

[języki : obce] *w szkole*



p

d

Rozwijanie sprawności receptywnych

temat numeru

Rozwijanie językowych
działań receptywnych
w podejściu zadaniowym
IWONA JANOWSKA

zdaniem dydaktyka

Plakaty edukacyjne
EWA DOROTA OSTASZEWSKA

języki w Europie

Lekcje ze Swietlaną
Aleksijewicz
KATARZYNA ŻOCHOWSKA

[języki : obce] w szkole

[RADA PROGRAMOWA]

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

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

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

dr AGNIESZKA DRYJAŃSKA, Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego – konsultacja: j. francuski

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

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

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

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

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

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

[REDAKCJA]

Redaktor naczelna: **ANNA GRABOWSKA**

Sekretarz redakcji: **MAŁGORZATA JANASZEK**

Redakcja i korekta: **dr AGNIESZKA KAROLCZUK, BEATA PŁATOS**

Redaktorzy współpracujący:

**MAŁGORZATA CZŁONKOWSKA-NAUMIUK,
MATEUSZ JEŻOWSKI**

Skład: **PIOTR KONOPKA**

Wydanie internetowe: **WERONIKA SKACZKOWSKA**

Projekt graficzny pisma: **TAKEMEDIA**

Projekt okładki: **RZECZYOBRAZKOWE.PL**

Wydawca: **FUNDACJA ROZWOJU SYSTEMU EDUKACJI**

Autorów zainteresowanych publikowaniem artykułów zapraszamy do kontaktu z redakcją: jows@frse.org.pl. Informacje dla autorów edytorskie oraz plan wydawniczy na rok 2016 znajdują się na stronie www.jows.pl.

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

[ADRES WYDAWCY I REDAKCJI]

JĘZYKI OBCE W SZKOLE

ul. Mokotowska 43

00-551 Warszawa

tel. 22 46 31 367

e-mail: jows@frse.org.pl

www.jows.pl

PL ISSN 0446-7965

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2016

Fotografia wykorzystana na stronie 1 autorstwa Ewy Beldowskiej. Grafika na stronach 107-110 autorstwa Izabeli Witkowskiej.

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

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

Publikacja bezpłatna



JĘZYKI OBCE W SZKOLE

nr 1/2016



Od redakcji

Kiedy pytamy kogoś o znajomość języków obcych, zazwyczaj mamy na myśli to, czy dana osoba umie *mówić* po angielsku, francusku czy hiszpańsku. Potwierdza to zresztą konstrukcja pytań zadawanych w tych językach: *Do you speak English?*, *Tu parles français?* czy *¿Hablas español?* – podkreślająca przewodnią rolę języka mówionego w komunikacji.

A jak pytamy o znajomość języków obcych po polsku? Jak określamy poliglotów? Zazwyczaj mówimy: *On zna trzy języki, a ona aż pięć*, lub pytamy: *Czy znasz niemiecki?* Wyrażenia te nie wykluczają pytania o umiejętność mówienia i nie miejsce tu na semantyczne dyskusje translatorskie, ale ta mała różnica znaczeniowa rodzi refleksję: czy *znać* język obcy oznacza jedynie – a może aż – sprawną komunikację ustną? A co ze zrozumieniem treści pisanych i mówionych? Co z poprawnym odczytaniem ich sensu i kodu kulturowego?

Każdy nauczyciel języka obcego doskonale zdaje sobie sprawę, że o całkowitym sukcesie kształcenia językowego możemy mówić tylko wtedy, gdy uczniowie w trakcie nauki mają możliwość równoległego opanowania zarówno sprawności receptywnych, jak i produktywnych. Chcąc zaprezentować Państwu możliwie najobszerniejsze opracowanie zagadnienia kształcenia kompetencji językowych, zdecydowaliśmy się poświęcić dwa kolejne wydania JOWS dwu zestawom sprawności: umiejętności rozumienia ze słuchu i rozumienia tekstu czytanego oraz kompetencji ustnego wypowiedziania się oraz konstruowania wypowiedzi pisemnej. Oczywiście, zdajemy sobie sprawę ze sztuczności takiego podziału owych kompetencji, jest on jednak przecież stale obecny w refleksji glottodydaktycznej, choćby ze względów porządkujących. W niniejszym wydaniu czasopisma polecamy Państwa uwadze artykuły Anny Seretny i Sebastiana Piotrowskiego na temat przyswajania leksyki. Bo – jak powiedział brytyjski językoznawca Dawid A. Wilkins – *Trudno jest mówić w języku, którego gramatyki nie znamy, bez słów natomiast*

nie da się wyrazić niemal niczego. Zainteresowanie na pewno wzbudzą teksty Haliny Chodkiewicz i Zofii Chłopek, z różnych perspektywy omawiające problematykę kształcenia sprawności receptywnych. W numerze znajdują Państwo również pomysły na wykorzystanie w rozwijaniu umiejętności czytania i pisania narzędzi internetowych, tekstów literackich, piosenek i filmów.

Ponieważ kwiecień i maj to w polskim systemie edukacji miesiące egzaminacyjne, polecamy Państwa uwadze artykuł przygotowany przez badaczy z Pracowni Językowej Instytutu Badań Edukacyjnych, dotyczący analizy wyników matury z języka angielskiego z 2015 r. Z pewnością wystarczy jeszcze czasu, by wnioski z lektury tego tekstu wykorzystać w pracy z tegorocznymi maturzystami.

Kolejny temat to nauczanie języka polskiego jako obcego w polskich szkołach. Jak radzić sobie z sytuacją, gdy w szkole pojawiają się dzieci powracające z zagranicy lub dzieci obcojęzyczne? W obecnym wydaniu JOWS – jak i w kolejnych numerach czasopisma – będziemy prezentować Państwu metody pracy z takimi uczniami, aby jak najlepiej wykorzystać ich potencjał edukacyjny.

Wróćmy jednak do problematyki kształtowania językowych sprawności receptywnych. Tak ważne – wręcz nieodzowne – jest przecież właściwe rozumienie tego, co czytamy! Zachęcam Państwa zatem do zapoznania się z niniejszym wydaniem *Języków Obcych w Szkole* cytatem z *Imienia róży* Umberto Eco: *Dobrem dla książki jest, by była czytana. Książka uczyniona jest ze znaków, które mówią o innych znakach, te zaś z kolei mówią o rzeczach.*

Bez oka, które je czyta, książka kryje znaki, które nie wytwarzają pojęć, a więc jest niema. Mam nadzieję, że dzięki Państwa lekturze teksty JOWS przemówią.



Anna Grabowska
redaktor naczelna JOWS



temat numeru

rozwijanie sprawności receptywnych

4

Rozwijanie sprawności receptywnych
w języku obcym
ZOFIA CHŁOPEK

11

Słuchanie i czytanie w uczeniu się
i nauczaniu języków obcych:
zarys problemu
HALINA CHODKIEWICZ

17

Stopień trudności słowa
w perspektywie glottodydaktycznej
ANNA SERETNY

26

Strategie komunikacyjne,
czyli jak uczący się radzą sobie
z deficytami leksykalnymi
w klasie języka obcego
SEBASTIAN PIOTROWSKI

32

Rozwijanie językowych
działań receptywnych
w podejściu zadaniowym
IWONA JANOWSKA

39

Adaptacje filmowe powieści
Ericha Kästnera
w kształceniu zintegrowanych
sprawności językowych
DOROTA TOMCZUK

45

Wykorzystanie narzędzi
internetowych
do rozwijania umiejętności czytania
i słuchania ze zrozumieniem
DOROTA UCHWAT-ZARÓD

50

Posłuchaj, to do ciebie,
czyli jak wykorzystanie piosenek
pomaga rozwijać sprawności receptywne
MARCIN HOŚCİLOWICZ

57

Jak badać sprawności
fonologiczne dzieci
na starcie szkolnym?
GRAŻYNA KRASOWICZ-KUPIS
KATARZYNA WIEJAK

66

Rozwój świadomości
fonologicznej dziecka
w języku ojczystym i obcym
OLA RAŻNIAK



zdaniem dydaktyka

badania i analizy

75

Jak maturzyści poradzi sobie z egzaminem z języka angielskiego?

Omówienie wyników matury z języka angielskiego 2015

PRACOWNIA JĘZYKÓW OBCYCH IBE

interkulturowość

86

Znajomość języków a znajomość kultur

HALINA WIDŁA

motywacja i metoda

92

Przemysłny sposób na naukę języka rycerza z La Manchy –

czyli słów kilka o *coachingu* językowym z punktu widzenia nauczyciela języka hiszpańskiego

TOMASZ CHUDAK

97

Plakaty edukacyjne

EWA DOROTA OSTASZEWSKA

język i kultura

101

Lekcje

ze Swietłaną Aleksijewicz

KATARZYNA ŻOCHOWSKA

języki w sieci

104

Insta.ling

i uczę się słówek w mig

EDYTA BARBARA PAWŁOWSKA

nauczanie dzieci

107

Mike

is a good friend

IZABELA WITKOWSKA



języki w Europie

klasy wielojęzyczne

112

Nauczanie języka polskiego

dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów

AGATA SZYBURA

118

Język polski – swój czy obcy?

O wyzwaniach językowych dzieci powracających z emigracji

JOANNA GRZYMAŁA-MOSZCZYŃSKA

JOANNA DURLIK

PAULINA SZYDŁOWSKA

HALINA GRZYMAŁA-MOSZCZYŃSKA

program

123

Polsko-litewskie

spotkania

EWELINA MIŁOŃ

126

Komputerowy test adaptacyjny
formą oceny kompetencji językowych w *Online Linguistic Support*

RENATA SMOLARCZYK



Rozwijanie sprawności receptywnych w języku obcym

Zofia Chłopek

Sprawności językowe dzieli się tradycyjnie w metodyce na cztery grupy. Rozróżnia się zatem dwa rodzaje sprawności receptywnych: umiejętność rozumienia ze słuchu i umiejętność rozumienia tekstu czytanego, oraz dwa rodzaje sprawności produktywnych: umiejętność ustnego wypowiedania się i umiejętność wypowiedania się na piśmie¹.

Od razu trzeba sobie jednak uświadomić, że rozgraniczanie sprawności językowych jest tak naprawdę zabiegiem sztucznym. W rzeczywistej komunikacji sprawności te prawie nigdy nie są wykorzystywane oddzielnie (z wyjątkiem małych dzieci, które jeszcze nie potrafią mówić, oraz osób z określonymi zaburzeniami, na przykład afazją Broki). Jest tak przede wszystkim dlatego, że naturalna komunikacja rzadko kiedy dopuszcza możliwość przekazu jednokierunkowego (tylko recepcja lub tylko produkcja) i jednomodalnego (tylko język mówiony albo tylko język pisany). Co ważne, w trakcie komunikacji mózg ludzki równocześnie aktywuje obszary odpowiedzialne za recepcję i za produkcję: mówiąc lub pisząc, monitorujemy przekazywane treści (por. Levelt 1989), zaś słuchając bądź czytając – aktywnie przetwarzamy odebrane informacje, nierzadko od razu formułując odpowiedź. Oprócz tego, uczniowie od najmłodszych lat przyzwyczajani są przez nauczycieli do powtarzania usłyszanych/przeczytanych treści, tak że usłyszane słowa lub zdania nieraz naśladują w sposób automatyczny.

Recepcja mowy odgrywa zasadniczą rolę w przyswajaniu języka ojczystego. W trakcie rozwoju ontogenetycznego wykształcanie się umiejętności słuchania poprzedza rozwój umiejętności mówienia (Clark 2003:16; Kauschke 2012:2-3). Już w łonie matki dziecko odbiera bodźce słuchowe, tak że po urodzeniu potrafi odróżnić głos matki od innych głosów (DeCasper i Fifer 1980), jak też dźwięki języka ojczystego od dźwięków innego języka (Bader-Rusch 2003; Byers-Heinlein, Burns i Werker 2010). Pierwszy rok życia jest niezwykle ważny dla rozwoju umiejętności receptywnych. Okazuje się, że małe dziecko potrafi rozróżniać między fonemami, a nawet alofonami, dowolnego języka, nawet takiego, jakiego nigdy jeszcze nie słyszało. Jednak pod koniec pierwszego roku życia ta umiejętność słabnie, gdyż mózg koncentruje się na rozpoznawaniu dźwięków języka ojczystego (Werker 1995; Oller i in. 1997). Koncentracja na języku ojczystym jest niezbędna, jako że rozumienie treści w tym języku jest warunkiem udanego funkcjonowania w danej społeczności. Poza tym umiejętność rozumienia wypowiedzi jest istotna dla nawiązania relacji emocjonalnych z najbliższym otoczeniem (por. Bader-Rusch 2003:101). Z tych też powodów małego dziecka nie trzeba motywować do nabywania języka ojczystego.

¹ Jako piątą sprawność Claire Kramsch (1996:1) wymienia kompetencje kulturowe, niecodzienne dla efektywnej komunikacji w danym języku.

W momencie, gdy dziecko zaczyna mówić (pierwsze wypowiedzi jednowyrazowe pojawiają się w wieku 12-16 miesięcy), rozumie już większość kierowanych do niego wypowiedzi (oczywiście są to wypowiedzi odpowiednio uproszczone)².

Łatwość przyswajania języka ojczystego w dzieciństwie wiąże się nie tylko z wysoką motywacją dziecka do komunikacji z otoczeniem, ale też z rodzajem pamięci zaangażowanej w ten proces. Do około piątego roku życia małe dziecko przyswaja język ojczysty, korzystając przede wszystkim z nieświadomej i automatycznej pamięci proceduralnej, magazynowanej (u większości ludzi) w lewej półkuli mózgowej³. Po tym okresie plastyczność tej pamięci zaczyna stopniowo słabnąć, chociaż może ona być wykorzystywana nawet w wieku dorosłym, mianowicie podczas nabywania języka w warunkach naturalnej komunikacji. Od siódmego roku życia coraz większą rolę zaczyna odgrywać świadoma pamięć deklaratywna, magazynowana w obydwu półkulach mózgowych. Pamięć ta może być równie wydajna co pamięć proceduralna, ale jest od niej wolniejsza, gdyż angażuje procesy świadomej uwagi i kontroli, tzn. wymaga dodatkowej aktywacji kory czołowej. Wykorzystywana jest ona w sztucznych warunkach uczenia się języka (Paradis 2004; Ullman 2007).

Tak samo jak w przypadku małych dzieci, również u uczniów uczących się języków obcych recepcja poprzedza produkcję i jest jej warunkiem. Istnieją jednak istotne różnice między procesem przyswajania języka ojczystego a procesem uczenia się języka obcego. Koncentracja na informacjach w języku nabywanym w klasie szkolnej nie jest zazwyczaj warunkiem udanego funkcjonowania w danej społeczności i tworzenia więzi emocjonalnych z otoczeniem. Dlatego w porównaniu do dzieci nabywających język ojczysty, uczniowie uczący się języków obcych są mniej zmotywowani do rozumienia informacji i tworzenia wypowiedzi w tych językach. Poza tym, w klasie szkolnej języki obce nabywane są w ogromnej mierze w sposób świadomy, poprzez koncentrację na formach językowych, a zatem za pomocą nieautomatycznej pamięci deklaratywnej. Dodatkowy czynnik spowalniający proces nabywania języka obcego to ograniczona ilość bodźców

językowych, w porównaniu z ich ilością odbieraną przez małe dziecko.

Czynniki ułatwiające rozwój sprawności receptywnych w języku obcym

Uczniowie posiadają jednak atuty, które ułatwiają recepcję informacji językowych, a w efekcie także produkcję wypowiedzi w nowym języku. Chodzi tu o wiedzę i umiejętności, jakich nie mają małe dzieci. Wiedza i umiejętności narastają naturalnie wraz z rozwojem kognitywnym i afektywnym oraz zasobem doświadczeń; tutaj omówię je w sposób ogólny, nie dokonując rozgraniczenia między różnymi grupami wiekowymi uczniów.

Po pierwsze, uczniowie mają w dużym stopniu wykształcony system pojęciowy, zawierający niejęzykowe reprezentacje mentalne rzeczywistości, a także ściśle z nim współdziałający system reprezentacji emocjonalnych, czyli układ limbiczny. Wykształcone już reprezentacje pojęciowe i emocjonalne mogą być przydatne podczas odbioru nowych informacji językowych i kulturowych. Nowe treści są przyswajane łatwiej, gdy w umyśle istnieje już pewna baza, do której mogą one zostać zasymilowane.

Drugim ważnym czynnikiem, ułatwiającym rozumienie informacji w nowym języku, jest znajomość innych języków – nie tylko języka ojczystego, ale też innych języków obcych. Kompleksowa wiedza językowa – tak zwana multikompetencja (Cook 1991) – stanowi przydatny grunt dla nabywania nowego języka. Wielu badaczy stwierdza, że nabywanie języka trzeciego lub następnego (tzn. drugiego lub kolejnego języka obcego) jest szybsze i wydajniejsze niż nabywanie języka drugiego (tzn. pierwszego języka obcego) – zwłaszcza wówczas, gdy nowy język jest typologicznie bliższy któremuś z języków już poznanych (Gibson i Hufeisen 2003; Ringbom 2007; por. przegląd prac w: Chłopek 2011: rozdz. 3.10 i 4.3.1). Bettina Mißler, która dokonała analizy szeregu badań nad recepcją w nabywanych językach, stwierdza:

Znajomość jednego lub kilku języków ojczystych i obcych przyspiesza nabywanie umiejętności receptywnych w języku docelowym w ten sposób, że dostępna wiedza językowa może zostać aktywowana i wykorzystana w celu zrozumienia tekstu w języku docelowym, co odbywa się na bazie podobieństw [międzyjęzykowych]. Im większa jest dotychczasowa znajomość języków spokrewnionych z językiem docelowym, tym wyższe istnieje prawdopodobieństwo, że uczącemu się uda się z powodzeniem

2 Warto w tym miejscu dodać, że asymetria między umiejętnościami receptywnymi i produktywnymi, zarówno w języku ojczystym, jak i języku obcym, utrzymuje się *de facto* przez całe życie (Clark 2003:16). Dostęp do elementu danego języka celem recepcji jest zawsze łatwiejszy, nawet gdy dany element nie był używany przez dłuższy czas i próg jego aktywacji jest stosunkowo wysoki (Paradis 2004). Dlatego o wiele łatwiej jest daną treść zrozumieć, niż samodzielnie ją sformułować.

3 Jedynie informacje na temat relacji dźwięk – znaczenie wyrazów języka ojczystego magazynowane są w pamięci deklaratywnej (Paradis 2004:247).

rozszyfrować nawet teksty w języku dotąd mu nieznanym, jednak spokrewnionym (Mißler 1999:45; tłum. ZCh)⁴.

Badacze podkreślają jednak, że bliskość typologiczna ułatwia naukę nowego języka przede wszystkim wtedy, gdy zostanie ona rozpoznana przez uczącego się. Mówi się o tak zwanej psychotypologii, czyli postrzeganym dystansie między językami (Kellerman 1977; por. Chłopek 2011: rozdz. 4.3.1). Jak zaznaczają niektórzy, w kontekście nauki nowego języka należy mówić przede wszystkim o postrzeganych *podobieństwach* między językami, nie zaś o różnicach, gdyż umiejętność ich dostrzeżenia i wykorzystania decyduje o efektywności nauki (Kellerman 1995; Ringbom 2007:1-2,5).

Znajomość języków obcych wiąże się również z rozmaitymi doświadczeniami w nauce i wiedzą na temat efektywnego uczenia się. Jak zauważa Christiane Kallenbach:

Uczniowie i uczennice, którzy po raz trzeci, czwarty lub piąty uczą się języka obcego, dysponują pokazywanym zasobem doświadczeń oraz dużą wiedzą na temat tego, co (ich zdaniem) jest nierozłącznie związane z nauką języków obcych, z czego można spokojnie zrezygnować, i jak najlepiej należy postępować (Kallenbach 1998:48; tłum. ZCh)⁵.

Wielu badaczy jest zdania, że w porównaniu do uczniów języka drugiego, osoby nabywające język trzeci lub kolejny charakteryzuje wysoka świadomość metakognitywna (por. przegląd prac w: Chłopek 2011: rozdz. 3.8). Świadomość metakognitywna jest to wiedza na temat procesów kognitywnych zaangażowanych w naukę. Według Anity L. Wenden (1998), świadomość metakognitywna obejmuje: (1) wiedzę dotyczącą osoby uczącego się, czyli ogólne informacje na temat czynników kognitywnych i afektywnych, jakie mogą mieć wpływ na proces nabywania języka, specyficzne opinie co do tego, jaką rolę czynniki te odgrywają w konkretnym (własnym) przypadku, oraz określone poglądy na temat własnych kompetencji, umiejętności i możliwości; (2) wiedzę dotyczącą zadania językowego, która obejmuje umiejętność zrozumienia

celu danego zadania w odniesieniu do własnych potrzeb i rozpoznania natury procesów mentalnych koniecznych do jego wykonania oraz świadomość wymagań stawianych przed uczącym się przez naukę języka w ogóle i przez konkretne zadanie językowe w szczególności; (3) wiedzę na temat procesu uczenia się, to znaczy wiedzę na temat natury i przydatności strategii uczenia się oraz sposobów ich stosowania. Dzięki świadomości metakognitywnej uczniowie potrafią na przykład w sposób przemyślany wspomagać się już posiadaną wiedzą językową podczas konfrontacji z nowym językiem (Gibson i Hufeisen 2003; Targońska 2004), zatem stosować strategię transferu (Meisel 1983).

Jeszcze jeden ważny czynnik ułatwiający zrozumienie treści w nowym języku to świadomość metajęzykowa. Świadomość metajęzykowa jest to zdolność do refleksji nad językiem jako narzędziem komunikacji, rozpoznawania pewnych jego cech oraz dostrzegania, analizowania i kontrolowania form językowych w oderwaniu od ich znaczeń. Jest to równocześnie wrażliwość na (formalne i znaczeniowe) podobieństwa i różnice między językami. Ellen Bialystok (2001) opisuje dwa wymiary świadomości metajęzykowej: analizę i kontrolę. Analiza jest to proces restrukturyzacji reprezentacji mentalnych, w efekcie którego stają się one lepiej uświadomione i zorganizowane, zaś kontrola kognitywna jest wynikiem procesów skupiania wybiórczej uwagi na istotnych aspektach danego zjawiska oraz blokowania uwagi wobec informacji mylących, jak też przełączania się między rywalizującymi ze sobą alternatywami.

Do rozwoju świadomości metajęzykowej przyczynia się nauka postaci pisemnej języka ojczystego (Bialystok 1997). Zatem biegłość w pisaniu i/lub czytaniu języka ojczystego powinna usprawniać proces nabywania języka obcego. Istotne znaczenie dla rozwoju świadomości metajęzykowej ma również nabywanie nowego języka, co zauważył już Lew Wygotski (1934/1989:189), a inni badacze później potwierdzili. Wiadomo obecnie, że uczący się drugiego (i kolejnego) języka obcego mają zazwyczaj wyższą świadomość metajęzykową niż uczniowie pierwszego języka obcego (Thomas 1988; Jessner 2006; por. przegląd prac w: Chłopek 2011: rozdz. 3.6). Jacqueline Thomas stwierdza:

Osoby dwujęzyczne uczące się języka trzeciego zdają się posiadać rozwiniętą wrażliwość na język jako system, dzięki której radzą sobie one w zadaniach typowych dla szkolnych warunków nabywania języka lepiej niż osoby jednojęzyczne

⁴ *Mutter- und fremdsprachliche Kenntnisse in einer oder mehrere(n) Sprache(n) beschleunigen den Erwerb von rezeptiven Fähigkeiten in der Zielsprache, indem aufgrund der Ähnlichkeiten vorhandenes Wissen aktiviert und zum Verstehen des zielsprachlichen Textes herangezogen werden kann. Je umfangreicher das Vorwissen eines Lerners in der Zielsprache verwandten Sprachen ist, um so größer ist die Wahrscheinlichkeit, daß es ihm gelingt, selbst Texte in einer von ihm bislang noch nicht bekannten, jedoch verwandten Sprache erfolgreich zu entschlüsseln* (Mißler 1999:45).

⁵ *Schüler und Schülerinnen, die zum dritten, vierten oder fünften Mal eine Fremdsprache lernen, verfügen über ein beachtliches Erfahrungspotenzial und über eine Menge Wissen darüber, was (nach ihrer persönlichen Meinung) zum Fremdsprachenlernen dazugehört, worauf man gut verzichten kann und wie man am besten vorgeht* (Kallenbach 1998:48).

Czynnikiem, ułatwiającym rozumienie informacji w nowym języku, jest znajomość innych języków – nie tylko języka ojczystego, ale też innych języków obcych. Kompleksowa wiedza językowa – tak zwana multikompetencja – stanowi przydatny grunt dla nabywania nowego języka.

uczące się języka obcego po raz pierwszy (Thomas 1988: 240; tłum. ZCh)⁶.

W referacie zaprezentowanym w październiku 2015 r. na konferencji *Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im translatorischen und glottodidaktischen Paradigma* (Instytut Filologii Germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego) omówiłam wyniki badania, które przeprowadziłam wśród 85 studentów filologii germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego. Część z nich (52 osoby) znała dwa języki obce: niemiecki i angielski, a pozostali (33 osoby) – trzy języki obce: niemiecki, angielski i jeszcze jeden język: francuski, włoski, rosyjski, hiszpański lub czeski. Badani różnili się też poziomem opanowania języków obcych. Ich zadanie polegało na przetłumaczeniu tekstu pisemnego w (nieznanym im) języku duńskim na język polski. Ponieważ język duński jest językiem germańskim, w tłumaczeniu była im przydatna znajomość języków niemieckiego i angielskiego. Miarą świadomości metajęzykowej była (1) poprawność tłumaczenia i (2) konsekwencja w stosowaniu już rozszyfrowanych znaczeń. Rezultaty badania pokazują, że rozumienie nowego języka

zależy w pewnym stopniu od liczby poznanych języków oraz poziomu ich opanowania. Chociaż potrzebne są dalsze eksperymenty w tym zakresie, badanie sugeruje, że świadomość metajęzykowa wzrasta wraz z liczbą i poziomem nabytych języków.

Recepcja a produkcja

Pisząc o rozwoju sprawności receptywnych, nie sposób nie wspomnieć hipotezy zrozumiałych informacji językowych, czyli *comprehensible input hypothesis*, sformułowanej przez Stephena D. Krashena (1981, 1985) na podstawie obserwacji przyswajania języka przez małe dzieci w naturalnych sytuacjach rzeczywistej komunikacji. Zgodnie z tą hipotezą, nabywanie języka ma miejsce wówczas, gdy odbierane bodźce językowe są na poziomie nieco wyższym niż poziom opanowania języka przez uczącego się. Takie bodźce umożliwiają zrozumienie treści i równocześnie przyczyniają się do rozwoju wiedzy językowej. *Ludzie nabywają język na jeden tylko sposób – przez rozumienie informacji, czyli poprzez odbiór zrozumiałych bodźców językowych*, pisze Krashen (1985:2; tłum. ZCh)⁷. Mimo krytyki tej hipotezy (np. Ellis 1990:106; Butzkamm 1992, 2009) i propozycji alternatywnych, uwzględniających oprócz recepcji także produkcję językową (np. Swain i Lapkin 1995; Skehan 2002), badacz zdecydowanie podkreśla rolę udanej recepcji dla możliwości rozwoju umiejętności w nowym języku (por. Latifi, Ketabi i Mohammadi 2013).

Jak zauważa Wolfgang Butzkamm (1992, 2009), hipoteza Krashena zbyt upraszcza proces nabywania języka, nawet ojczystego. Butzkamm dokonuje jej rozszerzenia, stwierdzając, że tak ważne dla nauki języka rozumienie informacji musi odbywać się na dwóch poziomach: sytuacyjnym/funkcyjnym i formalnym/strukturalnym. Uczniowie muszą nie tylko rozumieć sens wypowiedzi, ale także umieć rozpoznać poszczególne części składowe struktury językowej. Takie podwójne rozumienie jest dopiero warunkiem udanej produkcji. Należy przy tym oczywiście pamiętać, że nie wszystkie zrozumiane bodźce językowe (*input*) przechodzą do pamięci długotrwałej; tylko część z nich staje się wiedzą ucznia (*intake*), która z kolei może zostać wykorzystana podczas komunikacji (*output*) (VanPatten 1996, 2003).

Pytanie, czy udana recepcja bodźców i informacji jest wystarczająca do nabycia nowego języka, należałoby sformułować

⁶ *Bilinguals learning a third language seem to have developed a sensitivity to language as a system which helps them perform better on those activities usually associated with formal language learning than monolinguals learning a foreign language for the first time* (Thomas 1988:240).

⁷ *Humans acquire language in only one way – by understanding messages, or by receiving comprehensible input* (Krashen 1985:2).

nieco inaczej. Trzeba by mianowicie zapytać, czy podczas odbioru bodźców językowych w trakcie lekcji aktywowane są wystarczająco rozległe obszary mózgu. Wiadomo, że nowe treści są tym lepiej zapamiętywane, im więcej obszarów mózgowych jest równocześnie aktywowanych. Recepcja to odbiór bodźców werbalnych, audytywnych i/lub wizualnych. Bodźce te wspierają się wzajemnie: wiadomo na przykład, że wizualnie odbierana forma językowa wyrazu sprzyja rozpoznaniu tego wyrazu w sposób audytywny (Marian 2009). Bodźcom werbalnym powinny towarzyszyć bodźce niewerbalne, na pewno audytywne i wizualne, a najlepiej aktywujące również pozostałe zmysły. Chodzi mi tutaj nie tylko o elementy parajęzykowe wypowiedzi, ale także o cały jej kontekst sytuacyjny. Równocześnie powinno nastąpić świadome przetwarzanie nowych treści, zatem aktywacja funkcji kognitywnych mózgu obecnych w korze czołowej. W sytuacji idealnej powinna także nastąpić aktywacja emocji (układu limbicznego). Taka „aktywna” recepcja odgrywa niewątpliwie istotną rolę w procesie uczenia się. Jednak trzeba zdawać sobie sprawę z tego, że procesy produktywne angażują kolejne obszary mózgu.

Rozważania na temat zalet recepcji i produkcji dla nabywania języka obcego można uzupełnić następująco: oprócz tego, że stwarza bazę dla produkcji, recepcja może być istotna dla budowania reprezentacji pojęciowych właściwych nowemu językowi. Mianowicie dzięki słuchaniu i czytaniu uczeń może zdobywać wiedzę na temat społeczeństwa posługującego się danym językiem oraz jego kultury. Z drugiej strony, nie można nie docenić roli mówienia i pisania w języku obcym. Warto na przykład pamiętać o tym, że produkcja o wiele lepiej niż recepcja umożliwia personalizację materiału językowego (tzn. wykorzystanie go do opisanego własnej rzeczywistości, do wyrażenia własnych myśli), co wywołuje pozytywne nastawienie emocjonalne uczniów wobec tego materiału. Trzeba też dodać, że uczniowie przystępujący do nauki języka obcego posługują się już swoim językiem ojczystym (i czasem też innym językiem obcym), zarówno receptywnie, jak i produktywnie, dlatego wyrażanie znaczeń w nowym języku może być dla nich czymś oczywistym i mogą sami dążyć do produkowania wypowiedzi. Wreszcie trzeba zwrócić uwagę na fakt, że produkcja jest niezwykle przydatna podczas diagnozy efektów uczenia się. Błędy językowe pojawiają się zarówno podczas recepcji, jak i produkcji. W trakcie słuchania i czytania są one jednak trudno rozpoznawalne (nauczyciel nie zawsze dostrzeże niewłaściwe zrozumienie wyrazu, struktury,

idiomu), za to mówienie i pisanie dostarczają nauczycielowi wyraźnych wskazówek co do trudności językowych uczniów.

Należy jednak pamiętać o tym, że każdy uczeń ma indywidualne preferencje uczenia się. Introwertycy są prawdopodobnie zwolennikami dłuższego etapu receptywnego poprzedzającego produkcję; ekstrawertycy raczej preferują natychmiastowe wykorzystanie nowej wiedzy podczas komunikacji z innymi. Z kolei uczeń o skłonnościach analitycznych będzie prawdopodobnie potrzebował więcej czasu na przetworzenie odebranych informacji niż uczeń podchodzący do materiału językowego w sposób globalny. Tak więc promowana od dawna indywidualizacja nauczania także i w tej kwestii ma istotne znaczenie. Zarówno nacisk na recepcję, jak i nacisk na produkcję, może przynieść pozytywne efekty w nauczaniu (Rassaei 2012). Jednak badania wskazują na to, że instrukcja szkolna łącząca orientację receptywną z produktywną jest optymalnym rozwiązaniem pedagogicznym (Mystkowska-Wiertelak i Pawlak 2012: rozdz. 5).

Rola nauczyciela we wspieraniu rozwoju sprawności receptywnych uczniów

Z powyższych rozważań wynika, że rozwój sprawności receptywnych jest ważnym elementem lekcji języka obcego, wspierającym rozwój sprawności produktywnych. W przeciwieństwie do małych dzieci, uczniowie dysponują wiedzą i umiejętnościami, które ułatwiają im rozumienie nowych treści. Są także w stanie o wiele wcześniej rozpocząć produkcję wypowiedzi w nowym języku, chociaż trzeba pamiętać o występowaniu indywidualnych różnic w tym zakresie. Niezwykle istotne są następujące działania nauczyciela:

- umożliwienie udanej recepcji zarówno na poziomie sytuacyjnym/funkcyjnym, jak i formalnym/strukturalnym;
- umożliwienie równoczesnej aktywacji procesów kognitywnych, emocji i zmysłów, poprzez zapewnienie uczniom różnorodnych bodźców językowych i niejęzykowych;
- wykorzystanie wiedzy uczniów na temat rzeczywistości (budowanie wiedzy językowej przy pomocy już istniejących reprezentacji pojęciowych i emocjonalnych);
- wykorzystanie całej wiedzy językowej uczniów, tzn. ich multikompetencji (budowanie nowej wiedzy językowej przy pomocy już istniejących reprezentacji językowych);
- wykorzystanie świadomości metakognitywnej uczniów, czyli ich wiedzy na temat procesów uczenia się (np. na temat strategii uczenia się);

- wykorzystanie świadomości metajęzykowej uczniów, czyli ich umiejętności analizowania języków i kontrolowania ich użycia (np. przez zachęcanie ich do porównywania języków);
- motywowanie uczniów, nie tylko przy wykorzystaniu motywatorów zewnętrznych (jak np. oceny czy plusy), ale także poprzez wzmacnianie motywacji wewnętrznej (np. za pomocą tworzenia pozytywnej atmosfery w klasie, personalizacji zadań, pozytywnej informacji zwrotnej);
- zapewnianie uczniom warunków nauki zbliżonych do naturalnej komunikacji, w których aktywuje się pamięć proceduralna (np. dzięki wykorzystaniu materiałów autentycznych i zadań komunikacyjnych);
- umożliwianie jak najdłuższego kontaktu z językiem obcym, zarówno przez intensywność pracy na lekcji, jak i odpowiednio dobrane zadania pozalekcyjne (np. zindywidualizowane prace pisemne i grupowe prace projektowe).

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania, można opisać następujące sposoby efektywnego wprowadzania zadań receptywnych na lekcjach języka obcego:

1. Prezentacje nowych treści (które są przede wszystkim receptywne) powinny pokazywać w wyraźny sposób zarówno formę (budowę struktury, wymowę, pisownię), jak i znaczenie/funkcję nowego elementu językowego. Nowe elementy językowe powinny być wprowadzane w kontekście, najlepiej przy wykorzystaniu tekstów autentycznych.
2. Prezentacje powinny angażować uczniów kognitywnie (np. poprzez przedstawienie im problemu do rozwiązania, takiego jak odgadnięcie reguły gramatycznej). Należy wykorzystywać świadomość metajęzykową uczniów, zachęcając ich do analizowania nowego języka i samodzielnego odgadywania form i znaczeń na podstawie kontekstu językowego oraz sytuacyjnego.
3. Prezentacje i ćwiczenia powinny budzić w uczniach pozytywne emocje (np. dzięki personalizacji materiału językowego, wykorzystaniu niestandardowego tematu, zachęceniu do uczestnictwa w kształtowaniu zadania).
4. Prezentacje i ćwiczenia powinny dostarczać, oprócz bodźców językowych, także bodźców niejęzykowych. Te drugie to zarówno elementy parajęzykowe wypowiedzi (np. mimika i język ciała, ton i natężenie głosu, intonacja wypowiedzi), jak i jej kontekst sytuacyjny (np. wykorzystanie ilustracji i przedmiotów, nagrań audio i filmów, zadań ruchowych itp.).
5. Prezentacje i ćwiczenia powinny angażować zmysł wzroku i słuchu, jak też aktywować uczniów pod względem kinestetycznym (przydatne mogą być np. zadania na dopasowywanie wyrazów, pantomima, odpowiednie gry językowe, gra typu memory, domino językowe). W miarę możliwości powinny także pobudzać zmysł węchu i smaku (np. dzięki oglądaniu reklam produktów spożywczych).
6. Prezentacje i ćwiczenia powinny nawiązywać do wiedzy i zainteresowań uczniów (np. przykłady językowe mogą opisywać osoby powszechnie znane albo osoby z otoczenia uczniów, miejscowość, w której mieści się szkoła, polskie tradycje itp.). Równocześnie powinny być punktem wyjścia do wprowadzania odleglejszych dla uczniów informacji (np. informacji na temat kultury innego kraju i ważnych dla tego kraju osób).
7. Uczniowie powinni być zachęceni do szukania podobieństw między znanymi im językami oraz rozpoznawania możliwości wykorzystywania ich podczas nauki. Może to się odbywać w sposób nieformalny, chociaż od czasu do czasu uczniowie powinni rozwiązywać zadania kontrastywne. Przygotowując takie zadania, nauczyciel może wykorzystać popełniane przez uczniów błędy, dzięki czemu będą mogli nauczyć się, jak ich unikać (por. też Chłopek 2008).
8. Uczniów powinno się też zachęcać do korzystania z różnorodnych strategii uczenia się (na przykład strategii czytania globalnego i selektywnego). Każdy uczeń powinien opracować swój indywidualny zestaw strategii, odpowiedni dla własnego stylu uczenia się.
9. Zadania receptywne i reproduktywne powinny dostarczać uczniom materiału niezbędnego podczas późniejszej fazy produktywnej. W trakcie lekcji istotne jest zapewnienie równowagi między zadaniami receptywnymi, reproduktywnymi i produktywnymi.

Bibliografia

- Bader-Rusch, A. (2003) In the Beginning Was The Word: Language and the Womb. W: T. Tokuhama-Espinosa (red.) *The Multilingual Mind: Issues Discussed by, for, and about People Living with Many Languages*. Westport, CT, London: Praeger, 101-108.
- Bialystok, E. (1997) Effects of Bilingualism and Bilingualism on Children's Emerging Concepts of Print. W: *Developmental Psychology*, nr 33 (3), 429-440.
- Bialystok, E. (2001) Metalinguistic Aspects of Bilingual Processing. W: *Annual Review of Applied Linguistics*, nr 21, 169-181.

