jasności, bez których trudno byłoby żyć. Spróbujecie się teraz zaprzyjaźnić z nim, tak aby pamiętać go i umieć poprawnie zapisać. Aby tego dokonać, postępujcie według moich wskazówek: spójrzcie na ten wyraz i głośno go przeczytajcie. A teraz głośno go przeliterujcie i postarajcie się wsłuchać w swój własny głos. Obwiedźcie palcem wszystkie literki tego wyrazu i w tym samym czasie głośno je wymawiajcie. Przyjrzyjcie się uważnie najtrudniejszej jego części. Teraz zakryjcie wyraz, zamknijcie oczy, wyobraźcie go sobie i jeszcze raz przeliterujcie. Napiszcie ten wyraz i podkreślcie jego najbardziej skomplikowaną część. Sprawdźcie, czy dobrze wykonaliście to zadanie, ułóżcie z tym wyrazem zdanie i zapiszcie je w zeszycie.*

W tym ćwiczeniu dzieci ściśle stosują się do dokładnie wypunktowanych instrukcji, których wykonanie wymaga od nich polisensorycznego zaangażowania, co oznacza, że przez dotykanie, literowanie, wymawianie i wyobrażanie sobie wyrazu stają się one wtórnymi jego twórcami. Operacje twórcze i ich algorytmiczny przebieg łączą się z otwartym materiałem językowym, potrzebnym do ułożenia odpowiedniego zdania (op. cit., 402).

7. Podsumowanie

Zaprezentowany heurystyczno-operacyjny model nauki pisania jest otwartą propozycją dydaktyczną, argumentującą, zgodnie zresztą z wnioskami wspomnianych tym rozdziale badaczy, za wszechstronnym, sprzyjającym poprawnemu myśleniu wykorzystywaniem dziecięcej fascynacji pismem na lekcji języka obcego. W konsekwencji skłania się on ku równoprawnemu „zagospodarowaniu" twórczego i odtwórczego potencjału pisarskiego małego człowieka, który wyróżnia się chęcią zabawy, współpracy z innymi osobami, rozmawiania i opowiadania oraz umiejętnościami porównywania, zestawiania i klasyfikowania. W związku z tym wydaje się, że warto dać mu możliwość intermentalnego wyrażania siebie w ramach intuicyjno-naśladowczej pracy nad formami wyrazowymi, zdaniowymi i tekstowymi, z której czerpałby on radość i wiarę we własne siły. Zatem stosowanie wspomnianego modelu ma zaowocować rozmowami o piśmie i pisaniu, zrozumieniem sensu nabywania tej sprawności w języku drugim i gotowością do pełnego inwencji przenikania jej sekretów.

Bibliografia

Baghban M. (1984), *Our daughter learns to read and write: A case study from birth to three,* Newark: International Reading Association.

Berthet D. (2002 [1996]), *Wprowadzenie do nauki pisania,* tłum. M. Zieliński, Warszawa: Wydawnictwo Cyklady.

Bissex G. (1980), *Gnys at wrk: A child learns to write and read,* Cambridge: Harvard University Press.

Bogdanowicz M. (2004), *Metoda dobrego startu.* Warszawa: WSiP S.A.

Brewster J., Ellis G., Girard D. (2003), *The primary English teacher's guide,* Harlow: Pearson Education Limited.

Cameron L. (2002), *Teaching languages to young learners,* Cambridge: Cambridge University Press.

Chomsky C. (1981), *Write now, read later*, w: C.B. Cazden (red.), „Language in early childhood education", Washington: National Association for the Education of Young Children, s. 141-149.

Christie F. (1998), *Learning the literacies of primary and secondary schooling,* w: F. Christie, R. Misson (red.), *Literacy and schooling,* New York: Routledge, s. 47-73.

Chukovsky K. (1968), *From two to five,* Berkeley, London: University of California Press.

Comber B. (2001), *Critical literacy: Power and pleasure with language in the early years*, „The Australian Journal of Language and Literacy" 24 (3), s. 168-181.

Cummins J. (1992), *Heritage language teaching in Canadian schools,* „Journal of Curriculum Studies" 24 (3), s. 281-286.

Datta M. (2000), *Bilinguality and literacy: Principles and practice,* London: Continuum.

Dickinson D.K., Tabors P.O. (red.) (2001), *Beginning literacy with language: Young children at home and at school,* Baltimore: Brookes.

Durgunoglu A., Verhoeven L. (red.) (1998), *Literacy development in a multilingual context: Cross-cultural perspectives,* Mahwah: Erlbaum.

Fein G.G. (1979), *Play and the acquisition of symbols,* „Current Topics in Early Childhood Education" 11, s. 195-225.

Ferreiro E. (1986), *The interplay between information and assimilation in beginning literacy*, w: W. Teale, E. Sulzby (red.), „Emergent literacy: Writing and reading", Norwood: Ablex, s. 15-49.

Ferreiro E., Teberosky A. (1982), *Literacy before schooling,* Portsmouth, Heinemann.
Gajda J., Pezacka J. (2005), *Program nauczania języka angielskiego dla klas I-III szkoły podstawowej. Kurs podstawowy,* Ostrzeszów: Wydawnictwo MM Publications Polska.
Gardner H. (1980), *Artful scribbles: The significance of children's drawings,* New York: Basic Books.
Gardner H. (1983), *Frames of mind: The theory of multiple intelligences,* New York: Basic Books.
Gardner H., Wolf D., Smith A. (1982), *Max and Molly: Individual differences in early artistic symbolization,* w: H. Gardner (red.), „Art, mind and brain: A cognitive approach to creativity", New York: Basic Books, s. 110-127.
Geva E., Wade-Woolley L. (1998), *Component processes in becoming English-Hebrew biliterate*, w: A. Y. Durgunoglu, L. Verhoeven (red.), s. 85-110.
Gillen J. (2003), *The language of children.,* London: Routledge.
Gillen J., Hall N. (2003), *The emergence of early childhood literacy,* w: N. Hall, J. Larson, J. Marsh (red.), „Handbook of early childhood literacy", London: Sage, s. 3-12.
Gnitecki J. (2004), *Możliwości wykorzystania strukturalizmu, poststrukturalizmu i neostrukturalizmu w konstruowaniu programów kształcenia*, w: J. Gnitecki (red.), „Konstruowanie autorskich programów kształcenia stymulujących i wspierających rozwój uczniów we współczesnej szkole", Poznań: Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, s. 7-31.
Graves D.H. (1994), *A fresh look at writing,* Portsmouth: Heinemann.
Gregory E. (1998), *Siblings as mediators of literacy in linguistic minority communities,* „Language and Education", 12 (1), s. 33-54.
Hyland K. (2002), *Teaching and researching writing,* London: Longman.
Kenner C. (2002), *Helping pupils to write in more than one language,* „Five to Seven", 2 (1), s. 16-18.
Kenner C., Gregory E. (2003), *Becoming biliterate*. w: N. Hall, J. Larson, J. Marsh (red.), „Handbook of early childhood literacy", London: Sage, s. 178-188.
Kress G.R. (1994), *Learning to write,* London: Routledge.
Kulick D., Stroud C. (1993), *Conceptions and use of literacy in a Papua New Guinean village,* w: B.V. Street (red.), „Cross-cultural approaches to literacy", Cambridge: Cambridge University Press, s. 25-61.
Luke A. (1993), *Sztuka pisania czyli Ty i Twój charakter,* tłum. K. Uściński, Wrocław: „Luna".
Makin L., Jones Diaz C. (2002), *Literacies in early childhood: Changing views and challenging practice,* Sydney: Maclennan and Petty.
Marzano R.J., Paynter D.E. (2004 [1994]), *Trudna sztuka pisania i czytania,* tłum. J. Bartosik, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
McLane J.B. (1997), *Writing as a social process*, w: L.C. Moll (red.), „Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology", Cambridge: Cambridge University Press, s. 304-318.
McLane J.B., McNamee G.D. (1990), *Early literacy,* Cambridge, Harvard University Press.
McNamee G.D., McLane J.B., Cooper P.M., Kerwin S.M. (1985), *Cognition and affect in early literacy development,* „Early Childhood Development and Care" 20, s. 229-244.
Montessori M. (1913 [1909]), *Domy dziecięce: Metoda pedagogji naukowej, stosowana w wychowaniu najmłodszych dzieci,* Nakład H. Lindenfelda, Księgarnia E. Wendego i Spółki.
Montessori M. (2004 [1950]), *The discovery of the child,* tłum. M.J. Costelloe, Oxford: Clio Press.
Mor-Sommerfeld A. (2002), *Language mosaic: Developing literacy in a second-new language – a new perspective,* „Reading, Literacy and Language" 36 (3), s. 99-105.
Pahl K. (1999), *Transformations: Meaning making in the nursery,* Stoke-on-Trent: Trentham.
Piaget J., Inhelder B. (1999 [1969]), *Psychologia dziecka,* tłum. Z. Zakrzewska, Wrocław: Wydawnictwo Siedmiogród.
Pontecorvo C., Orsolini M. (1996), *Writing and written language in children's development*, w: C. Pontecorvo, M. Orsolini, B. Burge, L.B. Resnick (red.), „Children's early text construction", Mahwah: Erlbaum, s. 3-23.

Robinson M. (1997), *Children reading print and television,* London: Falmer.
Rowe D.W. (1994), *Preschoolers as authors: Literacy learning in the social world of the classroom,* Cresskill: Hampton.
Scott A.W., Ytreberg L.H. (2000), *Teaching English to children,* Harlow: Longman.
Sipe L.R. (2001), *A palimpsest of stories: Young children's construction of intertextual links among fairytale variants,* „Reading Research and Instruction" 40, s. 333-351.
Sneddon R. (2000), *Language and literacy: Children's experiences in multilingual environments,* „International Journal of Bilingual Education and Bilingualism" 3,(4), s. 265-282.
Strange D. (2007), *New chatterbox. Pupil's Books 1, 2,* Oxford: Oxford University Press.
Sulzby E., Teale W. (1991), *Emergent literacy,* w: R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson (red.), „Handbook of reading research", vol. II, New York: Longman, s. 727-758.
Temple C.A., Nathan R.G., Burris N.A. (1982), *The beginning of writing*, Boston: Allyn and Bacon.
Tharp R.G., Gallimore R. (1988), *Rousing minds to life: Teaching, learning, and schooling in social context,* Cambridge: Cambridge University Press.
van Kleeck A. (1982), *The emergence of linguistic awareness: A cognitive framework*, „Merill-Palmer Quarterly" 28, s. 237-265.
Verhoeven L. (1994), *Transfer in bilingual development,* „Language Learning" 44 (3), s. 381-415.
Wagner D. A. (1993), *Literacy, culture and development: Becoming literate in Morocco,* Cambridge: Cambridge University Press.
Wieczorek A., Skiba E. (1999), *Program nauczania języka angielskiego dla klas I-III szkoły podstawowej,* Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
Williams G. (1998), *Children entering literate worlds: Perspectives from the study of textual practices,* w: F. Christie, R. Misson (red.), „Literacy and schooling", New York: Routledge, s. 18-46.
Zawodniak J. (2005), *Pisanie w języku obcym jako zajęcie przyjemne i pożyteczne,* „Poliglota" 1 (1), s. 62-75.
Zawodniak J. (2009), *Rozwijanie sprawności pisania w dydaktyce językowej na etapie wczesnoszkolnym,* Zielona Góra: Uniwersytet Zielonogórski.
Żytko H. (2006), *Pisanie – żywy język dziecka,* Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

Magdalena Szpotowicz

Diagnoza i ocena postępów uczniów na lekcjach języka obcego w edukacji wczesnoszkolnej

1. Wstęp

Ocenianie postępów językowych dzieci ma zazwyczaj charakter oceny kształtującej (*formative assessment*). Wiąże się ona z bieżącym i zwykle nieformalnym ocenianiem nauczania i uczenia się. Ocena kształtująca daje nauczycielowi stałą i częstą informację o tym, jak uczeń radzi sobie z nauką oraz stwarza mu możliwość szybkiego reagowania. Nauczyciel jest bezpośrednim i najbardziej zainteresowanym odbiorcą rezultatów oceny kształtującej, bo zebrane dane służą mu do podejmowania szybkich decyzji na temat ewentualnych modyfikacji planów nauczania. Ocena kształtująca często zawiera w sobie diagnozę (McKay 2006:21-22). Diagnoza polega na sprawdzaniu poziomu opanowania materiału, by stwierdzić, które treści zostały przyswojone przez poszczególnych uczniów, a które przez całą grupę. W tym sensie ocena bieżąca jest źródłem diagnozy indywidualnej i grupowej i polega na wskazaniu mocnych i słabych stron ucznia (Komorowska 2002:11). *„W pracy z grupą – diagnoza potrzebna jest nauczycielowi po to, by w razie potrzeby zmodyfikował swój plan pracy, opracował ocenę opisową lub pomógł uczniom lepiej zaplanować pracę własną"* (ibid., s. 21).

2. Ocenianie dzieci w polskim systemie edukacji

W podejściu do oceniania umiejętności dzieci uczących się języka obcego w polskiej szkole warto odnotować dwie daty. Pierwsza to wprowadzenie reformy oświaty we wrześniu 1999 r., która rozpoczęła zasadnicze zmiany w sposobie oceniania uczniów, szczególnie w klasach młodszych szkoły podstawowej. Wprowadzono wtedy do nauczania wczesnoszkolnego opisową formę oceny jako obowiązującą, zastępując tym samym ocenę sumaryczną wyrażoną stopniem. Jednak przez następne dziewięć lat język obcy nie był nadal obowiązkowym przedmiotem nauczania w klasach I-III. Pomimo tego, i mimo braku podstaw programowych dla języka obcego na I etapie edukacyjnym, ze względu na rosnące zapotrzebowanie i powszechne wdrażanie nauki języka w klasach młodszych powstawały w tym okresie licznie programy nauczania. W programach tych wskazywano przykładowe sposoby oceniania umiejętności językowych

dzieci, nawiązując do obowiązującego wtedy oceniania opisowego i podstawy programowej kształcenia zintegrowanego (Wieczorek, Skiba 1999, Lewandowska, Maciszewska 2000, Nicholls 2000, Szpotowicz, Szulc-Kurpaska 2000).

Drugą istotną datą dla sposobu oceniania jest kolejna zmiana w systemie edukacyjnym, wiążąca się wprowadzeniem nowej podstawy programowej[1]. Zmiana ta dotyczy już jednak nie tyle sposobu i formy oceniania, ale treści nauczania, które będą podlegały tej ocenie. Nowa podstawa programowa została bowiem napisana językiem efektów kształcenia i określa wyraźnie i szczegółowo, jakich umiejętności powinniśmy się spodziewać po ukończeniu przez uczniów danego etapu edukacyjnego. Takie wymagania zostały też szczegółowe określone dla języka obcego nowożytnego dla uczniów klas I-III. Warto zaznaczyć, że jest to zestaw umiejętności ucznia, jakich szkoła jest zobowiązana nauczyć przeciętnie uzdolnionego ucznia. Wymagania te nie są więc wygórowane i mogą wydawać się niewystarczające w niektórych kontekstach edukacyjnych, np. w szkołach, w których większość dzieci uczyła się już języka obcego w przedszkolu lub w sytuacji, gdy szkoła wprowadza nadprogramową liczbę godzin języka, czyli więcej niż dwie godziny tygodniowo.

Ze względu na to, że podstawa programowa po raz pierwszy została opracowana z myślą o obniżonym wieku rozpoczynania edukacji szkolnej, czyli z myślą o sześciolatkach w klasie pierwszej szkoły podstawowej, autorzy podstawy postanowili wydzielić wymagania szczegółowe dla dzieci kończących klasę I. Ponadto, tak jak we wszystkich innych etapach edukacyjnych, zapis podstawy określa też wymagania dla klasy III, czyli na koniec pierwszego etapu edukacyjnego. Aby zwrócić uwagę nauczycieli i rodziców na fakt, że dzieci w klasie pierwszej mają inne możliwości uczenia się i że są dla nich stawiane inne wymagania niż dla uczniów klasy trzeciej, określono cząstkowe wymagania dla pierwszoklasistów, które są wyraźnie niższe niż te dla starszych dzieci.

Wymagania szczegółowe w podstawie są zapisane w jedenastu obszarach treści – język obcy nowożytny jest jednym z nich. Obszary te to: 1. edukacja polonistyczna, 2. język obcy nowożytny, 3. edukacja muzyczna, 4. edukacja plastyczna, 5. edukacja społeczna, 6. edukacja przyrodnicza, 7. edukacja matematyczna, 8. zajęcia komputerowe, 9. zajęcia techniczne, 10. wychowanie fizyczne, 11. etyka.

3. Wymagania szczegółowe dotyczące języka obcego nowożytnego w podstawie programowej

Podział na klasę I i III w wymaganiach szczegółowych dotyczy również języka obcego. W poniższej tabeli znajduje się zestawienie wymagań dla pierwszo- i trzecioklasistów. Warto zwrócić uwagę na znaczne różnice w zakresie wymagań. Najistotniejsza to ta, że

[1] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz.U. Nr 4 z dn. 15.01.2009.

w klasie I dzieci poznają język obcy beztekstowo, a dopiero na koniec klasy III jest wymagana podstawowa znajomość czytania i pisania na poziomie wyrazu i zdania. W przypadku czytania jest to rozumienie wyrazów i prostych zdań, a w pisaniu jedynie przepisywanie. W podstawie nie określono, jak rozłożyć treści nauczania dla klasy II, ale można założyć, że, zgodnie z przyjętą metodyką nauczania dzieci, autorzy programów nauczania podzielą te wymagania następująco: po klasie II umiejętność czytania i pisania będzie tylko na poziomie wyrazu.

Uczeń kończący klasę I	Uczeń kończący klasę III
1. Rozumie proste polecenia i właściwie na nie reaguje. 2. Nazywa obiekty w najbliższym otoczeniu. 3. Recytuje wierszyki i rymowanki, śpiewa piosenki z repertuaru dziecięcego. 4. Rozumie sens opowiedzianych historyjek, gdy są wspierane obrazkami, gestami, przedmiotami. 5. Stopniowo buduje swoją świadomość językową w zakresie języka obcego i ojczystego.	1. Wie, że ludzie posługują się różnymi językami, i że chcąc się z nimi porozumieć, trzeba nauczyć się ich języka (motywacja do nauki języka obcego). 2. Reaguje werbalnie i niewerbalnie na proste polecenia nauczyciela. 3. Rozumie wypowiedzi ze słuchu. 4. Rozróżnia dźwięki, także w wyrazach o podobnym brzmieniu. 5. Rozpoznaje zwroty stosowane na co dzień. 6. Rozumie sens krótkich opowiadań i baśni (także w postaci obrazów, gestów). 7. Rozumie sens prostych dialogów w historyjkach obrazkowych (także w nagraniach audio i wideo). 8 Czyta ze zrozumieniem wyrazy i proste zdania. 9. Zadaje pytania i udziela odpowiedzi w ramach wyuczonych zwrotów, recytuje wiersze, rymowanki i śpiewa piosenki, nazywa obiekty z otoczenia i opisuje je, bierze udział w miniprzedstawieniach teatralnych. 10. Przepisuje wyrazy i zdania. 11. Potrafi korzystać w nauce języka obcego ze słowniczków obrazkowych, książeczek, środków multimedialnych. 12. Współpracuje z rówieśnikami w trakcie nauki

Drugą zasadniczą różnicą jest inny zakres wymagań, dotyczących rozumienia i reagowania na język obcy. Po klasie I dzieci powinny rozumieć proste polecenia nauczyciela oraz sens opowiadanych historyjek, pod warunkiem, że są one wspierane pomocami wizualnymi. Po klasie III wymagania dotyczą nie tylko umiejętności rozumienia ze słuchu, ale i czytania. W przypadku słuchania poza rozumieniem sensu prostych dialogów w historyjkach obrazkowych uczniowie powinni rozróżniać dźwięki, rozpoznawać zwroty dnia co-

dziennego oraz rozumieć sens opowiadań i baśni, chociaż muszą one być zawsze wsparte bodźcem wzrokowym – obrazem lub gestem. Jeżeli chodzi o reagowanie na język, to po klasie I wymagania dotyczą jedynie reagowania na proste polecenia i wymagana jest tylko reakcja niewerbalna. Po klasie III uczeń powinien już potrafić odpowiadać na głos, choćby jednowyrazowo.

Samodzielne użycie języka w klasie I ogranicza się do odtwarzania go przez recytowanie wierszyków, rymowanek i śpiewanie piosenek. Po ukończeniu klasy III uczniowie powinni też potrafić zadawać proste pytania i udzielać odpowiedzi oraz podawać nazwy przedmiotów w ich otoczeniu. Podczas udziału w odgrywaniu scenek lub krótkich przedstawień w języku obcym uczeń powinien wykazać się umiejętnością opanowania jedno- lub kilkuzdaniowego tekstu, który będzie odtwarzać podczas przedstawienia.

Określone w podstawie programowej wymagania będą stanowiły bazę dla powstających programów nauczania. Jednak programy te mogą wybiegać poziomem wymagań poza podstawę programową, jeżeli są przeznaczone dla kursów o większej intensywności nauki. Powinny wtedy z jednej strony zapewniać zgodność z podstawą programową, zaś z drugiej, chcąc zachować swój odrębny charakter, określać dodatkowe umiejętności wymagane od uczniów.

4. Wymagania szczegółowe w ocenie opisowej

Ocenianie postępów językowych uczniów w formie opisowej jest jedną z form integracji z pozostałymi obszarami edukacji wczesnoszkolnej, które są ocenianie przez nauczyciela kształcenia zintegrowanego również w formie opisowej. Ten typ oceny nie przewiduje wystawiania ocen cząstkowych i oceny końcowej w postaci stopni. Zaletą tego typu oceny jest dostarczenie informacji o postępach dziecka w nauce bez porównywania go z innymi dziećmi. Zwykle *ocena opisowa* podkreśla to, co dziecko umie, to, co już osiągnęło oraz jaki wysiłek włożyło w naukę lub wykonaną pracę. W ten sposób ocena opisowa spełnia w pewnym stopniu rolę oceny kształtującej, bo jest czynnikiem motywującym do dalszej nauki i wzmacnia poczucie własnej wartości.

Zaleca się prowadzenie *ciągłej oceny* uczniów (*continuous assessment*) w postaci notatek o pracy dziecka na lekcji oraz zbierania przykładowych prac dzieci. Odnotowywanie indywidualnych *osiągnięć dzieci* (*record of achievement*) można prowadzić na *kartach osiągnięć uczniów*.

Ocena opisowa jest ważnym źródłem informacji dla rodziców. Zamieszczone poniżej karty oceny mogą być przedstawiane rodzicom co semestr, by wiedzieli, jakie ich dzieci robią postępy, jak się zachowują oraz jaki mają stosunek do lekcji, ale też po to, by rodzice mogli włączyć się we wspólną pracę nad językiem.

Karta osiągnięć ucznia klasy I* (Szpotowicz, Szulc-Kurpaska 2009)
W odpowiedniej kolumnie po prawej stronie tabeli należy zaznaczyć (✓) poziom osiągnięć ucznia.

IMIĘ I NAZWISKO UCZNIA..... **Klasa I** ..... **data**			
Zakres osiągnięć	**Poziom osiągnięć**		
	całkowity	**częściowy**	**minimalny**
Słuchanie			
Uważnie słucha wypowiedzi innych uczniów i nauczyciela.			
Rozumie polecenia nauczyciela.			
Rozumie sens historyjek i bajek.			
Mówienie			
Powtarza za nauczycielem, nagraniem.			
Posługuje się słownictwem poznanym na lekcjach.			
Recytuje wierszyki i rymowanki, śpiewa piosenki.			
Czytanie			
Czyta pojedyncze wyrazy*.			
Słownictwo			
Rozpoznaje znaczenie słów, gdy je usłyszy.			
Nazywa obiekty, których nazwy były wprowadzane i utrwalane na lekcjach.			
Prowadzi słowniczek obrazkowy.			
Rozwój emocjonalno-społeczny			
Posiada umiejętność pracy w zespole.			
Chętnie pomaga innym.			
Łatwo komunikuje się z rówieśnikami.			
Jest pracowity/a i obowiązkowy/a.			
Chętnie bierze udział w lekcji.			
Uważa na lekcji.			

Umiejętności zaznaczone * wybiegają poza podstawę programową.

Karta osiągnięć ucznia klasy III* (Szpotowicz, Szulc-Kurpaska 2009)
W odpowiedniej kolumnie po prawej stronie tabeli należy zaznaczyć (✓) poziom osiągnięć ucznia.

IMIĘ I NAZWISKO UCZNIA..... **Klasa III** ..... **data**			
Zakres osiągnięć	**Poziom osiągnięć**		
	całkowity	**częściowy**	**minimalny**
Słuchanie			
Uważnie słucha wypowiedzi innych uczniów i nauczyciela.			
Rozumie polecenia nauczyciela i reaguje na nie niewerbalnie.			
Rozróżnia dźwięki także w wyrazach o podobnym brzmieniu.			
Rozpoznaje zwroty stosowane na co dzień.			
Rozumie sens historyjek i bajek.			
Rozumie sens prostych dialogów w historyjkach obrazkowych.			
Potrafi wyróżnić proste informacje z tekstu słuchanego*.			
Mówienie			
Potrafi powtórzyć za nauczycielem, nagraniem.			
Reaguje werbalnie na polecenia nauczyciela.			
Wypowiada się zdaniami*.			
Posługuje się słownictwem poznanym na lekcjach.			
Recytuje wiersze, rymowanki, śpiewa piosenki .			
Występuje w przedstawieniach teatralnych.			
Udziela odpowiedzi na pytania.			
Samodzielnie zadaje pytania.			
Czytanie			
Czyta pojedynczymi wyrazami.			

Czyta zdaniami.			
Czyta głośno ze zrozumieniem*.			
Czyta cicho ze zrozumieniem*.			
Czyta z podziałem na role.			
Czyta dodatkowe książeczki.			
Pisanie			
Przepisuje poprawnie wyrazy i zdania.			
Pisze poprawnie ze słuchu proste zdania*.			
Pisze poprawnie z pamięci proste zdania*.			
Potrafi napisać krótki tekst według wzoru*.			
Słownictwo			
Rozpoznaje znaczenie słów, gdy je usłyszy.			
Rozpoznaje znaczenie słów, gdy je zobaczy.			
Potrafi nazwać przedmioty, rzeczy, zwierzęta, których nazwy były wprowadzane i utrwalane na lekcjach.			
Rozwój emocjonalno-społeczny			
Posiada umiejętność pracy w zespole.			
Chętnie pomaga innym.			
Łatwo komunikuje się z rówieśnikami.			
Jest pracowity/a i obowiązkowy/a.			
Potrafi sam/a ocenić swoją pracę.			
Chętnie bierze udział w lekcji.			
Uważa na lekcji.			

Umiejętności zaznaczone * wybiegają poza podstawę programową.

W ocenie postępów najmłodszych uczniów szkoły podstawowej podkreśla się wagę *oceny nieformalnej,* czyli obserwacji i notowania postępów poszczególnych dzieci. *Ocena formalna* (testy oceniane punktowo lub procentowo) jest traktowana marginalnie i jest stosowana w celach diagnostycznych, czyli po to, by nauczyciel wiedział, nad czym należy nadal pracować z całą klasą, a co sprawia jeszcze trudność poszczególnym uczniom. Testy przeprowadzane w klasie powinny być tak przygotowane, aby sprawdzały określone treści

i umiejętności, i aby forma testu przypominała ćwiczenia, z jakimi uczniowie zapoznali się wcześniej na lekcji. Taki test powinien więc zawierać zadania polegające na kolorowaniu rysunków, łączeniu rysunków z podpisami lub zakreślaniu odpowiednich wyrazów. Jest także istotne, aby przynajmniej raz na semestr były sprawdzane wszystkie sprawności nauczane w danym roku, czyli słuchanie, mówienie, i, jeżeli przewiduje to program, również czytanie i pisanie.

Niektóre książki pomocnicze dla nauczyciela towarzyszące podręcznikom do nauki języka obcego dla klas I-III zawierają gotowe testy, ale tylko niektóre z nich przewidują zadania sprawdzające zarówno umiejętności słuchania i mówienia, jak i pisania i czytania. Wyniki testów przeprowadzanych w klasie powinny być podawane w punktach i omawiane z uczniami, by mogli nauczyć się, jak unikać błędów popełnionych w teście. Należy jeszcze raz podkreślić, że wyniki powinny pełnić rolę informacyjną zarówno dla ucznia, jak i nauczyciela, i nie być źródłem kary lub negatywnej oceny ze strony nauczyciela. Mogą być za to bodźcem do pracy nad pewnymi obszarami umiejętności, które nie zostały jeszcze opanowane. Z tego względu nie ma więc uzasadnienia przeprowadzanie testów końcowych, podsumowujących pracę dzieci z całego roku. Wynik takiego testu nie daje bowiem możliwości uczniom i nauczycielowi poprawy tego, co jeszcze nie zostało dobrze opanowane.

5. Sposoby oceniania poszczególnych sprawności i umiejętności

Podstawowym sposobem oceny umiejętności uczniów w klasach I-III jest bieżąca ocena nieformalna. Polega ona na obserwacji i notowaniu postępów. Aby ułatwić korzystanie z karty oceny opisowej, warto pogrupować zadania sprawdzające według umiejętności zawartych w tej karcie. Poniżej podaję przykładowe techniki kontroli ustnej i pisemnej, sprawdzające poszczególne sprawności językowe w takiej kolejności, w jakiej występują w przedstawionej karcie osiągnięć ucznia.

5.1. Kontrola i ocena sprawności rozumienia ze słuchu

- *Posłuchaj i wskaż obrazek w historyjce* – Uczniowie słuchają nagrania historyjki obrazkowej i wskazują obrazek, który ilustruje nagranie w danym momencie. W tym zadaniu dzieci ćwiczą śledzenie fabuły. Mogą też przyglądać się obrazkom ilustrującym różne sytuacje dnia codziennego i słuchać, co mówią uczestniczące w nich osoby, a następnie zaznaczać, o którą sytuację chodzi, np. wybierz jeden obrazek z trzech.
- *Posłuchaj i powiedz, co się wydarzyło* – Uczniowie słuchają bajki, opowiadania lub historyjki obrazkowej w języku obcym, a następnie odpowiadają po polsku na pytania nauczyciela, który pyta o ogólny sens i informacje szczegółowe z tekstu.
- *Posłuchaj i pokoloruj/narysuj* – Jest to dyktando, w którym uczniowie kolorują obrazek, rysują obrazek lub dorysowują jego elementy według poleceń wydawanych przez nauczyciela.

- *Posłuchaj i napisz liczby* – Uczniowie słuchają i zapisują dyktowane liczby (dyktando liczbowe).
- *Posłuchaj i wykonaj* – Jest to ćwiczenie typu *TPR* (metoda reagowania całym ciałem), w którym uczniowie wykonują polecenia nauczyciela. Mogę one być bardzo proste, np. *Stand up*, *Open your book* lub bardziej złożone: *Put your left hand on the right ear.*
- *Posłuchaj i zakreśl obrazek* – Uczniowie słuchają i zakreślają rysunek przedstawiający słowo, które jest wymawiane (jedno z czterech).

5.2. Kontrola i ocena sprawności mówienia

- *Powiedz, co to jest* – Uczniowie odpowiadają na bodziec wzrokowy, np. zdjęcia lub rysunek na karcie, stronę w książce. Zwykle są to wypowiedzi jednowyrazowe.
- *Technika „dialogi w parach"* – Nauczyciel wyznacza uczniom zadanie ustne, które wykonują w parach, a sam przysłuchuje się kolejnym parom uczniów. W ten sposób jest sprawdzana umiejętność zadawania pytań i udzielania odpowiedzi, rozumienie pytań i gotowość uczniów do interakcji w języku obcym.
- *Technika wywiadu* – Uczniowie otrzymują kartki z rubrykami, w które mają wpisać informacje zdobyte podczas rozmowy z innymi uczniami. W tym zadaniu jest sprawdzana umiejętność zadawania pytań i udzielania odpowiedzi.
- *Technika odgrywania dialogów lub scenek z historyjki* – Nauczyciel daje uczniom czas na przygotowanie lub nauczenie się dialogu w parze i albo odczytanie go przed klasą, albo odegranie w formie scenki. Daje to możliwość sprawdzenia wymowy oraz umiejętności płynnego odtwarzania zdań.
- *Technika „zabawy pamięciowe"* – Uczniowie kolejno próbują podać z pamięci jak najwięcej nazw rzeczy lub przedmiotów: *I like tea and juice and cola and milk and lemonade and*... W ten sposób można sprawdzać zapamiętane słownictwo.

5.3. Kontrola i ocena sprawności czytania

- *Połącz obrazek z wyrazem* – Uczniowie rysują linie łączące rysunek z pasującymi do nich wyrazami lub posługują się kartami obrazkowymi oraz kartami wyrazowymi i układają je obok siebie.
- *Pogrupuj wyrazy* – Uczniowie zaznaczają kółkiem, kolorem lub podkreślają wyrazy należące do jednej kategorii lub grupy tematycznej, np. zwierzęta, kształty, zawody.
- *Przeczytaj i pokoloruj/dorysuj* – Uczniowie czytają krótki, kilkuzdaniowy tekst i według zawartej w nim informacji kolorują rysunek lub dorysowują do niego brakujące części wynikające z opisu.

5.4. Kontrola i ocena sprawności pisania

- *Technika rozwiązywania krzyżówk*i – Uczniowie dostają prostą krzyżówkę, przy której są narysowane przedmioty, których nazwy należy wpisać w kratki. Sprawdzana jest w ten sposób znajomość pisowni i umiejętność pisania wyrazów z pamięci.
- *Podpisz obrazek* – Uczniowie podpisują obrazek albo wybierając wyraz z ramki, albo przypominając sobie pisownię z pamięci.
- *Technika układania rozsypanek w wyrazy lub zdani*a – Uczniowie otrzymują na kartach pracy zdania, w których pomieszano szyk lub wyrazy, w których pomieszano litery. Zadaniem uczniów jest przepisanie zdań w takiej kolejności, aby miały sens i były poprawne gramatycznie i ortograficznie.
- *Uzupełnianie luk w pojedynczych zdaniach lub krótkim tekście* – Uczniowie dostają do czytania tekst lub zdania, w których usunięto pojedyncze wyrazy. Ich zadaniem jest uzupełnienie brakujących wyrazów albo przez przypomnienie ich z pamięci, albo przez wybranie z listy wyrazów podanych obok tekstu.

6. Planowanie i bieżące ocenianie efektów uczenia się

Diagnozowanie postępów oraz poziomu umiejętności na danym etapie nauki powinno być zintegrowane z planowaniem pracy przez nauczyciela. Ponadto planowanie może także zawierać przewidywanie osiągnięć uczniów i określać bieżące formy sprawdzania oraz nieformalnego oceniania efektów nauki. Takie planowanie jest realizowane w *planowaniu wynikowym.* Plan wynikowy pomaga nauczycielowi zdobyć orientację w tempie, w jakim dzieci przyswajają język i dostarcza informacji zwrotnej o tym, w jakim stopniu udaje się dzieciom przyswoić zaplanowane treści oraz nabyć umiejętności. W planie wynikowym nauczyciel przewiduje, jakich treści i umiejętności nauczy na poszczególnych lekcjach. Plan wynikowy jest więc połączeniem rozkładu materiału i szczegółowego opisu osiągnięć na kolejnych lekcjach.

Przykładowy plan wynikowy, przytoczony poniżej, zawiera tematykę zajęć na podstawie rozdziałów z podręcznika. Zawarto w nim opis czynności uczniów potrzebnych do osiągnięcia celów dla poziomu podstawowego oraz opis umiejętności ponadpodstawowych, które mogą osiągać niektórzy uczniowie. Ponadto zaproponowano zadania testowe i ćwiczenia sprawdzające umiejętności uczniów w sposób nieformalny, które pokazują nauczycielowi stopień przyswojenia treści i nabycia umiejętności. W poniższym planie wynikowym zamieszczono też zadania testowe z gotowych testów dołączonych do kursu. Przypisanie takiego zadania do danego celu lekcji nie oznacza jednak, że nauczyciel powinien pod koniec lekcji test przeprowadzić. Test zawarty w książce jest bowiem zwykle realizowany po zakończeniu pracy nad rozdziałem. Zatem zadania testowe wyszczególnione w planach wynikowych mają pokazać nauczycielowi, które z nich sprawdzają osiągnięcie przez uczniów danej umiejętności.

Planując pracę za pomocą planu wynikowego należy pamiętać o tym, że każda grupa uczniów jest zróżnicowana. Dotyczy to nie tylko tempa i łatwości przyswajania języka obcego, ale również motywacji, temperamentu i stylu poznawczego dziecka. Niektóre z dzieci będą osiągały umiejętności na wyższym poziomie niż zakładany. Dlatego też w poniższym przykładzie planu wynikowego oznaczono poziom wymagań podstawowych oraz poziom osiągnięć ponadpodstawowych.

Przykład planu wynikowego[2]

<table>
<tr><th colspan="4">Unit 3. Clothes</th></tr>
<tr><td colspan="4">Cele ogólne
Uczeń:
• rozpoznaje i nazywa części ubrania,
• odczytuje pisemną formę części ubrania,
• pisze nazwy części ubrania i kolorów: orange, purple, pink, grey, brown,
• opisuje ubranie używając zwrotu: I'm wearing .../She is wearing .../He is wearing,
• rozpoznaje i nazywa zawody/zajęcia: a pop star, a pirate, a footballer, a dancer, a clown, a teacher, a princess, a guard, a policewoman,
• odczytuje i pisze nazwy zawodów/zajęć,
• pyta i odpowiada na pytania o to, kim ktoś jest,
• wykonuje polecenia: Pick up a pencil! Put down a pencil! Turn around!</td></tr>
<tr><th>Tematyka oraz zakres materiału</th><th>Wymagania podstawowe</th><th>Wymagania ponadpodstawowe</th><th>Zadania sprawdzające</th></tr>
<tr><td rowspan="2">Lekcja 1.
Pytania i odpowiedzi o to, kim ktoś jest

Części ubrania</td><td>Uczeń:
• rozpoznaje i nazywa części ubrania,
• odczytuje pisemną formę części ubrania,
• wyszukuje pisemną formę części ubrania w magicznym kwadracie,
• powtarza wierszyk za modelem,
• odgrywa wierszyk używając gestów,
• pyta i odpowiada na pytanie Who are you?, I'm a ...,
• czyta wierszyk.</td><td>Uczeń:
• mówi wierszyk z pamięci,
• pyta o części ubrania używając What's this? What are these?</td><td>Recytacja wierszyka</td></tr>
<tr><td colspan="2">Uczeń:
• opisuje po kolei, jakie ubrania wkłada rano,
• pisze opis ubrania zaczynający się od I put on ...</td><td>Wypowiedź pisemna</td></tr>
</table>

[2] Plan został napisany do kursu *Sparks 2* – M. Szpotowicz, M. Szulc-Kurpaska (2004), *Sparks* – Plany wynikowe. www. oup.com/elt.

Lekcja 2. Kolory i ubrania	Uczeń: • gra w Bingo z kolorami i częściami ubrania w zwrotach, np. *a blue hat,* • koloruje obrazek zgodnie z nagraniem, • rozpoznaje znaczenie słów: *clown* i *pop star.*	Uczeń: • dyktuje części ubrania w różnych kolorach dla pozostałych uczniów w grze Bingo.	Test Unit 3. zad. B; Photo-copy Masters Book 5
Lekcja 3. Pisemna forma nazw ubrań Zwrot: *I'm wearing ...*	Uczeń: • śledzi historyjkę na podstawie rysunków i tekstu dialogów, • wykonuje polecenia *Stand up!,Turn around!,* • odpowiada na pytania *What colour is/are …?,* • mówi i czyta zwrot: *I'm wearing ...,.* • łączy karty z nazwami ubrań z kartami z obrazkami.	Uczeń: • czyta historyjkę na głos z podziałem na role, • wydaje polecenia *Stand up! Turn around!,* • zadaje pytania *What colours is/are …?.*	Test Unit 3. zad. A i C; Reading Test A2, zad. 1 i 2; *Now I know*, s. 34, zad. 20, s. 35, zad. 22
	Uczeń: • opowiada o swoim ubiorze, używając zwrotu *I'm wearing ..,.* • pisze tekst o swoim ubiorze.		Wypowiedź ustna/pisemna
UWAGI			

Źródło: M. Szpotowicz, M. Szulc Kurpaska (2004).

W załączonym planie wynikowym doskonale widać, jak ściśle ocenianie jest związane z tym, co nauczyciel planuje osiągnąć w toku nauczania. W rubryce *zadania sprawdzające* podano bowiem różnego rodzaju zadania pokazujące, czy uczniowie opanowali umiejętności, które dla nich zaplanował nauczyciel. Są w niej techniki oceny nieformalnej, np. dyktando liczbowe, które pokazują, w jakim stopniu uczniowie zapamiętali liczebniki. W ten sposób jest realizowana kontrola bieżąca. Wymienione są również zadania z testów, które są przeprowadzane po zakończeniu rozdziału oraz testów semestralnych. Te ostatnie to przykład oceny okresowej. Mamy też do czynienia z samooceną uczniów, gdy na ostatniej lekcji rozdziału dzieci wykonują zadanie *Now I know – Już potrafię*.

7. Wdrażanie do samooceny

Umiejętność samooceny jest jedną ze strategii efektywnego uczenia się i krokiem w kierunku samodzielności w nauce. Jest też formą odpowiedzialności za własną naukę, do której dzieci mogą być przyzwyczajane już na pierwszym etapie edukacyjnym.

Zachęcanie do samooceny może odbywać się w sposób nieformalny i przybierać formę wspólnej rozmowy z nauczycielem o tym, czego dzieci się nauczyły na danej lekcji,

podczas realizacji całego rozdziału lub w trakcie semestru bądź roku. Refleksją może być też objęta ewaluacja własnych osiągnięć i zachęcanie dzieci do ocenienia swoich umiejętności na prostej skali, np. buźka uśmiechnięta, obojętna i smutna. Taka autoewaluacja może przybierać formę zdań typu *Can do statements* (*Już potrafię*), za pomocą których dzieci podsumowują to, co już potrafią w języku obcym. Ponadto ocenie dzieci może podlegać stopień trudności zadania i odpowiedź na pytanie, co konkretnie było łatwe lub trudne i dlaczego. Nauczyciel może także zastanowić się razem z dziećmi nad innymi sposobami rozwiązania danego zadania. Omawianie z dziećmi ich samooceny zwykle odbywa się po polsku.

Następnym krokiem ku samoocenie jest refleksja nad tym, czy dzieci się starały, czy uważają, że włożyły w wykonanie zadania dużo wysiłku. Można zadać im pytanie, czy uważają, że mogły bardziej przyłożyć się do nauki.

Bardziej zaawansowana forma samooceny i jej kolejny etap to samodzielne sprawdzanie własnego testu. Dzieci mogą napisać pracę kontrolną po zakończeniu rozdziału lub tematu i same ją ocenić, zwracając uwagą na zagadnienia, których jeszcze dobrze nie opanowały. Można je zachęcić do oceny swoich postępów rysunkiem lub symbolem (np. gwiazdką, słoneczkiem lub uśmiechniętą buzią).

Wiele przykładów samooceny można znaleźć w podręcznikach dla dzieci. Zazwyczaj proponuje się w nich ćwiczenia lub wręcz okresowe karty samooceny do wypełniania przez uczniów.

8. Portfolio

Efekty uczenia się dzieci mogą także być zbierane i składane w osobistym portfolio (McKay 2006:159). Będą to rysunki, krótkie testy, miniprojekty, karty samooceny lub książeczki wykonane samodzielnie na lekcji albo w domu. Portfolio może pełnić funkcję kontrolną, jeżeli jest prowadzone systematycznie i jeżeli nauczyciel planuje, jakie prace będą tam gromadzone i które z nich podlegają ocenie. Taki rodzaj oceny jest często wykorzystywany w edukacji wczesnoszkolnej. Portfolio jest zbiorem osiągnięć ucznia i stanowi źródło motywacji dla dziecka oraz dyskusji dla dorosłych, np. rodziców lub innych nauczycieli. W ocenianiu portfolio należy przestrzegać określonych zasad i ustalić wyraźne kryteria oceny. Przede wszystkim dzieci powinny uczestniczyć w wyborze swoich prac, kierując się jednak ustalonymi regułami wyboru (np. wybieramy jedną kartę samooceny ale dwa plakaty wykonane w ciągu roku). Nauczyciel powinien mieć jasne kryteria oceny pojedynczych zadań i całego zestawu. W portfolio należy znaleźć też miejsce dla kart samooceny, by dzieci mogły zastanowić się nad swoimi osiągnięciami i wysiłkami. Oglądając własne prace dzieci nabierają świadomości tego, co oznacza postęp i jak dobrze radzą sobie z nauką.

Jednym ze sposobów wdrażania uczniów do samooceny i refleksji nad językiem oraz rozwojem własnych umiejętności językowych jest praca z *Europejskim portfolio językowym.* Dla grupy wiekowej klas I-III jest opracowane *Europejskie portfolio językowe dla dzieci od 6 do 10 lat*. Składa się ono z trzech części: *Mojej biografii, Mojego dossier* i *Mojego pasz-*

portu językowego. W sekcji *Moja biografia językowa* dzieci systematycznie opisują swoje doświadczenia językowe i kulturowe związane z podróżami i spotkaniami z przedstawicielami innych kultur oraz osobami mówiącymi różnymi językami. W kolejnej części, *Moje dossier*, zbierają wybrane prace, dyplomy i świadectwa, dokumentujące postępy w nauce. W trzeciej części, *Mój paszport językowy*, dzieci podsumowują swoje doświadczenia związane z językami obcymi i oceniają swoją wiedzę językową zgodnie z kryteriami określonymi w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego (ESOKJ).*

9. Podsumowanie

W nauczaniu dzieci języka obcego ważną rolę pełni diagnoza postępów w nauce. Ocena efektów uczenia się jest pochodną diagnozy i jest wyrażona oceną opisową, która przedstawia wynik tej diagnozy oraz określa stopień różnych osiągnięć językowych na kilkustopniowej skali. W ocenie wyrażonej opisem nie ma miejsca na jednoznaczne, jednowynikowe określenie poziomu umiejętności dziecka i na tym polega jej zaleta. Należy pamiętać, że dla dobra rozwoju językowego dziecka ocena nie powinna różnicować uczniów w grupie. Powinna zawsze pełnić funkcję diagnostyczną dla nauczyciela i motywacyjną dla ucznia.

Bibliografia:

Bajorek A., Bartosz-Przybyło I., Pamuła M., Sikora-Banasik D. (2006), *Europejskie portfolio językowe dla dzieci od 6 do 10 lat,* Warszawa: CODN.

Lewandowska E, Maciszewska B. (2000), *Program nauczania języka angielskiego. Klasy I-III szkoły podstawowej,* Warszawa: Longman.

Komorowska H. (2002), *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola-Ocena-Testowanie,* Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

McKay P. (2006), *Assessing Young Language Learners,* Cambridge: Cambridge University Press.

Nicholls K. (2000), *Program nauczania języka angielskiego w systemie zintegrowanym. I etap edukacyjny,* Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

Szpotowicz M, Szulc-Kurpaska M. (2009), *Język angielski w nauczaniu zintegrowanym. Program nauczania dla klas I-III szkoły podstawowej. I etap edukacyjny,* Warszawa: Oxford University Press.

Szpotowicz M, Szulc-Kurpaska M. (2004), *Sparks – Plany wynikowe,* www. oup.com/elt.

Szpotowicz M, Szulc-Kurpaska M. (2000), *Język angielski w zintegrowanym nauczaniu początkowym. Program nauczania dla klas I-III szkoły podstawowej. I etap edukacyjny,* Warszawa: Oxford University Press.