- Butzkamm, W. (1992) Comprehensible Input als Hauptfaktor des Spracherwerbs. W: D. Buttjes, W. Butzkamm, F. Klippel (red.) *Neue Brennpunkte des Englischunterrichts*. W: *Festschrift für Helmut Heuer*. Frankfurt a. Main: Peter Lang, 180-192.
- Butzkamm, W. (2009) The Language Acquisition Mystique: Tried and Found Wanting. W: *Forum Sprache*, nr 2, 83-94.
- Byers-Heinlein, K., Burns, T.C., Werker, J.F. (2010) The Roots of Bilingualism in Newborns. W: *Psychological Science*, nr 21, 343-348.
- Chłopek, Z. (2008) Multikompetencja ucznia oraz nauczanie języków trzecich i kolejnych. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 2, 25-32.
- Chłopek, Z. (2011) *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność. Aspekty psycholingwistyczne (i inne)*. Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Clark, E.V. (2003) *First Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cook, V.J. (1991) The Poverty of the Stimulus Argument and Multi-competence. W: *Second Language Research*, nr 7 (2), 103-117.
- DeCasper, A.J., Fifer, W. P. (1980) Of Human Bonding: Newborns Prefer Their Mothers' Voices. W: *Science*, nr 208 (4448), 1174-1176.
- Ellis, R. (1990) *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Gibson, M., Hufeisen, B. (2003) Investigating the Role of Prior Foreign Language Knowledge: Translating from an Unknown into a Known Foreign Language. W: J. Cenoz, B. Hufeisen, U. Jessner (red.) *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht, Boston, London: Kluwer Academic Publishers, 87-102.
- Jessner, U. (2006) *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Kallenbach, C. (1998) Da weiß ich schon, was auf mich zukommt: L3-Spezifika aus Schülersicht. W: B. Hufeisen, B. Lindemann (red.) *Tertiärsprachen: Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg, 47-57.
- Kauschke, C. (2012) *Kindlicher Spracherwerb im Deutschen: Verläufe, Forschungsmethoden, Erklärungsansätze*. Berlin, Boston: Walter de Gruyter.
- Kellerman, E. (1977) Towards a Characterization of the Strategy of Transfer in Second Language Learning. *Interlanguage Studies Bulletin*, nr 2 (1), 58-145.
- Kramsch, C. (1996) *Context and Culture in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S.D. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon [online] [dostęp 10.02.2011] <<http://testing.greenlitex.com/sites/mmea.greenlitestaging.com/files/Second%20Language%20Acquisition%20%26%20Learning%20by%20S.%20Krashen.pdf>>.
- Krashen, S.D. (1985) *The Input Hypothesis*. Harlow: Longman.
- Latifi, M., Ketabi, S., Mohammadi, E. (2013) The Comprehension Hypothesis Today: an Interview with Stephen Krashen. W: *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, nr 10 (2), 221-233 [online] [dostęp 16.02.2016] <<http://e-flt.nus.edu.sg/v10n22013/latifi.pdf>>.
- Levelt, W.J.M. (1989) *Speaking: from Intention to Articulation*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Marian, V. (2009) Audio-Visual Integration During Bilingual Language Processing. W: A. Pavlenko (red.) *The Bilingual Mental Lexicon: Interdisciplinary Approaches*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, 52-78.
- Meisel, J.M. (1983) Transfer as a Second Language Strategy. W: *Language and Communication*, nr 3 (1), 11-46.
- Mißler, B. (1999) *Fremdsprachenlernerfahrungen und Lernstrategien. Eine empirische Untersuchung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Mystkowska-Wiertelak, A., Mirosław P. (2012) *Production-Oriented and Comprehension-Based Grammar Teaching in the Foreign Language Classroom*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Oller, D.K., Eilers, E.R., Urbano, R., Cobo-Lewis, A.B. (1997) Development of Precursors to Speech in Infants Exposed to Two Languages. W: *Journal of Child Language*, nr 24, 407-425.
- Paradis, M. (2004) *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam, Philadelphia, PA: John Benjamins.
- Rassaci, E. (2012) The Effects of Input-Based and Output-Based Instruction on L2 Development. W: *TESL-EJ*, nr 16 (3) [online] [dostęp 16.02.2016] <<http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume16/ej63/ej63a2/>>.
- Ringbom, H. (2007) *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Skehan, P. (2002) Theorising and Updating Aptitude. W: P. Robinson (red.) *Individual Differences and Instructed Language Learning*. Amsterdam, Philadelphia, PA: John Benjamins, 69-94.
- Swain, M., Lapkin, S. (1995) Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning. W: *Applied Linguistics*, nr 16 (3), 371-391 [online] [dostęp 16.02.2016] <<https://span670rw2010.wikispaces.com/file/view/Swain+Output.pdf>>.
- Targowska, J. (2004) Zur Nutzung von Englischkenntnissen beim Erwerb des deutschen Wortschatzes. Eine empirische Untersuchung an polnischen Schülern. W: B. Hufeisen, N. Marx (red.) *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen*. Frankfurt/M: Peter Lang, 117-136.
- Thomas, J. (1988) The Role Played by Metalinguistic Awareness in Second and Third Language Learning. W: *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, nr 9 (3), 235-246.
- Ullman, M.T. (2007). The Declarative/Procedural Model of Lexicon and Grammar. W: *Journal of Psycholinguistic Research*, nr 30 (1), 37-69.
- VanPatten, B. (1996) *Input Processing and Grammar Instruction in Second Language Acquisition*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- VanPatten, B. (2003) *From Input to Output: a Teacher's Guide to Second Language Acquisition*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Wenden, A.L. (1998) Metacognitive Knowledge and Language Learning. W: *Applied Linguistics*, nr 19 (4), 515-537.
- Werker, J.F. (1995) Exploring Developmental Changes in Cross-Language Speech Perception. W: L.R. Gleitman, M. Liberman (red.) *An Invitation to Cognitive Science*, t. 1: *Language*. Cambridge, MA: MIT Press, 87-106.
- Wygotski, L. (1934 [1989]) *Мышление и речь*. Москва, Ленинград: Соцэкгиз.

dr hab. Zofia Chłopek

Adiunkt w Zakładzie Glottodydaktyki Uniwersytetu Wrocławskiego. Zajmuje się psycholingwistycznymi aspektami nabywania i używania języków, zwłaszcza przez uczących się/użytkowników języków trzecich i kolejnych, implikacjami glottodydaktycznymi badań w tym zakresie, nauczaniem (przyszłych) nauczycieli języków trzecich i kolejnych oraz komunikacją interkulturową i nauczaniem interkulturowym.



Słuchanie i czytanie w uczeniu się i nauczaniu języków obcych: zarys problemu

Halina Chodkiewicz

Kształcenie sprawności językowych uczniów wymaga gruntownego zrozumienia przez nauczycieli procesów odbioru tekstu i jego tworzenia, tj. recepcji i produkcji, z uwzględnieniem specyfiki modalności słuchowej i wzrokowej. Warunkiem właściwego zdefiniowania roli sprawności receptywnych, czyli rozumienia ze słuchu i czytania, w komunikacji językowej i przyswajaniu języka drugiego, jest odniesienie się do procesów psycholingwistycznych. Nie bez znaczenia jest również ustalenie wzajemnych powiązań pomiędzy tymi dwiema sprawnościami. To one zapewniają *input* językowy, a zatem wpływają na decyzje o doborze rozwiązań dydaktycznych.

Nauka języka obcego zawsze wymaga ekspozycji na wypowiedzi w danym języku oraz ich obserwacji, co w warunkach edukacji formalnej przekłada się na dostarczanie uczącym się *inputu* językowego i stanowi jedno z kluczowych zadań nauczycieli języków obcych. W odbiorze różnego rodzaju tekstów w formie ustnej oraz pisemnej dominującą rolę odgrywają sprawności receptywne – rozumienie ze słuchu i czytanie – które mogą się uaktywniać niezależnie lub stanowić integralną część interakcji językowej.

Czym jest recepcja języka? Charakterystyczne cechy sprawności receptywnych

Właściwy opis i interpretacja prawidłowości funkcjonowania receptywnych sprawności językowych: rozumienia ze słuchu i czytania, wymaga zdefiniowania procesu rozumienia

dyskursu, tj. przetwarzania informacji jako aspektu komunikacji językowej w zakresie języka mówionego i pisanego. Proces rozumienia dyskursu jest procesem aktywnym i konstruktywnym, ponieważ osoba odbierająca dany komunikat językowy rekonstruuje go w odniesieniu do kontekstu sytuacyjnego danego wydarzenia przy wykorzystaniu posiadanej wiedzy (Dakowska 2001). Jak zgodnie podkreślają eksperci, rozumienie słuchania i czytania opiera się na procesach *dół-góra, góra-dół*, a zatem na interakcji pomiędzy strukturą dyskursu a wiedzą, czyli jej mentalną reprezentacją u odbiorcy (Dakowska 2001, Field 2008a, Flowerdew i Miller 2005, Grabe 2009, Johnson 2006, Rost 2002, Vandergrift i Goh 2012). Nadrzędną cechą recepcji komunikatów językowych jest dogłębne przetwarzanie informacji w celu jej semantyzacji, interpretacji i ewaluacji (Dakowska 2001, 2005).

Warto podkreślić, że rozróżnienie pomiędzy procesami *dół-góra* oraz *góra-dół*, zwanymi też procesami niższego i wyższego rzędu, przyjęte w wielu modelach czytania i rozumienia ze słuchu, jest bardzo ważne dla dydaktyki języków obcych. Prowadzi ono bowiem do większej precyzji w opisie funkcjonowania poszczególnych komponentów procesów czytania i słuchania i ich wzajemnych relacji. Uznając rolę konstruowania znaczenia tekstu za prymarną, niektórzy specjaliści zajmujący się problemem kształcenia sprawności receptywnych w drugim języku zauważyli jednak, iż to właśnie umiejętność osiągnięcia przez uczniów znaczącego stopnia automatyzacji procesów niższego rzędu może zagwarantować im wysoki stopień biegłości językowej, co bywa zaniedbywane w dydaktyce (np. Birch 2002, Field 2008a; Flowerdew i Miller 2005).

Ze względu na fakt, iż rozumienie ze słuchu i czytanie reprezentują dwie postaci dyskursu (język mówiony i pisany), ważne z punktu widzenia dydaktyki językowej jest zidentyfikowanie podstawowych różnic w stosowaniu formy graficznej i fonemicznej oraz ich wpływu na proces uczenia się. Przede wszystkim należy zauważyć, że materiał odbierany drogą słuchową ma charakter przemijający, a ograniczenia w percepcji i rozumieniu płynnej mowy wynikają z trudności w odbiorze segmentacji tekstu, tj. możliwości wyróżnienia poszczególnych fraz ułatwiających zrozumienie komunikatu (Rivers i Temperley 1978; Dakowska 2001). Pomimo wykorzystania elementów parajęzykowych, takich jak mimika, gesty czy język ciała nadawców informacji, osoba słuchająca może mieć trudności z rozumieniem mowy w danym języku, przy czym w języku angielskim są one najczęściej związane z zacierającymi się granicami wyrazów, elizją czy użyciem form skróconych. Zatem uczący się języka angielskiego nie rozpoznają niektórych wyrazów, część wypowiedzi umyka ich uwadze, nie potrafią wyróżnić fraz w tekście, nie zauważają początku zdania, a także mają problemy z koncentracją na treści wypowiedzianego tekstu (Vandergrift i Goh 2012). W lepszej sytuacji znajduje się osoba czytająca, ponieważ wykorzystuje wszelkie informacje wizualne zawarte w tekście (układ tekstu, rodzaj czcionki, ilustracje, tabele itp.), a co więcej, posiada kontrolę nad tempem przetwarzania tekstu. Jest wiele czynników, które mają wpływ na sposób przetwarzania tekstu, takich jak poziom trudności danego tekstu dla osoby czytającej czy realizowane cele, ale w większości sytuacji to osoba czytająca

decyduje o stosowanych strategiach, przerwie w czytaniu lub ponownym przeczytaniu fragmentu tekstu.

Znaczenie *inputu* językowego i rozwoju sprawności receptywnych w procesie akwizycji języka drugiego/obcego

Bardzo ważne miejsce w wyjaśnianiu procesu akwizycji języka drugiego zajmuje hipoteza *inputu* (*Input Hypothesis*) Krashena (1989, 1991), zgodnie z którą przyswajanie języka następuje na skutek ekspozycji uczącego się na dane językowe, których treść jest przetwarzana, pomimo iż poziom struktur językowych danej wypowiedzi jest nieco wyższy od jego aktualnego poziomu biegłości. Z badań nad akwizycją języka drugiego jednak wynika, iż samo zrozumienie treści przekazu nie prowadzi bezpośrednio do opanowania formy językowej i umożliwia przyswojenie jedynie niektórych elementów kodu (tzw. *intake*). Jak zauważono, mimo zrozumienia dyskursu na poziomie znaczenia przy udziale całej wiedzy odbiorcy, dopiero jego przetworzenie na poziomie syntaktycznym prowadzi do procesu akwizycji kodu językowego (Gass i Selinker 2008).

Zadania wymagające przetwarzania elementów syntaktyczno-leksykalnych przez uczących się w procesie słuchania w języku drugim nie zawsze prowadzą do ich przyswojenia, co, wykazał w swoim badaniu Field (2008b). Uczący się języka angielskiego są mniej precyzyjni w odbiorze wyrazów funkcyjnych, w porównaniu z wyrazami będącymi nośnikami treści. Może to wynikać z problemów z wyróżnianiem sylab, ze sposobu ich akcentowania w języku angielskim, użycia form mocnych i słabych lub nieodpowiedniej percepcji fonemów w sylabach krótkich i słabo słyszalnych. Rozumienie ze słuchu jest także umiejętnością bardzo wymagającą pod względem kognitywnym, tzn. wykorzystania pamięci roboczej i procesów uwagi. Uczący się z większą łatwością są w stanie zauważyć sylaby akcentowane, najczęściej przypadające na wyrazy-nośniki treści. Stąd należy założyć, że w początkowej fazie nauki języka drugiego, opartej na ekspozycji na wypowiedzi w języku mówionym, uczący się będzie poszukiwał znaczenia w nośnikach treści, a tzw. *intake* nie będzie w dostatecznym stopniu obejmował elementów syntaktycznych języka docelowego (Field 2008b). Podobnie o przyswajaniu języka drugiego w warunkach immersji wypowiada się Bialystok (1994), twierdząc, iż w sytuacji kiedy uczniowie koncentrują się na opanowaniu treści

niejęzykowych, język przyswajany jest w sposób implicytny, a rozwój eksplicytniej wiedzy językowej wymaga formalnej analizy materiału.

Podstawową hipotezę Krashena, *Input Hypothesis*, uzupełnia tzw. *Reading Hypothesis*, która, jak pisał Krashen (1989), zakłada, iż słownictwo oraz pisownia wyrazów zostają opanowane w naturalny sposób w trakcie czytania dzięki spełnieniu podstawowego warunku, jakim jest dążenie do zrozumienia czytanego tekstu. Jeden z podanych przez Krashena (1989) argumentów podkreśla małą skuteczność nauczania pisowni, słownictwa i gramatyki w warunkach szkolnych dla rozwoju umiejętności czytania i pisania. Podobnie jednak jak w przypadku badań empirycznych nad rozumieniem ze słuchu, udowodniono, że rozumienie treści tekstu i jego przetwarzanie na płaszczyźnie kodu językowego stanowią odmienne procesy, ponieważ osoba czytająca konstruuje znaczenie w oparciu o informacje niejęzykowe, co ogranicza potrzebę przetwarzania elementów syntaktycznych (Lee 1998). Niezamierzone uczenie się słownictwa podczas czytania (ang. *incidental vocabulary acquisition*), które niewątpliwie ma swój wkład w przyswajanie języka obcego, nie rozwija się proporcjonalnie do wzrostu stopnia rozumienia tekstu, jak tego oczekiwał Krashen (Chodkiewicz 2000).

Aktualnie proponowane sposoby pracy z tekstem obcojęzycznym w warunkach formalnych zawierają dwa alternatywne rozwiązania. Jednym z nich jest zapewnianie tzw. *enhanced input*, czyli wprowadzanie zadań, które przyciągają uwagę czytającego i celowo wzmacniają wybrane elementy formy językowej (np. wyróżnienie w tekście), co gwarantuje lepsze zapamiętanie związku formy ze znaczeniem (Izumi 1999). Drugie zaś rozwiązanie, zaproponowane przez Han i D'Angelo (2010), zakłada przyjęcie podejścia, które wyodrębnia zadania skoncentrowane na czytaniu tekstu dla zrozumienia jego treści i doskonalenia umiejętności czytania od tych, które zapewniają przetworzenie tekstu pod kątem akwizycji aspektów gramatycznych oraz rozwoju świadomości metajęzykowej. Nation (2007) przypomina również fakt, iż *input* językowy w formie czytanego tekstu jest przetwarzany także dla przyjemności. Jak wiemy, czytanie ekstensywne ma duże znaczenie dla procesu akwizycji języka drugiego, przy czym istotną rolę odgrywają następujące uwarunkowania: materiał tekstowy jest obszerny, a uczący się są nim zainteresowani, czyli są zorientowani na jego zrozumienie. Jest to możliwe

jednak tylko wtedy, gdy znają oni 95-98 proc. wyrazów, a do znaczenia pozostałych będą w stanie dotrzeć przy wykorzystaniu wskazówek kontekstualnych oraz posiadanej wiedzy o świecie.

Rozumienie ze słuchu i czytanie w świetle zmieniających się koncepcji dydaktycznych

Zmieniające się poglądy na temat podejścia do sprawności receptywnych, ale także powrót do niektórych z nich, obserwujemy w dydaktyce językowej od drugiej połowy XIX wieku. Spuścizną metody naturalnej, nazywanej też bezpośrednią, było przekonanie o skuteczności nauczania języka obcego w warunkach analogicznych do tych, w jakich rozwija się język rodzimy. Podkreślenie roli rozumienia ze słuchu wynikało więc z uznania prymarności języka mówionego oraz akceptacji naturalnego następstwa sprawności językowych. Co do czytania, w świetle zakazu odwoływania się do języka rodzimego, faworyzowano umiejętność dochodzenia do zrozumienia tekstu poprzez domyślanie się znaczeń z kontekstu. W późniejszym okresie rozwoju metody bezpośredniej, pomimo akceptacji podejścia ustno-słuchowego, pojawiły się sugestie nowych rozwiązań dydaktycznych związane z rozwijaniem sprawności czytania, które doceniły wagę tekstu, jego wartości komunikacyjne, podatność na selekcję i gradację materiału. Brytyjski metodyk Michael West przedstawił zasady kształcenia umiejętności czytania w języku obcym poprzez kontrolę nad ilością wprowadzanych elementów leksykalnych w tzw. tekstach uproszczonych oraz poprzez stosowanie strategii selektywnego czytania tekstu (Chodkiewicz 1986).

Założenia metody bezpośredniej, podkreślającej wagę ustnego opanowania materiału przed jego pojawieniem się w formie tekstu przeznaczonego do czytania, znalazły poparcie wśród zwolenników metody audiolingwalnej, opartej na prymarności języka mówionego w nauczaniu języków obcych. Nie oznaczało to jednak właściwego wykorzystania potencjału sprawności rozumienia ze słuchu, ponieważ zbyt duży nacisk kładziono na produkcję językową, nawet w początkowej fazie jego nauki. Rozumienie ze słuchu traktowano zazwyczaj jako sprawność rozwijającą się automatycznie przy okazji ćwiczeń w mówieniu, co w efekcie, zdaniem niektórych specjalistów, spowodowało jej marginalizację (np. Lund 1991; Nunan 2002; Field 2008a). Rozważania na temat rozwijania sprawności językowych nie znalazły

Materiał odbierany drogą słuchową ma charakter przemijający, a ograniczenia w percepcji i rozumieniu płynnej mowy wynikają z trudności w odbiorze segmentacji tekstu, tj. możliwości wyróżnienia poszczególnych fraz ułatwiających zrozumienie komunikatu.

się w centrum szczególnego zainteresowania przedstawicieli podejścia komunikacyjnego, ponieważ zakładano, iż są one kształtowane przez komunikację językową rozumianą holistycznie, tzn. przez interakcję i negocjację znaczenia w rozwoju kompetencji komunikacyjnej (Richards 2006). Ważne publikacje z zakresu dydaktyki języka angielskiego nadały jednak problematyce kształcenia sprawności językowych odpowiednią rangę (Dakowska 2005; Harmer 2001; Hedge 2000; Johnson 2007; Komorowska 2002; Ur 1996).

Pomimo uznania przewodniej roli języka mówionego w dydaktyce języków obcych od tak wielu lat, jak zauważył Lund (1991), więcej badań empirycznych i zainteresowania poświęcano procesowi i sprawności czytania. Wynikało to z aktywności specjalistów proponujących nowe teoretyczne modele czytania, jak również z burzliwych dyskusji nad stosowaniem skutecznych rozwiązań dydaktycznych w nauczaniu czytania w języku angielskim jako języku rodzimym. Prace w zakresie dydaktyki języka angielskiego jako obcego zazwyczaj omawiają poszczególne sprawności językowe oddzielnie, w różnej kolejności. Jeden z zaakceptowanych podziałów opiera się na klarownym rozróżnieniu sprawności receptywnych i produktywnych, z użyciem tych obu terminów (np. Harmer 2001; Komorowska, 2002).

Harmer (2001) na przykład, po wprowadzeniu koncepcji sprawności receptywnych omawia wspólne cechy słuchania i czytania związane z rozumieniem dyskursu językowego, po czym prezentuje te sprawności osobno, podkreślając ich odmienność. Ciekawe ujęcie problemu proponuje Johnson (2001), ponieważ na jego rozdział poświęcony sprawnościom językowym składają się podrozdziały poświęcone omówieniu *comprehension skills*, czyli sprawności rozumienia tekstów pisanych i ustnych, oraz pisania.

Przypisania odpowiedniej rangi sprawnościom receptywnym w dydaktyce języków obcych, w szczególności rozumieniu ze słuchu, domagał się Lewis (1993), autor podejścia leksykalnego. W swojej argumentacji twierdził, że przymuszanie uczniów do zbyt wczesnej, często błędnej produkcji językowej, jest dla nich demotywujące i nie przynosi właściwych efektów. Zalecał więc, aby rozpocząć naukę języka obcego od obserwacji języka, znajdowania w nim sensu oraz przyswajania dużej liczby elementów leksykalnych oraz gramatycznych. Innym ważnym argumentem jest również to, iż słuchanie ma znaczący udział w indywidualnej komunikacji przeciętnego użytkownika języka, ponieważ stanowi około 45 proc. jego aktywności językowej (Rivers i Temperly 1978). Biorąc pod uwagę szybki rozwój mediów i zaawansowanych rozwiązań technologicznych w ostatnich latach, wydaje się, że proporcja ta jest nadal aktualna. Hedge (2000) dodatkowo podkreśla fakt zainteresowania dydaktyków, również w języku rodzimym, funkcjonowaniem języka mówionego, retoryką, sztuką słuchania, rolą *inputu* w akwizycji języka, a także nauczaniem immersyjnym.

Rozumienie ze słuchu i czytanie a integracja sprawności językowych

Ważnym zagadnieniem związanym z miejscem i funkcjonowaniem sprawności receptywnych w uczeniu się i nauczaniu języków obcych jest integracja sprawności językowych. Nad zasadami koordynacji poszczególnych sprawności językowych debatowano od dawna, a ustalenia specjalistów co do przestrzegania określonej kolejności ich wprowadzania, o czym wspomniano wcześniej, wyznaczały nauczycielom sposób pracy z materiałem językowym. Jak zauważa Oxford (1991), z jednej strony, sprawności językowe traktowane są jako odrębne pola działania w użyciu języka z podkreśleniem ich charakterystycznych cech, co za wartościowe uważa Field (2008a) ze względu na potrzebę kształcenia niezależnej

umiejętności rozumienia ze słuchu. Z drugiej zaś strony, popularną opcją w praktyce staje się nauczanie zintegrowane w zakresie kilku sprawności (ang. *multiple skill instruction*) (Hinkel 2006). Jest wiele rozwiązań w dydaktyce języków obcych, które można byłoby uznać za realizujące ten drugi tok myślenia, a wśród nich najczęściej wymienia się nauczanie języka przez treść oraz nauczanie oparte na zadaniach (Oxford 2001; Hinkel 2006).

Nauczanie języka przez treść lub zintegrowane nauczanie językowo-przedmiotowe (CLIL) wymaga przetwarzania dużej ilości materiału tekstowego, przy czym nadrzędnym i znaczącym czynnikiem dla uczącego się jest treść przekazu, a język postrzegany jest jako narzędzie do realizacji celu komunikacyjnego oraz instrukcji (Chodkiewicz 2011; Dakowska 2014; Komorowska 2010). W świetle konieczności pracy z wieloma typami tekstów dziedzinowych pod kątem ich zawartości treściowej, pojawiła się nowa koncepcja *czytania i uczenia się z tekstu* (ang. *reading to learn*), któremu towarzyszy szeroka dyskusja na temat całej gamy strategii służących realizacji celów niejęzykowych, związanych z przyswajaniem wiedzy przedmiotowej (np. streszczanie, zadawanie pytań, notowanie, parafrazowanie) oraz odpowiedniego definiowania celów językowych (Chodkiewicz 2014).

Warto zauważyć, iż niektóre rodzaje integracji sprawności językowych oznaczają ich naturalne współwystępowanie, jak np. słuchanie i mówienie, które stanowią nierozłączną formę działania językowego w konwersacji. W świetle rozważań podjętych w niniejszym artykule warto natomiast zwrócić uwagę na zadania wymagające jednocześnie rozumienia ze słuchu i czytania, co świadczy o wzajemnym wspomaganie i wzmacnianiu ustnej i graficznej reprezentacji języka w umyśle uczącego się. I tak, na przykład, w niektórych zadaniach w słuchaniu wykorzystywany bywa równoległe transkrypt danego tekstu. Zadanie typu *jigsaw dictation* wymaga, aby uczniowie pracujący w parze odczytywali sobie nawzajem brakujące fragmenty posiadanego tekstu w celu ich uzupełnienia. Inne zadanie polega na tym, że w trakcie słuchania tekstu uczniowie identyfikują i poprawiają zauważone błędy w transkrypcie. Uczeń może również uzupełniać brakujące elementy gramatyczne w tekście, którego słucha i który jednocześnie czyta. W czasie prezentacji ustnej treści przedmiotowych (np. w formie wykładu) słuchacze często bywają wyposażeni w tekst do jednoczesnego czytania (Rost 2002). Wielu badaczy prowadzi dyskusje na temat użycia napisów

w czasie oglądania materiałów filmowych. Zaobserwowano, iż napisy w języku docelowym (a nie rodzimym) sprzyjają osiągnięciu wyższego stopnia rozumienia tekstu przez uczniów, pomagają w przyswojeniu pewnych elementów językowych, a także wzbudzają pozytywny stosunek do wykonywanego zadania (Chang 2009).

W przypadku rozwijania umiejętności czytania w języku drugim równie cenne, szczególnie na niższych poziomach zaawansowania, okazuje się wykorzystywanie ustnej formy danego tekstu przy użyciu techniki zwanej wielokrotnym czytaniem (ang. *repeated reading*). Celem kilkukrotnego, zazwyczaj głośnego czytania wybranego fragmentu tekstu, jest budowanie płynności w czytaniu. Czytający osiąga także automatyzację procesów niższego rzędu, większą precyzję w produkcji dźwięków danego języka oraz użycia elementów prozodycznych, jak również wyższy stopień zrozumienia danego tekstu. Uczniowie pracują sami albo imitują zaproponowany wcześniej model, czyli tekst odczytywany przez nauczyciela lub odtwarzany z nagrania (Taguchi i in. 2004). Popularną techniką jest tzw. czytanie wspierające słuchanie (ang. *reading while listening*), w której odczytywanie przez uczącego się tekstu (po cichu lub głośno) stanowi pomoc w rozumieniu ze słuchu. W wersji zaprezentowanej przez Komorowską (2002) po pierwszym wysłuchaniu danego nagrania uczeń słucha tekstu po raz kolejny, korzystając z jego zapisu. W momencie zatrzymania nagrania może zostać poproszony o przeczytanie kilku zdań. Wszystkie wymienione techniki, tak proste w zastosowaniu, niewątpliwie potwierdzają duże znaczenie integrowania sprawności słuchania i czytania w rozwijaniu umiejętności receptywnych w języku docelowym.

Uwagi końcowe

Niniejszy artykuł jedynie zarysowuje złożoną problematykę *inputu* językowego i rozwijania sprawności receptywnych. Z punktu widzenia uczących się języka obcego ważna jest zawartość informacyjna prezentowanych materiałów, ich treść kulturowa, atrakcyjność oraz możliwość zaspokojenia zainteresowań ucznia. Nauczyciele natomiast powinni dobrze zrozumieć mechanizmy kierujące procesami odbioru tekstu mówionego i pisanego w procesie akwizycji języka oraz czynniki, które na nie oddziałują, co pozwoli im na wypracowanie właściwego podejścia do kształcenia sprawności receptywnych w warunkach formalnej edukacji językowej.

Bibliografia

- Birch, B. M. (2007) *English L2 Reading: Getting to the Bottom*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Chang, A. (2009) Gains to L2 Listeners from Reading while Listening vs. Listening Only in Comprehending Short Stories. W: *System*, nr 37, 652-663.
- Chodkiewicz, H. (1986) *O sprawności czytania w nauczaniu języka obcego*. Warszawa: WSIP.
- Chodkiewicz, H. (2000) *Vocabulary Acquisition from the Written Context: Inferring Word Meanings by Polish Learners of English*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Chodkiewicz, H. (2011) Nauczanie języka przez treść: założenia i rozwój koncepcji. W: *Lingwistyka Stosowana*, nr 4, 11-29.
- Chodkiewicz, H. (2014) Explaining the Concept of 'Reading to Learn': A Way Forward in Exploring the Issues of L2/FL Reading Competence. W: H. Chodkiewicz, M. Trepczyńska. (red.) *Language Skills: Traditions, Transitions and Ways Forward*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing, 238-255.
- Dakowska, M. (2001) *Psycholingwistyczne postawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo PWN.
- Dakowska, M. (2005) *Teaching English as a Foreign Language. A Guide for Professionals*. Warszawa: PWN.
- Dakowska, M. (2014) *O rozwoju dydaktyki języków obcych jako dyscypliny naukowej*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Field, J. (2008a) *Listening in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Field, J. (2008b) Bricks or Mortar: Which Parts of the Input Does a Second Language Listener Rely On? W: *TESOL Quarterly*, nr 42(3), 411-432.
- Flowerdew, J., Miller, L. (2005) *Second Language Listening. Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gass, S., Selinker, L. (2008) *Second Language Acquisition. An Introductory Course. Third Edition*. New York: Routledge.
- Grabe, W. (2009) *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Han, Z. H., D'Angelo, A. (2010) Balancing between Comprehension and Acquisition: Proposing a Dual Approach. W: Z. H. Han, N. J. Anderson (red.) *Second Language Reading Research and Instruction: Crossing the Boundaries*. Ann Arbor: The University of Michigan Press, 173-191.
- Harmer, J. (2001) *The Practice of English Language Teaching. Third Edition*. Harlow: Longman.
- Hedge, T. (2000) *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hinkel, E. (2006) Current Perspectives on Teaching the Four Skills. W: *TESOL Quarterly*, nr 40(1), 109-131.
- Izumi, S. (2002) Output, Input Enhancement, and the Noticing Hypothesis: an Experimental Study on ESL Revitalization. W: *Studies in Second Language Acquisition*, nr 24, 541-577.
- Johnson, K. (2001) *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Harlow: Pearson Education.
- Komorowska, H. (2002) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska, H. (2010) Content and Language Integrated Learning. W: H. Komorowska, L. Aleksandrowicz-Pędich. W: *Coping with Diversity: Language and Culture Education*. Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica, 54-77.
- Krashen, S. (1989) We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. W: *The Modern Language Journal*, nr 73, 440-464.
- Krashen, S. (1991) The Input Hypothesis: An Update. A paper presented at the Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics.
- Lee, J. F. (1998) The Relationship of Verb Morphology and Second Language Reading Comprehension and Input Processing. W: *The Modern Language Journal*, nr 82 (1), 33-48.
- Lewis, M. (1993) *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
- Lund, R. J. (1991) A Comparison of Second Language Listening And Reading Comprehension. W: *The Modern Language Journal*, nr 75(2), 196-204.
- Nation, P. (2007) The Four Strands. W: *Innovation in Language Learning and Teaching*, nr 1(1), 2-11.
- Nunan, D. (2002) Listening in Language Learning. W: J. C. Richards, W. A. Renandya (red.), *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 238-241.
- Oxford, R. (2001) Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom. W: *ESL Magazine*, nr 4(1), 18-20.
- Richards, J. C. (2006) *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, W., Temperley, M. (1978) *A Practical Guide to the Teaching of English as a Second or Foreign Language*. New York: Oxford University Press.
- Rost, M. (2002) *Teaching and Researching Listening*. Harlow: Pearson Education.
- Taguchi, E., Takayasu-Maass M., Gorsuch (2004) Developing Reading Fluency in EFL: How Assisted Repeated Reading and Extensive Reading Affect Fluency Development. W: *Reading in a Foreign Language*, t. 16, nr 2, 70-90.
- Ur, P. (1996) *A Course in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vandergrift, L., Goh, C. C. M. (2012) *Teaching and Learning Second Language Listening*. New York: Routledge.

dr hab. Halina Chodkiewicz, prof. UMCS

Kierownik Zakładu Akwizycji i Dydaktyki Języka Angielskiego w Instytucie Anglistyki Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Jej prace badawcze dotyczą m.in. rozwijania sprawności czytania, akwizycji i nauczania słownictwa obcojęzycznego, strategii uczenia się języków obcych oraz uczenia się języka przez treść.



Stopień trudności słowa w perspektywie glottodydaktycznej

Anna Seretny

Rozwijanie kompetencji lingwistycznych w podejściu komunikacyjnym nie zawsze postrzegane jest jako priorytet dydaktyczny. Na plan pierwszy zdecydowanie wysuwa się bowiem kształtowanie u uczących się umiejętności skutecznego porozumiewania, tj. zdobywania i przekazywania informacji (kompetencja pragmatyczna) i czynienia tego w sposób odpowiedni do kontekstu (kompetencja socjolingwistyczna).

Wdążeniu do tak określonego celu umyka niekiedy dość oczywisty przecież fakt, że skuteczność i adekwatność wszelkich działań językowych (receptywnych, produktywnych, interakcyjnych i mediacyjnych) zależy od kompetencji lingwistycznych użytkownika, czyli od repertuaru opanowanych przez niego środków językowych, m.in. od wielkości i jakości zasobu środków słownikowych, jakim dysponuje. Zasób ten nie rozwija się zaś samoistnie w wyniku procesu edukacji językowej, lecz wymaga intensywnego kształtowania, a zatem zoptymalizowanych działań dydaktycznych uwzględniających rozmaite czynniki, w tym także zróżnicowany stopień trudności słów.

Słownictwo jest podsystemem języka, którego znajomość stanowi podstawę wszelkich działań komunikacyjnych¹. Poprawność formułowanych wypowiedzi, ich jakość (tj. precyzja użytych w nich sformułowań), stopień złożoności, a także adekwatność kontekstowa zależne są zarówno od wielkości zasobu leksykalnego użytkownika, rodzaju oraz siły

powiązań między tworzącymi go jednostkami, jak i sprawnego dostępu do nich w aktach komunikacji². W ostatnich dekadach coraz więcej uwagi poświęca się więc nauczaniu słownictwa, poszukując zarówno efektywnych sposobów poszerzania kompetencji leksykalnej uczących się, jak i wiarygodnych metod szacowania wielkości ich zasobu słownikowego oraz dynamiki jego przyrostu. Niezwykłej wagi nabrało również udzielenie rzetelnych odpowiedzi na ważne z punktu widzenia praktyki glottodydaktycznej pytania, czyli: *Co to znaczy „znać słowo”? Ile wyrazów powinni poznać uczący się? Jakże to są wyrazy?*

Analiza działań użytkowników języka wykazała, że znajomości słowa nie można utożsamiać jedynie z poznaniem jego treści znaczeniowej. Nie wystarczy wiedzieć, że *dog* to *pies*, by rozumieć i tworzyć zdania typu: *Lubię rozmawiać o psach. Dam psu jeść. Taki to psi los.*

Badacze dowiedli, że na znajomość słowa składa się wiele aspektów, których określone kombinacje są przywoływane z pamięci w konkretnych działaniach językowych (Richards

¹ Kompetencja leksykalna w znacznej mierze warunkuje rozwój nie tylko innych kompetencji lingwistycznych, lecz także pragmatycznych i socjolingwistycznych.

² Im szybciej słowa są przywoływane z pamięci, tym płynniejsze stają się wypowiedzi użytkownika.

W ostatnich dekadach coraz więcej uwagi poświęca się nauczaniu słownictwa, poszukując zarówno efektywnych sposobów poszerzania kompetencji leksykalnej uczących się, jak i wiarygodnych metod szacowania wielkości ich zasobu słownikowego oraz dynamiki jego przyrostu.

1976; Nation 2001). Na poziomie recepcji trzeba umieć je rozpoznać w formach (fonicznych lub graficznych) aktualizowanych w danym kontekście, przywołując niekiedy również treści przez nie konotowane; na poziomie produkcji trzeba umieć je wypowiedzieć/zapisać, trzeba wiedzieć, jak je odmienić, jak komponować z innymi, nie naruszając zasad łączliwości składniowej i semantycznej. Trzeba również znać relacje między nimi a innymi wyrazami, leksyka nie jest bowiem luźnym zbiorem, *do którego wrzucono niezależne od siebie słowa bez ładu i składu (...)* Słownictwo danego języka podlega pewnej organizacji, a pewne terminy i pojęcia pozostają wobec siebie w różnych stosunkach: wzajemne zawieranie się, krzyżowanie, nakładanie znaczeń; należenie do wspólnych pól semantycznych czy rodzin wyrazów itd. Podlegają również zasadom czy regułom słotwórczym, charakterystycznym dla danego języka (Pisarska 1996:62).

Wiadomo już także, że uczący się w pierwszej kolejności powinni poznawać słowa najczęściej używane (zob. Sinclair i Renouf 1988), określono również, jak wiele z nich powinni opanować na poszczególnych poziomach zaawansowania (zob. Milton 2007). Zauważono też, że nie wszystkie wyrazy, których się mają nauczyć, stanowią dla nich jednakowe obciążenie (ang. *learning burden*) – jedne są bowiem zapamiętywane szybciej i trwalej, przyswojenie innych natomiast, to proces

długotrwały i nie zawsze kończący się pełnym sukcesem. Na podstawie tej obserwacji wysnuto więc wnioski, że słowa muszą mieć różny stopień trudności, a czynnik ten może w istotny sposób determinować dynamikę procesu opanowywania leksyki, decydując nie tylko o samym tempie przyrostu zasobu słownikowego użytkownika, lecz także o jego dostępności.