Wieczorek A, Skiba E. (1999), P*rogram nauczania języka angielskiego dla klas I-III szkoły podstawowej*. Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

Anna Jaroszewska

Świadomość wielokulturowa dziecka w strukturze kompetencji międzykulturowej – od teorii do praktyki

1. Wstęp

W roku 2000 na posiedzeniu Rady Europejskiej w Lizbonie wyznaczono ścisłe ramy programowe i przyjęto dziesięcioletni plan rozwoju dla Unii Europejskiej. Celem strategicznym planu, określanego mianem *strategii lizbońskiej*, było uczynienie z UE dynamicznie rozwijającej się gospodarki opartej na nowych technologiach i wiedzy, zdolnej do trwałego wzrostu gospodarczego, odznaczającej się wzrastającą liczebnością miejsc pracy, a przy tym zmierzającą do budowania szeroko rozumianej spójności społecznej oraz koncentrującej się na poszanowaniu zasobów naturalnych. W wyniku serii wszechstronnych, współzależnych od siebie reform, w stosunkowo krótkim czasie (do roku 2010) wspólna gospodarka UE miała zyskać status wysoce konkurencyjnej wobec wiodących gospodarek pozaeuropejskich, nie tylko Stanów Zjednoczonych, ale także Chin, Brazylii oraz Indii. W związku z niezadowalającymi wynikami podjętych reform, cele szczegółowe strategii lizbońskiej były w perspektywie ostatnich kilku lat stopniowo poddawane redefinicji[1]. W miejsce pierwotnych rozwiązań o charakterze uniwersalnym i jednocześnie kategorycznym zaczęto wprowadzać algorytmy bardziej dynamiczne, dostosowane do uwarunkowań społeczno-gospodarczych poszczególnych krajów członkowskich (Woźniak 2006:22-n.). Niezależnie jednak od ogólnej oceny systemu reform, mających swoje źródło w strategii lizbońskiej, za szczególnie ważne należy uznać zmiany, jakie dokonały się w tym okresie na gruncie europejskich systemów edukacyjnych. Przede wszystkim dostrzeżono priorytetową rolę, jaką pełni edukacja we współczesnej Europie, językowo i kulturowo zróżnicowanej, a jednoczenie stale integrującej się. W przyjętym 14 lutego 2002 r. przez Radę i Komisję Europejską programie prac, dotyczącym wyznaczania i realizacji przyszłych celów edukacyjnych w krajach UE, uznano edukację nie tylko za czynnik stwarzający szanse na zatrudnienie w nowych warunkach o charakterze globalnym (Komisja Europejska 2003:9). W dokumencie tym zaakcentowano również inne jej zadania. Edukacja przyczynia się do samorealizacji jednostki zarówno w jej sferze indywidualnej, jak i stricte społecznej. Prowadzi także do rozwijania i umac-

[1] Za przełom należy uznać krytyczną diagnozę przedstawioną w raporcie Grupy Wysokiego Szczebla pod przewodnictwem Wima Koka (2004), który został przygotowany na zlecenie Rady Europejskiej w 2004 roku. Ocena ta znacząco przyczyniła się do przewartościowania poszczególnych celów w ogłoszonej w 2005 roku tzw. *odnowionej strategii lizbońskiej* (Komisja Europejska 2007:33-n., Komisja Wspólnot Europejskich 2007).

niania aktywnych postaw obywatelskich, które w społeczeństwach demokratycznych wyrażają się m.in. poszanowaniem różnych kultur i języków. Ponadto edukacja sprzyja budowaniu społeczeństwa zintegrowanego, funkcjonującego na zasadach demokracji, tolerancji i poszanowania praw człowieka. Odgrywa ona przy tym istotną rolę w procesie eliminowania z zachowań i postaw społecznych przejawów dyskryminacji, marginalizacji, rasizmu i ksenofobii. W programie wyznaczono także trzy cele strategiczne (Komisja Europejska 2003:12-n). Wskazują one na konieczność poprawy jakości i efektywności systemów edukacji w UE, ułatwienia powszechnego dostępu do nich oraz ich dostosowania do uwarunkowań zewnętrznych, o charakterze pozaeuropejskim i jednocześnie globalnym. Do osiągnięcia tych założeń ma prowadzić realizacja 13 celów szczegółowych oraz odniesienie się do 42 kluczowych zagadnień związanych bezpośrednio z problemami edukacji w wymiarze europejskim.

2. Kompetencje kluczowe w perspektywie edukacji XXI wieku

W kontekście podjętych rozważań, których zakres został wyznaczony tytułem niniejszego rozdziału, szczególną uwagę zwraca jeden z celów szczegółowych, tzn. postulat o rozwijanie kompetencji i umiejętności potrzebnych dla społeczeństwa wiedzy. Cel ten nawiązuje do problematyki kompetencji kluczowych, która od czasu posiedzenia w Lizbonie w marcu 2000 r. była wielokrotnie podejmowana w dokumentach zarówno Rady, jak i Komisji Europejskiej (Komisja Europejska 2005:23-n.). W konsekwencji w *Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 roku* (2006:13-n.) zostały dookreślone wspólne europejskie ramy odniesienia w zakresie kompetencji kluczowych. Uznano przy tym, że *kompetencje* są wynikiem kompilacji wiedzy, umiejętności i postaw charakteryzujących daną jednostkę w określonej sytuacji. Natomiast o kluczowym wymiarze kompetencji decyduje ich wyjątkowe znaczenie zarówno w kontekście funkcjonowania indywidualnego, jak i w zakresie współżycia społecznego. To na podstawie kompetencji kluczowych przebiegają procesy samorealizacji i rozwoju osobistego, jak również aktywizacji i integracji społecznej.

Do najważniejszych kompetencji w kontekście realizacji celów *odnowionej strategii lizbońskiej* zaliczono:

- porozumiewanie się w języku ojczystym,
- porozumiewanie się w językach obcych,
- kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne,
- kompetencje informatyczne,
- umiejętność uczenia się,
- kompetencje społeczne i obywatelskie,
- inicjatywność i przedsiębiorczość oraz
- świadomość i ekspresję kulturalną.

Zgodnie z przywołanym dokumentem wymienione kompetencje należy uznać za równoważne. Wykorzystanie każdej z nich może bowiem prowadzić do udanego życia w warunkach, jakie determinuje przynależność do społeczeństwa wiedzy. Warto także

podkreślić, że zakresy funkcjonalne poszczególnych kompetencji częściowo się pokrywają, niekiedy zaś są nierozerwalnie powiązane. Odwołując się do terminu *kompetencje kluczowe* należy jednak odnotować istotną uwagę, jaka pojawiła się w opinii Komisji Przemysłu, Badań Naukowych i Energii (2006), skierowanej do Komisji Kultury i Edukacji w kontekście ustanowienia europejskich ram referencyjnych dla kompetencji kluczowych w uczeniu się przez całe życie. Przy pełnej aprobacie dla postulatu ustawicznego uczenia się zauważono jednocześnie, że proces nauczania na poziomie edukacji wczesnoszkolnej nie może odnosić się bezpośrednio do kluczowych kompetencji. Na tym etapie kształcenia należy raczej mówić o gromadzeniu przez dziecko zasobu podstawowej wiedzy i umiejętności, których opanowanie jest dopiero warunkiem wstępnym do zdobycia poszczególnych kompetencji kluczowych. Te z kolei można uznać za pewnego rodzaju subkompetencje, których posiadanie prowadzi do rozwinięcia kompetencji międzykulturowej. I choć z perspektywy szeroko rozumianego procesu socjalizacji dziecka każda z wymienionych powyżej kompetencji kluczowych wydaje się pełnić istotną funkcję, to jednak w kontekście rozwoju kompetencji międzykulturowej szczególne znaczenie należy przypisać zwłaszcza trzem spośród nich:

- kompetencji z zakresu porozumiewania się w językach obcych,
- kompetencjom społecznym i obywatelskim oraz
- kompetencji wyrażającej się w świadomości i ekspresji kulturalnej.

Proces porozumiewania się w językach obcych jest procesem zbliżonym do procesu porozumiewania się w języku ojczystym. Pomimo zmiany kodu językowego jest on bowiem realizowany w zakresie tych samych umiejętności ogólnych. W jego przebieg są zaangażowane zdolności do rozumienia, wyrażania oraz interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii. Komunikacja odbywa się na bazie sprawności rozumienia ze słuchu, mówienia, czytania oraz pisania, przy czym proces ten może być osadzony w różnych kontekstach społecznych i kulturowych. Należy podkreślić, że stopień opanowania każdej z wymienionych tu czterech podstawowych sprawności językowych nie zawsze musi być jednakowy. Wyraźne zróżnicowanie może również wystąpić w przypadku kompetencji w zakresie poszczególnych języków obcych, którymi posługuje się jednostka. Zróżnicowanie kompetencyjne, bądź jego brak, jest przede wszystkim uzależnione od obranego kierunku kształcenia językowego. Równie istotną funkcję pełni otoczenie społeczno-kulturowe uczącego się, jego cechy indywidualne oraz bezpośrednio związane z tym potrzeby i zainteresowania. Niezależnie jednak od stopnia opanowania języka obcego w rozumieniu stricte lingwistycznym świadomość różnic i podobieństw występujących między kulturami jest także niezbędna do nawiązania pełnej komunikacji w tym języku. Umiejętność rozpoznawania i rozumienia tych różnic oraz gotowość do mediacji na tym gruncie stają się podstawą komunikacji międzykulturowej (Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej 2006:14-15)[2].

[2] Zakres kompetencji lingwistycznej został szczegółowo omówiony w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (Rada Europy 2003:99-n.). Warto zwrócić uwagę, że także w tym dokumencie zaakcentowano ścisły związek tej kompetencji z wiedzą socjokulturową oraz z rozwijanymi w jej granicach wrażliwością i umiejętnościami interkulturowymi.

Kompetencje społeczne i obywatelskie stanowią zatem niezbędne uzupełnienie kompetencji językowych. Na ich szczególną rolę należy przy tym wskazać nie tylko w kontekście komunikacji odbywającej się w ramach jednego, ojczystego języka i kultury. Kompetencje te nabierają priorytetowego znaczenia w sytuacji, gdy do komunikacji dochodzi na pograniczu kulturowym, w języku obcym i na styku różnych kultur (Jaroszewska 2007:34-n.). W przywołanym dokumencie Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej (2006:16-17) wyrażają one określony zakres wiedzy, umiejętności, postaw i zachowań, które są niezbędne do aktywnego uczestniczenia w szeroko rozumianym życiu społecznym, niezależnie od stopnia społecznego zróżnicowania w zakresie narodowości, języka, kultury, wiary, światopoglądu i statusu ekonomicznego. Kompetencje społeczne i obywatelskie z jednej strony mają służyć pełnej realizacji jednostki, natomiast z drugiej w dużym stopniu warunkują ostateczny obraz relacji międzyludzkich. Odnosząc się do realiów komunikacji międzykulturowej należy m.in. włączyć w ich zakres umiejętność prowadzenia dialogu, nie wyłączając przypadków, w których są konfrontowane odmienne stanowiska. Gruntem dla takiego dialogu jest znajomość, ale przede wszystkim uznanie podstawowych zasad demokracji, sprawiedliwości i równości, przy jednoczesnym respektowaniu obowiązujących praw obywatelskich. Równie istotnym aspektem jest określony zasób wiedzy socjokulturowej, dotyczącej takich kategorii poznawczych (rozpatrywanych w ramach określonej kultury/kraju), jak: specyfika życia codziennego, warunki życia, relacje międzyludzkie, dominujące systemy wartości, poglądy i postawy, język ciała, konwencje społeczne i religie oraz związane z nimi zachowania rytualne (Rada Europy 2003:95). Do tego zbioru należy także włączyć znajomość współczesnych wydarzeń oraz głównych wydarzeń i tendencji historycznych o charakterze narodowym, europejskim bądź światowym. Kształtująca się w ramach tej wiedzy świadomość wielokulturowa pozwala z jednej strony na wyodrębnienie własnej tożsamości narodowej, z drugiej natomiast prowadzi do osadzenia jednostki w strukturze kultury globalnej. To z kolei umożliwia rozwijanie i umacnianie postaw prospołecznych ukierunkowanych na współpracę i wyrażających się w otwartości i tolerancji wobec szeroko rozumianej inności kulturowej.

Pomimo że zaproponowana definicja kompetencji w zakresie świadomości i ekspresji kulturowej nie nawiązuje bezpośrednio do komunikacji międzykulturowej, to jednak w komentarzu do niej Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej (2006:18) wyraźnie odwołują się do problematyki wielo- i międzykulturowości. Niezbędna wiedza, umiejętności oraz postawy powiązane z tą kompetencją dotyczą m.in. świadomości lokalnego, narodowego i europejskiego dziedzictwa kulturowego oraz jego miejsca w kontekście dorobku kultur pozaeuropejskich a także kultury globalnej. Świadomość ta wyraża się ponadto w znajomości najważniejszych dzieł kultury zarówno w wymiarze duchowym, jak i materialnym. Obejmuje przy tym swoim zakresem współczesną kulturę popularną. Jej permanentne wzbogacanie ma prowadzić do zrozumienia przez jednostkę kulturowej i językowej różnorodności w Europie oraz w innych regionach świata. To zaś inicjuje indywidualną oraz społeczną potrzebę jej doraźnej ochrony, a w konsekwencji zachowania dla kolejnych pokoleń.

3. Pojęcie kompetencji międzykulturowej

Opisane kompetencje kluczowe w pewnym zakresie pozwalają na rozwinięcie terminu *kompetencja międzykulturowa.* W licznych i często zróżnicowanych koncepcjach poświęconych temu zagadnieniu nie sposób jednak nie dostrzec elementu dla nich wspólnego, który wyznacza wyraźny kierunek dalszych rozważań na ten temat (zob. Torenc 2007:148-n.). Niezależnie bowiem od zastosowanej metodologii badań lub też przyjętego kontekstu badawczego, definicja kompetencji międzykulturowej odwołuje się zazwyczaj do języka i jego roli w życiu człowieka, zwłaszcza w pierwszej fazie rozwoju[3]. Dlatego też, mając przy tym na uwadze postulaty głoszone m.in. w dokumentach ściśle powiązanych z realizacją założeń strategii lizbońskiej, osadzenie kompetencji międzykulturowej w kontekście nauczania i uczenia się języków obcych wydaje się uzasadnione. W znaczeniu najszerszym kompetencja ta wyraża się bowiem w zdolności do komunikacji i działania na pograniczu kulturowym, gdzie stykają się nie tylko różne kultury, ale występuje również różnorodność językowa. Tym samym rozwijanie kompetencji międzykulturowej należy uznać za priorytetowy cel edukacji międzykulturowej. Ukształtowana na gruncie licznych raportów edukacyjnych jest ona swoistą odpowiedzią europejskiej polityki edukacyjnej na współczesne potrzeby społeczne (zob. Hejnicka-Bezwińska 2000:46-n.). W kontekście dynamicznych przemian w wymiarze tak gospodarczym, jak i społecznym, jakie można zaobserwować w skali globalnej, edukacja w wymiarze międzykulturowym odgrywa szczególną rolę zarówno na gruncie rozwiązań międzynarodowych, jak i krajowych a nawet lokalnych. Jest wielowymiarowym procesem wzajemnych oddziaływań jednostkowych i grupowych, sterowanych i będących pod kontrolą, ale także i spontanicznych, które warunkują podmiotowość, ciekawość, twórczość oraz wieloaspektową aktywność jednostki/zbiorowości. Edukacja międzykulturowa odwołuje się do takich form przekazywania poszczególnych treści poznawczych, także na etapie kształcenia elementarnego, które uwzględniają potrzebę/konieczność uświadomienia jednostce jej korzeni kulturowych w kontekście pluralizmu kulturowego. Określenie stabilnego punktu odniesienia prowadzi bowiem według jej założeń do utożsamiania się z pewnymi wartościami kultury, podczas gdy inne w dalszym ciągu są postrzegane jako obce. Posiadanie kompetencji międzykulturowej ma w tym przypadku umożliwić człowiekowi samorealizację w zróżnicowanym otoczeniu społecznym, gdzie kategorie kultury własnej oraz kultur obcych ulegają stałemu przemieszaniu. Pełne zaspokojenie potrzeb indywidualnych w warunkach wielokulturowości przejawia się przy tym w umiejętności przekraczania barier kul-

[3] Uznając język za nierozłączny atrybut kultury, należy zdawać sobie sprawę z tego, że nie jest to jedyny możliwy środek wyrazu i komunikacji. Niemniej jego znaczenie dla rozwoju człowieka, szczególnie w okresie dzieciństwa, jest nieocenione. Spośród licznych funkcji, które pełni język, uwagę zwracają zwłaszcza trzy spośród nich, przyjmujące status nadrzędnych. Funkcja pierwsza – kognitywna – odnosi się do procesu formułowania, wyrażania oraz realizowania myśli, pojęć, idei i sądów. Służy ona głównie do zdobywania szeroko rozumianej wiedzy. Funkcja druga – społeczna – określa miejsce i rolę człowieka w relacjach międzyludzkich. Język jest w tym przypadku narzędziem kreowania i regulowania tych relacji. Stanowi przy tym narzędzie rozdziału kompetencji oraz układu ról społecznych w różnych kontekstach sytuacyjnych. Funkcja trzecia – afektywna – dotyczy wyrażania emocji między uczestnikami procesu komunikacji (Jaroszewska 2007:84-n.).

turowych i podjęcia dialogu międzykulturowego, który przynosi wymierne korzyści każdej ze stron. Wobec powyższego kompetencję międzykulturową należy uznać za wyspecjalizowane narzędzie poznawcze. Swoim zakresem obejmuje ona zespół określonych cech i umiejętności oraz wiedzę, których kompilacja umożliwia postrzeganie inności kulturowej, jak również interpretowanie reprezentowanych przez nią wartości, znaczeń oraz symboli. Ten swoisty mechanizm poznawczy pozwala ponadto na konstruktywną ocenę oraz ustosunkowanie się do przejawów inności. Inicjuje przy tym postawy otwartości, szacunku, zrozumienia, tolerancji a nawet akceptacji dla innych kultur. Ustawiczne rozwijanie i wykorzystywanie kompetencji międzykulturowej z jednej strony inicjuje procesy wzbogacania własnej/obcej kultury lub tworzenie nowych kategorii kultury wspólnej, z drugiej natomiast pozwala na wyodrębnienie i ochronę własnej tożsamości (Jaroszewska 2007:56-57).

Należy podkreślić, że spośród różnych koncepcji kompetencji międzykulturowej, które zostały wypracowane na gruncie dydaktyki języków obcych, wyłaniają się dwa zasadnicze ich wymiary: wychowawczy oraz kształcący (Torenc 2007:155-n.). W koncepcjach wychowawczych zwraca się uwagę na cele społeczne, polityczne oraz etyczne, jakie powinny być realizowane za pośrednictwem nauczania języków obcych, a tym samym w wyniku rozwijania kompetencji międzykulturowej. Odwoływanie się w nauczaniu (nie tylko języków obcych) do takich wartości, jak tolerancja, otwartość i uwrażliwienie na inność kulturową, ma w tym przypadku prowadzić do osłabienia bądź całkowitej eliminacji negatywnych postaw społecznych: etnocentryzmu, nacjonalizmu i ksenofobii. W tym ujęciu teoretycznym kompetencja międzykulturowa nabiera szczególnego znaczenia w kontekście funkcjonowania środowisk migracyjnych, gdzie z jednej strony występuje potrzeba nawiązania skutecznej komunikacji w języku obcym i wobec nowych realiów kulturowych, natomiast z drugiej pojawia się konieczność współistnienia w otoczeniu silnie zróżnicowanym kulturowo. W koncepcjach kompetencji międzykulturowej o charakterze kształcącym akcentuje się z kolei rolę aktywności jednostki zmierzającej do poznania, a w konsekwencji dogłębnego zrozumienia, otaczającego świata w jego wymiarze wielokulturowym. Rozwijanie kompetencji międzykulturowej ma być w tym przypadku procesem stopniowym, ukierunkowanym nie tylko na podnoszenie efektywności komunikacji i działania w różnych kontekstach kulturowych. Równie ważne okazuje się bowiem odpowiednie przygotowanie do spotkania z innością kulturową, skutkujące wzrostem zainteresowania, rzeczywistą gotowością, a nawet wewnętrzną potrzebą takiego kontaktu[4]. Należy mieć jednak świadomość, że rozwój kompetencji międzykulturowej jest procesem indywidualnym, uzależnionym od psychofizjologicznych możliwości uczącego się, a także od jego potrzeb i celów życiowych oraz od uwarunkowań zewnętrznych (o charakterze społecznym). Co więcej, nie jest możliwy bezpośredni pomiar stopnia rozwoju kompetencji międzykulturowej, choć proces jej nabywania jest rozciągnięty w czasie, a sama kompetencja jest pojęciem stopniowalnym. Jest to pod-

[4] Rozwijanie kompetencji międzykulturowej w kontekście procesu glottodydaktycznego nie powinno być zatem ograniczone do dostarczania uczącemu się tylko wiedzy stricte faktograficznej, dotyczącej danego obszaru językowo-kulturowego. Szczególnie ważne jest przede wszystkim przekazywanie określonych strategii zdobywania, organizowania oraz wykorzystywania tej wiedzy w codziennym życiu. W tym procesie należy również uwzględnić kształtowanie aktywnych i pozytywnych postaw wobec inności kulturowej.

stawą do stwierdzenia, że nie można opanować kompetencji międzykulturowej w pełnym zakresie, bowiem zakres ten może zostać rozszerzony w wyniku oddziaływania różnych czynników. Ponadto za szczególnie istotne należy uznać to, że na etapie nauczania formalnego każdy z uczących się dysponuje określoną kompetencją międzykulturową, wykształconą w wyniku procesu socjalizacji zapoczątkowanego w chwili narodzin. Kontakt z innością kulturową może przy tym przyczyniać się do rozwijania kompetencji międzykulturowej, a więc i do wzbudzania aktywnych i twórczych postaw wobec tej inności. Nie zawsze jednak tak się dzieje. Konfrontacja z innością kulturową może także pozostawać bez wpływu na rozwój przedmiotowej kompetencji, przyczyniając się jedynie do odtwórczego postrzegania oraz uczenia się określonych treści kulturowych. Jak już wskazałam, proces ten jest przede wszystkim uwarunkowany szeroko rozumianymi właściwościami uczącego się, jak również innymi czynnikami, w tym sytuacją dydaktyczną (Torenc 2007:164).

4. Kompetencja międzykulturowa a świadomość wielokulturowa dziecka

Przedstawione kwestie mają zasadnicze znaczenie zwłaszcza w kontekście kształcenia wczesnoszkolnego. Z pozoru sprzeczne zdają się być przytoczone stwierdzenia odnoszące się z jednej strony do rozwoju kompetencji kluczowych, których dziecko w wieku wczesnoszkolnym rzekomo nie posiada, z drugiej natomiast do rozwoju kompetencji międzykulturowej, która u dzieci w tym wieku już występuje. Istota problemu jawi się w wieloznaczności terminu kompetencja, jak również w niejednorodnym charakterze poszczególnych kompetencji. O ile bowiem jedne można łatwo zmierzyć przy użyciu wystandaryzowanych narzędzi badawczych, o tyle pomiar innych jest utrudniony i może nastąpić jedynie na podstawie jakościowej analizy działań, podjętych przez poszczególne podmioty w określonych warunkach – trudność ta odnosi się przede wszystkim do pomiaru kompetencji międzykulturowej. Dlatego też zasadne jest w tym przypadku odwołanie się do uniwersalnej definicji kompetencji zaproponowanej w 1996 roku przez J. Coolahana (za: Komisja Europejska 2005:13), która określa kompetencje jako *„ogólne zdolności (możliwości) oparte na wiedzy, doświadczeniu, wartościach oraz skłonnościach nabytych w wyniku oddziaływań edukacyjnych"*. Tym samym potencjał zdolności, bagaż doświadczeń oraz każdy, nawet niewielki, zakres wiedzy i umiejętności, jakie posiada dziecko na pierwszym etapie szkolnej edukacji, można uznać za jego indywidualne kompetencje stanowiące grunt dla dalszego rozwoju innych kompetencji. To założenie uzasadnia zatem tezę, w myśl której podstawą dla rozwoju kompetencji międzykulturowej jest świadomość wielokulturowa. Świadomość[5] w takim ujęciu wyraża określony, stale powiększający się i modyfikowany zbiór schematów

[5] Złożoność i niejednorodność terminologii związanej z istotą świadomości determinuje przytoczenie na potrzeby niniejszych rozważań jednej z licznych definicji ogólnych. W najszerszym ujęciu świadomość można rozpatrywać w pięciu podstawowych kategoriach: jako stan czuwania, świadomie przeżywane treści, zorganizowanie tych treści w tzw. pole świadomości, zdawanie sobie sprawy z doznawania treści (samoświadomość) oraz świadomą kontrolę zachowania. Świadomość jest wynikiem ewolucji gatunku ludzkiego zakończonej wykształceniem języka i kultury oraz zorganizowaniem się w grupy społeczne (zob. Jaroszewska 2005:407-n.).

poznawczych oraz szeroko rozumianych danych o charakterze subiektywnym, jak i pochodzących z otoczenia zewnętrznego. Zbiór ten odnosi się do otaczającej jednostkę rzeczywistości, w której dochodzi do konfrontacji różnych kultur. Zaczyna być on kształtowany od chwili narodzin dziecka, w pierwszej fazie na poziomie indywidualnej działalności, a następnie w wyniku socjalizacji, tzn. przez procesy interakcji w gronie rodzinnym, w szkole, w subkulturach młodzieżowych itd.[6]. Podobnie jak w przypadku kompetencji międzykulturowej, stopień uświadomienia dziecka w zakresie wielokulturowości jest uzależniony od różnych czynników wewnętrznych oraz zewnętrznych. W zakres pierwszej grupy należy włączyć przede wszystkim: zdolność do uczenia się, poziom inteligencji (w każdym wymiarze), a także szeroko rozumianą osobowość. O świadomości wielokulturowej dziecka decyduje również aktualne stadium jego rozwoju psychofizycznego. Wraz z rozwojem dziecka szczególnego znaczenia nabierają czynniki wchodzące w zakres drugiej grupy. Zaliczają się do nich: status ekonomiczny lub klasa społeczna rodziny, styl wychowania, wzorce osobowe, monobądź wielokulturowy charakter rodziny, doświadczenia w kontaktach z wielokulturowością związane nie tylko z wyjazdami zagranicznymi, ale także ze środowiskiem, w którym dziecko wzrasta (np. obszar pogranicza kulturowego), dostępność do massmediów, uczenie się języków obcych, uczęszczanie do mono- bądź wielokulturowej (lub zintegrowanej) klasy w szkole, postawa nauczyciela oraz postawy rówieśników. Powyższe czynniki w różnym stopniu mogą konstytuować ilość i jakość treści kulturowych, przekazywanych dziecku. One także różnicują sposób ich weryfikacji w toku stawiania subiektywnych hipotez bądź realnych doświadczeń. Indywidualność tego procesu przesądza również o tym, w jaki sposób zgromadzona wiedza, doświadczenia i umiejętności zostaną wykorzystane w konfrontacji z innością kulturową.

5. Kształtowanie świadomości wielokulturowej dziecka w praktyce szkolnej

Na gruncie powyższych rozważań rodzi się więc pytanie o to, jakie środki należy przedsięwziąć, aby w ogóle pobudzić, a następnie zintensyfikować rozwój świadomości wielokulturowej ucznia w młodszym wieku szkolnym. Jak już podkreśliłam, to właśnie świadomość istnienia pluralizmu kulturowego i umiejętność rozpoznawania jego przejawów jest podstawą do stopniowego kształtowania kompetencji międzykulturowej ucznia w jego późniejszej, całożyciowej przecież edukacji. Na tak postawione pytanie warto więc odpowiedzieć odwołując się do zagadnień bezpośrednio powiązanych z procesem nauczania języków obcych dzieci. Takie nauczanie nie może być bowiem pozbawione kontekstu kulturowego, jeśli ma zmierzać do osiągnięcia podstawowych celów edukacyjnych, jakie mu się przypisuje (zob. Jaroszewska 2006:11-n.).

[6] Wymiar oddziaływań zewnętrznych na poszczególnych ludzi jest różny. Należy podkreślić, że okres, w którym dziecko jest poddawane formalnemu i powszechnemu nauczaniu, stwarza szansę na ujednolicenie czynników powiązanych z rozwojem kompetencji międzykulturowej. Pomimo to, indywidualność uczniów oraz niejednorodny charakter ich wychowania poza murami szkoły w dalszym ciągu będą różnicowały ich świadomość wielokulturową, a także stopień rozwoju kompetencji międzykulturowej.

5.1. Uwarunkowania prawno-organizacyjne

Aby treści z pogranicza kultur mogły być przekazywane uczniom w sposób efektywny, także na etapie kształcenia zintegrowanego, niezbędna jest ścisła współpraca między uczestnikami procesu edukacyjnego. Współpraca ta powinna przy tym przebiegać w sprzyjających warunkach prawno-organizacyjnych. Takie warunki powinno zapewnić państwo polskie lub też samorząd terytorialny w ramach ustawowych kompetencji, w dalszej kolejności natomiast szkoła jako instytucja udostępniająca zaplecze logistyczne do prowadzenia zajęć szkolnych. W kontekście działalności organów państwowych za „krok milowy" można uznać zmiany w polskim systemie edukacyjnym, jakie nastąpiły za sprawą ostatniej noweli[7] do niedawna obowiązującej podstawy programowej oraz zupełnie nowego Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dn. 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. Nr 4 z dn. 15 stycznia 2009 r., poz. 17). Nie zagłębiając się w treść tych dokumentów warto jedynie odnotować, że wprowadzają one obowiązek nauczania języka obcego nowożytnego od klasy I szkoły podstawowej. Jednocześnie, zwłaszcza w akcie obowiązującym, został położony nacisk nie tylko na rozwój czterech podstawowych sprawności językowych, lecz także na rozwój kompetencji społeczno-kulturowych, uwzględniających szeroko rozumiany pluralizm współczesnego świata. Nowe regulacje prawne w znaczącym stopniu ułatwiają więc implementowanie elementów nauczania międzykulturowego w zakres edukacji wczesnoszkolnej. Ma to następować m.in. przez nauczanie języka obcego, jak również na gruncie szeroko rozumianej korelacji międzyprzedmiotowej. Warto zaznaczyć, że zapisy rozporządzenia przedmiotowego, swoiste wskazówki postępowania, są kierowane nie tylko do szkół-instytucji, lecz również do pracujących w nich nauczycieli. Na ich podstawie są także konstruowane programy nauczania oraz podręczniki szkolne, w których problematyce wielo- i międzykulturowości poświęca się tym samym coraz więcej uwagi.

Gruntowna analiza aktów prawnych odnoszących się do systemu edukacji wczesnoszkolnej w Polsce, pozwala na co najmniej ogólne stwierdzenie, że ustawodawca próbuje nadążyć za globalnymi zmianami, do których należy zaliczyć wszechobecny pluralizm kulturowy. Jednocześnie trudno jeszcze uznać tezę, że wszystkie polskie szkoły nadążają za tymi zmianami i wiążącymi się z nimi potrzebami. Z różnych przyczyn, najczęściej o podłożu ekonomicznym, logistyczne zaplecze polskich szkół podstawowych jest jeszcze niejednorodne pod względem jakościowym; także pod względem dostosowania do potrzeb edukacji XXI wieku, dla której rozwijanie kompetencji międzykulturowej jest priorytetem. Dlatego też warto raczej wskazać, jaka powinna być szkoła, aby prowadzony w jej murach proces nauczania mógł uwzględniać elementy nauczania międzykulturowego. W tym przypadku będzie to głównie opis klasopracowni języka obcego dla uczniów najmłodszych. A zatem, szkoła jako instytucja powinna umożliwić nauczycielowi pracę w sali lekcyjnej, która przede

[7] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 23 sierpnia 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. Nr 157 z dn. 31 sierpnia 2007 r., poz. 1100).

wszystkim będzie przystosowana do możliwości i potrzeb psychofizycznych małych uczniów.

W takiej sali powinna zostać wyodrębniona część edukacyjna (wyposażona w tablicę, stoliki i krzesła, sprzęt audiowizualny itp.) oraz część rekreacyjna (z wolną przestrzenią, materacem do ćwiczeń itp.). To, co wydaje się istotne w kontekście podjętych rozważań, to pomoce dydaktyczne. W sali powinny znaleźć się duże tablice, z których część (np. korkowe lub magnetyczne) może być przeznaczona do okresowych wystaw, prezentacji tematycznych związanych z określoną kulturą, religią albo regionem językowym. Mogą to być wystawy bardzo ogólne dostarczające uczniom podstawowych informacji na temat Niemiec, Wielkiej Brytanii, Francji, Hiszpanii itd. – w zależności od nauczanego języka, choć nie tylko. Mogą to być również szczegółowe prezentacje poświęcone wąskiej dziedzinie wiedzy/działalności specyficznej dla danego regionu (np. fauna i flora, klimat, turystyka, sport, religia, zachowania, tradycje i obyczaje, literatura, muzyka, kino itp.). Warto, aby w ich przygotowywanie byli także zaangażowani uczniowie.

Z kolei w podręcznej bibliotece powinny znaleźć się nie tylko słowniki językowe, lecz również obcojęzyczna literatura dziecięca oraz gazetki i czasopisma właściwe dla wieku uczniów. Uzupełnieniem dla biblioteki powinna być szkolna medioteka, w której znajdą się pomoce dydaktyczne nie tylko dla nauczyciela, lecz także dla samych uczniów (np. programy multimedialne, obcojęzyczne filmy: animowane, fabularne i dokumentalne oraz kolekcja utworów muzycznych, piosenek). Tym samym za istotny element wyposażenia pracowni językowej należy uznać sprzęt audio/wideo, umożliwiający korzystanie zarówno z zasobów medioteki, ale także zapewniający dostęp do obcojęzycznych programów radiowych i telewizyjnych, które właściwie zdydaktyzowane mogą okazać się równie cennymi nośnikami wiedzy z pogranicza kultur.

Nie bez znaczenia jest ponadto wyposażenie pracowni w stanowisko bądź stanowiska komputerowe z szeregiem urządzeń peryferyjnych, które umożliwią wykorzystanie pełnej gamy funkcji, jakie oferują współczesne programy multimedialne do nauki języków obcych, multimedialne encyklopedie, quizy bądź gry edukacyjne. Już sam dostęp do szerokopasmowego internetu (oczywiście kontrolowany) stwarza szansę na zainicjowanie międzykulturowych kontaktów z rówieśnikami uczącymi się w odległych rejonach świata. Posiadanie narzędzi pozwalających nauczycielowi na multisensoryczną prezentację treści (także kulturowych) w znaczącym stopniu może uatrakcyjnić zajęcia językowe. Wskazane jest zatem, aby miał on dostęp do ekranu i rzutnika multimedialnego, który pomoże zoptymalizować pracę z komputerem[8]. W pracowni językowej przeznaczonej do nauczania dzieci w młodszym wieku szkolnym nie może zabraknąć także innych pomocy dydaktycznych: aktualnych map, plansz, plakatów lub innych rekwizytów nawiązujących do określonej kultury i języka. Również dobór gier i zabawek, o których nie można zapominać na tym etapie nauczania, powinien uwzględniać kontekst wielokulturowy.

[8] W takim przypadku nie można zapomnieć o zainstalowaniu w klasie zasłon lub żaluzji okiennych.

5.2. Znaczenie podręcznika oraz innych materiałów dydaktycznych

Niezależnie jednak od zaplecza logistycznego, jakim dysponuje dana szkoła, odpowiedzialność za wprowadzanie w tok nauczania treści o charakterze różnokulturowym w głównej mierze spoczywa na nauczycielu. To jego przygotowanie merytoryczne, doświadczenie zawodowe oraz nastawienie do pracy będą przesądzały o tym, czy uczeń będzie miał szansę na spotkanie z wielokulturowością. A jeśli tak, to czy kontakt z nią przyczyni się do rozwoju jego świadomości wielokulturowej i postaw prospołecznych lub też na skutek np. niezrozumienia wzbudzi jego antypatię do inności. Przyjmując, że nauczyciel ma wysokie przygotowanie merytoryczne, posiada duże doświadczenie zawodowe i jest zmotywowany do swojej pracy, warto zwrócić uwagę na te z jego działań, które mogą sprzyjać kształtowaniu kompetencji międzykulturowej najmłodszych uczniów. Choć w przypadku tej grupy wiekowej najczęściej jest to etap pierwszy – swoiste układanie podwalin dla przyszłej wiedzy, postaw i zachowań społecznych w realiach pluralizmu kulturowego. Za jedną z najważniejszych czynności w pracy nauczyciela należy uznać właściwy dobór metod nauczania oraz materiałów, na gruncie których metody te będą mogły być optymalnie wykorzystane. W przypadku edukacji wczesnoszkolnej proces takiego doboru bezwarunkowo musi uwzględniać psychofizyczne możliwości najmłodszych uczniów, a więc musi też wypełniać postulat o wielokanałowość (multisensoryczność) przekazu treści kształcących (zob. Jaroszewska 2008:157-n.). Ma temu służyć m.in. wyposażenie klasopracowni, które pokrótce scharakteryzowałam. W sytuacji, gdy jest ono niezadowalające, pozostaje praca własna nauczyciela polegająca na często żmudnym kompletowaniu różnego rodzaju materiałów i innych środków dydaktycznych, które poza aspektem stricte językowym będą uwzględniały także aspekt kulturowy. Będą przy tym nadawały się do dydaktyzacji.

Warto przy tym zwrócić uwagę na pewien etap w pracy nauczyciela, który może przesądzić o późniejszej satysfakcji w codziennej pracy na lekcji. Jest to wybór podręcznika. Wybór ten nie może być przypadkowy. Podręcznik powinien być bowiem przyjazny nie tylko dla ucznia, lecz także i dla nauczyciela. Wśród licznych pakietów edukacyjnych, przeznaczonych do nauczania języka obcego w klasach najmłodszych szkoły podstawowej, należy zatem szukać takich propozycji, które zostały wzbogacone o poradnik metodyczny, szczegółowy program nauczania, konspekty lekcji (w tym lekcji kulturowych), zestawy testów kompetencji, narzędzia do oceny i samooceny ucznia oraz inne materiały uzupełniające, np. materiały audio/wideo, materiały multimedialne, mapy, plansze, plakaty, historyjki obrazkowe, karty obrazkowe, karty wyrazowe, gry typu *memory*, kwizy, pacynkę itp. Warto też zapoznać się z treścią poszczególnych elementów pakietu i porównać ją z założeniami, jakie prezentuje wydawca w materiale reklamowym. Nie zawsze bowiem musi tu występować zgodność. Odnosząc się do zagadnienia świadomości wielokulturowej i możliwości jej rozwijania na lekcji języka obcego, należy więc przeanalizować, czy postulaty zawarte np. w programie nauczania mogą zostać w rzeczywistości zrealizowane przy wykorzystaniu konkretnego podręcznika i pozostałych materiałów. W materiałach edukacyjnych powinny znaleźć się nie tylko graficzne – rysunkowe zapisy treści z pogranicza kultur. Powinny znaleźć

się tam również zdjęcia realnych dóbr kultury opatrzone stosownym opisem. Co więcej, o dostosowaniu materiału nauczania do postulowanej koncepcji powinno świadczyć uwzględnienie w nim kontekstu kulturowego, zgodność z realiami, unikanie treści wzmacniających stereotypy narodowe lub kulturowe, propagowanie postaw demokratycznych, prospołecznych, tolerancyjnych, otwartych na inność kulturową. Warto zwrócić uwagę i na to, czy aspekt wielokulturowy został również uwzględniony w materiałach uzupełniających: audio, wideo, multimedialnych itd. Ważne jest przy tym, czy prezentowane treści, jeśli rzeczywiście występują, nawiązują do współczesnych realiów, czy też zdezaktualizowały się. W końcu należy ocenić, czy treści te są spójne z całością materiału nauczania, czy nie będą zaburzały procesu nauczania języka obcego. Najważniejsze jest jednak to, aby były one nie tylko merytorycznie poprawne, lecz także interesujące dla uczniów, aby wzbudzały ich ciekawość, prowokowały pytania, determinowały do twórczego działania zarówno na forum klasy, jak i poza nią: w domu, w sklepie, na wakacjach itp.

5.3. Zastosowanie gier i zabaw językowych

Pomimo zróżnicowania rozwojowego uczniów (zwłaszcza w klasach I-III szkoły podstawowej) można przyjąć, że procesy nauczania języków obcych oraz rozwijania świadomości wielokulturowej w znaczącym stopniu są uwarunkowane ograniczonymi możliwościami percepcyjnymi uczniów w młodszym wieku szkolnym. Istotnym ograniczeniem może być już sam brak umiejętności czytania i pisania, które są nabywane stopniowo, najpierw z różnym efektem w przedszkolu, a następnie w trzyletnim okresie kształcenia wczesnoszkolnego. Nie bez znaczenia są także jeszcze mało wykształcone strategie uczenia się, którymi dysponują uczniowie z tej grupy wiekowej oraz zazwyczaj niewielkie bądź zerowe doświadczenia w zakresie porozumiewania się w języku obcym oraz osobistej konfrontacji z innością kulturową. Wszystko to przesądza o tym, że przynajmniej pierwsza faza kształcenia musi być okresem beztekstowym.

Szczególną rolę należy więc przypisać w tym przypadku szeroko rozumianym technikom ludycznym. Odwoływanie się bowiem do nich w nauczaniu początkowym umożliwia pobudzenie wszystkich zmysłów dziecka. Jednocześnie techniki te, m.in. gry i zabawy językowe, mogą stać się skutecznym sposobem na przekazywanie dzieciom zagadnień o tematyce społecznej, kulturowej, muzycznej, przyrodniczej itd., przy zachowaniu rangi celów wyznaczonych w kursie języka obcego (Siek-Piskozub 2001:17-n., Pamuła 2003:6, Jodłowiec 2005:269-n). Upraszczając, można przyjąć, że zabawa, zaspokajając dziecięce zainteresowania oraz potrzeby (ruchowe, poznawcze, emocjonalne i społeczne), jednocześnie umożliwia dziecku poznanie samego siebie. Pozwala na zdobywanie nowych doświadczeń, zwłaszcza w kontekście współżycia społecznego. Gra natomiast, będąca odmianą zabawy, intensyfikuje interakcje dziecka z najbliższym otoczeniem. Udział w niej nie tylko pobudza potrzebę rywalizacji i osiągnięcia określonego celu, lecz uczy cierpliwości i wytrwałości, przede wszystkim zaś przestrzegania ściśle zdefiniowanych reguł postępowania. Kształtowaniu postaw prospołecznych, postulowanych w koncepcji nauczania międzykulturowego,

będą służyć zwłaszcza takie gry, w których osiągnięcie celu jest możliwe tylko w wyniku współpracy bądź też na skutek kompromisu między uczestnikami gry. Zadaniem zabaw i gier na lekcji języka obcego jest rozwijanie zasobu słownictwa, struktur, sprawności fonetycznej, komunikacyjnej oraz przybliżanie nowego kontekstu kulturowego. Ich obecność na lekcji zwiększa motywację uczniów, rozwija pamięć, spostrzegawczość, umiejętność koncentracji i potrzebę autoekspresji. Aktywny udział w nich przeciwdziała agresji, bierności i uporowi. Umożliwia odreagowanie stresów i napięć. Przyczynia się do wszechstronnego rozwoju uczniów. Dzięki nim dzieci uczą się współzawodnictwa, ale i współdziałania z rówieśnikami oraz pracy w zespole. Warto, aby w katalogu gier i zabaw językowych stosowanych przez nauczyciela, znalazły się gry i zabawy ruchowe oraz konstrukcyjne. Z jednej strony towarzyszy im werbalizacja, natomiast z drugiej wspierają one rozwój motoryki uczniów.

W kontekście podjętych rozważań ważną rolę należy przypisać zabawom tematycznym, w których dzieci wcielają się w określone role społeczne. Treści z pogranicza kultur z powodzeniem można wpleść w tok różnego rodzaju zabaw asocjacyjnych, ale także odwołując się do gier planszowych, karcianych, stricte umysłowych (np. rebusy, diagramy, krzyżówki) lub też do zabaw o charakterze muzyczno-literackim (np. piosenki, wierszyki, rymowanki). Należy zwrócić przy tym uwagę na dobór właściwych rekwizytów i pomocy audiowizualnych. Ich umiejętne wykorzystanie z pewnością pobudzi dziecięcą wyobraźnię. Jednocześnie może wpłynąć pozytywnie na proces poznawania i zapamiętywania określonych treści, także tych o charakterze wielokulturowym.

5.4. Pacynka jako pośrednik międzykulturowy

Wyjątkowym pośrednikiem, wprowadzającym uczniów w świat innych języków i kultur, może stać się pacynka (zob. Haudeck 2000:59-n.). Jej opowieści o charakterystycznych dla danej kultury zwyczajach, zachowaniach, gestach itp. mogą okazać się dla dzieci znacznie ciekawsze od tych wygłaszanych przez nauczyciela. W czasie lekcji pacynka może pełnić również rolę mediatora ułatwiającego kontakt między nauczycielem a uczniami, pomagającego w rozwiązywaniu klasowych konfliktów, objaśniającego podstawowe zasady współżycia społecznego opisane w Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka. Pacynka może stać się ponadto arbitrem przy okazji zabaw i gier, np. kwizów sprawdzających znajomość kultury danego obszaru językowego. Zapewne sprawdzi się także jako tłumacz, jeśli uczniowie zostaną odwiedzeni przez obcojęzycznego gościa. Wykorzystanie tego charakterystycznego rekwizytu niewątpliwie wymaga od nauczyciela doświadczenia i wprawy, zwłaszcza w zakresie modulowania głosem oraz koordynacji ruchów kukiełki. Jednak jeśli nauczyciel zdobędzie się na ten trud i przyswoi sobie tę umiejętność, może liczyć na sukcesy objawiające się m.in. w pozytywnych doznaniach swoich uczniów i w przełamaniu bariery, jaką dla dzieci nieśmiałych lub też mniej zdolnych może być wypowiadanie się w obcym języku bądź nawet sam tylko kontakt z nową, inną, nieznaną, obcą kulturą.

5.5. Multimedia jako cenne źródło treści z pogranicza kultur

Jeżeli klasopracownia językowa została wyposażona w komputery i inne urządzenia multimedialne, warto, aby nie stały one zakurzone, lecz by były w pełni wykorzystywane; zarówno do nauczania języka obcego, jak i do prezentowania wiedzy i treści o innych kulturach. Uwaga ta dotyczy również dydaktyzacji do potrzeb lekcji programów radiowych i telewizyjnych oraz zasobów medioteki szkolnej. Tym bardziej, że postęp naukowo-techniczny doprowadził do sytuacji, w której coraz młodsze dzieci mają kontakt z nowymi technologiami. Co więcej, często posiadają już podstawowe kompetencje umożliwiające korzystanie z nich na lekcji, naturalnie przy wsparciu i jednoczesnej kontroli nauczyciela. Korzystanie z tych środków ułatwia uczniom dostęp do wiedzy na temat kultury danego państwa, życia mieszkańców, ciekawych miejsc itp. Jednocześnie może pozytywnie wpływać na rozwój ich sprawności językowych oraz na motywację do nauki. Nowe technologie wspomagają przy tym przygotowanie klasowych projektów, ułatwiają bowiem prezentację zgromadzonych wcześniej informacji. Także różnego rodzaju komputerowe gry językowe lub gry w obcej wersji językowej, stanowiąc atrakcyjną rozrywkę, mogą wspomagać rozwój kompetencji językowych oraz rozszerzać zakres świadomości wielokulturowej.