Niniejszy artykuł jest próbą syntezy dotychczasowych prac poświęconych zagadnieniu stopnia trudności wyrazów. Eksplicytne wskazanie czynników, które są za to odpowiedzialne, oraz określenie ich charakteru wydaje się bowiem kwestią istotną zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym.

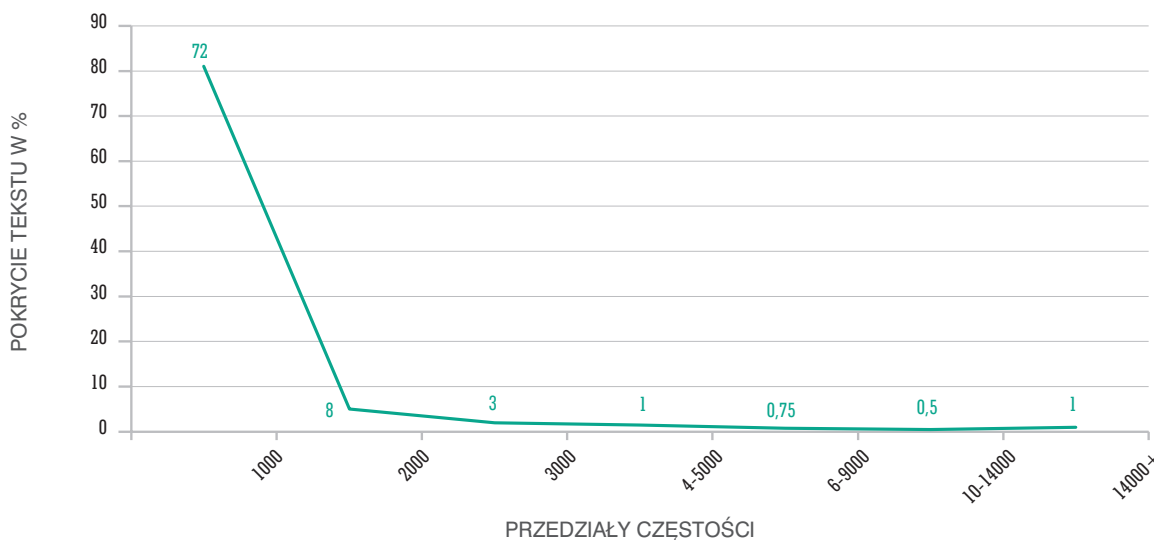
Determinanty stopnia trudności słowa

Zasób słownikowy rodzimych użytkowników języka liczy się w dziesiątkach, a niekiedy setkach tysięcy jednostek, zależnie od poziomu ich wykształcenia. Gdyby uczący się mieli dysponować podobnym, to zważywszy na fakt, iż w ciągu roku nauki opanowują średnio około 1000 słów (zob. Milton 2007; Laufer 1998; Seretny 2011), byłoby niejako z założenia skazani na niepowodzenie. Wiadomo jednak, że można sobie dobrze radzić w języku, przyswoiwszy znacznie mniej jednostek pod warunkiem, że zostały właściwie wyselekcjonowane.

Analizując częstość występowania wyrazów w tekstach mówionych i pisanych, nietrudno zauważyć, że są takie, których powtarzalność jest wyraźna i odczuwalna, inne natomiast pojawiają się bardziej sporadycznie. Te pierwsze są zazwyczaj postrzegane przez użytkowników jako prostsze, łatwiejsze, drugie – jako bardziej problematyczne. Doświadczenia potwierdzają badania, z których wynika, że sprawna recepcja i produkcja wyrazów jest w dużym stopniu funkcją ich frekwencji (Ellis 2002). Większa liczba zróżnicowanych kontaktów, normalna w przypadku słów częstych, wzmacnia zapis ich śladów w słowniku mentalnym, czyniąc je z jednej strony bardziej rozpoznawalnymi, z drugiej zaś – szybciej udostępnianymi w komunikacji. Im odleglejsze zaś miejsce danej jednostki na listach frekwencyjnych, tym niższa powtarzalność w tekstach³, a to sprawia, że zdecydowanie trudniej o jej naturalny „recykling”, którzy sprzyja procesowi zapamiętywania.

Nic więc dziwnego, że frekwencja stała się ważnym, a przy tym obiektywnym kryterium doboru leksykalnych treści

³ Wynika ona z ich większej „tematyczności” (słowa o najwyższej frekwencji są zazwyczaj atematyczne).



Wykres 1. Frekwencja wyrazów a pokrycie tekstów. Źródło: oprac. własne na podst. Nation 2001

nauczania⁴. Zgodnie z nim, w dydaktyce języka angielskiego np. słownictwo dzieli się na cztery kategorie (zob. Nation 2001; Schmitt, Schmitt 2014):

- 2000 rodzin wyrazów o najwyższej częstości,
- słownictwo akademickie,
- leksyka specjalistyczna,
- wyrazy o niższej frekwencji (przedziały powyżej 8000).

Priorytetem w nauce czyni się opanowanie przez użytkownika przede wszystkim tych słów, które należą do kategorii pierwszej, dzięki ich znajomości zyskuje on bowiem leksykalny dostęp do 80 proc. przeciętnego tekstu⁵. Nakazuje się również ich eksplicytnie nauczanie. Przyjmuje się też, że poznanie wyrazów z dwu kolejnych kategorii jest niezbędne wówczas, gdy uczący się zamierzają podjąć w języku angielskim studia (zob. Coxhead 1998). Słownictwu o niskiej frekwencji nie

poświęca się zaś specjalnej uwagi. Jego obecność w tekstach zaznacza się z taką nieregularnością, iż częściej proponuje się rozwijanie u uczących się strategii inferencji leksykalnej niż zaleca się jego celowe nauczanie (zob. m.in. Nation 2001).

Zasadność powyższych wytycznych wydaje się oczywista, a one same dość uniwersalne. Trudno bowiem zaprzeczyć, że opanowanie wyrazów należących do kategorii pierwszej, ze względu na stopień nasycenia nimi codziennych wypowiedzi stanowi swoistą rękomię sukcesu komunikacyjnego użytkownika. Gdy przyjrzeć się krzywej obrazującej pokrycie tekstów przez jednostki o najwyższej frekwencji (zob. Wykres 1.), widać, że wyraźnie załamuje się ona w miejscu, w którym kończy się drugi przedział częstości⁶. Ze względu na swoją powtarzalność z reguły nie są one dla uczących się problematyczne (trudne). W przypadku wyrazów przypisanych do kategorii drugiej i trzeciej o priorytetach decydują konkretne potrzeby użytkowników. Zgodzić się też należy, że jednostkami trudnymi, bo rzadkimi, każdy uczący się powinien „zająć się” we własnym zakresie, zaznajomiony jedynie ze strategiami inferencji leksykalnej.

4 Pierwsze rozważania dotyczące miejsca i roli wyrazów często używanych w procesie kształcenia językowego sięgają początku XX wieku. Nie są zatem w żadnym stopniu, jak się często przypuszcza, związane z podejściem komunikacyjnym. Ruch *kontroli słowa* zapoczątkowany przez anglosaskich badaczy w dwudziestoleciu międzywojennym, zaowocował badaniami, których wyniki do dziś są wiążące dla nauczycieli języka (szerzej na ten temat zob. Seretny 2007).

5 Stopnia leksykalnej dostępności tekstu (wyrażanego liczbą słów nieznanymi przypadających na każde 100 bieżących wyrazów tekstu) nie można utożsamiać z poziomem jego rozumienia. Procesy niższego rzędu, jakimi niewątpliwie są: rozpoznawanie graficznych kształtów wyrazów oraz łączenie ich ze znaczeniem, całkowicie warunkują uruchamianie procesów wyższego rzędu, w wyniku których znaczenia zostają przypisane większym fragmentom wypowiedzi (frazom, zdaniom, ich ciągom). Trudno je więc bagatelizować.

6 Załamanie intensywności przyrostu pokrycia tekstów tak naprawdę jest jeszcze lepiej widoczne, gdy rozważane są wyrazy z przedziału czwartego, tj. powyżej 3001, dlatego też Schmitt i Schmitt (2014) nie bez racji postulują, by mianem słownictwa najczęściej używanego określać nie tyle pierwsze 2000, ile pierwsze 3000 rodzin wyrazów.

Częsta ekspozycja niewątpliwie wspomaga proces opanowania wyrazu, liczne przykłady wskazują jednak, że te o niższej frekwencji (kryterium obiektywne) niekoniecznie zawsze są trudniejsze do przyswojenia

Z przedstawionego podziału wynika jednak, że uczący się są pozostawieni „sami sobie” także z leksyką o średnim stopniu trudności, tj. lokującą się na listach między przedziałami 2000-3000 a 8000-9000. To zaś nie jest rozwiązaniem słusznym przynajmniej z dwu powodów. Po pierwsze, działania w ramach podstawowych sytuacji komunikacyjnych (tzw. BICS – *Basic Interpersonal Communication Skills*; zob. Cummins 1982) wymagają od użytkownika znajomości nie 2000-3000, a około 5000-6000 wyrazów⁷; po drugie zaś, w miarę swobodna lektura tekstów staje się możliwa, gdy jego zasób leksykalny liczy przynajmniej 5000-8000 rodzin wyrazów⁸ (Hu, Nation 2000). Jeśli więc uczący się mają mieć w pełni rozwinięte podstawowe umiejętności komunikacyjne (BICS) oraz dostęp do zróżnicowanych tematycznie tekstów, zakres słownictwa nauczanego bezpośrednio (eksplicytnie)⁹

7 Dopiero po osiągnięciu tego progu, zdaniem Cummins (1982), można u uczących się rozwijać akademicką biegłość językową (*Cognitive Academic Language Proficiency*). Głównym determinantem jej poziomu jest wielkość zasobu leksykalnego, który najwyżej koreluje z osiągnięciami szkolnymi/akademickimi użytkownika.

8 Wówczas pokrycie tekstu w języku angielskim sięga przynajmniej 95 proc. (5 nieznanymi na każde 100 bieżących wyrazów tekstu). W przypadku wypowiedzi mówionych podobne pokrycie zapewnia znajomość już 3000 rodzin wyrazów (Webb, Rogers, 2009). Użytkownik ma jednak wówczas do czynienia z prawie 4 nieznanymi jednostkami na minutę (Schmitt, Schmitt 2014:495). Opanowanie kolejnych 3000 sprawia zaś, ich liczba spada do około 1,6, co znacząco podnosi komfort słuchania.

9 Podstawową cechą nauczania zamierzonego jest to, że w jego trakcie użytkownik przetwarza informacje w celu ich zapamiętania (zmagazynowania w pamięci długotrwałej). Pozostaje ono w kontraście z uczeniem się incydentalnym, w czasie którego także może dochodzić do intensywnego przetwarzania danych, lecz bez intencji przekazania ich do pamięci długotrwałej (Laufer, Hulstijn 2001:10-11). W przypadku nauczania słownictwa dużo lepsze rezultaty przynoszą działania bezpośrednie (eksplicytnie) – uczący się opanowują więcej wyrazów, a zapamiętywanie cechuje wyższy poziom retencji (zob. m.in. Chodkiewicz 2001; Laufer 2006; Elgort, Nation 2010; Elgort 2011).

trzeba znacznie poszerzyć, obejmując nim również wyrazy o średniej frekwencji¹⁰. Ich inny stopień trudności, będący pochodną niższej powtarzalności, wymaga stosowania bardzo przemyślanych działań ze strony nauczyciela, a także sporego zaangażowania samych uczących się (zob. Seretny 2015).

Częsty nie zawsze znaczy łatwiejszy... Czynniki intra- i interlingwalne a stopień trudności słowa

Częsta ekspozycja niewątpliwie wspomaga proces opanowania wyrazu, liczne przykłady wskazują jednak, że te o niższej frekwencji (kryterium obiektywne) niekoniecznie zawsze są trudniejsze do przyswojenia (por. Ellis 2000). Z opanowaniem rzeczowników *blondyn/blondynka* lub *definicja* (odpowiednio drugi i trzeci przedział częstości) uczący się polskiego nie mają zazwyczaj problemów już na A1¹¹, podczas gdy znajomość czasownika *zdażyć* lub przymiotnika *sztuczny* (wyrazy z przedziału pierwszego) szwankuje jeszcze na poziomie B1 (zob. Seretny 2011). Wysoka frekwencja wyrazu, o której była mowa wcześniej, jest więc z pewnością czynnikiem istotnym, lecz nie jedynym, który wpływa na to, z jaką łatwością zapada on w pamięć. Ważnymi determinantami okazały się także jego cechy inherentne (czynniki intralingwalne) oraz stopień, w jakim różni się on od jednostki mającej takie samo/zbliżone znaczenie w języku wyjściowym (czynniki interlingwalne).

Klasyfikację stopnia trudności słów opartą na analizie kontrastywnej przedstawił Lado w połowie lat pięćdziesiątych poprzedniego wieku (1955). Zdaniem badacza, jedynym powodem, dla których jedno z nich łatwiej, inne zaś trudniej opanować, są podobieństwa i różnice między językiem wyjściowym (J1) a docelowym (J2), aspektami zaś, jakie należy uwzględnić w porównaniach są: (i) formy wyrazów, (ii) ich znaczenia oraz (iii) dystrybucja, czyli zakres użycia (Lado 1955:31).

Kierując się powyższymi wytycznymi, Lado podzielił wyrazy na trzy kategorie: łatwe, przeciętne i trudne (ang. *easy, normal, difficult*). W pierwszej znalazły się jednostki leksykalne, które w J1 i J2 charakteryzuje podobieństwo formalne i znaczeniowe (np. *film* w języku polskim i niemieckim) lub formalne przy bardzo niewielkich różnicach znaczeniowych (np. *lunch* w języku angielskim i polskim). Jednostki te zazwyczaj nie są problematyczne dla uczących się, gdyż tak naprawdę stanowią

10 Zagadnienie to stanowi obecnie przedmiot debat w dydaktyce języków światowych, np. angielskiego (zob. Schmitt, Schmitt 2014).

11 Para *blondyn/blondynka* – to internacjonalizm.

ich słownik potencjalny (Seretny 2011), tj. zbiór wyrazów w J2, których znajomości przed rozpoczęciem nauki zazwyczaj nawet sobie nie uświadamiają. Do kategorii drugiej amerykański badacz zaliczył wyrazy, które w J2 mają podobne znaczenie, lecz inną niż w J1 formę (graficzną/foniczną). Włączyć więc można do niej znakomitą większość słów do opanowania, z zastrzeżeniem jednakże, że tylko niektóre ich znaczenia w J1 w pełni odpowiadają tym w J2. Grupa trzecia, o najwyższym stopniu trudności, składa się zaś z wyrazów:

- o formie wskazującej na znaczenie inne niż faktyczne (*first floor* to w języku angielskim *parter*, a nie *pierwsze piętro*, jak wskazywałyby elementy złożenia);
- o formie bardzo podobnej lub takiej samej, lecz innym znaczeniu (tzw. fałszywi przyjaciele);
- o budowie zupełnie innej niż w J1, często też inaczej funkcjonujące w strukturach gramatycznych (niemieckie czasowniki złożone, takie jak *anrufen*, *einladen* są dla Polaków trudniejsze do opanowania niż proste jak *heißten*);
- o podobnym znaczeniu, lecz innych konotacjach (*fat* w języku angielskim ma zdecydowanie inne konotacje niż *gruby*) lub różnym zasięgu użycia.

Czynniki interlingwalne, aczkolwiek ważne, nie wyczerpują jednakże wszystkich możliwości, dla których obciążenie pamięci użytkowników może być różne. Wyrazy *nieszczęśliwy* i *nudny*, oba należące do kategorii drugiej w klasyfikacji Lado, dla większości uczących się polskiego nie mają tego samego stopnia trudności ze względu na ich „niejednakowo przyjazną” formę (foniczną i graficzną), inną strukturę fonotaktyczną i nie ten sam poziom abstrakcyjności znaczenia. Ten trop w swoich badaniach podjęła Laufer (1990), zdecydowanie odróżniając czynniki zewnątrzjęzykowe, na których skupił się Lado, od wewnątrzjęzykowych, rozumianych jako inherentne właściwości formy i znaczenia danego słowa w J2. Trudność jednostki leksykalnej, tkwiąca w niej samej, może mieć różne podłoże, dlatego też, czynniki interlingwalne Laufer podzieliła dodatkowo na:

- fonologiczne i fonotaktyczne (długość wyrazu i jego wymowa);
- graficzne (pisownia);
- gramatyczne (przynależność do określonej części mowy, skomplikowana odmiana);
- semantyczne (m.in. specyficzność, idiomatyczność znaczenia wyrazu, jego wieloznaczność, ograniczony zasięg użycia).

Struktura fonotaktyczna wyrazu jest istotnym, obiektywnym determinantem stopnia jego trudności. Słowa liczące więcej sylab są dłużej przetwarzane przez pamięć krótkotrwałą (zob. Arabski 1996), której pojemność jest ograniczona (por. wyrazy *dom* i *interesujący*¹²). Czynniki ten jest częściowo neutralizowany, w miarę jak rosną umiejętności użytkowników, gdyż ich pamięć językowa, dzięki wprawie, przetwarza wówczas jako pojedyncze elementy nie, jak początkowo, sylaby a całe wyrazy. Wymowa także jest determinantem, którego oddziaływanie zmienia się w czasie. Opanowanie formy fonicznej nowego wyrazu stanowi bowiem spore wyzwanie dla początkujących, zwłaszcza gdy język, którego się uczą: (i) ma odmienny system fonetyczny (np. jest dużo bogatszy w samogłoski i/lub spółgłoski), (ii) dopuszcza inne niż w J1 kombinacje głosek. Wymawianie połączeń początkowo postrzeganych jako trudne, stopniowo staje się coraz mniej problematyczne, choć z pewnością łatwiejszy pod względem fonetycznym, nawet dla nieźle znających polski, będzie wyraz *budowlany* niż słowa *oczyszczalnia*, *przestrzenny* czy *rozgwieżdżony*. Rozbieżności w relacji *głoska-litera* są kolejnym potencjalnym źródłem różnic między trudnością wyrazów jako jednostek do opanowania¹³. Waga czynnika ortograficznego, podobnie jak fonetycznego, zmienia się wraz z poziomem zaawansowania uczących się¹⁴.

Zdaniem Laufer, niektóre klasy wyrazów są łatwiejsze do zapamiętania niż inne. Za najprostsze uchodzą rzeczowniki, które są opanowywane szybciej i trwalej także w J1. Tuż za nimi lokują się przymiotniki. Czasowniki zaś uchodzą za trudne ze względu na to, że ich pełne przyswojenie wymaga znajomości nie tylko form i znaczeń, lecz także łączliwości składniowej¹⁵. Skomplikowana i/lub nieregularna odmiana wyrazu, pojawiające się oboczności i alternacje, także podnoszą stopień jego trudności. Łatwiejszy zatem do opanowania dla

12 W chińskim np. większość słów jest jednosylabowa, w związku z tym angielski, w którym dominują wyrazy dwu- i więcej sylabowe jest dla Chińczyków trudny do opanowania (Cobb 2000). Jeszcze trudniejszy jest więc dla nich polski, w którym dominują wyrazy trzysylabowe i dłuższe.

13 Wyrazy, których pisownia w języku polskim opiera się na zasadzie fonetycznej, sprawiają użytkownikom zdecydowanie mniej kłopotów i łatwiej zapadają im w pamięć niż te, których zapis opiera się za zasadach morfologicznej lub historycznej.

14 W przypadku polszczyzny jest ona również zależna od sposobu, w jaki poznawali język, który dzieli uczących się na dwie grupy: cudzoziemców (C) oraz osoby polskiego pochodzenia (P). Większe problemy z zapisem ma grupa druga, która zazwyczaj zna tylko język mówiony (zob. Lipińska, Seretny 2012).

15 Ciekawe jest to, że czasowniki zdecydowanie wolniej niż rzeczowniki podlegają procesowi zapominania (Polinsky 2005). Najwidoczniej dłuższy czas potrzebny na ich zapis w strukturach słownika mentalnego sprawia, że powstałe ślady cechują większą trwałość.

uczących się polskiego będzie rzeczownik *kot* (*kota, kotu; l.mn. koty*) niż należący do tego samego kręgu tematycznego oraz przedziału częstotliwości *pies* (*psa, psu; l.mn. psy*)¹⁶; mniej problematyczny jest czasownik *czytać* (*czytam, czytasz*) niż *jechać* (*jadę, jedziesz*) lub *ciąć* (*tnę, tniesz*).

Czynnikiem natury semantycznej utrudniającym opanowanie wyrazu jest z pewnością jego wieloznaczność, z którą uczący się stykają się na wyższych poziomach zaawansowania, wtedy bowiem rozpoczyna się intensywna nauka słownictwa nie tylko *wszereż*, lecz także *w głąb*. Bardzo wysoki stopień trudności cechuje też paronimy, czyli słowa podobnie brzmiące w J2 mające jednak różne znaczenie¹⁷ (*adaptować vs adoptować, efektywny vs efektowny*). Ci „wewnątrzjęzykowi fałszywi przyjaciele” są problematyczni również dla rodzimych użytkowników.

Natura czynnika zewnątrzjęzykowego, jakim jest typologiczna i genetyczna odległość dzieląca J1 i J2, jest dwójaka, na co Lado jako przedstawiciel podejścia kontrastowego nie zwrócił uwagi, a co uwzględnia mająca charakter konfrontatywny koncepcja Laufer¹⁸. Różnice między J1 i J2 mogą być bowiem źródłem transferu negatywnego lub pozytywnego. W językach blisko spokrewnionych o podobnej organizacji systemowej wiele wyrazów podobnie brzmi, podobnie wygląda, ma zbliżone znaczenie. Ich stopień trudności nie jest więc wysoki (transfer pozytywny). Mała odległość sprawia jednak również, że użytkownicy często zakładają istnienie podobieństwa także tam, gdzie go nie ma (transfer negatywny). Przynależność języków do zupełnie niespokrewnionych rodzin wydatnie ogranicza lub wręcz eliminuje jakikolwiek transfer. Odmienny sposób konceptualizacji zjawisk w J1 i J2 także powoduje wzrost stopnia trudności niektórych słów: opanowanie kilkunastu przymiotników określających *biel* śniegu w języku Inuitów jest bowiem dla uczącego się Polaka czy Anglika niezwykle trudne nie tyle językowo, ile pojęciowo.

Ujęcia Lado i Laufer są różne, opierają się bowiem nie tylko na innej wizji języka, lecz także na odmiennym sposobie rozumienia procesu jego opanowywania. Oba podkreślają

jednak bardzo wyraźnie, że łatwiejsze jest dla użytkowników to, co pokrewne, porównywalne lub zbliżone, trudniejsze zaś to, co inne lub fałszywie podobne.

Czynniki natury psycholingwistycznej – perspektywa użytkownika

Słownik mentalny użytkownika języka definiuje się jako system przechowywania danych, składający się z pojęć oraz ich językowych realizacji fonologicznych i ortograficznych, wyposażony w mechanizm przetwarzania leksykalnego, którego zadaniem jest udostępnianie zgromadzonych informacji w aktach komunikacji, przy czym status jednostek w nim zgromadzonych nie jest taki sam. Niektóre są bowiem przywoływane znacznie szybciej niż inne, co oznacza, że dostęp do nich jest niemal bezwiedny, aktywowanie innych natomiast zabiera więcej czasu, niekiedy nawet nie jest możliwe. W zasobie tym są też i takie jednostki, których zapis mentalny umożliwia jedynie recepcję. Badacze postawili więc tezę, że wyrazy tworzące aktywny trzon słownika mentalnego, tj. przetwarzane automatycznie, są postrzegane przez użytkownika jako proste, inne zaś jako trudniejsze lub bardzo trudne.

Zdaniem Crossleya i in. (2010, 2011), czynniki decydujące o tempie, w jakim wyrazy zgromadzone w leksykonie mentalnym są przetwarzane i udostępniane w aktach komunikacji, wpływają z inherentnych własności poszczególnych jednostek, którymi są konkretność (ang. *word concreteness*) i wyobrażalność (ang. *word imageability*). Są także pochodną stopnia ich familiarności (ang. *word familiarity*) dla użytkownika (kryterium subiektywne).

Wyrazy konkretne odnoszą się do namacalnych przedmiotów, doświadczalnych cech oraz czynności¹⁹, mówią o tym, co *tu i teraz*. Jednostki wyobrażalne to natomiast te, których znaczenie „daje się zobaczyć” w postaci obrazu. Wyobrażalność i konkretność są pojęciami zbliżonymi – podobiznę rzeczy konkretnej, np. *doniczki*, z łatwością przywołujemy w myślach. Nie są one jednak tożsame, gdyż niekiedy bez trudności można wyobrazić sobie byty abstrakcyjne, na przykład „zobaczyć” *błękit* czy „poczuć”, że *boli* lub *śmierdzi*. Wyobrażalność jest więc cechą o zdecydowanie szerszym znaczeniu niż konkretność. Familiarność z kolei jest to stopień obeznania użytkownika z daną jednostką leksykalną, będący wynikiem częstych z nią kontaktów.

¹⁶ Dla wielu uczących się na niższych poziomach rzeczownik *piesi* (na przejściu) to liczba mnoga od wyrazu *pies*.

¹⁷ Najtrudniejsze dla uczących się języka angielskiego były pary wyrazów, które różniły się przyrostkiem (np. *industrial vs industrious*). Nie prowadzono do tej pory badań, które przyniosłyby odpowiedź, jakie słowa postrzegane są jako trudne dla uczących się polskiego. Z moich doświadczeń wynika, że jest podobnie. Pary typu ziemisty/ziemny, kamienisty/kamienny (czyli opozycje odrzeczownikowy przymiotnik charakterystyczny – odrzeczownikowy przymiotnik materiałowy) sprawiają wiele kłopotów nawet bardzo zaawansowanym użytkownikom.

¹⁸ Podejście kontrastowe zwraca uwagę jedynie na różnice, podejście konfrontatywne – bierze pod uwagę różnice oraz podobieństwa.

¹⁹ W tym rozumieniu konkretne mogą więc być nie tylko rzeczowniki, lecz także inne wyrazy autosemantyczne.

Podstawowym czynnikiem determinującym stopień familiarności, tj. obeznania z wyrazami, jest liczba kontaktów z nimi. Użytkownik szybciej przetwarza (rozpoznaje i przywołuje) te jednostki, z którymi sam często się styka. Familiarność i frekwencja wydają się więc pojęciami tożsamymi.

Zestawiając wyrazy konkretne z abstrakcyjnymi, jednostki, które łatwo sobie wyobrazić z tymi, które umykają obrazowaniu, słowa oswojone przez użytkownika z bardziej mu obcymi, za łatwiejsze uznawane są zawsze pierwsze z każdej pary. Przejawem wyższej kompetencji użytkownika, czego dowiedli Salsbury i in. (2011), jest zaś posługiwanie się językiem, w którym dominują drugie.

Wyrazy konkretne jako jednostki do opanowania lepiej/głębiej zapadają w pamięć niż słowa abstrakcyjne. Potwierdzają to zarówno testy produktywnej znajomości słownictwa, jak testy decyzji leksykalnej (Crossley i in. 2011). Słowa takie są także wcześniej opanowywane w J1, gdyż to za ich pomocą opisywany jest świat stanowiący bezpośrednio otoczenie użytkownika. Szybciej jest więc włączany do jego słownika mentalnego wyraz *czapka* niż *pojemność*. Liczba nowo poznawanych jednostek o znaczeniu konkretnym maleje jednak w miarę jak rosną umiejętności językowe użytkowników – docelowo powinna ona być odwrotnie do niej proporcjonalna. Spośród wyrazów konkretnych najszybciej zapadają w pamięć rzeczowniki, na co zwracała uwagę także Laufer (1990); są one więc stosunkowo łatwo dostępne, sprawnie przywoływane w czasie recepcji i produkcji językowej, niezależnie od stopnia różnicowania sytuacji

komunikacyjnych, w których użytkownik się z nimi zetknął (ważna jest jedynie odpowiednia liczba ekspozycji). Zupełnie inny stopień trudności prezentują zaś czasowniki, gdyż w ich przypadku intensywność kontaktów jest czynnikiem istotnym, lecz nie decydującym, daleko ważniejsza jest bowiem wielość i różnorodność kontekstów, w których użytkownik miał okazje je spotkać. Oznacza to, że automatyzacja użycia imion i form werbalnych wymaga zastosowania w procesie kształcenia językowego zdecydowanie różnych działań dydaktycznych.

Słowa, których znaczenie daje się „zobaczyć”, „poczuć”, odwołując się do różnych zmysłów, są szybciej rozpoznawane i sprawniej przywoływane, a zatem – łatwiejsze do opanowania (Crossley i in. 2011). Dzięki wielokanałowemu kodowaniu – np. werbalnemu i wizualnemu, werbalnemu i taktylnemu, werbalnemu i olfaktorycznemu, więcej niż jeden sygnał może je wywołać z pamięci²⁰. By wyrazy kodowane pojedynczo, stanowiące sporą część słownika mentalnego użytkownika, mogły mieć równie trwałe zapis, konieczne jest zwielokrotnienie ekspozycji na nie przy jednoczesnym różnicowaniu kontekstów, w jakich się pojawiają (zwłaszcza w przypadku czasowników).

Podstawowym czynnikiem determinującym stopień familiarności, tj. obeznania z wyrazami, jest liczba kontaktów z nimi. Użytkownik szybciej przetwarza (rozpoznaje i przywołuje) te jednostki, z którymi sam często się styka. Familiarność i frekwencja wydają się więc pojęciami tożsamymi. Wyrazy „oswojone” przez konkretną osobę nie muszą jednakże zajmować wysokich miejsc na listach frekwencyjnych czy rangowych, są natomiast typowe dla dyskursu, z którym najczęściej ma ona do czynienia. Familiarność jest więc rezultatem indywidualnych doświadczeń jednostki oraz jej potrzeb wynikających z uczestnictwa w życiu określonej społeczności. Frekwencję wyrazów zaś należy roznieć jako wynik zwerbalizowanych doświadczeń szerszej, bardziej zróżnicowanej zbiorowości. W procesie kształcenia należy z wielką dbałością dobierać leksykalne treści kształcenia, by jak najbardziej „znajome”, były dla uczących się te wyrazy, które są im niezbędne jako członkom całej społeczności mówiących, nie zaniedbując tych, które są im potrzebne jako użytkownikom indywidualnym.

²⁰ Wspomaganie przekazu werbalnego wizualnym jest dobrze znaną praktyką dydaktyczną, wykorzystywaną jednak głównie w początkowym okresie procesu kształcenia, zarówno ze względu na charakter poznawanych wyrazów, jak i ograniczone możliwości pełnego rozumienia przekazu werbalnego przez uczących się.

Koncepcja łączona

Podsumowaniem rozważań jest próba typologii stopnia trudności wyrazów, łącząca wszystkie omówione powyżej czynniki w jedną całość. Zachowuje ona trójdzielny podział zaproponowany przez Lado (1955), uzupełniając go i rozbudowując o czynniki intralingwalne (Laufer 1990) i psycholingwistyczne (Crossley i in. 2010, 2011).

Trójdzielny podział typologii stopnia trudności wyrazów (oprac. własne na podst.: Lado 1955; Laufer 1990; Crossley i in. 2010; 2011):

1. Grupa pierwsza – wyrazy łatwe – jednostki leksykalne, które w J1 i J2 charakteryzuje podobieństwo formalne i znaczeniowe lub formalne przy bardzo niewielkich różnicach znaczeniowych:
 - ich liczba jest zależna od typologicznej i genetycznej odległości dzielącej J1 i J2, intensywności kontaktów językowych między rodzimymi użytkownikami J1 i J2 oraz przystawalności językowych obrazów świata J1 i J2;
 - ze względu na silne oddziaływanie J1, wyrazy te, mimo niewielkiej liczby kontaktów z nimi, cechuje wysoki stopień familiarności; wartości pozostałych determinantów psycho-lingwistycznych są tożsame z tymi, jakie mają w J1;
 - czynnik częstości występowania (frekwencja jako obiektywne kryterium zewnętrzne) nie wpływa na stopień ich trudności.
2. Grupa druga – wyrazy przeciętne – jednostki leksykalne, które w J2 mają podobne znaczenie, lecz inną niż w J1 formę, o wysokiej i średniej frekwencji.
3. Grupa trzecia – wyrazy trudne:
 - jednostki leksykalne o niskiej frekwencji;
 - jednostki leksykalne:
 - o takiej samej formie, lecz innym znaczeniu;
 - o podobnym znaczeniu, lecz innych konotacjach;
 - o formie wskazującej na znaczenie inne niż faktyczne;
 - o podobnym brzmieniu w J2 (paronimy);
 - o budowie odmiennej niż w J1, inaczej funkcjonujące w strukturach gramatycznych.

Trudność wyrazów należących do grupy drugiej i trzeciej ma charakter stopniowalny, a decydują o niej:

 - czynniki wewnątrzleksykalne oraz poziom konkretności i wyobrazalności poszczególnych jednostek (wartości obu determinantów psycholingwistycznych będą najczęściej tożsame z tymi, jakie mają one w J1 użytkownika, różnice

będą zaś wynikiem odmiennych sposobów konceptualizacji niektórych zjawisk);

- frekwencja jako obiektywne kryterium zewnętrzne – wyrazy o wyższej frekwencji będą łatwiejsze do opanowania niż wyrazy rzadsze;
- stopień familiarności zależny od nachylenia procesu kształcenia i/lub intensywności ekspozycji na J2;
- poziom zaawansowania użytkownika oraz jego dotychczasowa biografia językowa.

Podsumowanie

O stopniu trudności jednostek leksykalnych decyduje zespół zróżnicowanych czynników, determinując tempo przyrostu zasobu słownikowego poszczególnych (grup) użytkowników oraz jego jakość. Dlatego też w procesie kształcenia językowego więcej uwagi należy poświęcać tym jednostkom (oraz ich połączeniom), które, potencjalnie, mogą sprawiać użytkownikowi więcej kłopotów, mniej czasu przeznaczając zaś na leksykę o niższym stopniu problematyczności. Zagadnienie to nabiera szczególnej wagi na wyższych poziomach zaawansowania, na których musi się dokonać duży jakościowy i ilościowy przyrost zasobu leksykalnego uczących się²¹.

Z kwestią powyższą łączy się kolejna – konieczność dążenia do większego uporządkowania leksykalnych treści nauczania, pewnej ich standaryzacji, która już dawno objęła zagadnienia gramatyczne²² (zakres słownictwa znanego uczącym się polszczyzny, na przykład, w dalszym ciągu w dużej mierze wyznaczają podręczniki oraz materiały własne poszczególnych nauczycieli). Działaniom tym powinna towarzyszyć troska o odpowiednią powtarzalność jednostek ważnych a trudnych do opanowania, tj. właściwy efektywnemu procesowi kształcenia „recykling” leksykalny, a także większa dbałość o docelowe potrzeby uczących się, które w podejściu komunikacyjnym ulegają zbyt niemu spłaszczeniu i zbyt daleko posuniętej unifikacji.

Bibliografia

- Arabski, J. (1996) *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Chodkiewicz, H. (2001) *Vocabulary Acquisition from the Written Context. Inferring Word Meanings by Polish Learners of English*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.

²¹ Poziomem „szczególnej troski” jest B2, na którym zasób leksykalny uczących się musi ulec podwojeniu (zob. Seretny 2015).

²² Dużo łatwiej jest standaryzować system (gramatykę), niż systmatoid (leksykę).

- Cobb T. (2000) One Size Fits All? Francophone Learners and English Vocabulary Tests. W: *Canadian Modern Language Review*, nr 57 (2), 295-324.
- Coxhead A. (1998) A New Academic Word List. W: *TESOL Quarterly*, nr 2, 213-238.
- Crossley Scott, A., Salsbury, T. (2010) Using Lexical Indices To Predict Produced and not Produced Words in Second Language Learners. W: *The Mental Lexicon*, nr 5 (1), 115-147.
- Crossley Scott, A. i in. (2011) Predicting Lexical Proficiency in Language Learner Texts Using Computational Indices. W: *Language Testing*, nr 28 (4), 561-580.
- Crossley Scott A. i in. (2012) Predicting the Proficiency Level of Language Learners Using Lexical Indices. W: *Language Testing*, nr 29 (2), 243-263.
- Cummins, J. (1982) *Bilingualism and Minority Language Children*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Elgort, I. (2011) Deliberate Learning and Vocabulary Acquisition in a Second Language. *Language Learning*, nr 2 (62), 367-413.
- Elgort, I., Nation, I.S.P. (2010) Vocabulary Learning in a Second Language: Familiar Answers to New Questions. W: P. Seedhouse, S. Walsh i C. Jenks (red.) *Conceptualizing "Learning" in Applied Linguistics*. Houndmills UK: Palgrave Macmillan.
- Ellis, N. C. (2002) Frequency Effects in Language Processing: A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition. W: *Studies in Second Language Acquisition*, nr 24, 143-188.
- Hu, M., Nation I.S.P. (2000) Vocabulary Density and Reading Comprehension. W: *Reading in a Foreign Language*, nr 13, 403-430.
- Lado, R. (1955) Patterns of Difficulty in Vocabulary. W: *Language Learning*, nr 6 (1), 23-41.
- Laufer, B. (1990) Why Some Words are More Difficult Than Others. W: *IRAL*, nr 4, 293-307.
- Laufer, B. (2006) Comparing Focus on Form and Focus on Forms in Second Language Vocabulary Learning. W: *The Canadian Modern Language Review*, nr 63 (1), 149-166.
- Laufer, B., Hulstijn, J. (2001) Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: the Construct of Task-induced Involvement. W: *Applied Linguistics*, nr 22, 1-26.
- Lipińska, E., Seretny, A. (2012) Uczący się języka polskiego jako obcego/ drugiego w środowisku endolingwalnym – ich umiejętności i potrzeby. W: *Kwartalnik Polonicum*, nr 12 (1), 2-10.
- Milton, J. (2007) The Value of Vocabulary Size Measures in a Language Framework of Reference. W: W. Martyniuk (red.) *Towards a Common European Framework of Reference for Languages of School Education?*, Kraków: Universitas, 107-116.
- Nation, I.S.P. (2001) *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pisarska, A. (1996) Najważniejsze kierunki badań translologicznych W: A. Pisarska i T. Tomaszewicz (red.) *Współczesne tendencje przekładoznawcze. Podręcznik dla studentów neofilologii*. Poznań: Wydawnictwo UAM, 11-69.
- Polinsky, M. (2005) Word Class Distinctions in an Incomplete Grammar. W: D. Ravid, H. Bat-Zeev Shyldkrot (red.) *Perspectives on Language and Language Development*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer, 419-436.
- Read, J. (2000) *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Salsbury, T. i in. (2011) Psycholinguistic Word Information in Second Language Oral Discourse. W: *Second Language Research*, nr 27 (3), 343-360.
- Schmitt, N. (2010) *Researching Vocabulary: A Vocabulary Research Manual*. Houndmills UK: Palgrave Macmillan.
- Schmitt, N. i Schmitt, D. (2014) A Reassessment of Frequency and Vocabulary Size in L2 Vocabulary Teaching. W: *Language Teaching*, nr 47 (4), 484-503.
- Seretny, A. (2007) Quo vadis, lexicographia paedagogica? W: *Prace Filologiczne*, t. LIII, 503-512.
- Seretny, A. (2011) *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Seretny, A. (2015) W ciemnościach tunelu, czyli o zjawisku leksykalnego plateau. W: *Postscriptum Polonistyczne*, nr 2(16), 89-106.
- Sinclair, J. (1991) *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Sinclair, J. i Renouf, A. (1988) A Lexical Syllabus for Language Learning. W: R. Carter, M. McCarthy (red.) *Vocabulary and Language Teaching*. London: Longman, 141-160.
- Webb, S., Rodgers, M.P.H. (2009) Vocabulary Demands of Television Programs. W: *Language Learning*, nr 59, 335-366.
- Wilkins, D. (1972) *Linguistics in Language Teaching*. London: Edward Arnold Publishers.

dr hab. Anna Seretny

Adiunkt w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego; autorka i współautorka podręczników do nauki języka oraz publikacji z zakresu glottodydaktyki polonistycznej. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół zagadnień związanych z kształtowaniem kompetencji leksykalnej uczących się.