Podobnie jest z dostępem do zasobów internetu. Z jednej strony może być on źródłem wiedzy o innych kulturach, z drugiej zaś staje się szansą na realny kontakt z przedstawicielami tych kultur. Możliwości stają się tym większe, im szersze kompetencje posiadają uczniowie w zakresie czytania i pisania, także w języku obcym. Warto zwrócić uwagę i na to, że internet nie tylko uatrakcyjnia zajęcia językowe z perspektywy działalności ucznia, lecz również wzbogaca warsztat pracy nauczyciela. Zapewnia bowiem dostęp do różnorodnych materiałów dydaktycznych. Umożliwia przy tym realizowanie międzyklasowych, międzyszkolnych, a w końcu międzynarodowych projektów. Internetowy kontakt z zagraniczną szkołą lub klasą jest okazją do poznania rówieśników, do wymiany poglądów, do dzielenia się wiedzą i doświadczeniami, do przedstawienia własnego kręgu kulturowego. Jednak na tym etapie kształcenia od kompetencji nauczyciela zależy, czy taki kontakt wzbudzi w uczniach ciekawość wobec nowego, nieznanego świata i nieznanej dotychczas kultury.

5.6. Aspekt edukacji muzycznej

W procesie nauczania języków obcych dzieci w młodszym wieku szkolnym powinien być również uwzględniony aspekt edukacji muzycznej. Piosenki oraz ćwiczenia muzyczne nie tylko uwrażliwiają na dźwięki, rozwijają percepcję i dostarczają prawidłowych wzorców artykulacji, lecz również mogą przenosić uczniów w inny świat – nie tylko świat fantazji, lecz także świat realnej, choć dotychczas nieznanej małym dzieciom kultury. Uczniowie w tym wieku zazwyczaj chętnie śpiewają, wyklaskują i wytupują rytm, naśladują odgłosy zwierząt i pojazdów. Muzyka, rytm i rym szybko zapadają im w pamięć, co pozwala dzieciom utrzymać wrażliwość słuchową na dźwięki typowe dla danego języka, a także ćwiczyć prawidłową wymowę (Siek-Piskozub 2001:183-184). Piosenki i rymowanki można wykorzystać w każdej fazie lekcji. Mogą służyć wprowadzeniu bądź utrwaleniu słownictwa, zwrotów,

struktur gramatycznych. Mogą również zostać wykorzystane do prezentacji nowych zagadnień tematycznych, do ukazania określonych kulturowych tradycji, charakterystycznych zachowań bądź gestów, zwłaszcza gdy zostaną poprzedzone lub uzupełnione prezentacją audiowizualną, do której uczniowie będą mogli się aktywnie przyłączyć. Piosenki, w których są wykorzystywane zestawy ćwiczeń ruchowych oraz werbalnych, wspomagają rozwój koordynacji ruchowej dzieci i w pewnym zakresie potęgują aktywność intelektualną. Mogą też stać się częścią rytuałów klasowych i tym samym służyć integracji uczniów w klasie. Wspólny śpiew sprawia dzieciom radość, pozwala im zapomnieć o troskach oraz wprowadza je w dobry nastrój, co ułatwia im przełamać dziecięce lęki i bariery w kontaktach między sobą, choć nie tylko (Szmidt 2000:87).

5.7. Wykorzystanie tekstów narracyjnych

Rozwój świadomości wielokulturowej uczniów może być również wspomagany tekstami narracyjnymi. Jeśli zostaną one zaprezentowane w nowatorski sposób, np. przy wykorzystaniu ciekawych rekwizytów, wprowadzeniu efektów dźwiękowych, wizualnych, ruchowych itd., uatrakcyjnią, ale przede wszystkim wydłużą one kontakt z językiem obcym i obcą kulturą. Właściwie dobrane opowiadania powinny przy tym nie tylko wprowadzać nowe treści, lecz także nawiązywać do posiadanej przez dzieci wiedzy i nabytych przez nie doświadczeń. Ułatwi im to przemyślenia i pozwoli na zajęcie stanowiska. Choć teksty narracyjne są szczególnie pomocne na etapie rozwijania sprawności globalnego rozumienia ze słuchu, to w dużej mierze wspomagają procesy pamięciowe, polegające na odnajdywaniu związków i zależności, na interpretowaniu określonych treści oraz na wykorzystywaniu własnej wiedzy i wyobraźni.

O wartości tego narzędzia w kontekście przekazywania wiedzy o danej kulturze/kulturach oraz kształtowania postaw wobec niej/nich przesądza duże zaangażowanie emocjonalne uczniów oraz ich stosunkowo wysoka koncentracja podczas prezentacji tekstu. Warunkiem tego jest tematyka tekstu. Musi ona być zgodna z zainteresowaniami dzieci bądź wzbudzać takie zainteresowanie. Nie mniej ważne jest również przygotowanie nauczyciela wyrażające się m.in. w znajomości tekstu, w mowie ciała (mimika, gesty), w modulacji tonu głosu oraz zmianie tempa wypowiedzi i w wykorzystanych rekwizytach. Po wysłuchaniu tekstu mali słuchacze mogą przedstawiać wybrane jego fragmenty, np. wypowiadając się werbalnie, za pomocą pantomimy lub rysunku. Mogą także w różnorodny sposób prezentować własne koncepcje rozwoju wydarzeń, poszczególnych wątków oraz zakończenia (Iluk 2002:104-122). Z jednej strony może to stanowić dobrą zabawę i sprawiać dzieciom dużo radości, natomiast z drugiej może służyć ćwiczeniu sprawności językowych, kształtowaniu postaw prospołecznych bądź uczyć samodzielnego myślenia i podejmowania niekiedy trudnych decyzji.

Za szczególny i na tym etapie kształcenia niezwykle efektywny rodzaj tekstu narracyjnego należy uznać baśnie. Również i w tym przypadku warto podkreślić wagę właściwej interpretacji przedstawianej historii. Nie jest więc problemem, jeśli opowiadane są one

w języku obcym. Ważny jest bowiem sposób, w jaki są one opowiadane. Powinien zaspokajać dziecięce potrzeby, przede wszystkim wzmagać ciekawość i przyciągać uwagę. Jeżeli baśnie są znane dzieciom z wczesnego dzieciństwa, wówczas budzą jeszcze większe emocje. Natomiast baśnie nieznane, głęboko zakorzenione w kulturze danego narodu, niosą ze sobą dodatkowo możliwość zanurzenia w rzeczywistości odmiennej kulturowo (Maier 1990:4-9). Należy zwrócić uwagę na to, że baśnie, zgodnie zresztą z oczekiwaniami dzieci, przedstawiają świat, w którym dobro zwycięża, a zło zostaje ukarane. Ważna jest w nich nie tylko ich strona literacka, lecz także psychologiczna, pedagogiczna, kulturowa i historyczna. Baśnie pobudzają do myślenia i zachęcają do różnych działań, takich jak odgrywanie ról, przygotowywanie prac plastycznych, wykonywanie rekwizytów albo tworzenie teatrzyku kukiełkowego. Są jednocześnie instrumentem przyczyniającym się do socjalizacji dziecka, oddziałują w sposób terapeutyczny i umożliwiają nauczanie całościowe (Kirsch 2005:4-7).

5.8. Wdrażanie uczniów do czytania oraz pisania w języku obcym

Na pewnym etapie kształcenia wczesnoszkolnego, jednak uwzględniając postęp rozwoju kompetencji komunikacyjnych uczniów w języku ojczystym, należy wprowadzić ćwiczenia zmierzające do rozwoju sprawności czytania i pisania w języku obcym. Pisanie wymaga współdziałania pamięci wzrokowej, dotykowej i mięśniowej. Pozwala ćwiczyć nie w pełni jeszcze wykształcone mięśnie nadgarstka, uwagę i koncentrację. Dla ucznia w młodszym wieku szkolnym wiąże się ono z podjęciem trudu i z wysiłkiem. Pozostawia jednak trwały efekt. Tak jak w przypadku własnoręcznie wykonanych prac plastycznych, tak i odręcznie nakreśloną literą, wyrazem lub też zdaniem dziecko może się cieszyć, pochwalić. Może przy tym ponownie obejrzeć swoje dzieło, a w razie potrzeby także poprawić, udoskonalić. Początki nauki pisania, choć trudne, to w sprzyjających warunkach mogą stanowić dobrą zabawę. Pisanie może być dopełnieniem innych ćwiczeń, np. związanych ze słuchaniem lub czytaniem tekstu, który następnie trzeba uzupełnić lub przekształcić. Pierwsze ćwiczenia pisania polegają na obrysowywaniu konturów liter, dopasowywaniu podpisów do obrazków, wybieraniu spośród kilku zdań tego najlepiej pasującego do rysunku, budowaniu i rozwiązywaniu krzyżówek itd. Do innych ćwiczeń służących rozwijaniu kompetencji w zakresie pisania, a jednocześnie mających zastosowanie na lekcji języka obcego w klasach najmłodszych można zaliczyć przepisywanie, notowanie dyktowanych fragmentów zdań, opracowywanie w parach lub grupach dialogów komiksowych lub też stosowanie techniki kolażu (Zawodniak 2005:62-75). Choć nie jest to łatwe, warto w zakres wymienionych tu ćwiczeń włączyć treści z pogranicza kultur. Na początku będą to zapewne zdjęcia, obrazy stanowiące tło dla czynności nie tyle pisania, co kreślenia pierwszych liter, następnie wyrazów, zaś w końcu pełnych zdań. Na etapie poznawania liter można zaprezentować uczniom różne rodzaje pisma, np. przykłady egipskich hieroglifów, pisma chińskiego albo cyrylicy. Mogą oni spróbować nakreślić wybrane przez siebie znaki (za wzorem). W dalszej kolejności, tzn. wraz z rozwojem kompetencji, treści wielokulturowe mogą zostać włączone w treść przepisywanych lub odczytywanych tekstów.

Bez wątpienia ćwiczenia zmierzające do stopniowego rozwoju umiejętności pisania, czytania oraz rozumienia czytanego tekstu, wspierają ogólny rozwój uczniów.

Rozwój tych umiejętności należy uznać za konieczny, aby mogło dojść do aktywnego i na pewnym etapie samodzielnego już udziału uczniów w projektach międzynarodowych. W trzyletnim okresie nauczania uczniowie będą mogli zapewne podjąć pierwsze próby rozmów (m.in. z rodzimymi użytkownikami języka) za pośrednictwem poczty e-mail albo komunikatorów internetowych. Nie można przy tym bagatelizować znaczenia tradycyjnej wymiany listownej między uczniami różnych szkół i narodowości. Nabywane umiejętności i doświadczenie w końcu jednak pozwoli im (prawdopodobnie w późniejszych latach nauki) na uczestnictwo w obcojęzycznych szkolnych forach internetowych, na zakładanie blogów oraz stron internetowych. Wszystkie te ćwiczenia i aktywności już od pierwszej chwili ich wdrożenia stają się dla uczniów szansą na spotkanie z wielojęzycznością i wielokulturowością. Ich zwieńczeniem powinno stać się uczestnictwo w międzynarodowej wymianie młodzieży, a być może w późniejszych latach studia w wyższej uczelni poza granicami ojczystego kraju.

Podsumowując niniejszy wątek rozważań, należy podkreślić, że niezależne od stosowanych metod i form pracy na lekcji ważne jest, aby zakres tematyczny, dane językowe oraz wszelkie konteksty wielokulturowe, w jakich owe treści są zaprezentowane, wzbudzały ciekawość uczniów i były przedstawiane w sposób sensowny, a przy tym zachowywały spójność z koncepcją kształcenia zintegrowanego propagowaną w klasach I-III. Powinny one uwzględniać aktualny stan wiedzy uczniów, jak również ich dotychczasowe doświadczenia życiowe (Roche 2001:47). Działaniom podejmowanym zarówno przez nauczyciela, jak i przez uczniów, powinien przyświecać z góry określony i możliwy do osiągnięcia cel (edukacyjny i wychowawczy). Warto także pamiętać o tym, że koncepcja nauczania międzykulturowego, które choć w uproszczonej postaci, to mimo wszystko powinno być w klasach najmłodszych realizowane, polega m.in. na kształtowaniu wzajemnych pozytywnych relacji między uczestnikami procesu edukacyjnego. Zarówno uczniowie, jak i nauczyciele, niezależnie od swojej narodowości, pochodzenia etnicznego i wyznania, zawsze pod pewnymi względami będą różni od siebie. Dlatego też należy dążyć do tego, aby te różnice zostały zauważone, zrozumiane i zaakceptowane niezależnie od tego, czy będą one rozpatrywane w szeroko rozumianym kontekście kulturowym, czy też będą dotyczyły cech stricte indywidualnych.

6. Zakończenie

W kontekście reformy Unii Europejskiej zapoczątkowanej w Lizbonie w 2000 r. i nieprzerwanie kontynuowanej do dnia dzisiejszego, edukacja zyskuje status złotego środka. Przyjmuje się, że za jej pośrednictwem zostaną uruchomione bądź zintensyfikowane procesy zachowywania i odnawiania wspólnego tła społeczno-kulturowego Europy. Potrzeba przekazywania najważniejszych wartości społecznych i obywatelskich odwołujących się do zasad demokracji i praw człowieka staje się tym pilniejsza, im więcej problemów przynosi rosnąca różnorodność społeczna i kulturowa, która jest konsekwencją m.in. integracji

w ramach struktur UE. Stąd też odpowiedzią na kolejne postulaty stają się realne działania zmierzające do wprowadzenia nauczania języków obcych oraz nauczania międzykulturowego już w młodszych klasach szkoły podstawowej. I choć konieczność systematycznego rozwijania kompetencji międzykulturowej uczniów wydaje się bezsporna, to jednak trzeba zwrócić uwagę na to, że zwykle nie jest ona dostrzegana przez same dzieci. Kształtowanie świadomości wielokulturowej na etapie edukacji wczesnoszkolnej można zatem uznać w tym kontekście za warunek *sine qua non*, aby sens stałego doskonalenia kompetencji międzykulturowej został dostrzeżony nie tylko w dokumentach Komisji Europejskiej i Parlamentu Europejskiego, lecz również w realnej praktyce edukacyjnej. O słuszności i potrzebie takiego kształcenia powinni być bowiem przekonani nie tylko teoretycy, lecz również aktywni zawodowo nauczyciele. Co więcej, potrzebę kształtowania kompetencji międzykulturowej należy przede wszystkim wzbudzić w uczniach, niezależnie od ich wieku i ich pochodzenia społeczno-kulturowego.

Bibliografia:

Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (2003), Warszawa: Wydawnictwo CODN. Tłumaczenie z oryginału: Rada Europy: D. Coste, B. North, J. Sheils, J. Trim (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment.* Strasbourg; Council of Europe.

Haudeck H. (2000), *Der Einsatz von Handpuppen und anderen Spielfiguren,* w: W. Bleyhl (red.), „Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele", Hannover: Schroedel, s. 59-68.

Hejnicka-Bezwińska H. (2000), *O zmianach w edukacji,* Bydgoszcz: Akademia Bydgoska im. Kazimierza Wielkiego.

Iluk J. (2002), *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?,* Katowice: Wydawnictwo Gnome.

Jaroszewska A. (2005), *Odwołania do języka oraz innych wyższych czynności psychicznych w wybranych koncepcjach teoretycznych dotyczących świadomości człowieka,* w: E. Białek, E. Tomiczek (red.), „Orbis Linguarum", vol. 29, Wrocław: Instytut Filologii Germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, s. 407-422.

Jaroszewska A. (2006), *Cele nauczania języków obcych w kształceniu początkowym a wytyczne zawarte w podstawie programowej dla klas I-III szkół podstawowych,* w: „Poliglota. Edukacja językowa dzieci" 1(3), Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej, s. 11-19.

Jaroszewska A. (2007), *Nauczanie języka obcego w kształceniu wczesnoszkolnym. Rozwój świadomości wielokulturowej dziecka, „*Dissertationes Inaugurales Selectae", vol. 36. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.

Jaroszewska A. (2008), *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych dzieci w młodszym wieku szkolnym w kontekście wielokulturowości,* w: A. Surdyk, J.Z. Szeja (red.), „Kulturotwórcza funkcja gier. Gra w kontekście edukacyjnym, społecznym i medialnym. Homo Communicativus: Filozofia – komunikacja – język – kultura" 2 (4), Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu – Instytut Filozofii, s. 157-166.

Jodłowiec M. (2005), *Techniki ludyczne w kształtowaniu świadomości różnic międzykulturowych,* w: M. Mackiewicz (red.), „Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa", Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej, s. 269-277.

Kirsch D. (2005), *Es war einmal... Zur Funktion von Märchen im frühen Fremdsprachenunterricht, „*Frühes Deutsch. Märchen mal anders", Heft 4, 2. Jahrgang, April, s. 4-8.

Kok W. i in. (2004), *Sprostać wyzwaniom. Strategia Lizbońska na rzecz wzrostu i zatrudnienia,* Raport Grupy Wysokiego Szczebla pod przewodnictwem Wima Koka, listopad 2004.

Komisja Europejska (2003), *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010. Program prac dotyczący przyszłych celów systemów edukacji,* Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Tłumaczenie z oryginału (2002), *Education and training in Europe: diverse systems, shared goals for 2010.,* Luksemburg*:* Biuro Urzędowych Publikacji Wspólnot Europejskich.

Komisja Europejska (2005), *Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego,* Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Tłumaczenie z oryginału (2002), *Key Competencies. A developing concept in general compulsory education,* Bruksela: Europejskie Biuro Eurydice.

Komisja Europejska (2007), *Raport generalny na temat działalności Unii Europejskiej – 2006,* Luksemburg: Urząd Oficjalnych Publikacji Wspólnot Europejskich.

Komisja Przemysłu, Badań Naukowych i Energii (2006), *Opinia dla Komisji Kultury i Edukacji w sprawie wniosku dotyczącego zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie kluczowych kompetencji w uczeniu się przez całe życie* (COM(2005)0548 – C6-0375/2005 – 2005/0221 (COD)).

Komisja Wspólnot Europejskich (2007), *Komunikat Komisji do Rady Europejskiej. Sprawozdanie strategiczne na temat odnowionej strategii lizbońskiej na rzecz wzrostu gospodarczego i zatrudnienia: rozpoczęcie nowego etapu* (2008-2010), Bruksela, COM (2007) 803.

Maier I. (1990), *Es war einmal... Märchen als Gestaltungsaufgab,* „Fremdsprache Deutsch", Sondernummer 1990 – Deutsch in der Primarschule, s. 4-9.

Pamuła M. (2003), *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym,* Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.

Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej (2006), *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie* (2006/962/WE), Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej nr L 394 z dnia 30.12.2006, s. 10-18.

Roche J. (2001), *„Sinn-voll" Fremdsprachen lernen im interkulturellen Fremdspracheunterricht,* „Primar", Heft 27, 10. Jahrgang, März, s. 46-48.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 23 sierpnia 2007 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. Nr 157 z dn. 31 sierpnia 2007 r., poz. 1100).

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. Nr 4 z dn. 15 stycznia 2009 r., poz. 17).

Siek-Piskozub T. (2001), *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego,* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Szmidt E. (2000), *Piosenki na lekcji języka niemieckiego,* „Języki Obce w Szkole" 6 *Nauczanie Wczesno-szkolne*, s. 87-92.

Torenc M. (2007), *Nauczanie międzykulturowe – implikacje glottodydaktyczne,* „Dissertationes Inaugurales Selectae" vol. 38, Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe.

Woźniak P. G. (2006), *Priorytety Strategii Lizbońskiej w Polsce,* J. Szomburg J. (red.), „Polska i Unia wobec wyzwań globalizacji. Biała Księga" 2006. Polskie Forum Strategii Lizbońskiej, Warszawa-Gdańsk: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, s. 22-26.

Zawodniak J. (2005), *Pisanie w języku obcym jako zajęcie przyjemne i pożyteczne,* „Poliglota. Edukacja językowa dzieci" 1(1), Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej. s. 62-75.

Część III

Rozwiązania praktyczne

Katarzyna Nicholls

CLIL sposobem na włączenie języka obcego w edukację wczesnoszkolną

1. Czym jest *CLIL*?

Content and Language Integrated Learning (*CLIL*) tłumaczy się jako „zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe"[1]. Choć zaczęto używać tego terminu dopiero w roku 1994, to jednak takie podejście do nauczania języka nie jest w metodyce nowe. Wystarczy wspomnieć tak znane w metodyce nauczania języków obcych terminy, jak: metoda naturalna, *Content Based Approach* (*CBI*), imersja, nauczanie bilingwalne albo *LAC* (*Language Across the Curriculum*). Entuzjaści tej strategii uważają nawet, że korzenie *CLIL* sięgają już 5000 lat wstecz, kiedy to Sumerowie uczyli swych najeźdźców teologii, botaniki i zoologii, wykorzystując język sumeryjski jako język nauczania (Mehisto i in. 2008:9).

CLIL to narzędzie nauczania i uczenia się zarówno języka obcego, jak i treści wybranego przedmiotu/przedmiotów (Mehisto i in. 2008:11). Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe można realizować dwojako. Pierwszy sposób to wykorzystanie języka obcego do nauczania treści charakterystycznych dla poszczególnych przedmiotów nauczania[2]. Rolą nauczyciela jest wtedy takie przedstawienie tych treści w języku obcym, aby były one zrozumiałe dla uczniów, na przykład przez zastosowanie rozmaitych środków wizualnych: wykresów, ilustracji, doświadczeń oraz wybranie informacji kluczowych dla zrozumienia danego zagadnienia (filtracja treści). Drugi sposób to wprowadzanie na lekcjach języka obcego treści pochodzących z innych obszarów nauczania, w tym słownictwa specjalistycznego, tekstów oraz zadań rozwijających umiejętności charakterystyczne dla danego przedmiotu[3] (Mehisto i in. 2008:11). W tym przypadku korzystne jest nawiązanie współpracy przez nauczyciela języka obcego z nauczycielami innych przedmiotów i poznanie treści programowych oraz celów nauczania przedmiotu obowiązujących na danym etapie kształcenia w celu włączenia ich do programu nauczania języka obcego.

Obok treści przedmiotowych i nauki języka postrzeganego jako narzędzie poznawania tych treści, podaje się też trzeci element strategii *CLIL*, którym jest rozwijanie umiejętności uczenia się (Mehisto i in. 2008:1).

---

[1] Taki termin pojawił się w tłumaczeniu dokumentu *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe w szkołach w Europie* (2007), Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, s. 3.

[2] Por. *CBI*, imersja, nauczanie bilingwalne.

[3] *Language Across the Curriculum*, ścieżki międzyprzedmiotowe.

2. Podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej a *CLIL*

Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe wydaje się ciekawą propozycją umożliwiającą wprowadzenie języka obcego do zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej.

W dokumencie Europejskiego Biura Eurydice *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe w szkołach w Europie* podkreśla się, że takie kształcenie lepiej przygotowuje uczniów do życia w nowoczesnej Europie, ułatwiając im przyszłą mobilność zawodową i zwiększając ich motywację do nauki języka obcego (Garcia Minguez i in. 2006:3). Wśród celów zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego wymienia się (Garcia Minguez i in. 2006:22):

- przygotowanie uczniów do życia w bardziej zinternacjonalizowanym społeczeństwie i zapewnienie im lepszych perspektyw na rynku pracy,
- przekazywanie uczniom takich wartości, jak tolerancja i poszanowanie innych kultur przez wykorzystywanie języka będącego językiem docelowym w zintegrowanym kształceniu przedmiotowo-językowym,
- stworzenie uczniom możliwości rozwijania:
  - umiejętności językowych, w których nacisk kładzie się na efektywną komunikację, zwiększając motywację uczniów do nauki języków przez wykorzystywanie ich do rzeczywistych i praktycznych celów,
  - wiedzy z zakresu określonych przedmiotów i umiejętności uczenia się dzięki temu, że przyswajanie wiedzy stymuluje się za pomocą innowacyjnego podejścia.

Wymienione cele współgrają z celami edukacji wczesnoszkolnej. Nowa podstawa programowa zakłada, że edukacja na tym etapie kształcenia powinna mieć charakter zintegrowany; treści ze wszystkich zakresów kształcenia powinny być ze sobą skorelowane. Ta korelacja jest możliwa dzięki powierzeniu edukacji dzieci jednemu nauczycielowi. Jak jednak pogodzić to założenie z wprowadzeniem od klasy I obowiązkowego nauczania języka obcego? Twórcy podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej zdają sobie sprawę, że w obecnej sytuacji niewielu nauczycieli wczesnoszkolnych posiada kwalifikacje do nauczania języka obcego. Dlatego podkreślają, że nauczanie języka obcego można powierzyć nauczycielom języków obcych, którzy potrafią pracować z małym uczniem oraz znają podstawę programową edukacji wczesnoszkolnej.

CLIL, czyli zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe, wychodzi zatem naprzeciw potrzebom zarówno nauczycieli nauczania zintegrowanego, którzy posiadają kwalifikacje do nauczania języka obcego, jak i nauczycielom języka obcego, którzy uczą języka obcego w klasach młodszych szkoły podstawowej.

3. Nauczanie języka obcego przez nauczyciela nauczania zintegrowanego[4]

Z punktu widzenia małego ucznia oraz założeń nauczania zintegrowanego jest to zdecydowanie rozwiązanie najlepsze. Nauczyciel nauczania zintegrowanego najlepiej zna swoich uczniów, ponieważ spędza z nimi wiele czasu, wie, jak pracować z małymi dziećmi i potrafi je odpowiednio zmotywować. Nie bez znaczenia jest także to, że nauczyciel nauczania zintegrowanego może zwiększyć częstotliwość kontaktu ucznia z językiem obcym, ponieważ nie musi sztywno trzymać się wyznaczonych w tygodniowym rozkładzie zajęć dwóch 45-minutowych lekcji języka obcego, ale może podzielić je na krótsze, za to częstsze spotkania z językiem, co zdecydowanie zwiększy efektywność nauczania i uczenia się.

Ciekawą propozycją *CLIL* dla nauczyciela nauczania zintegrowanego są tzw. *language showers* (Mehisto i in. 2008:13)[5]. Z językiem obcym uczniowie spotykają się w toku krótkich zajęć, w czasie których nauczyciel proponuje im różnego rodzaju zabawy, gry, piosenki, historyjki w języku obcym związane z kręgiem tematycznym opracowywanym w języku ojczystym, przyzwyczajając ich do reagowania na polecenia, imitowania dźwięków języka obcego, powtarzania słownictwa i wyrażeń. Punktem wyjścia do nauczania języka obcego są treści innych obszarów edukacji wymienionych w podstawie programowej, tj. treści z zakresu edukacji polonistycznej, matematycznej, plastyczno-technicznej, muzycznej lub też wychowania fizycznego. Takie podejście do nauczania języka sprawi, że od samego początku uczniowie będą widzieć w nim narzędzie poznawania wiedzy i rozwijania zainteresowań; język sam w sobie nie stanowi bowiem dla małego ucznia wystarczającej motywacji. Głównym celem zajęć językowych prowadzonych przez nauczyciela nauczania zintegrowanego będzie budzenie świadomości językowej i kulturowej uczniów, motywacji oraz kształtowanie pozytywnego stosunku do języka obcego.

3.1. Motywacja

Nauczycielowi, który na co dzień rozmawia z uczniami w języku ojczystym, może być trudno przekonać ich do komunikowania się w toku zajęć językowych w języku obcym. Uczniowie wiedzą, że ich nauczyciel zna język ojczysty i nie widzą powodu, dla którego mieliby z nim rozmawiać w języku obcym. Pomocą będzie tu na przykład pacynka, pochodząca z kraju, w którym mówi się danym językiem. Pojawienie się pacynki na lekcji to dla uczniów sygnał przejścia do świata języka obcego, a także motywacja do mówienia w języku obcym, bo w przeciwnym razie „pacynka nic nie zrozumie".

[4] Kwalifikacje niezbędne do nauczania języka obcego w nauczaniu zintegrowanym wymieniane są w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dn. 12 marca 2009 r. Dz.U. Nr 50, poz. 400.

[5] Dosłownie „prysznic językowy".

3.2. Rozpoczęcie i zakończenie dnia

Dobrym momentem na rozpoczęcie zajęć w języku obcym jest spotkanie w kręgu na początku dnia szkolnego. Uczniowie witają się z pacynką w jej języku, następnie witają się z nauczycielem i ze sobą nawzajem. Język obcy można też wykorzystać do sprawdzenia obecności, potem w miarę realizacji różnych treści językowych do rozmowy o pogodzie, o samopoczuciu uczniów, ich upodobaniach, o kalendarzu, tym, co im się poprzedniego dnia przydarzyło itd. Zakończenie dnia szkolnego to czas na podsumowanie w formie zabawowej tego, czego się uczniowie nauczyli, zapytanie, co im się podobało, a co nie, oraz pożegnanie się z pacynką i ze sobą nawzajem. Takie spotkanie w kręgu potrwa nie dłużej niż 10-15 minut dziennie. W ciągu tygodnia daje to zatem od 50 do 75 minut efektywnych i przyjemnych spotkań z językiem w pełni zintegrowanych z innymi zajęciami w szkole.

3.3. Czytanie w języku obcym książek dla dzieci

Czytanie dzieciom rozwija wyobraźnię, zdolności koncentracji, sprawność słuchania i zachęca do stawiania pytań oraz wyrażania opinii. Ma także niezaprzeczalny walor wychowawczy, ponieważ uczniowie silnie identyfikują się z bohaterami lektur i ich problemami. Odpowiednio dobrana literatura dziecięca w języku obcym pozwala zintegrować treści językowe z kręgiem tematycznym realizowanym w języku ojczystym. Na podstawie wierszyka albo opowiadania wspartego ilustracjami lub ruchem nauczyciel wprowadza słownictwo i wyrażenia związane z danym obszarem edukacji. Uczniowie słuchając czytanego przez nauczyciela tekstu uczą się najpierw rozpoznawać wprowadzone słowa i wyrażenia, następnie je powtarzać, a potem odczytywać i zapisywać. Wielokrotne powracanie do przeczytanej książki daje możliwość utrwalenia wprowadzonych treści językowych oraz zagadnień z innych obszarów edukacji.

3.4. Zajęcia porządkowe

Nawet zwykłe zajęcia związane z porządkowaniem sali lekcyjnej, ustawianiem krzeseł bądź rozkładaniem albo zbieraniem przyborów mogą stać się okazją do utrwalania treści językowych. Proste polecenia, nazwy przedmiotów, sprzętów, przyborów, ich wygląd, wielkość i położenie względem siebie zostaną przez uczniów przyswojone w trakcie wykonywania przez nich codziennych, klasowych obowiązków. Wspólne porządkowanie sali może stać się pouczającą zabawą.

3.5. Ćwiczenia śródlekcyjne

Uczniów w wieku wczesnoszkolnym cechuje męczliwość uwagi i głód ruchu. Ćwiczenia śródlekcyjne pozwalają im oderwać się na chwilę od wykonywanych zadań i rozciągnąć duże grupy mięśni. Nauczyciel może wykorzystać prosty wierszyk albo piosenkę z ruchem

w języku obcym, które nie tylko będą dla uczniów miłym przerywnikiem, ale i wzbogacą ich repertuar gotowych do użycia zwrotów obcojęzycznych.

3.6. Zajęcia plastyczno-techniczne

Prace wykonywane przez uczniów na zajęciach plastyczno-technicznych to okazja do wprowadzenia w języku obcym nazw przyborów szkolnych oraz czynności z nimi związanych. Nauczyciel podając instrukcje w języku obcym jednocześnie pokazuje czynność, którą należy wykonać. W ten sposób uczniowie stopniowo uczą się rozumieć proste i bardziej złożone instrukcje. Omawiając prace, uczniowie powoli poznają język potrzebny do ich opisu, wyrażania opinii, wykorzystują poznane już słownictwo, nazywając elementy rysunku lub na przykład postaci ulepionej z plasteliny. Język poznany i wykorzystany w takich sytuacjach staje się ich własnością.

3.7. Zajęcia ruchowe

Edukacja motoryczno-zdrowotna to również świetny czas na naukę języka obcego. Uczniowie uczą się rozumieć polecenia nauczyciela i reagować na nie ruchem[6]. Mogą również uczestniczyć we wspólnych zabawach ruchowych typowych dla danego obszaru językowego. Zabawy oparte na rytmizowanych tekstach bądź piosenkach stanowią jednocześnie doskonałe ćwiczenie fonetyczne i ułatwiają zapamiętanie zwrotów, które uczeń będzie mógł kiedyś zastosować w odpowiednich sytuacjach komunikacyjnych. W trakcie zajęć z wychowania fizycznego uczniowie mogą też dokonywać różnego rodzaju pomiarów: szybkości, długości skoku, czasu, co stanowi okazję do wprowadzania i utrwalania w języku obcym treści matematycznych.

3.8. Zabawy muzyczne

Ruch przy muzyce, śpiewanie piosenek, odgadywanie nazw słyszanych instrumentów może również odbywać się w języku obcym. Melodia i rytm ułatwiają zapamiętywanie słownictwa i zwrotów. Uczenie się języka obcego w trakcie zabaw muzycznych będzie dla uczniów nie tylko okazją do relaksu, ale i twórczej samorealizacji.

4. Nauczanie języka obcego przez innego nauczyciela[7]

Nauczyciel języka obcego, który chce uczyć w klasach młodszych według założeń *CLIL*, powinien przede wszystkim nawiązać ścisłą współpracę z nauczycielem nauczania zintegrowanego. Istotne dla niego będzie również:

[6] *Total Physical Response* – metoda reagowania całym ciałem na polecenia wydawane w języku obcym.
[7] Tzn. nauczyciela-specjalistę, który przychodzi do klasy tylko na lekcje języka obcego.

- poznanie podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej, opisującej treści i umiejętności przewidziane dla każdego poziomu edukacji,
- poznanie metod i technik wykorzystywanych w edukacji wczesnoszkolnej,
- nabycie umiejętności pedagogicznych, niezbędnych do pracy z małym uczniem,
- poznanie w języku docelowym treści, odpowiadających różnym obszarom edukacji wczesnoszkolnej i sposobów ich wykorzystania w nauczaniu języka obcego (*CLIL*).

Ponieważ czas przeznaczony na nauczanie języka obcego będzie w tym wypadku zwykle ograniczony do dwóch lekcji tygodniowo, nauczyciel musi zdecydować się, jakie wykorzysta treści programowe. Punktem wyjścia do zajęć językowych będzie i w tym przypadku realizowany przez klasę w danym tygodniu krąg tematyczny. Zadaniem nauczyciela języka obcego będzie dopasowanie do niego odpowiednich treści językowych i wyszukanie materiałów w języku docelowym, które pomogą je zrealizować. Przykładowy schemat planowania treści językowych jest podany w tabeli 1.

Tabela 1. Planowanie treści językowych:

KRĄG TEMATYCZNY: …… Czas realizacji: ……						
Treści nauczania zintegrowanego	Treści językowe					
	Słownictwo	Struktury gramatyczne	Funkcje komunikacyjne	Elementy kultury	Materiały	Zadania dla uczniów
ZAKŁADANE WYNIKI NAUCZANIA						

Źródło: Na podstawie schematu proponowanego przez H. Curtain i A. Pesolę (1994:204).

4.1. Planowanie lekcji

Planując lekcję języka obcego według założeń *CLIL,* nauczyciel musi pamiętać, że główny nacisk kładzie się na treści, komunikację w grupie oraz rozwijanie umiejętności myślenia przez stwarzanie sytuacji umożliwiających: postrzeganie, rozpoznawanie, ocenianie, wyciąganie wniosków oraz rozwiązywanie problemów. Uczniowie poznają nowe treści w języku obcym, łączą je z tym, co już wiedzą i wykorzystują je do wykonania zadań edukacyjnych, wymagających współpracy w grupie oraz wymiany informacji.

Opracowując z uczniami nowe treści bądź treści, które uczniowie już poznali w języku ojczystym, nauczyciel języka obcego wykorzystuje techniki i materiały nauczania charakterystyczne dla edukacji wczesnoszkolnej, tj. opowiadania, inscenizacje, ilustracje, historyjki obrazkowe, piosenki, rymowanki, gry i zabawy ruchowe, prace plastyczno-techniczne oraz doświadczenia i wycieczki.

4.2. Przykład opracowania tematu: *Wiosna w parku. Od cebulki do kwiatka*

- Uczniowie śpiewają piosenkę w języku obcym o tematyce wiosennej.
- Nauczyciel omawia z uczniami ilustrację, przedstawiającą park wiosną. Zwraca uwagę na pogodę, kolory, rośliny. Uczniowie nazywają poszczególne elementy obrazka: słońce, deszcz, kałużę, kwiaty, zieloną trawę, małe, zielone listki na drzewach. Uczniowie odpowiadają na pytania, wymieniają kluczowe słownictwo poznane wcześniej.
- Zabawa dramowa: wycieczka do parku. Uczniowie wyobrażają sobie, że są w parku. Spacerują po alejkach, wąchają kwiatki, przeskakują przez kałuże, nasłuchują śpiewu ptaków, chowają się przed deszczem itp. Nauczyciel opisuje poszczególne czynności i demonstruje je. Uczniowie naśladują czynności, reagują na polecenia.
- Opowiadanie nauczyciela. Nauczyciel opowiada uczniom historyjkę o wiosennym kwiatku, który wyrósł w parku, ilustrując ją obrazkami, gestami itp.

  W wielkim, pięknym parku mieszkała mała cebulka. Zimą spała sobie w ziemi w pobliżu wielkiego drzewa. Pewnego dnia cebulka obudziła się. Pomyślała sobie – „Strasznie mi tu gorąco i ciasno. Muszę wyjrzeć na dwór i zobaczyć, co się dzieje". Cebulka wypuściła na zewnątrz mały zielony kiełek. „Ależ tu pięknie i zielono" – pomyślała. – „Nie chcę już spać. Chcę popatrzeć na park". Dni stały się długie i ciepłe. Często świeciło słońce. Czasami padał wiosenny deszczyk. Trawa i liście na drzewach zrobiły się zielone. Mała cebulka również rosła szybko. Jej kiełek stawał się coraz większy, aż w końcu stał się łodygą, a na czubku łodygi pojawił się piękny żółty kwiat. Pewnego pięknego dnia do parku przyszły dzieci i zobaczyły żółty kwiatek. „Ale piękny żonkil" – zawołały.
- Zadanie praktyczne: uczniowie w grupach sadzą w doniczce z ziemią cebulki wiosennych kwiatów i podlewają je. Nauczyciel pomaga im najpierw nazwać: doniczkę, ziemię, cebulkę, a potem przypomina kolejne czynności, tj. mówi: nasyp ziemi do

doniczki, zrób w niej dołek, włóż cebulkę, zasyp resztą ziemi, polej wodą i postaw na parapecie.

- Na zakończenie uczniowie rysują w zeszytach kolejne etapy zadania wykonanego w grupach i przepisują z tablicy zdania opisujące kolejne czynności.

5. Podsumowanie

Praca według założeń *CLIL* jest dla nauczyciela języka obcego nie lada wyzwaniem. Wymaga opracowywania własnych materiałów nauczania w postaci teczek tematycznych zawierających ilustracje, teksty, zabawy, piosenki i karty pracy. Wykorzystywane teksty należy dostosować do poziomu i możliwości uczniów. Nauczyciele pracujący w ten sposób często stwierdzają, że im samym brakuje wiedzy i słownictwa potrzebnego do realizacji poszczególnych kręgów tematycznych. W związku z tym początkowo nakład pracy związany z przygotowywaniem się do lekcji jest dużo większy niż w przypadku korzystania z kursowego podręcznika. Konieczna jest także ścisła współpraca między nauczycielem języka obcego a nauczycielem realizującym pozostałą część programu nauczania zintegrowanego – w napiętym programie dnia szkolnego nie zawsze starcza na to czasu. Z drugiej strony, badania pokazują, że na lekcjach opartych na zasadach *CLIL* uczniowie uczą się języka chętniej i łatwiej. Co ciekawe, wyniki osiągane przez nich są często lepsze od tych osiąganych przez ich rówieśników w czytaniu, słuchaniu i pisaniu w języku ojczystym. Na testach sprawdzających wiedzę i umiejętności z różnych obszarów edukacji wypadają oni zaś tak samo albo lepiej od rówieśników, którzy uczyli się wyłącznie w języku ojczystym (Mehisto i in. 2008:20)

Dlatego warto to wyzwanie podejmować, warto też zadbać o wykształcenie nauczycieli, którzy będą mogli realizować założenia *CLIL*, warto przygotować dla nich materiały nauczania, które im to ułatwią.

Bibliografia

Baidak N., Garcia Minguez M.L., Oberheidt S. (2007), *Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe w szkołach w Europie,* Warszawa*:* Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

Curtain H., Pesola A. (1994). *Languages and Children. Making the Match,* Nowy Jork: Longman.

Mehisto P., Marsh D., Frigols M. J. (2008). *Uncovering CLIL. Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education,* Oxford: Macmillan Books for Teachers.

Akty prawne:

Podstawa Programowa Edukacji Wczesnoszkolnej w załączniku nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dn. 23 grudnia 2008 w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół. Dz.U. Nr 4, poz. 17, 2009.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dn. 12 marca 2009 r w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli. Dz.U. Nr 50, poz. 400, 209.

Agnieszka Krajewska

Nauczanie wielozmysłowe – stara metoda w nowoczesnej szkole?

Jeśli dziecko nie uczy się w taki sposób, jak je uczymy, to uczmy je tak, jak ono się uczy.

1. Wstęp

To dobrze znane powiedzenie R. Dunn przywodzi mi na myśl teorię inteligencji wielorakich, zasady nauczania wielozmysłowego, uczenie się przez działanie, lekcje przyjazne dla uczniów z dysleksją i w końcu zasady poprawnie wydawanych instrukcji. Chciałabym pokrótce omówić te właśnie aspekty nauczania wczesnoszkolnego, uwypuklając ich część wspólną: nauczanie przez zmysły, technikę, którą sama wykorzystuję na lekcjach z dziećmi młodszymi.

2. Potrzeby dzieci

Wielu specjalistów (Halliwell 1992, Komorowska 2003, Pamuła 2003) sugeruje, aby techniki wykorzystywane w nauczaniu wczesnoszkolnym dopasowywać do potrzeb uczniów (tj. potrzeby poczucia bezpieczeństwa, akceptacji, własnej wartości, ruchu, zabawy, odkrywania świata), biorąc pod uwagę cechy osobowościowe uczniów, inteligencję, motywację, rozwój biologiczny, fizyczny, społeczny, poznawczy i emocjonalny oraz dojrzałość szkolną. Nauczyciel powinien również uwzględniać w swoim podejściu do nauczania naturalne zdolności poznawcze dzieci, rozwijać pozytywne nastawienie do języka i nauki języka (Halliwell 1992:9), zadbać o pozytywną atmosferę w czasie lekcji i przyjazne, kolorowe otoczenie (Harmer 2001:53). Tym samym *„stwarzając jak najlepsze warunki do aktywnej i bezstresowej obserwacji języka, wyciągania wniosków i tworzenia wewnętrznych reprezentacji systemu językowego"* (Iluk 2002:57), mając jednak na uwadze słabe ogniwa tego procesu nauczania – krótką koncentrację dzieci, małą pojemność pamięciową, ogromną potrzebę ruchu i spontaniczność reakcji.

3. Inteligencje wielorakie

„Ludzie tacy jak ja są świadomi swojego tzw. geniuszu w wieku 8, 9, 10 lat… Zawsze się zastanawiałem: Dlaczego nikt mnie nie odkrył? Czy w szkole nie widzieli, że jestem mądrzejszy niż inni? Że nauczyciele też bywają głupi? Że wszystkich tych informacji, które oni posia-

dali, ja nie potrzebowałem? Dla mnie było to jasne. Dlaczego nie przenieśli mnie do szkoły artystycznej? Byłem inny, zawsze byłem inny. Dlaczego nikt tego nie dostrzegł?"[1]

W 1983 r. H. Gardner (2001:232) zauważył, że tak jak ludzie różnią się pod względem wyglądu, osobowości i temperamentu, tak też mają inne profile inteligencji, które są rozwinięte w różny sposób. Do tej pory zostało opisanych 8 typów inteligencji, a często kolejne są poddawane dalszym rozważaniom[2]:

1. *Inteligencja językowa* – to zdolność do posługiwania się słowami, językami, literami, argumentami. Osoby z tym typem inteligencji uczą się czytając, pisząc, dyskutując. Są często określane jako „mistrzowie słowa".
2. *Inteligencja matematyczno-logiczna* – osoby z tym typem inteligencji lubią liczyć, rozwiązywać łamigłówki, znajdować związki przyczynowo-skutkowe, mają łatwość tworzenia hipotez, dostrzegania wzorów.
3. *Inteligencja muzyczna* – osoby z tym typem inteligencji sprawnie posługują się rytmem, melodią, potrafią/lubią grać, tańczyć, śpiewać, słuchać.
4. *Inteligencja przestrzenna* – to zdolność postrzegania przestrzeni trójwymiarowych, manipulowania przedmiotami w wyobraźni. Osoby z tym typem inteligencji posiadają pamięć wzrokową, dobrą orientację przestrzenną, często są uzdolnione artystycznie.
5. *Inteligencja cielesno-kinestetyczna* – osoby z tym typem inteligencji często uprawiają sporty, potrzebują ruchu do poznawania świata.
6. *Inteligencja interpersonalna* – osoby o zdolnościach interpersonalnych świetnie rozumieją stany mentalne, uczucia innych osób, dobrze czują się w grupie, posiadają łatwość nawiązywania kontaktów.
7. *Inteligencja intrapersonalna* – osoby o zdolnościach intrapersonalnych świetnie rozumieją swoje stany mentalne, uczucia, potrafią dobrze określić swoje cele. Cechuje je samodyscyplina.
8. *Inteligencja przyrodnicza* – to zdolność do rozpoznawania przedmiotów naturalnych, dbania o zwierzęta, rośliny. Osoby z tym typem inteligencji mają „zielone ręce", znają i respektują prawa natury.

Teoria inteligencji wielorakich (*Multiple Intelligences*) jest bardzo pożyteczna w nauczaniu myślenia. W wywiadzie dla *NEA Today* (1999) H. Gardner podkreśla, że jest zwolennikiem nauczania myślenia, zanurzania się w temat tak, by uczniowie naprawdę mogli wykorzystać zdobytą wiedzę w nowych sytuacjach, a nie tylko ją reprodukować. Gdy naucza się danego tematu, można go przedstawić z wielu stron, aktywizując różne inteligencje, prezentując kluczowe idee w wielu językach, systemach symboli, przygotowując uczniów do zrozumienia ogromnej różnicy między np. czymś, co się wydarzyło i co opisujemy hi-

[1] Fagment wywiadu z Johnem Lennonen dla magazynu *The Rolling Stones*. (1971) Jann S. Wenner (http://www.jannswenner.com/Archives/John_Lennon_Part2.aspx).

[2] Proponowana jest *inteligencja egzystencjalna* – definiowana jako zdolność do rozważania fundamentalnych pytań dotyczących egzystencji, *moralna* i *emocjonalna* (Gardner 2001:235).

storycznie, a czymś wymyślonym jak bajka. Jak twierdzi H. Gardner dzieci muszą zacząć rozumieć tę różnicę w wieku 8-10 lat, w przeciwnym razie trudno będzie im zrozumieć historię. Podobnie będzie z naukami ścisłymi, które składają się z twierdzeń popartych dowodami w odróżnieniu od przekonań bądź opinii. Należy tu zwrócić uwagę na wagę nauczania wczesnoszkolnego jako istotnego ogniwa w całym procesie nauczania.