Strategie komunikacyjne, czyli jak uczący się radzą sobie z deficytami leksykalnymi w klasie języka obcego

Sebastian Piotrowski

Przebieg procesu nauczania/uczenia się języka obcego w warunkach formalnych zależy między innymi od tego, jak uczący się radzą sobie z trudnościami wynikającymi z ich niepełnej kompetencji w języku docelowym. W niniejszym artykule mówimy o stosowanych w klasach języka obcego strategiach komunikacyjnych i proponujemy refleksję na temat sposobów radzenia sobie w sytuacjach, kiedy deficyt leksykalny utrudnia lub uniemożliwia komunikację.

Komunikacja w klasie języka obcego

Mimo że literatura traktująca o specyfice komunikacji w klasie języka obcego (JO)¹ jest dość bogata, to jednak o tym, jak rzeczywiście przebiegają na tym poziomie procesy interakcyjne, wiemy ciągle zbyt mało. Duża część badań związanych z tym tematem ma charakter ankietowy, a tylko niewielka ich część opiera się na realnej obserwacji i rejestracji zajęć. Za ten stan rzeczy odpowiadają po części obiektywne trudności metodologiczne związane z zebraniem *ekologicznie rzetelnych*² danych, ich transkrypcją i późniejszą analizą. Badania ankietowe, choć są ważnym i pełnoprawnym instrumentem badawczym, umożliwiają tylko wgląd w *opinie* na interesujące nas tematy (np. rola i użycie strategii, sposoby korekty błędów, stosowane metody i materiały dydaktyczne, postawy wobec nauczania/uczenia się JO itd.), ale nie pozwalają na analizę zachodzących procesów. Ma to praktyczne konsekwencje

i sprawia, że w kwestii komunikacji w klasie poruszamy się często po omacku, a propozycje dydaktyczne mające na celu poprawę efektywności (komunikacji w JO czy akwizycji JO w ogóle) niejednokrotnie są czysto intuicyjne. Wciąż bowiem brakuje znaczących informacji o tym, jak *realnie* wdrażane są określone metody/metodologie, jakie rezultaty przynosi używanie takich czy innych materiałów dydaktycznych, jaki wpływ na interakcje w klasie ma stosowanie/niestosowanie deklarowanych (w badaniach ankietowych) strategii itp.

Jednym z wątków badań nad nauczaniem/uczeniem się JO jest próba uchwycenia typowych cech dyskursu edukacyjnego (komunikacji/interakcji³ w warunkach formalnych) w konfrontacji z dyskursem naturalnym (interakcji typowych dla akwizycji JO/J1 w warunkach naturalnych), przy czym ten ostatni w pewnym sensie stanowi punkt odniesienia, jeśli chodzi o jego konstrukcję, reguły konwersacyjne tudzież skuteczność przekazu i odbioru informacji. Z jednej strony,

1 JO – język obcy (docelowy), J1 – język pierwszy (wyjściowy).

2 Chodzi o dane, które są zebrane z zachowaniem jak największej ich autentyczności (Pallotti 2002).

3 W niniejszym tekście terminy *interakcja*, *komunikacja* i *dyskurs* traktowane są w sposób synonimiczny.

jesteśmy pod wrażeniem skuteczności (komunikacyjnej/akwizycyjnej) interakcji *nowicjusz – ekspert* (zwłaszcza *dziecko – matka*, ale także *nierodzimym użytkownikiem języka – rodzimym użytkownikiem języka*) w warunkach naturalnych, z drugiej strony – poszukujemy sposobów poprawienia wciąż niezadowolającej jakości/skuteczności interakcji w warunkach formalnych (w szczególności w klasie JO).

Próbując nakreślić charakterystyczne dla dyskursu edukacyjnego cechy, odrzucimy na wstępie tezę, że komunikacja w klasie językowej jest w jakiś sposób sztuczna. Powiedzmy raczej, że ma ona swoją specyfikę (Gajo i Mondada 2000), która w radykalny sposób oddala ją od komunikacji w warunkach naturalnych, jak np. konstruowanie wypowiedzi w oparciu o dość sztywny porządek IRE (*Initiation – Response – Evaluation*)⁴, systematyczne kontrolowanie formy (wypowiedzi) czy też podporządkowanie (działań komunikacyjnych) ewaluacji. Skoncentrowanie uwagi na kodzie językowym i jego normie sprawia, że komunikacja formalna obfituje w tzw. *sekwencje poboczne* (Piotrowski 2011), czyli takie miejsca w dyskursie, w których negocjowane są problematyczne dla uczących się formy i znaczenia języka docelowego. Skutkuje to tym, że zewnętrzny obserwator może odnieść wrażenie, że wszelkie mające miejsce w klasie dialogi – rzeczywiste albo symulowane – odbywają się na dwóch poziomach: komunikacyjnym (poziom realnej komunikacji) i metakomunikacyjnym (poziom kontroli wypowiedzi). Każda wypowiedź jest monitorowana przez eksperta (nauczyciela) i poddawana korekcie, jeśli uznaje on to za stosowne. Niewątpliwą zaletą takiej właśnie konstrukcji interakcji jest możliwość dostarczenia użytecznej informacji zwrotnej, wadą zaś ryzyko *demontażu* przez nauczyciela wypowiedzi uczącego się, jak we fragmencie poniżej⁵:

E1: TK/170998/4 [zadanie: przetłumaczyć zdanie na język docelowy]

1. E: **nigdy nie odczuwałam tego uczucia**
2. MG: je ne sens... [nie czuję]
3. E: au passé composé [w czasie przeszłym]

⁴ Ten porządek może być okazjonalnie zaburzony (Piotrowski 2014).

⁵ Dane (nagrania lekcji), z których pochodzą przytoczone w artykule fragmenty, zostały zebrane w kilku polskich szkołach średnich (liceum, klasy 1-3, i gimnazjum, klasy 1-3), w latach 2007-2008. Przyjęto następujący kod transkrypcji: E – nauczyciel, MR, OL itd. – uczniowie, Ax – uczeń niezidentyfikowany, nnn – fragment w języku pierwszym, [xxx] – glosa autora, [...] – opuszczony fragment transkrypcji, (xxx) – transkrypcja fonetyczna, xxx – fragment wypowiedziany z emfazą, x/x – pauza z autokorektą, x... – fragment niedokończony, + pauza krótka, ++ pauza długa (powyżej 3 sek.), ? – intonacja wznosząca, ...?... – fragment niezidentyfikowany.

4. MG: je n'ai pas [ja nie]
5. E: **nigdy** je n'ai? + + jamais? [nie? + + nigdy?]
6. MG: je n'ai jamais (sen) **co to było?** [nigdy nie czułam]
7. E: **odczuwać** je n'ai jamais? éprouvé [nigdy? odczuwałam]
8. MG: **ah** éprouvé ces + [odczuwałam]
9. E: **uczucia**
10. MG: sentiments [uczucia]
11. E: ces sentiments [uczucia]

Można zauważyć, że poprzez częste interwencje nauczyciela (E) wypowiedź jawi się jako niespójna. Z jednej strony, E stara się podsuwać użyteczną informację zwrotną, z drugiej strony – trudno zrozumieć całą wypowiedź, bo wydaje się ona jakby poskładana z nieprzystających do siebie części. MG też gubi się w trakcie wykonywania zadania, a replika 6. (*co to było?*) świadczy o tym, że uczennica zapomniała, jak zdanie do przełożenia na język docelowy brzmiało w całości w języku wyjściowym (I).

Przytoczony fragment interakcji pokazuje też, że w komunikacji w klasie języka obcego wypowiedzi są wspólną konstrukcją uczącego się i nauczyciela, zaś w miejscach, gdzie dają o sobie znać deficyty, pojawiają się bazujące na obu językach – zarówno wyjściowym (J1), jak i docelowym (JO) – strategię komunikacyjne, jak np. wskazówka metajęzykowa (*au passé composé, czyli powiedz to w czasie przeszłym*; replika 3.) czy też eksplicitna prośba o pomoc (*co to było?*; replika 6.).

Strategie komunikacyjne

Z perspektywy uczącego się komunikacja w języku, który on dopiero przyswaja, odbywa się w sytuacji chronicznego niedoboru środków. Deficyty w różnych obszarach szeroko pojętej kompetencji komunikacyjnej (a więc zarówno na poziomie systemu języka, jak i reguł konwersacyjnych) mogą znacząco utrudniać, a czasami uniemożliwiać komunikację i/albo wykonanie określonego zadania. To właśnie w tych newralgicznych – problematycznych z punktu widzenia przebiegu interakcji – miejscach pojawiają się specyficzne zachowania komunikacyjne zwane strategiami komunikacyjnymi. Te ostatnie stały się obiektem wnikliwych badań już w latach 70. ubiegłego wieku, stąd wielość ich definicji i typologii (np. Tarone 1981; O'Malley i Chamot 1990; Bange 1992). Najważniejsze, naszym zdaniem, rozróżnienia dotyczą tego, czy dana strategia bazuje na JO, czy też na J1, oraz czy zwiększa ona szanse pokonania trudności i zrealizowania zadania, czy też nie. Różne strategie mogą być zatem klasyfikowane

i oceniane jako pozytywne albo negatywne, ryzykowne albo bezpieczne, skuteczne albo nieskuteczne itd. Abstrahując w tym miejscu od dość skomplikowanej kwestii rozróżnienia pomiędzy strategiami komunikacyjnymi a strategiami uczenia się (Tarone 1981; Cyr 1998; Piotrowski 2011), możemy powiedzieć, że – o ile taki podział uznamy z jakichś względów za użyteczny – te pierwsze zasadniczo odnoszą się do procesu recepcji i produkcji komunikatów językowych, drugie zaś do procesów związanych z restrukturyzacją kompetencji przejściowej, czyli *interjęzyka* (Selinker 1972).

Z psychologicznego punktu widzenia, to, co uczący się robi w JO, jest dla niego trudniejsze niż to, co robi w J1, bo większy jest wysiłek mentalny, który wkłada w wykonanie określonego zadania (Gaonac'h 1990). Angażując się w działania komunikacyjne w JO, uczący się z definicji napotyka różne trudności wynikające z jego niepełnej kompetencji. Ma wtedy do wyboru trzy podstawowe rozwiązania: (i) wycofać się z realizacji zamierzonego celu, (ii) próbować przezwyciężyć trudność samodzielnie, (iii) poprosić o pomoc (Piotrowski 2013).

Wszystkie te rozwiązania odnoszą się do zachowań komunikacyjnych, które mogą mieć pozytywny bądź negatywny wpływ na proces przyswajania języka. W tzw. *kommunikacji przeżycia*, w warunkach naturalnych, lokutor rozwija z reguły cały szereg strategii, które mają mu umożliwić osiągnięcie celu, jak np. otrzymanie niezbędnych informacji czy załatwienie formalności. Badani w projekcie *ESF* (Perdue 1982) imigranci wykazywali się stosunkowo dużą skutecznością komunikacyjną, dysponując kompetencją w języku docelowym zaledwie na poziomie *odmiany podstawowej* (Perdue 1982), a więc przy bardzo ograniczonym repertuarze leksykalnym i braku narzędzi gramatycznych, takich jak fleksja. Osiąganie celu komunikacyjnego, na bazie mocno ograniczonych środków leksykalno-gramatycznych, za to przy użyciu wszelkich dostępnych środków pragmatycznych, jest jednak domeną akwizycji naturalnej, i to niezależnie od tego, czy mamy do czynienia z JO, czy też z J1. Badając akwizycję dziecięcą bilingwalną, Jisa (1997) stwierdza, że małe dziecko całkowicie skoncentrowane jest na celu komunikacyjnym: jeśli zawodzą początkowo użyte środki, sięga po kolejne, aż cel zostanie osiągnięty.

W warunkach formalnych sytuacja wygląda zupełnie inaczej. Następuje tu szybki proces przystosowania do kontekstu, rozmówcy i zadania/celu, niestety – w negatywnym

znaczeniu. Pojawiają się tzw. *strategie szkolne* (Porquier 1979), które nie są nastawione ani na uczenie się, ani na komunikację, ale na wypełnienie polecenia i rozwiązanie określonego zadania minimalnym nakładem sił. Do takich strategii można z pewnością zaliczyć przejście na J1 w sytuacjach, kiedy kompetencja uczącego się jest wystarczająca, żeby utrzymać komunikację w JO. Prześledźmy tę krótką wymianę:

E2: ABM/091107/2 [zadanie: zabrać głos w debacie na temat kieszonkowego]

1. MR: mais c'est mal parce que... **jak jest źle?** [*ale to źle bo...*]
2. E: mauvais mauvais [*zły zły*]
3. MR: parce que les enfants peuvent... [*bo dzieci mogą...*]
4. E: qu'est-ce qu'ils peuvent? [*co mogą?*]
5. MR: peuvent + + (ekonomizje) (se) argent [*mogą zaoszczędzić te pieniądze*]

W trakcie prezentowania argumentów w dyskusji, MR przerywa swoją wypowiedź, żeby zapytać (1) o element, który miał jej sprawić kłopot i co do którego ma wątpliwości (pomiędzy fakt, że słowo *mal* [źle], którego użyła MR, jest poprawne, zaś *mauvais* [zły], podpowiedziane przez nauczyciela, jest nieadekwatne). Widzimy, że ucząca się robi to w J1, choć – biorąc pod uwagę poziom jej kompetencji w JO – mogła to uczynić w języku docelowym. Chodzi bowiem o proste pytanie metajęzykowe typu *jak się mówi?*, które uczennica rozpoczynając drugi rok nauki JO z pewnością potrafi zadać. Choć owa strategia szkolna jest w danym kontekście skuteczna, bo MR dostaje pomoc i kończy zadanie, to jest ona jednak niekorzystna z punktu widzenia zarówno nabywania obcojęzycznej kompetencji komunikacyjnej (uczący się zmienia kod, co w interakcji z rodzimym użytkownikiem języka docelowego jest niemożliwe/nieskuteczne), jak i akwizycji (uczący się nie wykorzystuje okazji, żeby przeciwyczyć i utrwalić – użyteczną skądinąd – strukturę JO).

Jak sobie radzić z niedoborem środków leksykalnych?

Niedobór środków może dotyczyć różnych obszarów języka, choć trzeba podkreślić, że zwłaszcza w początkowej fazie nauki języka obcego dominują problemy związane z ograniczoną znajomością słownictwa. Zarówno interakcje, jak i wykonywanie określonych zadań są przez to mocno utrudnione. Pojawia się mieszanie kodów, jak w przykładzie wyżej, eksplicytne i implicytne prośby o pomoc, a także próby

porzucania bądź zmiany celów komunikacyjnych. Badaniu strategii komunikacyjnych w obliczu deficytu leksykalnego poświęcono wiele uwagi, choć wciąż wiedza na temat tego, jak wygląda ich stosowanie w praktyce, jest niewystarczająca. Proponowane typologie z reguły opierają się na badaniach eksperymentalnych (np. *The Nijmegen project*⁶), które dzięki odpowiedniej konstrukcji zadań sugerują osobom badanym użycie określonych strategii, jak np. transfer pomiędzy J1 a JO, czy też zastosowanie parafrazy, hiperonimu, neologizmu. Czy jednak tego typu strategii pojawiają się np. u uczących się JO w warunkach formalnych? To ważne pytanie, bo – jak wspomnieliśmy wcześniej – użycie takiej czy innej strategii ma swoje konsekwencje i dla komunikacji, i dla akwizycji.

Z badań eksploracyjnych, które przeprowadziliśmy w klasach języka francuskiego jako obcego w kilku polskich szkołach średnich (Piotrowski 2011) wynika, że stosowane przez uczących się strategie komunikacyjne znacznie odbiegają od tych, które można zaobserwować w warunkach eksperymentalnych albo w naturalnej *komunikacji egzolingwalnej*⁷ (Porquier 1984). Obserwowani uczący się w ogóle nie stosują strategii analitycznych typu opis (np. *ptak, który mówi* na określenie papugi). Nie ma też w ich produkcjach hiperonimów (np. *warzywo* na określenie ziemniaka), parafraz czy neologizmów. Innymi słowy, brakuje strategii typu *powiem to inaczej*. Nie znajdujemy też u nich transferów międzyjęzykowych, co akurat wydaje się zrozumiałe ze względu na odczuwalny dystans typologiczny między językiem wyjściowym (polski) a docelowym (francuski). Brak też strategii polegających na modyfikacji czy porzuceniu celu komunikacyjnego. Jedyną zaś znaczącą strategią komunikacyjną jest *prośba o pomoc*, eksplicytna bądź implicytna, zbudowana w oparciu o J1 bądź JO. Jest to strategia, która występuje powszechnie we wszystkich obserwowanych klasach, na wszystkich poziomach nauczania.

Ważną kwestią, jeśli chodzi o akwizycję JO, jest to, czy strategii komunikacyjne bazują na języku wyjściowym, czy docelowym. Otóż, jak wynika z naszego badania o charakterze ilościowym (Piotrowski 2011), blisko 86 proc. wszystkich

zaobserwowanych próśb o pomoc formułowanych jest w oparciu o J1, tak jak widzimy to w przykładzie E2 powyżej. Dodajmy, że prośby o pomoc dominują zarówno w produkcji, jak i w recepcji. Jest to więc strategia uniwersalna, stosowana wszędzie tam, gdzie pojawiają się trudności z przekazaniem bądź zrozumieniem komunikatu. Poniżej możemy zaobserwować typową dla naszych danych prośbę o pomoc.

E3: ABM/091107/2 [zadanie: zabrać głos w debacie na temat kieszonkowego]

1. E: une quantité déterminée + par semaine par mois oui c'est vrai [określoną ilość + na tydzień na miesiąc tak to prawda]
2. MR: ils peuvent + **zwrócić?** [mogą]
3. E: rendre [oddać]
4. MR: rendre cette dette [oddać ten dług]

Napotykając trudność leksykalną, MR robi pauzę, po czym zwraca się o pomoc (2). Pytanie jest implicytne, pozbawione jakichkolwiek elementów metajęzykowych i przybiera formę pojedynczego leksemu wypowiedzianego w intonacji wznoszącej. Strategia jest skuteczna, bo nauczyciel dostarcza uczącej się brakujący ekwiwalent i może ona zakończyć z powodzeniem wypowiedź.

Poza prośbami o pomoc, inne typy strategii pojawiają się bardzo rzadko. Są to raczej pojedyncze przypadki, statystycznie niezauważalne, co do których nie można stwierdzić jakiegokolwiek systematyczności. Należy do nich np. transfer, jednak nie z języka polskiego, ale z języka angielskiego, jak w interakcji poniżej.

E4: MK/141108/3 [zadanie: odegrać role maturzystek]

1. OL: salut Pauline je suis très très fatiguée [cześć P jestem bardzo zmęczona]
2. PL: pourquoi qu'est-ce que tu as? [dlaczego co ci jest?]
3. OL: j'ai le bac approche et ça m'angoisse [mam maturę stresuje mnie to]
4. PL: ne t'inquiète pas il faut manger beaucoup de (tfoklet) et il faut (rigol) bien beaucoup [nie przejmuj się trzeba jeść dużo czekolady i dużo żartować]
5. E: il faut rigoler beaucoup [trzeba dużo żartować]
6. PL: oui et il faut faire du sport et sera bien [tak i trzeba uprawiać sport i wszystko będzie dobrze]

Cała interakcja przebiega na tyle płynnie, że użycie strategii przez uczącą się może umknąć uwadze zewnętrznego

⁶ Celem *The Nijmegen project* (Poullisse 1990) było zbadanie relacji pomiędzy użyciem strategii komunikacyjnych a stopniem znajomości JO, a także ustalenie względnej efektywności stosowania określonych typów strategii komunikacyjnych. Znaczący wniosek wypływający z badania był taki, że na stosowanie określonych strategii ma wpływ nie tyle stopień znajomości języka, ile typ zadania do wykonania przez uczących się.

⁷ Komunikacja *egzolingwalna*, w odróżnieniu od *endolingwalnej*, odbywa się w języku, który dla co najmniej jednego z interlokutorów nie jest językiem pierwszym.

obserwatora. PL transferuje z języka angielskiego element (tjoklet) i umieszcza go w swojej wypowiedzi w języku docelowym, nie robiąc przy tym nawet krótkiej pauzy (4). Co ciekawe, nauczyciel zdaje się w pełni akceptować ową strategię *kompensacyjną*, gdyż w swojej interwencji (5) poprawia inny problematyczny element (rigol), zaś termin będący przedmiotem transferu pozostawia bez informacji zwrotnej. Strategia jest więc skuteczna. Warto jeszcze podkreślić trafny wybór uczącej się, jeśli chodzi o zbudowanie strategii w oparciu o język komunikacji międzynarodowej (angielski). Można przypuszczać, że właśnie dzięki użyciu słowa zaczerpniętego z *lingua franca* tak skonstruowana strategia przyniosłaby oczekiwany skutek również w interakcji z rodzimym użytkownikiem języka francuskiego. Z komunikacyjnego punktu widzenia, strategia użyta przez uczącą się musi być zatem oceniona pozytywnie.

Dyskusja

Z analizy naszych danych wynika, że jedyną znaczącą strategią używaną przez uczących się w przypadku wystąpienia deficytów utrudniających komunikację w JO jest prośba o pomoc w J1. Z przebiegu interakcji w klasie można wywnioskować, że strategia ta jest skuteczna, gdyż uczący się systematycznie otrzymują wsparcie od nauczyciela, który często przyjmuje rolę słownika dwujęzycznego. Można się jednak pokusić o stwierdzenie, że jest to też strategia typowo szkolna, czyli strategia minimalnego wysiłku, bo uczący się – z nielicznymi wyjątkami – nie próbują poszukiwać alternatywnych rozwiązań/mobilizować innych strategii. Skutkuje to brakiem w naszych danych strategii typu *powiem to inaczej*, czyli opisów, parafraz, hiperonimów itd., a więc strategii bardzo potrzebnych w warunkach naturalnych, w zwykłej komunikacji z rodzimymi użytkownikami języka docelowego. O ile prośba o pomoc w J1 jest strategią bezpieczną i skuteczną w warunkach formalnych (oczywiście jeśli nauczyciel i uczący się posługują się wspólnym J1), o tyle w warunkach naturalnych traci rację bytu.

Zauważmy, że sama prośba o pomoc – jako strategia współpracy – może być też oceniona pozytywnie, jednak pod warunkiem, że sformułowana będzie w JO (albo przynajmniej w oparciu o JO). Niebagatelną rolę może tu odegrać wykształcenie umiejętności stawiania prostych pytań o JO w JO, ułatwiających utrzymanie dynamiki komunikacji w JO. W sytuacji, kiedy uczący się napotyka leksykalne (albo inne) trudności wynikające

z niepełnej kompetencji w JO, które blokują komunikację, powinien dysponować środkami umożliwiającymi mu kontynuowanie interakcji/zadania bez uciekania się do mieszania kodów. Do takich środków należy na pewno prośba o pomoc w JO, a także wspomniane strategie typu *powiem to inaczej*, łącznie z neologizmami. Co do transferu, to jego stosowanie wiąże się z określonym ryzykiem, a ewentualne jego powodzenie zależy nie tylko od typologicznego dystansu między językami, ale przede wszystkim od umiejętnego przeprowadzenia go w interakcji przez uczącego się (taką udaną próbę przedstawia przykład E4 powyżej).

Należy wreszcie zadać pytanie o przyczyny powszechnego występowania jednej strategii komunikacyjnej (prośby w J1) kosztem innych strategii, zwłaszcza tych, które polegają na poszukiwaniu alternatywnych rozwiązań w JO. Mobilizowanie alternatywnych środków językowych i pragmatycznych jest bowiem ważną umiejętnością komunikacyjnego *savoir-survivre*. Wyniki niektórych badań eksperymentalnych (Poullisse 1990) pokazują, że na stosowanie takich a nie innych strategii komunikacyjnych zasadniczo ma wpływ typ zadań, które wykonują badani. O wyraźnym wpływie typu zadania na wybór strategii przez osoby badane piszą też O'Malley, Chamot, Stewner-Manzanares, Kupper i Russo (1985). Korelacja *zadanie – strategia* wydaje się dużo ściślejsza niż np. korelacja *strategia – poziom kompetencji w JO*. Niewykluczone, że w klasie JO owa korelacja jest również bardzo znacząca. Na podstawie naszych danych takiej korelacji nie możemy potwierdzić (nasz korpus nie był badany pod tym kątem), jednak ogólna analiza przebiegu lekcji JO pokazuje, że we wszystkich obserwowanych klasach istnieje mocno zaznaczony format interakcyjny, polegający na tym, że uczący się wykonują wszystkie zadania⁸ pod ścisłą kontrolą nauczyciela, nawet jeśli jest to zadanie tzw. wolnej produkcji (typu odgrywanie ról). Oznacza to, że nauczyciel jest stale obecny, żeby sterować, korygować i udzielać pomocy. W razie napotkanych trudności, zwłaszcza leksykalnych, uczący się w naturalny sposób zwracają się do niego (choćby implicytnie) o pomoc. Taki format interakcyjny może więc faworyzować strategię współpracy, polegającą na adresowaniu prośb o pomoc, jednak nie jest on oczywiście główną przyczyną tego, że owe prośby są systematycznie formułowane w języku wyjściowym (J1). Jest to raczej kwestia zakorzenionej

⁸ *Zadanie* utożsamiamy tu z tym, co robi uczący się w klasie na podstawie polecenia. Zadaniem jest więc ćwiczenie gramatyczne, dialog, odpowiedzi na pytania itd.

praktyki komunikacyjnej, typowej dla badanego kontekstu edukacyjnego, w którym oba kody językowe (J1 i JO) są przez uczestników (uczących się i nauczycieli) mieszane, niekoniecznie w funkcji kompensacyjnej.

Uwagi końcowe

Analizując sposoby radzenia sobie z deficytami leksykalnymi w klasie JO przez pryzmat strategii komunikacyjnych, warto zadać pytanie, czy powinniśmy czerpać z doświadczeń uczących się JO w warunkach naturalnych. Odpowiedź nie jest prosta, bo oba konteksty tak bardzo różnią się od siebie, że stawia to pod znakiem zapytania transferowalność praktyk. De Pietro (2002) twierdzi, że proces nauczania/uczenia się JO w szkole ma swoją specyfikę, której nie można rozważać przez pryzmat naturalnych warunków akwizycji. Cicurel (2002) zaś zauważa, że uczeń w klasie nie może rywalizować z tym, co na zewnątrz, więc musi zadbać o to, co potrafi najlepiej, i maksymalnie wykorzystać swój potencjał. Trudno się z tymi stwierdzeniami nie zgodzić. Przecież to właśnie w warunkach formalnych można nauczyć się tego, co trudno przyswoić sobie spontanicznie w warunkach naturalnych, jak np. uwrażliwienia na różne gatunki i rejestry języka. W jednym jednak punkcie uczący się JO w warunkach formalnych mogliby, naszym zdaniem, zaczerpnąć z doświadczeń akwizycji naturalnej. Chodzi mianowicie o nastawienie na cel komunikacyjny i poszukiwanie rozwiązań alternatywnych w sytuacji, gdy dostępne środki okazują się niewystarczające. Innymi słowy, chodzi o postawę aktywnego poszukiwania rozwiązań i otwierania przestrzeni do negocjacji interakcyjnych kosztem strategii szkolnych. Dotyczy to i uczących się, i nauczycieli, bo komunikacja w klasie to wspólna konstrukcja wszystkich uczestników. Ewentualne luki w repertuarze (JO) uczącego się, jak słusznie zauważa Pekarek Doehler (2000), nie powinny być traktowane jedynie jako deficyt w odniesieniu do idealnego systemu (JO), ale przede wszystkim jako okazja do kooperatywnego poszukiwania rozwiązań w interakcji. Bazujące na JO dobre strategie komunikacyjne mogą być w tym poszukiwaniu bardzo pomocne.

Bibliografia

- Bange, P. (1992) A propos de la communication et de l'apprentissage de L2 (notamment dans ses formes institutionnelles). W: *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, nr 1, 53-85.
- Cicurel, F. (2002) La classe de langue, un lieu ordinaire, une interaction complexe. W: *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, nr 16, 145-164.
- Cyr, P. (1998) *Les stratégies d'apprentissage*. Paris: CLE International.
- de Pietro, J.-F. (2002) Et si, à l'école, on apprenait aussi? Considérations didactiques sur les apports et les finalités des apprentissages langagiers guidés. W: *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, nr 16, 47-71.
- Gajo, L., L. Mondada (2000) *Interactions et acquisitions en contexte. Modes d'appropriation de compétences discursives plurilingues par de jeunes immigrés*. Fribourg: Editions Universitaires Fribourg.
- Gaonac'h, D. (1990) Les stratégies attentionnelles dans l'utilisation d'une langue étrangère. W: D. Gaonac'h (red.) *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive*. Paris: Hachette, 41-49.
- Jisa, H. (1997) L'interaction adulte – enfant et le développement de la langue faible. W: *Cahiers d'Acquisition et de Pathologie du Langage*, nr 15, 73-92.
- O'Malley, J.M., Chamot, A.U., Stewner-Manzanares, G., Kupper, L., Russo, R.P. (1985) Learning Strategies Used by Beginning and Intermediate ESL Students. W: *Language Learning*, nr 35, 21-46.
- O'Malley, J.M., Chamot, A.U. (1990) *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pallotti, G. (2002) La classe dans une perspective écologique de l'acquisition. W: *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, nr 16, 165-197.
- Pekarek Doehler, S. (2000) Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères: concepts, recherches, perspectives. W: *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, nr 12, 3-26.
- Perdue, C. (red.) (1982) *Second Language Acquisition by Adult Immigrants. A Field Manual*. Strasbourg: European Science Foundation.
- Piotrowski, S. (2011) *Apprentissage d'une langue et communication. Négociations et stratégies en classe de langue étrangère*. Lublin: KUL/Towarzystwo Naukowe KUL.
- Piotrowski, S. (2013) O strategiach w komunikacji egzolingwalnej w warunkach formalnych. W: *Linguistyka Stosowana*, nr 8, 117-131.
- Piotrowski, S. (2014) Transgressions discursives: construction d'identités et de savoir-faire sociaux en classe de L2. W: *Roczniki Humanistyczne*, nr 62, 139-151.
- Porquier, R. (1979) Stratégies de communication en langue non-maternelle. W: *Travaux du Centre de Recherches Sémiologiques de Neuchâtel*, nr 33, 38-52.
- Porquier, R. (1984) Communication exolingue et apprentissage des langues. W: B. Py (red.) *Acquisition d'une langue étrangère III*. Paris-Neuchâtel: Presses Universitaires de Vincennes-Centre de linguistique appliquée, 17-47.
- Poulisse, N. (1990) Variation in learners' use of communication strategies. W: R. Duda, P. Riley (red.) *Learning Styles*. European Cultural Foundation. Proceedings of the First European Seminar. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, 77-87.
- Selinker, L. (1972) Interlanguage. W: *International Review of Applied Linguistics*, nr 10, 209-231.
- Tarone, E. (1981) Some Thoughts on the Notion of Communication Strategy. W: *TESOL Quarterly*, nr 15, 285-295.

dr hab. Sebastian Piotrowski

Adiunkt w Instytucie Filologii Romańskiej KUL. Zajmuje się problematyką interakcji w procesie nauczania/uczenia się języka obcego w warunkach formalnych, ze szczególnym uwzględnieniem strategii komunikacyjnych.



Rozwijanie językowych działań receptywnych w podejściu zadaniowym

Iwona Janowska

Od przeszło 40 lat kompetencja komunikacyjna stanowi centralne pojęcie w dydaktyce językowej. Najczęściej definiuje się ją jako wiedzę proceduralną, zdobywaną przez uczącego się dwoma kanałami: drogą pisemną i ustną, oraz na dwa sposoby: poprzez rozumienie i tworzenie wypowiedzi. Te cztery główne typy kompetencji: rozumienie mowy i tekstów pisanych, tworzenie wypowiedzi pisemnych i ustnych, określają cele i strukturę programów nauczania.

Pomiędzy językiem mówionym a pisany z jednej strony, a rozumieniem i tworzeniem wypowiedzi z drugiej, występują ciągłe interakcje. W nauczaniu/uczeniu się języka, które powinno naśladować autentyczną komunikację z „życia wziętą”, te cztery podstawowe umiejętności powinny być rozwijane łącznie, bowiem w praktyce trudno je wyizolować. Odrębne traktowanie każdej z wymienionych tu sprawności umożliwia natomiast konstruowanie programów dostosowanych do potrzeb uczących się, nawet przy założeniu, że wszelkie podziały są sztuczne. Tak więc ze względów dydaktycznych, dla przejrzystości analiz i interpretacji, będziemy rozróżniać i analizować działania receptywne, które w rzeczywistości nie występują w czystej formie ani w sali lekcyjnej, ani w realnych sytuacjach życiowych.

Działania językowe w glottodydaktyce

Dla określenia tego, co w nauczaniu języków obcych nazywa się powszechnie *sprawnościami językowymi* (ang. *language skills*), we współczesnej glottodydaktyce używa się terminu *działania*

językowe (ang. *language activities*). Stosowanie językowej kompetencji komunikacyjnej przejawia się w działaniach językowych, czyli w rozumieniu i tworzeniu tekstów (działania receptywne i produktywne), i w działaniach interakcyjnych i mediacyjnych (w szczególności podczas tłumaczenia). Wszystkie te działania dotyczą tekstu w formie mówionej, pisanej lub w obydwu (Rada Europy 2003:24). Podział działań językowych można przedstawić jak na Schemacie 1.

Odróżnienie działań recepcji od działań produkcji, jak również tych, które następują pod wpływem bodźca słuchowego, od tych, które pojawiają się w wyniku bodźca wzrokowego, prowadzi do tradycyjnego czteroczęściowego podziału sprawności na słuchanie, mówienie, czytanie i pisanie.

Można również zastosować inny podział: odróżnić działania jednokierunkowe produkcji lub recepcji tekstu ustnego czy pisanego od tych, w których uczący się/użytkownik języka podejmuje się równocześnie tworzenia i odbioru tekstów. W pierwszym przypadku rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie traktujemy jako działania jednokierunkowe. Natomiast do drugiej



Schemat 1. Rodzaje działań językowych

kategorię działań zaliczamy działania interakcyjne, w czasie których następuje wymiana słowna z rozmówcą (np. konwersacja), oraz działania mediacyjne, w których uczący się/użytkownik języka pełni rolę kanału komunikacyjnego pomiędzy innymi rozmówcami (np. w charakterze tłumacza). Z dydaktycznego punktu widzenia takie rozróżnienie jest konieczne, ponieważ poszczególne typy działań mają inny charakter i wymagają, po pierwsze, innego podejścia do nauczania, uczenia się i ewaluacji, po drugie, użycia odpowiednich środków i materiałów nauczania (zob. Janowska 2011:104-119).

O ile działania recepcji i produkcji stanowiły zasadniczy cel kształcenia językowego w dydaktyce komunikacyjnej, o tyle wyróżnienie interakcji i mediacji to nowe wyzwania dla dydaktyki zadaniowej. Działania interakcyjne polegają na tym, że przynajmniej dwie osoby uczestniczą w ustnej lub pisemnej wymianie informacji. Naprzemiennie są prowadzone działania produktywne i receptywne. W komunikacji ustnej mogą się one nawet wzajemnie przenikać. Można więc śmiało rzec, że interakcja ustna była celem większości metod nauczania. Dlaczego więc dopiero teraz mówi się o interakcji jako o specyficznej umiejętności językowej? Odpowiedź jest prosta. Wraz z rozwojem technologii informacyjnych interakcja pisemna stała się działaniem wszechobecnym, stosowanym przez większość użytkowników języka: e-maile, SMS-y, czaty i blogi to najbardziej charakterystyczne formy realizacji pisemnych działań interakcyjnych. Bez nich nikt dzisiaj nie wyobraża sobie funkcjonowania w społeczeństwie. Dlatego też należy postrzegać interakcję w formie pisemnej i ustnej jako pełnoprawne działanie językowe (zob. Rada Europy 2003:73).

Działania mediacyjne natomiast umożliwiają komunikację między osobami, które – z różnych względów – nie mogą się ze sobą bezpośrednio porozumiewać. Wśród działań mediacji ustnej wymienia się m.in.: tłumaczenie symultaniczne

i konsekwentne, tłumaczenie nieformalne, tj. wypowiedzi cudzoziemców podczas ich pobytu w danym kraju, wypowiedzi użytkowników własnego języka podczas pobytu za granicą, w sytuacjach towarzyskich i transakcyjnych. Mediacja pisemna natomiast to np.: tłumaczenie dokładne, tłumaczenie literackie, streszczanie najważniejszych treści w obrębie języka drugiego lub między językiem pierwszym a drugim, parafrazowanie (zob. Rada Europy 2003:83).

Tak więc językowa kompetencja komunikacyjna uruchamiana jest poprzez różne rodzaje działań, wchodzących w zakres recepcji, produkcji, interakcji i mediacji, z których każde może mieć charakter pisemny lub ustny albo łączyć oba te rodzaje. Tej zmianie terminologicznej towarzyszy prawdziwa zmiana znaczenia: nie chodzi tutaj o dodanie kolejnych sprawności (w znaczeniu *skills*), ale o uznanie uniikatowej roli społecznego wymiaru posługiwania się językiem. Interakcja nie jest tylko sumą recepcji i produkcji, ale stanowi wartość dodaną – współtworzenie znaczenia. Mediacja zaś integruje wymiar społeczny charakterystyczny dla interakcji i jednocześnie przekracza ten wymiar, podkreślając stałą więź między wymiarem społecznym i wymiarem indywidualnym w przypadku użycia i uczenia się języków.