Teoria inteligencji wielorakich wywołuje wiele kontrowersji i spotyka się z krytyką profesjonalistów, którzy często podkreślą, że inteligencję muzyczną i ruchową należy określić bardziej jako talent. H. Gardner (2001:233) sam napisał, że teoria inteligencji wielorakich powinna być raczej rozumiana jako narzędzie a nie cel edukacyjny. Gdy cele zostaną określone, teoria inteligencji wielorakich może służyć jako potężna pomoc w ich osiągnięciu. Nauczyciel może podejść do tematu na wiele sposobów, aktywizując różne inteligencje. H. Gardner podsumowuje rozważania o tym, czy inteligencja językowa i matematyczna (najczęściej aktywizowane w procesie nauczania) są ważniejsze od pozostałych sześciu, podając przykład: *„Pojedź na wycieczkę z trzema innymi osobami, gdy zgubicie się, obserwuj, jak każdy z Was będzie próbował znaleźć drogę powrotną, a staniesz się natychmiastowym 'nawróconym do teorii' inteligencji wielorakich. Ludzie nie myślą w ten sam sposób"* (*NEA Today*:3). Tak samo każde dziecko uczy się inaczej, poznaje świat, zachwyca się nim, działa.

Na stronie T. Armstronga (2000), który zajmuje się inteligencjami wielorakimi i mitem ADHD, czytamy, że każde dziecko to geniusz! Nie każde jest Mozartem lub Picassem, ale każde przychodzi na świat obdarzone zdumieniem, zaniepokojeniem, ciekawością, spontanicznością, witalnością i elastycznością, cechami *radosnej osoby*; T. Amstrong tłumaczy genezę słowa geniusz (*genesis*) jako *rodzący radość*. Teoria inteligencji wielorakich H. Gardnera na pewno pozwoli nauczycielom i rodzicom odkryć i pielęgnować geniusz dzieci. Pozwólmy dzieciom zachwycać się i stwórzmy im warunki do tego, aby zachwyt i naturalne zdolności kierowały je do dalszych odkryć, skojarzeń, własnych wyborów, myślenia – często tak zaskakującego pedagogów i rodziców, i często tak od nich innego. I co się z tym łączy, zostały dobrze przygotowane do dalszej nauki/pracy jako autonomiczni uczniowie.

4. Nauczanie wielozmysłowe – w przyjaźni z uczącym się dzieckiem (nie tylko z ryzykiem dysleksji)

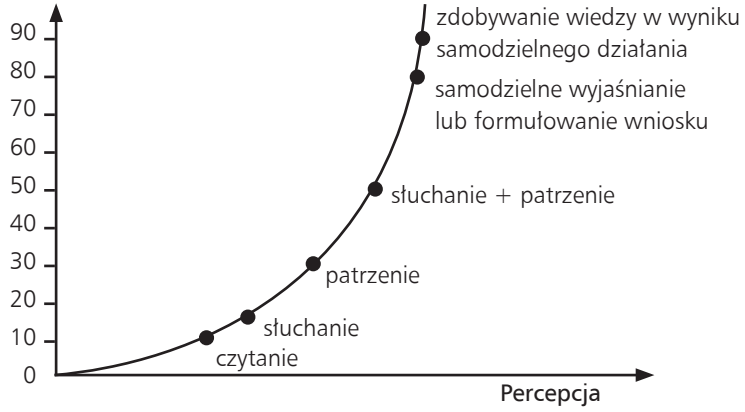
Metody wielozmysłowe VAK (patrzenie-słuchanie-działanie/dotykanie) pojawiły się po raz pierwszy i zostały rozwinięte przez psychologów i pedagogów takich jak G.M. Fernald, H. Keller, M. Montessori na początku XX wieku. Podejście wielozmysłowe było przede wszystkim wykorzystywane do pracy z dziećmi, dla których konwencjonalne metody nauczania nie były efektywne i do pracy z dziećmi z dysleksją[3]. Obecnie jest również faworyzowane przez zwolenników przyspieszonego nauczania i uczenia się (*accelerated learning*),

[3] Por. podejście „Orton-Gillingham" lub podejście strukturalne, sekwencyjne, wielozmysłowe B. Slingerland.

jak i przez nauczycieli nauczania wczesnoszkolnego jako czynnik wspomagający proces uczenia się nie tylko dzieci z grupy ryzyka dysleksji, ale wszystkich uczniów w klasach I-III, aby zapobiec problemom z czytaniem i pisaniem na późniejszym etapie[4].

Podejście wielozmysłowe oznacza wykorzystanie więcej niż jednego zmysłu w nauczaniu, a w szczególności wykorzystanie ruchu i dotyku, a gdy można, również smaku i zapachu. Jak pisze M. Jacenko (2008:17), *„Im większą ilością różnych kanałów nowa informacja dociera do kory mózgowej, tym więcej będzie śladów neuronowych w korze mózgowej i tym trwalsze one będą"*. Połączenie zmysłu wzroku i słuchu z działaniem zwiększa skuteczność nauczania i zapamiętywania, pozwala aktywizować różne rodzaje inteligencji i obie półkule mózgu.

Uczniowie potrafią zapamiętać około 15 proc. tego, co słyszą, ale już trzy razy więcej, gdy słuchanie jest połączone z patrzeniem. Najlepsze rezultaty przynosi jednak zdobywanie wiedzy w wyniku samodzielnego działania (rys.1).



Rys. 1. G. Badura-Strzelczyk (1998:22).

Stwarzając uczniom warunki do własnych odkryć i aktywizując zmysły, zwiększamy ich możliwości zdobycia wiedzy. Oczywiście nie w każdej szkole/klasie taka sytuacja jest możliwa. E. Boyer (2001:287) przytacza w swoim artykule słowa Jacque'a d'Amboise, gwiazdy baletu nowojorskiego, który idealizując edukację przez sztukę, podsumowuje jej integralną rolę w procesie edukacji: *„wziąłbym sztukę, nauki ścisłe i sport czy grę, i zaangażowałbym je wszystkie w edukację. Sytuacja byłaby podobna do tej, jaką obserwujemy w przedszkolu. Wszystkie dziedziny byłyby połączone. Tańczysz do wiersza: wiersz to metrum, metrum to czas, czas to nauka ścisła".*

Dzieci czują muzykę, rytm, kolory, zanim jeszcze zaczną mówić, poznają świat przez dotyk i smak. Pamiętam, gdy któregoś dnia otworzyłam butelkę syropu dla mojej córki i wydobył się z niej słodki zapach bananów, przypomniałam sobie kuchnię i moją mamę, która podawała mi okropne, w moim mniemaniu, lekarstwo na kaszel o smaku banano-

[4] W raporcie Kanadyjskiego Cetrum Dysleksji ten ostatni powód jest wymieniany jako wielka zaleta metody symultanicznego nauczania wielozmysłowego.

wym. Nie zapomnę też zdziwienia studentów drugiego roku filologii, którzy na lekcjach metodyki przypominali sobie, jak pachnie jabłko, odkrywali na nowo (a może pierwszy raz?), że ziarenka cukru i soli mają zupełnie inny wygląd i fakturę. Gdy tymczasem dzieci na lekcji angielskiego bawiły się ziarenkami cukru i soli, wykonywały z nich zimowe obrazki, mieszając sól i cukier z ziarenkami ryżu, jedno z nich powiedziało: „*Bo ten śnieg jest taki gradowy".* Wykonując książeczkę z kolorowymi karteczkami do powtarzania kolorów, jeden z chłopców wkleił kartkę przedstawiającą płomienie, takie jak na wozie strażackim. Na mój komentarz: „*It's red, yellow and orange"*, odpowiedział: „*Tak, to ogniowy*!". Czy ktoś z nas dorosłych potrafi tak przepięknie określać kolory?!!

Gdy moja córka próbowała, patrząc w książkę na słowa piosenki o kolorach, przećwiczyć śpiewanie, podeszłam do niej i otworzyłam piórnik, z którego wyjęłyśmy kredki. Śpiewając piosenkę, córka poukładała je w kolejności, śpiewając po raz kolejny, podnosiła je lub dotykała, a po chwili stwierdziła: „*O, już chyba umiem".* Moje podnoszenie odpowiedniej kredki, naprowadzało ją na słowa w ten sam sposób. Myślę, że stworzenie potem już samego obrazu w pamięci, gdy śpiewając mogła w wyobraźni układać kredki w piórniku, było wystarczająco pomocne (ten proces można również poprzeć kontrowersyjną teorią neuronów lustrzanych bądź mnemotechnikami).

Podejście wielozmysłowe pomaga osiągnąć cele postulowane przez edukatorów nauczania wczesnoszkolnego, jak i profesjonalistów zajmujących się nauczaniem dzieci z dysleksją. K. Bogdanowicz i A. Butkiewicz w swojej książce *Dyslexia in the English Classroom* podkreślają, że: *„Uczenie powinno przebiegać w oparciu o metody wielozmysłowe. Zasada dotycząca doboru ćwiczeń powinna zatem brzmieć: równomiernie angażuj wszystkie zmysły dziecka!"* (2004:13). Kluczem do sukcesu w obu przypadkach jest różnorodność ćwiczeń i form oraz częste powtarzanie, które co prawda może prowadzić do zagrożenia monotonią, ale której można jednak uniknąć:

- stosując podejście spiralne,
- równomierne angażując wszystkie zmysły,
- aktywizując obie półkule mózgu,
- przeplatając materiał literowy i nieliterowy,
- zmieniając grupy pracy, miejsca pracy.

4.1. Podejście spiralne

Podejście spiralne pozwala powracać do poznanych już rzeczy w trakcie uczenia się nowych. W ten sposób nie powtarzamy po raz kolejny liczenia, ale liczymy nowe rzeczowniki, nie powtarzamy kolorów, lecz sprawdzamy, jakie kolory mają lub mogłyby mieć nowo poznane zwierzęta albo części garderoby. Metoda nadaje sytuacji wymiar naturalnej komunikacji, ciekawości a nie sztucznej scenki, gdy nauczyciel na kolejnej już lekcji pyta się: „*Marysiu, what is your name?".* Ogromną pomocą będzie również wykorzystanie w takich sytuacjach pacynki.

4.2. Równomierne angażowanie wszystkich zmysłów – *VAKOG*

Wzrok (**V**) – bodźce wizualne towarzyszą nam cały czas. Nieustannie korzystamy z obrazu, koloru, obrazków, plakatów i z dobrodziejstw nowoczesnej techniki – tablic multimedialnych, komputerów. Postarajmy się wykorzystać je jak najlepiej w procesie nauczania. Ten sam plakat/obrazek, którym posługujemy się przy wprowadzaniu słownictwa, wykorzystajmy do jego utrwalenia na kolejnej lekcji, powieśmy go w klasie. Pokażmy uczniom, jak wykonać własne piktogramy do zapamiętania słowa pisanego. Rzutnik pisma można wykorzystać do opowiadania przepięknych bajek przy użyciu techniki cieni. Uczniowie mogą też namalować po jednej scenie z przeczytanej bajki na folii, po posklejaniu kawałków folii i zgaszeniu światła mogą indywidualnie, albo wspólnie opowiedzieć swój kawałek filmu. To samo ćwiczenie można wykonać przy użyciu programu komputerowego i rzutnika multimedialnego. Przepiękne prace plastyczne można zrobić z ziarenek ryżu, łusek gryki lub maku (łącząc zmysł wzroku i zmysł dotyku).

Słuch (**A**) – dosłownie wyśpiewujmy materiał lekcyjny, słowa zebrane z lekcji zaśpiewajmy na znaną melodię, np. *Panie Janie*. W ten sposób będziemy aktywizować również inteligencję językową. Dobierając wyrazy, trzeba najpierw podzielić je na sylaby, aby wpasować je w takt melodii. Nawet jeśli nie każde dziecko w starszym wieku lubi śpiewać, inteligencję muzyczną można wplatać w proces uczenia się rytmicznie czytając tekst, wystukując takt starym ołówkiem, wykorzystując cymbałki lub grzechotki do wystukiwania sylab. Warto też, aby piosenki lub same melodie były puszczane w tle zajęć własnych (plastycznych), stały się częścią klasowych rytuałów – piosenka na powitanie i pożegnanie. Należy pamiętać, że muzyka aktywizuje układ senso-motoryczny, wpływa na oddech, redukuje napięcie mięśniowe. Bawmy się również barwą głosu: powtarzajmy (rymowanki) chanty, wierszyki, słowa głośno, cicho, szeptem, powoli jak zmęczony żółw, wyraźnie otwierając usta, lub szybko jak biegnący konik.

Ruch (**K**) – sprzyja odreagowaniu napięć emocjonalnych, ułatwia uczenie się, koncentrację, poprawia koordynację całego ciała:

> Słyszę, zapominam,
> widzę, zapamiętuję,
> wykonuję, rozumiem.

Pozwólmy dzieciom manipulować wyciętymi obrazkami, zachęcajmy je do gimnastyki śródlekcyjnej, która nie jest stratą czasu. Oprócz uwolnienia emocji, możliwości wstania, daje szansę przećwiczenia czasowników: *stand up, jump, touch your head, touch your friend's head.* Mówiąc wierszyk na początek lekcji: *1, 2, 3, 4, please come in and close the door,* wykonujmy konkretne czynności. Nie muszę chyba nikogo przekonywać, ile piosenek i wierszyków z dzieciństwa możemy powtórzyć jako dorośli, wykonując zapamiętane ruchy. Na podłodze albo na ścianie można poukładać obrazki przedstawiające wyrazy z danej lekcji w takiej kolejności, żeby ostatnie się rymowały i żeby było miejsce na skakanie/stawanie obok nich lub wskazywanie ich w rytmie chantu:

a yo-yo a doll, a teddy bear, a ball,
a boat, a train, a box, a plane.

Obrazki mogą być także wykonywane bez użycia farb, wystarczy wstać i wyobrazić sobie, że trzymając duży pędzel w ręku i wykonując zamaszyste ruchy, malujemy słonia. Ćwiczenia tego typu angażują równomiernie zmysły, pozwalają na integrację percepcyjno-motoryczną (VAK).

Dotyk (**T**) – to jeden z pierwszych zmysłów, jakim posługują się dzieci. Na etapie wczesnoszkolnym wciąż dominuje empiryczne poznawanie świata. Pozwólmy więc uczniom dotykać prawdziwych przedmiotów, aby łatwiej zapamiętały nowe słowo z obrazem, kolorem i kształtem. Pozwólmy im dotknąć pacynki, podać jej rękę. Wykorzystajmy zmysł dotyku do śledzenia zapisanych słów w książce, piszmy słowa, cyfry i literki na przedramieniu kolegi, na tacce z bułką tartą. Wykonujmy origami, wytnijmy słowa z papierów o różnej teksturze. Wykonajmy wspólnie magiczne pudło, torbę, w której będziemy chować rzeczy, aby odgadnąć je za pomocą zmysłu dotyku – gdy jedna osoba dotyka przedmiotu w pudełku, reszta klasy zadaje pytania: „*What is it? Is it big?".* Pytania mogą być demonstrowane ciałem zamiast formułowania ich słowam. „*Is it (a car?)"* – uczeń udaje, że prowadzi samochód, a osoba zgadująca odpowiada: „*No, it isn't a car*". Na etapie wczesnoszkolnym dzieci ciągle jeszcze w dużej mierze poznają rzeczy i zjawiska z najbliższego otoczenia w sposób empiryczny.

Węch/Smak (**O/G**) – o ile to możliwe, postarajmy się dać dzieciom szansę powąchania jabłka, spróbowania niektórych produktów, albo zachęćmy je po prostu do zamknięcia oczu i przypomnienia sobie zapachu morza i opisania go tym dzieciom, które jeszcze nie były nad morzem.

Warto dopasować wykonywane ćwiczenia do pór roku i integrować z innymi zajęciami uczniów, wspierając tym samym proces kompleksowego poznawania świata, uwrażliwiając dzieci na zachodzące zmiany w naturze.

4.3. Aktywizowanie obu półkul

Równomierne angażowanie wszystkich zmysłów i aktywizacja wszystkich typów inteligencji pozwala na równomierne aktywizowanie obu półkul mózgowych. Lewej wyspecjalizowanej w myśleniu werbalnym, analitycznym, symbolicznym, racjonalnym, numerycznym, logicznym, linearnym, wykorzystującej litery, zdania i cyfry oraz prawej wyspecjalizowanej w myśleniu niewerbalnym, syntetycznym, analogicznym, konkretnym, nieracjonalnym, przestrzennym, intuicyjnym, całościowym (holistycznym), wykorzystującej rytm, emocje, obrazy i kolory. Wykorzystujmy kolory do zapisu wyrazów, logicznie układajmy zbiory, wypowiadajmy słowa z różnymi emocjami (smutno, wesoło, ze zdziwieniem), pokazujmy słowa/wierszyki/rymowanki ruchem albo mimiką. Znajdujmy różnice i podobieństwa, analizujmy sytucje przedstawione w historyjce, ale pozwólmy też wyobraźni na dopisanie dalszego ciągu, przewidywanie scen. Wplatajmy elementy ruchu (kinezjologii edukacyjnej)[5] do nauki języka obcego, np. maszerujmy,

[5] Zob. więcej ćwiczeń z kinezjologii edukacyjnej w: I. Mańkowska (2005), *Kreowanie rozwoju dziecka,* Gdynia: Operon.

dotykając na przemian prawą ręką do lewego kolana i równocześnie wypowiadając wierszyk na początek lekcji lub powtarzając słowa w przerwie śródlekcyjnej[6].

4.4. Przeplatanie materiału literowego i nieliterowego

Słowa piosenki można zapisać przy użyciu symboli lub obrazków, podpisy można dopasować do namalowanego wcześniej obrazka, słowa można zapisać w formie piktogramów. Zajęcia plastyczne to nie strata czasu. Pozwalają one zastosować poznany materiał w nowej sytuacji. Dzieci malując, rysując, projektując, dokonują własnych wyborów, mają czas na przetworzenie poznanego materiału. Starajmy się podać im temat, technikę pracy, ale nie ograniczajmy sposobu wykonania zadania. O ile to możliwe, zachęcajmy je do malowania na dużych kartkach, również palcami. Warto ustalić rytuały klasowe, które będą uwzględniać zasadę przeplatania materiału nie- i literowego, np. po każdym pisaniu jest przerwa na grę, zabawę, piosenkę, gimnastykę.

Za L. Cameron (2004:11) postuluję opóźnienie nauki pisania do klas II, III. Zbyt często i niepotrzebnie nauczyciele języków obcych chcą przyspieszyć naukę pisania, podczas gdy dzieci w klasach 0-I ciągle jeszcze uczą się pisać w języku ojczystym, wykorzystując zasadę głoskowania, która nie sprawdza się w języku obcym, takim jak niemiecki albo angielski. Pamiętajmy, że dzieci są przyzwyczajone do polegania na języku mówionym, w swoim języku ojczystym często nie piszą do 5-6 roku życia. Nie twierdzę, żeby dzieci nie pisały w ogóle – zwłaszcza, że niektóre od razu chcą się uczyć pisania – ale zwróćmy wtedy uwagę na sposób wprowadzania tekstu pisanego. (Zob. część II, J. Zawodniak, s. 127-145). Techniki wielozmysłowe bądź techniki G. M. Fernald mogą okazać się bardzo pomocne. Przyjrzyjmy się tej ostatniej.

Poszczególne kroki techniki Grace M. Fernald są następujące. Nauczyciel pisze słowo dużymi literami, wymawiając je. Dzieci:

- piszą to słowo na kartce i wymawiają je – obecnie można wykorzystać gotowe pomoce do pisania po śladzie, dostępne w różnych ćwiczeniach lub wydrukować napisane szarą czcionką,
- śledzą litery palcem wskazującym swojej dominującej ręki, wymawiając to słowo kilka razy,
- wstają i piszą to słowo w powietrzu, wymawiając je,
- piszą je na plecach kolegi, ręce, przedramieniu – trzy razy,
- piszą to słowo na papierze, mogą patrzeć na wcześniejszy wzór,
- piszą je, nie patrząc na wzór, sprawdzają się nawzajem.

W razie potrzeby te kroki są powtarzane[7].

Można poprosić dzieci, by przyjrzały się wyrazowi, policzyły litery, zamknęły oczy, wyobraziły sobie wyraz i w wyobraźni policzyły litery, przeliterowały wyraz głośno, cicho,

[6] Por. opinia naukowa PAN z dn. 20.10.2006 r. dotyczącą kinezjologii edukacyjnej.

[7] Na podstawie B. M. Arthur (1997), *America Reads ChallengeProgram,* Southern Illinois University, Chapter 7. http://www.siu.edu/.

zapisały go. W razie potrzeby etapy można powtarzać. Również korzystając z komputera postarajmy się, aby słowo pisane wprowadzać powoli, wykonując ćwiczenia typu: dopasuj, połącz, wpisz brakujące literki. Zachęcajmy dzieci do nauki pisania na komputerze połączonej z techniką wielozmysłową: przyjrzyjmy się wyrazowi, policzmy litery, przeliterujmy słowo, zamknijmy oczy i wyobraźmy sobie słowo, wyobraźmy sobie siebie piszącego słowo na klawiaturze (jakie klawisze naciskasz?), otwórzmy oczy, napiszmy to słowo.

Obecnie, gdy coraz częściej piszemy za pomocą klawiatury i symboli w smsach, wyćwiczenie pamięci dłoni piszącej litery, przyzwyczajenie dłoni do pisania w języku obcym staje się bardzo ważne. Oczywiście w pierwszych klasach można tak ćwiczyć wszystkie wyrazy, które dzieci poznają na lekcji, gdyż jest ich zwykle ok. 6-10, później wystarczy już tylko ćwiczyć wyrazy problematyczne (np. fałszywi przyjaciele – *false friends*), te, które najczęściej przysparzają trudności w pisaniu.

5. Poprawne instrukcje

Warto podkreślić użycie technik wielozmysłowych VAK również przy wydawaniu dokładnych poleceń, tak aby zrozumieli je wszyscy uczniowie. Część uczniów wyłącza się podczas zbyt długich instrukcji werbalnych, część jest mało dokładna przepisując zadanie z tablicy. Warto więc połączyć wszystkie kanały przekazu, dodając komunikację niewerbalną w celu osiągnięcia najlepszych wyników.

Wydając np. polecenie otwarcia książki na jakieś stronie, warto zamiast operować tylko sygnałem słuchowym – werbalnym, wzmocnić polecenie o sygnał wzrokowy i niewerbalny, gdyż część uczniów zajęta szukaniem książki nie uniesie nawet głów lub nie zapamięta polecenia. Napiszmy więc numer strony na tablicy, prosząc o otwarcie podręcznika, unieśmy go wysoko, nie mówiąc jego tytułu (wymuszając podniesie głów), i palcem wskażmy stronę zapisaną na tablicy (sygnał wzrokowy). O ile jest to możliwe, prosimy uczniów o wypowiedzenie liczby (sygnał słuchowy). Tak samo postępujemy z numerami ćwiczeń, starając się przez chwilę (20 sekund – MITS – *Most Important Twenty Seconds,* jak określa je M. Grinder (1993:32) stać z książką, wskazując numer na tablicy, gdy tylko zauważymy podniesione głowy. Starajmy się przyzwyczaić uczniów, że w danym miejscu tablicy zawsze znajdą zapisany numer strony i ćwiczenia. Ich zadaniem jest więc, gdy zgubią się z nadążaniem za tokiem lekcji, najpierw spojrzeć na tablicę, potem spytać się kolegi, a dopiero na końcu podnosić rękę i zadawać pytanie nauczycielowi. Pomoże to również uniknąć kilku pytań *„Proszę Pani..."?.* Starajmy się przez te 20 sekund nic nie mówić i poczekać aż uczniowie rozpoczną pracę, nie podbiegajmy do nich od razu, nie komentujmy *„Jasiu, znowu nie masz ćwiczeń".* Pokażmy Jasiowi bez słów, aby pracował z kolegą. Oczywiście ta technika wymaga czasu i konsekwencji nauczyciela, ale efekty jej wdrożenia są tego warte.

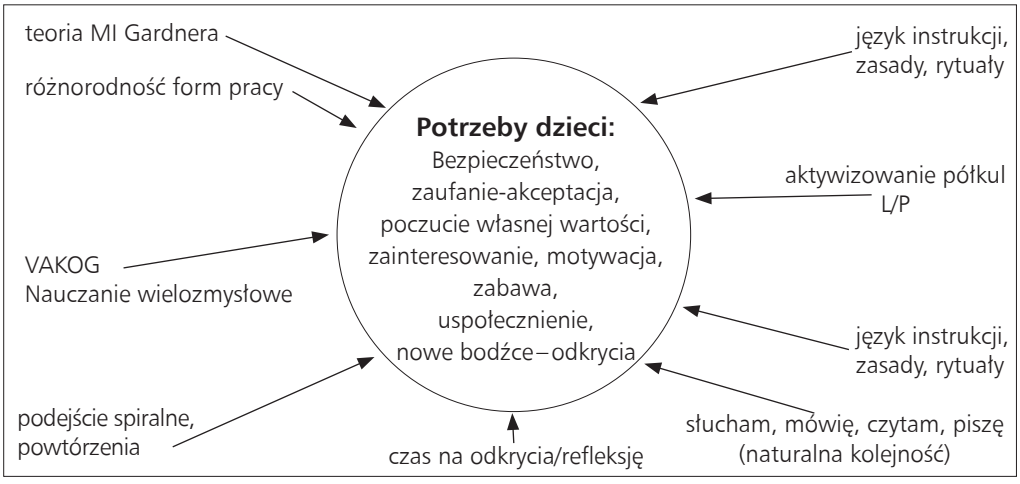
Zagadnienie to szerzej omawia M. Grinder (1993:28), proponując także wyznaczyć na tablicy osobne miejsca do zapisywania instrukcji, inne do zadań domowych. Osobiście polecam też dobranie kolorów kredy do typu poleceń: niebieski – *przeczytaj*, czerwony – *zrób na następną lekcję*; można też zalaminować znaczki, które są wykorzystywane w da-

nym podręczniku jako symbole: *posłuchaj*, *przeczytaj*. Oczywiście każda instrukcja jest również dodatkowo wzmocniona sygnałem słuchowym ze strony nauczyciela: krótkim odczytaniem i wyjaśnieniem oraz prośbą skierowaną do ucznia o ponowne objaśnienie, co mają zrobić.

6. Podsumowanie

Mając na uwadze ogromne potrzeby, wymagania młodych uczniów i ich zróżnicowanie, wydaje się, że podejście wielozmysłowe, równomierne aktywizowanie półkul i inteligencji jest drogą do efektywnego nauczania, dającą równe szanse wszystkim uczniom i chroniącą ich przed późniejszymi trudnościami w nauce. Ponadto specyfika ćwiczeń plastycznych, muzycznych, projektowych daje dzieciom tak ciągle potrzebny im czas – czas na własne odkrycia, eksperymenty, pytania, poszukiwania, a czasami czas na refleksję, zadumę, na przytulenie się do zabawki lub czas do zachowania ciszy, gdyż na tym etapie nauki dzieci ciagle jeszcze przede wszystkim osłuchują się z językiem i wykonują polecenia.

Nauczanie w odpowiedzi na potrzeby dzieci
Uwarunkowania zewnętrzne: styl nauczania, program nauczania, podręcznik



Środowisko szkolne (pozytywna atmosfera, kolorowe otoczenie), rodzice

Rys. 2. Nauczanie w odpowiedzi na potrzeby dzieci.

Bibliografia

Armstrong T. (2000), *Natural Genius of Kids,* (2009), http://www.thomasarmstrong.com/natural_genius.htm.

Badura-Strzelczyk G. (1998), *Pomóż mi zrobić to samemu,* Kraków: Impuls.

Boyer E. (1995), *The Educated Person,* w: K. Ryan, J. Cooper (red.) (2001), „Kaleidoscope. Readings in Education", Boston: Houghton Mifflin, s. 285-292.

Butkiewicz A., Bogdanowicz K. (2004), *Dyslexia in the English Classroom*, Gdańsk: Harmonia.
Cameron L. (2004), *Challenges for ELT from the expansion in teaching children,* w: G. Ellis, K. Morrow (red.) „ELT Journal Year of the Young Learner. Special Collection" Oxford: Oxford University Press, s. 9-16.
Gardner H. (2001), *A Multiplicity of Intelligences,* w: K. Ryan, J. Cooper (red.), „Kaleidoscope. Readings in Education", Boston: Houghton Mifflin, s. 230-236.
Grinder M. (1993), *ENVoY. Your personal guide to classroom managemen*t: *a manual for professional development*, Battle Ground*:* M. Grinder & Associates*.*
Halliwell S. (1992), *Teaching English in Primary Classroom,* London: Longman.
Harmer J. (2007), *The Practice of English language teaching,* London: Longman.
Iluk J. (2002), *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?,* Katowice: Wydawnictwo Gnome.
Jacenko M. (2008), *Jak szybko nauczyć się języków obcych*, Gliwice: Helion.
NEA Today (Marzec 1999), Stefanie Weiss. Wywiad z Howardem Gardnerem dla magazyny NEA. (doc.) 1999. http://www.nea.org/neatoday/9903/gardner.html.

Marta Kotarba-Kańczugowska

Gry i zabawy (z) językiem obcym, czyli kilka słów o tym, jak unikać monotonii metodycznej

1. Wstęp

We współczesnych koncepcjach pedagogicznych podkreśla się znaczenie czynnego uczestnictwa dziecka w procesie kształcenia. Dlatego też aktualnym problemem wielu nauczycieli, którzy pracują z dziećmi w wieku przedszkolnym lub wczesnoszkolnym[1], jest stałe poszukiwanie niekonwencjonalnych (lub też nieznanych jeszcze dzieciom) rozwiązań metodycznych. Istnieje wiele metod nauczania języków obcych, na ogół więc zaleca się, aby w praktyce szkolnej nie rezygnować z żadnej z nich. Stosowanie jednej tylko metody lub bardzo ograniczonego zestawu innych, być może jest wystarczające do częściowego opanowania języka lub pewnych umiejętności, jednak w perspektywie wieloletniej nauki zazwyczaj się nie sprawdza. Metody nauczania języków obcych dzieli się na konwencjonalne (tradycyjne) i niekonwencjonalne. Jednak wiele z propozycji metod zarówno konwencjonalnych, jak i niekonwencjonalnych, zostało zapożyczonych również do tych metod, które obecnie uważa się za najnowsze.

Metoda nauczania dziecka w wieku przedszkolnym lub wczesnoszkolnym musi być dostosowana do jego właściwości psychicznych w tym okresie rozwoju. Małe dziecko zaś najłatwiej przyswaja sobie nowe wiadomości i umiejętności w zabawie, która zdaniem psychologów jest podstawową aktywnością w dzieciństwie. **Pedagogika zabawy** *„jest symboliczną nazwą poszukiwań metodycznych, ułatwiających proces nauczania. Nawiązując do teorii psychologii humanistycznej i wyodrębniającego się nurtu postaci Gestalt, próbuje przełożyć założenia teoretyczne na propozycje sytuacji, w których uczestnik może bez lęku rozwijać swoje najlepsze strony"*[2].

Nauczyciel małego dziecka powinien **nieustannie szukać nowych metod i technik nauczania**, które usprawniają lub wręcz modyfikują proces kształcenia. Inspiracją do tego może być wszystko. Czasem drobna rzecz naprowadza na pomysł, który można wykorzystać do uatrakcyjnienia zajęć.

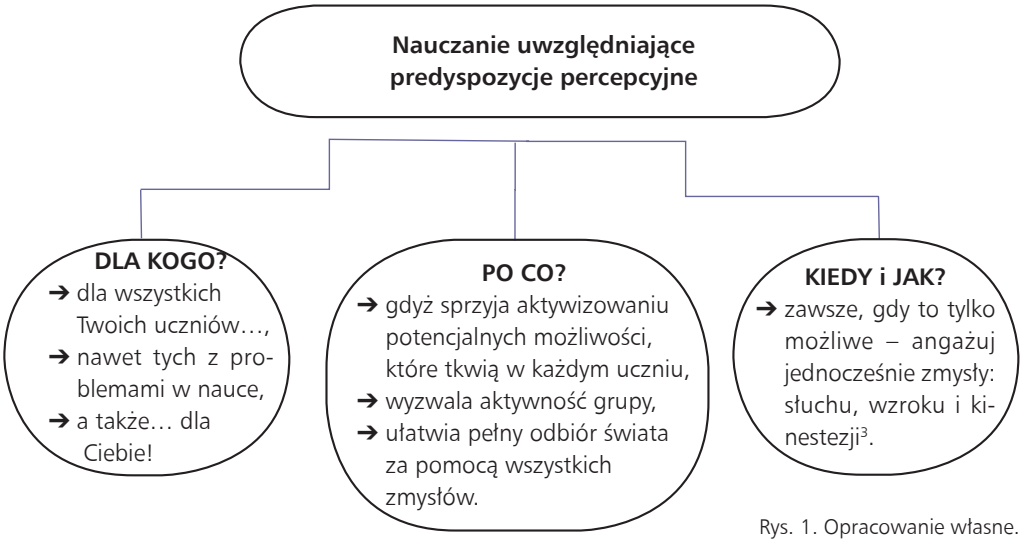
---

[1] Wprawdzie nauczanie wczesnoszkolne jest następnym po nauczaniu przedszkolnym etapem nauczania, ale bardzo wiele sposobów prowadzenia zabaw i pomagania dzieciom w poznawaniu świata – nie tylko tego im najbliższego – stosowanych w przedszkolach, może być ciągle jeszcze po pewnych dostosowaniach do wieku uczniów używanych w nauczaniu szkolnym.

[2] G. Walczewska-Klimczak (1995) *Pedagogika zabawy, czyli radość współdziałania*, „Wychowanie w Przedszkolu" 10, s. 583.

Dzisiaj wszyscy już wiemy, że nie ma jednej, idealnej metody nauczania, która byłaby odpowiednia dla wszystkich uczniów i zawsze gwarantowałaby sukces w opanowaniu języka obcego. Uczniowie mają różne predyspozycje percepcyjne, różne przygotowanie ogólne, różnią się też preferowanym systemem sensorycznym, który determinuje, jakie informacje zostaną najlepiej zapamiętane. Pojawia się więc pytanie, czy i jak możemy wpływać na skuteczność procesu kształcenia. Warto, w stopniu, na jaki pozwala liczebność klasy, podjąć próbę indywidualizacji pracy, tak aby każdy uczeń znalazł na lekcji coś dla siebie. Ten cel można osiągnąć, proponując uczniom wybór różnych ćwiczeń z danego zakresu materiału. Podczas różnicowania ćwiczeń należy wziąć pod uwagę preferowane przez naszych uczniów systemy sensoryczne.

Nauczanie uwzględniające predyspozycje percepcyjne polega na angażowaniu wszystkich zmysłów w proces nauczania. Nauka wielozmysłowa opiera się – mówiąc najogólniej – na wielokrotnym powtarzaniu, ale z wykorzystaniem różnorodnych ćwiczeń i aktywności. Takie nauczanie jest najczęściej zalecane w pracy z dzieckiem w wieku przedszkolnym oraz wczesnoszkolnym. Multisensoryczność sprzyja aktywizowaniu potencjalnych możliwości, które tkwią w każdym uczniu. Wykorzystując w swojej pracy ćwiczenia, które pobudzają wszystkie zmysły uczących się, ćwiczymy, z różnym natężeniem i w dowolnej kolejności, sprawności słuchania i mówienia, umiejętność uważnego patrzenia i działania, a uczniowie z reguły bardziej angażują się emocjonalnie w wykonywane zadanie. Nauczyciel współpracuje z grupą, wyzwala jej aktywność, koordynuje realizację wspólnego planu działania. Nauczanie przebiegające wielozmysłowo rozwija umiejętności: samodzielnego uczenia się, pracy w zespole, przezwyciężania trudności, planowania i organizowania pracy własnej bądź grupowej. Ponadto sprzyja lepszemu poznawaniu siebie, budowaniu więzi w grupie oraz jest przyjazne dla dzieci, które wykazują trudności w nauce czytania i pisania.



Rys. 1. Opracowanie własne.

[3] Kinestezja – to odczuwanie pozycji i ruchu poszczególnych części ciała; kinestezja umożliwia rozpoznanie pozycji ciała i wyobrażenie sobie wykonywanego ruchu bez pomocy wzroku. Jest to możliwe dzięki proprioreceptorom, które mieszczą się między innymi w skórze, mięśniach, ścięgnach i stawach.

2. Wpływ predyspozycji percepcyjnych na preferowane przez uczniów aktywności

Preferowany system sensoryczny determinuje, jakie informacje najlepiej postrzegamy i zapamiętujemy. Predyspozycje percepcyjne wyznaczają także osobistą strategię uczenia się. Warto podkreślić, że nie wystarczy uwzględniać preferencji sensorycznych uczniów, ale trzeba mieć również pełną świadomość własnych, aby nie narzucać swoim uczniom własnego stylu uczenia się. Prześledźmy teraz, jak określone predyspozycje percepcyjne wpływają na aktywności, które będą preferowane przez danego ucznia.

2.1. **Wzrokowcy** uczą się patrząc i obserwując. Lubią zadania wymagające rysowania, odwzorowywania, pisania. Zapamiętanie nowego materiału ułatwia im czytanie, wpatrywanie się w określone słowa lub zwroty.

Uczniowie o preferowanym systemie **wzrokowym:**

- chętnie korzystają z kolorowych plansz, wykresów, obrazków, zdjęć itd.,
- lubią obcować z kolorem i kształtem,
- lubią zadania wymagające rysowania, odwzorowywania, pisania,
- lubią szybki, wartki tok lekcji z wykorzystaniem materiałów wizualnych,
- lubią widzieć to, czego się uczą,
- bardziej wolą samodzielnie czytać polecenia niż ich słuchać,
- wzrokowo zapamiętują szczegóły,
- zapamiętanie nowego materiału ułatwia im wpatrywanie się w określone słowa i zwroty oraz czytanie.

2.2. **Słuchowcy** uczą się słuchając historyjek, bajek, dialogów. Powtarzają na głos to, co usłyszą. Lubią zadania wymagające śpiewania, recytowania, odtwarzania ze słuchu. Zapamiętanie nowego materiału ułatwia im głośne powtarzanie nowych słów lub zwrotów.

Uczniowie o preferowanym systemie **audytywnym:**

- lubią pracować w grupach lub w parach, kiedy można wspólnie śpiewać, rozmawiać,
- lubią się uczyć przez słuchanie historyjek, bajek, dialogów,
- nie lubią kolorować, pracować z książkami,
- potrzebują słownych instrukcji,
- powtarzają na głos to, co usłyszą,
- lubią piosenki, rymowanki, teksty rytmizowane,
- zapamiętanie nowego materiału ułatwia im głośne powtarzanie nowych słów i zwrotów.

2.3. **Kinestetycy** uczą się wykonując różne ruchy i reagując całym ciałem. Lubią zadania wymagające manipulacji na przedmiotach, poruszania się, tańczenia. Zapamiętanie nowe-

go materiału ułatwi im łączenie słowa z ruchem. Do pracy z dziećmi w klasach I-III warto wprowadzać różne zabawy ruchowe, gdyż pamięć kinestetyczna dla większości z nich jest dużym wsparciem.

Uczniowie o preferowanym systemie **kinestetycznym:**

- chcą natychmiastowo przystępować do realizacji polecenia,
- lubią rywalizować,
- lubią manipulacje na przedmiotach,
- lubią zadania wymagające poruszania się,
- potrzebują wielokrotnie zapisywać (czasem w sobie właściwy sposób) nowe słowa, zwroty,
- lubią bezpośrednie zaangażowanie, gry, symulacje itp.,
- zapamiętują – wykonując, angażując swoje ciało i odbierając doznania na skórze,
- łączenie słowa z ruchem ułatwia im zapamiętanie nowego materiału.

Wyróżnia się też podgrupę kinestetyków, tzw. dotykowców, którzy lubią się uczyć przez angażowanie rąk w proces uczenia się. Zapamiętywanie nowego materiału ułatwi im dotykanie różnych obiektów rękoma, manipulowanie przedmiotami, obrysowywanie, łączenie rozsypanych elementów, gestykulowanie itd.

2.4. Preferencje uczenia się – W wyniku kombinacji trzech wymienionych systemów percepcyjnych uczniowie rozwijają swoiste dla siebie typy inteligencji: lingwistyczną, logiczno-matematyczną, wizualno-przestrzenną, muzyczną, kinestetyczną, interpersonalną i intrapersonalną[4].

8 preferencji uczenia się	Uczniowie myślą:	Uczniowie uwielbiają:	Uczniowie potrzebują:
Preferencja matematyczno-logiczna	**uzasadnieniami, logicznymi ciągami.**	• różnorodne pytania, które zmuszają do logicznego analizowania tekstu, • demonstrowanie reguł gramatycznych, zależności językowych, • porządkowanie informacji. • uzupełnianie luk w tekście.	• zachęt do aktywnego uczenia się, • logicznego ciągu lekcji.

[4] Opracowanie własne na podstawie teorii inteligencji wielorakich, zob. H. Gardner (2002), *Inteligencje wielorakie – teoria w praktyce*, Poznań: Wydawnictwo „Media Rodzina".

Preferencja językowa	**słowami.**	• opowiadania, dyskusje, • zapamiętywanie krótkich dialogów, tekstów, • czytanie historyjek, • opisywanie obrazków, • inscenizacje, • gry słowne.	• książek, • narzędzi do pisania, • dyskusji, • ciekawych historyjek.
Preferencja ruchowa	**przez odczucia na skórze oraz angażowanie w zapamiętywanie dużych grup mięśni.**	• scenki z podziałem na role, • układy choreograficzne do określonych tekstów, • wykonywanie poleceń, • wskazywanie przedmiotów.	• ruchu, • możliwości gestykulowania, manipulowania, • warunków do ekspresji fizycznej.
Preferencja muzyczna (rytmiczna)	**przez rytm i melodie.**	• muzykę w tle, • odtwarzanie prostych rymów, • melodyjne powtarzanie określonych fraz, • powtarzanie „do taktu”, • stosowanie określonych melodii do ćwiczenia wymowy.	• możliwości samodzielnego śpiewania, • odtwarzania rytmu, • wielokrotnego powtarzania.
Preferencja interpersonalna	**dzięki obcowaniu z innymi, przez uzyskiwanie pomysłów od innych ludzi.**	• pracę w grupach, • odgrywanie dialogów, scenek, • analizowanie sytuacji społecznych.	• przyjaciół, • gier w grupie, • kontaktu z drugą osobą.
Preferencja wizualno-przestrzenna	**symbolami, obrazami.**	• stosowanie map skojarzeniowych, • wykresy, diagramy, ułatwiające zapamiętywanie nowych słów i zwrotów, • częste zmiany miejsca siedzenia, • elementy plastyki i techniki na lekcji.	• możliwości ekspresji twórczej, • puzzli, • ilustracji, • wizualizacji, • filmów.
Preferencja przyrodnicza	**przez klasyfikowanie, dzięki kontaktowi z naturą.**	• listy lub też inne ćwiczenia, które wymagają kategoryzacji i przyporządkowywania, • porównywanie i wyszukiwanie szczegółów, • pracę z tekstami o zwierzętach, roślinach.	• kontaktu z naturą nawet sztucznie wykreowaną, • możliwości tworzenia zbiorów, kategorii.

Preferencja intrapersonalna	**odczuciami, przez swoje potrzeby.**	• techniki samodzielnego uczenia się, • zadania indywidualne, wymagające refleksji, • samoocenę, autodiagnozę.	• czasu na wykonanie zadania we własnym tempie, • spokojnego rytmu pracy, • samodzielnych projektów.

3. Przykłady gier i zabawy dla uczniów o różnych preferencjach sensorycznych

W związku z tym, że w każdej klasie szkolnej są dzieci o różnych systemach sensorycznych, należy tak planować ćwiczenia, gry i zabawy, aby każdy uczący się miał okazję zaangażować się w proces nauczania. Poniżej przedstawiam przykładowe gry i zabawy dla uczniów o różnych preferencjach sensorycznych[5].

3.1. Przykładowe gry i zabawy dla uczniów z dominującym systemem wzrokowym

- Kolorowanie,
- dyktanda obrazkowe,
- uzupełnianie luk informacyjnych,
- budowanie prostych dialogów według wzoru,
- odpowiadanie na pytania,
- układanie pytań do odpowiedzi,
- odnajdywanie różnic, opisywanie osób, przedmiotów,
- łączenie graficznej reprezentacji słowa z obrazkiem,
- odtwarzanie tekstu przez porządkowanie jego fragmentów, układanie rozsypanek wyrazowych lub zdaniowych,
- poprawianie błędnych informacji w czytanych tekstach,
- rozwiązywanie rebusów, krzyżówek,
- tworzenie asocjogramów,
- pisanie po śladzie,
- dobieranie wyrazu do matrycy,
- przepisywanie wyrazów i zdań,
- podpisywanie obrazków, tworzenie komiksów,
- klasyfikowanie wyrazów, tworzenie list itp.,
- wypełnianie tabel, formularzy, ankiet,
- tworzenie wypowiedzi pisemnych według podanego wzoru, np. krótkich listów.

[5] Część zawartych tutaj propozycji pochodzi z mojej książki: M. Kotarba (2007), *Przedszkolak, język obcy i... Ty. Metodyka nauczania języków obcych w przedszkolach,* Pułtusk: wyd. Akademii Humanistycznej im. Aleksandra Gieysztora.

Skrzynka skarbów (*Word Bank)*
Zachęcamy uczniów, aby zaczęli tworzyć własną „skrzynkę skarbów". Za każdym razem, gdy pojawia się nowe słowo – zapisują je na kartce, tworząc do niego rysunek. Uczniowie mogą zbierać te słowa do kopert lub pudełeczek. Potem często je oglądają i tym samym przypominają je sobie.

Alfabetyczne plakaty *(Abc Book)*
Podczas tej zabawy uczniowie zamieniają się w detektywów. Nauczyciel przynosi na zajęcia obcojęzyczne gazety dla dzieci, nożyczki oraz klej i prosi uczniów, aby pracowali w grupach i wyszukali jak najwięcej słów, rozpoczynających się na literę A. Następnie uczniowie naklejają słowa na dużą kartkę papieru, którą wieszamy w klasie w widocznym miejscu. Można się tak bawić w trakcie całego roku szkolnego, aż okleimy klasę wszystkimi literami alfabetu.

Grupy i zbiory *(Groups)*
Zabawa polega na klasyfikowaniu elementów i wymaga od uczniów dostrzegania reguł grupowania różnych przedmiotów. Zaczynamy od zbiorów jednotematycznych, np. owoce. Dzieci mogą rysować własne zbiory, szukać w sali odpowiednich kart i grupować je. Ciekawym ćwiczeniem jest tworzenie zbiorów wielotematycznych, kiedy za kryterium klasyfikacji przyjmujemy np. określony kolor lub rozmiar. Nauczyciel rozkłada na podłodze lub wiesza na tablicy wiele obrazków, które przedstawiają znane dzieciom słowa i prosi o wybranie rzeczy w określonym kolorze. Dzieci kolejno wybierają kartę i nazywają rzecz z obrazka. Można im pomóc w zbudowaniu zdania: *The fish is red. The apple is red. The pot is red* itd. Dzieci mogą też samodzielnie tworzyć takie zbiory – rysując je.

3.2. Przykładowe gry i zabawy dla uczniów z dominującym systemem audytywnym

- Rysowanie pod dyktando,
- wybieranie właściwego obrazka do usłyszanego tekstu,
- wybieranie właściwej odpowiedzi na zasadzie: prawda/fałsz, zadawanie pytań po wysłuchaniu tekstu,
- słuchanie bajek, historyjek,
- chóralne powtarzanie za wzorem, powtarzanie do taktu – takie powtarzanie polega na działaniu grupowym, zespołowym i stwarza uczniom okazję do wielokrotnego powtórzenia danego słowa[6],
- recytacja i śpiew,

[6] Dzieci z reguły automatycznie powtarzają po nauczycielu określone słowa lub zwroty. Zdarza się również, że bezwiednie odtwarzają z pamięci nagrania z kasety. Dlatego ważne jest, aby umieszczać poznawane przez dzieci słowa w kontekście, korzystając na przykład z opowiadań i bajek. Wówczas dziecko otrzymuje informacje, kiedy i w jaki sposób można zastosować dany zwrot lub wyrażenie. Warto ponadto stosować nowe słownictwo w wielu różnych kontekstach a nie tylko w jednym określonym.