Rozumienie, czyli budowanie znaczeń

Wiedza na temat mechanizmów rozumienia tekstu¹ w języku obcym pochodzi w dużej mierze z prac psycholingwistycznych. Na podstawie badań eksperymentalnych opracowano szereg modeli przetwarzania informacji. W glottodydaktyce przywołuje się trzy ich typy: *dół-góra* (ang. *bottom-up*), *góraż-dół* (ang. *top-down*) oraz modele interakcyjne.

¹ Pojęcie tekstu używane w artykule rozumiane jest jako *każdy dyskurs (ustny lub pisemny) odnoszący się do danej sfery życia, który podczas wykonywania zadania komunikacyjnego staje się przyczynkiem do działania językowego (...)* (Rada Europy 2003:21).

Dół-góra – ten tradycyjny model jest wyrazem koncepcji linearnego procesu rozumienia, określa się go jako hierarchiczny i jednokierunkowy. W typie *dół-góra* użytkownik języka opiera się przede wszystkim na znakach w dekodowaniu informacji. Słuchacz/czytelnik rozpoczyna poszukiwanie znaczeń od rozpoznawania dźwięków/liter, następnie wychwytuje słowa, grupy słów i zdania i przypisuje im sens, w końcu tworzy globalne znaczenie przekazu na podstawie znajomości poszczególnych słów, grup słów i zdań. Punktem wyjścia jest forma, która odgrywa podstawową rolę w konstruowaniu znaczenia. Każdy element znaczący, który nie został zidentyfikowany i zinterpretowany, powoduje „próżnię” znaczeniową. Każdy element zidentyfikowany nieprawidłowo prowadzi do przekształcenia znaczeń. Według tego modelu, słuchacz/czytelnik przyswaja stopniowo treść przekazu, a cały proces jest ukierunkowany na recepcję, na gromadzenie informacji. Słuchacz/czytelnik stopniowo przyswaja sobie znaczenie przekazu: rozpoznaje znane mu formy, przypisuje znaczenie tym formom, odwołując się do informacji, które przechowuje w pamięci. Jednak ten model nie obejmuje całokształtu zagadnień związanych z recepcją tekstu.

Za bardziej kompletny uznaje się model *góra-dół*, który opiera się na koncepcji biegunowo różnej od poprzedniej: rozumienie tekstu jest procesem ciągłego tworzenia i weryfikacji hipotez. Według tego modelu, już od samego początku następuje odkrywanie globalnego znaczenia tekstu na podstawie hipotezy, czyli pewnego ogólnego wyobrażenia o jego zawartości. Słuchacz/czytelnik formułuje najpierw hipotezy na temat treści przekazu. Wykorzystuje przy tym wiedzę, jaką dysponuje, np. na podstawie sytuacji komunikacyjnej, w której dochodzi do przekazu (biorąc pod uwagę takie parametry, jak: rozmówcy, miejsca, czas, domniemane intencje), lub elementów graficznych zawartych w tekście (struktura, typografia, tytuł, podtytuł, streszczenie, towarzyszące mu elementy graficzne). Te hipotezy semantyczne dotyczyć mogą całości tekstu lub jego fragmentów, a towarzyszą im oczekiwania odnośnie do form językowych, które powinny wystąpić w treści przekazu. W miarę zapoznawania się z przekazem słuchacz/czytelnik stawia równolegle hipotezy dotyczące aspektów formalnych języka, na podstawie znajomości struktur odpowiadających poszczególnym jednostkom znaczeniowym. Następnie dochodzi do weryfikacji tych hipotez. Polega ona na wychwytywaniu wskazówek (informacji) pozwalających potwierdzić lub odrzucić

oczekiwania formalne i semantyczne. Ostatnia faza procesu jest uzależniona od wyniku weryfikacji: jeśli hipotezy zostały potwierdzone, wstępne znaczenie przekazu integruje się ze znaczeniem, które właśnie jest konstruowane. Jeśli hipotezy nie zostają potwierdzone ani odrzucone, słuchacz/czytelnik przerywa konstruowanie znaczenia, ale gromadzi zebrane informacje w celu ponownego ich użycia w budowaniu znaczenia, gdy inne, nowe wskazówki mu w tym pomogą (np. powtórzenie).

W poszukiwaniu znaczeń słuchacz/czytelnik może odwoływać się do różnych źródeł informacji, zarówno dźwiękowych, graficznych, jak i leksykalnych, morfologicznych czy syntaktycznych, oraz do wiedzy bardziej ogólnej, dotyczącej funkcji i organizacji tekstów czy też znajomości dziedzin, do których odwołuje się tekst.

M. Dakowska twierdzi, że najważniejszą cechą wspólną modeli psycholingwistycznych procesu rozumienia *jest centralna rola interakcji. Zasięg tej interakcji w procesie czytania wyznaczają dwa bieguny: „dół” czyli językowa warstwa dyskursu oraz „góra” – mechanizm przetwarzania informacji przez człowieka. Mówiąc o czytaniu, podkreślamy między innymi interakcyjny związek w tym znaczeniu, że wszystkie procesy odbywają się wprawdzie w umyśle, czyli w strukturze poznawczej osoby czytającej, ale pod wpływem takiej, a nie innej struktury bodźca dostępnego w otoczeniu* (Dakowska 2001:103).

Skuteczne rozumienie tekstu zależy od możliwości uruchomienia interakcji między różnymi poziomami przetwarzania, czyli od umiejętności koordynowania i kierowania procesami *dół-góra* i *góra-dół*. Rozumienie jest więc poszukiwaniem informacji: słuchacz/czytelnik uaktywnia swoją wiedzę, rozwija ją i doskonali poprzez wnioskowanie, formułowanie hipotez i ich weryfikację, poprzez rekonstruowanie informacji zawartych w tekście. Stara się uzupełnić luki informacyjne na drodze domysłu, wnioskowania, uogólnień itd. Do pamięci trwałej przekazywane są tylko reprezentacje zhierarchizowane, spójne i logiczne.

Aspekt pragmatyczny kształcenia działań receptywnych

Proces rozumienia jest uruchamiany przez odbiorcę w konkretnej sytuacji i z konkretnych powodów. Ten aspekt pragmatyczny rozumienia determinuje zachowania odbiorcy, a dla dydaktyki stanowi punkt wyjścia w określaniu celów i sytuacji nauczania/uczenia się.

Uczący się/użytkownik języka to jednostka ukształtowana psychologicznie, społecznie oraz kulturowo, a cechy te wpływają na jej uczestnictwo w komunikacji. Proces rozumienia przebiega zawsze w określonej sytuacji i w związku z tym wypowiedź przybiera różne formy, np. bezpośredniego dialogu, audycji radiowej, rozmowy telefonicznej itd. Kształt wypowiedzi narzuca warunki jej odbioru i typ dekodowania zależy od typu kodowania. Ponadto na dekodowanie wypowiedzi mają również wpływ warunki przestrzenno-czasowe. Słuchamy i czytamy nie dla samego słuchania/czytania, ale po to, by osiągnąć pewien cel, zaspokoić określoną potrzebę. Co wynika z tych stwierdzeń? Przede wszystkim uczący się powinni być świadomi przebiegu omawianego procesu i czynić starania, aby go stale doskonalić.

Uczący się języka obcego dysponują licznymi strategiami rozumienia, które nabyli w trakcie przyswajania języka ojczystego lub innych języków obcych. Nie zawsze jednak potrafią je odpowiednio wykorzystać w nowych okolicznościach. Nauczycielowi przypada więc rola przypomnienia i uruchomienia wykształconych przez nich strategii. Omówimy tu krótko cztery zasadnicze kategorie strategii stosowanych w procesie rozumienia.

Nauczyciel musi zdawać sobie sprawę, że pełne zrozumienie wypowiedzi jest często niemożliwe, nawet w języku ojczystym. Uczący się koncentruje się na tym, co najistotniejsze, stara się uchwycić sens przekazu. Specyfiką komunikacji ustnej jest na przykład niepowtarzalność przekazu: nie można powrócić (jak w czytaniu) do fragmentu, którego się nie zrozumiało, koncentrować się na nieznanym formach, ponieważ w tym czasie umykają inne informacje. Umiejętność tolerowania niedopowiedzeń, niepewności czy wieloznaczności jest w pewnym sensie czynnikiem determinującym osiągnięcie sukcesu w przyswajaniu języka, ponieważ niemożliwe jest odkładanie komunikacji na taki moment, w którym wszystko będzie perfekcyjnie dopracowane.

Wszelkie odgłosy towarzyszące wypowiedziom, muzyka (w przypadku nagrań), obrazy, źródło tekstu itp. mogą być nośnikami wielu niezbędnych informacji i na te elementy należy zawsze ukierunkować uwagę uczniów. Należy wykorzystać kontekst – niekiedy bardziej wymowny od samych słów. Doskonałym ćwiczeniem służącym kształtowaniu tej strategii jest np. w przypadku rozumienia ze słuchu oglądanie telewizji bez ścieżki dźwiękowej lub porównywanie treści przekazu odbieranego przez jedną grupę w postaci ścieżki dźwiękowej, z treścią odbieraną w formie obrazu przez drugą.

Nauczyciel powinien również pomóc uczącemu się dostrzec wartość komunikacyjną elementów parawerbalnych, takich jak intonacja, rytm, tembr głosu czy typografia tekstu i towarzyszące mu ilustracje, schematy i wykresy. Niosą one bowiem cenne informacje na temat treści i struktury przekazu. Elementy te są różne w różnych kulturach, a ich przyswajanie jest równocześnie okazją do dokonywania porównań interkulturowych.

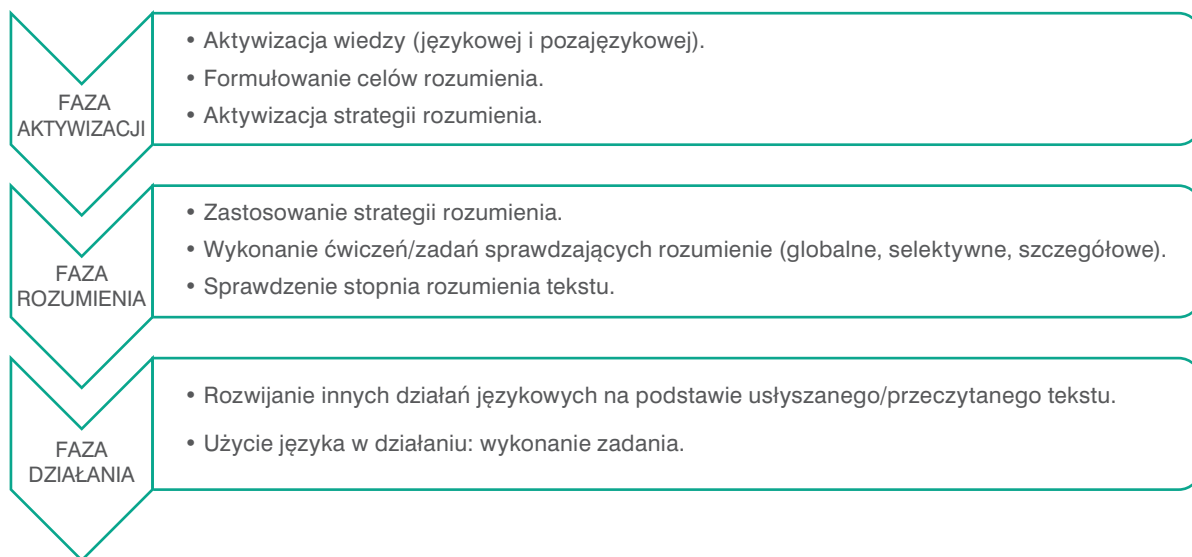
Na podstawie wiedzy ogólnej (dziedziny, dyscypliny itp.), typu i tematu wypowiedzi, uczący się powinien formułować hipotezy na temat treści przekazu już po usłuszeniu/przeczytaniu pierwszych słów. Antycypowanie treści na znane studentom tematy to ćwiczenie dość często praktykowane w nauczaniu języka. Stawiane hipotezy są następnie weryfikowane poprzez odsłuchanie nagrania czy lekturę tekstu. Uświadamia to uczącym się, w jakim stopniu przewidywanie treści decyduje o zrozumieniu tekstu/przekazu (Defays 2003:242).

W każdej sytuacji dydaktycznej istotna jest aktywna postawa uczącego się. Przed przystąpieniem do rozumienia tekstu powinien on zapoznać się z zadaniem, które musi wykonać w trakcie słuchania/czytania tekstu lub po nim. Następnie – poprzez różnorodne działania dostosowane do specyfiki tekstu – należy przygotować uczącego się do odbioru przekazu. Ważne jest również, aby każdą nową kompetencję budować na wiedzy i umiejętnościach posiadanych już przez uczącego się, aktywizować i przypominać wszystkie elementy, które nabył on na zajęciach z języka lub z innych przedmiotów. Taka pomoc w zrozumieniu ułatwia konstruowanie znaczeń i rozwija autonomię uczącego się.

Zasady kształcenia działań receptywnych w ujęciu zadaniowym

Kształcenie działań receptywnych wymaga właściwego doboru tekstów, stosownie do potrzeb, zainteresowań i poziomu zaawansowania językowego uczących się. Sprawą niebagatelną jest odpowiednia długość tekstu słuchanego czy czytanego: zbyt długi tekst nie motywuje, nie sprzyja koncentracji, a zapamiętywanie informacji jest utrudnione.

Krok pierwszy to przygotowanie uczniów do odbioru tekstu, niezależnie od tego, w jakiej postaci zostanie im zaprezentowany. Celem fazy aktywizacji jest motywowanie do wysłuchania/przeczytania tekstu, uruchamianie wiedzy uprzednio nabytej przez uczniów i strategii rozumienia



Schemat 2. Działania receptywne – struktura sekwencji dydaktycznej

oraz formułowanie celów rozumienia. W przypadku odbioru obydwu typów tekstów, nauczyciel powinien nauczyć swoich uczniów stosowania strategii domyślania się znaczeń na podstawie pozajęzykowych środków wyrazu. Niezwykle cenna jest również umiejętność odwoływania się do innych znanych uczniom języków oraz do słów transparentnych.

W trakcie słuchania/czytania i/lub po nim należy sprawdzić rozumienie tekstu: globalne, selektywne oraz szczegółowe. W przypadku obydwu sprawności liczba procedur stosowanych w tym celu przez nauczyciela jest właściwie nieograniczona (zob. np. Komorowska 1999:179-181, 188-190). Jednak często mamy do czynienia z sytuacją, kiedy uczący się wykonują jedno ćwiczenie o charakterze zamkniętym i bliżej nieokreślonym celu, i na tym nauczyciel kończy pracę z całym, dość skomplikowanym procesem rozumienia.

Po słuchaniu i czytaniu należy przejść do serii ćwiczeń, pozwalających utrwalić nowo poznane elementy językowe, rozwijać inne działania językowe (najczęściej produktywne) oraz wykorzystać tekst (jego treść, zawarte w nim struktury) w działaniu, zaproponować uczącym się kompleksowe zadanie, którego realizacja opierałaby się na czytanim tekście. Cały omawiany ciąg czynności dydaktycznych można ująć w Schemat 2.

Przykład kształcenia działań receptywnych: rozumienie tekstu pisanego

Dopełnieniem powyższych rozważań jest scenariusz lekcji poświęconej rozwijaniu sprawności czytania ze zrozumieniem w ujęciu zadaniowym², w którym zostały wyróżnione i opisane trzy przywołane powyżej fazy.

Lekcja pt. *Życ na walizkach* przeznaczona jest dla dorosłych uczących się języka polskiego jako obcego na poziomie A2+, a jej celami są m.in.: rozwijanie pisemnych działań receptywnych, ustnych działań produktywnych, rozwijanie kompetencji leksykalnej (ze szczególnym uwzględnieniem słownictwa związanego z podróżowaniem), doskonalenie umiejętności wyrażania własnego stanowiska i osiągnięcia kompromisu.

FAZA AKTYWIZACJI

Na początku tej fazy nauczyciel podaje temat zajęć: *Życ na walizkach* i prosi uczniów, by spróbowali wytłumaczyć/ sparafrazować znaczenie tego zwrotu. Studenci podają swoje hipotezy, nauczyciel weryfikuje ich poprawność. Następnie studenci otrzymują materiał ikonograficzny do analizy.

² Lekcja autorstwa Sandry Toffel pochodzi z opracowania *40 koncepcji dobrych lekcji*, pod red. A. Rabiej, H. Marczyńskiej, B. Zaręby, Kraków 2011; niektóre fragmenty scenariusza lekcji zostały zmodyfikowane na potrzeby niniejszego artykułu.



Załącznik 1. Materiał ikonograficzny

Uczniowie opisują ilustracje, a nauczyciel zadaje pytania dotyczące podróżowania. Uczący się udzielają odpowiedzi na podstawie materiału wizualnego, odwołując się do własnych doświadczeń. Nauczyciel kieruje rozmową, zadaje ewentualnie dodatkowe, precyzujące problem pytania (np. dotyczące rozmaitych współczesnych/nietypowych możliwości podróżowania itd.) i czuwa nad poprawnością językową. Celem tego ćwiczenia jest zogniskowanie uwagi uczniów wokół tematyki lekcji oraz przypomnienie i zgromadzenie odpowiedniej bazy leksykalnej, rozbudowywanej następnie w toku zajęć.

Kolejnym krokiem jest przygotowanie językowe do odbioru tekstu. Studenci wykonują dwa ćwiczenia. Pierwsze z nich polega na uzupełnieniu grafu odpowiednimi wyrażeniami/zwrotami związanymi z podróżowaniem (cele, środki transportu, współtowarzysze podróży). Celem ćwiczenia jest podsumowanie i zapisanie informacji zgromadzonych w poprzednim zadaniu oraz poszerzenie słownictwa.



Ćwiczenie 1. Uzupełnianie grafu

W ćwiczeniu 2. uczący się dopasowują najpierw elementy z dwóch kolumn tak, aby utworzyć poprawne zwroty określające czynności, które zazwyczaj należy wykonać przed podróżą. Następnie wykorzystują utworzone zwroty w zdaniach, aktywizując w ten sposób kompetencję leksykalną i gramatyczną. Chodzi tu o przypomnienie potrzebnych zwrotów i ich automatyzację. Następnie nauczyciel pyta studentów, którą z tych czynności lubią wykonywać najbardziej, a która ich nudzi lub denerwuje. Działania te powinny wprowadzić studentów do lektury tekstów dotyczących pakowania bagażu przed podróżą.



Ćwiczenie 2. Zwroty

FAZA ROZUMIENIA

Na początku fazy rozumienia nauczyciel informuje uczniów, że przeczytają wypowiedzi dwóch znanych polskich podróżniczek na temat ich sposobów pakowania się. Można tu bardzo krótko nakreślić sylwetki obu dziennikarek i przybliżyć ich działalność. Uczący się wykonują ćwiczenie 3., polegające

na szybkiej lekturze tekstu i dopasowaniu tytułu do każdej z wypowiedzi. Ponieważ celem ćwiczenia jest sprawdzenie globalnego rozumienia tekstu, należy zwrócić uwagę, że do wykonania tego zadania nie jest konieczna znajomość wszystkich słów występujących w tekście.



Ćwiczenie 3. Lektura tekstów

Kolejne proponowane ćwiczenie polega na dopasowaniu zdań do odpowiedniej osoby. Jego celem jest kontrola rozumienia selektywnego – sprawdzenie umiejętności wyszukiwania i wskazywania w tekście konkretnych informacji.



Ćwiczenie 4. Dopasowywanie zdań

Ćwiczenie 5. odwołuje się do rozumienia szczegółowego – studenci dopasowują do podanych wyrazów synonimy z tekstu. W razie wątpliwości nauczyciel wyjaśnia niezrozumiałe słowa/zwroty.



Ćwiczenie 5. Synonimy

Po sprawdzeniu zadań nauczyciel może zapytać uczniów, który styl pakowania najczęściej stosują, i poprosić o uzasadnienie odpowiedzi.

Kolejne ćwiczenie polega na lekturze krótkiej listy przedmiotów, które, według Beaty Pawlikowskiej, zawsze trzeba mieć przy sobie w podróży, oraz na korekcie błędów (prawidłowe dopasowanie nazw do definicji). Celem ćwiczenia jest sprawdzenie rozumienia, ale przede wszystkim przygotowanie uczących się do wykonania zadania polegającego na negocjowaniu zawartości wspólnego bagażu.



Ćwiczenie 6. Dopasowywanie nazw do definicji

FAZA DZIAŁANIA

Nauczyciel prosi o uzupełnienie listy niezbędnych przedmiotów, stworzonej przez podróżniczkę. Uczniowie wykonują w parach ćwiczenie 7.: z podanej listy przedmiotów muszą wybrać te, które zapakują do wspólnej walizki. Dokonując wyboru, powinni pamiętać o limicie wagowym całego bagażu. Celem zadania jest rozwijanie nie tylko działań językowych, ale przede wszystkim kompetencji ogólnych użytkownika

języka: negocjowania i przedstawiania własnego stanowiska oraz osiągnięcia kompromisu (uczący się muszą wynegocjować warunki satysfakcjonujące obie strony). Należy tu zwrócić uwagę, że nie jest to ćwiczenie skoncentrowane wyłącznie na rozumieniu czy użyciu struktur językowych, ale zadanie o charakterze społecznym, wymagające współpracy i wymiany informacji.



Ćwiczenie 7. Dyskusja w parach

Następne zadanie jest również wykonywane w parach i polega na wyborze towarzysza podróży na podstawie informacji o pozytywnych i negatywnych cechach poszczególnych osób oraz o ich umiejętnościach. Celem zadania, podobnie jak poprzedniego, jest rozwijanie ustnych działań językowych, a konkretnie – podejmowanie prób osiągnięcia kompromisu.



Ćwiczenie 8. Negocjacje

Podczas wykonywania przez uczniów dwóch powyższych zadań nauczyciel czuwa nad poprawnością wypowiedzi, pomaga rozwiązywać ewentualne trudności językowe. Po wykonaniu i prezentacji wyników zadania przez wszystkie grupy nauczyciel pyta uczących się, czy wybór był łatwy, czy obie strony zawsze były zgodne, i co było najtrudniejsze w podejmowaniu decyzji.

Na koniec sekwencji dydaktycznej nauczyciel zadaje zadanie domowe, które polega na stworzeniu wypowiedzi pisemnej (kartki z dziennika podróży o długości ok. 120-150 słów) na podstawie materiału z dwóch ostatnich zadań wykonywanych podczas zajęć. Praca ta ma na celu integrację sprawności rozumienia tekstu z umiejętnością pisania.



Praca domowa

Podsumowanie

Przedstawiony scenariusz zajęć pokazuje, że rozwijanie działań receptywnych może prowadzić do wykonywania zadań o charakterze społecznym. Przed przystąpieniem do wykonania zadania uczniowie czytają tekst o treści podobnej do tej, nad którą będą pracować, i wykonują ćwiczenia sprawdzające rozumienie. Wykonanie zadań odbywa się zazwyczaj w parach lub małych grupach. Etap pracy nad zadaniem obejmuje zaplanowanie, przygotowanie i przedstawienie na

forum całej klasy sprawozdania. Po zakończeniu pracy nad zadaniem i prezentacji wyników można wyjaśnić trudne słownictwo lub nowe struktury gramatyczne, które pojawiły się w przeczytanym tekście. Faza pozadaniowa to również czas na refleksję nad tym, co i jak zostało wykonane (wady/zalety zadania), refleksję nad przebiegiem realizacji zadania oraz stosowanymi strategiami (zob. Janowska 2015). Rola nauczyciela polega na takim zaplanowaniu zajęć, by uczniowie mieli okazję do użycia języka w różnych kontekstach sytuacyjnych.

Rozwijanie działań receptywnych staje się pretekstem do kształcenia zarówno językowej kompetencji komunikacyjnej, jak i kompetencji ogólnych, co jest istotą podejścia opartego na wykonywaniu zadań. W podejściu tym uczyć się aktywnie uczestniczą w rozwiązywaniu problemów, posługując się językiem docelowym, rozwijając zdolności do działania wspólnie z innymi i wśród innych.

Bibliografia

- Dakowska, M. (2001) *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: PWN.
- Defays, J.-M. (2003) *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*. Sprimont: Pierre Mardaga.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Janowska, I. (2011) *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Janowska, I. (2015) *Planowanie jednostek lekcyjnych i metodycznych – modele i schematy*. W: *Postscriptum Polonistyczne*, nr 2 (16), 63-88.
- Komorowska, H. (1999) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: WSiP.
- Rabciej, A., Marczyńska, H., Zaręba, B. (2011) (red.) *40 koncepcji dobrych lekcji*. Kraków: Universitas.



Materiały dla uczniów

dr hab. Iwona Janowska

Kieruje Katedrą Języka Polskiego jako Obcego Uniwersytetu Jagiellońskiego. Zajmuje się zastosowaniem podejścia ukierunkowanego na działanie w nauczaniu/uczeniu się języków obcych oraz planowaniem dydaktycznym. Jest autorką artykułów z zakresu glottodydaktyki i metodyki nauczania języków obcych, a także programów i zbiorów zadań do nauczania języka francuskiego i polskiego jako obcego.



Adaptacje filmowe powieści Ericha Kästnera w kształceniu zintegrowanych sprawności językowych

Dorota Tomczuk

W nauczaniu języków obcych często wykorzystuje się teksty literackie, zarówno jako podstawę do rozwijania sprawności receptywnych, jak i impuls do tworzenia kreatywnych wypowiedzi, przyczyniający się do rozwoju sprawności produktywnych. Biorąc pod uwagę medialny charakter współczesnego społeczeństwa warto korzystać z dostępnych obecnie możliwości technicznych i poszerzyć kształcenie przygotowujące do odbioru tekstu literackiego o pracę z filmem, co odpowiada także otwarciu kształcenia filologicznego na koncepcje o wymiarze interdyscyplinarnym.

Jednym z głównych zadań nauczania języka obcego jest rozwój kompetencji komunikacyjnych, z uwzględnieniem znajomości tła kulturowego, ponieważ nie tylko przyswojenie sobie przez ucznia poszczególnych sprawności językowych, ale i wiedza o kulturze i realiach danego kraju umożliwia komunikację międzykulturową (Kozłowski 1991:3). Dla osiągnięcia tych celów jako materiał nauczania chętnie wykorzystuje się teksty literackie, w tym literaturę młodzieżową i popularną, której percepcję ułatwia prosty język i styl, niezbyt skomplikowana treść, a także bliska uczniom tematyka.

W dobie popularności metod audiowizualnych na podkreślenie zasługuje wykorzystanie filmu w kształceniu sprawności rozumienia, w tym ekranizacji znaczących dzieł literackich¹.

¹ O pracy z filmami, także w aspekcie możliwości porównywania tekstu literackiego i ekranizacji, pisałam już w artykułach dotyczących wykorzystania metod audiowizualnych i mediów w nauczaniu języków obcych (patrz bibliografia).

Pojęcie ekranizacji jest przy tym często stosowane równorzędnie z pojęciem adaptacji. Warto jednak mieć świadomość, iż w rozumieniu medioznawców, w przeciwieństwie do ekranizacji, czyli przenoszenia na ekran utworu literackiego w sposób możliwie wierny oryginałowi, adaptacja jest jedynie bazującym na literackim pierwowzorze rodzajem interpretacji, dostosowującym treść dzieła literackiego do nowej formy i innej techniki przekazu niż w przypadku książki. W rozważaniach teoretycznych na temat filmu oba pojęcia mogą być stosowane zamiennie, chociaż filmy omawiane w niniejszym artykule są bez wątpienia właśnie adaptacjami.

Ekranizacje literatury przez długi czas traktowane były jako drugorzędne wobec pierwowzoru, a postawa taka znajdowała odbicie podczas zajęć z tekstami literackimi, także w nauczaniu języków obcych. Film fabularny nie zajmował zatem dotąd mocnej pozycji jako materiał dydaktyczny

Wśród młodzieży to właśnie filmy odgrywają największą rolę ze wszystkich mediów. Film może stać się wartościowym materiałem dydaktycznym, który pod względem swojej struktury jest pewnego rodzaju pakietem multimedialnym z racji zastąpienia przez nowoczesne nośniki informacji przerywaną kumulacją bodźców i wrażeń.

na zajęciach szkolnych, dlatego metodyka pracy z filmem znajduje się dopiero w fazie rozwoju. Pytanie najczęściej stawiane w kontekście pracy z filmem, a mianowicie: czy książka jest tak samo dobra jak film, opiera się na błędnej przesłance. Książka i film to przecież dwa całkowicie odmienne media, operujące odmiennymi systemami znaków i kodów, nie można ich zatem w ogóle wprost porównywać. Jak wyżej wspomniano, adaptacja nie stanowi filmowej kopii tekstu literackiego, lecz jest jednym z możliwych sposobów odczytania lub interpretacji tego tekstu, przełożonym na język filmu (Staiger 2010:8-9). Filmy zasadniczo różnią się od tekstów literackich sposobem przedstawiania, wykorzystują bowiem przede wszystkim obraz, nierozzerwalnie związany w procesie recepcji z językiem werbalnym i dźwiękiem. Nadal jednak często spotkać można się z lekceważącą opinią o rzekomo mniejszej wartości filmu w porównaniu z dziełem literackim, zwłaszcza w aspekcie dydaktyczno-pedagogicznym. Niektórzy uważają, że podczas gdy czytanie tekstów (literackich) pobudza kognitywną aktywność uczących się, ich fantazję i kreatywność, to recepcja filmów prowadzi do biernej postawy konsumpcyjnej. Jednak wśród młodzieży

to właśnie filmy odgrywają największą rolę ze wszystkich mediów. Film może stać się wartościowym materiałem dydaktycznym, który – jak pisze Kern (2010:217) – pod względem swojej struktury jest pewnego rodzaju pakietem multimedialnym, nie tylko z racji syntetyzowania słowa pisanego i mówionego, dźwięku oraz muzyki, obrazu, kształtu i koloru, ale także z racji zastąpienia przez nowoczesne nośniki informacji (konstytuujące dotychczasowe pojęcie tekstu i linearności bodźców) przerywaną kumulacją bodźców i wrażeń. Podczas gdy tworzywem literackim jest słowo, materiał filmowy jest wielowarstwowy, składa się bowiem z obrazu (tworzonego przez ruch, barwę, światło), muzyki (komentującej daną sytuację, podnoszącej jej nastrój), słów (budujących dialogi, przekazujących informacje), dźwięków (towarzyszących różnym zjawiskom) oraz kreacji aktorów (którzy poprzez swoją mimikę, typ urody, charakter, wiek oraz grę przekazują w filmie jego główną treść).

Zestawianie ekranizacji z ich literackimi pierwowzorami stwarza wiele możliwości dydaktycznych i pozwala na głębsze zrozumienie obu mediów, stąd od lat 90. XX wieku coraz większą popularnością w dydaktyce cieszy się postulat integracji literatury z innymi mediami – w tym z filmem. Integracja ta oznacza łączenie dwóch lub trzech nośników medialnych jako różnych form prezentacji utworu literackiego (czyli druku, mediów audiowizualnych i cyfrowych), wykorzystujące wszystkie ich walory dla poznania danego dzieła i rozwoju kompetencji uczącego się (Rupp i Boelmann 2007:18).

Wykorzystywanie filmów w nauczaniu języków obcych może oczywiście stwarzać pewne trudności, chociażby z tego względu, iż filmy fabularne nie są produkowane dla celów dydaktycznych, nie zawierają więc żadnych uproszczeń językowych. Percepcja w wersji oryginalnej jest zatem trudna: dialogi narzucają określone tempo, konieczna jest także recepcja języka obcego w sytuacji przemieszanych płaszczyzn stylistycznych. Stąd uzasadniony jest postulat wykorzystywania filmów w nauczaniu języka obcego na poziomie przynajmniej średnio zaawansowanym (Kozłowski 1991:186). Trudności te równoważy jednak szeroki wachlarz korzyści, obejmujący zarówno możliwość kształcenia zintegrowanych sprawności językowych, jak i przekazania wielu informacji o charakterze realio- i kulturoznawczym. W niniejszym artykule możliwości te zostaną omówione na przykładzie modelu pracy dydaktycznej

z powieścią Ericha Kästnera *Emil i detektywi*, wykorzystującego głównie jej ekranizację z roku 2001.

Powieść Ericha Kästnera *Emil i detektywi*, po raz pierwszy wydana w roku 1929 i będąca udanym debiutem tego autora w dziedzinie literatury dla dzieci i młodzieży, do dziś została przetłumaczona na 59 języków. Zdaniem Marty Ratajczak, tekst tego utworu:

(...)mimo iż osadzony jeszcze dość silnie w realiach świata, w którym powstał (miejscami moralizatorski ton, narracja prowadzona z pozycji narratora auktorialnego), zawiera jednak istotne nowatorskie elementy łączące go z tekstami współczesnej literatury dziecięcej i młodzieżowej (Ratajczak 2011:139).

Do takich elementów Ratajczak zalicza między innymi wprowadzenie monologu wewnętrznego (dotąd nieobecnego w literaturze tego typu), cechy postaci utworu wykraczające poza ramy tradycyjnego wizerunku tak dziecka, jak i dorosłego, konstelacje tych cech, a przede wszystkim stopniowy odwrót od literatury socjalizacyjnej do literatury deziluzjonizmu i rozpoznania rzeczywistości (Ratajczak 2011:144). Wkroczenie w świat przeżyć dziecka stało się znakiem rozpoznawczym Kästnera: Marcel Reich-Ranicki wspomina swoje przeżycia czytelnicze przy lekturze jego powieści, kiedy to – mając jedenaście lat – był pod ogromnym wrażeniem faktu, iż akcja tych utworów, w przeciwieństwie do reszty współczesnej mu literatury dziecięcej, nie działa się w starożytności czy w średniowieczu, lecz w teraźniejszości, a bohaterami nie byli Winnetou czy Pipi, tylko wesole dzieciaki lub nastolatki żyjące w nowoczesnej metropolii (Franke 2006:129).

O adaptacjach filmowych powieści *Emil i detektywi*

Powieść Kästnera była kilkakrotnie przenoszona na ekran i na każdej z filmowych wersji odcisnął piętno duch epoki jej powstania, są one też wyrazem odmiennych intencji twórców. Po raz pierwszy powieść została zekranizowana już w 1931 r. przez Gerharda Lamprechta, a scenariusz napisał sam Billy Wilder. W tym filmie do dziś uderzające jest ukazanie w dynamiczny, wartki sposób życia we współczesnej metropolii na tle nowoczesnych budowli i pędzących przed siebie ludzi, dzięki czemu Berlin staje się aktywnym „współuczestnikiem” wydarzeń (Franke 2006:132).

Tytuł oryginalny: *Emil und die Detektive*

Reżyseria: Gerhard Lamprecht

Rok produkcji: 1931



Zwiastun filmu

Jednak autorem najsłynniejszego filmu o przygodach Emila i jego bandy jest Robert A. Stemmler, który w 1954 r. oparł się na scenariuszu Wildera, rozbudowując jednak znacząco akcję, dzięki czemu nowy kolorowy film trwał już 90 minut. Stemmler położył szczególny nacisk na autentyczność postaci i siłę przekonywania odtwórców głównych ról. Udało mu się zrealizować ten zamysł, zaś Berlin, zgodnie z przemianami historycznymi, został tym razem przedstawiony jako miasto, w którym wciąż odnaleźć można ślady wojny: kilkakrotnie w tle pojawia się na przykład zburzony kościół Pamięci Cesarza Wilhelma (Kaiser-Wilhelm-Gedächtniskirche). Rację ma zatem Sabina Franke, określając ten film jako swoisty dokument i świadectwo epoki (Franke 2006:136).

W 2001 r. na ekrany weszła całkowicie nowa filmowa wersja przygód Emila.

Tytuł oryginalny: *Emil und die Detektive*

Reżyseria: Franziska Buch

Rok produkcji: 2001



Zwiastun filmu

Siedemdziesiąt lat po międzynarodowym sukcesie filmu czarno-białego Franziska Buch nakręciła na podstawie własnego scenariusza 107-minutową wersję, osadzoną w całkowicie zmienionych realiach. Emil wychowywany jest przez samotnego ojca, a nie – jak w poprzednich wersjach i w książce – przez matkę, Berlin zaś, dokąd przyjeżdża, jawi się jako miasto-moloch, gdzie łatwo się zgubić, ale i wszystko można kupić, łącznie z fałszywymi dokumentami. Wśród małych detektywów po raz pierwszy znaleźli się przedstawiciele obu płci i niemal wszystkich warstw społecznych, typowych dla wielokulturowego społeczeństwa. Pony Hütchen to córka zapracowanego właściciela małej knajpki, Kebap jest tureckim mistrzem breakdance’u, bliźniaczki Fee i Elfe są skaterkami i graficzkami, Flügel – zapałonym sportowcem, natomiast Krumbiegel – fanem komiksów. Mały Dienstag, pochodzący z bardzo zamożnej i skupionej na

pomnażaniu majątku rodziny, dysponuje własnym telefonem komórkowym (co w roku 2001 nie było oczywistością) i plikiem kart kredytowych, natomiast Gypsie wywodzi się z ubogiej, wielodzietnej rodziny romskiej. To właśnie on w zastępstwie Emila pojawia się w rodzinie Hummelów, szybko zaprzyjaźniając się z ostatnim detektywem: niezwykle inteligentnym i odpowiedzialnym Gustavem. Uwspółcześniony został także język, którym posługują się bohaterowie: zawiera elementy slangu młodzieżowego, języka reklamy i komiksów, muzyka w tle to przeważnie rap, a w akcjach detektywów przydatne są komputery, kserokopiarki i telefony komórkowe.