- zaznaczanie wyrazu na podstawie rozpoznanego dźwięku,
- zaznaczanie w tekście wybranych przez nauczyciela słów,
- układanie kilkuzdaniowych wypowiedzi na zadany temat.

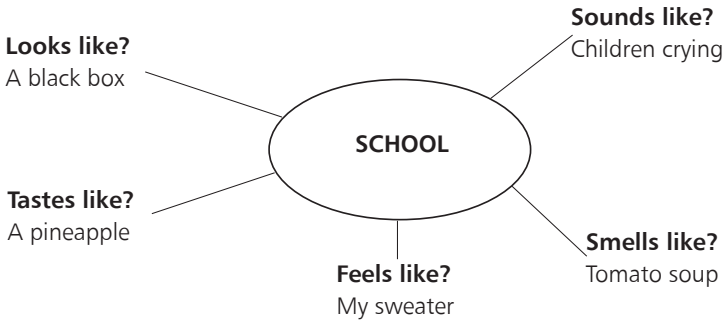
Orkiestra *(Orchestra)*
Prowadzący demonstruje klasie kartę z obrazkiem i jednocześnie dyryguje powtarzaniem słowa. Na znak prowadzącego (np. wysoko uniesiona ręka) dzieci powtarzają słowo jak najgłośniej, a na inny znak prowadzącego (np. ręka nisko, tuż nad ziemią) powtarzają je jak najciszej. Warto wymyślić różne metody dyrygowania, np. znaki nogą lub głową. Można też śpiewać nowe słowo na znaną dzieciom melodię.

Czas na rymy *(Rhyme Time)*
Wystarczy podać słowo i poprosić uczniów o wymienienie słów, które rymują się z wyjściowym słowem np. cat: *fat, that, rap, mat, pat, bat, rat, path, rug, sad, hat* itp. Można także zadawać zagadki, na które odpowiedzią będzie właściwy rym, np. *What do you read that rhymes with cook?, What do you wear that rhymes with cat?, What fruit do you eat that rhymes with hair?, Where do you sleep that rhymes with red?.* Zadając pytania należy wspomóc się gestem, aby ułatwić uczniom zrozumienie.

Limeryki *(Limericks)*
Limeryk to krótki, śmieszny wierszyk. Zasadą tworzenia limeryków jest to, że składają się z pięciu wersów, z których dwa pierwsze rymują się, następnie trzeci i czwarty, a ostatni wers rymuje się z dwoma pierwszymi. Czytając limeryki można klaskać do rytmu, albo nawet zaproponować uczniom bardziej wyszukaną formę wybijania rytmu.

I know a stupid rat
Who is very, very fat!
He lives in a hole
He plays with a ball
And what do you think about that?
Emilka, 9 lat

Poezja pieciu zmysłów *(Five Senses Poetry)*
Kiedy prowadziłam warsztaty „rymowanki-śpiewanki" dla uczniów trzecich klas szkoły podstawowej, wierszyki opisujące to, co widzimy, słyszymy, czujemy lub smakujemy, cieszyły się największym powodzeniem. Bawiąc się w poezję pięciu zmysłów należy coś opisać, porównując z rzeczami, które widzimy, słyszymy, wąchamy, dotykamy oraz smakujemy. Podczas ostatniego etapu tworzenia wiersza można pomóc uczniom w dodaniu do ich skojarzeń nowych, ciekawych przymiotników.



Ten wierszyk napisał mój uczeń:

My school
School is a black, dull box
School smells like tomato soup
School sounds like the children crying
But school tastes like a wild pineapple or even better
And it is like my fuzzy sweater!
Gucio, 9 lat

Wiersze autobiograficzne *(Autobiographical Poems)*
Uczniowie uzupełniają schemat według podanego wzoru, a następnie z pomocą nauczyciela tworzą wiersz.

Line 1: your first name / twoje imię
Line 2: adjectives that decribe you / przymiotniki, który cię opisują
Line 3: daughter or son of ..... / córka lub syn... (kogo?)
Line 4: lover of .....(*write two or three things which are your favourite things*) / fan... (czego?), napisz dwie lub trzy rzeczy, które lubisz
Line 5: who fears..... / który się boi
Line 6: who wants to see ..... (*countries, places or things you've always wanted to see*) / który chciałby zobaczyć... (wpisz kraj, miejsce lub rzecz, którą zawsze chciałeś zobaczyć)

Oto przykład:
Bartek
8 years old, nice and funny
Son of my daddy and mummy
Lover of computer games
Who fears spiders, tests and girls
Who wants to see a new film
Bartek, 8 lat

Jazz *(Jazz)*
Najlepiej, jeśli cała grupa ustawi się w kole. Przeprowadzamy krótką „rozgrzewkę", w czasie której każdy może się rytmicznie poruszać. Rozpoczynamy od taktu na cztery, na przykład cztery razy klaszcząc w dłonie (*clap*), cztery razy tupiąc nogami o podłogę (*stamp*), cztery razy przytakując głową (*yes*), cztery razy zaprzeczając głową (*no*). Całe ciało powinno się przy tym również rytmicznie poruszać. Wszyscy członkowie grupy synchronicznie naśladują prowadzącego. Po pewnym czasie przekazujemy prowadzenie kilku uczestnikom. Dalszą część zabawy prowadzący rozpoczyna od własnego imienia. Wypowiada je głośno i wyraźnie, a każdej sylabie towarzyszy rytmiczny gest. Na przykład „*I am Marta*" – można tupnąć dwa razy nogą o podłogę, mówiąc „*I am*…" i klasnąć dwa razy w dłonie, mówiąc „*Mar – ta*". Prowadzący prosi grupę, aby dwukrotnie powtórzyła (imię i ruch) – mówiąc: „*She is Marta"* i w tym samym czasie naśladując ruch. Kiedy grupa zrozumie podstawową regułę tej zabawy, sąsiad po lewej stronie prowadzącego może przedstawić się w ten sam sposób, wypowiedzieć swoje imię i do każdej sylaby wymyślić rytmiczny ruch. Cała grupa powtarza to samo zawsze dwa razy. Kiedy każdy już się przedstawił, przechodzimy do drugiej rundy. Tym razem zabawa toczy się zgodnie z ruchem wskazówek zegara. Rozpoczyna sąsiad stojący po prawej stronie prowadzącego, ale tym razem powtarza on tylko swoje rytmiczne ruchy, podczas gdy cała grupa wypowiada możliwie synchronicznie – jak grecki chór – jego imię. Można tak ćwiczyć z różnymi słowami.

3.3. Przykładowe gry i zabawy dla uczniów z dominującym systemem kinestetycznym

- Wykonywanie poleceń w różnych sekwencjach lub w różnej kolejności, zabawa w pantomimę (np. do wysłuchanej historyjki),
- odgrywanie ról według podanego schematu, udział w przedstawieniach,
- odgrywanie dialogów z podziałem na role,
- udział w zabawach ruchowym,
- powtarzanie do taktu połączone z ruchem, np. klaskaniem, tupaniem lub obracaniem się. Na przykład: nauczyciel prezentuje kolorową kartę i – możliwie śpiewnym głosem – powtarza parokrotnie dane słowo. Kiedy dzieci powtarzają słowo po raz pierwszy, podnoszą jedną rękę, drugi raz – drugą i za trzecim powtórzeniem klaszczą w dłonie. Można wymyślić inne sekwencje ruchów, ale pamiętajmy, że muszą być łatwe do odtworzenia. Taki sposób powtarzania jest korzystny, gdyż nie zmuszamy dzieci do indywidualnego powtarzania nowych słów na forum grupy, co może być dla niektórych źródłem niepotrzebnego stresu lub lęku,
- biegające dyktando, przypinamy tekst dyktanda w wybranym miejscu w klasie, dzielimy uczniów na grupy i przydzielamy im określone role, np. osoby przynoszące wieści, osoby zapisujące, osoby poprawiające itd. Uczniowie, którzy mają za zadanie „przynosić wieści" biegną do miejsca, w którym jest umieszczony tekst dyktanda i zapamiętują jego część. Gdy wrócą do swojej grupy, podają, co należy zapisać.

W razie wątpliwości osoby zapisującej wracają do dyktanda i sprawdzają np. sposób zapisu określonych wyrazów,

- tworzenie i wykonywanie układów choreograficznych do określonych tekstów,
- wskazywanie przedmiotów, udział w wyścigach po określone przedmioty.

Szalony tancerz *(Crazy Dancer)*
Jeżeli w trakcie zajęć zauważymy, że dzieci zaczynają się wiercić i są niespokojne, warto zrobić krótką przerwę na gimnastykę. Włączamy wówczas rytmiczną muzykę i wydajemy polecenia: skaczcie (*jump*), biegajcie (*run*), przeciągajcie się (*stretch*), klaszczcie w ręce (*clap your hands*) itd. Takie ćwiczenie stanowi świetny przerywnik lekcji. Zapobiega znużeniu i nudzie. Dobrze, gdy nauczyciel również wykonuje ćwiczenia i bawi się razem z dziećmi.

Popatrz na mnie *(Look at me!)*
Zabawa polega na powtarzaniu sekwencji ruchów po nauczycielu lub wybranym dziecku. Nauczyciel mówi: „*Look at me! I'm (a lion)*". Nauczyciel zamienia się w dane zwierzę, powtarzając przez cały czas jego nazwę. Na hasło prowadzącego – *Now you!* lub *Join in!* – dzieci zaczynają naśladować nauczyciela i powtarzać dane słowo.

Zabawa w Indian *(Indians)*
Przed rozpoczęciem zabawy, nauczyciel powinien objaśnić dzieciom po polsku, że w zabawie zamieniają się w Indian i że Indianie wybierają się na polowanie. Na dalszym etapie prowadzący mówi do dzieci w języku obcym, określając, jakie czynności mają wykonywać (bieganie, chodzenie, skakanie, skradanie się). Nauczyciel bawi się wraz z dziećmi. Dzieci wykonują daną czynność w zależności od tonu głosu – im ciszej mówi prowadzący, tym ciszej dzieci wykonują polecenie. Jeśli mamy zajęcia w niewielkiej sali, ćwiczenie można zmodyfikować: dzieci siedzą wówczas w kole lub w ławkach i uderzając rękami o podłogę lub blat stołu, pokazują, że rozumieją, co znaczy dane słowo.

Złap to *(Catch it!)*
Istotą tego ćwiczenia jest improwizacja. Możemy rozpocząć na przykład od wyimaginowanej piłki. Układamy ręce tak, jakbyśmy ją w nich trzymali. Podrzucamy tę „piłkę" kilka razy do góry, tak aby każdy mógł „zobaczyć" jej wielkość i ciężar. Mówimy: „*Oh! It's a ball. A ball. What a nice ball!*". Potem podajemy tę wyimaginowaną piłkę z rąk do rąk, aby każdy uczestnik mógł jej „dotknąć". W trakcie powtarzamy: „*A ball*". Następnie prowadzący rzuca piłkę do dowolnego członka grupy i woła przy tym: „*Piotruś, catch the ball*!". Piotruś chwyta wyimaginowaną piłkę, a następnie rzuca ją do kolejnej osoby, wołając najpierw imię wybranego dziecka. Nauczyciel może pomóc, dopowiadając resztę kwestii. Początkowo można się bawić prawdziwą piłką, aby później przejść do zabawy improwizowanej. Kiedy dzieci znają już zabawę, mają wolny wybór, jakie przedmioty chcą sobie podawać – może to być jajko, lepki cukierek, pomidor, kawałek czekolady, chore zwierzątko, mały szczeniak lub słoń itp. Ich fantazja nie ma żadnych granic – należy zwrócić uwagę,

aby ruchy przy podawaniu i odbieraniu były możliwie najdokładniej dopasowane do podawanego przedmiotu. Wszystkie przedmioty nazywamy w języku, którego się uczymy.

Lustra *(Mirrors)*
Przed rozpoczęciem zabawy nauczyciel powinien objaśnić dzieciom po polsku, że w zabawie zamieniają się w lustra. Nauczyciel wykonuje czynność lub wskazuje na wybraną część ciała, może też zrobić śmieszną minę (smutną, wesołą itp.). Należy przy tym powtarzać nazwę czynności, śpiewnym głosem skandować nazwę danej części ciała itd. Uczniowie powtarzają za prowadzącym jego ruchy, nie wolno im się odzywać, gdyż lustra przecież nie mówią. W zabawę można także bawić się w parach. Nauczyciel objaśnia po polsku, na czym polega zabawa. Mówi, że zadaniem dzieci jest dotknąć się nazwanymi przez niego częściami ciała. Nauczyciel kilkakrotnie podaje nazwę części ciała w języku obcym. Uczniowie dotykają się danymi częściami ciała – pocierają się noskami, dają sobie buziaki, stykają się stopami itd.

Tempo, tempo *(Tempo!)*
Wszyscy uczestnicy zabawy siadają na podłodze w ciasnym kole, ramię przy ramieniu. Wyciągają nogi przed siebie, tak aby stopy utworzyły w centrum drugie, mniejsze koło. Jeden ochotnik staje pośrodku i otrzymuje zwiniętą w rulon gazetę lub kartkę. Na początku korzystnie jest, aby to prowadzący wszedł do środka jako pierwszy. Zaczynamy od tego, że przydzielamy każdemu określoną rolę (zwierzę, członek rodziny, zawód) bądź nazwę (owoc, warzywo, kolor). Następnie jeden z uczestników, który siedzi w kole woła dowolnie wybraną osobę, wymieniając przydzieloną jej rolę lub nazwę, np. krzyczy: „*A dog!*". Bezpośrednio po tym ochotnik w środku koła próbuje trafić rulonem z gazety w stopy wywołanej osoby, jeszcze zanim zdoła ona zawołać kolejnego członka grupy. Jeśli będzie ona zbyt powolna i gazeta dotknie jej stóp, wtedy musi przejść do środka i przejąć rolę „myśliwego". Do środka koła musi wejść również osoba, która niepotrzebnie odsunie stopy, albo też wołając, wymieni rolę lub nazwę, której nie ma nikt w grupie. Myśliwy musi pełnić swoje obowiązki do momentu popełnienia błędu przez uczestników zabawy, albo gdy będą zbyt wolno reagować.

W tej zabawie należy zwrócić uwagę na zasoby energii w grupie. Niektóre dzieci szybko znuży testowanie szybkości ich reakcji.

3.4. Aktywności dla dzieci o różnych preferencjach sensorycznych

Prace projektowe *(Project Works)*
Doskonałą okazję do różnicowania poziomu trudności i angażowania w pracę dzieci o różnych preferencjach sensorycznych stwarza także technika projektu, w której możemy przydzielić uczniom różne zadania i funkcje, w zależności od ich możliwości i zainteresowań. Technika ta umożliwia również przydzielenie uczniom szczególnie uzdolnionym zadań o wyższym poziomie trudności. Projekty integrują wiedzę i umiejętności uczniów z różnych dziedzin. Uczą też współpracy i samodzielności. Projekty umożliwiają ćwiczenie słownictwa, poszczególnych funkcji językowych, kształcą sprawności: słuchania, mówienia (w dalszym etapie: czytania i pisania),

a także umożliwiają dziecku ćwiczenie jego motoryki (rysowanie, kolorowanie, wycinanie, klejenie itd.). Podczas wczesnoszkolnego nauczania języka angielskiego można przygotowywać plakaty, albumy tematyczne, miniksiążeczki, wystawy itp. Dzieci z reguły uwielbiają przygotowywać książeczki z serii: *All about me* (*Wszystko o mnie*). Można poprosić uczniów o przyniesie kilku zdjęć z dzieciństwa i chronologiczne uporządkowanie ich oraz przyklejenie i stworzenie w ten sposób miniksiążeczki. Następnie uczniowie opisują zdjęcia, nawet jeśli mieliby napisać tylko jedno słowo pod każdym z nich. Uczniowie mogą też opowiadać, co się dzieje na zdjęciach. Inne tematy na książeczki to na przykład: *mój najlepszy przyjaciel, zwierzęta, które lubię/mam, mój weekend* itd. Należy jednak mieć na względzie, że np. w języku angielskim reprezentacja graficzna słowa jest odmienna od jego brzmienia. Uczniowie nie powinni więc mówić tego, czego wcześniej nie słyszeli, nie powinni czytać tego, czego wcześniej nie mówili oraz nie powinni pisać tego, czego wcześniej nie czytali.

Drama i przedstawienia *(Drama and Performances)*
Istotą ćwiczeń dramowych jest improwizacja, która otwiera przestrzeń dla uczniów z różnymi preferencjami sensorycznymi. Warto więc zachęcać uczniów do spontanicznego odgrywania scenek, podejmowania prób opowiadania wysłuchanych historyjek, a także do reagowania w sposób niewerbalny, tzn. pokazywania, co znaczy dane słowo lub czynność. Wszelkiego rodzaju odgrywanie scenek – a nawet prosta zabawa w powtarzanie zwrotów znanych dzieciom z bajek – stwarza okazję do stosowania poznawanych słów. Ponadto metoda inscenizacji umożliwia ćwiczenie zwrotów, wyrażeń, a nie tylko poszczególnych słów. Podobnie też jak w pracach projektowych dzieci uczą się współpracy i nabierają samodzielności. Scenki i wszelkiego rodzaju gry inscenizowane powinny jednak bazować na znanych dzieciom z lekcji historyjkach. Łatwiej jest im wtedy improwizować, mają mniejszą tremę i czują się pewniej.

4. Podsumowanie

Dzieci nie chcą uczestniczyć w lekcjach, pozbawionych ciekawych pomysłów i prowadzonych przez nauczycieli pozbawionych otwartości i gotowości do ciągłego wprowadzania zmian i ulepszeń w procesie kształcenia. Podsumowują je krótko: *„Nic nie było na lekcjach, było nudno”.* Tymczasem te pierwsze lata nauki języka obcego niejednokrotnie rzutują na ich przyszłą naukę. Zatem nauczyciele muszą zdać sobie sprawę, jak wielka odpowiedzialność na nich spoczywa. Muszą zachęcać uczniów do brania udziału w zajęciach i do wielozmysłowej aktywności. Oprócz ogólnych zaleceń – uwrażliwiania dziecka na języki obce, tworzenia warunków, w których dziecko osłuchuje się z wybranym językiem oraz motywowania do dalszej nauki tego języka – miejmy w pamięci, że w pracy z dziećmi bardzo ważne jest budowanie sytuacji wiarygodności, zaufania, a przede wszystkim dobrego nastroju i zabawy.

Przeczytajmy jeszcze raz motto poprzedniego rozdziału. Nie dopuśćmy do tego, by dziecko przestało się uczyć. W dużym stopniu możemy to osiągnąć unikając monotonii metodycznej w nauczaniu.

Bibliografia

Dziedzic A. (1999), *Drama a wychowanie*, Warszawa: Wyd. CODN.

Gałązka A. (2008), *Motywacyjna rola dramy w glottodydaktyce*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Gardner H. (2002) *Inteligencje wielorakie – teoria w praktyce,* Poznań: Wyd. „Media Rodzina".

Klasińska B. (2002), *Metoda projektów i jej zastosowanie w nauczaniu początkowym,* „Wychowanie na co Dzień" 7/8, s. 22-24.

Kotarba M. (2007), *Przedszkolak, język obcy i... Ty. Metodyka nauczania języków obcych w przedszkolach,* Pułtusk: wyd. Akademii Humanistycznej im. Aleksandra Gieysztora.

Walczewska-Klimczak G. (1995), *Pedagogika zabawy, czyli radość współdziałania,* „Wychowanie w Przedszkolu" 10.

Way B. (1995), *Drama w wychowaniu dzieci i młodzieży,* tłum. K. Pankowska, E. Nerwińska, Warszawa: WSiP.

Izabela Jaros, Anna Raulinajtys

Środki dydaktyczne wykorzystywane w nauczaniu dzieci

1. Wstęp

W ostatnich latach nauczanie dzieci języków obcych na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym[1] stało się coraz bardziej powszechne. Obserwujemy wzrost zainteresowania tym tematem zarówno ze strony nauczycieli języków obcych, jak i rodziców. Jednak nauczanie tej grupy wiekowej stawia istotne wyzwania co do metodyki prowadzenia lekcji, motywowania uczniów i doboru środków dydaktycznych. Psychologowie (Przetacznik-Gierowska, Włodarski 1994:154-155, w Siek-Piskozub 2001:118) zwracają uwagę, że pierwszym ogniwem działania nauczyciela powinno być wywołanie odpowiednio silnej motywacji poznawczej ucznia. W odróżnieniu od pozostałych grup wiekowych, dziecko nie jest wewnętrznie zmotywowane do nauki języka obcego. Nie istnieją również żadne zewnętrzne czynniki motywujące. Dlatego ważne jest, aby proces nauczania i uczenia się odbywał się przez aktywność, która jest bliska dziecku, i która stanowi integralną część jego dzieciństwa, czyli przez zabawę. J. Iluk (2006:72) twierdzi, że *„w wieku przed- i wczesnoszkolnym zabawa jest najbardziej akceptowanym przez dzieci rodzajem aktywności, ponieważ angażuje je w sposób całościowy, wyzwala pozytywne emocje i tym samym silną motywację do działania oraz sprzyja rozwojowi kreatywności"*. Zabawa jest więc niezwykle ważna w edukacji dzieci. Jej wszechobecność w dzieciństwie sugeruje pozytywny wpływ na ogólny rozwój dziecka. Z kolei J. Okoń (1987:18) zauważa, że osobliwością zabawy jest równoczesne istnienie dwóch kategorii działania. Jednej – prawdziwej, i drugiej – fikcyjnej. Zatem rolą nauczyciela najmłodszych uczniów jest wykorzystanie umiejętności dziecka do funkcjonowania na obu płaszczyznach i stworzenie odpowiednio stymulującego klimatu lekcji, który byłby dostosowany do poznawczych, emocjonalnych i społecznych potrzeb dziecka. Jednym ze sposobów osiągnięcia tego jest dobór odpowiednich środków dydaktycznych i umiejętność ich właściwego wykorzystania.

Poniżej prezentujemy pomoce dydaktyczne obecnie stosowane w nauczaniu dzieci języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej oraz na etapie przedszkolnym. Zanim przejdziemy do ich przedstawienia, spróbujmy zdefiniować, czym one są i jakie funkcje mogą spełniać.

[1] Podobnie jak w poprzednim rozdziale omawiamy również nauczanie jezyków na etapie przedszkolnym. Na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym stosuje się podobne metody i techniki pracy, a celem nauki języka jest bardziej rozwój dziecka, rozbudzenie jego zainteresowania językiem i przygotowanie go do skutecznej nauki w przyszłości niż osiągnięcie danych efektów kształcenia wyrażających się konkretnymi umiejętnościami w znajomości języka.

2. Próba zdefiniowania środków dydaktycznych oraz pełnionych przez nie funkcji

Środki dydaktyczne niepodważalnie przyczyniają się do usprawnienia procesu nauczania/uczenia się. Cz. Kupisiewicz (2005:129) definiuje je jako „*przedmioty materialne, które dostarczają uczniom określonych bodźców wzrokowych, słuchowych, dotykowych i innych, dzięki czemu usprawniają proces kształcenia, a przez to wpływają korzystnie na jego przebieg i efekty*". Zatem środki dydaktyczne przez pobudzenie zmysłów ucznia umożliwiają nauczycielowi realizację multisensorycznego podejścia do nauczania języka obcego.

Dydaktycy (np. Lelonek, Wróbel 1990) zwracają uwagę na liczne funkcje, jakie pełnią środki dydaktyczne w procesie nauczania/uczenia się. Do najważniejszych z nich można zaliczyć funkcję motywacyjną, czyli wywołanie zaciekawienia, zainteresowania, chęci i gotowości uczenia się. Ponadto środki dydaktyczne przybliżają ucznia do poznawanej rzeczywistości, przez co pełnią funkcję poznawczą. Funkcja kształcąca środków dydaktycznych przyczynia się do rozwoju zdolności poznawczych uczniów i wspomaga zarówno rozwiązywanie przez nich praktycznych i teoretycznych problemów, jak i stosowanie zdobytych wiadomości w praktycznym działaniu. Autorzy podkreślają, że środki dydaktyczne kształtują odpowiednie postawy, opinie i poglądy, przez co odgrywają rolę wychowawczą. Natomiast dzięki swojej funkcji kontrolnej umożliwiają nauczycielom weryfikację wiadomości oraz ocenianie stopnia opanowania odpowiednich umiejętności.

W kontekście nauczania języka, M. Szałek (2004:162) podkreśla następujące funkcje środków poglądowych:

- *„funkcja reprezentatywna (przedstawieniowa), polegająca na przekazaniu uczniom określonej informacji językowej i pozajęzykowej,*
- *funkcja kształcąca, polegająca na aktywizacji umysłowej uczniów, związanej z koniecznością myślowego przetworzenia odebranej informacji,*
- *funkcja obiektywizująca, tj. korygująca dotychczasowe wyobrażenia uczniów na temat danego wycinka rzeczywistości językowej i pozajęzykowej,*
- *funkcja ćwiczebna, czyli funkcja instrumentu kształtującego i rozwijającego określone nawyki i umiejętności mowne,*
- *funkcja sterująca, której istotą jest regulowanie treści, formy oraz kolejności następowania po sobie ćwiczebnych działań uczniów,*
- *funkcja motywująca (stymulująca), polegająca na wzbudzaniu i podtrzymaniu różnorodnych pozytywnych motywów uczenia się,*
- *funkcja optymalizująca, polegająca na stworzeniu warunków nauczania umożliwiających osiągnięcie danego celu dydaktycznego jak najmniejszym nakładem czasu i wysiłku".*

Niezależnie od takiego lub innego podziału, głównym zadaniem środków poglądowych jest ułatwienie poznawania rzeczywistości, uatrakcyjnienie oraz usprawnienie procesu nauczania.

Na etapie przedszkolnym oraz edukacji wczsnoszkolnej użycie środków dydaktycznych jest niezbędne ze względu na myślenie konkretno-obrazowe dzieci w tym wieku. Obudowa dydaktyczna nowoczesnego kursu językowego dla dzieci jest bogata i obejmuje:

- książkę ucznia zwykle z płytą audio CD (książka ucznia jest czasami połączona z zeszytem ćwiczeń),
- zeszyt ćwiczeń (najczęściej z płytą CD-ROM),
- książkę nauczyciela z rozkładem materiału, materiałami do powielania, testami, płytami audio CD,
- plakaty,
- karty obrazkowe do prezentacji słownictwa (*flashcards*),
- karty obrazkowe do historyjek (*story cards*),
- karty wyrazowe (*word cards*),
- słowniczek obrazkowy,
- kasetę wideo lub płytę DVD,
- materiały do tablicy interaktywnej,
- pacynkę, którą najczęściej jest główny bohater podręcznika,
- zeszyt współpracy z rodzicami/poradnik dla rodziców.

Poza wyżej wymienionymi elementami na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym powinny być stosowane dodatkowe pomoce dydaktyczne, takie jak na przykład: chusta animacyjna Klanza, klocki Cuisenaire'a, interaktywne programy edukacyjne oraz materiały własnoręcznie wykonane przez nauczycieli bądź uczniów. Właśnie te materiały oraz wspomniana wcześniej pacynka (wraz z propozycjami ćwiczeń) zostaną krótko przedstawione w dalszej części niniejszego rozdziału.

3. Prezentacja środków dydaktycznych, stosowanych w nauczaniu dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym

3.1. Pacynka

Pacynka towarzyszy dzieciom od najmłodszych lat życia. Miękka, pluszowa zabawka jest pierwszym, często przytulanym przyjacielem dziecka (zob. zdjęcie 1). Pacynki bawią i uczą, inspirują i dostarczają dzieciom, rodzicom i opiekunom wielu pomysłów na wspólne spędzanie czasu w ciekawy sposób. Pacynka uatrakcyjnia wszystkie dziecięce zabawy, aktywnie w nich uczestnicząc. Może śpiewać piosenki, opowiadać wierszyki, rymowanki i bajki. Dzięki temu, jak zauważa J. Iluk (2006:86), *„pacynka jest istotnym źródłem językowego inputu oraz niezmiernie ważnym medium, wprowadzającym obcojęzyczną atmosferę".* Pacynki doskonale sprawdzają się podczas odgrywania scenek z ulubionych bajek i wymyślonych historyjek. Pomagają rozwijać wyobraźnię i kreatywność, ćwiczyć mowę i umiejętność opowiadania. Zabawy pacynkami w grupie stymulują rozwój społeczny dziecka, gdyż z jednej

strony zachęcają do komunikacji i współpracy z rówieśnikami, a z drugiej ugruntowują poczucie pewności siebie w kontakcie z innymi[2].

Jak podkreślają dydaktycy (Slattery 2008, Raulinajtys 2008), pacynka na lekcjach języków obcych staje się asystentem nauczyciela – dzięki niej zwiększa się ekspozycja językowa (konwersacje są prowadzone wyłącznie w języku obcym, gdyż pacynka nie zna języka rodzimego dzieci). Uczniowie są zachęcani do komunikacji w języku obcym i częściej ją podejmują. Zmniejsza się również dystans między nauczycielem – osobą dorosłą a grupą uczniów. Pacynka przyczynia się do wytworzenia miłej atmosfery na lekcji, pozytywnego nastawienia do języka obcego i jego nauki, a także do utrzymania dyscypliny podczas zajęć. Ponadto materiał językowy może być wprowadzony i utrwalany w przyjazny dzieciom sposób, co również umożliwia integrację programu nauczania języka obcego z innymi obszarami nauki. Zastosowanie pacynki stymuluje różne style uczenia się: wzrokowy, słuchowy, dotykowy i kinestetyczny. Z tego wynika, że pacynka ma istotny wpływ na nauczanie języka obcego dzieci.

Zdjęcie 1. (I. Jaros) Pacynka – asystent nauczyciela.

Poniżej prezentujemy przykładowe ćwiczenia z wykorzystaniem pacynki – misia (*Bear*):

Rymowanka misia (*A bear rhyme*)
Nauczyciel recytuje wierszyk jednocześnie demonstrując czynności na pacynce.

Teddy Bear, Teddy Bear

Teddy bear, Teddy bear,
Turn around.
Teddy bear, Teddy bear,
Touch the ground.

[2] Wiele interesujących propozycji ćwiczeń z wykorzystaniem pacynki jest przedstawionych np. w publikacji M. Slattery (2008), *Teaching with Bear,* Oxford: Oxford University Press.

Teddy bear, Teddy bear,
Point to your nose.
Teddy bear, Teddy bear.
Point to your toes.

Teddy bear, Teddy bear,
Slap your knees.
Teddy bear, Teddy bear,
Sit down please.
(Adaptacja tradycyjnej rymowanki)

Dzieci powtarzają słowa, jednocześnie wykonując wymienione czynności. Po zapoznaniu dzieci ze słowami można wprowadzić zabawę „Miś mówi" (*Bear says* – która jest odmianą klasycznej wersji angielskiej zabawy *Simon says*). Przed wydaniem każdego polecenia nauczyciel przystawia misia do swojego ucha, dzięki czemu dzieci mają wrażenie, że to pacynka szepce polecenia, a nauczyciel jedynie głośno je wypowiada. Na przykład:

„Miś mówi: *obróć się* (*Bear says turn around* – dzieci powinny obrócić się).

Miś mówi: *dotknij podłogi* (*Bear says touch the ground* – dzieci powinny dotknąć podłogi).

Wskaż na swój nos (*Point to your nose"* – dzieci nie powinny wykonać tej czynności, gdyż polecenie nie było poprzedzone wyrażeniem *Bear says*).

Historyjka o misiu (*A photo story about Bear)*
Aby opowiedzieć historyjkę z życia misia, potrzebna jest specjalna „zdjęciowa" książeczka, wykonana przez nauczyciela. Sugerujemy wykonanie następujących czynności związanych z przygotowaniem książeczki:

- Wybór tematu, np. Dzień misia (*Bear's day)*, Ulubione zabawki/zajęcia misia (*Bear's favourite toys/activities)*, Dom misia (*Bear's house)*, Miś coś zgubił (*Bear loses something)*, Miś idzie na zakupy (*Bear goes shopping*) itp.
- Ustalenie kolejności zdarzeń.
- Wykonanie odpowiednich zdjęć z misiem.
- Przyklejenie zdjęć i/lub tekstu ułatwiającego opowiadanie historyjki na pojedynczych, kolorowych kartkach.
- Zbindowanie książeczki (zaadaptowane ze Slattery 2008:48-49).

Przed zaprezentowaniem opowiadania nauczyciel dokonuje elicytacji lub wprowadzenia kluczowego słownictwa za pomocą kart obrazkowych lub prawdziwych przedmiotów. Następnie prezentuje historyjkę aktywizując uczniów, którym zadaje pytania dotyczące fotografii, zamieszczonych w książeczce (zob. zdjęcie 2). Jednocześnie sprawdza zrozumienie opowiadania oraz przewidywanie kolejnych wydarzeń w tekście.

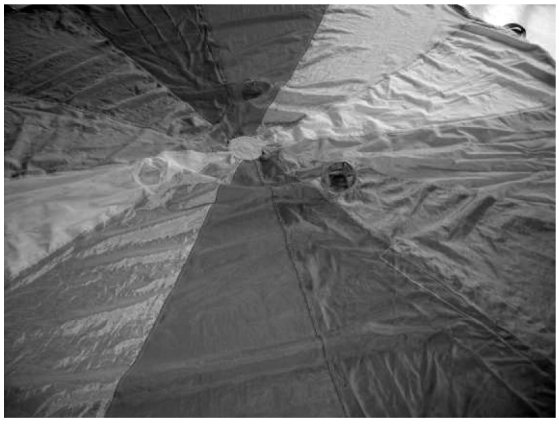
Po wysłuchaniu opowiadania należy umożliwić dzieciom ćwiczenia ruchowe. Najlepszym rozwiązaniem jest zabawa ruchowa. Przy na przykład realizacji tematu „Dom misia" można pobawić się z dziećmi w zabawę w chowanego. Do przeprowadzenia tej

zabawy potrzebne są odpowiednio przygotowane pudełka po butach, które imitują pokoje. Nauczyciel prosi dzieci o zamknięcie oczu i w tym czasie chowa pacynkę do wybranego pudełka. Uczniowie otwierają oczy i próbują odgadnąć, gdzie jest pacynka, pytając „*Czy jest ona w kuchni/jadalni/salonie?*" (*Is he in the kitchen/dining room/ living room?).* Dziecko, które odgadło, w którym pokoju ukrył się miś, chowa pacynkę w następnej kolejce.

Zdjęcie 2. (I. Jaros) Historyjka o misiu.

3.2. Chusta animacyjna Klanzy

Chusta Klanzy jest produkowana, wypromowana i rozprowadzana przez Polskie Stowarzyszenie Pedagogów i Animatorów Klanza, które kontynuuje zadania *KL*ubu *AN*imatora *ZA*bawy. Stowarzyszenie zostało założone przez dr Zofię Zaorską w 1990 roku, a jego główna siedziba mieści się w Lublinie (www.klanza.org.pl). Chusta animacyjna to środek dydaktyczny, który zawsze spotyka się z zainteresowaniem małych dzieci (zob. zdjęcie 3). Trójkątne, kolorowe kawałki lekkiego materiału są zszyte w kształcie koła o średnicy od 3 do 7 m i obszyte mocną taśmą z uchwytami do trzymania przez dzieci. Możliwości jej zastosowania są nieograniczone. Świetnie sprawdza się w zabawach ułatwiających wzajemne poznanie i integrację grupy, zabawach ćwiczących refleks i spostrzegawczość, zabawach polegajacych na zgadywaniu lub zabawach przy muzyce.



Zdjęcie 3. (I. Jaros) Chusta animacyjna Klanza.

Zajęcia z chustą uatrakcyjniają również lekcje językowe. Poniżej przedstawiamy dwie propozycje zabaw z chustą przy muzyce[3].

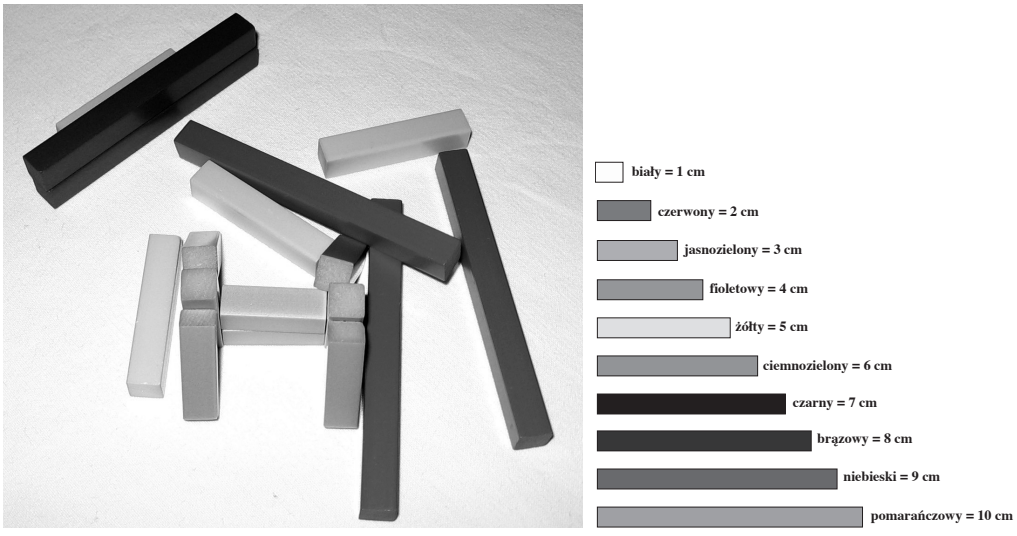
- Uczniowie trzymają chustę za uchwyty w połowie wysokości ciała i chodzą w rytm muzyki. Gdy muzyka milknie, nauczyciel wywołuje nazwę wybranego koloru w języku obcym. Te dzieci, które trzymają za uchwyty przyszyte do tego właśnie koloru, mają za zadanie zamienić się miejscami.
- Chusta leży na podłodze, natomiast uczniowie chodzą dookoła niej w rytm muzyki. Gdy muzyka milknie, uczniowie mają za zadanie poszukać w sali jednego przedmiotu/zabawki w kolorze chusty, obok którego się zatrzymały i położyć go/ją na tym samym kolorze na chuście oraz nazwać go/ją w języku obcym.

3.3. Klocki Cuisenaire'a

Nazwa klocków pochodzi od nazwiska twórcy, którym był belgijski nauczyciel szkoły podstawowej Georges Cuisenaire. Klocki Cuisenaire'a, zwane również kolorowymi liczbami lub liczbami w kolorach, to różnokolorowe, drewniane lub plastikowe prostopadłościany o podstawie 1 cm^2 i długości od 1 do 10 cm. Klocki tego samego koloru są tej samej długości. Jedynie te dwie cechy – kolor i długość – różnicują je (zob. zdjęcie 4). Klocki są używane głównie w edukacji matematycznej do ćwiczeń arytmetycznych. Dzięki twórcy metody nauczania języka angielskiego *The Silent Way*, C. Gattegno (Gattegno 1972), pojawiły się również na lekcjach języka angielskiego i okazały się atrakcyjną i skuteczną pomocą dydaktyczną. Klocki mogą być wykorzystywane w różnych grupach wiekowych, ale w pracy z dziećmi są wręcz niezbędne. Świetnie nadają się do nauki słownictwa obejmującego np. takie obszary leksykalne, jak: alfabet, kolory, liczebniki, określanie czasu, części ciała, relacje rodzinne, pokoje i meble, zwierzęta.

[3] Wiele ciekawych i różnorodnych propozycji wykorzystania chusty w sali i w plenerze można znaleźć w publikacji A. Wasilak (red.) (2002), *Zabawy z chustą,* Lublin: KLANZA.

Ułatwiają też opanowanie różnych umiejętności bez formalnej nauki gramatyki, a jedynie nauczając implicite takich aspektów gramatycznych, jak: zaimki osobowe, zaimki wskazujące, przyimki, przedimki, liczebniki, rzeczowniki, przymiotniki, czasowniki, kolejność wyrazów w zdaniu angielskim i wiele innych.



Zdjęcie 4. (J. Jaros) Klocki Cuisenaire'a.

Kolorowe liczby to konkretne przedmioty, którymi dzieci mogą manipulować w procesie uczenia się języka, przyswajając wiadomości i rozwijając umiejętności językowe. Wizualny charakter klocków ułatwia proces myślenia i rozumowania oraz pomaga w „odkrywaniu" wiedzy i interioryzacji reguł. Praca z kolorowymi klockami ułatwia koncentrację i skupienie uwagi. Z liczbami w kolorach łatwiej jest powtarzać słownictwo z określonych grup leksykalnych, natomiast ćwiczenia są zazwyczaj krótkie i różnorodne.

Ćwiczenia z klockami mają charakter zabawowy i wykorzystują aktywności dzieci. Wprowadzając elementy metody reagowania całym ciałem – *TPR – Total Physical Response* (Asher 1969), na przykład: „*Połóż zielony klocek na podłogę*" (*Put the green rod on the floor*), „*Daj Piotrowi czarny klocek*" (*Give Peter the black rod)* – pozwalamy dziecku na ruch, który jest niezbędny na tym etapie rozwoju.

Ćwiczenia z klockami Cuisenaire'a uwzględniają polisensoryczność uczenia się, wielokrotne powtórzenia oraz aktywność ruchową, które sprzyjają rozwojowi spostrzegawczości i percepcji wzrokowej dzieci z trudnościami w nauce języka obcego, np. dyslektycznymi. Przedstawiamy kilka propozycji wykorzystania kolorowych liczb na lekcji języka angielskiego. Ćwiczenia są przeznaczone dla dzieci w różnym wieku. Propozycje ćwiczeń mogą być wykorzystywane z każdym podręcznikiem do nauki języka obcego[4].

[4] Więcej propozycji ćwiczeń z kolorowymi liczbami można znaleźć w publikacji I. Jaros (2006), *Język angielski z klockami Cuisenaire'a,* Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP sp. z o.o.

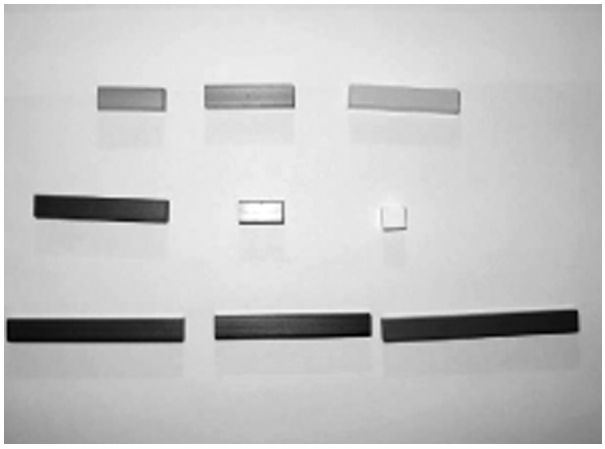
Zgadnij, jakiego koloru jest klocek! *(Guess the colour of the rod!)*
Prowadzący ćwiczenie wyjmuje jeden klocek z pudełka, nie pokazując go uczniom, którzy mają za zadanie odgadnąć jego kolor i zadaje pytania: „*Czy on jest czerwony/żółty?*" (*Is it red/yellow?)*. Uczniowie mogą wykonywać to ćwiczenie w parach, ćwicząc zadawanie pytań: „*Czy on jest niebieski/biały/czarny?*" (*Is it blue/white/black?)* i udzielanie krótkich odpowiedzi: „*Tak*" (*Yes, it is)* lub „*Nie*"*(No, it isn't).* Ta sama procedura może być stosowana do dwóch klocków i ćwiczenia zadawania pytań w liczbie mnogiej. Na przykład: „*Czy one są czarne i białe*?" (*Are they black and white?*) „*Tak*" *(Yes, they are)* lub „*Nie*" (*No, they aren't).*

Znajdź swoje klocki – zabawa w ciepło i zimno (*Find your rods – Hunt the thimble*)
Prowadzący ćwiczenie przygotowuje na paskach papieru polecenia dla każdego dziecka, rozdaje je, jednocześnie sprawdzając zrozumienie polecenia przez dzieci. Na przykład:

- Kuba, znajdź 2 czerwone klocki, 3 jasnozielone i 6 białych (*Find 2 red rods, 3 light green rods and 6 white rods*).
- Wiktor, znajdź 4 białe klocki, 1 pomarańczowy i 2 czarne (*Find 4 white rods, 1 orange rod and 2 black rods).*
- Elwira, znajdź 4 brązowe klocki, 3 niebieskie i 2 żółte (*Find 4 brown rods, 3 blue rods and 2 yellow rods).*
- Weronika, znajdź 2 białe klocki, 3 pomarańczowe i 5 czerwonych (*Find 2 white rods, 3 orange rods and 5 red rods*).

Następnie prosi wybrane dziecko bądź dzieci (nie więcej niż troje) o opuszczenie sali i zabranie ze sobą swojego paska z poleceniem. Teraz nauczyciel/dzieci rozmieszcza/ją klocki w różnych miejscach sali, np. na parapecie, pod ławką, na krześle, pamiętając o tym, aby każdy uczeń mógł znaleźć takie klocki i w takiej liczbie, jak wskazuje zapis na pasku. Uczeń (uczniowie) wracają do sali i starają się wykonać polecenie z otrzymanego paska, czyli odszukać klocki. Uczniowie, którzy nie byli poproszeni o opuszczenie sali, mogą naprowadzać szukających słowami „gorąco" (*hot),* czyli blisko klocka, „zimno" (*cold),* czyli daleko od klocka. Po znalezieniu właściwych klocków uczniowie mogą układać z nich przedmioty, figury geometryczne, zwierzęta, postacie ludzkie i je nazywać. Na przykład: „To jest chłopiec/dziewczynka/dom" (*This is a boy/girl/house).*

Bingo
Uczniowie wybierają 9 klocków w różnych kolorach, jeden kolor może być użyty tylko raz, i układają je tak jak na planszy do Bingo, czyli po 3 klocki w 3 rzędach. Prowadzący ćwiczenie głośno wywołuje wartości liczbowe lub nazwy kolorów. Dzieci odkładają wywołane klocki, jeśli takie znalazły się w ich zestawach. Ta osoba, która jako pierwsza odstawi 3 klocki z linii poziomej, pionowej lub przekątnej krzyczy *Bingo* i wygrywa. Zamiast pojedynczych klocków uczniowie mogą wybierać dowolną liczbę klocków tego samego koloru i układać je na planszy. W takiej, trudniejszej wersji prowadzący ćwiczenie wywołuje klocki w liczbie mnogiej, np. „3 białe klocki, 2 czarne" itp. (*3 white rods, 2 black rods.)* (zob. zdjęcie 5).



Zdjęcie 5. (I. Jaros) Zastosowanie klocków Cuisenaire'a w grze Bingo.