Praca z filmem

Pracę z filmem poprzedzić mogą zajęcia z odpowiednio przygotowanym całym tekstem powieści bądź jego fragmentami. Należy jednak pamiętać, iż w pracy z tekstem literackim u wielu badaczy kontrowersje budzi stosowanie adaptacji, zarówno eliminujących (tj. prowadzących do redukcji tych fragmentów tekstu, które dla uczących się mogą być zbyt trudne pod względem językowym), jak i modyfikujących (prowadzących zwykle do parafrazy poprzez zastępowanie trudniejszych struktur łatwiejszymi, co upraszcza całość tekstu pod względem konstrukcyjno-treściowym), obie formy redukcji oznaczają bowiem ingerencję w tekst literacki (Kozłowski 1991:29-33). Taka ingerencja może łączyć się jednak ze znaczącą wartością dydaktyczną, jak choćby starannie wydane opracowania z serii ER (*Easy Readers*) – *Leicht zu lesen*, na polskim rynku wydawniczym firmowane przez Wydawnictwo LektorKlett. Poręczne książeczki ukazujące się – oprócz niemieckiego – w językach: francuskim, angielskim, hiszpańskim, włoskim i rosyjskim, zawierają skrócone wersje utworów. Ich słownictwo i składnia dobrze zostały według częstości użycia i przydatności dla czytelnika, a wyrażenia i zwroty trudniejsze wyjaśniane są w przypisach prostym językiem. Dostępne są wersje dla różnych stopni zaawansowania: A2, B1 i B2. Oczywiście, taki tekst jest bez wątpienia „spreparowany” i zasadne są wątpliwości, czy w takim przypadku można jeszcze mówić o lekturze oryginalnego tekstu Kästnera. Jednak zamiast poprzestawać na streszczeniu, lepiej zapoznać się przynajmniej z takim tekstem, napisanym na podstawie i w języku oryginału, co pozwoli uczącym się doskonalić umiejętność czytania ze zrozumieniem. Tekst powieści (obejmujący w tym wydaniu

zaledwie 93 strony), wzbogacony prostymi ilustracjami (także do wykorzystania jako impuls do tworzenia wypowiedzi, zarówno przed lekturą: formułowanie przypuszczeń co do przebiegu wydarzeń, jak i po: opis przedstawionego zdarzenia), uzupełniony przykładowymi ćwiczeniami do wykorzystania po lekturze książki (pytania sprawdzające zrozumienie tekstu, teksty z lukami do uzupełnienia, różnorodne zadania luźno odnoszące się do wydarzeń z książki, np. co można zobaczyć na dworcu itp.), poprzedza krótki życiorys Kästnera wraz ze spisem jego dzieł. Przybliżenie sylwetki autora jest w tym przypadku wyjątkowo istotne dla zrozumienia idei utworu, zawierającego – jak większość powieści tego pisarza – liczne odniesienia autobiograficzne, toteż warto poświęcić temu zagadnieniu dodatkowe zajęcia poprzedzające lekturę książki i pracę z filmem. Pomocny może być tu krótki film biograficzny, opracowany w 1999 r. przez *Internationales Dokumentarfilm* (do zamówienia bezpośrednio w *Internationales Dokumentarfilm*) Niezwykle sugestywny, a przy tym przystępny językowo, zawiera nie tylko informacje o życiu i twórczości Kästnera, ale i mnóstwo archiwalnych (bądź stylizowanych na takie) zdjęć, wywiadów z autorem i jego przyjaciółmi, a także fragmentów ekranizacji jego utworów – również *Emila i detektywów*. Film podzielony jest na krótkie sekwencje, przeważnie tytułowane sentencjami autorstwa Kästnera, których interpretacja również może stanowić ciekawe ćwiczenie językowe dla uczniów. Stwierdzenia te mogą być kluczem do zrozumienia dzieła tego autora, by przykładowo przytoczyć chociażby: *Lasst euch die Kindheit nicht austreiben / Nie pozwólcie wypędzić z siebie dzieciństwa, Es gibt nichts Gutes – außer man tut es / Nie ma żadnego dobra – poza czynieniem go czy wreszcie Nur wer erwachsen wird und ein Kind bleibt ist ein Mensch / Tylko ten, kto stanie się dorosły i pozostanie dzieckiem, jest człowiekiem.*

Oglądanie ekranizacji po uprzednim zapoznaniu się z pierwowzorem literackim jest nieporównywalnie bardziej wartościowe niż bez lektury. Dzięki syntezie percepcji graficznej (książki) i audiowizualnej (filmu) efektywność przyswojenia sobie treści i języka może być bardzo wysoka: *Percepcja (...) mająca charakter komplementarny umożliwia realizację wielu różnorodnych ćwiczeń, rozwijających z jednej strony kompetencję komunikacyjną uczniów, z drugiej natomiast utrwalających treść i problematykę utworu w sposób o wiele bardziej efektywny niż sama tylko percepcja graficzna. Percepcja taka przyczynia się jednocześnie do przybliżenia i lepszego poznania realiów*

W wielu przypadkach trudność stanowi może wyposażenie wszystkich uczących się w sprzęt komputerowy czy wreszcie zdyscyplinowanie w niejednakowym stopniu zmotywowanych do nauki uczniów do jednakowo intensywnej pracy indywidualnej.

kulturowych danego społeczeństwa (Kozłowski 1991:184). To ostatnie stwierdzenie jest bez wątpienia słuszne zwłaszcza w odniesieniu do ostatniej „uwspółcześnionej” adaptacji przygód Emila, autorstwa Franziska Buch, o walorach której była już mowa.

W związku z ekspansją różnych mediów we wszystkich sferach życia, także w dydaktyce, pojawiają się kolejne propozycje uatrakcyjnienia zajęć z języków obcych. Frederking, zwracając uwagę na dominującą, jego zdaniem, *estetyczną monokulturę w obchodzeniu się z językiem i literaturą, proponuje zastąpienie jej pluralizmem estetycznym* (Frederking 2005:214). Jak miałyby wyglądać takie zajęcia w praktyce, objaśnia badacz na przykładzie wykorzystania możliwości nowych mediów cyfrowych, tworząc model dydaktyki filmu wspieranej zastosowaniem komputera. W modelu tym tematyczny punkt odniesienia stanowią właśnie filmowe adaptacje powieści *Emil i detektywi*. Frederking stwierdza, iż zajęcia ukierunkowane monomedialnie, czyli skoncentrowane na pracy z tekstem, ograniczają się do analizy kolejnych rozdziałów, konstelacji postaci, wzorów zachowań, struktur narracyjnych, środków stylistycznych itd., ewentualnie poszerzonej o objaśnienie historycznego tła powstania utworu, odniesień intertekstualnych, autobiograficznych itp. (Frederking 2005:214-215). Dopiero wykorzystanie kombinacji DVD i komputera

umożliwić może konsekwentną indywidualizację procesów nauczania i uczenia się: zamiast prezentowania filmu całej grupie na ekranie telewizora, każdy uczeń mógłby indywidualnie oglądać cały film, pojedyncze sceny lub fragmenty kilku ekranizacji, a następnie porównywać je, analizować, interpretować – dzięki funkcji wielokrotnego odtwarzania itd. Zdaniem Frederkinga, dopiero na tej podstawie możliwa jest prawdziwa analiza filmu. Recepcja i interpretacja tekstu również nie dokonuje się przecież jedynie na podstawie odczytania i analizy opartej na zapamiętywaniu, lecz podstawę systematycznego procesu interpretacji stanowi zawsze faza lektury indywidualnej. Analiza filmu jedynie na podstawie recepcji zbiorowej i bez możliwości ponownego indywidualnego obejrzenia poszczególnych fragmentów stanowi, według Frederkinga, sprzeczność samą w sobie i tak pod względem technicznym, jak i dydaktycznym jest archaiczna (Frederking 2005:216-217). W aspekcie dydaktyki filmu komputer jest zatem bez wątpienia medium przyszłości – dzięki możliwości indywidualizacji procesów nauczania, jakie stwarza. Przy jego pomocy każdy uczeń może dowolnie często, we własnym tempie i w wybranej kolejności, odtwarzać fragmenty filmu i poddawać je analizie. Korzystanie z prezentacji PowerPoint umożliwia zestawianie, obok tekstu z książki, także cyfrowych wycinków wybranych rozdziałów lub/i odpowiadających im scen z ekranizacji z lat 1931, 1954 i 2001, a następnie wykorzystywanie takich materiałów na przykład do charakterystyki bohaterów czy też porównywania i oceny trafności obsady w koncepcjach kolejnych reżyserów.

Teza Frederkinga – mimo niewątpliwie ciekawych pomysłów w niej zawartych – razić może pewną radykalnością. Autor zdaje się traktować na równi recepcję mediów tradycyjnych i filmów, pomijając atrakcyjność typowej dla kina specyfiki recepcji zbiorowej. W wielu przypadkach trudność stanowić może także wyposażenie wszystkich uczących się w sprzęt komputerowy czy wreszcie zdyscyplinowanie w niejednakowym stopniu zmotywowanych do nauki uczniów do jednakowo intensywnej pracy indywidualnej.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na dostępne w Internecie liczne i zróżnicowane materiały, przygotowane w ramach pakietów dydaktycznych do konkretnych filmów. Nauczyciel może je dostosować do potrzeb i wymagań grupy, z którą pracuje. Przykładowo, projekt *Filmrucksack* opracowany przez Goethe-Institut proponuje materiały dotyczące wielu

filmów, zawierające dokładne streszczenia, charakterystyki postaci, opisy poszczególnych scen, cytaty z filmu oraz ćwiczenia. W przypadku filmu *Emil i detektywi* nauczyciel może wykorzystać także zestawienia zwrotów przydatnych przy analizie relacji między dziećmi a rodzicami w rodzinach pojawiających się na ekranie, tabele pomocne przy charakteryzowaniu postaci Maxa Grundeisa, uwzględniające opis jego wyglądu, mimiki i zachowania, kolażi fotosów z filmu, którego chronologiczne uporządkowanie pozwolić może na zrekonstruowanie organizacji i przebiegu akcji małych detektywów, czy też zestawienie słownictwa potrzebnego do napisania z perspektywy Emila listu do mamy, relacjonującego (w czasie *Perfekt!*) niezwykle wydarzenia, w których brał udział. Zajęcia podsumowujące analizę filmu wzbogacić mogą materiały dodatkowe, dołączane standardowo do wydań DVD. W tym wypadku zawierają one m.in. scenki z kulis nakręcone przy powstawaniu filmu, nagrania z castingów, wywiady z młodymi odtwórcami głównych ról i z Franziską Buch (fragmenty tego wywiadu dostępne są również w wyżej omówionych materiałach projektu *Filmrucksack*) co stanowi świetną inspirację do ćwiczeń konwersacyjnych bądź impuls do tworzenia prac pisemnych.

Zakończenie

Powyższy artykuł egzemplarycznie przedstawia szerokie możliwości wykorzystywania adaptacji filmowych do realizacji produktywnych językowo metod pracy, rozwijających kompleksowo sprawności i umiejętności językowe uczniów oraz wzbogacających ich wiedzę literacką i kulturoznawczą. Nie ulega wątpliwości, iż ćwiczenia audiowizualne obejmujące pracę z tekstem i materiałem filmowym są atrakcyjną alternatywą dla standardowych zajęć: pozwalają uczniom na doskonalenie indywidualnych strategii nauki oraz stwarzają możliwości poszerzania słownictwa i wiedzy kulturoznawczej dzięki kontaktowi z autentycznym językiem.

Bibliografia

- Bekes, P., Frederking, V. (red.) (2001) *Literatur des 20. Jahrhunderts* [CD-Rom]. Hannover.
- Buch, F. (2004) *Emil und die Detektive. Arbeitsmaterialien für den Unterricht*. [online] [dostęp 1. 02. 2016] <<http://www.goethe.de/ins/it/pro/daf/NET-Rucksack-Emil-und-die-Detektive.pdf>>.
- Eilert, K., Fenske, U., Grunow, C. (2004) (red.) *Texte-Themen-Strukturen-Interaktiv* [CD-Rom]. Berlin.
- Franke, S. (2006) Die Mobilmachung des kolossalen Kindes. Was in drei Filmepochen von *Emil und die Detektive* übrig blieb. W: M. Braun

i W. Kamp (red.) *Kontext Film. Beiträge zu Film und Literatur*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 128-146.

- Frederking, V. (2005) Symmedialität und Synästhetik. Begriffliche Schneisen im medialen Paradigmenwechsel und ihre filmdidaktischen Implikationen am Beispiel von Erich Kästners *Emil und die Detektive*. W: V. Frederking i in. (red.) *Medien im Deutschunterricht 2005 Jahrbuch*. München: kopaed, 204-229.
- Kästner, E. (1997) *Emil und die Detektive*. H. E. Jensen (1969), S. Freund i Ch. Stief (1997). Copenhagen: Easy Readers.
- Kern, P. Ch. (2010) Film. W: K. M. Bogdal i H. Korte (red.) *Grundzüge der Literaturdidaktik*, München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 217-229.
- Kozłowski, A. (1991) *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Ratajczak, M. (2011) *Emil i detektywi*. Zwiastun nowej jakości w literaturze dla dzieci i młodzieży. W: E. Bialek i G. Kowal (red.) *Arcydzieła literatury niemieckojęzycznej. Szkice, komentarze, interpretacje*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, t. 2, 137-145.
- Rupp, G., Boelmann, J. (2007) Literaturdidaktik heute – Positionen und Probleme. W: E. Bialek i Cz. Karolak (red.) *„Schulnummer oder Leben!“ Beiträge zur Literaturdidaktik und zum kinder- und jugendliterarischen Schrifttum*. Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, 13-32.
- Staiger, M. (2010) *Literaturverfilmungen im Deutschunterricht*. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Tomczuk, D. (2013) Film jako kontekst dzieła literackiego w dydaktyce nauczania literatury. W: *Orbis Linguarum*, t. 39, 317-324.
- Tomczuk, D. (2015) Klasyk w multimedialnym pakiecie w dydaktyce nauczania języków obcych i literatury (na przykładzie powieści J.W. Goethego *Cierpienia młodego Wertera* oraz filmu *Goethe!*). W: *Języki w Szkole*, nr 2, 70-76.
- Tomczuk, D. (2012) Metody audiowizualne i media w nauczaniu języków obcych. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 3, 31-36.

Filmy

- Buch, F. (reż.) (2001) *Emil und die Detektive*. [DVD] München: Constantin Film Verleih GmbH.
- Lamprecht, G. (reż.) (1931) *Emil und die Detektive*. Berlin.
- Stemmler, R. A. (reż.) (1954) *Emil und die Detektive*. München.
- Wittrock, C. i Goerke, A. (reż.) (1999) *Erich Kästner* (1999) Bonn: DM-Film, Internationales Dokumentarfilm IN 2791.

dr hab. Dorota Tomczuk

Pracuje w Katedrze Kultury Krajów Niemieckiego Obszaru Językowego w Instytucie Filologii Germańskiej KUL. Zajmuje się badaniami nad kierunkami rozwoju teatru współczesnego, gatunkami filmowymi oraz nurtami rozwoju prasy i radia. Interesują ją także adaptacje filmowe jako szczególny przypadek związków filmu i literatury, kontekst kulturowy kina i dydaktyzacja sztuk audiowizualnych jako środka przekazu i pomocy naukowej.



Wykorzystanie narzędzi internetowych do rozwijania umiejętności czytania i słuchania ze zrozumieniem

Dorota Uchwat-Zaród

Nauka języków obcych to nie tylko uczenie się słów i gramatyki, ale również doskonalenie umiejętności, między innymi czytania i słuchania ze zrozumieniem. Często lekcje rozwijające te umiejętności kojarzą nam się z mało atrakcyjnymi tekstami z podręcznika oraz nagraniami, do których uczniowie muszą wykonać określone zadania. Czy można rozwijać umiejętności receptywne w sposób ciekawszy, bardziej angażujący ucznia? Z pomocą przychodzą różnorodne narzędzia internetowe, z których kilka opisano w niniejszym artykule.

Dlaczego warto sięgnąć po narzędzia internetowe?

Zanim sięgniemy po narzędzia internetowe, które można wykorzystać do rozwijania umiejętności receptywnych, zastanówmy się nad odpowiedzią, dlaczego w ogóle warto to robić. Co możemy zmienić, wprowadzając nowe technologie? Po pierwsze, wybierając materiał filmowy, oprócz dźwięku wykorzystujemy również obraz, co powoduje, że zadanie jest dużo bardziej atrakcyjne dla ucznia niż tradycyjne zadania na słuchanie ze zrozumieniem. Ponadto dołączając obraz do ćwiczeń na słuchanie ze zrozumieniem, bardziej nawiązujemy do realiów współczesnego świata, w którym ludzie coraz częściej komunikują się ze sobą przy pomocy takich narzędzi, jak Skype, Hangouts lub FaceTime. Poza tym, tworząc lekcje z wykorzystaniem materiałów oryginalnych (filmy, wywiady, artykuły prasowe itp.), stymulujemy ciekawość ucznia, a przez to podnosimy jego poziom motywacji do nauki. Wykorzystanie nowych technologii daje nauczycielowi również większą

możliwość wglądu w wyniki uczniów i analizy ich odpowiedzi (tzw. analiza uczenia się – ang. *learning analytics*, por. Horizon Report 2014), co opisano bardziej szczegółowo na przykładach poniżej. Dostęp do narzędzi umożliwiających taką analizę danych pozwala rozpoznać obszary, z którymi uczniowie mają problemy, i przygotowywać kolejne lekcje w taki sposób, aby te trudności pokonywać. Ponadto wykorzystując narzędzia internetowe, łatwo jest wprowadzić w proces nauczania mechanizm gamifikacji, który może mieć duży wpływ na motywację ucznia. *Gamifikacja to taki sposób zaprojektowania procesu dydaktycznego oraz metod pomiaru i ewaluacji efektów, aby środowisko edukacyjne działało w oparciu o mechanizmy stosowane w grach i tym samym zachęcało uczniów do większego zaangażowania i strategicznego myślenia* (Wieczorek-Tomaszewska 2013). Kolejną zaletą wykorzystania nowoczesnych technologii w rozwijaniu umiejętności słuchania i czytania ze zrozumieniem jest możliwość większej indywidualizacji zadań. Uczeń zdolny, bardziej zaawansowany językowo, może w tym

samym czasie wykonać więcej zadań lub zrobić ćwiczenia na wyższym poziomie trudności. Należy pamiętać również, że opisane narzędzia internetowe mogą być wykorzystywane przez uczniów do samodzielnego uczenia się nie tylko w szkole czy przed komputerem w domu, ale również przy użyciu urządzeń mobilnych, takich jak tablety czy smartfony, w jakimkolwiek miejscu, w którym mają dostęp do Internetu, co doskonale wpisuje się w nowy trend w edukacji: *Now you can learn anything, anywhere and anytime* (Teraz możesz uczyć się czegośkolwiek, gdziekolwiek i kiedykolwiek chcesz). Zwielokrotnienie kontaktów z naturalnym językiem z pewnością przyczyni się do rozwijania umiejętności receptywnych. Nauczyciel może zachęcać swoich uczniów do tego, aby wydłużali swój kontakt z językiem obcym poza ramy czasowe lekcji, zalecając różnorodne narzędzia internetowe. Dodatkowym efektem wykorzystywania nowych technologii będzie lepszy kontakt z młodymi ludźmi, dla których technologie i Internet są naturalnym środowiskiem funkcjonowania.

YouTube i Vimeo na dobry początek

Najprostszym sposobem wykorzystania narzędzi internetowych do rozwijania umiejętności słuchania ze zrozumieniem jest sięgnięcie do popularnych serwisów typu YouTube czy Vimeo, gdzie można znaleźć mnóstwo ciekawych materiałów filmowych, które mogą posłużyć jako wprowadzenie lub rozszerzenie omawianego tematu bądź też będących pretekstem do dyskusji. Na przykład omawiając temat uzależnień, można wykorzystać krótki wywiad z Whitney Houston, w którym piosenkarka opowiada o swoich problemach, ostrzegając równocześnie młodych ludzi przed uzależnieniami. Rozmawiając o motywacji oraz czynnikach, które są ważne przy wyborze zawodu, warto posłuchać Steve'a Jobsa, przemawiającego do studentów na Uniwersytecie Stanforda ([Steve Jobs' 2005 Stanford Commencement Address](#)). Wystąpienie to zostało udostępnione przez tę uczelnię w serwisie YouTube. W związku z tym, że podobne tematy są dla uczniów ciekawe, zdecydowanie chętniej zaangażują się oni w aktywne słuchanie, co sprzyja rozwijaniu tej umiejętności. Właściwie do każdego tematu można znaleźć krótki film, wywiad, zwiastun filmowy lub reklamę społeczną, które uatrakcyjnią lekcję, rozwijając równocześnie umiejętność słuchania ze zrozumieniem. Oczywiście musimy pamiętać, aby dostosować wyszukany materiał do wieku i poziomu językowego naszych uczniów.

Zaption – żeby sprawdzić, czy uczniowie rzeczywiście słuchają i rozumieją

Warto pamiętać, że jeśli ograniczymy się do wykorzystania materiałów dostępnych w Internecie w sposób opisany powyżej, trudno nam będzie sprawdzić, czy wszyscy uczniowie rzeczywiście słuchają i rozumieją tekst. Pomocna okazuje się tutaj aplikacja [Zaption](#), która służy do tworzenia interaktywnych quizów z wykorzystaniem materiałów wyszukanych na przykład w serwisie YouTube czy Vimeo. Aby stworzyć taki quiz, musimy zalogować się na wspomnianej stronie, wybrać opcję *New lesson*, a następnie podać link do wybranego przez nas materiału filmowego. Po pobraniu go, tworzymy własne zadanie, decydując, w którym miejscu chcemy zatrzymać film, żeby zadać pytania. Aplikacja pozwala na zadawanie różnych pytań: wielokrotnego wyboru, typu prawda/fałsz, pytań otwartych. Na stronie dostępny jest krótki film instruktażowy w języku angielskim, który pomoże nam w kwestiach technicznych. Po opublikowaniu stworzonego przez nas quizu, możemy go wykorzystać na lekcji w formie prezentacji na żywo (w tym celu wybieramy opcję *present*), w trakcie której odtwarzamy film na głównym ekranie, a uczniowie odpowiadają na pytania na swoich komputerach lub urządzeniach mobilnych. Uzyskujemy w ten sposób natychmiastową informację zwrotną, jaki jest ich poziom zrozumienia prezentowanego materiału. Ponadto, wybierając opcję *Analytics*, możemy również w późniejszym czasie przejrzeć statystyki i dokonać analizy odpowiedzi naszych uczniów. Warto też zwrócić uwagę na to, że w tzw. galerii aplikacji *Zaption* dostępnych jest wiele gotowych lekcji, które możemy kopiować i wykorzystywać na swoich zajęciach. Ten sposób ćwiczenia i sprawdzania umiejętności słuchania ze zrozumieniem będzie z pewnością bardziej atrakcyjny dla uczniów niż tradycyjne zadania oparte na nagraniach przygotowanych do podręczników, dostępne na płytach CD. Ograniczeniem dla wielu nauczycieli jest brak możliwości korzystania z pracowni komputerowych lub urządzeń mobilnych na lekcjach języków obcych. Należy pamiętać jednak, że wielu uczniów ma własne smartfony z dostępem do Internetu, możemy więc przeprowadzić taką lekcję w modelu BYOD (ang. *Bring Your Own Device*, czyli *Przynieś swój sprzęt*), który staje się coraz bardziej popularnym trendem w edukacji. W takiej sytuacji potrzebujemy jedynie komputera z dostępem do Internetu i możliwością wyświetlenia obrazu przy pomocy projektora lub telewizora, a do udzielania odpowiedzi uczniowie używają własnych telefonów lub tabletów. Możemy również wybrać

opcję *share* i udostępnić uczniom przygotowany przez nas materiał jako zadanie domowe.

www.eslvideo.com i www.flevideo.com – zadania oparte na filmach lub piosenkach

Kolejnym narzędziem internetowym, które warto wykorzystać do rozwijania umiejętności słuchania ze zrozumieniem w języku angielskim, jest strona www.eslvideo.com, a jej odpowiednikiem w języku francuskim jest www.flevideo.com. Znajdziemy tu fragmenty filmów lub piosenek wraz z przygotowanymi do nich zadaniami sprawdzającymi poziom zrozumienia tekstu. Materiały możemy wyszukiwać, wpisując odpowiednie słowo kluczowe w wyszukiwarce lub według poziomu trudności, gdyż wszystkie materiały zostały przypisane do odpowiedniego poziomu: od początkującego do zaawansowanego, a odpowiednie zakładki są widoczne po wejściu na stronę. Każdy quiz, oprócz tytułu, opatrzony jest też numerem. Zlecając więc uczniom zadanie do wykonania, nauczyciel może ograniczyć się do podania tego numeru, co skraca czas wyszukiwania. Strona www.eslvideo.com daje nieco inne możliwości niż *Zaption*, gdyż uczeń przed obejrzeniem materiału filmowego widzi wszystkie pytania, na które będzie musiał odpowiedzieć, podobnie jak ma to miejsce w przypadku tradycyjnych ćwiczeń na słuchanie ze zrozumieniem. Narzędzie to może być wykorzystywane przez uczniów do samodzielnej pracy, gdyż po zakończeniu quizu uczeń może sprawdzić swoje odpowiedzi. Nauczyciel jednak ma możliwość wglądu w to, czy uczniowie wykonali zadanie, i jaki był ich wynik. W tym celu musi zarejestrować się na stronie i uzyskać kod nauczyciela. Uczniowie mogą wykonywać zadanie bez logowania się na stronie, a po jego zakończeniu wybierają opcję *Send these results to my teacher*, wpisując odpowiedni kod nauczycielski. W takiej sytuacji zalogowany nauczyciel, wchodząc na swoje konto, widzi wyniki uczniów w zakładce *Student scores*. Na stronie można również tworzyć swoje własne quizy, jednak autorzy serwisu w trosce o jakość publikowanych materiałów, zastrzegają sobie prawo do edycji i modyfikacji treści.

www.voscreen.com – do samodzielnego ćwiczenia rozumienia ze słuchu

Ciekawą alternatywą samodzielnego ćwiczenia umiejętności słuchania ze zrozumieniem w języku angielskim jest strona www.voscreen.com, dostępna również w formie aplikacji na

iPad lub iPhone oraz na urządzenia z systemem Android. Po wysłuchaniu krótkich fragmentów filmów uczący się wybiera odpowiednie tłumaczenie usłyszanego tekstu, przy czym może zdecydować się na wersję trudniejszą (bez napisów) – w takiej sytuacji dostaje więcej punktów – lub łatwiejszą (z napisami), jednak z możliwością uzyskania mniejszej liczby punktów. W menu istnieje możliwość wyboru poziomu filmów, od początkującego do zaawansowanego, można również wybrać filmy tak, aby pojawiały się w nich określone zagadnienia gramatyczne, które chcemy utrwalić (na przykład czas teraźniejszy, przeszły, pytania, czasowniki modalne itp.). W menu dostępna jest również opcja tworzenia grup, które chcemy obserwować, co daje nauczycielowi możliwość wglądu w wyniki uczniów. Poza tym uczniowie należący do grupy widzą swoje wyniki nawzajem, czyli wykorzystany jest mechanizm gamifikacji, zwiększający motywację do pracy.

Flipboard – aby uczniowie czytali to, co ich interesuje, i rozwijali swoje umiejętności językowe

Rozwijanie umiejętności czytania ze zrozumieniem staje się coraz trudniejsze, gdy młodzi ludzie coraz rzadziej sięgają po książki, czasopisma czy gazety. Teksty z podręcznika natomiast, w związku z tempem zmieniania się świata, stają się szybko nieaktualne lub nie odnoszą się do tematów, które interesują naszych uczniów. Ciekawym narzędziem może się tu okazać aplikacja *Flipboard*, zarówno w wersji na urządzenia mobilne, jak i jako portal internetowy. Umożliwia ona dostęp do tekstów oraz współtworzenie treści i zarządzanie nimi. W aplikacji dostępne są czasopisma, które można zasubskrybować (służy do tego opcja *follow*). Do wyboru mamy magazyny znanych wydawców, jak *Time* czy *The Huffington Post*, i treści tworzone przez zwykłych użytkowników Internetu. *Flipboard* to doskonałe narzędzie do personalizacji uczenia, gdyż uczeń po utworzeniu konta może sam zdecydować, jakie pisma i o jakiej tematyce chce zasubskrybować. W ten sposób tworzy sobie własny zbiór informacji, do których ma dostęp z urządzenia mobilnego i który zawiera na bieżąco aktualizowane artykuły. Warto, by i nauczyciele rozważyli możliwość założenia specjalnego konta (tzw. *magazynu*) dla swoich uczniów, do którego mogą dodawać artykuły znalezione w innych pismach lub na stronach internetowych (używamy do tego opcji *flip it*).

Ograniczeniem dla wielu nauczycieli jest brak możliwości korzystania z pracowni komputerowych lub urządzeń mobilnych na lekcjach języków obcych. Należy pamiętać jednak, że wielu uczniów ma własne smartfony z dostępem do Internetu, możemy więc przeprowadzić taką lekcję w modelu BYOD (ang. *Bring Your Own Device*, czyli *Przynieś swój sprzęt*), który staje się coraz bardziej popularnym trendem w edukacji.

Autorka niniejszego artykułu współtworzy w ten sposób magazyn *Angielski do matury*, w którym udostępnia artykuły nawiązujące do czternastu zagadnień obowiązujących na egzaminie maturalnym z języka angielskiego. Aby go zasubskrybować, wystarczy pobrać aplikację *Flipboard*, utworzyć konto, a następnie wpisać w polu wyszukiwania nazwę *Angielski do matury*. Kiedy zostanie on wyszukany, należy kliknąć opcję *follow*. Z udostępnionych w ten sposób artykułów uczniowie mogą korzystać w dowolnym miejscu i czasie, można je też wykorzystać podczas pracy na lekcji. Jedną z form takiej pracy może być zadanie przez nauczyciela pytania otwartego w tzw. komentarzu do wybranego artykułu, a następnie poproszenie uczniów o udzielanie odpowiedzi w miejscu na komentarze poniżej. Istnieje również możliwość zaproszenia uczniów do współtworzenia magazynu, dzięki czemu mogą współdecydować o treściach, które będą dostępne

dla całej klasy. Możliwość współuczestniczenia w wyborze materiałów to również sposób na zwiększenie motywacji do nauki.

rewordify.com – gdy oryginalne teksty są dla uczniów zbyt trudne

Oprócz konieczności czytania mało interesujących tekstów, drugim czynnikiem, zniechęcającym do sięgania po książki czy artykuły prasowe w języku obcym, jest fakt, że oryginalne materiały są niejednokrotnie zbyt trudne dla czytelnika, który nie osiągnął jeszcze odpowiedniego poziomu zaawansowania językowego. Konieczność ciągłego korzystania ze słownika w celu sprawdzenia nieznanych słów może być frustrująca i zniechęcać do czytania. Pomocą w takich sytuacjach jest aplikacja *Rewordify*, która umożliwia upraszczanie tekstów i ułatwia uczenie się nowego słownictwa w kontekście. Można ją wykorzystywać zarówno do upraszczania całych stron internetowych, jak również wybranych tekstów, a jej stosowanie jest bardzo łatwe. Wystarczy wejść na stronę www.rewordify.com, gdzie zobaczymy pole *Enter English text or a web page to simplify*. Jeśli umieścimy link do strony, która nas interesuje, możemy wybrać opcję *Rewordify web page and display it* lub *Rewordify web page text only*. Możemy również umieścić tam cały tekst, który nas interesuje, aby otrzymać jego łatwiejszą wersję. Ponadto w prawym górnym rogu strony dostępne są ustawienia, gdzie możemy wybrać poziom trudności tekstu, jaki ostatecznie chcemy przeczytać. Dzięki tej funkcji można łatwo zindywidualizować nauczanie w klasie, w której są uczniowie na różnych poziomach zaawansowania. Uproszczenie tekstu w aplikacji *Rewordify* polega na tym, że trudne słowa są zastąpione łatwiejszymi i podświetlone na żółto. Gdy klikniemy na podświetlone słowo, pojawia nam się wyraz użyty w oryginalnej wersji i możemy dodatkowo posłuchać jego wymowy (funkcja ta jest możliwa jedynie, gdy upraszamy konkretny tekst, a nie całą stronę). W ustawieniach dostępna jest również funkcja zmiany sposobu wyświetlania oryginalnej i uproszczonej wersji (np. dwa teksty obok siebie w dwóch kolumnach, słowo oryginalne i jego łatwiejszy synonim obok itp.). Dzięki tym funkcjom użytkownik nie tylko ułatwia sobie czytanie, ale również poznaje nowe słowa w kontekście. Ponadto w zakładce *print/learning activities* dostępne są dodatkowe narzędzia ułatwiające zapamiętywanie nowo poznanych wyrazów, np. ćwiczenia i quizy na słownictwo z wybranego przez nas

tekstu itp.). Aplikacja *Rewordify* dobrze sprawdzi się na lekcji, w trakcie której trzeba wyszukać informacje w Internecie na zadany temat, a poziom językowy uczniów nie jest na tyle zaawansowany, żeby poradzić sobie z oryginalnym tekstem. Należy pamiętać również, że uczniowie mogą wybrać różne poziomy trudności tekstu, dzięki czemu nasze zajęcia będą bardziej zindywidualizowane. Warto też zachęcać uczniów do samodzielnego korzystania z tego narzędzia poza lekcjami, gdyż dzięki niemu będą mogli przeczytać oryginalne artykuły, nie zniechęcając się koniecznością ciągłego sięgania po słownik. To z kolei przyczynia się do personalizacji procesu uczenia się.

Trace Effects – gra, która rozwija sprawność słuchania i czytania

Czy kiedykolwiek zastanawiałeś/łaś się, co by było, gdybyś mógł/mogła doskonalić swój angielski, grając w grę? – tymi słowami rozpoczyna się zwiastun gry stworzonej przez Departament Stanu USA. Jej celem jest wspieranie osób uczących się amerykańskiej wersji języka angielskiego w rozwijaniu umiejętności językowych i poznawaniu kultury tego kraju. Gra, której twórcy wykorzystali metodę *game-based learning* (por. Horizon Report 2014), przeznaczona jest dla osób w wieku 12-16 lat, których poziom znajomości języka angielskiego jest początkujący lub średnio zaawansowany. Gra może być również świetnym rozwiązaniem dla polskich uczniów, pragnących rozwinąć umiejętności słuchania i czytania ze zrozumieniem w sposób mniej konwencjonalny. Aby wziąć w niej udział, należy wejść na stronę traceeffects.state.gov i założyć własne konto. Gra rozpoczyna się od krótkiego, animowanego filmu, w którym główny bohater, Trace, przypadkowo przenosi się z roku 2035 do czasów współczesnych. Aby powrócić, musi odnaleźć osobę nazywającą się Emma Fields. Gracz przyjmuje rolę Trace'a i wyrusza na poszukiwania. W swojej podróży, podzielonej na siedem rozdziałów, spotyka różne osoby, z którymi nawiązuje rozmowy. Uczeń ćwiczy w ten sposób umiejętność słuchania ze zrozumieniem, gdyż nawiązując rozmowę z poszczególnymi osobami, musi zrozumieć, co one do niego mówią, i odpowiednio zareagować. Aby udzielić odpowiedzi, gracz wybiera odpowiednie zdanie z listy dialogowej, która pojawia się po podejściu do wybranych osób i wciśnięciu klawisza *e* na klawiaturze. Dzięki tej funkcji osoba ucząca się rozwija również umiejętność czytania ze zrozumieniem. Po wybraniu jednego ze zdań, gracz słyszy

wypowiedź głównego bohatera, w którego się wciela, dzięki czemu uczy się poprawnej wymowy. Ponadto po przejściu poszczególnych rozdziałów, uczeń może pobrać komiks z dialogami nawiązującymi do danej części gry, dzięki czemu dodatkowo rozwija umiejętność czytania. W swojej podróży gracz zbiera również tzw. *action verbs* (czasowniki typu *give, show, leave*). Są one niezbędne, aby móc odpowiednio zareagować w różnych sytuacjach nawiązujących do życia codziennego (np. pracownik uniwersytetu prosi o pokazanie legitymacji studenckiej). Dialogi w grze są proste, wypowiedziane bardzo wyraźnie, a uczeń zawsze może wybrać opcję *Hear again*. Gra *Trace Effects* może spodobać się nastoletnim uczniom, warto więc spróbować ją wykorzystać jako uzupełnienie tradycyjnych metod rozwijania sprawności receptywnych.

Zakończenie

Podsumowując, warto pamiętać, że dzięki nowoczesnym technologiom istnieje o wiele więcej możliwości nauczania i uczenia się języków obcych niż kilkadziesiąt lat temu, a wykorzystywanie narzędzi internetowych niesie wiele korzyści opisanych powyżej. Jeśli jednak z jakichś powodów nie chcemy lub nie mamy możliwości wykorzystania omawianych aplikacji na lekcjach, polemy je swoim uczniom. Z dużym prawdopodobieństwem można przyjąć, że przynajmniej niektórzy z nich skorzystają, a każdy dodatkowy kontakt z oryginalnym tekstem pisany lub słuchany przyczynia się do rozwijania sprawności językowych.

Bibliografia

- Horizon Report (2014) K-12 Edition. New Media Consortium [online] [dostęp 10.02.2016] <<http://cdn.nmc.org/media/2014-nmc-horizon-report-k12-EN.pdf>>.
- Wieczorek-Tomaszewska, M. (red.) (2013) *Dydaktyka cyfrowa epoki smartfona. Analiza cyfrowych aspektów dydaktyki gimnazjum i szkoły średniej*. Tarnów: Stowarzyszenie Miasta w Internecie [online] [dostęp 10.11.2015] <<http://www.ldc.edu.pl/phocadownload/Dydaktyka-cyfrowa-epoki-smartfona.pdf>>.

Dorota Uchwat-Zaród

Nauczycielka języka angielskiego w III Liceum Ogólnokształcącym w Tarnowie. Należy do grupy *Superbelfrzy RP*. Entuzjastka innowacyjnych metod nauczania, współautorka scenariuszy lekcji z wykorzystaniem TIK w ramach Laboratorium Dydaktyki Cyfrowej.



*Postuchaj, to do ciebie*¹, czyli jak wykorzystanie piosenek pomaga rozwijać sprawności receptywne

Marcin Hościłowicz

Dźwięki i muzyka towarzyszą nam codziennie. Piosenki słyszymy w radiu, Internecie, reklamach. Również w nauczaniu języka obcego wykorzystanie materiału muzycznego jest dość popularne. Dlaczego tak jest? To dość oczywiste – piosenka zawiera te elementy leksykalne i strukturalne, które mogą pomóc rozwijać sprawności receptywne: słuchanie i czytanie. Są to: melodia i tekst, słowa i rymy oraz rytm i treść.

Muzyka i piosenki są wykorzystywane na lekcjach języka obcego dość często ze względu na łatwy do nich dostęp. W każdym podręczniku do nauki języka obcego można znaleźć przynajmniej jedną lub dwie piosenki, dzięki którym możemy rozwijać umiejętności językowe uczniów. Jako nauczyciel języka angielskiego oraz aktywny wykonawca podzielię się w niniejszym artykule swoimi wieloletnimi doświadczeniami łączenia muzyki i nauczania języka obcego. Przedstawię zalety wykorzystania piosenek jako materiału dydaktycznego rozwijającego sprawności receptywne, w szczególności słuchanie. Omówię przykłady sprawdzonych ćwiczeń, które mogą być wykorzystane w pracy z piosenkami wśród uczniów na różnych etapach edukacyjnych. Dokonam też przeglądu popularnych technik stosowanych w rozwijaniu umiejętności słuchania oraz zaproponuję autorskie zastosowanie ćwiczeń przy wykorzystaniu piosenki, które okazują się atrakcyjne dla uczniów i efektywne w nauczaniu słuchania.¹

Theories, czyli co wiadomo o procesach rozwijających sprawność słuchania

Słyszenie jest definiowane jako wieloetapowy i interaktywny proces przetwarzania informacji akustycznej wynikających ze zdolności słuchowych (Senderski 2004). Aby zrozumieć mechanizm odkodowywania dźwięków jako komponentów znaczeniowych języka warto zwrócić uwagę w jaki sposób przetwarzamy dane wejściowe. Rumelhart i Ortony (1977) wprowadzili terminy: przetwarzanie wstępujące (ang. *bottom-up processing*) oraz zstępujące (ang. *top-down processing*), w związku z rozróżnieniem sposobu, w jaki rozumiemy to, co słyszymy. W przypadku przetwarzania wstępującego rozpoznajemy poszczególne komponenty języka: słowa, struktury itp. Natomiast przetwarzanie słuchowe zstępujące polega na wykorzystaniu wiedzy ogólnej, doświadczenia uczącego się czy kontekstu językowego i pozajęzykowego materiału do słuchania. Uczniowie często starają się zrozumieć każde słowo tekstu słuchanego, a brak zrozumienia każdego wyrazu, który słyszą, odbierają jako brak umiejętności rozumienia tekstu

¹ Na końcu tekstu znajduje się pełna lista tytułów piosenek wykorzystanych w niniejszym artykule w tytułach i śródtytułach.

słuchanego w całości, co prowadzi do niechęci słuchania oraz obniżenia motywacji do nauki. Zasadne jest więc branie pod uwagę obu procesów, zarówno zstępującego, jak i wstępującego stosując różne ćwiczenia rozwijające słuchanie ekstensywne oraz intensywne. Przykłady wzmacniania powyższych umiejętności zaprezentowane są w niniejszym artykule.