Gra w potwora (*Monster game)*
Reguły tej gry są następujące: nazwy części ciała przyporządkowujemy kolorom. Jeden kolor to jedna część ciała, na przykład:

- „biały" (*white)* – 1, „oko" (*an eye)*,
- „czerwony" (*red*) – 2 „usta" (*a mouth) itd.*

Następnie rzucamy kostką, a wartość liczbowa na kostce wskazuje, jaką cześć ciała można dodać do tworzonej postaci. W przypadku jednego rzutu kostką dysponujemy 6 częściami ciała, ale można wykonać jednocześnie rzuty dwiema kostkami i wtedy można wprowadzić do gry 12 nazw części ciała. Kryteria zwycięstwa mogą być różne, np. wygrywa grupa, która ułożyła potwora z największą liczbą oczu, kończyn górnych lub dolnych. Po zakończeniu gry uczniowie mogą opisywać stworzone postacie, np. „*Nasz potwór ma 3 pary oczu, 5 ramion i 6 nóg*" (*Our monster has got 3 eyes, 5 arms and 6 legs).*

3.4. Interaktywne programy edukacyjne

Współczesna szkoła wymaga stosowania nowoczesnych środków dydaktycznych, a komputer jest jednym z nich. Dostęp do komputerów jest coraz powszechniejszy. W wielu szkołach już od pierwszej klasy są prowadzone zajęcia z informatyki, a w domach dzieci spędzają przed komputerem kilka godzin dziennie. Istnieje też wiele interaktywnych programów edukacyjnych przeznaczonych dla najmłodszych. Programy te przewyższają tradycyjne pomoce pod względem atrakcyjności i efektywności, gdyż są multisensoryczne, oddziałują na wiele zmysłów, łącząc w sobie obraz i dźwięk oraz zmuszają odbiorcę do aktywności, a przede wszystkim łączą naukę języka obcego z zabawą. Szczegółowe recenzje każdego programu są zamieszczone na stronach internetowych wydawnictw oraz sklepów internetowych zajmujących się ich dystrybucją. Poniżej przedstawimy trzy wybrane pozycje, które sprawdziły się w naszej pracy z dziećmi.

- „WordBird's Word Land" (www.english-zone.com/teach/wordland.html) to multimedialny program edukacyjny przeznaczony dla dzieci od 5 roku życia, zawierający różne ćwiczenia i gry oraz zabawne animacje. Ćwiczenia, piosenki i gry dotyczą takich tematów, jak: liczebniki, kolory, części ciała, rodzina, zwierzęta, ubrania, środki transportu, żywność. Zakres ćwiczonego słownictwa pokrywa się z obszarami leksykalnymi, które są wprowadzane w nowoczesnych podręcznikach stosowanych obecnie do nauki języka angielskiego na pierwszym etapie edukacyjnym, więc program ten może być wykorzystywany z dowolnym podręcznikiem, z którego uczeń korzysta w szkole, w celu utrwalenia bądź rozszerzenia słownictwa.

  Do każdego tematu jest wprowadzone słownictwo za pomocą kart obrazkowych. Dziecko jednocześnie poznaje wymowę oraz pisownię. Następnie znajomość wprowadzonej leksyki jest testowana w różnych zadaniach, grach i piosenkach. Te ostatnie mają wersję karaoke, więc gracz może sam wypróbować swoje możliwości wokalne, jeśli tylko potrafi czytać tekst, który niestety nie zawsze jest prosty.

  Najciekawsze dla dzieci są gry (w programie oznaczone jako PLAY), które nie tylko rozwijają umiejętności językowe, ale i spostrzegawczość, pamięć i szybkość reakcji. Na przykład w grze zamieszczonej w temacie *Food*, dziecko przez chwilę widzi produkty spożywcze, po czym jeden z nich znika, a zadaniem gracza jest zaznaczenie jego nazwy. Ta czynność jest powtarzana wielokrotnie, za każdym razem znika inny produkt, aż do zaznaczenia wszystkich nazw produktów z listy. Jest to propozycja zadania dla dzieci umiejących czytać. Gdy dziecko nie potrafi czytać w języku angielskim, konieczna jest pomoc nauczyciela. Po ukończeniu zadania dziecko może od razu sprawdzić poprawność jego wykonania, gdyż pokazuje się wynik, np. 10/10. Jest to istotny element kontroli własnej pracy, zwłaszcza dla uczniów pracujących samodzielnie.

  Różnorodność ćwiczeń, wspaniała grafika i animacje oraz tematy z kręgu zainteresowań dziecka czynią ten program niezwykle atrakcyjnym. Korzystanie z programu jest przyjemnością i świetną zabawą nie tylko dla ucznia i nauczyciela, ale i dla dziecka oraz jego rodziców. Wykorzystanie tego programu w szkole ożywiłoby każdą lekcję języka angielskiego.

- „Program EuroPlus+Angielski dla Dzieci" (www.ydp.com.pl) jest przeznaczony dla dzieci w wieku od 6 do 10 lat. Materiał leksykalny jest podzielony alfabetycznie i obejmuje takie kategorie tematyczne, jak np. rodzina, dom, świat, zwierzęta. Są to obszary bliskie dzieciom, co ułatwia pracę z programem. Taki dobór tematów pozwala na wykorzystywanie tego programu z dowolnym podręcznikiem do nauki języka angielskiego na pierwszym etapie edukacyjnym. W zabawach językowych jest przemyconych wiele zagadnień gramatycznych (m.in. zaimki dzierżawcze, liczba mnoga, czasowniki modalne, czas *Present Continuous*), które są wprowadzane w klasie I i II. W zabawie dzieci szybko i skutecznie zapamiętują struktury gramatyczne oraz słownictwo. Lektorami są rodzimi użytkownicy języka, więc stanowią dla dzieci idealny wzorzec do naśladowania. W programie został zainstalowany

system rozpoznawania mowy, dzięki któremu dzieci ćwiczą poprawność wymowy. Kolorowe animacje są uruchamiane wtedy, gdy dziecko poprawnie wypowie określone słowo. Program zawiera również tabelę wyników, która pozwala sprawdzić postępy dziecka w nauce.

- Program „Klik uczy angielskiego" (www.wsip.pl) to środek dydaktyczny, w którym dzieci uczą się razem z chłopcem o imieniu Klik. To on wyjaśnia, jak należy wykonać zadania i robi to w języku polskim, a następnie chwali dzieci po poprawnym wykonaniu ćwiczenia. Tematyka ćwiczeń dotyczy najbliższego otoczenia dziecka, toteż dzieci mają za zadanie policzyć zabawki albo owoce, rzucać piłkami w różnych kolorach lub nazywać członków rodziny**.** Oprawa graficzna jest ładna, chociaż niektóre kolory są zbyt pastelowe, czasami niemal przezroczyste.

  Pracując z Klikiem, dziecko skupia się na słuchaniu wymowy (głównie wymowy dziecięcej), rozpoznawaniu słów i wyrażeń, kojarzeniu obrazu, dźwięku i ich znaczenia. Są też zadania, które wymagają mówienia: dziecko powtarza do mikrofonu usłyszane wyrażenia, a następnie może odsłuchać nagranie i porównać swoją wymowę z oryginałem. Oprócz gier-zabaw i piosenek w programie umieszczono obrazkowy słownik polsko-angielski i angielsko-polski. Postępy użytkownika programu są zapisywane – za poprawnie rozwiązane zadanie otrzymuje on punkt wpisywany do specjalnego dyplomu, który można wydrukować.

Zalety wymienionych trzech multimedialnych programów edukacyjnych pokazują, jak nieoceniony jest to środek dydaktyczny i w związku z tym powinien znaleźć się w arsenale często wykorzystywanych na lekcjach pomocy.

3.5. Materiały wykonane przez nauczycieli lub uczniów

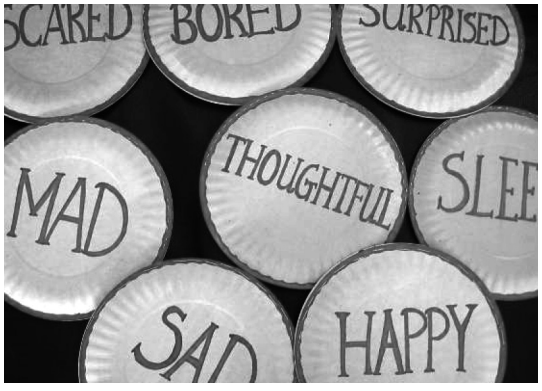
Kreatywni nauczyciele nieustannie poszukują innych środków dydaktycznych w celu uatrakcyjnienia procesu nauczania/uczenia się języka obcego. Niezwykle cenne są te pomoce dydaktyczne, które są wykonane przez nauczyciela własnoręcznie. Przedstawiamy kilka propozycji takich pomocy[5]. Ich opis, oprócz nazwy, zawiera następujące elementy:

- materiały potrzebne do jej wykonania,
- szczegółowe procedury wykonania,
- propozycje obszarów leksykalno-gramatycznych, na których dana pomoc może być wykorzystywana.

[5] Pomoce zostały wykonane przez Małgorzatę Sas i Ewelinę Snopek, studentki kierunku Edukacja Wczesnoszkolna i Przedszkolna z nauczaniem języka angielskiego na Wydziale Pedagogicznym i Artystycznym Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego w Kielcach, które uczestniczyły w projekcie *Portfolio kreatywnego nauczyciela języków obcych w kształceniu zintegrowanym*, zrealizowanym w 2007 r. Projekt został nagrodzony prestiżowym certyfikatem *European Language Label – Europejski Znak Innowacyjności w Zakresie Nauczania Języków Obcych* w szóstej polskiej edycji konkursu, organizowanego przez Komisję Europejską, Ministerstwo Eudakacji Narodowej i Fundację Rozwoju Systemu Edukacji.

◆ **Emocje na talerzach**

Zdjęcie 6a. (I. Jaros) Rysunki twarzy ilustrujące emocje.



Zdjęcie 6b. (I. Jaros) Wyrażenia oznaczające nastroje.

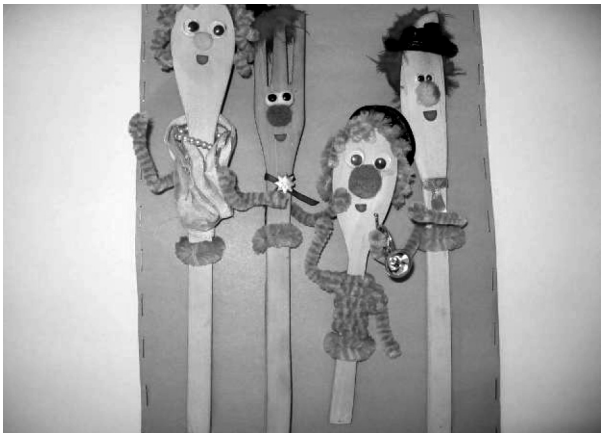
Materiały: talerze papierowe (okrągłe), flamastry, zszywacz i zszywki, lakier bezbarwny.

Sposób wykonania: na zewnętrznej stronie talerza malujemy twarz wyrażającą wybrane stany emocjonalne (zob. zdjęcie 6a). Na drugim talerzu piszemy odpowiadającą danej emocji nazwę, na przykład „szczęśliwy, smutny, podekscytowany" (*happy, sad, excited* – zob. zdjęcie 6b). Zabezpieczamy talerze pokrywając je lakierem (uważając, by nie rozmazały się rysunki). Po wyschnięciu łączymy ze sobą odpowiednie talerze za pomocą zszywacza (zostawiając miejsce na wsunięcie dłoni), tak by rysunek i napis znajdowały się po zewnętrznych stronach talerzy.

Obszary leksykalno-gramatyczne:

- przymiotniki określające stany emocjonalne,
- nazwy części twarzy,
- użycie czasownika „być" (*to be*) w formie twierdzącej, przeczącej i pytającej w czasie teraźniejszym.

◆ **Drewniana rodzina**



Zdjęcie 7. (I. Jaros) Drewniana rodzina.

Materiały: drewniane sztućce, drucik kreatywny, skrawki materiału, gąbka, wstążka, wełna, papier samoprzylepny, flamastry, klej, nożyczki.

Sposób wykonania: Formujemy ręce z drucika kreatywnego i przyklejamy je z tyłu sztućców. Ze skrawków materiałów robimy ubranie i mocujemy je za pomocą kleju (niektóre części garderoby, np. krawat albo szalik, można wykonać ze wstążki, można także użyć drucika kreatywnego owijając nim postać). Włosy wykonujemy z pociętego na kawałki, odpowiednio uformowanego drucika kreatywnego lub wełny. Każdy drucik przyklejamy oddzielnie. Wycinamy z gąbki nos i przyklejamy go w odpowiednim miejscu. Oczy i usta wycinamy z kolorowego samoprzylepnego papieru. Postacie można dowolnie ozdobić. Te na rysunku mają m.in. korale, trąbkę i różne nakrycia głowy. Części twarzy można także namalować flamastrem, nos można wykonać z plasteliny (zob. zdjęcie 8).

Obszary leksykalno-gramatyczne:

- rodzina (nazwy członków rodziny),
- nazwy części ciała,
- nazwy kolorów,
- określanie wielkości,
- zaimki osobowe,
- dopełniacz saksoński,
- przymiotniki,
- umiejętności, np. „On potrafi grać na trąbce" (*He can play the trumpet).*

◆ **Zwierzęce sylwetki**

Materiały: twarda tektura, czarna farba w sprayu, drewniane patyczki do szaszłyków, dwustronna taśma klejąca, papier samoprzylepny, nożyczki, ołówek.

Sposób wykonania: szkicujemy ołówkiem kontury zwierząt (lub innych postaci) na tekturze i wycinamy je. Za pomocą dwustronnej taśmy klejącej i papieru samoprzylepnego przy-

mocowujemy patyczki w dolnej części figur. Czarną farbą w sprayu pokrywamy figury zwierząt z jednej strony, a gdy farba wyschnie – także z drugiej (zob. zdjęcie 8).

Obszary leksykalno-gramatyczne:

- nazwy zwierząt (domowe, dzikie, egzotyczne),
- nazwy części ciała,
- zaimki osobowe,
- przedimki,
- liczba pojedyncza i mnoga,
- użycie czasownika „być" (*to be*), w formie twierdzącej, przeczącej i pytającej,
- umiejętności, np. Koty widzą w ciemności (*Cats can see in the dark*).

Zdjęcie 8. (I. Jaros) Zwierzęce sylwetki.

◆ **Cztery tuby roku**

Materiały do wykonania tub: rolki z tektury (po ręcznikach papierowych), kolorowy papier samoprzylepny, litery samoprzylepne, kolorowy blok techniczny, klej, taśma izolacyjna.

Sposób wykonania tub: rolki tekturowe owijamy papierem samoprzylepnym w odpowiednim dla danej pory roku kolorze (np. wiosna – zielony, lato – żółty, jesień – brązowy, zima – niebieski). Wycinamy z papieru technicznego dwa koła o promieniu o 1 cm większym niż promień tuby. Wycinamy ząbki na ich obwodzie, zaginamy je i przyklejamy jedno przy końcu tuby (będzie to dno). Wycinamy z papieru samoprzylepnego o szerokości ok. 1,5 cm i długości 19 cm i oklejamy nim rolkę przy dnie. Wieczko tuby wykonujemy z drugiego koła, które przyklejamy do pierścienia wykonanego z paska papieru technicznego o wymiarach 2,5 cm szerokości i ok. 19 cm długości (powinien on mieć po zwinięciu i sklejeniu obwód nieco większy od obwodu tuby). Wycinamy z papieru samoprzylepnego pasek o wymiarach jak wyżej i owijamy nim brzeg wieczka. Krawędź można zabezpieczyć taśmą izolacyjną, którą łatwo jest przykleić dzięki jej elastyczności. Wykonujemy na tubie napis z liter samoprzylepnych – nazwę danej pory roku (zob. zdjęcie 9).

Zdjęcie 9. (I. Jaros) Cztery tuby roku.

Materiały do wykonania „kapsli": aluminiowe foremki od podgrzewaczy, bezbarwna farba olejna (lakier), papierowe talerze, tektura, klej, flamastry, karton, farba w sprayu, nożyczki.

Sposób wykonania „kapsli": Zewnętrzną część foremek malujemy farbą w sprayu. Z kartonu wycinamy krążki o średnicy nieco mniejszej od średnicy foremek, dwa krążki będą potrzebne do jednej foremki. Umieszczamy je wewnątrz i przyklejamy (będą one pełniły rolę wzmacniającą). Nacinamy brzegi foremki w dwóch przeciwległych punktach/miejscach (dzięki temu, ściskając, będzie można zmniejszyć obwód foremki). Umieszczamy foremkę z krążkami wewnątrz innej foremki – spodem/dnem do góry. Wycinamy z talerzy jednorazowych koła o średnicy nieco mniejszej niż średnica foremek, przyklejamy je do sztywnej tekturki. Malujemy na nich flamastrami dowolne symbole, charakterystyczne dla danej pory roku. Zabezpieczamy ich powierzchnię lakierem bezbarwnym. Po wyschnięciu lakieru wycinamy krążki i przyklejamy je z jednej strony kapsla – na foremce włożonej do środka (zob. zdjęcie 10).

Zdjęcie 10. (I. Jaros) Kapsle prezentujące porę roku – zimę.

Obszary leksykalno-gramatyczne:
- nazwy miesięcy,
- nazwy ubrań,
- sposoby spędzania wolnego czasu,
- określanie pogody,
- nazwy roślin i zwierząt,
- świąteczne tradycje i zwyczaje,
- żywność,
- liczba pojedyncza i mnoga rzeczowników,
- umiejętności („Potrafię …"/*I can* …, „Nie potrafię …"/*I can't* …),
- preferencje („Lubię…"/*I like*…, „Nie lubię …"/*I don't like* …),
- przyimki miejsca.

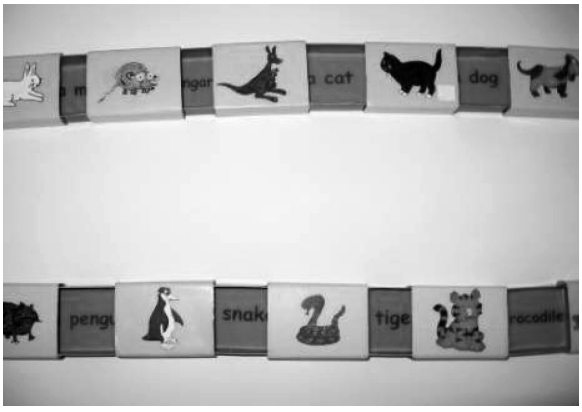
◆ **Domino**

Materiały: pudełka od zapałek, papier kolorowy, masa mocująca, nożyczki, klej, flamastry, małe kartki z wyrazami – nazwami zwierząt, obrazki zwierząt.

Sposób wykonania: Oklejamy pudełka od zapałek na zewnątrz papierem kolorowym. Wewnątrz przyklejamy karteczkę z wyrazem, na pudełku przyklejamy pokolorowany obrazek za pomocą masy mocującej – Blu-tack (zob. zdjęcie 11a). W ten sposób pudełka mogą być wielokrotnie używane, zmieniając jedynie obrazki i wyrazy (zob. zdjęcie 11b).

Obszary leksykalno–gramatyczne:
- nazwy zwierząt,
- zabawki,
- ubrania,
- nazwy produktów spożywczych i potraw,
- nazwy części twarzy i ciała,
- przedmioty szkolne,
- budynki i sklepy itp.,
- konstrukcje: „Mam …"/*I've got… ,* „To jest …"/*It's … ,* "To jest …"/*This is ….*

Zdjęcie 11a. (I. Jaros) Domino.



Zdjęcie 11b. (I. Jaros) Domino.

4. Podsumowanie

Nauczanie języków obcych na pierwszym etapie edukacyjnym niewspomagane środkami dydaktycznymi nie jest możliwe. Wydawnictwa językowe proponują wiele ciekawych i przydatnych materiałów, ale cenne są również takie pomoce, które nauczyciel wykonał sam[6]. Możliwości jest wiele, gdyż nauczyciela ogranicza jedynie jego własna wyobraźnia.

Niniejszy rozdział nie wyczerpuje tematu środków dydaktycznych stosowanych do nauki języków obcych dzieci. Wydawnictwa specjalizujące się w dystrybucji produktów wspierających naukę języków obcych posiadają w swojej ofercie szeroki wybór nowoczesnych pomocy dydaktycznych, takich jak: multisensoryczne książeczki i opowiadania, klocki, puzzle, ruchome alfabety, makatki, oraz zaawansowane technologicznie, nowoczesne urządzenia do odczytu i zapisu mowy. Telewizja proponuje programy do nauki języków obcych dla dzieci, które zachęcają małych odbiorców do „zabawy z językiem obcym", a jednocześnie mogą wzmacniać działania przedszkola/szkoły w zakresie prezentacji i utrwalania prostego materiału językowego.

Cz. Kupisiewicz (2005:140-141) podkreśla, że dobór środków dydaktycznych zależy od założonych celów lekcji, od stosowanych metod i technik, od wieku uczniów oraz od dostępności pomocy dydaktycznych w szkole bądź przedszkolu. Każdy stosowany środek spełnia wiele funkcji w procesie kształcenia, ale żaden z nich nie jest pomocą, która mogłaby być nazwana „dydaktycznym panaceum".

Bibliografia

Asher J. (1969), *The Total Physical Response approach to second language learning, „*The Modern Language Journal", 53:1, s. 3-17.

[6] Zob. „Języki Obce w Szkole" biuletyn internetowy *Nauczanie Wczesnoszkolne* 12(17), I. Jaros (2009), *Zróbmy sobie prezent gwiazdkowy, aby uczyć łatwiej i skuteczniej przez cały rok*, www.jows.codn.edu.pl.

Gattegno C. (1972), *Teaching foreign languages in schools: The Silent Way,* New York: Educational Solutions.
Iluk J. (2006), *Jak uczyć małe dzieci języków obcych,* Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej.
Jaros I. (2006), *Język angielski z klockami Cuisenaire'a,* Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP sp. z o.o.
Kupisiewicz Cz. (2005), *Podstawy dydaktyki,* Warszawa: WSiP.
Lelonek M, Wróbel T (red.) (1990), *Praca nauczyciela i ucznia w klasach 1-3,* Warszawa: WSiP.
Okoń J. (1987), *Zabawa a rzeczywistość,* Warszawa: WSiP.
Przetacznik-Gierowska M., Włodarski Z. (1994), *Psychologia wychowawcza*, tom 1 i 2, Warszawa: PWN.
Raulinajtys A. (2008), *Wpływ pacynki jako asystenta nauczyciela w nauczaniu języka angielskiego dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym,* „Poliglota" 2 (8), s. 111-125.
Siek-Piskozub T. (2001), *Uczyć się bawiąc: Strategia ludyczna w nauczaniu języków obcych,* Warszawa: PWN.
Slattery M. (2008), *Teaching with Bear,* Oxford: Oxford University Press.
Szałek M. (2004), *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego?,* Poznań: WAGROS.
Wasilak A. (red.) (2002), *Zabawy z chustą,* Lublin: KLANZA.

EuroPlus+ Angielski dla dzieci (2000)*,* Young Digital Planet S.A., www.ydp.com.pl
Klik uczy angielskiego (2004), Warszawa: WSiP, www.wsip.com.pl/multi/kliki/kua/kua_lekcja_1.pdf
WordBird's Word Land (1996), Longman, www.english-zone.com/teach/wordland.html

http://http://klanza.org.pl/

Mieczysława Materniak

Podejście *storyline*[1] – kreatywna współpraca nauczyciela i ucznia

1. Wstęp

Nieustanne doskonalenie procesu nauczania oraz ciągła refleksja nad swoimi działaniami należą do podstawowych obowiązków nauczyciela. Zapewne dzisiaj już nikt nie odważyłby się zanegować konieczności wypełniania tych obowiazków. Jednak dydaktycy wciąż jeszcze nie potrafią udzielić dokładnej odpowiedzi na pytanie, czy starania nauczyciela o przeprowadzenie dobrej lekcji rzeczywiście się opłacają. Trudno jest przecież stwierdzić empirycznie, w jakim stopniu sama jakość lekcji wpływa na sukces ucznia. Dotychczasowe poglądy na ten temat wykazują znaczne różnice.

Ch. Jencks i in. (1972) byli zdania, że tylko 1 do 3 proc. osiąganego przez ucznia sukcesu w nauce wynika z lekcji. M. Rutter (1980) przypisywał lekcji już znacznie większą, choć w dalszym ciągu niewzbudzającą aplauzu, skuteczność w osiąganym przez ucznia sukcesie, a mianowicie 10 proc. Obecnie dydaktycy w znacznie większym stopniu wierzą w efektywność dobrego nauczania. Na przykład H. Meyer (2004:155) jest zdania, że 20 do 40 proc. sukcesu w nauce może zależeć od jakości procesu nauczania, jakiemu był poddany uczeń.

Te procentowe wartości łatwo poddać w wątpliwość, jeżeli weźmiemy pod uwagę, że niejednokrotnie nakład pracy nauczyciela nie tylko nie równoważy efektów wynikających z jego pracy, ale jest znacznie wyższy. W związku z tym dydaktycy twierdzą, że ważniejszych zmiennych, mających wpływ na sukces ucznia, należy doszukiwać się w jego indywidualnych uzdolnieniach oraz w jego środowisku rodzinnym i społecznym (por. Meyer 2004:155). Nawet jednak te poglądy nie mogą zmienić faktu, że nauczyciel wpływa na co najmniej 20 proc. uczniowskiej szansy na sukces, które mogą być w pełni wykorzystane lub całkowicie zmarnowane. Dlatego optymalizacja procesu nauczania i uczenia się wciąż jest warta poszukiwania nowych dróg. Stosowanie technik stymulujących kreatywność wydaje się być przy tym najlepszą szansą na skuteczny proces uczenia się i nauczania języka obcego. Oddanie wyłącznej odpowiedzialności w ręce nauczyciela nie wpłynie na optymalizację procesu nauczania. Konieczne jest działanie, polegające na współpracy nauczyciela i ucznia, a zatem takie, za które uczeń od początku swojej szkolnej drogi czuje się również odpowiedzialny. Skuteczną realizację takiego założenia umożliwia podejście *storyline*.

[1] Podejście *storyline* to koncepcja opierająca się na tworzeniu fabuły kompleksowej historii, wykazującej wiele różnych wątków i prowadzącej do logicznego zakończenia (kulminacyjnego wydarzenia). W rozdziale wykorzystałam fragmenty artykułu: M. Materniak (2007), *Nauczanie i uczenie się języków obcych*, „Życie Szkoły" 8, s. 12-18.

2. Czym jest *storyline*?

Podejście *storyline* zostało opracowane w latach 60. i 70. XX wieku w Jordanhill College of Education w Glasgow. Zamiarem autorów tej koncepcji było stworzenie skutecznego sposobu nauczania zintegrowanych treści, przekazywanych w języku ojczystym. Grupę docelową tworzyli uczniowie szkockich szkół podstawowych (por. Kocher 1999:162).

Twórcy tej koncepcji nie opracowali jej wprawdzie na potrzeby procesu uczenia się i nauczania języka obcego, jednak możliwości tego podejścia zostały dość szybko zauważone przez nauczycieli języków obcych i glottodydaktyków. Przykładem takiego zainteresowania był projekt „Creative Dialogues" (*Kreatywne dialogi*) realizowany w programie Socrates Comenius 2.1. Celem tego 3-letniego projektu było zbadanie efektywności podejścia *storyline* w procesie uczenia się i nauczania języków obcych dzieci na etapie przejściowym (w przypadku polskiej szkoły jest to przejście do czwartej klasy szkoły podstawowej) oraz opracowanie modułu kształcenia nauczycieli języków obcych w stosowaniu tego podejścia. Projekt, w którym uczestniczyłam, realizowano w latach 2003-2006. Byłam członkiem grupy opracowującej moduły *storyline* do uczenia się i nauczania języka angielskiego oraz niemieckiego. Wyniki tych prac, w tym między innymi opracowane moduły *storyline*, zostały udostępnione na stronie www.creativedialogues.lernnetz.de.

W podejściu *storyline* korzysta się z posiadanej wiedzy i wcześniej opanowanych umiejętności uczniów. Zatem trudno jest rozpocząć naukę języka obcego modułem *storyline*. Przeprowadzenie wielowątkowego modułu powinien poprzedzać co najmniej jeden rok nauki języka. Można więc rozpocząć naukę według tego podejścia w drugim roku nauczania języka. Jest ono również niezwykle korzystne pod koniec roku szkolnego, gdyż stwarza możliwość skutecznego utrwalenia poznanego materiału[2].

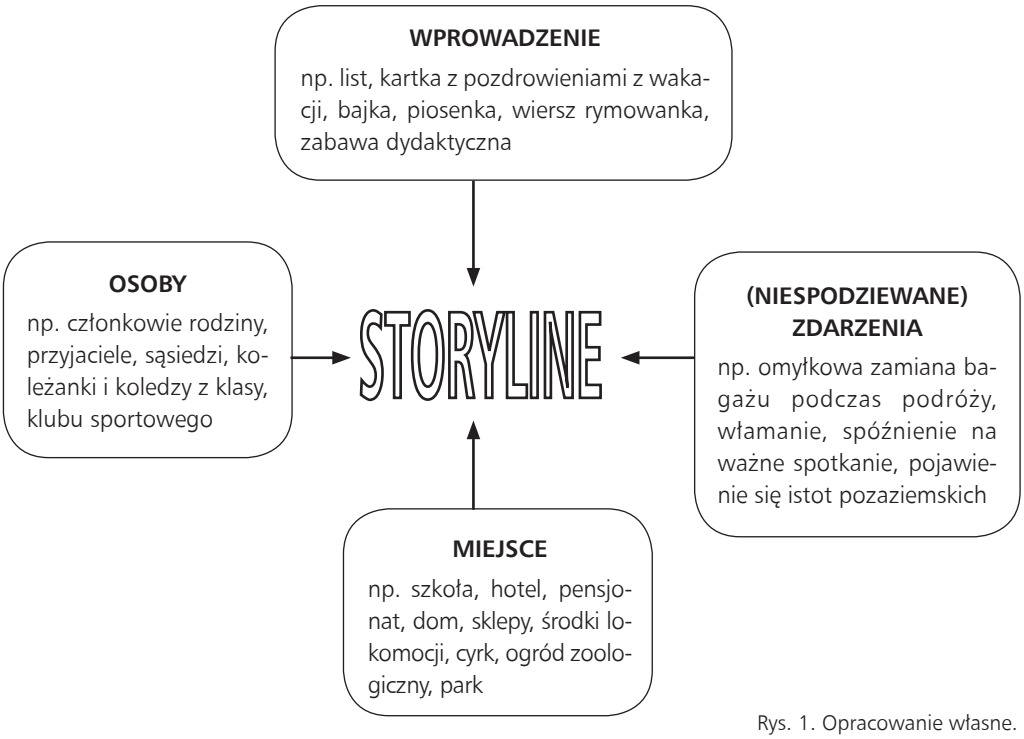
Podejście *storyline* jest otwartą koncepcją, wymagającą bardzo starannego planowania pracy przez nauczyciela. Realizacja założeń tego podejścia jest prowadzona w modułach o dowolnym czasie trwania – od kilku godzin lub dni do kilku miesięcy.

Pierwszym elementem planowania modułu *storyline* jest wybór tematu przewodniego, wokół którego będzie się tworzyło składające się z kilku/wielu epizodów historie. Musi on spełniać dwa warunki, tzn. być zgodny z obowiązującym programem nauczania i odpowiadać zainteresowaniom danej grupy osób uczących się. Następnie nauczyciel konstruuje schemat planowanych kroków. Przewidywane działania powinny obejmować realizację różnych wątków tematu przewodniego i umożliwiać nabycie i rozwój umiejętności oraz wiedzy ujętych w programie nauczania. Nauczyciel musi przy tym pamiętać o konieczności odnoszenia się do rzeczywistych sytuacji. Niezależnie od kontekstu tematycznego niezbędne jest ustalenie następujących elementów, które ułatwią tworzenie historii:

- osoby/osób pojawiających się,
- miejsca,
- czasu,
- wydarzenia/wydarzeń.

[2] Te ograniczenia nie mają miejsca w przypadku zajęć prowadzonych wyłącznie w języku ojczystym.

Struktura modułu *storyline*



Rys. 1. Opracowanie własne.

Podczas konstrukcji modułu bardzo ważnym elementem jest określenie kolejności wprowadzania różnych treści, gdyż wynikiem planowania projektu przez nauczyciela ma być opracowanie połączonych ze sobą tematycznie epizodów, tworzących jedną inspirującą historię, zawierającą elementy zaskakujące i prowadzącą do logicznego końca. Jest to cecha różniąca podejście *storyline* od tradycyjnego nauczania zintegrowanego, w którym wprawdzie omawia się różne aspekty jednego tematu, jednak nie tworzą one jednej historii. Nauczyciel musi pamiętać o tym, że poszczególne epizody powinny być zaplanowane w sposób umożliwiający ćwiczenie różnych sprawności i włączenie różnych form interakcji. Opracowany przez niego projekt nie jest uczniom wcześniej znany, a wprowadzanie elementu zaskoczenia i oczekiwania na dalszy ciąg przebiegu historii motywuje uczniów do kreatywnej pracy (por. Materniak 2007a:14).

Poszczególne epizody są wprowadzane przy pomocy otwartych pytań kluczowych, tzw. *key questions,* lub innych działań nauczyciela. Te główne elementy konstrukcji modułu określają rozwój podejmowanych czynności i umożliwiają ich różnorodność. Sformułowanie właściwych pytań kluczowych jest jednym z najtrudniejszych elementów planowania. Celem tych pytań nie jest poprawna reprodukcja przyswojonej uprzednio wiedzy, zatem nie chodzi o uzyskanie poprawnej odpowiedzi. Pytania można porównać z pomostem łączącym ucznia z rzeczywistością, którego zadaniem jest pobudzanie kreatywnego myślenia.

Otwarte pytania kluczowe powinny aktywować wcześniejszą osobistą wiedzę lub osobiste doświadczenia ucznia i zachęcić do samodzielnego wykonania określonego zadania. Na tak stawiane pytania nie można udzielić jednej odpowiedzi. Mają one więc pomóc uczniowi w uświadomieniu sobie różnicy między własnym i obcym rozumieniem różnych problemów i faktów. Pytania kluczowe powinny dopuszczać przedstawienie różnych odpowiedzi/rozwiązań, wspierać wieloaspektowe rozważanie problemów i „wymuszać" nowe zadania. Może się to odbywać przez pytania typu:

- Jak, **waszym zdaniem**, może wyglądać hotel w zamku?
- W jaki sposób możemy zaprosić gości do takiego hotelu?
- Co może się zdarzyć podczas długiej podróży?

Możliwe jest również zadawanie pytań wymagających od uczniów podejmowania decyzji, jak na przykład:

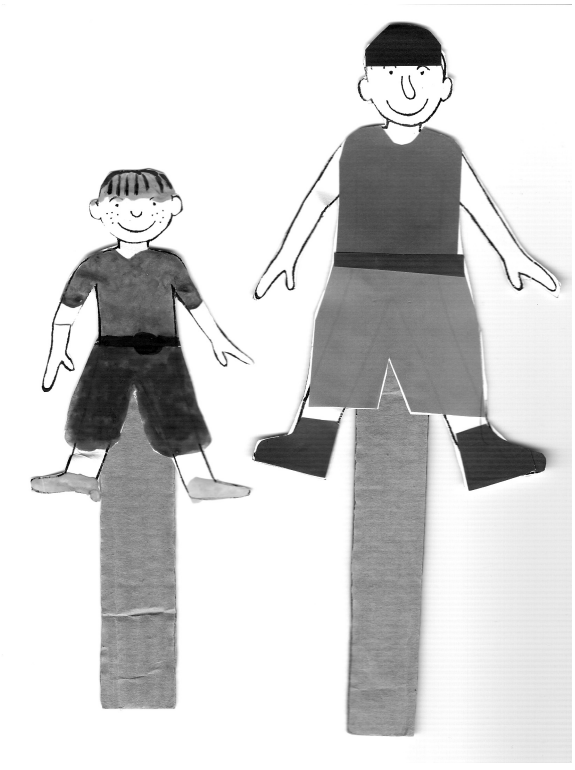
- Co powinniśmy teraz zrobić/zaplanować?

W ten sposób uczniowie są zachęcani do badawczego i samodzielnego uczenia się i uświadamiają sobie, że przez wplatanie własnych pomysłów mają wpływ na dalszy przebieg tworzonej historyjki. Steve Bell, członek grupy roboczej, która opracowała to podejście, często wymieniany jako jego twórca, jest zdania, że taki sposób konstruowania modułu *storyline* stwarza pewien rodzaj paradoksalnej, ale i optymalnej sytuacji. Ma on na myśli przypadek, gdy z jednej strony nauczyciel zachowuje kontrolę, a z drugiej strony uczniowie są przekonani o tym, że tworzą swoją własną historię (por. Bell 1994:8). Uczniowie podejmują określone działania, polegające na uaktywnianiu wytworów własnej wyobraźni i właśnie dlatego chcą uczestniczyć w takim przedsięwzięciu.

Działania nauczyciela, oprócz formułowania pytań kluczowych, mogą mieć również inną formę. Dotychczasowa praktyka szkolna, zaobserwowana np. podczas realizacji projektu „Creative Dialogues", wykazała, że te inne formy są korzystne zwłaszcza w procesie uczenia się i nauczania języka obcego. Bardzo dobrym rozwiązaniem jest wprowadzenie historii lub kolejnych jej etapów, np. przy pomocy listu, krótkiego opowiadania o baśniowym charakterze, piosenki lub krótkiego artykułu prasowego.

Podczas pracy nad modułem *storyline* uczniowie zainspirowani jakąś formą działania nauczyciela **wspólnie:**

- Tworzą (wymyślają i wykonują) postacie występujące w danym otoczeniu i w danym czasie, przy czym w tej fazie niezbędne jest określenie wielkości wykonywanych postaci. Gdy mają one różne rozmiary, te nieduże mogą być zdominowane przez te większe, co może być zniechęcające dla uczniów, którzy je wykonali. Korzystne jest wykorzystanie konturów postaci, którym uczniowie nadają indywidualny wygląd i do których jest doklejany uchwyt, np. z tektury. Możliwe jest także zastosowanie innych technik, np. namalowanie postaci, wycięcie jej i doklejenie uchwytu. W przypadku starszych uczniów można posłużyć się techniką kolażu.



Rys. 2. Wykorzystanie konturów postaci.

- Nadają tym postaciom imiona i nazwiska, przy czym konieczna jest pomoc nauczyciela lub praca grupowa uczniów, by przygotować listę żeńskich i męskich imion, występujących w danym kraju. Przy określaniu nazwiska można posłużyć się książką telefoniczną.
- Określają indywidualne biografie poszczególnych osób, ich cechy charakteru, wygląd, związki istniejące między nimi (stopień pokrewieństwa, znajomości).
- Projektują instytucje i innego rodzaju miejsca (dom, szkoła, budynek biurowy, ulica wraz ze znajdującymi się na niej budynkami, sklep, firma, hotel).
- Analizują i odgrywają możliwe rozmowy/zdarzenia, a zatem budują interakcje oraz konstruują, pojmują i przyswajają wiedzę.
- Przewidują problemy, proponują ewentualne rozwiązania i próbują je zrealizować.
- Tworzą banki słów, tzw. *wordbanks*, będące niezbędnym elementem w przypadku uwzględniania treści obcojęzycznych. Zestawiane przez uczniów przy pomocy nauczyciela słowa bądź zwroty związane z tematem przewodnim, są umieszczone w widocznym miejscu przynajmniej przez cały czas trwania pracy nad danym mo-

dułem. Są one cenną pomocą przy reagowaniu na pytania kluczowe oraz kreowaniu postaci, miejsc i sytuacji.

- Tworzą banki struktur, które znacznie ułatwiają uczniom formułowanie samodzielnych wypowiedzi.

Postaciom, miejscom, sytuacjom tworzonym podczas pracy nad modułem *storyline* jest nadawany indywidualny charakter. Różne punkty widzenia nie są przy tym żadną przeszkodą, gdyż efektem pracy jest wspólny produkt o wysokiej jakości, np. w grupie uczniowie ustalają, jacy pracownicy powinni być zatrudnieni w tworzonej przez nich firmie, a następnie zajmują się indywidualnie tworzeniem jednego z pracowników, w efekcie za każdym razem powstaje inna grupa personelu (por. Materniak 2007a:14-15).

Prezentacje wyników pracy poszczególnych grup, przedstawione na przykład na tablicach ściennych, tworzą swoistą dokumentację całej historii. Uczniowie mogą przez cały czas obserwować i porównywać wyniki swojej pracy, dzięki czemu stale wzrasta ich motywacja. Motywowany jest przy tym nie tylko uczeń, ale także jego nauczyciel. Taka kreatywna edukacja to również proces kształcenia jej animatora i inicjatora. Nauczyciel w trakcie pracy uczniów może dokładnie rozpoznać ich umiejętności i możliwości, i dzięki temu może ich odpowiednio stymulować. Musi bardzo dokładnie opracować plan modułu, zastanowić się nad formułowaniem pytań kluczowych, technikami osiągania określonych celów językowych i tak sterować całym procesem, aby nie był realizowany przypadkowy materiał językowy, ale pokrywający się z wymogami obowiązujących programów. To nie wszystkie zalety podejścia *storyline*. Nauczyciel nie może ograniczać swojego przygotowania językowego wyłącznie do treści zawartych w podręczniku. Musi liczyć się z tym, że uczniowie, gdy na przykład pracują nad modułem *storyline* o temacie przewodnim *podróż,* niekoniecznie wybiorą typowe cele podróży i będą chcieli jechać w podróż dookoła świata bądź spędzić trochę czasu na Marsie, lub na Biegunie. Ponadto nauczyciel przyzwyczaja się do myśli, że zawsze może mu zostać zadane kłopotliwe pytanie, lub takie, na które w ogóle nie będzie umiał odpowiedzieć. Powinien jednak podjąć każdą rozmowę, a jej wynik jest uzależniony od jego umiejętności komunikacyjnych zarówno w płaszczyźnie werbalnej, jak i niewerbalnej. To bardzo ważna kompetencja nauczyciela. Zdaniem C. Langier (2006:423) umiejętność porozumiewania się nauczyciela z dzieckiem determinuje przebieg procesu kształcenia, dlatego jest nieodzowna w procesie przygotowania nauczycieli do pracy z dziećmi.

3. *Storyline* a kreatywne uczenie się i nauczanie

Przesłanką kreatywnego procesu uczenia się i nauczania jest wspieranie ucznia w jak najlepszym wykorzystaniu swoich możliwości. Wymaga to odpowiedniej postawy nauczyciela, który musi być osobą potrafiącą i chcącą dostrzec wyjątkowość każdego ucznia. Taka postawa często wymaga dużej odwagi. Nauczyciel dążący do stworzenia kreatywnego procesu uczenia się i nauczania nie może bać się pytań ucznia. Nie powinien też dążyć za wszelką cenę do zachowania bezwzględnej kontroli nad wszystkim.

Kolejny wróg kreatywnego procesu uczenia się i nauczania to brak bądź obawa przed zbyt małą ilością czasu lekcyjnego, co jest częstym powodem podawania przez nauczycieli gotowych rozwiązań.

E. Landau (1984:99) podkreśla, że kreatywne nastawienie do wychowania to „*odkrycie, uwolnienie i wspieranie potencjałów nauczającego i uczącego się człowieka*"[3]. Według niej nauczyciel jest animatorem i inicjatorem, który postrzega ucznia nie tylko jako osobę uczącą się, ale i też myślącą. Wymieniła sześć punktów tworzących credo kreatywnego wychowania (por. Landau 1984:99). Są to:

- dążenie do indywidualizmu, a nie konformizmu,
- znalezienie radości w procesie uczenia się i nauczania, a nie w osiąganych wynikach,
- nauczanie stawiania pytań, a nie wyłącznie nauczanie faktów,
- rozwijanie interdyscyplinarnego, a nie zawężonego, związanego wyłącznie z jedną dyscypliną sposobu myślenia,
- umożliwienie ukierunkowania na przyszłość, a nie na przeszłość,
- wykorzystywanie gier i zabaw, a nie tylko sztywnych metod pracy.

E. Landau podkreśla jeszcze jeden niezwykle ważny aspekt kreatywnej edukacji. Uczeń musi wiedzieć, że w szkole oczekuje się od niego kreatywnych zachowań. Tym oczekiwaniom nie powinny jednak towarzyszyć ani żądania, ani presja osiągania jak najlepszych wyników (por. Landau 1984:97). Jeżeli nie będzie to oczywiste, należy liczyć się z tym, że uczeń będzie wykazywał skłonności do konformizmu.

Podejście *storyline* odpowiada w pełni wyszczególnionym przez E. Landau punktom tworzącym credo kreatywnego wychowania. Podczas pracy zgodnej z zasadami tego podejścia jest wyraźnie widoczne *dążenie do indywidualizmu,* a wymuszanie konformistycznych zachowań jest bardzo utrudnione. Podejście *storyline* stwarza bardzo dobre przesłanki do indywidualizacji i różnicowania procesu nauczania. Z kolei różnicowanie zadań umożliwia lepsze zbadanie indywidualnych upodobań i możliwości ucznia. Podczas pracy nad modułem *storyline* uczniowie czują się pewnie, ponieważ każdy może wnieść swój wkład we wspólną pracę. Zaś uznawanie indywidualnych doświadczeń uczniów prowadzi do redukcji lęku przed reakcjami nauczyciela. Uczniowie w bardziej otwarty sposób okazują swoje zainteresowania, przez co łatwiejsze staje się *znalezienie radości w procesie uczenia się, a nie tylko w osiąganych wynikach*. Wzrasta wzajemne zaufanie, z czego wszyscy odnoszą korzyść, ponieważ tylko w atmosferze pełnej wzajemnego zaufania ewentualnym deficytom językowym nie towarzyszy wstyd ani nadmierny stres. Ta korzystna atmosfera uczenia się jest także spowodowana wyraźnym odniesieniem się do rzeczywistych sytuacji, co może być utożsamiane ze środkiem przeciwdziałającym sztuczności procesu nauczania i uczenia się, wynikającej z izolacji szkoły. Uczeń nie obawia się tworzenia hipotez i eksperymentowania. Umożliwia mu to pracę zgodną z postulowanym przez E. Landau *nauczaniem stawiania pytań, a nie wyłącznie nauczaniem faktów*. W ten sposób tworzony przez ucznia interjęzyk staje się bogatszy.

[3] Wszędzie, gdzie nie wskazano tłumacza, przekład Mieczysława Materniak.

W trakcie pracy nad *storyline* uczniowie opracowują własną historię, zainicjowaną i w ogólnych zarysach kierowaną przez nauczyciela. Posługują się językiem niemal jak w autentycznych sytuacjach, ponieważ wzbogacają tworzoną historię wieloma samodzielnymi pomysłami zaczerpniętymi z rzeczywistego świata, dostarczającymi coraz to nowych impulsów do mówienia i pisania. W ten sposób ich uwaga jest *ukierunkowana* na to, co może się wydarzyć, a zatem *na przyszłość, a nie na przeszłość*.

Dzięki pomysłom uczniów bądź przez zasugerowane przez nauczyciela epizody są symulowane zaskakujące, często humorystyczne sytuacje[4]. Mogą one zmienić bieg wydarzeń i zdecydowanie wpływają na wytworzenie korzystnej atmosfery uczenia się. Podejście *storyline* nie jest zatem *sztywną metodą pracy***.** Nie wyklucza ono jednak odpowiedzialności nauczyciela za kształtowanie procesu nauczania i uczenia się. Dzięki opracowaniu przez niego dokładnego planu modułu i umiejętnemu sterowaniu całego procesu odpowiednimi pytaniami kluczowymi nie realizuje on przypadkowych struktur językowych lecz te, pokrywające się z wymogami obowiązujących programów. Jednak dzięki ich umiejscowieniu w wymyślanych historiach nie są one postrzegane przez uczniów jako kolejna część obligatoryjnego materiału do opanowania (por. Materniak 2007b:130).