Why should I care? – czyli dlaczego piosenki rozwijają sprawność słuchania

Według nauczycieli języka obcego, Muzyka jest skutecznym materiałem dydaktycznym z wielu powodów. Przede wszystkim, dla większości uczniów śpiewanie piosenek i słuchanie muzyki to przyjemne doświadczenia. Angażując się w przyjemne doświadczenie, uczniowie są rozluźnieni, a ich ewentualna niechęć do nauki języka obcego jest zredukowana, co prowadzi do większej otwartości na uczenie się. Dzięki piosenkom uczniowie mają kontakt z autentycznymi przykładami użycia języka obcego.

Przyczyny pozytywnego wpływu piosenek na kształcenie sprawności słuchania są następujące:

1. Wykorzystanie muzyki w nauczaniu języka obcego potwierdza teorię inteligencji wielorakich, ponieważ wzmacnia wszystkie typy inteligencji² wyodrębnione przez Gardnera (1993).
2. Przyswajamy więcej słów, gdy towarzyszy im rytm i melodia niż kiedy są tylko słowami mówionymi.
3. Aspekt rytmiczny piosenki wzmacnia skuteczność wykorzystywania mnemotechnik³, które można zastosować w nauczaniu słownictwa lub struktur oraz aktywnego słuchania.
4. Badania wykazują, że uczniowie skuteczniej uczą się słownictwa, zapamiętując je w wyniku wykorzystania piosenki na lekcji języka obcego w porównaniu do tradycyjnego

² Poszczególne typy inteligencji określone przez Gardnera i ich wzmacnianie przy wykorzystaniu piosenki: inteligencja językowa rozumiana jako zdolność pojmowania i wyrażania rzeczywistości poprzez słowo, rytm; piosenka zawiera zarówno tekst jak i rytm. Inteligencja muzyczna dominująca u osób przyswajających wiedzę poprzez rytm, dźwięk, muzykę. Inteligencja ruchowa jako zdolność doświadczania rzeczywistości poprzez ruch może być wzmocniona poprzez zabawy ruchowe przy słuchaniu piosenki. Inteligencja intrapersonalna jako umiejętność wewnętrznego odbioru treści, wydawania sądów i opinii; uczeń osobiście odbiera muzykę i samodzielnie odczuwa atrakcyjność utworu lub jej brak, ma możliwość oceny utworu. Z kolei inteligencja interpersonalna może być wzmacniana zarówno poprzez wspólne śpiewanie piosenki w grupie.

³ Do mnemotechnik należą np. kategoryzacja elementów, czyli uporządkowanie i pogrupowanie ich według pewnych zasad: podobieństwa znaczeniowego czy formalnego; skojarzenie ich z innymi elementami, ułożonymi rytmicznie lub mającymi formę logiczną czy żartobliwą, dzięki czemu łatwo je zapamiętać; stosowanie skrótów werbalnych czy zewnętrznych analogii oraz układu wierszowego.

materiału do słuchania, ze względu na powtarzający się zasób leksykalny, np. w refrenie (Medina 1993).

5. Podnoszenie poziomu sprawności receptywnych przy wykorzystaniu materiału zawierającego melodię i obraz (w przypadku teledysków), wydaje się bardziej efektywne w stosunku do materiału słuchanego w formie monologu czy dialogu ze względu na bodźce zarówno słuchowe jak i wzrokowe największy efekt (Medina 1993).
6. Piosenki odnoszą się do wielu aspektów życia i są idealnym materiałem do wykorzystania na lekcjach dotyczących konkretnej tematyki.
7. Piosenki silnie motywują do wykonywania zadań na nich opartych, ponieważ postrzegane są raczej jako zabawa niż nauka.
8. Użycie muzyki wpływa na atmosferę w klasie. Możemy używać jej jako elementu relaksacyjnego lub wprowadzić za jej pomocą dynamikę w proces nauczania.
9. Zapamiętujemy łatwiej to, co angażuje nas emocjonalnie, ponieważ zmysł słuchu oraz neuroprzebieżniki funkcjonują w taki sposób, aby zaznaczyć te wspomnienia dźwiękowe, które są istotne.
10. Piosenka, czyli muzyka z tekstem, angażuje obie półkule mózgowe, dzięki czemu jest bardzo skutecznym środkiem dydaktycznym (Schellenberg 2005). Muzyka wprowadza słuchacza w stan relaksacji i właśnie wtedy mózg jest otwarty na pozytywne impulsy zewnętrzne.
11. Muzyka i piosenki są łatwo dostępne, a poza klasą szkolną są z pewnością obecne w życiu młodych ludzi. Nawet osoby uczące się języka obcego na poziomie początkującym z pewnością znają i śpiewają piosenki w języku obcym.
12. Piosenki motywują do słuchania języka obcego w warunkach naturalnych poza lekcją, ponieważ są materiałem autentycznym, który nie kojarzy się z kolejną sytuacją szkolną. Wynika to z motywacji wewnętrznej ucznia, chcącego zarówno poznać treść tekstu (np. ze względu na jego przynależność do pewnej grupy nieformalnej, z którą może kojarzyć się utwór muzyczny) lub nauczyć się śpiewać słuchaną piosenkę, czy po prostu ze względu na atrakcyjność melodii. Na lekcji uczeń może kojarzyć słuchaną piosenkę jako kolejny materiał do słuchania podczas lekcji, którą może zapomnieć ze względu na formalny charakter procesu nauczania.

You learn, czyli przykłady technik i ćwiczeń rozwijających sprawność słuchania

Jednostka lekcyjna, podczas której nauczyciel realizuje rozwijanie umiejętności słuchania wśród uczniów, powinna być podzielona na trzy fazy:

- Faza 1 – ćwiczenia poprzedzające słuchanie (ang. *pre-listening activities*);
- Faza 2 – ćwiczenia w trakcie słuchania (ang. *listening activities*);
- Faza 3 – ćwiczenia po wysłuchaniu (ang. *post-listening activities*).

Uwzględnienie wszystkich tych trzech elementów warunkuje skuteczność kształcenia sprawności słuchania.

Just before, czyli techniki poprzedzające słuchanie piosenek

Ćwiczenia poprzedzające słuchanie odgrywają istotną rolę w skutecznym rozwijaniu umiejętności słuchania i pomagają nauczycielowi rozpoznać, w jakim stopniu uczniowie znają tematykę obecną w piosenkach, jak również stopień opanowania zasobu leksykalnego oraz struktur gramatycznych, które się w nich pojawiają. Ćwiczenia wykonywane w tej fazie pomagają uczniom przygotować się do tego, co za chwilę usłyszą, oraz obniżają poziom stresu i niepewności związanej z trudnościami w słuchaniu języka obcego poprzez przedstawienie właściwego kontekstu językowego i pozajęzykowego. Ponadto, zadania poprzedzające słuchanie wzmacniają interakcję pomiędzy uczniami i dają możliwość dyskusji w klasie i świadomości zakresu leksykalno-gramatycznego zawartego w piosence, dzięki czemu uczniowie czują się pewniej podczas słuchania, wiedzą jakiego materiału leksykalnego i gramatycznego mogą się spodziewać w piosence.

Anticipating, czyli przewidywanie treści piosenki na podstawie jej tytułu

Uczniowie odgadują treść piosenki na podstawie jej tytułu podanego przez nauczyciela. Nauczyciel może pełnić rolę osoby naprowadzającej na treść utworu. Dyskusja metodą burzy mózgów zainspirowana tytułem piosenki może przynieść mnóstwo ciekawych pomysłów i rozwiązań. Modyfikacją tego ćwiczenia może być podanie słów lub zwrotów na przygotowanych przez nauczyciela kartkach. Zadaniem uczniów pracujących w parach jest wybór słów z treści piosenki. Podczas słuchania uczniowie wybierają te

słowa i zwroty, które rzeczywiście pojawiają się w piosence. Dzięki temu ćwiczeniu uczniowie koncentrują się na temacie piosenki, co powoduje skierowanie uwagi na potencjalny zakres leksykalny zawarty w jej tekście.

Watch me now, czyli odgadywanie tematu na podstawie ilustracji lub materiału wideo

Przed wysłuchaniem piosenki uczniowie oglądają teledysk z wyłączonym dźwiękiem i odgadują treść piosenki. Omówienie przewidywanej treści piosenki może odbywać się w języku ojczystym lub języku docelowym w przypadku grup zaawansowanych. Dla uczniów początkujących należy dobrać taki teledysk, którego treść będzie zgodna z treścią piosenki lub do niej zbliżona. Przykłady takich piosenek to m.in.:

- Anna Naklab – *Supergirl*;
- Suzanne Vega – *Tom's Diner*.

Dance party song, czyli słuchanie muzyki w tańcu

Nauczyciel odtwarza piosenkę, a uczniowie tańczą w rytm muzyki. Celem tego typu ćwiczeń jest zapoznanie uczniów z nową piosenką szczególnie w warstwie muzycznej, a nie tylko tekstowej. Dzięki temu uczniowie nie czują napięcia, niepewności czy obawy przed porażką w trakcie wykonywania zadań związanych z rozumieniem ze słuchu. Nie są świadomi nowego materiału językowego pojawiającego się w treści piosenki, skupieni są raczej na tańcu i zabawie w rytm muzyki. Wprowadza to element relaksacyjny i motywujący do realizacji zadań typowych dla słuchania.

Omawiane ćwiczenie sprawdza się wśród dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym, ponieważ dominującym typem inteligencji w tej grupie wiekowej jest tzw. inteligencja ruchowa, jedna z inteligencji wielorakich wg teorii Gardnera (1983). Dzieci bardzo łatwo potrafią pokazać swoje emocje w ruchu, a zabawy ruchowe nie sprawiają im trudności. Takie ćwiczenia mogą być jednak wyzwaniem dla nauczyciela w szkole gimnazjalnej lub ponadgimnazjalnej, gdyż nastolatkom, z powodu burzy emocjonalnej wieku dorastania, dość trudno połączyć działania typowo szkolne z innymi, swobodniejszymi.

Mark my words, czyli odgadywanie słownictwa zawartego w piosence

Nauczyciel przygotowuje zestawienie słów i zwrotów, wśród których pojawiają się wyrazy występujące w treści piosenki.

Ćwiczenia poprzedzające słuchanie odgrywają istotną rolę w skutecznym rozwijaniu umiejętności słuchania i pomagają nauczycielowi rozpoznać, w jakim stopniu uczniowie znają tematykę obecną w piosenkach, jak również stopień opanowania zasobu leksykalnego.

Następnie informuje uczniów po polsku, o czym mówi piosenka. Uczniowie w parach wybierają te słowa lub zwroty, które – ich zdaniem – pasują do treści piosenki. Następnie podczas słuchania intensywnego wyszukują te słowa lub zwroty, które wybrali.

While listening to rock and roll lyrics, czyli o technikach towarzyszących słuchaniu

Ćwiczenia towarzyszące słuchaniu wymagają spełnienia kilku istotnych warunków, o których należy pamiętać:

1. Pozwólmy uczniom słuchać piosenki dwa lub trzy razy w całości, zarówno w trakcie słuchania intensywnego, jak i ekstensywnego.
2. Zachęcajmy uczniów do określenia głównej myśli piosenki przed przejściem do słuchania, które ma na celu wyszukiwanie szczegółów.
3. Pozwólmy na przedstawianie przypuszczeń po pierwszym wysłuchaniu i zweryfikujmy hipotezy uczniów po drugim słuchaniu.
4. Stwórzmy takie ćwiczenia, które będą odpowiadały zarówno poziomowi języka, jak i możliwościom językowym oraz zainteresowaniom uczniów.
5. Dobierzmy materiał leksykalno-gramatyczny tak, aby był zgodny z realizowanym programem nauczania.

6. Unikajmy przypadkowości w doborze piosenek w odniesieniu do materiału językowego oraz treści utworu; uczniowie mogą odebrać lekcję z wykorzystaniem piosenki jako bezcelową i niepotrzebną.
7. Dostosujmy ćwiczenia w taki sposób, aby uczniowie mieli poczucie osiągnięcia sukcesu.
8. Pamiętajmy, że uczniowie nie muszą zrozumieć każdego pojedynczego słowa, zrozumienie i zapamiętanie fragmentów piosenki przez uczniów możemy potraktować jako ich osiągnięcie, a zarazem sukces nauczyciela.

Oprócz typowych ćwiczeń towarzyszących słuchaniu – takich jak: prawda/fałsz, uzupełnianie luk, wybór jednej z kilku odpowiedzi – które można znaleźć w każdym podręczniku do nauki języka obcego, proponuję także inne techniki rozwijające sprawność słuchania z wykorzystaniem piosenki.

Show me what you got, czyli pokazywanie treści piosenki

Celem tego ćwiczenia jest zapoznanie uczniów z nowym słownictwem, kluczowym dla tekstu piosenki. Do tego typu ćwiczenia ważne jest przygotowanie rekwizytów: zdjęć, rysunków, przedmiotów związanych z materiałem językowym. Atrakcyjne dla uczniów może być również przedstawianie elementów piosenki przez nauczyciela: uczniowie słuchają tekstu piosenki i obserwują nauczyciela, który odgrywa jej treść. Zadaniem nauczyciela jest tak przedstawić treść piosenki, aby uczniowie mogli skutecznie rozpoznać i odgadnąć tak materiał leksykalny, jak i tematykę piosenki. Kolejnym segmentem tego ćwiczenia może być przedstawianie treści piosenki przez uczniów.

I choose, czyli dobieranie ilustracji do treści piosenki

Celem tego ćwiczenia jest wybranie rekwizytów, których nazwy pojawiają się w tekście piosenki. Nauczyciel dzieli uczniów na 3-4 osobowe grupy i daje im po sześć przedmiotów. Nazwy trzech z nich występują w tekście piosenki. Uczniowie w trakcie słuchania wybierają rekwizyty, których nazwy pojawiają się bezpośrednio w tekście lub są związane z treścią piosenki. Po wysłuchaniu piosenki uczniowie podają nazwy wybranych przedmiotów w języku docelowym. Wyjaśniają także, dlaczego są one związane z piosenką. Ponieważ ćwiczenie to wymaga przygotowania

przez nauczyciela kilkunastu przedmiotów, warto wybrać piosenkę, w której treści występują nazwy przedmiotów typowych dla miejsca przeprowadzania zajęć.

Piosenki, które można wykorzystać, to np. *Paint it Black* – zespołu Rolling Stones, *Wonderful World* – Louisa Armstronga. Uczniowie muszą znaleźć przedmioty w kolorach, których nazwy występują (licznie) w tych w piosenkach.

Drawing board, czyli rysowanie treści piosenki

Na początku ćwiczenia nauczyciel podaje listę wyrazów lub zwrotów, z których pewna liczba pojawia się w piosence. Uczniowie słuchają piosenki i rysują jej treść albo ilustrują usłyszane słowo czy zwrot, który znajduje się na liście. Piosenkę należy odtworzyć dwa lub trzy razy tak, aby uczniowie mieli czas na wykonanie ćwiczenia. Uczniowie porównują swoje rysunki i dobierają się w grupy, które zilustrowały te same słowa lub zwroty. Łączenie w grupy ma charakter integracyjny oraz porównawczy. Porównując swoje rysunki uczniowie mogą dowiedzieć się jak koleczy/koleżanki postrzegają ten sam wyraz czy zwrot. Inną wersją tego ćwiczenia jest rysowanie poszczególnych elementów piosenki i tworzenie swojego rodzaju teledysku-komiksu. Uczniowie po narysowaniu poszczególnych części piosenki pracują w grupach i układają rysunki w odpowiedniej kolejności. Dzięki temu ćwiczeniu uczniowie rozwijają słuchanie zarówno ekstensywne, jak i intensywne, ponieważ ich zadaniem jest wyszukać elementy leksykalne w piosence, a zarazem zinterpretować pewną ideę zawartą w utworze za pomocą rysunku.

Bingo, czyli... song bingo

Uczniowie otrzymują listę 15 słów, które występują w piosence. Z tej listy wpisują w dowolnej kolejności wszystkie słowa do tabeli podzielonej na trzy kolumny i trzy wiersze, używając każdego z nich tylko jeden raz. Następnie słuchają piosenki i skreślają w swojej tabeli te słowa, które usłyszą. Jeśli uczeń odnajdzie trzy słowa w pionie, w poziomie lub po przekątnej, krzyczy *Bingo!* Nauczyciel zatrzymuje piosenkę i ogłasza zwycięzcę. Należy pamiętać, żeby piosenka była utrzymana w wolnym tempie, tak aby uczniowie mieli możliwość wychwycenia poszczególnych słów.

Piosenka odpowiednia do wykorzystania w *song bingo* to np. *Feeling Good* w wykonaniu Michaela Buble (niegdyś śpiewała ją Nina Simone).

Przykładowa lista słów z tej piosenki: sky, feel, dawn, day, life, good, high, river, birds, fish, dragonfly, butterflies, know, new, tree.

Przykładowa karta do *song bingo* wypełniona przez ucznia.

sky	life	birds
new	dragonfly	tree
good	Fish	high

Do you hear what I hear? – czyli porównanie tekstu ze słowami piosenki

Uczniowie otrzymują tekst piosenki, w którym niektóre słowa lub zwroty zostały zamienione na homonimy (brzmia podobnie) lub tworzą tzw. *minimal pairs*, czyli wyrazy brzmiące podobnie. Uczniowie słuchają piosenki i podkreślają wyraz lub zwrot, który został zamieniony. Należy pamiętać o odtworzeniu piosenki dwa lub trzy razy, aby umożliwić uczniom podkreślenie wyrazów/wyrażeń brzmiących podobnie, a następnie wpisanie tych, które rzeczywiście występują w utworze. Poniżej przedstawiono przykład tekstu piosenki z wersją dla uczniów – *Slender* zespołu Skunk Anansie.

Tekst dla ucznia (fragment)	Tekst oryginalny (fragment)
Why take everything you see? You'll have nothing left to squander If you keep push in me away You'll have no one else to love	Why take everything you see? You'll have nothing left to squander If you keep pushing me away You'll have no one left to love

After all – techniki stosowane po wysłuchaniu piosenki

Etap, który następuje po wysłuchaniu piosenki, jest kontynuacją ćwiczeń wykonywanych podczas słuchania i ma na celu wykorzystanie poznanego materiału leksykalnego oraz struktur gramatycznych do rozwijania umiejętności pisania i mówienia. Ćwiczenia wykonywane po zakończeniu słuchania systematyzują wiedzę językową uczniów, pełnią rolę ewaluacyjną i utrwalają zdobyte umiejętności. Na ćwiczenia przeprowadzane po wysłuchaniu materiału można poświęcić więcej czasu niż na zadania podczas słuchania, co pozwoli uczniom na omówienie materiału

Wykorzystanie piosenek na lekcjach języka obcego nie tylko urozmaica i uatrakcyjnia zajęcia, ale przede wszystkim pozwala na rozwijanie u uczniów własnych strategii uczenia się, stwarza możliwości wzbogacania słownictwa i jest formą kontaktu z żywym językiem.

leksykalnego, strukturalnego, jak również dyskusję czy opis i analizę problematyki społecznej lub kulturowej zawartej w treści piosenki.

Ćwiczenia po wysłuchaniu piosenki powinny być szczególnie motywujące i interesujące. Oczywiście jest fakt, że przy wyborze odpowiedniej techniki należy uwzględnić to, ile czasu możemy poświęcić na tę część lekcji, czy dane ćwiczenie będzie polegało na dyskusji, czytaniu czy pisaniu, oraz czy będą to ćwiczenia wykonywane indywidualnie przez uczniów, czy też realizowane w grupach.

Popularnymi technikami wykorzystywanymi w rozwijaniu sprawności receptywnych po wysłuchaniu tekstu są: pytania typu prawda/fałsz, uzupełnianie tabeli, pytania wielokrotnego wyboru, dyskusja nad wysłuchaną piosenką, układanie fragmentów tekstu w odpowiedniej kolejności. Jako uzupełnienie propozycji ćwiczeń wzmacniających sprawności receptywne w fazie 3. możemy wykorzystać poniższe rozwiązania.

Picking up the pieces, czyli układanie tekstu piosenki po jej wysłuchaniu

Uczniowie otrzymują tekst piosenki pocięty na wersy. Po wysłuchaniu piosenki ich zadaniem jest ułożyć tekst w prawidłowej kolejności. Można zasugerować uczniom, aby zwrócili uwagę na rymy, które są istotną cechą piosenki.

Po ułożeniu tekstu przez uczniów nauczyciel prezentuje słowa utworu w prawidłowej kolejności.

Repeat, czyli odtwarzanie fragmentów piosenki

Uczniowie po wysłuchaniu piosenki kończą jednym słowem lub brakującym fragmentem zwroty pojawiające się w jej tekście, np.:

1. Maybe you should... (*know that*)
2. My name's 'Blurryface' and I care... (*what you think*)

Tego typu ćwiczenie pomaga utrwalić poszczególne związki wyrazowe oraz konstrukcje leksykalno-gramatyczne, które w późniejszej fazie lekcji mogą być wykorzystane do tworzenia własnych wypowiedzi ustnych lub pisemnych.

Tell the truth, czyli pytania prawda/fałsz

Pytania typu prawda/fałsz to typowe ćwiczenie w sprawdzaniu zrozumienia tekstu słuchanego. W przypadku piosenek można wykorzystać je w formie quizu. Nauczyciel przygotowuje zestaw pytań utrwalających znajomość związków wyrazowych występujących w tekście, np. w piosence *Free Love* zespołu Depeche Mode:

1. In the song you could hear the phrase: *I have been running like you.* (T/F)
2. In the song you could hear the word *hello* ten times. (T/F)

Można też zaproponować rozpoznawanie intencji autora tekstu w piosence: *Lullaby* zespołu The Cure:

1. The song is set in the house. (T/F)
2. The song is about death. (T/F)

Dzięki temu ćwiczeniu uczniowie mogą zarówno utrwalić prezentowany zakres leksykalno-gramatyczny zawarty w piosence, jak i sprawdzić swoją umiejętność rozumienia ze słuchu.

Happy, czyli podsumowanie

Podsumowując, należy stwierdzić, że wykorzystanie piosenek na lekcjach języka obcego nie tylko urozmaica i uatrakcyjnia zajęcia, ale przede wszystkim pozwala na rozwijanie u uczniów własnych strategii uczenia się, stwarza możliwości wzbogacania słownictwa i – co najważniejsze – jest formą kontaktu z żywym językiem, pozwala na poznanie różnych sposobów mówienia (rozdzielenie British i American English) i z pewnością motywuje uczniów do pogłębiania znajomości języka obcego.

Lekcje z wykorzystaniem muzyki są ciekawe i angażujące. Dla pasjonatów muzyki może być to zgrabne: można poświęcić całą godzinę lekcyjną na wymianę opinii na temat ulubionych

stylów i rodzajów muzyki, wykonawców i piosenek. Można powiedzieć, że to stracony czas, jednostka lekcyjna przepadła, a podstawa programowa nie zostanie zrealizowana. Nic bardziej mylnego. Dzięki takim rozmowom i informacjom uzyskanym od uczniów można przygotować doskonały materiał dydaktyczny, dzięki któremu efektywność nauczania podniesie się, a rozwijanie umiejętności językowych będzie bardziej intensywne. Warto również zwrócić uwagę na funkcję edukacyjną stylów muzycznych. Oprócz rozwijania umiejętności receptywnych, tekst piosenki przekazuje informacje o historii, kulturze i relacjach międzyludzkich. Wykorzystywanie piosenek na lekcji języka obcego wzmacnia również relacje między nauczycielem a uczniami i współtworzy dialog międzypokoleniowy.

Bibliografia

- Chaudron, C., Richards, J.C. (1986) The Effect of Discourse Markers on the Comprehension of Lectures. W: *Applied linguistics*, nr 7(2), 113-127.
- Gardner, H. (1993) Multiple Intelligences: The Theory in Practice. New York: Basic Books.
- Medina, S. (1993) *The Effect of Music on Second Language Vocabulary Acquisition*. W: *FEES News (National Network for Early Language Learning)*, nr 6(3), 1-8.
- Senderski, A. (2014) Terapia metodą aktywnego treningu słuchowego – założenia teoretyczne i wyniki [online] [dostęp 29.01.2016] <http://www.mzppp.pl/cms/images/stories/do_pobrania/biuletyn/senderski.pdf>.
- Schellenberg, E. (2005) Music and Cognitive Abilities. W: *Current Directions in Psychological Science*, 317-320.

Netografia

(Wykonawcy, piosenki których zostały wykorzystane w artykule):

- Alanis Morissette *You Learn*
<https://www.youtube.com/watch?v=T1tOHZ2l0qE>
- Bing Crosby *Do You Hear What I Hear?*
<https://www.youtube.com/watch?v=SxO3MvfkKp4>
- Britney Spears *Anticipating*
<https://www.youtube.com/watch?v=TkcLGts7lsw>
- David Bowie *Lazarus*
<https://www.youtube.com/watch?v=y-JqH1M4Ya8>
- Delerium *After All*
<https://www.youtube.com/watch?v=lgMxKBLftq4>
- Depeche Mode *Free Love*
<https://www.youtube.com/watch?v=R18kWUrw6wY>
- Diana Krall *Why Should I Care*
<https://www.youtube.com/watch?v=TOHdDPFm9oA>
- Edwin *Theories*
<https://www.youtube.com/watch?v=0gYeyE16Whs>
- Eric Clapton *Tell the Truth*
<https://www.youtube.com/watch?v=cZyfaA7GiT8>
- George Ezra *Drawing Board*
<https://www.youtube.com/watch?v=oI2d827w2po>

- Jay-Z *Show Me What You Got*
<https://www.youtube.com/watch?v=FS4U-HAHwps>
- Justin Bieber *Mark My Words*
<https://www.youtube.com/watch?v=kjUQjq1CBi0>
- Kult *Postuchaj, to do ciebie*
<https://www.youtube.com/watch?v=HYys-PqDhKc>
- M.I.A. *Bingo*
<https://www.youtube.com/watch?v=Lh6V-lygOwA>
- Manic Street Preachers *Repeat*
<https://www.youtube.com/watch?v=c0m6KQquUw>
- Pharrell Williams *Happy*
<https://www.youtube.com/watch?v=y6Sxv-sUYtM>
- Poco *Pickin' Up the Pieces*
<https://www.youtube.com/watch?v=MPcfDIBWELM>
- Shrek *Dance Party Song*
<https://www.youtube.com/watch?v=Is1ECntZfGI>
- The Cure *Lullaby*
<https://www.youtube.com/watch?v=ijxk-fcg7c>
- The Maine *While Listening to Rock & Roll*
<https://www.youtube.com/watch?v=-s0aoHwWL9g>
- The Offspring *I Choose*
<https://www.youtube.com/watch?v=0UWoqqQjl-I>
- Tommy Page *Just Before*
https://www.youtube.com/watch?v=SuO9N_F2N94
- Ultramagnetic Mc's *Watch Me Now*
<https://www.youtube.com/watch?v=COeeqAludhI>

Marcin Hościłowicz

Nauczyciel języka angielskiego z 20-letnim stażem. Pracuje w III Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Alfreda Lityńskiego w Suwałkach oraz jako nauczyciel doradca w Suwalskim Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Suwałkach. Autor zadań maturalnych z języka angielskiego, doktorant w zakresie językoznawstwa i literaturoznawstwa na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu w Białymstoku, muzyk zespołu rockowego DRAH.



Jak badać sprawności fonologiczne dzieci na starcie szkolnym?

Grażyna Krasowicz-Kupis
Katarzyna Wiejak

Sprawności fonologiczne dzieci odnoszą się do biegłości w wykorzystaniu fonologicznego subsystemu języka. Ich znaczenie jest szczególnie ważne dla prawidłowego rozwoju mowy, a także opanowania czytania i pisania oraz przyswajania przez dzieci języków obcych.

W związku z tak istotnym znaczeniem tego specyficznego aspektu rozwoju językowego ważne jest, aby był on właściwie diagnozowany, a wszelkie deficyty w tym zakresie – dostrzeżone wystarczająco wcześnie, żeby można było zapobiegać ich dotkliwym konsekwencjom. Zadanie to ma spełnić *Bateria Testów Fonologicznych IBE* opracowana w Instytucie Badań Edukacyjnych w roku 2015, a przeznaczona dla dzieci uczęszczających do oddziału rocznego przygotowania przedszkolnego (tzw. zerówki) oraz klasy I i II szkoły podstawowej. Wykorzystanie jej wyników pozwala na szczegółowe zaplanowanie działań wspomagających i terapeutycznych.

Znaczenie diagnozy funkcji fonologicznych

Badanie funkcji fonologicznych warto przeprowadzać z kilku powodów. Przede wszystkim jest to ważna składowa rozwoju językowego dziecka. Warunkuje rozwój wymowy, formowanie fonemów i słuchu fonemowego, stanowi podstawę formowania reprezentacji fonologicznych i leksykalnych słów, będących bazą dla słownika, a przez to fundamentem nabywania gramatyki.

Szczególne role sprawności fonologicznych polega przede wszystkim na tym, że leżą one u podstaw nauki czytania i pisania we wszystkich językach opierających się na kodzie fonem-grafem.

Liczne badania prowadzone w Polsce i na świecie od ponad 20 lat wskazują, że nabywanie umiejętności czytania i pisania jest istotnie powiązane z rozwojem językowych sprawności fonologicznych, przetwarzaniem fonologicznym, a zwłaszcza ze świadomością fonologiczną, jako pierwotnym czynnikiem warunkującym osiągnięcia w czytaniu (Catts, Fey, Zhang, Tomblin 2001; Ehri i in. 2001; Lonigan i in. 2000; Hogan, Catts, Little 2005; Torgesen, Wagner, Rashotte 1994; Wagner i in. 1997; także por. przegląd Snowling 2001; Krasowicz-Kupis 2008a).

Ponadto wykazano deficyty tego obszaru językowego u dzieci z zaburzeniami czytania (Lyon, Shaywitz, Shaywitz 2003; Stanovich 1988; Vellutino, Fletcher, Snowling, Scanlon 2004; Snowling i in. 2000). Zarazem deficyty fonologiczne uważa się za jedno z najważniejszych mechanizmów dysleksji rozwojowej czy – mówiąc ogólniej – specyficznego zaburzenia uczenia się (DSM-V 2013). Wskutek tego, wczesne rozpoznanie deficytów funkcji fonologicznych może służyć pogłębionej

Na podstawie wyników badań prowadzonych na całym świecie należy stwierdzić, że ocena funkcji fonologicznych powinna być głównym elementem diagnozy gotowości szkolnej dziecka z perspektywy przyszłych umiejętności czytania i pisania, w tym także w języku obcym.

diagnozie ryzyka dysleksji rozwojowej (Bogdanowicz 2012). Osoby z dysleksją zazwyczaj, chociaż nie zawsze (por. Nijakowska 2008), wykazują niższy poziom opanowania systemu fonologiczno-ortograficznego języka obcego (Sparks i in. 1991, 1995).

Nie można pominąć znaczenia funkcji fonologicznych dla nauki języków obcych. Kompetencje fonologiczne warunkują nabywanie cech fonologicznych L2, a przez to kształtowanie słownika i umiejętności leksykalnych oraz gramatycznych. Z kolei ćwiczenia usprawniające kompetencje fonologiczne sprzyjają bardziej efektywnej nauce języka obcego (Bogdanowicz 2011).

Jak pisze Nijakowska (2009), osoby, które prezentują wyższy poziom biegłości w języku obcym, charakteryzują się jednocześnie wyższym poziomem rozwoju języka ojczystego. Jest to zauważalne szczególnie w zakresie komponentu fonologiczno-ortograficznego (Sparks i in. 1998). Podkreśla się związek pomiędzy kompetencją fonologiczną w języku ojczystym i drugim u dzieci dwujęzycznych oraz pozytywny transfer kompetencji fonologicznej z języka ojczystego do kolejnych nabywanych przez nie języków.

Na podstawie wyników badań prowadzonych na całym świecie należy stwierdzić, że ocena funkcji fonologicznych powinna być głównym elementem diagnozy gotowości

szkolnej dziecka z perspektywy przyszłych umiejętności czytania i pisania, w tym także w języku obcym.

Wczesna diagnoza jest bardzo istotna, ponieważ daje większe szanse na skuteczność interwencji. Łatwiej zapobiegać ewentualnym zaburzeniom, niż później je usuwać. Zapobieganie trudnościom pozwala zminimalizować ich skutki psychologiczne, tj. lęk szkolny lub niskie poczucie własnej wartości.

Pojęcie sprawności fonologicznych

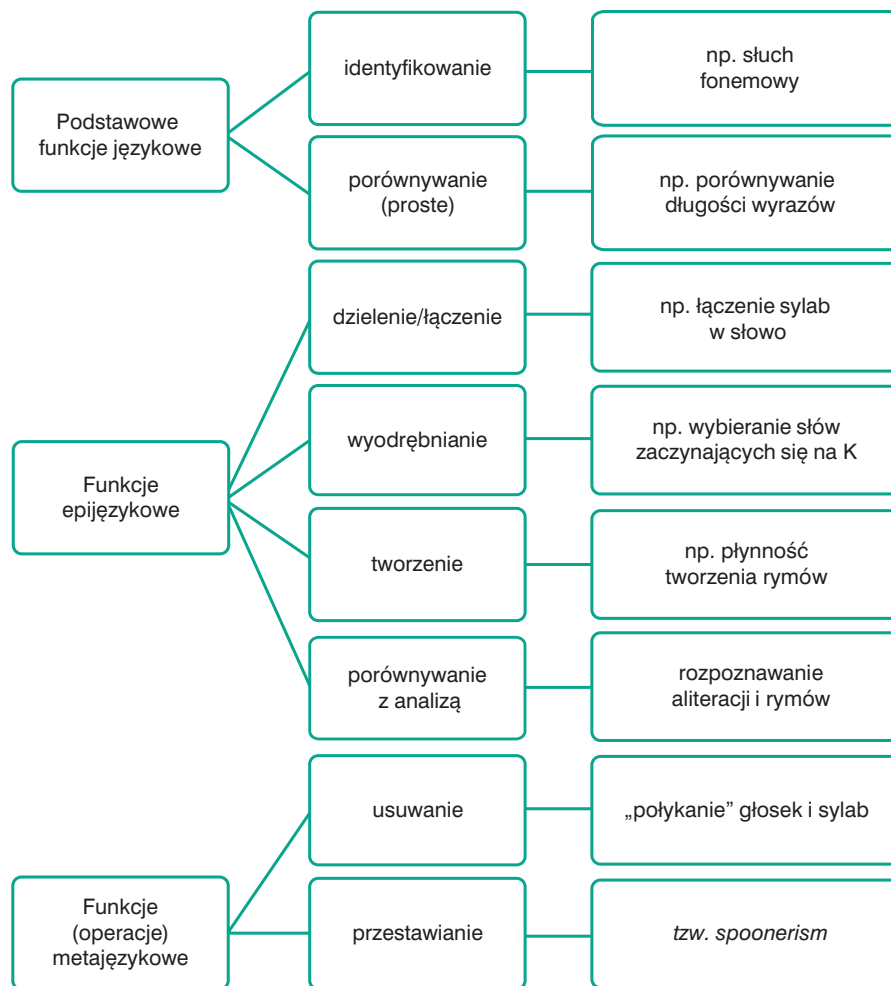
Termin *sprawności fonologiczne* (określane także w psychologii jako *funkcje fonologiczne*) odnosi się do wykorzystania przez dziecko jednego z subsystemów języka, jakim jest system fonologiczny. Sprawności te dotyczą wykonywania operacji na elementach fonologicznych systemu języka – przede wszystkim fonemach (a w praktyce na głoskach), a także sylabach czy elementach subsylabowych, takich jak rymy i aliteracje (Krasowicz-Kupis 1997, Lipowska 2001, Krasowicz-Kupis, Wiejak, Bogdanowicz 2015). Operacje te możemy uporządkować jako pewne kontinuum: od najprostszych – jak rozpoznawanie, przez bardziej skomplikowane – jak porównywanie i segmentacja materiału językowego (słów lub pseudosłów), aż po świadome i celowe przekształcenia przeprowadzane na elementach fonologicznych (głoskach lub sylabach).

Pojęcie sprawności (funkcji) fonologicznych jest bliskie pojęciu tradycyjnie w Polsce określanemu jako funkcje słuchowe lub percepcja słuchowa (Spionek 1973). Utożsamianie wymienionych terminów jest niewłaściwe, ponieważ mają one różny zakres: percepcja słuchowa odnosi się jedynie do percepcji dźwięków (nie tylko mowy). Natomiast sprawności fonologiczne dotyczą wyłącznie systemu językowego i obejmują zarówno aspekt percepcyjny, jak i ekspresyjny.

Zgodnie z modelem Krasowicz-Kupis (Krasowicz-Kupis, Wiejak, Bogdanowicz 2015), wśród elementów fonologicznych wyróżniono, oprócz fonemów, także sylaby i elementy śródsylabowe¹, a dokładnie rymy i aliteracje.

Każdy z wymienionych elementów może pełnić różnego typu funkcje: od podstawowych, pojawiających się rozwojowo najwcześniej, jak na przykład słuch fonemowy, przez średnio zaawansowane, choć raczej intuicyjne (tzw. epijęzykowe), po bardziej zaawansowane poznawczo, świadome, metajęzykowe, jak na przykład usuwanie lub przestawianie elementów fonolo-

¹ Te, których struktura jest czymś pośrednim między sylabą a głoską; elementy śródsylabowe funkcjonują także jako *elementy subsylabowe*.



Rysunek 1. Funkcje fonologiczne – model G. Krasowicz-Kupis.
Źródło: Krasowicz-Kupis; Wiejak; Bogdanowicz (2015:9)

gicznych w słowach. Model struktury funkcji fonologicznych, uwzględniający odniesienie funkcji do określonego poziomu, prezentuje Rysunek 1.