Podejście *storyline* odpowiada również wymogowi rozwijania interdyscyplinarnego, a nie zawężonego, związanego wyłącznie z jedną dyscypliną, sposobu myślenia. Było to zresztą podstawową przesłanką opracowania tej koncepcji. Jak stwierdził K. Fehse (1994:31), podejście *storyline* jest modelem mającym na celu kształcenie całościowe, zintegrowane i ukierunkowane tematycznie. Przez integrację różnych treści, powiązanych w jedną inspirującą historię, jest tworzony rozległy kontekst, ułatwiający:

- uzyskiwanie i przyswajanie wiedzy,
- nabywanie umiejętności,
- kojarzenie faktów,
- refleksję nad wydarzeniami,
- konotację podobieństw i różnic,
- kształcenie umiejętności rozwiązywania problemów oraz
- pojmowanie związków przyczynowo-skutkowych, istniejących w rzeczywistym świecie w określonych sytuacjach.

Ten kontekst może okazać się skuteczną pomocą, gdyż nabywane obecnie umiejętności i sprawności wymagają wiedzy z różnych dziedzin. Taki sposób pracy sprzyja także rozwojowi inteligencji praktycznej, która – jak zauważył R.J. Sternberg (1997) – odgrywa istotną rolę w osiąganiu sukcesu i powodzenia w życiu osobistym i zawodowym człowieka. Dzieje się tak dlatego, że ten rodzaj inteligencji umożliwia sprawne rozwiązywanie życiowych problemów. Jest ona odpowiedzialna między innymi za umiejętność optymalnej realizacji pomysłów, konsekwentnego działania i skutecznego planowania. Te umiejętności, które trzeba rozwijać już od pierwszego etapu szkolnej nauki, są doskonalone podczas realizacji modułu *storyline*.

[4] Przykładowy epizod: W zamku, w którym właśnie toczy się przyjęcie inaugurujące działalność utworzonego w nim hotelu, pojawia się duch. Goście wpadają w panikę i chcą wyjechać. Jak pracownicy hotelu mogą przekonać gości, żeby zostali?

4. Dlaczego warto wprowadzić *storyline* w procesie wczesnej nauki języka obcego?

Pojmowanie języka jako systemu symboli jednoznacznie przekazujących ściśle określone informacje byłoby zapewne niezwykle wygodną odpowiedzią na pytanie o istotę jego funkcjonowania. Taka interpretacja znacznie ułatwiałaby także określenie jednej, uniwersalnej metody uczenia się i nauczania języka. Jednak obserwacja ludzkiego życia, a właściwie olbrzymiej różnorodności ludzkich stylów życia, nie pozwala zaakceptować tego uproszczonego określenia. W otaczającym nas świecie niemożliwe jest odseparowanie języka od kultury, w której on funkcjonuje. Język wypracowany przez określoną grupę społeczną cechują w większym stopniu różnice i ambiwalencja komunikacyjna niż homogeniczność i immanentna akceptacja (por. Bach 1998:193). Kody używane przez nadawcę w celu przekazania określonej informacji mogą być zinterpretowane przez odbiorcę w inny sposób. To, co jednych zachwyca i przekonuje, może wprawić innych w zakłopotanie lub wręcz zniechęcić. Proces uczenia się i nauczania języka musi zatem oznaczać wprowadzanie dziecka w świat odmiennej kultury – w sposób myślenia, działania i mówienia osób ją reprezentujących (por. Materniak 2007a:12). Słusznie stwierdził W. Bleyhl (2000:7), że w procesie uczenia się języka obcego chodzi o wykształcenie zdolności działania, zdolności ugruntowanej na rozumieniu ludzi, tekstów i sytuacji. Jednocześnie zwraca on uwagę na to, że w tym procesie chodzi *„o człowieka ukierunkowanego na kontakty oraz o świadomość warunków działania i środków językowych, a także o takt i zdolność wczuwania się"* (Bleyhl 2000:7). Uczenie się języka znajduje się zatem pod wpływem różnych, związanych ze sobą procesów, którym każdy człowiek musi sprostać, działając. Z tego powodu od początku kontaktu dziecka z językiem docelowym należy stworzyć takie środowisko, w którym dominującą rolę będzie odgrywała treść.

Naturalna ciekawość, gotowość do przystosowania się do nowych sytuacji oraz pęd do naśladowania to tylko niektóre cechy dzieci na etapie edukacji wczesnoszkolnej, będące ich atutem w procesie przyswajania języka. Ta ostatnia właściwość często wpływa na to, że nauczyciele wierzą w imitacyjny model akwizycji języka, planują swoje zajęcia zgodnie z nim i oczekują od dziecka pełnego odtworzania przedstawianych wypowiedzi. Uczniowie nie są w stanie spełnić oczekiwań nauczyciela, co zazwyczaj prowadzi do wzajemnego rozczarowania i zniechęcenia. Można tego uniknąć, jeżeli nauczyciel zrozumie i zaakceptuje fakt, że nie należy utożsamiać procesu przyswajania języka przez dzieci z procesem imitacji, podczas którego dziecko wchłania wszystko, co zostało mu przekazane, i prawie natychmiast jest zdolne do produkcji tego, co zostało wchłonięte. Przyswajanie języka to proces konstrukcji (por. Huneke, Steinig 2002:36), nieustannie wymagający kreatywnych zachowań. Podczas tego procesu uczeń próbuje skonstruować nowy wewnętrzny system językowy, zmienić jego strukturę, względnie stworzyć podsystemy. Tak zwany „materiał omówiony na lekcji" nie staje się zatem automatycznie wiedzą ani umiejętnościami. Materiał językowy zaprezentowany uczniowi podlega wewnętrznym procesom przetwarzania. Internalizacja wielu struktur wymaga wiele czasu. Często przez długi okres nauki obserwuje się modyfikacje, postrzegane przez wielu nauczycieli jako błędy do natychmiastowego usunięcia,

jednak w rzeczywistości świadczą one o kreatywnym przetwarzaniu języka. Należy zgodzić się z opinią H.W. Huneke i in. (Huneke, Steinig 2002:36), według których wiedzy i umiejętności nie da się ani wszczepić bezpośrednio do głów uczniów, ani też łatwo z nich wywołać. Ich zdaniem zarówno wiedza, jak i umiejętności są wytwarzane wciąż na nowo w zależności od sytuacji. Konieczne jest przy tym oczywiście dostosowanie procesu dydaktycznego do szeroko rozumianych potrzeb wiekowych dziecka. A taki proces dydaktyczny zachodzi wtedy, *„kiedy dzieci z emocjonalnie bezpiecznego miejsca mogą rozpoznać, jak funkcjonuje świat, jak powiązane są ze sobą rzeczy i słowa, jak ludzie obchodzą się z ludźmi i jak ludzie obchodzą się z rzeczami oraz kiedy potrzebny jest język"* (Bleyhl 2000:37).

Z powyższych rozważań wynika konieczność wdrażania metod stymulujących kreatywne i odkrywcze zachowania w ukierunkowanym na treść procesie wczesnej nauki języka obcego. Dzieciom należy stworzyć otoczenie, umożliwiające im tworzenie, sprawdzanie i, jeżeli to konieczne, rewidowanie hipotez związanych z nowym światem. Należy też przy tym zwrócić uwagę na to, że wszystkie te procesy wymagają często znacznego czasu. Jest to konieczne, jeżeli chcemy stworzyć sytuację optymalną dla procesu uczenia się i nauczania języka – sytuację, w której zdolność poznawcza ucznia od początku jego spotkań z nowym światem jest pobudzana do wdrażania procesu samoorganizowania i zmiany dotychczasowych struktur (por. Huneke, Steinig 2002:37). Takie postępowanie może być w szkole z powodzeniem realizowane podczas pracy zgodnej z założeniami podejścia *storyline.*

5. *Storyline* w praktyce

Moduł *Eine Reise machen* jest jedną z propozycji opracowanych we wspomnianym projekcie „Creative Dialogues" na zajęcia z języka niemieckiego. Partnerzy projektu proponują zresztą analogiczny moduł do realizacji na zajęciach języka angielskiego o temacie wiodącym *Going on a Journey*. Moduł o temacie wiodącym *Podróż* opiera się na czterech epizodach, podczas których odbywa się realizacja poszczególnych kroków. Epizod pierwszy wprowadza ucznia w tematykę modułu. Koncentruje się on w pierwszej fazie na przedmiotach niezbędnych podczas podróży. Uczniowie wspólnie zastanawiają się nad tym, co należy zabrać ze sobą w długą podróż. Nie są przy tym zdani wyłącznie na własne pomysły. Nauczyciel wspiera proces aktywowania ich wcześniejszej wiedzy, przedstawiając im wiele ilustracji przedmiotów, które mogą być użyteczne podczas podróży. Uczniowie mogą zatem dokonać wyboru z oferty przedstawionej przez nauczyciela. Jest to okazja do wzbogacenia ich słownictwa. W epizodzie pierwszym zaproponowano jednak nie tylko stosowanie licznych gier i zabaw utrwalających nowo poznane zwroty, ale także zadbano o interakcję. Uczniowie, reagując na pytanie: *„Was nimmst du mit?" (*Co weźmiesz/bierzesz ze sobą?)*,* ćwiczą konstrukcję *Ich nehme eine/einen/ein… mit*. Epizod pierwszy to również miejsce na stworzenie banku słów i struktur.

W kolejnym kroku epizodu pierwszego partnerzy projektu „Creative Dialogues" zaproponowali skoncentrowanie się na celach podróży. Zasugerowane pytanie kluczowe brzmi: *„Wohin kann man reisen?"* (Dokąd można podróżować?). Tak postawione pytanie

nie tylko pozwala na podanie dowolnego celu podróży, ale także na realizację określonych celów językowych. Uczniowie mogą zapoznać się na przykład z nazwami różnych krajów i krain geograficznych. W zakresie języka niemieckiego zaproponowano następujące struktury: *Man kann nach Spanien…/ans Meer/auf eine Insel/in die Berge, …fahren/eine Städtereise machen…*. Oczywiście te struktury należy uzupełnić o wynikające z innych celów podróży, zaproponowanych przez uczniów. Również w tym kroku istotne jest sporządzenie banku słów i struktur. Sugeruje się na przykład opracowanie konturów mapy Europy i umocowanie w odpowiednich miejscach nazw krajów bądź krain geograficznych. Również ten krok epizodu pierwszego zawiera propozycje zabaw utrwalających materiał leksykalno-gramatyczny.

Centralny punkt epizodu drugiego tworzą osoby. Aby stworzyć odpowiedni impuls, nauczyciel przy pomocy ilustracji lub samodzielnie opracowanych postaci prezentuje fikcyjne osoby różnej płci, w różnym wieku i o różnych zainteresowaniach. Podczas prezentacji podaje np. ich imię i nazwisko, wiek, zawód, miejsce zamieszkania i zainteresowania. Następnie zadaje pytanie związane z możliwym celem podróży danej osoby, tzn. „*Wohin könnte er/sie fahren?"* (Dokąd on mógłby/ona mogłaby pojechać?). Odpowiadając na tak postawione pytanie uczeń uświadamia sobie, że różne osoby mogą mieć różne upodobania i uwarunkowania związane z podróżowaniem. Drugi krok tego epizodu to bardzo ważny etap pracy nad historią. Uczniowie w grupach lub indywidualnie wybierają cel podróży i zastanawiają się, jakie osoby mogłyby się tam udać. Mają przy tym możliwość zdecydowania, czy opracowywane postacie tworzą rodzinę, grupę przyjaciół, czy też są to wyjazdy indywidualne. Po podjęciu decyzji każdy uczeń przystępuje do opracowania własnej postaci zgodnie z wymogami podejścia *storyline.* Na odpowiednio przygotowanych formularzach uczniowie notują wybrane przez nich dane osobowe oraz cechy i zainteresowania stworzonej postaci. Następnie każdy uczeń przedstawia opracowaną osobę, przejmując jej rolę.

Epizod trzeci koncentruje się na zagadnieniach związanych z celem podróży, a zatem z określonym miejscem. Nauczyciel ponownie prezentuje wybraną przez siebie postać, podaje jej cel podróży i zadaje następujące pytanie kluczowe: „*Wie kommt er/sie dahin?"* (Jak on/ona tam dojedzie?). W odpowiedzi uczniowie wymieniają różne środki transportu, przy czym nauczyciel dba o wprowadzenie i utrwalenie nazw nieznanych jeszcze uczniom środków transportu. Po takim przygotowaniu każda grupa może już zdecydować, jakim środkiem transportu wybiorą się w podróż opracowane przez nich postacie. Uczniowie ćwiczą przy tym kolejną strukturę, np. *Ich fahre mit dem Zug nach Berlin.* Kolejny krok epizodu trzeciego jest związany z dokonaniem wyboru odzieży, jaką trzeba zabrać, wybierając się w podróż do określonego miejsca. Ten krok jest inicjowany pytaniem: „*Welche Kleidung nehmt ihr mit?"* (Jakie ubranie weźmiecie ze sobą?). Uczniowie podejmują decyzję w zależności od celu podróży, wyszukują np. w internecie informacje o przewidywanej pogodzie. Materiał językowy zaproponowany przez autorki projektu brzmi: *Ich brauche…, denn ich fahre…* . Możliwe jest również utrwalenie bądź rozszerzenie słownictwa z zakresu pogody, np. *Es ist frostig. Es ist regnerisch.*

W następnym kroku epizodu trzeciego uczniowie zastanawiają się nad tym, jak spędzą czas w miejscu stanowiącym cel ich podróży. Zaproponowane pytanie kluczowe brzmi: „*Was möchtet ihr am Zielort machen?*"/„*Könnt ihr an eurem Zielort…?*" (Co chcielibyście robić na miejscu?/Czy możecie tam…?). Również w tym przypadku pomocny może okazać się internet, gdyż to właśnie tutaj najłatwiej sprawdzić ofertę atrakcji turystycznych, jaką dysponuje dana miejscowość lub dany region. Ten krok stwarza okazję do utrwalania następujących struktur: *Ich möchte…* lub *Ich fahre nach… . Da kann man nämlich…* .

Wydarzenie kulminacyjne to przyjęcie. W kolejnym impulsie uczniowie mają sobie wyobrazić, że przed odbyciem podróży idą na przyjęcie i oczywiście podczas rozmowy opowiadają swoim znajomym o planowanej podróży. Ten cel może być również zrealizowany przez przeprowadzenie rozmowy telefonicznej z koleżanką/kolegą lub sformułowanie maila do dawno niewidzianej przyjaciółki/dawno niewidzianego przyjaciela.

Epizod czwarty jest próbą znalezienia odpowiedzi na pytanie: „*Co może zdarzyć się podczas podróży?*", w wersji niemieckojęzycznej: „*Was kann alles auf der Reise passieren?*". Uczniowie zastanawiają się nad możliwymi nieoczekiwanymi wydarzeniami i odpowiednimi reakcjami. Realizują przy tym również odpowiednie cele językowe. W przypadku zgubienia najważniejszego bagażu rodziny trzeba opisać urzędnikowi, jak wygląda walizka i co w niej się znajduje. Jeżeli jedna osoba z grupy wspólnie podróżujących przyjaciół spóźniła się podczas przesiadki na pociąg, musi w informacji dowiedzieć się o najbliższe połączenie.

Każdy opisany epizod został wzbogacony licznymi ćwiczeniami prowadzonymi w formie zabaw, których celem jest automatyzacja słownictwa i struktur.

6. Podsumowanie

Podejście *storyline* to koncepcja umożliwiająca trójwymiarowy odbiór języka, a mianowicie jednoczesną recepcję formy, semantyki i pragmatyki. Intensywne i długoterminowe przetwarzanie powyższych aspektów językowych umożliwia dziecku nie tylko nabycie określonej wiedzy i rozpoznanie możliwości użycia, ale i także odpowiednie rozkodowanie znaczenia. Podczas pracy nad *storyline* są tworzone sytuacje wypełnione treścią współtworzoną przez dziecko, a zatem zgodną z jego zainteresowaniami. To właśnie w takich optymalnych sytuacjach używa ono języka jako instrumentu, za pomocą którego pokonuje kolejne kroki w procesie poznawania nowego świata.

Bibliografia

Bach G. (1998), *Interkulturelles Lernen,* w: J.P. Timm (red.), „Englisch lernen und lehren. Didaktik des Englischunterrichts", Berlin: Cornelsen.

Bell S. (1994), *Storyline as an Approach to Language Teaching,* „Die Neueren Sprachen", 1, s. 5-25.

Bleyhl W. (red.) (2000), *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele,* Hannover: Schroedel.

Fehse K. (1994), *Storyline – ein Modell für inhalts- und handlungsorientiertes Lernen im Fremdsprachenunterricht,* „Die Neueren Sprachen", 1, s. 26-53.

Huneke H.W., Steinig W. (2002), *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung,* Berlin: Erich Schmidt Verlag.
Jencks Ch. I in. (1972), *Inequality: A Reassessment of the Effects of Family and Schooling in America,* New York: Basic Books.
Kocher D. (1999), *Das Klassenzimmer als Lernwerkstatt. Medien und Kommunikation im Englischunterricht nach der Storyline-Methode,* Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
Landau E. (1984), *Kreatives Erleben,* München: Ernst Reinhardt Verlag.
Langier C. (2006), *Kompetencje nauczyciela kształcenia zintegrowanego w zakresie komunikacji werbalnej i niewerbalnej z uczniem,* w: J. Szempruch. (red.), „Edukacja wobec wyzwań i zadań współczesności i przyszłości. Strategie rozwoju", Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
Materniak M. (2007a), *Nauczanie i uczenie się języków obcych,* „Życie Szkoły" 8, s. 12-18.
Materniak M. (2007b), *Wykorzystanie podejścia storyline w stymulowaniu kreatywności na lekcji języka obcego,* w: J. Wiśniewski (red.), „W dialogu języków i kultur", Warszawa: Wydawnictwo Lingwistycznej Szkoły Wyższej w Warszawie.
Meyer H. (2004), *Was ist guter Unterricht?,* Berlin: Cornelsen Scriptor.
Rutter M. i in. (1980), *Fünfzehntausend Stunden. Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder,* Weinheim, Basel: Beltz.
Sternberg R.J. (1997), *Successful intelligence,* New York: Plume.

Agata Hofman

Dzieci sieci – technologie informacyjno-komunikacyjne – jak nie zgubić wartości i przygotować dzieci do funkcjonowania w społeczeństwie przyszłości

1. Wstęp

Jest rok 2057. Lewitujące nad ziemią pociągi MagLev w błyskawicznym tempie przenoszą pasażerów w dowolne punkty miasta, samochody poruszają się wraz z pieszymi bez możliwości kolizji (samochody same się prowadzą), winda kosmiczna za niewielkie pieniądze przenosi nas w przestrzeń pozaziemską, wymiana informacji odbywa się dosłownie wszędzie – w lodówce, łazience i między szpitalem a ubraniami mieszkańców miasta przyszłości – a ludzkie ciało może być odbudowane z kawałka.

Miasto 2057[1] to projekt przygotowany przez naukowców we współpracy z programem *Discovery,* w tym Michio Kaku, jednego z najwybitniejszych współcześnie fizyków teoretycznych. Projekty, jak na przykład ten wspomniany, są z powodzeniem wdrażane m.in. przez NASA od 2006 roku. Są jedną z najbardziej przewidywalnych naukowych analiz przyszłości naszych miast.

Jednak współcześnie to nie postęp technologiczny, jak mogłoby się wydawać, rozwija się w tak niebywałym tempie, lecz informacja, jej dostępność, nowy wymiar i aktualizacja. To wiedza jest najszybciej zmieniającym się komponentem rzeczywistości społeczno-ekonomicznej. M. Lesk z Narodowej Fundacji Nauki USA wyliczył, że w ciągu 70 lat naszego życia stykamy się z około 6 gigabajtami informacji. Obecnie bez trudu można nabyć dysk o pojemności 800 gigabajtów. Kształcenie przyszłościowe powinno się zatem skupić na selekcji i kompilacji danych oraz rozbudzaniu kreatywności. Nauka, z samej definicji, zakłada stały rozwój. Każde odkrycie jest z założenia czasowe i niecałkowite. Badania dają pole do dalszych poszukiwań, weryfikacji dotychczas sprawdzonego materiału i obalenia dawnych odkryć w świetle nowych, naukowo sprawdzonych danych. Nauczanie jest więc procesem, który przygotowuje, zachęca i pokazuje naukowe podejście do rzeczywistości. Nauczanie jest poszerzaniem horyzontów, jest umiejętnym poszukiwaniem prawdy w danych realiach czasoprzestrzennych.

[1] Por. http://dsc.discovery.com/convergence/2057/2057.html, 21.01.2009.

We współczesnym świecie obserwujemy błyskawiczny rozwój i modernizację nowych technologii, informacyjną superszybką wymianę i aktualizację danych, stały spadek cen komputerów i ich większą dostępność oraz różnorodność. Internet jest dostępny w coraz to dalszych zakątkach świata w coraz niższych cenach lub za darmo (Rughooputh, Santally 2009:132). W efekcie powstaje wyjątkowa perspektywa edukacyjna, która może doprowadzić do rozwoju cywilizacji opartej na (aktualizowanej) wiedzy.

Rewolucja cyfrowa jest jedynie elementem nadchodzących i obecnych już zmian. Jednak to za jej pośrednictwem nasza baza wiedzy naukowej eksploduje we wszystkich kierunkach. Naukowcy dokonują przełomowych odkryć m.in. w optogenetyce[2], neurobiologii[3], fizyce[4] oraz wielu innych dziedzinach tworząc międzynarodowe interdyscyplinarne zespoły badawcze, wymieniając się poglądami, narzędziami, podejściami, bez trudu pokonują bariery czasowe i przestrzenne. I w takim świecie szkoła tradycyjna, która w zestandaryzowanym czasie lekcji serwuje dane nieaktualizowane od lat, nie korzysta z narzędzi technologii informacyjnej i nie prowadzi zajęć interdyscyplinarnych, ma za zadanie przygotować uczniów do funkcjonowania w świecie przyszłości (Hofman 2009).

Z pomocą przychodzi internet. Dostarcza bogate i autentyczne materiały o ogromie różnorodności formy i treści przekazu. Stawia też wymagania – by móc w pełni i mądrze korzystać z jego zasobów, trzeba znać języki obce i posiadać umiejętność znajdywania, selekcjonowania i przetwarzania zawartych w nim informacji. Tego też można się nauczyć za jego pośrednictwem. Wprowadzenie narzędzi technologii informacyjnej do nauczania języka obcego służy promowaniu autonomii uczniowskiej przez stopniowe nauczanie procesu konstruowania własnej wiedzy. Struktura zadań opartych na internecie przekształca pasywny odbiór w aktywne przyswajanie wiedzy (Bates, Bates 2005).

2. Narzędzia służące komunikacji w nauczaniu języka angielskiego wspomaganym technologią informacyjną

Rola narzędzi technologii informacyjnej w dydaktyce jest istotna zarówno pod względem rozwoju kompetencji językowej i autonomizacji, jak też selekcji informacji. Jednak narzędzia technologii informacyjnej mogą być również wykorzystywane w nawiązywaniu relacji interpersonalnych, nieco zmodyfikowanych w obecnej rzeczywistości informatycznej. Ucznio-

[2] Np. najnowsze badania z optogenetyki przeprowadzone przez R. Tsiena, za które otrzymał Nagrodę Nobla 8 października 2009 r., pozwalają z niespotykaną dotąd precyzją mapować, a nawet kontrolować obwody mózgu (Meisenbock 2008:30-37).

[3] Np. badania S. Koch i B. Greenfield nt. neuronalnych korelatów świadomości (Greenfield, Koch 2007).

[4] Np. ogólna teoria względności opisuje wszechświat w makroskali, mechanika kwantowa jest stosowana do opisywania zjawisk w mikroskali. Obie te teorie wzajemnie się wykluczają. Obecnie bada się hipotezę teorii strun, która m.in. pokazuje nasz wszechświat jako jedenasto- lub więcej wymiarową przestrzeń z wszechświatami równoległymi. Jest to jedna z pretendentek do teorii wszystkiego, która opisywałaby wszelkie zjawiska w skali mikro i makro (Green 1999).

wie korzystając z narzędzi technologii informacyjnej łączą dynamikę komunikacji werbalnej z pisaniem (McFadden, Moore, Herie 2005:32).

2.1. Blogi

Jednym z nowo powstałych narzędzi zmodyfikowanej komunikacji są blogi. Blogi to zjawisko społeczne, które polega na publikacji on-line na nowym poziomie między innymi emocji. W przeciwieństwie do tradycyjnych stron internetowych blogi są osobiste i dynamiczne oraz łatwiejsze w obsłudze. Jest wiele stron internetowych, które pozwalają na bezpłatne tworzenie blogów. Z reguły zawierają one przewodnik elektroniczny, który ma pomóc w ich tworzeniu. Większość z nich nie wymaga instalowania lub ściągania dodatkowego oprogramowania. Opcje tworzenia on-line pozwalają zazwyczaj na wybór stylu i kolory zarówno tła, jak i czcionki, wstawianie zdjęć lub nawet multimediów, dają gotowe miejsca na autobiografię i informacje osobiste, zawierają ustawienia komentarzy i opinii (Pitler i in. 2007:34-36).

Sh. Risdahl wymienia dwa podstawowe typy aktywności związane z blogami. Pierwszy z nich to rodzaj elektronicznego pamiętnika, w którym znajduje się opis zdarzeń i związany z nim opis subiektywnych doznań. Analogicznie – uczniowie mogą również odwiedzać blogi znajomych, ale też innych osób, np. znanych polityków lub gwiazd filmowych. Umożliwia to semi-realny kontakt z ludźmi, a także pozwala poznawać nowe typy interakcji i dyskusji on-line (Risdahl 2006). Blogi mogą być również postrzegane jako swoiste periodyki elektroniczne z odwrotną chronologią, ponieważ najnowsze wydarzenia pojawiają się zazwyczaj na początku[5].

Edukacyjno-dydaktyczne implikacje zastosowania blogów są różnorodne. Pozwalają one między innymi na stały kontakt z rodzicami oraz możliwości przekazywania informacji o postępach w nauce ucznia. Blogi promują autonomię uczniowską, ponieważ umożliwiają wyrażanie opinii oraz komentarze zajęć, ale również zachęcają do tworzenia własnych form wyrazu. Blogi nauczycielskie mogą zawierać informacje o projektach, zadaniach domowych, grach i ćwiczeniach edukacyjnych, linki do użytecznych stron internetowych, publikacje najciekawszych przykładów zadań domowych, konkursy itp. Możliwości zastosowania blogów w dydaktyce są niemal nieograniczone (Richardson 2006:41).

2.2. Wieloużytkowe domeny

Kolejnym narzędziem jest środowisko wieloużytkowych domen skierowane do wielu uczestników jednocześnie – MOO (*Multi-User Domain, Object Oriented*[6]). Jest to program, który jednocześnie łączy wielu użytkowników przez internet. Gracze znajdują się w wirtualnych światach, składających się z pokoi i innych przedmiotów. Ponieważ są zalogowani do da-

[5] Por. http://class.huffenglish.com, 23.11.2008.

[6] Odmiana MUD-a uzupełniona o możliwość tworzenia przez uczestników gry własnych dodatków do wykreowanej rzeczywistości, por. http://www.ws-webstyle.com/en/content/advancedsearch?SearchText=mud&SearchButton=Search&SearchContentClassID=16, 27.11.2008.

nego systemu, mogą nawiązywać interakcje w czasie realnym. Pozwala to na rozwój umiejętności pisania w języku drugim, stymulując ucznia przez afektywne działanie środowiska. Uczniowie rozwijając postacie, zagłębiają się w realia użytkowania MOO, stopniowo odkrywając indywidualne różnice między bohaterami (Purcell-Gates 2007:187-188).

MOO[7] to narzędzia, które mogą być wykorzystane w badaniach w różnych dyscyplinach naukowych, nie tylko w celach dydaktycznych. Są one różne od internetowych pokojów rozmów (*chat rooms*), ponieważ oprócz komunikacji synchronicznej użytkownicy mogą tworzyć własne przedmioty i krajobrazy w MOO. Używając języka opisowego lub nawet umiejętności programowania, użytkownicy mogą budować, przekształcać, modernizować i usprawniać środowisko. Zastosowania dydaktyczne są wieloaspektowe. Nauczyciele mogą kontrolować i wspomagać uczniów w danych pokojach zadań, jednocześnie nadzorując nawiązujące się w międzyczasie interakcje i aktywnie włączając się do akcji. Uczniowie mogą też uczestniczyć w MOO samodzielnie. Z pozoru MOO mogą wydawać się nieco chaotyczne, ale jest to jedno ze skuteczniejszych narzędzi technologii informacyjnej, promujących autonomię uczniowską. Uczniowie, którzy modyfikują swoją osobowość w wirtualnej rzeczywistości, mają okazję do podjęcia wyzwania w komunikacji w języku obcym. Również ci, którzy mają naturalny dystans do nawiązywania interakcji w klasie szkolnej, mogą dynamicznie się rozwijać na zajęciach w środowiskach MOO (Felix 2003). Nie wolno tylko zapomnieć, że internet powinien, by był rzeczywiście przydatny, być wykorzystywany na zajęciach językowych maksymalnie w 10 proc. czasu zajęć.

Obecnie MOO są łatwo dostępne dzięki przeglądarkom internetowym. Mogą zawierać prezentacje medialne, wizualne, graficzne i dźwiękowe. M. Levy i G. Stockwell opisują MOO jako nie tylko fizyczne przestrzenie do nauki języka drugiego, między innymi dlatego, że wymagają od użytkowników czytania ze zrozumieniem opisów i interakcji w wirtualnym środowisku. Użytkownicy mają również możliwość wysyłania maili w obrębie danego środowiska dzięki właściwościom asynchronicznym. Korzyści z zastosowania MOO w glottodydaktyce to przede wszystkim wzmożona i zmodyfikowana aktywność komunikacji w określonym celu z możliwością pozostawania anonimowym użytkownikiem oraz z opcją modyfikacji osobowości, co zmniejsza napięcie wywołane interakcją. Poza tym nie ma restrykcji czasowych ani przestrzennych. Nauczyciele mogą organizować zadania pedagogiczne, a uczniowie stają się podstawą MOO. Jednak przede wszystkim uczenie się języka obcego w środowisku MOO, zarówno u osób dorosłych, jak i u młodszych uczniów, pozwala na naukę przez zabawę (Levy, Stockwell 2006:91-92).

2.3. Poczta elekroniczna

Innym narzędziem możliwym do wykorzystania w dydaktyce oraz glottodydaktyce, zarówno szkolnej, jak i indywidualnej, jest poczta elektroniczna. E-maile to najprostsze i najszerzej dostępne narzędzie technologii informacyjnej, które znajduje swoje zastosowanie w życiu codziennym (Smith, Baber 2005:15). Poczta elektroniczna może być wykorzystana na niemal każdym

[7] Por. http://www.activeworlds.com/tour.asp#, 28.11.2008.

komputerze z dostępem do internetu, bez szczególnych wymagań technicznych. Implikacje dydaktyczne to przede wszystkim możliwość swobodnego przesyłania zadania domowego, zarówno od nauczyciela do ucznia, jak też odwrotnie. Zadanie może zawierać zarówno dołączone pliki multimedialne, aktywne linki do stron i ćwiczeń on-line, jak też załączone materiały off-line. Zadania mogą przybierać najróżniejsze formy. Jedną z propozycji jest elektroniczna forma wybranych gier off-line ze 132 dostępnych w internetowym periodyku iteslj (*The Internet for Teachers of English as Second Language Journal*[8]), jak na przykład historia mailowana między uczniami. Uczniowie, współpracując ze sobą, tworzą opowiadanie mailując zdanie lub kompilację zdań, a każdy następny dopisuje logiczny ciąg opowieści. Na koniec nauczyciel otrzymuje gotowe opowiadanie, które wykorzystuje na wiele rozmaitych sposobów, zarówno w klasie szkolnej, jak też za pomocą e-maili.

Pocztę elektroniczną można także wykorzystać nawiązując kontakt z danymi instytucjami lub osobami, zbierając dane do różnych badań. Takie badania można udokumentować w zbiorczej formie prezentacji w PowerPoint. Można również organizować gry oraz happeningi (wszystko w języku drugim) informując poszczególne osoby o wybranych zadaniach. Za przykład może posłużyć zadanie przywołane przez D. Smith i E. Baber, w którym uczniowie muszą zebrać informacje od kolegów z klasy – niektórzy są w roli kupujących dany produkt, inni dostarczają produkty. Należy dowiedzieć się o cenę, formę i czas dostarczenia (Smith, Baber 2005:17). Na koniec warto wspomnieć o możliwości kontaktu z rodzicami za pomocą poczty elektronicznej, nie tylko przesyłając dane i informacje o uczniu, ale również wybrane prace lub projekty (Pitler i in. 2007:37).

2.4. Wiki

Kolejną formą narzędzia technologii informacyjnej z wieloraką perspektywą dydaktycznych oraz glottodydaktycznych implikacji są *wiki.* Należą do nich: magazyn wolnych mediów o nazwie *commons, wikinews* o wolnej modyfikowanej treści, *wiktionary,* czyli słownik *wiki, wikiquote* – baza aktualizowanych cytatów, *wikibooks, wikiversity* – materiały szkoleniowe z różnych dyscyplin i inne *wiki*. Najpopularniejsza jest jednak wielojęzyczna darmowa encyklopedia *wikipedia*[9]. Wikipedia jest współtworzona przez ochotników z całego świata. Od powstania projektu w roku 2001 odnotowano ją jako jedną z najczęściej odwiedzanych stron internetowych na świecie, która przyciąga przynajmniej 684 miliony odwiedzających rocznie. Współpracuje z nią ponad 75 000 osób, pracując nad 10 000 000 artykułów w ponad 250 językach. Na dzień dzisiejszy istnieje w niej 2 638 599 artykułów w języku angielskim. Są dwa podstawowe sposoby uczestnictwa w wiki (Erben, Sariena 2007:25). Pierwszy, znany jako tryb dokumentalny, pozwala użytkownikom tworzyć nowe dokumenty lub zastępować albo uzupełniać istniejące. W ten sposób dane są na bieżąco aktualizowane. Drugi sposób polega na wysyłaniu wiadomości, na którą inni mogą odpowiedzieć, tworząc poszczególne artykuły. Jest to model o strukturze dyskusji. Aby nabrać wprawy edytorskiej niezbędnej do współ-

[8] Por. http://iteslj.org/, 23.11.2008.
[9] Por. http://en.wikipedia.org/wiki/Wikipedia:About, 27.11.2008.

tworzenia wiki, użytkownik musi poznać zasady składni, podobne do HTML. Są również narzędzia edytorskie, które znacznie ułatwiają współpracę (Ma 2005:85).

Stosowanie narzędzi wiki oraz współtworzenie największej encyklopedii świata może być niezwykle motywującym przedsięwzięciem dla uczniów. Współpracując z twórcami z całego świata, można zachęcić uczniów do tworzenia, przepisywania lub edytowania dokumentów o nieomal nieograniczonym profilu. Podczas takich zajęć role autora, nauczyciela, osoby oceniającej i ucznia ulegają znacznej modyfikacji. Wiki są wyposażone w wersje kontrolujące narzędzia, które pozwalają na dostęp do historii konkretnych stron oraz ukazują zaangażowanie osobiste twórców. Poza tym pozwalają na tworzenie najprostszych stron internetowych bez konieczności znajomości zasad programowania. Możliwości zastosowania wiki w dydaktyce oraz glottodydaktyce są wielorakie i wieloaspektowe. Począwszy od wykorzystania ich w autorskich projektach, przez promowanie uczniowskich koncepcji i subiektywnych oglądów poszczególnych kwestii oraz możliwości włączenia ich w nauczanie na odległość, a skończywszy na uwzględnieniu informacji w prezentacjach PowerPoint, paleta możliwości jest otwarta (Remenyi 2007:178-179). Jednak przede wszystkim jest to użyteczne narzędzie promujące autonomię uczniowską.

3. Zadania i ćwiczenia polegające na wykorzystaniu internetu

W internecie jest bardzo dużo zadań i ćwiczeń wspomagajacych naukę języków. Są przygotowane dla uczniów w różnym wieku i różnych poziomach znajomości języka. Wspomnę tylko o pewnych typach tych zadań i ćwiczeń, z których w pełni będą mogli korzystać już jako starsi uczniowie. Choć dzieci z klas I-III mogą nas zaskoczyć swoją sprawnością w korzystaniu z internetu. Większość z nich jest obeznana z komputerem, ma swoje ulubione gry, zna wiele słów i zwrotów obcojęzycznych, które w tych grach się powtarzają i często nauczyła się czytać i pisać z komputera.

3.1. Poszukiwanie skarbów

Pierwszym zadaniem, które chciałabym wymienić, jest poszukiwanie skarbów – *Treasure Hunt.* Są to zadania polegające na badaniach, w których uczniowie mają odnaleźć odpowiedź na pytania odnoszące się do konkretnego zagadnienia. Uczniowie mogą pracować w grupach, w parach bądź indywidualnie. Zadania mają na celu zrozumienie konkretnej kwestii po przeszukaniu wielu odpowiednich stron i witryn internetowych. Dzielą się na poszukiwanie w pełni sterowane, półsterowane oraz otwarte (Krajka 2007:24). W poszukiwaniach w pełni sterowanych uczniowie otrzymują pytania oraz przypisane do nich konkretne strony. Ich głównym zadaniem jest ćwiczenie umiejętności czytania oraz odnajdywania konkretnych informacji. Z kolei poszukiwania półsterowane to kompilacja pytań i odpowiedzi, które nie są konkretnie przypisane do listy stron internetowych. Poszukiwania otwarte to zadania pozostawione bez wytycznych określających konkretne odnośniki.

W tym przypadku uczniowie rozwijają autonomię na najwyższym poziomie, lecz mogą borykać się z trudnościami językowymi (Krajka 2007:25, 26).

Poszukiwanie skarbów uczy korzystania z przeglądarki internetowej w celach edukacyjnych, jest ćwiczeniem na zrozumienie tekstu pisanego oraz pomaga segregować i kompilować informacje. Stwarza ono również możliwość współpracy z różnymi grupami zainteresowań w obrębie jednego zagadnienia. Niestety, może także prowadzić do ograniczeń czasowych oraz zniechęcenia, kiedy uczniowi nie uda się odnaleźć odpowiedzi na dane zagadnienie, szczególnie w przypadku poszukiwań otwartych[10].

3.2. Wirtualne podróże

Innym ćwiczeniem, polegającym na wykorzystaniu internetu, są wirtualne podróże[11]. Trzeba dotrzeć do stron internetowych wyposażonych w symultaniczne multimedialne prezentacje, które pozwalają na podróże do miejsc z reguły trudnodostępnych dla użytkowników www. W przeciwieństwie do poszukiwaczy skarbów zadania polegają na zbieraniu informacji a nie na ich segregacji. Powinny one mieć jasno zdefiniowany cel. Nauczyciel jest koordynatorem zajęć i osobą odpowiedzialną, a zadania mogą być wykonywane nawet przy pomocy jednego komputera w klasie. Wyróżnia się kilka typów klasyfikacji wirtualnych podróży, na przykład odkrywanie historii albo wiedzy o instytucjach publicznych (np. NASA). Mogą one być także wykorzystywane w nauczaniu interdyscyplinarnym języka drugiego (np. historii, geografii, astronomii w języku angielskim, por. Hofman 2007). Mogą być częścią większego przedsięwzięcia lub projektu, podczas którego uczniowie odbywają rzeczywiste lub wirtualne wyprawy i wymieniają się wiedzą z innymi uczestnikami, klasami albo szkołami. Można je także wykorzystać jako odrębne ćwiczenia w klasie. Przygotowując regularne zajęcia z wykorzystaniem podróży wirtualnych, można dodać inne ćwiczenia. Jednym z nich może być wprowadzenie, które informuje uczniów o nadchodzących wydarzeniach. Zazwyczaj polega ono na odwiedzeniu strony internetowej projektu. Inne zadanie, po podróży, może polegać na konsolidacji zgromadzonej wiedzy.

Do niewątpliwych zalet stosowania podróży wirtualnych w nauczaniu należy poszerzanie horyzontów uczniowskich oraz wiedzy ogólnej w języku drugim. Uczniowie doskonalą także swoje umiejętności selekcjonowania danych, analizowania i tworzenia osobistych kompilacji. Rozwiązują realne pytania i uczestniczą w prawdziwych projektach, a nauczanie nabiera wymiaru osobistego. Przez rozwiązywanie i uczestniczenie w rzeczywistych problemach można doskonalić umiejętności logicznego myślenia, ale także umiejętność wykorzystania narzędzi technologii informacyjnej w celach edukacyjnych.

[10] Por. http://iteslj.org/th/, 1.12.2008.
[11] Por. http://quest.arc.nasa.gov/index.html, 28.11.2008.

3.3. *Key pals* – nawiązywanie kontaktów z innymi użytkownikami internetu

Kolejne zadanie polega na nawiązywaniu znajomości przez internet – *key pals.* Szczególnie w glottodydaktyce współpraca między uczniami z różnych krajów może nadać realny wymiar komunikacji w języku drugim. Uczniowie, którzy uczą się języka obcego, są zwykle otoczeni sztucznym środowiskiem językowym. Nauczyciele zazwyczaj nie są użytkownikami języka obcego, także uczniowie mogą swobodnie używać języka ojczystego podczas zajęć. Ze względu na przemiany cywilizacyjne związane z rozwojem technologii informacyjnej pomysł *pen pals*, który dotychczas był czasochłonny i kosztowny, został zmodyfikowany na *key pals.* Wiąże się to z modyfikacją nawiązywania kontaktów z uczniami z zagranicy, które nie ograniczają się już tylko do listownej albo mailowej więzi, ale również pozwalają na uczestniczenie na przykład w grupach dyskusyjnych. W takich sytuacjach uczniowie nie mają innej możliwości, niż komunikowanie się w języku drugim. Poza tym rozwijanie kompetencji interkulturowej nabiera realnego wymiaru, uczniowie stają się bardziej otwarci i tolerancyjni wobec innych kultur (Falsgraf 2007:46). Korzystając ze specjalnie przygotowanych do tego celu stron internetowych, uczniowie mogą czuć się bezpieczniej w sieci[12]. Pomysł *key pals* można wprowadzić również do regularnych zajęć lekcyjnych, tworząc na przykład strony internetowe, wymieniając zdjęcia, informacje albo filmy, a nawet organizując spotkania szkolne lub pozaszkolne. Nawiązywanie realnych znajomości w sieci może być najbardziej ekscytującym pomysłem na uczenie się języka obcego (Nelson 2008:68).

3.4. Nawiązywanie kontaktów z ekspertami

Inne ćwiczenie dydaktyczne możliwe do wykorzystania we współpracy z narzędziami technologii informacyjnej to możliwość nawiązywania kontaktów sieciowych z ekspertami z danych dziedzin[13]. Jest to z reguły organizowane w ten sposób, że uczeni odpowiadają na pytania związane ze swoją profesją w relatywnie krótkim czasie. Użytkownicy mogą używać poczty elektronicznej lub innego narzędzia konferencyjnego – najpopularniejsze są czaty i wideo czaty (Krajka 2007:47-48). Obecnie takie kontakty on-line zastępują formę zajęć polegającą na zapraszaniu specjalistów danej dziedziny do klasy szkolnej (Nelson 2008:76). Nawiązując do takiej formy ćwiczeń z zastosowaniem narzędzi technologii informacyjnej można wprowadzać swoiste RPG[14], podczas których uczniowie wcielają się w postać eksperta albo postać historyczną. Za przykład może posłużyć pomysł odtwarzania postaci na przykład Napoleona na zajęciach z historii, które można zastosować w interdyscyplinarnym nauczaniu jezyka drugiego. Taka aktywność może mieć miejsce zarówno w klasie szkolnej, jak też na stronach internetowych.

[12] Np. http://www.iecc.org/, 29.11.2008.
[13] Por. http://www.refdesk.com/expert.html lub http://www.allexperts.com/, 1.12.2008.
[14] RPG to skrót od *role playing game* oznaczający grę, w której gracze wcielają się w role różnych postaci

3.5. Webquesty

Następne zadania to *webquesty*[15], stworzone przez B. Dodge z Uniwersytetu w San Diego w 1995 roku. Jest to ćwiczenie, w którym wybrane lub wszystkie informacje są wyszukiwane ze źródeł internetowych, z reguły w formie aktywnego konspektu on-line. Podczas tego typu ćwiczeń uczniowie są nastawieni na wykorzystywanie informacji raczej niż na szukanie i sortowanie. Aby zaoszczędzić uczniom jak najwięcej czasu, webquesty powinny przebiegać według określonego schematu. Najpierw odbywa się element wprowadzający, który przedstawia informacje ogólne. Zadania muszą być na poziomie (językowym lub poziomie posiadanej wiedzy) ucznia lub nieco powyżej, według strefy przybliżonego rozwoju L. Wygotskiego (Wygotski 2002). Zazwyczaj zawierają one różne źródła informacji, na przykład pytania do ekspertów, książki, strony internetowe i konferencje zarówno tekstowe, jak też wideo – wszystko w wersji on-line. Następnie należy udzielać prostych i zrozumiałych instrukcji oraz wymagać informacji zwrotnej. Podczas stadium podsumowującego należy zreasumować i powtórzyć opanowany materiał. B. Dodge sugeruje, że pomimo organizacji zadań w formie grupowej – gdzie mogą być one łączone z RPG – mogą być one również wykorzystywane w nauczaniu indywidualnym oraz nauczaniu na odległość.

Webquesty nie są przypisane do konkretnego przedmiotu szkolnego. Mogą być wykorzystywane w nauczaniu interdyscyplinarnym, również języka drugiego[16]. B. Dodge wyróżnia dwa główne typy webquestów. Pierwsze to poszukiwanie organizowane w krótkim czasie, kładące nacisk na przyswojenie i integrację wiedzy. Zazwyczaj zajmuje ono około dwóch godzin. Drugie to poszukiwania, które odbywają się na przestrzeni tygodni lub miesięcy i są z kolei zorientowane na poszerzenie wiedzy i horyzontów uczniów. Wówczas wymagają analizy wybranych części materiałów oraz modyfikacji osobistej. Potem uczniowie mogą tworzyć własne materiały na podstawie wiedzy przyswojonej za pomocą webquestów. Zadania, które trwają dłużej niż tydzień, wymagają rozwoju umiejętności klasyfikowania, porównywania, indukcji, dedukcji oraz abstrakcyjnego myślenia. Od roku 1995 B. Dodge wprowadził wiele nowych typów ćwiczeń. Są to zadania typu opowiadanie, w których uczniowie po przyswojeniu informacji udowadniają, że zrozumieli dany materiał, wykonując na przykład plakaty albo prezentacje. Te zadania są najczęściej stosowane, najłatwiejsze do przeprowadzenia, ale i najmniej motywujące. Z kolei zadania na kompilację polegają na uzyskaniu informacji z różnych źródeł i zorganizowaniu wspólnego formatu, jak strona internetowa, broszura, wiadomości medialne itp. Inny nowy typ zadań w obrębie webquestów polega na tzw. tajemniczych przedsięwzięciach. Uczniowie zbierają informacje z różnych źródeł, potem usuwają niepotrzebne elementy. Niektóre zadania polegają na kompilacji różnych źródeł on-line jako podstawy do tworzenia, wspólnie lub indywidualnie, nowych obrazów, przedmiotów, tekstów, filmów itp. Wszystkie twórcze materiały mogą być potem opublikowane na blogu, blogach lub stronie internetowej klasy (Dodge 2001).

[15] Por. http://www.webquest.org/index.php, 29.11.2008.
[16] Por. http://www.spa3.k12.sc.us/WebQuests/Impressionism/index.htm, 29.11.2008.

3.6. Symulacje

Warto jeszcze wspomnieć o symulacjach. M. Driscoll i S. Carliner uważają, że są to najbardziej rewolucyjne zadania z zastosowaniem technologii informacyjnej w nauczaniu (Driscoll, Carliner 2005:155). Reprezentują one zasady, procesy i sytuacje, które pozwalają uczniom na przeprowadzanie pomiarów i eksperymentów w bezpiecznym i wspomagającym środowisku. W zależności od możliwości finansowych, czasowych i technologicznych, reprezentacja autentycznego wydarzenia bądź przedmiotu może się różnić. Symulacje on-line dają uczniom szanse na odkrycie świata realnego na sposoby, które często są niemożliwe ze względu na ograniczenia techniczne w klasie szkolnej oraz pozwalają na uatrakcyjnienie tematów, które z reguły są postrzegane jako mniej ciekawe. Są treningiem analizy i syntezy ze względu na możliwość obserwacji zmiany skutków przy wprowadzeniu innych danych oraz wprowadzeniu uczenia się przez działanie. Mimo że badania są przeprowadzane w wirtualnym środowisku, ekspertyza jest prawdziwa (Driscoll, Carliner 2005:158).

Symulacje dzielą się na subkatergorie w zależności od możliwości zastosowania dydaktycznego lub glottodydaktycznego. M. Driscoll i S. Carliner wyróżniają symulacje, podczas których uczniowie muszą sobie radzić z postawami i zachowaniem innych ludzi w różnych warunkach. Przykładem takiej symulacji jest gra *State of Debate*, w której uczestnicy muszą wykazać się umiejętnościami negocjacyjnymi, aby nie zostać zatrzymanymi przez władze – wszystko odbywa się w roku 2020[17]. Innym przykładem są symulacje fizyczne[18], w których uczniowie zapoznają się z mechanizmami oraz procesami fizycznymi. Uczniowie mają okazję do przeprowadzenia eksperymentów, takich jak badanie właściwości materiału[19] albo zaobserwowanie wpływu tarcia materiału na przyczepność i prędkość przedmiotu[20]. Takie zadania pozwalają na wielokrotną obserwację, zwolnienie tempa oraz uczestniczenie w danym eksperymencie w celu poznania praw fizycznych. Są jeszcze symulacje polegajace na uczestnictwie w grze. Uczniowie są wówczas zaabsorbowani grą jako rozrywką, przyswajając wiedzę, niekiedy nie będąc tego świadomymi (Aldrich 2005:33-34).

3.7. Strony www

Wymienione przykłady ćwiczeń to zaledwie początek możliwości korzystania z narzędziami technologii informacyjnej podczas zajęć z języka obcego dla dzieci. Gry i programy edukacyjne mogą być wykorzystane zarówno w ograniczonym wymiarze czasowym na zajęciach językowych w szkole (potrzeba do tego z reguły przynajmniej jednego komputera na klasę) lub przesłane uczniom na skrzynkę mailową jako choćby dodatkowa propozycja zadania domowego dla chętnych lub sposób na spędzenie wolnego czasu z rodzicami lub rodzeństwem.

[17] Por. http://www.bbc.co.uk/schools/gcsebitesize/games/, 29.11.2008.
[18] Por. http://www.bbc.co.uk/schools/scienceclips/, 29.11.2008.
[19] Por. http://www.bbc.co.uk/schools/scienceclips/ages/6_7/grouping_materials.shtml, 29.11.2008.
[20] Por. http://www.bbc.co.uk/schools/ks2bitesize/science/activities/friction.shtml, 29.11.2008.

Poniższe przykłady stron internetowych z propozycją materiałów dodatkowych dla dzieci o najróżniejszych zainteresowaniach i na różnym poziomie kompetencji językowej są przeznaczone dla dzieci uczacych się języka angielskiego, najczęściej nauczanego języka w polskich szkołach. Podobne przykłady można też znaleźć w internecie do innych języków.

Adresy internetowe pomocne w nauczaniu języka angielskiego dzieci

OPIS	STRONA
Internetowe laboratorium nagrań audio dla dzieci, młodzieży i dorosłych (1000 nagrań na różnych poziomach trudności)	http://www.elllo.org/
Periodyk internetowy zawierający setki gier, planów lekcji, artykułów tworzonych przez nauczycieli praktyków z całego świata od 1995 roku	http://iteslj.org/
132 gry klasowe do wykorzystania bez użycia komputera dla uczniów na każdym poziomie i w każdym wieku	http://iteslj.org/c/games.html
Kilkadziesiąt gotowych sekwencji zajęć w języku angielskim dla dzieci; materiały on-line i off-line	http://www.britishcouncil.org/kids
Kilkaset gier edukacyjnych dla dzieci od 5 roku życia w języku angielskim; jedna z najlepszych na świecie stron edukacyjnych	http://www.bbc.co.uk/schools/websites/eyfs/
Kilkaset gier edukacyjnych dla dzieci od 5 roku życia w języku angielskim; jedna z najlepszych na świecie stron edukacyjnych	http://www.bbc.co.uk/cbeebies/
Słownik, który na jednej stronie sprawdza słowo w kilkuset słownikach; w sumie 13 549 061 słów w 1009 słownikach	http://onelook.com/
Renomowany słownik angielsko-angielski z wymową audio	http://www.merriam-webster.com/
Słownik polsko-angielski	http://www.ling.pl/
Renomowany słownik angielsko-angielski	http://dictionary.cambridge.org/
5000 materiałów dla dzieci do legalnego drukowania i stosowania na zajęciach; kolorowanki, słowa z opisem itp.	http://www.abcteach.com
Gry on-line w języku angielskim	http://www.funbrain.com
Proste gry w języku angielskim dla chłopców od 3 roku życia	http://www.hitentertainment.com/bobthebuilder/
Gry i filmy w języku angielskim dla dziewczynek od 7 roku życia	http://myscene.everythinggirl.com/home.aspx

Setki prostych gier i piosenek w języku angielskim dla dzieci od 2 roku życia	http://pbskids.org/
Gry i materiały edukacyjne w języku angielskim dla starszych uczniów od 10 roku życia	http://www.kidshealth.org
Jedna z najlepszych stron edukacyjnych na świecie poświęcona astronomii dla dzieci w języku angielskim	http://www.windows.ucar.edu/
Sławni ludzie	http://www.bbc.co.uk/schools/famouspeople/
Historia dla dzieci	http://www.bbc.co.uk/education/dynamo/home.shtml
Matematyka i nauki ścisłe dla dzieci od 5 roku życia	http://www.bbc.co.uk/schools/digger/
Tysiące książek i materiałów do czytania	http://www.readinga-z.com/
NASA dla dzieci	http://education.nasa.gov/home/index.html
NASA filmy dla dzieci	http://ksnn.larc.nasa.gov/k2newsbreaks.cfm
NASA gry dla dzieci	http://www.nasa.gov/audience/forkids/games/index.html
Proste eksperymety fizyko-chemiczne po angielsku dla dzieci od 5 roku życia	http://www.bbc.co.uk/schools/scienceclips/

4. Podsumowanie

Kiedy S. Brown rozpoczął swoją asystenturę w Baylor College of Medicine w Houston 1 sierpnia 1966 roku, 25-letni Ch. Whitman wspiął się na wieżę Uniwersytetu w Teksasie i zastrzelił 46 osób. Profesor S. Brown, jako psychiatra, został wyznaczony do zbadania sprawy. Po wstępnej analizie 26 morderstw popełnionych w Teskasie oraz pilotażowym badaniu odkrył, że większość morderców (łącznie z Whitmanem) ma dwie cechy wspólne: pochodzili z rodzin patologicznych i nie bawili się jako dzieci. Na początku badań nie było wiadomo, która cecha przesądza o tej skrajniej socjopatii. Po 42 latach badań i przesłuchaniu ponad 6 000 osób okazuje się, że brak sposobności do wolnej, autonomicznej i twórczej zabawy prowadzi do poważnych dysfunkcji społecznych w życiu dorosłym. To właśnie zabawa, nie gry pełne zasad i ustalonych reguł, jest podstawą dostosowania społecznego, budowania więzi interpersonalnych, rozwiązywania problemów oraz budowania umiejęt-

ności poznawczych. Według badań opublikowanych w 2005 r. w periodyku z listy filadelfijskiej *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine* w latach 1981-1997 spadł niepokojąco poziom twórczej i wolnej zabawy u dzieci. Rodzice zatroskani o przyszłość swoich pociech wysyłają maluchy na zajęcia pozaszkolne a nawet pozaprzedszkolne w liczbie nie do zniesienia przez zdrowe dzieci – muzykę, plastykę, tańce, tenis, pływanie, języki i inne zajęcia o ustalonych regułach. Same zajęcia nie są niczym szkodliwym, ale tendencja na świecie do przeintelektualizowania okresu dziecięcego ma tragiczne w skutkach konsekwencje. Ponad 33 proc. 23-latków, którzy jako dzieci uczęszczali do dobrych przedszkoli, szkół (wypełnionych strukturalnymi zajęciami) i brali udział w różnych zajęciach pozaszkolnych, było aresztowanych (Wenner 2009:22-25).

Wprowadzanie elementów technologii informacyjnej do nauczania języka obcego w pierwszych klasach szkoły podstawowej zakłada m.in. kształtowanie innowacyjnych postaw pomniejszających luki między cywilizacją naukowo-techniczną a humanistyczną, technologiczne przygotowanie do samoedukacji, wykorzystanie gier strategicznych i językowych w kształceniu (zarówno komputerowych, jak też tradycyjnych), kreowanie postaw przyjmowania odpowiedzialności za przyszłość, wprowadzenie elementów interkulturowości oraz rozwijanie indywidualnych predyspozycji uczniów w świetle teorii inteligencji wielorakich H. Gardnera. Nowoczesna szkoła zakłada promowanie cywilizacji wiedzy, aktualizowanie danych oraz kreowanie i promowanie postaw twórczych. Należy jednak pamiętać, że technologia informacyjna powinna być jedynie narzędziem w rękach mądrych nauczycieli, narzędziem, które jest wykorzystywane w maksymalnie 10 proc. zajęć z języka. Jednak te umowne 10 proc. może stanowić bodziec intelektualny do dalszej części zajęć oraz dać możliwość rozwoju językowego w domu, jeżeli pamiętamy przy tym o pierwszeństwie wolnej i nieograniczonej regułami zabawy tak ważnej w życiu każdego dziecka. Może wtedy nie zgubimy tych wartości, które czynią z małego dziecka człowieka otwartego na świat, mądrego, chętnego do współpracy z innymi i wyważonego w osądach rzeczywistości – gotowego do funkcjonowania w społeczeństwie przyszłości.

Lp.	Od	do
1	społeczeństwa przemysłowego	społeczeństwa informacyjnego
2	technologii siłowej	ultratechnologii
3	centralizacji	decentralizacji
4	pomocy zinstytucjonalizowanej	samopomocy
5	masowego społeczeństwa	indywidualizacji
6	prymatu wyuczonej wiedzy	kreatywności i aktualizacji

Źródło: J. Bednarek (2008), *Multimedia w kształceniu*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 27.

Bibliografia:

Aldrich C. (2005), *Learning by Doing: A Comprehensive Guide to Simulations, Computer Games, and Pedagogy in E-learning and Other Educational Experiences,* San Francisco: Pfeiffer.

Bates A.W., Bates T. (2005), *Technology, E-Learning and Distance Education,* London: Routledge.

Dodge B.J. (2001), *FOCUS: Five rules for writing a great WebQuest,* „Learning & leading with technology", 58, s. 6-9.

Driscoll M., Carliner S. (2005), *Advanced Web-Based Training Strategies: Unlocking Instructionally Sound Online Learning,* Hoboken: John Wiley & Sons Inc.

Erben T., Sariena L. (2007), *Calling All Foreign Language Teachers: Computer-Assisted Language Learning in the Classroom,* Larchmont: Eye On Education.

Falsgraf C. (2007), *Foreign Language Units for All Proficiency Levels,* Eugene: International Society for Technology in Education.

Felix U. (2003), *Language Learning Online: Towards Best Practice,* Lisse: Swets & Zeitlinger.

Green B. (1999), *Piękno wszechświata. Superstruny, ukryte wymiary i poszukiwanie teorii ostatecznej,* Warszawa: Prószyński i S-ka.

Greenfield S., Koch C. (2007), *Jak powstaje świadomość,* „Świat Nauki" 11.

Hofman A. (2009), *Interdyscyplinarne nauczanie języka angielskiego z zastosowaniem technologii informacyjnej,* Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.

Hofman A. (2007), *Dydaktyczne implikacje teorii inteligencji wielorakich,* „Przegląd Glotoodydaktyczny" 24, s. 59-67.

Krajka J. (2007), *English Language Teaching in the Internet assisted environment,* Lublin: UMCS.

Levy M., Stockwell G. (2006), *CALL Dimensions: Options and Issues in Computer-assisted Language Learning,* Mahwah: Routledge.

Ma Z. (2005), *Web-Based Intelligent E-Learning Systems: Technologies and Applications,* Hershey: Idea Group Inc.

McFadden R.J., Moore B., Herie M. (2005), *Web-Based Education in the Human Services: Models, Methods, and Best Practices,* New York: Haworth Press.

Meisenbock G. (2008), *Mózg objaśniony,* „Świat Nauki" 11, s. 30-37.

Nelson K. (2008), *Teaching in the Digital Age: Using the Internet to Increase Student Engagement and Understanding,* Thousand Oaks: Corwin Press.

Pitler H., Hubbell E.R., Kuhn M., Malenoski K. (2007), *Using Technology with Classroom Instruction That Works,* Alexandria: ASCD.

Purcell-Gates V. (2007), *Cultural Practices of Literacy: Case Studies of Language, Literacy, Social Practice, and Power,* Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Remenyi D. (2007), *Proceedings of the 6th Conference on E-learning: ECEL 2007,* England: Academic Conferences Limited.

Richardson W. (2006), *Blogs, Wikis, Podcasts, and Other Powerful Web Tools for Classrooms,* Thousand Oaks: Corwin Press.

Risdahl S. A. (2006), *The Everything Blogging Book: Publish Your Ideas, Get Feedback, and Create Your Own Worldwide Network,* Avon: Adam Media.

Rughooputh S., Santally M. (2009), *Integrating text-to-speech software into pedagogically sound teaching and learning scenarios,* „Educational Technology Research & Development", Feb 2009, tom. 57, nr 1, s. 131-145.

Smith D., Baber E. (2005), *Teaching English with Information Technology: How to Teach English Using the Internet, Software, and Email – For the Professional English Language Teacher,* London: Modern English Publishing.

Wenner M. (2009), *The serious need for play,* „Scientific American" 2, s. 22-29.

Wygotski L. (2002), *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie,* Poznań: Zysk i S-ka.

Wioletta Szóstak

Wybrane zasady pracy z dzieckiem nadpobudliwym i dyslektycznym na lekcji języka obcego

Wielu nauczycieli styka się na co dzień z problemem nadpobudliwości psychoruchowej (ADHD[1]) oraz dysleksji[2] u swoich uczniów. Dzieci cierpiące z powodu tych zaburzeń mogą się bardzo różnić między sobą, ale jednocześnie mają wiele cech wspólnych, dzięki czemu większość reguł zalecanych nauczycielom w postępowaniu z dziećmi nadpobudliwymi może okazać się pomocna również w pracy z dziećmi dyslektycznymi, i na odwrót.

Jednym ze wspólnych symptomów, cechującym zarówno dzieci z zespołem ADHD, jak i te z dysleksją, jest deficyt koncentracji uwagi: dzieci łatwo ulegają rozproszeniu przez otaczające je dźwięki i obrazy oraz szybko się nudzą pracą z podręcznikiem i zeszytem. Zasady postępowania z takimi dziećmi można oprzeć na psychologii behawioralnej – w przypadku zespołu ADHD nauczycielom zaleca się stosowanie modelu nauczania równoległego (Pfiffner 2004), który łączy nauczanie przedmiotu z nauczaniem odpowiedniego zachowania oraz kładzie duży nacisk na koncentrację uwagi w klasie. Z zastosowania tego modelu mogłyby więc odnieść korzyść również dzieci dyslektyczne, jakkolwiek wymaga on ogromnego zaangażowania oraz starannego przygotowania ze strony nauczyciela.

Pierwszym krokiem, jaki należy podjąć, jest znalezienie dla dziecka odpowiedniego miejsca w klasie – miejsce takie powinno być w miarę możliwości oddalone od drzwi i okien, aby do dziecka dochodziło jak najmniej rozpraszających bodźców z zewnątrz. Byłoby idealnie, gdyby dziecko mogło siedzieć w pobliżu nauczyciela oraz dzielić ławkę z kolegą pomagającym mu w nauce. W przypadku ADHD, ekspansywne i agresywne zachowanie dziecka często uniemożliwia taki wybór i wówczas lepiej jest posadzić je z tyłu klasy, gdzie będzie miało więcej przestrzeni, a jego ruchliwość będzie trochę mniej uciążliwa dla pozostałych uczniów.

Kolejnym ważnym krokiem jest ustanowienie jasnych zasad postępowania, czyli tzw. reguł gry w klasie. Formułując takie reguły należy unikać zdań negatywnych, rozpoczynających się od *Nie..* i *Nie wolno...* Zamiast tego powinniśmy wskazywać na zachowania pożądane, na przykład:

[1] ADHD z ang. *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, mówiąc najogólniej, to zaburzenie koncentracji uwagi z zespołem nadpobudliwości psychoruchowej. (zob. również „Języki Obce w Szkole" biuletyn internetowy 3(8) 2009 *Nauczanie Wczesnoszkolne*, www.jows.codn.edu.pl).

[2] Dysleksja to specyficne trudności w czytaniu, którym często towarzyszą trudności w pisaniu (Bogdanowicz, Adryjanek 2004).

- Zawsze podnoś rękę, kiedy chcesz coś powiedzieć.
- Jedzenie i picie jest dozwolone TYLKO w czasie przerwy.

Ustalone zasady powinny zostać zapisane, a najlepiej jeszcze zilustrowane, na plakacie wywieszonym w widocznym miejscu w klasie. Plakat taki przyda się za każdym razem, gdy uczniowie zaczynają się źle zachowywać – pierwszą reakcją nauczyciela powinno być wskazanie na zasadę, którą w danej chwili łamią. Jeden gest zaoszczędzi nauczycielowi wielu słów i nie przerwie toku lekcji, a więc zapobiegnie dalszemu rozproszeniu uwagi. Należy tutaj podkreślić, że w stosowaniu reguł gry najważniejszy jest obiektywizm i konsekwencja – reguły obowiązują zawsze i wszystkich bez wyjątku, z nauczycielem włącznie.

Jednym z priorytetowych zadań nauczyciela w nauczaniu równoległym jest odpowiednie reagowanie na zachowania uczniów, zarówno te pozytywne, jak i negatywne. W przypadku zachowań negatywnych, jeżeli wskazanie na plakat nie odnosi zamierzonego skutku, nauczyciel może spróbować zaangażować ucznia w lekcję, prosząc go na przykład o przeczytanie na głos instrukcji lub napisanie czegoś na tablicy (do takich zadań nie należy wywoływać dzieci z dysleksją, chyba że same się zgłaszają). Ruchliwe dziecko może również zostać pomocnikiem nauczyciela – rozdawać i zbierać karty pracy, ścierać tablicę, obsługiwać magnetofon itp. Znam nauczycielkę, która na czas podawania instrukcji klasie wywołuje na środek nadpobudliwego ucznia, po czym udziela instrukcji trzymając go za rękę. Chłopiec jest bardzo z tego zadowolony, zachowuje się wówczas spokojnie, a klasa może bez zakłóceń posłuchać nauczycielki. Takie postępowanie okazało się więc o wiele bardziej skuteczne niż ciągłe upominanie. Kiedy jednak złe zachowanie dziecka zasługuje na reprymendę, nie należy jej udzielać w trakcie lekcji ani na forum klasy, gdyż prowadzi to do przerwania lekcji i dekoncentracji wszystkich uczniów. Publiczna reprymenda może też mieć zły wpływ na relacje między upominanym uczniem a resztą klasy, bądź też prowadzić do sytuacji odwrotnej, lecz równie niepożądanej, kiedy to upominany uczeń staje się bohaterem w oczach rówieśników. Dlatego najlepszym rozwiązaniem jest porozmawianie z uczniem o jego zachowaniu bezpośrednio po lekcji, w cztery oczy, a wówczas dodatkową korzyścią będzie fakt, że obie strony zdążą już ochłonąć z negatywnych emocji.

To właśnie negatywne emocje ze strony nauczyciela są największą przeszkodą w nawiązywaniu kontaktu i współpracy z dzieckiem trudnym. Dorośli często nie zdają sobie sprawy z tego, że dzieci cierpiące na dysleksję lub ADHD są wrażliwe i inteligentne, a ich wrażliwość sprawia, że znacznie gorzej znoszą skierowaną na siebie złość lub krytykę – zachowanie ucznia z zespołem ADHD ulega wówczas znacznemu pogorszeniu, natomiast u ucznia z dysleksją nasila się zdenerwowanie i lęk. Ciągłe doświadczanie przez dziecko porażek, zarówno w szkole, jak i w domu, sprzyja również rozwojowi niskiej samooceny, a nawet depresji. Dlatego tak ważne są spokój, opanowanie i dobroć nauczyciela; jeśli dziecko będzie się czuło akceptowane i bezpieczne, jego zachowanie oraz stosunek do nauki ulegną poprawie. I jakkolwiek psychologia behawioralna, na której opierają się zasady nauczania równoległego, nie bierze pod uwagę ludzkich uczuć, to jednak o uczuciach dziecka nie wolno zapominać.

Należy również pamiętać o pochwałach za dobre zachowanie oraz postępy w nauce. Dzieci ze specyficznymi trudnościami w nauce muszą być chwalone bardzo często,

nawet za najmniejsze przejawy postępu lub dobrego zachowania, ponieważ pochwała wzmacnia ich pozytywną samoocenę, co z kolei ma duży wpływ na motywację do nauki i chęć uczestniczenia w lekcji. Ważne jest nie tylko, kiedy nauczyciel chwali, ale również, w jaki sposób to robi – pochwała jest skuteczna tylko wtedy, gdy dziecko wie dokładnie, za co zostało pochwalone. Dlatego zamiast powiedzieć *Dobrze* lub *Bardzo dobrze*, nauczyciel powinien sprecyzować pochwałę, mówiąc na przykład:

- Bardzo dobrze zrobiłeś to ćwiczenie.
- Bardzo ładnie napisałeś nowe słówka.
- Cieszę się, że pamiętałeś o zadaniu domowym.

Taka pochwała jest jednocześnie informacją dla dzieci niewypełniających poleceń nauczyciela – dowiadują się, co należy zrobić, żeby zasłużyć na pochwałę. Nauczyciel powinien również informować dzieci o konsekwencjach ich zachowania, zarówno tego pozytywnego, jak i negatywnego. Chwaląc za dobre zachowanie podczas lekcji, warto obiecać dzieciom nagrodę, na przykład plusy do dziennika bądź naklejki do zeszytu. Dzieciom, które nie biorą udziału w lekcji i przeszkadzają, należy wówczas przypomnieć, co powinny robić oraz poinformować, że jeśli nie wykonają polecenia, to ominie je nagroda. Grożenie dodatkową karą nie jest wskazane, gdyż i tak nie przynosi zamierzonego efektu. Istnieje większe prawdopodobieństwo zmotywowania dziecka do pracy przez danie mu drugiej szansy: skoro nie mogło skoncentrować się w czasie lekcji, niech dokończy ćwiczenie w domu, a wówczas otrzyma nagrodę na następnej lekcji. W ten sposób dajemy dziecku szansę poprawy i motywację do nauki, podczas gdy kara wzbudza jedynie niechęć i coraz gorsze zachowanie.

Kolejnym ważnym elementem nauczania równoległego jest sposób, w jaki nauczyciel podaje instrukcje. Dla większości nauczycieli jest rzeczą oczywistą, że jeśli uczniowie nie rozumieją instrukcji, to dlatego, że nie słuchają ich uważnie. Oczywiste jest również, że instrukcje powinny być proste i zrozumiałe dla ucznia, jednak to, co jest proste i zrozumiałe w opinii nauczyciela, może okazać się za trudne dla dziecka. Oto przykład polecenia, które jest proste tylko z pozoru:

- Otwórzcie książki na stronie 21, popatrzcie na obrazek i odpowiedzcie na pytania, które się pod nim znajdują.

Po pierwsze, takie instrukcje są mało precyzyjne. Czy na pytania należy odpowiedzieć ustnie czy pisemnie? W zeszytach czy na osobnych kartkach? Po drugie, takie instrukcje wymagają od ucznia zapamiętania i wykonania sekwencji czynności, co stanowi zbyt trudne zadanie dla dzieci nadpobudliwych i mających problemy z koncentracją. Wiadomo, że dziecko, które nie zrozumie instrukcji, nie wykona zadania, a zamiast tego zacznie się źle zachowywać i przeszkadzać innym, dlatego tak ważne jest właściwe podanie instrukcji oraz sprawdzenie ich zrozumienia. W podanym przeze mnie przykładzie należałoby najpierw sprawdzić, czy wszystkie dzieci mają książki. Jeśli nie, to trzeba zadbać o to, żeby na każdej ławce była przynajmniej jedna książka, a następnie podawać instrukcje etapami:

- Otwórzcie książki na stronie 21.

Na tym etapie trzeba upewnić się, czy wszyscy uczniowie otworzyli podręczniki i znaleźli odpowiednią stronę, i dopiero wówczas można podać kolejną część instrukcji:

- Popatrzcie na obrazek.

Teraz można zadać dzieciom pytania dotyczące obrazka – niekoniecznie te z podręcznika – a następnie przejść do ostatniego etapu zadania, formułując instrukcję bardziej precyzyjnie, na przykład:

- Zapiszcie w zeszytach odpowiedzi na pytania, które znajdują się pod obrazkiem.

Aby sprawdzić, czy wszyscy uczniowie zrozumieli polecenie, należy poprosić jedno z dzieci o powtórzenie, co mają zrobić – dzięki temu uczniowie, którzy nie usłyszeli bądź nie zrozumieli instrukcji za pierwszym razem, mają okazję usłyszeć ją ponownie, bez irytacji ze strony nauczyciela. Podczas gdy dzieci pracują, nauczyciel powinien monitorować klasę i przede wszystkim chwalić uczniów, którzy wykonują zadane ćwiczenie. Jeśli pochwały skierowane do uczniów „dobrych" nie wpływają pozytywnie na uczniów „rozrabiających", należy im po cichu przypomnieć, co mają robić, a następnie pochwalić od razu, gdy zabiorą się do pracy. Jeżeli nauczyciel będzie głośno komentować złe zachowanie uczniów, wówczas przeszkodzi tym, którzy już pracują – krzyk i złość nauczyciela nie sprzyjają atmosferze koncentracji w klasie.

Ważną zasadą w nauczaniu równoległym jest również bardzo staranne planowanie i przygotowanie lekcji, tak aby wszyscy uczniowie byli w niej przez cały czas zaangażowani – kiedy nie ma czasu na nudę, nie ma też czasu na złe zachowanie. Plan nauczyciela powinien być przede wszystkim elastyczny, tzn. zawierać szereg opcjonalnych aktywności dostosowanych do poziomu i potrzeb wszystkich uczniów. Dzięki temu uczeń, który pracuje szybko i jako pierwszy kończy zadane ćwiczenie, może otrzymać kolejne zadanie zamiast się nudzić i czekać, aż inni skończą. Podobnie uczeń słabszy, nie nadążający za resztą klasy, powinien otrzymać zadanie odpowiednie dla swojego poziomu, które będzie w stanie sam wykonać, i co się z tym łączy, otrzymać pochwałę lub dobrą ocenę od nauczyciela. Zadanie domowe również można włączyć do ćwiczeń opcjonalnych, które uczniowie mogą wykonać w czasie lekcji, jeśli pracują szybko i starannie. Dawanie uczniom wyboru nie tylko motywuje do pracy, ale też sprzyja rozwijaniu samodzielności oraz odpowiedzialności za podejmowane decyzje.

Planując lekcje nauczyciel powinien się trzymać jednego schematu – kiedy lekcja przebiega w sposób znajomy i przewidywalny dla dziecka, czuje się ono bezpiecznie i pewnie, dzięki czemu chętnie bierze w niej udział. Schematyczność lekcji wcale nie wyklucza różnorodności ani urozmaicenia, i nie musi oznaczać monotonii. Jeżeli trzon lekcji będą stanowiły tzw. ćwiczenia ramowe (Woodward, Lindstromberg 1995), to możemy dowolnie zmieniać ich treść, podczas gdy instrukcje i zasady wykonania ćwiczenia pozostaną niezmienione. Przykładem takiego ćwiczenia jest popularna gra w Bingo – mogą do niej posłużyć litery alfabetu, liczebniki bądź też słówka z danej dziedziny tematycznej, ale reguły gry są zawsze takie same, więc nauczyciel nie musi tracić czasu na ich powtarzanie i wyjaśnianie. Prezentacje nowego materiału też można przeprowadzać według jednego schematu (Halliwell 1992), a urozmaiceniem będzie na przykład użycie ilustracji lub rzutnika zamiast tablicy. W przypadku dzieci nadpobudliwych, przejrzysty schemat lekcji pomaga w utrzymaniu dyscypliny – dzieci są dużo spokojniejsze, kiedy wiedzą dokładnie, czego nauczyciel od nich oczekuje i co mają zrobić, żeby za-

służyć na pochwałę. Amerykańscy specjaliści od nauczania równoległego zalecają nawet, aby plan lekcji, napisany w zrozumiały dla dzieci sposób, był przez cały czas widoczny na tablicy lub na ekranie rzutnika (Pfiffner 2004).

Stosowanie wszystkich powyższych zasad jest konieczne, jeśli w klasie znajduje się dziecko z zespołem ADHD; zasady takie są również zalecane w postępowaniu z każdą niezdyscyplinowaną klasą. Jednak dzieci, których zachowanie nie ulegnie poprawie, mogą wymagać bardziej indywidualnego podejścia w postaci kontraktu z nauczycielem (Woolfolk 1990). Kontrakt jest dokumentem, w którym uczeń deklaruje, jaką pracę wykona w określonym czasie, a nauczyciel deklaruje, jaką za to przyzna nagrodę. Kontrakt zostaje podpisany przez obydwie strony. Pierwsze kontrakty powinny być zawierane na krótki, kilkudniowy okres i dotyczyć stosunkowo prostych zadań, tak aby nagroda nie wydawała się celem nieosiągalnym. Warto również zaangażować ucznia w sformułowanie kontraktu – niech sam zdecyduje, jakie cele chce osiągnąć i w jakim czasie, wówczas motywacja do pracy jest większa. Można także zaprosić do współpracy rodziców, którzy zobowiążą się nagrodzić dziecko dodatkowo za postępy poczynione w szkole. W takim przypadku deklaracja rodziców też zostanie zapisana w kontrakcie i będą oni trzecią „stroną" podpisującą ten dokument. Kiedy dziecko wywiąże się z jednego kontraktu, można sporządzić następny, stopniowo wydłużając czas jego trwania oraz przechodząc od krótko- do długoterminowych celów.

Indywidualny kontrakt z nauczycielem wydaje się być dobrym rozwiązaniem również dla ucznia z dysleksją. Uczeń taki potrzebuje znacznie więcej czasu na wykonanie ćwiczeń wymagających czytania i pisania, dlatego nie nadąża za klasą i teoretycznie nigdy nie zasługuje na pochwałę albo nagrodę od nauczyciela. Tymczasem kontrakt umożliwiłby mu osiąganie wytyczonych celów i zdobywanie nagród w tempie dostosowanym do własnych możliwości.

Należy jednak pamiętać, że podejście behawioralne, na którym opierają się zasady nauczania równoległego oraz kontraktu z nauczycielem, prowadzi do ustanowienia zewnętrznej kontroli nad uczniem – poprawia on swoje zachowanie oraz wykonuje polecenia nauczyciela, ale robi to wyłącznie dla uzyskania nagrody bądź uniknięcia kary. Tak więc motywacja dziecka do nauki jest motywacją zewnętrzną, która z reguły wygasa, gdy zabraknie czynników ją stymulujących. Co więcej, podejście behawioralne koncentruje uwagę nauczyciela na tym, czego dziecko nie potrafi robić: siedzieć spokojnie w ławce, kończyć rozpoczętych zadań, pamiętać o pracy domowej, współpracować zgodnie z innymi dziećmi. A przecież nauczyciel powinien również dostrzegać i rozwijać zdolności oraz zainteresowania ucznia. Większość dzieci z ADHD lub z dysleksją to dzieci utalentowane artystycznie, sportowo lub matematycznie, ale poddane behawioralnej modyfikacji zachowania mogą nigdy nie odkryć i nie rozwinąć swoich twórczych zdolności i zainteresowań. Jeżeli do tego zostanie jeszcze włączone leczenie farmakologiczne, dzieci łatwo nauczą się przypisywać swoje osiągnięcia medykamentom, a nie własnemu wysiłkowi i uzdolnieniom, a to nie wpłynie pozytywnie na ich samoocenę i asertywność.

Nauczanie równoległe jest więc z pewnością rozwiązaniem skutecznym w utrzymaniu dyscypliny oraz koncentracji uwagi w klasie, ale niewystarczającym, jeżeli mamy na celu

szeroko pojęty rozwój ucznia. Dlatego warto zapoznać się również z innymi podejściami do problemu ADHD oraz dysleksji, wynikającymi z odmiennego spojrzenia na ich przyczyny i w związku z tym proponującymi alternatywne rozwiązania, którymi z powodzeniem można uzupełnić nauczanie równoległe.

R. Davis przypisuje objawy ADHD oraz dysleksji specyficznym procesom myślowym, które określa mianem dezorientacji wizualno-przestrzennej (Davis, Braun 2006). Procesy takie często zachodzą u osób myślących obrazami (konceptualizacja niewerbalna) i posiadających niezwykłą zdolność widzenia przestrzennego – mogą one mianowicie obejrzeć każdy przedmiot w trójwymiarze, obracając go dowolnie w myślach i spoglądając na niego z różnych perspektyw. Ktoś, kto potrafi kontrolować taki sposób myślenia, znajdzie go bardzo przydatnym w życiu codziennym oraz w pracy zawodowej (np. jako projektant albo inżynier). Problem powstaje wówczas, gdy myślenie wizualno-przestrzenne staje się procesem niekontrolowanym i niezależnym od woli danej osoby – taki właśnie proces R. Davis określa mianem dezorientacji. Powoduje ona nieustanne wirowanie obrazów w umyśle, co bardzo utrudnia lub wręcz uniemożliwia jakąkolwiek koncentrację (deficyt uwagi). Stały ruch w umyśle wywołuje z kolei potrzebę ruchu całego ciała. Osoba w takim stanie może podświadomie wykonywać wiele niezrozumiałych dla otoczenia ruchów po to, by czuć się statycznie, by utrzymać równowagę, a nawet by uniknąć mdłości wywołanych przez ruch w umyśle. Zachowanie takie jest postrzegane jako nadpobudliwość ruchowa, ale również w niektórych przypadkach dysleksji dzieci przymuszane do ćwiczeń w czytaniu skarżą się na bóle głowy i nudności.

Kolejnym problemem wywołanym przez dezorientację wizualno-przestrzenną jest zniekształcona percepcja czasu, a nawet nieświadomość jego upływu, stąd ogromna trudność w zrozumieniu takich pojęć, jak sekwencja, konsekwencja (następstwo) i czekanie na swoją kolej. Brak tych pojęć nieuchronnie prowadzi do impulsywnego zachowania, a poniesiona za nie kara (której dana osoba nie umie wcale powiązać ze swoim zachowaniem) rodzi jedynie frustrację i agresję. Dzieci dyslektyczne także mogą mieć zaburzenia orientacji w czasie, w schemacie ciała i przestrzeni; mają również problemy z zapamiętywaniem sekwencji, np. alfabetu, nazw dni tygodnia lub miesięcy (Bogdanowicz, Adryjanek 2004).

Zdaniem R. Davisa, myślenie wizualno-przestrzenne stanowi poważną przeszkodę w opanowaniu słowa pisanego, które ma dwie zasadnicze „wady": po pierwsze jest płaskie, dwuwymiarowe, a po drugie ma często abstrakcyjne znaczenie. Tymczasem osoby myślące obrazami mają trudności z „widzeniem" rzeczy pozbawionych trzeciego wymiaru oraz ze zrozumieniem symboli, jakimi są słowa, ponieważ ich myślenie opiera się na konkretach (Davis, Braun 2001). Dar myślenia wizualno-przestrzennego posiadali między innymi Albert Einstein i Thomas Edison – genialni wynalazcy cierpiący na dysleksję.

Ponieważ wszystkie problemy typowe dla zespołu ADHD zdają się mieć źródło w procesach myślowych dziecka, R. Davis uważa, że najskuteczniejszym rozwiązaniem są proste ćwiczenia mentalne połączone z wizualizacją. Dzięki takim ćwiczeniom dzieci najpierw opanowują umiejętność powracania do stanu orientacji – uwalniają umysł od wirujących obrazów i zniekształconych percepcji, odzyskując zdolność koncentracji uwagi. Na-

stępnie uczą się odprężać oraz kontrolować swój poziom energii lub zdenerwowania. Potem zapoznają się z trudnymi dla nich pojęciami czasu, zmiany, kolejności itp., nadając im konkretny wygląd i kształt oraz lepiąc ich trójwymiarowe modele z gliny lub plasteliny.

Takie ćwiczenia są na tyle proste, że może je przeprowadzić każdy rodzic lub nauczyciel mający zajęcia indywidualne z dzieckiem. Pochłaniają one o wiele mniej czasu i wysiłku niż behawioralna modyfikacja zachowania, nie wymagają stosowania żadnych środków farmakologicznych i są dla dziecka całkowicie bezpieczne. Mogą też mieć bardzo pozytywny wpływ na psychikę małego człowieka, ponieważ umożliwiają mu zdobycie wewnętrznej kontroli, a więc również wiary w siebie i we własne możliwości. Umiejętność panowania nad sobą umożliwi dziecku w przyszłości rozwijanie i wykorzystywanie zdolności wizualno-przestrzennych w twórczości artystycznej lub w pracy zawodowej.

Zdolności te należałoby również wykorzystać do nauki liter, słów oraz znaków interpunkcyjnych – także przez lepienie ich modeli w glinie lub w plastelinie. Dzięki temu dotąd płaskie, niezrozumiałe znaki mogą być postrzegane przestrzennie i łatwo zapamiętywane. Dodatkowo słowa abstrakcyjne, takie jak spójniki albo przedimki w języku angielskim, powinno się skojarzyć z konkretnymi obrazami, aby je zrozumieć i zapamiętać. Uczeń dyslektyczny może na przykład wyobrazić sobie angielski spójnik *„and"* jako dwie osoby trzymające się za ręce, a następnie uformować zarówno słowo, jak i jego obraz w glinie, dzięki czemu znaczenie słowa oraz jego pisownia zostaną skojarzone i zapamiętane (Davis, Braun 2001). Tych samych technik można użyć do wyeliminowania problemów z liczbami oraz symbolami matematycznymi, z którymi często borykają się dzieci dyslektyczne.

Teoria Davisa nie jest teorią naukową, jednak proponowane przez niego techniki pozostają w zgodzie z powszechnie aprobowaną zasadą nauczania wielozmysłowego – angażują ucznia wizualnie, dotykowo oraz ruchowo, dając mu jednocześnie możliwość wykorzystania wyobraźni i potencjalnych zdolności twórczych. Polscy terapeuci pracujący z dziećmi dyslektycznymi używają do nauczania alfabetu i poprawnej pisowni liter zrobionych z drewna, plastiku lub gąbki – tak więc korzyści płynące z trójwymiarowego przedstawienia słowa pisanego zostały już docenione. Ponadto ważne jest, żeby uczeń skojarzył wygląd słowa z jego brzmieniem oraz z ruchami warg, które trzeba wykonać, aby je wymówić. Prostym ćwiczeniem wielozmysłowym jest „pisanie" liter i słów palcem na stole, na tacy z piaskiem albo w powietrzu (Nijakowska 2006). Uczniowie mogą również pracować w parach, „pisząc" sobie nawzajem na plecach lub otwartych dłoniach. Takiemu „pisaniu" może towarzyszyć wymawianie słów lub dźwięków, ale można też zamienić to ćwiczenie w grę w zgadywanie.

W przypadku dzieci z zespołem ADHD również zaleca się stosowanie nauczania wielozmysłowego (Armstrong 1998). Ponieważ dzieci te potrzebują bardzo dużo ruchu, powinien on być nieodłączną częścią każdych zajęć lekcyjnych. Techniki dotykowo-ruchowe, które nauczyciel może i powinien wykorzystywać na lekcjach języka obcego, to: pantomima, gestykulacja, odgrywanie scenek, zabawy z kukiełkami lub przedmiotami codziennego użytku oraz metoda *Total Physical Response* – metoda reagowania całym ciałem polegająca na podawaniu i wykonywaniu poleceń, a więc angażująca ucznia zarówno dotykowo, ruchowo, jak i słucho-

wo oraz werbalnie. Warto tutaj dodać, że ruch jest zalecany również dzieciom dyslektycznym, gdyż sprzyja zmniejszeniu napięć emocjonalnych oraz ułatwia zapamiętywanie (Butkiewicz, Bogdanowicz 2006). Kinestetycznemu uczniowi należy też pozwolić na posiadanie maskotki (np. do ściskania w dłoni), która może znacznie pomóc dziecku w koncentracji.

Oprócz technik dotykowo-ruchowych, należy również stosować techniki słuchowo-werbalne, takie jak powtarzanie, śpiewanie lub rapowanie, oraz techniki wizualne, zwłaszcza wszelkiego rodzaju ilustracje, a specjalnie dla dzieci dyslektycznych – kodowanie dźwięków, sylab, słów lub części zdania przy pomocy kolorów (Bogdanowicz 2006). Angażując w proces nauczania jak najwięcej zmysłów i umiejętności dziecka, sprawiamy, że lekcje są urozmaicone, ciekawe oraz dynamiczne, zapobiegamy znużeniu i monotonii oraz wspieramy procesy pamięciowe u wszystkich dzieci, nie tylko tych dotkniętych zaburzeniami zespołu ADHD lub dysleksji.

Ważna jest również indywidualizacja wymagań stawianych dziecku, ponieważ objawy dysleksji i ADHD mogą być tak zróżnicowane, że trudno jest znaleźć dwa identyczne przypadki. Uczeń z dysleksją, na przykład, może nie być w stanie przepisać czegokolwiek z tablicy, ale za to z łatwością opanuje materiał ze słuchu. Takiego ucznia należałoby więc zwolnić z frustrującego obowiązku przepisywania, a w zamian pozwolić mu nagrywać lekcje, żeby mógł powtórzyć materiał w domu (Dereszyńska 2006).

Jeżeli zastosowane techniki nauczania nie przynoszą oczekiwanych efektów, trzeba wypróbować inne i być gotowym na kolejne zmiany – tak długo, aż znajdziemy sposób, w jaki dziecko się uczy i wyzwolimy drzemiącego w nim geniusza. Potrzebna jest nam do tego wiara, że taki sposób znajdziemy oraz cierpliwość, wtedy na pewno nam się to uda.

Bibliografia:

Armstrong T. (1998), *To Empower! – Not Control! A Holistic Approach to ADHD. www.thomasarmstrong.com/articles/empower.htm*

Bogdanowicz K. (2006), *Trudności uczniów z dysleksją z nauką słownictwa i gramatyki języka angielskiego oraz propozycje skutecznych technik pomocy takim osobom,* „The Teacher" 4 (38), s. 26-29.

Bogdanowicz M, Adryjanek A. (2004), *Uczeń z dysleksją w szkole,* Gdynia: Wydawnictwo Pedagogiczne Operon.

Butkiewicz A, Bogdanowicz K. (2006), *Dyslexia in the English Classroom,* Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.

Davis R, Braun E.M. (2001), *Dar dysleksji,* Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

Davis R, Braun E.M. (2006), *Dar uczenia się,* Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

Dereszyńska M. (2006), *10 Commandments for Teachers of Students with Dyslexia,* „The Teacher" 5 (39), s. 31.

Halliwell S. (1992), *Teaching English in the Primary Classroom,* London: Longman.

Nijakowska J. (2006), *Dyslexics – Poor Spellers,* „The Teacher" 5 (39), s. 24-27.

Pfiffner L. (2004), *Wszystko o ADHD,* Poznań: Zysk i S-ka Wydawnictwo.

Woodward T, Lindstromberg M. (1995), *Planning from Lesson to Lesson,* London: Longman.

Woolfolk A. (1990), *Educational Psychology,* New York: Prentice Hall.

Spis treści
Wstęp Sek1:5
Teresa Siek-Piskozub 9
Nauczanie języków obcych dzieci w wieku wczesnoszkolnym – wyzwania i problemy 9
Dominika Krzemińska 20
Wczesne rozpoczynanie nauki języków 20
Ewa Wieszczeczyńska 40
Psychorozwojowe uwarunkowania wczesnej edukacji językowej 40
Maria Stec 51
Nauczyciel języka obcego w edukacji wczesnoszkolnej 51
Katarzyna Sradomska 60
Zintegrowany język obcy jako element edukacji wczesnoszkolnej 60
Część II 71
Rozwijanie kompetencjikluczowych ucznia 71
Mariola Bogucka 73
Język obcy w edukacji wczesnoszkolnej: kompetencje językowe małych uczniów 73
Jolanta Gładysz 83
Rozwój sprawności receptywnych we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych 83
Aldona Sopata 97
Sprawność mówienia produktywnego we wczesnoszkolnej edukacji językowej 97
Małgorzata Pamuła 108
Trudna sztuka czytania w języku obcym w pierwszym etapie kształcenia 108
Joanna Zawodniak 125
Twórcze i odtwórcze aspekty wczesnego nabywania sprawności pisania w języku obcym 125
Magdalena Szpotowicz 144
Diagnoza i ocena postępów uczniów na lekcjach języka obcego w edukacji wczesnoszkolnej 144
Anna Jaroszewska 158
Świadomość wielokulturowa dziecka w strukturze kompetencji międzykulturowej– od teorii do praktyki 158
Część III 177
Rozwiązanie praktyczne 177
Katarzyna Nicholls 179
Clil sposobem na włączenie języka obcego w edukację wczesnoszkolną 179
Agnieszka Krajewska 187
Nauczanie wielozmysłowe – stara metodaw nowoczesnej szkole? 187

Marta Kotarba-Kańczugowska 197
Gry i zabawy (z) językiem obcym, czyli kilka słów o tym, jak unikać monotonii metodycznej 197
Izabela Jaros, Anna Raulinajtys 211
Środki dydaktyczne wykorzystywanew nauczaniu dzieci 211
Mieczysława Materniak 230
Podejście storyline – kreatywna współpraca nauczyciela i ucznia 230
Agata Hofman 242
Dzieci sieci – technologie informacyjno--komunikacyjne – jak nie zgubić wartości i przygotować dzieci do funkcjonowania w społeczeństwie przyszłości 242
Wioletta Szóstak 256
Wybrane zasady pracy z dzieckiem nadpobudliwym i dyslektycznym na lekcji języka obcego 256

Nauczanie małych dzieci języków obcych ciągle jeszcze wzbudza wiele emocji. Efekty kształcenia nie są bowiem od razu widoczne. Celem książki jest wyjaśnienie, dlaczego tak się dzieje i pokazanie, że jednak warto zaczynać naukę języka jak najwcześniej.

Książka składa się z trzech części. W dwóch pierwszych częściach autorzy prezentują sylwetkę ucznia jako podmiotu edukacji językowej oraz poruszają problematykę rozwijania kompetencji językowych dzieci w wieku wczesnoszkolnym. W trzeciej części książki przedstawiają wybrane rozwiązania praktyczne, które mogą być inspiracją dla nauczycieli, prowadzących lekcje języków obcych w klasach I-III szkoły podstawowej. Lektura poszczególnych rozdziałów ułatwi nauczycielom konfrontację stosowanych przez nich metod i techniki nauczania z tymi, które są rekomendowane przez teoretyków i uznane przez praktyków za skuteczne.