Warto zaznaczyć, że w przypadku funkcji metajęzykowych mówimy o tzw. świadomości językowej. Odnosi się ona do pewnej refleksji nad samym językiem jako konstruktorem oraz do intencjonalnego wykorzystania tego systemu do różnorodnych celów. Można też ją określić jako *zdolność do intencjonalnego monitorowania i planowania własnych metod przetwarzania językowego* (Krasowicz-Kupis 1999:30). W przypadku subsystemu fonologicznego można zatem *mówić o świadomości fonologicznej, oznaczającej refleksję nad strukturą*

fonologiczną słów, celową kontrolę i manipulowanie elementami fonologicznymi, jak fonemy, sylaby czy części śródsylabowe (Krasowicz-Kupis, Wiejak, Bogdanowicz 2015:10).

Świadomość fonologiczna zaczyna się rozwijać jeszcze przed formalną nauką czytania i pisania, ale jej rozkwit wiąże się ściśle z pierwszymi doświadczeniami w tym zakresie.

Z czysto lingwistycznego punktu widzenia elementy fonologiczne to jedynie fonemy, czyli najmniejsze niepodzielne elementy struktury systemu językowego. W tradycji terapii psychologiczno-pedagogicznej w obrębie funkcji fonologicznych pojawiają się też inne części (elementy), czyli sylaby i elementy śródsylabowe (rymy i aliteracje).

Uwzględnienie tych dodatkowych elementów w opisywanym modelu pozwala na bardziej zróżnicowane i zindywidualizowane rozwojowo podejście do sprawności fonologicznych (por. Krasowicz-Kupis 1999). Sylaby są elementami wyróżnianymi i identyfikowanymi przez dzieci najwcześniej i w sposób najbardziej naturalny. Następnie pojawiają się kompetencje w zakresie elementów śródsylabowych, a dopiero na końcu sprawności fonemowe (Krasowicz-Kupis 1999, Lipowska 2001). Właśnie do takiego wyróżnienia elementów fonologicznych w strukturze słów odwołuje się koncepcja *Baterii Testów Fonologicznych IBE*, omawianej w dalszej części niniejszego tekstu.

Podsumowując, przyjęto, że funkcje fonologiczne obejmują sprawności fonologiczne na poziomie sylabowym, śródsylabowym i fonemowym, oznaczające operacje na cząstkach fonologicznych, takie jak dzielenie słów na głoski, łączenie głosek w słowa, rozpoznawanie głosek, a także pamięć fonologiczną (rodzaj pamięci odnoszący się do elementów fonologicznych) oraz świadomość fonologiczną. Świadomość fonologiczna, jako sprawność metajęzykowa, odnosi się do zaawansowanych i intencjonalnych operacji na cząstkach fonologicznych.

Ocena sprawności fonologicznych – *Bateria Testów Fonologicznych IBE*

Istnieje wiele mniej lub bardziej znanych narzędzi diagnostycznych, umożliwiających ocenę sprawności fonologicznych w procesie specjalistycznej diagnozy edukacyjnej, dokonywanej w poradniach psychologiczno-pedagogicznych przez psychologów, pedagogów i logopedów. Zazwyczaj narzędzia te mają charakter wycinkowy i odwołują się do wybranych

aspektów sprawności fonologicznych. Rzadko są to narzędzia wystandaryzowane i znormalizowane, które pozwalałyby na rzetelną, trafną i obiektywną diagnozę.

Zadanie zapełnienia tej luki w warsztacie diagnostycznym specjalisty – psychologa, pedagoga, logopedy – w poradnictwie psychologiczno-pedagogicznym ma spełnić *Bateria Testów Fonologicznych IBE* (BTF IBE) opracowana w Instytucie Badań Edukacyjnych w roku 2015 przez zespół w składzie: Grażyna Krasowicz-Kupis, Katarzyna Wiejak i Katarzyna Bogdanowicz (2015). Bateria bazuje na modelu funkcji fonologicznych Krasowicz-Kupis (1999, 2004, 2008), opisanym w punkcie 2. Skonstruowano ją tak, aby pozwalała diagnozować możliwie jak najwięcej funkcji w odniesieniu do wyróżnionych trzech typów elementów fonologicznych, a mianowicie: podstawowe funkcje językowe, funkcje epijęzykowe i funkcje (operacje) metajęzykowe. Strukturę *Baterii Testów Fonologicznych IBE* prezentuje Tabela 1.

Bateria składa się w sumie z 14 testów i obejmuje różne szczegółowe zadania, takie jak: zadania oceniające słuch fonemowy i różnicowanie struktury fonologicznej, rozpoznawanie i tworzenie aliteracji oraz rymów, zadania oceniające płynność w zakresie rymów i aliteracji, łączenie sylab i głosek w słowa i pseudosłowa, dzielenie na głoski i sylaby słów prawdziwych i sztucznych, a także usuwanie sylab i głosek ze słów.

W baterii wykorzystano wyrazy prawdziwe i sztuczne. Zastosowanie pseudowyrazów ma bardzo korzystne znaczenie dla diagnozy funkcji fonologicznych, bowiem minimalizuje ono wpływ skojarzeń związanych ze znaczeniem. Przy zastosowaniu słów prawdziwych istnieje ryzyko, że mogą one uruchamiać mechanizm kompensacyjny, utrudniający właściwą ocenę

BTF IBE										
sylaby			elementy subsylabowe				fonemy			
			rymy		aliteracje					
			rozpoznawanie	tworzenie	rozpoznawanie	tworzenie				
dzielenie	łączenie	usuwanie	rozpoznawanie	tworzenie	rozpoznawanie	tworzenie	dzielenie	łączenie	usuwanie	różnicowanie

Tabela 1. Struktura funkcji fonologicznych ocenianych w baterii testów BTF IBE. Źródło: opracowanie własne

przetwarzania fonologicznego. Wówczas test w większym stopniu ocenia dostępność reprezentacji leksykalnych czy semantycznych dziecka niż kompetencje fonologiczne. Ponadto w zadaniach segmentacji wykonywanych przez dzieci piszące, prawdziwe wyrazy skłaniają raczej do analiz pisowni, a nie wymowy, co zmienia naturę tych zadań.

Bateria Testów Fonologicznych IBE jako całość służy do oceny funkcji fonologicznych i przetwarzania fonologicznego na różnych poziomach.

Bateria Testów Fonologicznych IBE – charakterystyka narzędzia

Testy składające się na BTF IBE przede wszystkim odzwierciedlają koncepcję struktury funkcji fonologicznych przedstawioną w poprzednim punkcie. Część z nich była inspirowana stosowanymi wcześniej próbami eksperymentalnymi (Krasowicz, Bogdanowicz 1997, Krasowicz-Kupis 1999, 2004), niektóre wzorowane były na narzędziach już istniejących, np. na *Nieznanym języku* Marty Bogdanowicz (2011). Jako źródło inspiracji wykorzystano także *Dyslexia Portfolio Set* (Turner 2008) oraz *Phonological Assessment Battery PhA* (Frederickson, Frith i Reason 1997).

Poniżej przedstawiono krótki opis poszczególnych grup testów wraz z ich przeznaczeniem. Zgodnie z założeniem, wszystkie testy były adresowane do uczniów oddziałów rocznego przygotowania przedszkolnego (RPP) oraz klas I i II.

Test porównywania słów

Do tej grupy należy test *Słuch fonemowy*, który, jak sugeruje nazwa, służy do oceny umiejętności różnicowania par głosek opozycyjnych w języku polskim, różniących się minimalnie, tzn. tylko jedną cechą dystynktywną. Zawiera pary wyrazów sztucznych o identycznej strukturze fonetycznej, różniących się między sobą jedną głoską z tzw. par opozycyjnych dotyczących dźwięczności (np. *koczy – kodźy*), stopnia zbliżenia narządów mowy (np. *pecul – pesul*) czy miejsca artykulacji (np. *esak – eszak*).

Testy rymów

Zadaniem testów rymów jest ocena sprawności fonologicznych w zakresie umiejętności dostrzegania podobieństwa fonetycznego słów obejmującego części wygłosowe (rymy). Zaproponowano tu dwa rodzaje zadań, jedno o charakterze bardziej percepcyjnym *Rymy – rozpoznawanie, słowa*, drugie zaś ekspresyjne – *Rymy – płynność*.

Przyjęto nieco zawężony, w stosunku do językoznawczego, sposób rozumienia rymu, co wiązało się z koniecznością ujednolicenia procedury oceny odpowiedzi. Założono, że musi on obejmować identyczność zakończeń stanowiących część sylaby, z co najmniej jedną samogłoską w wyrazach jednosylabowych: *sok-krok, mak-brak*, a w wyrazach dłuższych zakończenie obejmujące całą ostatnią sylabę oraz część sylaby przedostatniej zaczynającej się od samogłoski np. *muszka-gruszka*, ale nie *broszka, laski-maski*, ale nie *nioski, parasolka-fiolka* ale nie *mirabelka*. Za wyrazy rymujące się uznawano wyrazy prawdziwe oraz sztuczne, które spełniały powyższy warunek.

Test *Rymy – rozpoznawanie, słowa* jest testem obrazkowym. Dziecko słyszy trzy słowa (dwa rymujące się i jedno nie – np. *nosy-kosy-stogi*), będące nazwami obiektów prezentowanych na obrazkach, i ma zdecydować, która nazwa nie rymuje się z pozostałymi. W tym teście wykorzystuje się obrazki wspomagające zapamiętywanie szeregu słów przez dziecko, a ich nazwy zawsze podaje badający. Jest to przykład zadania nazywanego na gruncie angielskim *oddlity task*. Było ono wykorzystywane w badaniach umiejętności w zakresie rymów już od lat 90., zarówno w Wielkiej Brytanii (Bradley, Bryant 1985), jak i w Polsce (Krasowicz-Kupis 1999; Lipowska 2001).

Test *Rymy – płynność* odnosi się do sprawności ekspresyjnych, a zadanie dziecka polega na podaniu jak największej liczby rymów do słowa-wzorca w czasie 30 sekund. Test służy ocenie płynności fonologicznej w zakresie tworzenia rymów. Jako poprawne rymy do słowa *plot* akceptowane są zarówno słowa prawdziwe, np. *knot*, jak i sztuczne, np. *mot*.

Testy aliteracji

Testy aliteracji odnoszą się do umiejętności rozpoznawania podobieństwa fonetycznego słów w części nagłosowej np. *krowa-kratka, maska-masto*. Wielkość części nagłosowej będącej aliteracją może być zróżnicowana i obejmuje sylabę (*maska-masto*), część śródsylabową (*dłoń-dłuto, Katowice-katalog*), a nawet pojedyncze głoski (*droga-dymia*). Te zasady dotyczą wszystkich testów w tej grupie.

Test *Aliteracje – pseudosłowa* ocenia rozpoznawanie podobieństwa słów w części nagłosowej i polega na tym, że badający podaje dwa sztuczne słowa, a zadaniem dziecka jest udzielenie odpowiedzi na pytanie, czy mają one taki sam początek. Test pozwala zatem ocenić umiejętność

rozpoznawania podobieństwa słów w części nagłosowej, według zasad opisanych wcześniej.

Test *Tworzenie aliteracji – płynność* również odnosi się do sprawności ekspresyjnych i jest bardzo podobny do poprzedniego, ale zadanie dziecka polega na podaniu jak największej liczby słów mających taki sam początek jak wzorzec, w czasie 30 sekund. Test służy ocenie płynności fonologicznej w zakresie tworzenia aliteracji. Jako odpowiedzi poprawne akceptowane są tutaj zarówno słowa prawdziwe, np. *krata*, jak i sztuczne, np. *kroto*.

Testy sylabowe

Testy sylabowe przeznaczone są, mówiąc najogólniej, do oceny przetwarzania fonologicznego na poziomie sylabowym.

Test *Sylaby – łączenie, pseudosłowa* polega na łączeniu przez dziecko usłyszanych sylab w sztuczne słowo. Badający podaje sylaby w ustalonej kolejności (np. *ZU-TAK*), a dziecko ma je połączyć i powiedzieć w całości słowo (w tym przypadku: *zutak*). Test służy ocenie umiejętności łączenia sylab w słowo na materiale abstrakcyjnym.

Testy *Sylaby – dzielenie, słowa* i *Sylaby – dzielenie, pseudosłowa* wymagają odwrotnej operacji. Badający podaje słowo lub sztuczne słowo w całości, zaś zadaniem dziecka jest podzielenie go na sylaby. Test ocenia zatem zdolność segmentacji sylabowej na materiale konkretnym i abstrakcyjnym.

Kolejne dwa testy: *Sylaby – usuwanie, słowa* oraz *Sylaby – usuwanie, słowa i pseudosłowa*, odnoszą się do świadomości fonologicznej, bowiem wymagają przekształcenia usłyszanego słowa prawdziwego lub sztucznego przez usunięcie sylaby wskazanej przez badającego. Test *Sylaby – usuwanie, słowa* składa się z dwóch części: pierwsza to usuwanie sylab nagłosowych, druga – wygłosowych.

W teście *Sylaby – usuwanie, słowa i pseudosłowa* dziecko, podobnie jak w teście poprzednim, usuwa wskazane sylaby ze słów i w efekcie tworzy nowe słowa – sztuczne.

Testy fonemowe

Ta grupa testów ma za zadanie ocenę umiejętności fonologicznych odnoszących się do pojedynczych fonemów, czyli przetwarzania fonologicznego na poziomie fonemowym. Należą tu tradycyjne i znane od lat zadania analizy i syntezy fonemowej na słowach i pseudosłowach oraz testy świadomości fonemowej polegające na usuwaniu głosek ze słów i pseudosłów.

Testy *Głoski – łączenie, słowa* i *Głoski – łączenie, pseudosłowa* wymagają od dziecka połączenia wypowiedzianych przez badającego głosek odpowiednio w całe słowo lub pseudosłowo. Pozwalają na ocenę sprawności łączenia głosek w semantyczną i fonologiczną całość (słowa prawdziwe) lub wykonywanie tej operacji na materiale abstrakcyjnym (słowa sztuczne).

Test *Głoski – dzielenie, słowa* polega na tym, że dziecko dzieli na głoski usłyszane słowo wypowiedziane przez badającego. Test ocenia zdolność segmentacji fonemowej na materiale konkretnym.

Kolejny test *Głoski – usuwanie, słowa* ocenia świadomość fonemową. Stawia przed dzieckiem zadanie usuwania z usłyszanych prawdziwych słów głoski wskazanej przez badającego, w efekcie czego powstają nowe sztuczne słowa.

Wyniki BTF IBE i ich interpretacja

W baterii BTF IBE otrzymujemy kilka rodzajów wyników – łączny dla całej baterii, tzw. *Iloraz Funkcji Fonologicznych* IFF opisujący ogólny poziom rozwoju fonologicznego badanego dziecka, wyniki dla podskali fonemowej, sylabowej, metajęzykowej oraz płynności, a także szczegółowe wyniki 14 podtestów dla poszczególnych sprawności fonologicznych.

Test został znormalizowany na ogólnopolskiej populacji dzieci uczęszczających do oddziału rocznego przygotowania przedszkolnego, klasy I oraz klasy II (semestr zimowy). Grupy normalizacyjne podzielono ze względu na semestr oraz ze względu na wiek dzieci (przedziały 6-miesięczne) i na płeć. Z powodu zróżnicowania wieku dzieci na różnych etapach edukacji wczesnoszkolnej, normy dla oddziałów rocznego przygotowania przedszkolnego obejmują dzieci do 7 lat i 6 miesięcy, zaś dla I klasy i klasy II semestru zimowego – dzieci do wieku 8 lat i 6 miesięcy.

Normy dla pojedynczych testów są wyrażone na skali stenowej ($M=5,5$, $SD=2$), natomiast normy dla wyników łącznych przedstawiono na skali standaryzowanej, tzw. wechslerskiej (tzw. skali IQ, $M=100$, $SD=15$), używanej w testach inteligencji.

Analiza wyników BTF IBE może mieć charakter zarówno funkcjonalny, jak i kliniczny – umożliwia ocenę rozwoju sprawności fonologicznych z perspektywy na przykład gotowości szkolnej, a także stopnia opóźnień rozwoju tych sprawności, w tym ryzyka zaburzenia czytania, ryzyka dysleksji. Oczywiście wykorzystywana jest tu diagnoza ilościowa, psychometryczna, która powinna być wzbogacona

Nazwa testu	O czym informują wyniki	Słaby wynik sygnałem ryzyka dysleksji
<i>Słuch fonemowy</i>	Umiejętność różnicowania fonemów różniących się jedną cechą dystynktywną.	TAK
<i>Aliteracje – pseudosłowa</i>	Umiejętność rozpoznawania podobieństwa fonologicznego w części nagłosowej na materiale abstrakcyjnym.	TAK
<i>Aliteracje – płynność</i>	Zadanie wymaga dokonania analizy struktury fonologicznej słowa, a następnie generowania słów lub pseudosłów po uprzednim porównaniu, czy tworzone słowo ma częstkę nagłosową identyczną jak we wzorze; mierzy przede wszystkim płynność fonologiczną.	–
<i>Rymy – rozpoznawanie, słowa</i>	Umiejętność rozpoznawania podobieństwa fonetycznego części wygłosowych, zatem wymaga porównania struktury fonetycznej słów.	–
<i>Rymy – płynność</i>	Umiejętność dokonywania analizy struktury fonetycznej słów i wytwarzanie słów lub pseudosłów o identycznej części wygłosowej; mierzy płynność fonologiczną.	–
<i>Sylaby – łączenie, pseudosłowa</i>	Umiejętność łączenia sylab na materiale abstrakcyjnym, wykluczającym skorzystanie z kontekstu, jakim jest znaczenie słowa.	TAK
<i>Sylaby – dzielenie, słowa</i>	Umiejętność dokonywania segmentacji sylabowej słów.	TAK
<i>Sylaby – dzielenie, pseudosłowa</i>	Umiejętność dokonywania segmentacji sylabowej na materiale abstrakcyjnym.	TAK
<i>Sylaby – usuwanie, słowa</i>	Świadomość fonologiczna – wymaga intencjonalnego przekształcenia usłyszanego słowa w inne słowo poprzez usunięcie podanej sylaby.	TAK
<i>Sylaby – usuwanie, słowa i pseudosłowa</i>	Świadomość fonologiczna na poziomie sylaby.	TAK
<i>Głoski – łączenie, słowa</i>	Umiejętność dokonywania syntezy fonemowej na materiale konkretnym.	TAK
<i>Głoski – łączenie, pseudosłowa</i>	Dokonywanie syntezy fonemowej na materiale abstrakcyjnym.	TAK
<i>Głoski – dzielenie, słowa</i>	Zdolność dokonywania segmentacji fonemowej.	TAK
<i>Głoski – usuwanie, słowa</i>	Ocena świadomości fonemowej – w sposób intencjonalny należy przekształcić słowo poprzez usunięcie wskazanej głoski.	TAK

Tabela 2. Charakterystyka poszczególnych testów BTF IBE ze względu na przedmiot pomiaru i ryzyko dysleksji

o dodatkowe analizy jakościowe, dotyczące wykonania poszczególnych testów oraz rodzaju i liczby popełnianych przez dziecko błędów. Poszczególne podtesty dają szerokie możliwości w tym zakresie.

Iloraz Funkcji Fonologicznych IFF jest wskaźnikiem informującym o ogólnym poziomie przetwarzania fonologicznego u badanego dziecka. Wyniki przeciętne świadczą o tym, że dziecko jest wrażliwe na istnienie fonologicznych symboli językowych (takich jak sylaby, fonemy i cząstki śródsylabowe), a także na reguły, które nimi rządzą.

Słabe wyniki można wiązać z ryzykiem zaburzeń uczenia się, zwłaszcza w obszarze czytania i pisania. Wskazują one na konieczność podjęcia działań wspomagających rozwój funkcji fonologicznych u badanego dziecka. Jakże dokładnie funkcje należy rozwijać, wskaże dokładna analiza wyników w poszczególnych testach BTF IBE.

Przedziały ufności dla wyników w każdym teście baterii informują nas o poziomie badanej sprawności ocenianej na tle rówieśników tej samej płci na tym samym poziomie edukacyjnym. Wyniki przeciętne świadczą o dobrej, typowej dla wieku sprawności. Natomiast słabe wyniki stają się sygnałem ryzyka zaburzeń, zwłaszcza jeśli dotyczą kilku badanych obszarów. Podsumowanie informacji diagnostycznych prezentuje Tabela 2.

Przydatne w interpretacji jest także łączenie podtestów w grupy ze względu na to, do jakich sprawności fonologicznych się odnoszą.

W przypadku dzieci uczęszczających do oddziałów RPP możemy grupować podtesty zgodnie z modelem teoretycznym – czyli odnosząc je do rodzaju operacji językowych, epijęzykowych i metajęzykowych lub też do rodzajów elementów fonologicznych uwzględnionych w testach.

W przypadku uczniów klasy I i II analiza czynnikowa BTF IBE pozwoliła na wyodrębnienie czterech podskal, co umożliwia kompleksową ocenę takich aspektów przetwarzania fonologicznego, jak umiejętności metajęzykowe, operacje na sylabach, operacje na fonemach oraz płynność fonologiczna.

Wynik w skali sylabowej informuje o ogólnym poziomie dokonywania segmentacji sylabowej, zaś w skali fonemowej – o poziomie syntezy głoskowej. Analiza wyników poszczególnych testów wchodzących w skład tych skal pozwala na ocenę wyżej wymienionych umiejętności w zależności od rodzaju materiału: konkretny, niosący znaczenie *vs* abstrakcyjny.

Wynik w skali płynności pozwala na ocenę płynności fonologicznej, tj. funkcji angażującej generowanie słów spełniających określone kryterium: podobieństwo w częście nagłosowej lub wygłosowej.

Wynik w skali metajęzykowej odzwierciedla poziom świadomości fonologicznej, przejawiającej się podczas wykonywania takich operacji, jak różnicowanie fonemów i struktury fonetycznej pseudosłów oraz manipulowanie elementami fonologicznymi – sylabami i fonemami; będącej zdolnością metajęzykową o charakterze intencjonalnym i refleksyjnym. Dokładna analiza wyników poszczególnych testów tworzących skalę umożliwia porównanie poziomu sprawności metajęzykowych. Wyniki w tej skali są istotnie powiązane z osiągnięciami w nauce czytania i pisania, a opóźnienia w zakresie funkcji mierzonych przez poszczególne testy świadczą o ryzyku dysleksji rozwojowej.

Ukierunkowanie pracy z dzieckiem na podstawie wyników w BTF IBE

Zastosowanie BTF IBE w praktyce diagnostycznej – psychologicznej, pedagogicznej i logopedycznej – stwarza szerokie możliwości wykorzystania jej wyników.

Po pierwsze, służy ona ocenie rozwoju językowego oraz gotowości szkolnej. Na jej podstawie, jako jednej z wielu metod stosowanych w pełnej diagnozie, mogą być formułowane opinie i decyzje diagnostyczne dotyczące odroczenia i przyspieszenia obowiązku szkolnego. Ponadto możemy – przy wykorzystaniu także oceny umiejętności czytania i pisania, formułować diagnozę ryzyka dysleksji.

Po drugie – na podstawie szczegółowej analizy wyników BTF IBE można zaplanować działania wspomagające rozwój językowy dziecka oraz program terapeutyczny. Struktura BTF IBE pozwala na ocenę wielu aspektów sprawności fonologicznych, dzięki czemu daje możliwość wskazania licznych szczegółowych i wąskich deficytów, a jednocześnie bardziej trafnego ukierunkowania działań profilaktycznych i terapeutycznych. Na przykład słabe wyniki dla podskali fonemowej przy względnie dobrych dla podskali sylabowej pokazują, że dziecko wymaga stymulacji sprawności fonemowych, a jednocześnie wprowadzenia treningu czytania opartego na sylabach.

Podsumowując przedstawione powyżej informacje dotyczące *Baterii Testów Fonologicznych IBE*, można stwierdzić, że jest to przydatne i kompleksowe narzędzie wspomagające procedury

diagnostyczne stosowane w poradnictwie psychologiczno-pedagogicznym. Działania profilaktyczne w postaci edukacji fonologicznej prowadzonej od momentu startu szkolnego mogą podnieść efektywność nauki czytania i pisania, w tym również w języku obcym.

Bibliografia

- Bogdanowicz, K.M. (2011) *Dysleksja a nauczanie języków obcych*. Gdańsk: Harmonia.
- Bogdanowicz, M. (2012) *Ryzyko dysleksji, dysortografii i dysgrafii*. Gdańsk: Harmonia.
- Bogdanowicz, M., Jaworowska, A., Krasowicz-Kupis, G., Matczak, A., Pelc-Pękała, O., Pietras, I., Stańczak, J., Szczerbiński, M. (2011) *Diagnoza dysleksji u uczniów klasy III szkoły podstawowej. Przewodnik diagnostyczny*. Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Bradley, L., Bryant, P.E. (1985) *Rhyme and Reason in Reading and Spelling*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Catts, H.W., Fey, M.E., Zhang, X., Tomblin, J.B. (2001) Estimating the Risk of Future Reading Difficulties in Kindergarten Children: A Research-Based Model and its Clinical Implementation. W: *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, nr 32, 38-50.
- DSM 5 – *Diagnostic And Statistical Manual Of Mental Disorders. Fifth Edition* (2013). American Psychiatric Association.
- Ehri, L.C., Nunes, S.R., Willows, D.M., Schuster, B.V., Yaghub-Zadeh, Z., Shanahan, T. (2001) Phonemic Awareness Instruction Helps Children Learn to Read: Evidence from the National Reading Panel's Meta-analysis. W: *Reading Research Quarterly*, nr 36, 250-287.
- Frederickson, N., Frith, U., Reason, R. (1997) *Phonological Assessment Battery. Manual and Test Materials*. London: GL Assessment.
- Hogan, T.P., Catts, H.W., Little, T.D. (2005) The Relationship Between Phonological Awareness and Reading: Implications for the Assessment of Phonological Awareness. W: *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, nr 36, 285-293.
- Krasowicz-Kupis, G. (1997) *Język, czytanie i dysleksja*. Lublin: Agencja Wydawnicza A. Dudek.
- Krasowicz-Kupis, G., Bogdanowicz, K.M., Wiejak, K. (2015) *Bateria Testów Czytania IBE*. Warszawa: IBE.
- Krasowicz-Kupis, G. (2004) *Rozwój świadomości językowej dziecka. Teoria i praktyka*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Krasowicz, G., Bogdanowicz, M. (1997) *Metody badania rozwoju językowego dziecka*. Lublin: Graner s.c.
- Krasowicz, G. (1999) *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu i pisaniu dzieci 6-9 lat*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Lipowska M. (2001) *Profil rozwoju kompetencji fonologicznej dzieci w wieku przedszkolnym*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Lonigan, C.J., Burgess, S.R., Anthony, J.L. (2000) Development of Emergent Literacy and Early Reading Skills in Preschool Children: Evidence From a Latent Variable Longitudinal Study. W: *Developmental Psychology*, nr 36, 596-613.
- Krasowicz-Kupis, G. (2008) *Psychologia dysleksji*. Warszawa: PWN.
- Lyon, G.R., Shaywitz, S.E., Shaywitz, B.A. (2003) A Definition of Dyslexia. W: *Annals of Dyslexia*, nr 53, 1-14.
- Nijakowska, J. (2008) An Experiment with Direct Multisensory Instruction in Teaching Word Reading and Spelling to Polish Dyslexic Learners of English. W: J. Kormos, E. H. Kontra (red.) *Language Learners with Special Needs. An International Perspective*. Bristol: Multilingual Matters, 130-157.
- Nijakowska, J. (2009) Hipoteza różnic w kodowaniu językowym – próba wyjaśnienia trudności w uczeniu się języków obcych. W: M. Pawlak, M. Derenowski, B. Wolski (red.) *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*. Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, 41-53.
- Snowling, M.J., Gallagher, A., Frith, U. (2003) Family Risk of Dyslexia Is Continuous: Individual Differences in the Precursors of Reading Skills. W: *Child Development*, vol 74, nr. 2, 358-373.
- Snowling, M. (2001) *Dyslexia*. Oxford: Blackwell.
- Sparks, R. (1995) Examining the Linguistic Coding Differences Hypothesis to Explain Individual Differences in Foreign Language Learning. W: *Annals of Dyslexia*, nr 45, 187-214.
- Sparks, R., L. Ganschow, L. (1991) Foreign Language Learning Difficulties: Affective or Native Language Aptitude Differences? W: *Modern Language Journal*, nr 75, 3-16.
- Sparks, R., Artzer, M., Ganschow, L., Siebenhar, D., Plageman, M. i Patton, J. (1998) Differences In Native-Language Skills, Foreign-Language Aptitude, and Foreign-Language Grades Among High-, Average-, And Low-Proficiency Foreign-Language Learners: Two Studies. W: *Language Testing*, nr 15, 181-216.
- Spionek, H. (1973) *Zaburzenia rozwoju uczniów a niepowodzenia szkolne*. Warszawa: PWN.
- Stanovich, K. E. (1988) Explaining the Differences Between the Dyslexic and the Garden-Variety Poor Reader: the Phonological-Core Variable-Difference Model. W: *Journal of Learning Disabilities*, nr 21, 590-612.
- Torgesen, J.K., Wagner, R.K., Rashotte, C.A. (1994) Longitudinal Studies Of Phonological Processing And Reading. W: *Journal of Learning Disabilities*, nr 27, 276-286.
- Turner, M. (2008) *Dyslexia Portfolio Set*. London: GL Assessment.
- Vellutino, F., Fletcher, J., Snowling, M., Scalon, D. (2004) Specific Reading Disability (Dyslexia): What Have We Learnt in the Past Four Decades. W: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, nr 45, 2-40.
- Wagner, R.K., Torgesen, J.K., Rashotte, C.A., Hecht, S.A., Barkerm T.A., Burgess, S.R. (1997) Changing Relations Between Phonological Processing Abilities And Word-Level Reading As Children Develop From Beginning To Skilled Readers: A 5-Year Longitudinal Study. W: *Developmental Psychology*, nr 33, 468-479.

prof. dr hab. Grażyna Krasowicz-Kupis

Psycholog i logopeda. Kieruje Zespołem Specyficznych Zaburzeń Uczenia się w IBE oraz Zakładem Metodologii i Diagnostyki Psychologicznej Instytutu Psychologii UMCS. Zajmuje się sprawnością czytania, dysleksją rozwojową, rozwojem i zaburzeniami języka oraz diagnozą psychologiczną. Autorka i współautorka wielu narzędzi diagnozy psychologicznej.

dr Katarzyna Wiejak

Psycholog w Zakładzie Metodologii i Diagnostyki Psychologicznej w Instytucie Psychologii UMCS oraz w Zespole Specyficznych Zaburzeń Uczenia się w IBE. Specjalizuje się w zakresie diagnostyki psychologicznej, głównie funkcjonowania poznawczego oraz kompetencji językowej metaforycznej.

Współautorka wielu narzędzi diagnozy psychologicznej.



Rozwój świadomości fonologicznej dziecka w języku ojczystym i obcym

Aleksandra Raźniak

Świadomość fonologiczna jest pojęciem dobrze znanym w edukacji elementarnej. Stanowi ważny komponent badań w zakresie dojrzałości szkolnej do nauki czytania i pisania w języku ojczystym. Co jednak dzieje się z językiem obcym? Czy świadomość fonologiczna w języku obcym jest równie ważna jak w języku ojczystym? Jak się kształtuje i co wpływa na jej rozwój?

Pojęcie świadomości fonologicznej

W rozważaniach dotyczących świadomości fonologicznej niezwykle istotne jest precyzyjne zdefiniowanie niektórych powiązanych z nią zagadnień. Zacznijmy zatem od określenia, czym jest *świadomość fonologiczna* (ang. *phonological awareness*), nazywana również sprawnością lub kompetencją. Według Lipowskiej (2001), jest to zdolność do postrzegania dźwięków, z których składa się słowo i operowania nimi. W przypadku świadomości fonologicznej to dźwiękowa struktura słowa jest najważniejsza (Phillips i in. 2008:3). Rozumienie struktury języka mówionego wiąże się ze zdolnością do postrzegania fonemów, sylab, rymów, słów czy zdań. Świadomość fonologiczna kształtuje się zatem na kilku poziomach: na poziomie fonemowym, sylabowym, rymowym, wyrazowym, a nawet na zdaniowym. Uściślijmy zatem:

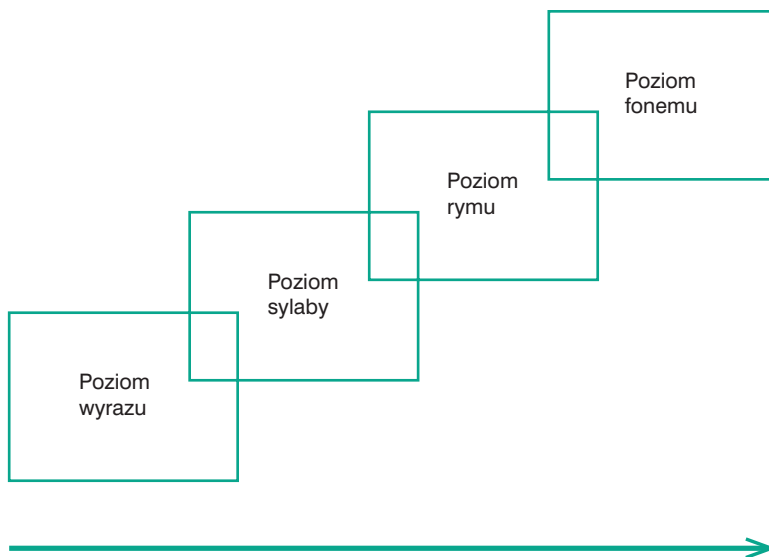
- świadomość *fonemu* (ang. *phoneme/sound awareness*) to zdolność do postrzegania i rozróżniania poszczególnych dźwięków, z których zbudowane są słowa;
- świadomość *syłab* (ang. *syllable awareness*) to zdolność do rozpoznawania sylab i manipulowania nimi w wyrazach;
- świadomość *rymu* (ang. *rhyme awareness*) to zdolność do rozpoznawania i tworzenia rymów oraz aliteracji;

- świadomość *słów* (ang. *word awareness*) to zdolność do postrzegania słów i manipulowania nimi w zdaniu;
- świadomość *zdania* (ang. *sentence awareness*) to zdolność do wyodrębniania i tworzenia zdań.

Rozwój świadomości fonologicznej

Rozwój świadomości fonologicznej przebiega od struktur stosunkowo dużych, a więc od świadomości słów, poprzez świadomość sylaby, a następnie rymu (w tym aliteracji, czyli wyróżniania wyrazów o podobnym brzmieniu na początku), do struktur najmniejszych, czyli fonemów (najmniejszych jednostek w systemie fonologicznym danego języka), co pokazuje Rysunek 1. Rozwój poszczególnych rodzajów świadomości następuje sekwencyjnie i polega na stopniowym przechodzeniu z jednego poziomu na kolejny (Phillips i in. 2008:5). Poziomy te często nachodzą na siebie, gdyż kształtowanie danej umiejętności trwa przez pewien czas: u dziecka doskonalącego jeszcze umiejętności związane z rymem i aliteracją jednocześnie rozpoczyna się proces kształtowania świadomości fonemu.

Polskie dzieci opanowują umiejętność postrzegania i różnicowania sylab w języku ojczystym ok. 4. roku życia.



Rysunek 1. Rozwój kompetencji fonologicznych według Phillips i in. (2008:5)

W podobnym okresie kształtuje się również ich świadomość rymu i aliteracji (Lipowska 2001). Dzieci rozwijają w pełni powyższe umiejętności dopiero w wieku 7 lat (Krasowicz-Kupis 1999). Zatem polskie dzieci potrafią dokonywać analizy i syntezy na poziomie sylaby, a także identyfikacji rymu i aliteracji w wieku przedszkolnym i umieją wykonywać te czynności nieświadomie. Nieco później kształtuje się umiejętność wyodrębniania fonemów i manipulowania nimi, a także proces analizy i syntezy fonemowej. Dzieci rozpoczynają syntetyzowanie i analizowanie na poziomie fonemu w wieku 5-6 lat. Na początku dominują procesy syntezy, potem pojawia się analiza. Natomiast identyfikowanie części w nagłosie, śródgłosie i wygłosie następuje w 6., a nawet dopiero w 7. roku życia. Dzieci najpierw różnicują fonemy w nagłosie, potem w wygłosie, a na końcu w śródgłosie. Co więcej, na początku identyfikowane są spółgłoski, a potem dopiero samogłoski (Styczek 1982). Sprawność fonemowa, w przeciwieństwie do sprawności na poziomie sylaby, rymu czy aliteracji, jest procesem, nad którym dzieci mają już kontrolę, a zatem odbywa się na poziomie świadomym.

W przypadku dzieci anglojęzycznych rozwój świadomości fonologicznej w L1 przebiega podobnie, a zatem kształtuje się od największych struktur, czyli słów (ostatnio zaczęto obserwować, że nawet od zdań), poprzez sylaby, rymy

i aliteracje, a następnie fonemy. Procesy analizy i syntezy sylabowej u dzieci anglojęzycznych kształtują się jednak nieco wcześniej, a mianowicie od ok. 3. roku życia. Podobnie przebiega proces wyodrębniania rymów i aliteracji. Mimo iż oba procesy, a mianowicie kształtowanie kompetencji na poziomie sylaby i na poziomie rymu czy aliteracji, rozpoczynają się stosunkowo wcześniej, to angielskie dzieci osiągają pełny rozwój obu umiejętności w wieku 5 lat (Stanovich 1984). Warto dodać, że podobnie jak u polskich dzieci, procesy analizy i syntezy sylabowej, jak również identyfikacji rymu i aliteracji przebiegają u nich na poziomie epijęzykowym, czyli nieświadomym. Proces kształtowania sprawności fonemowej, podobnie jak u polskich dzieci, jest procesem świadomym i pojawia się w trakcie kształtowania kompetencji na poziomie sylaby, rymu i aliteracji.

Źródła rozwoju świadomości fonologicznej

Sprawność fonologiczna nie jest zdolnością naturalną i kształtuje się raczej pod wpływem świadomych czynności, takich jak klaskanie, wystukiwanie, śpiewanie piosenek czy nauka rymowanek lub wylizanek, inicjowanych przez rodziców lub nauczycieli w przedszkolu. Na początku kompetencja fonologiczna rozwija się na poziomie epijęzykowym, (nieświadomym), z czasem przechodzi w formę procesu świadomego (poziom metajęzykowy), polegającego na kontrolowanym

Sprawność fonologiczna nie jest zdolnością naturalną i kształtuje się raczej pod wpływem świadomych czynności, takich jak klaskanie, wystukiwanie, śpiewanie piosenek czy nauka rymowanek lub wyliczanek, inicjowanych przez rodziców lub nauczycieli w przedszkolu.

eksperymentowaniu i manipulowaniu strukturą dźwiękową języka oraz na tworzeniu form językowych.

Poszerzanie zasobu słownиковego u dzieci prowadzi do pojawiania się coraz większej liczby słów, w tym słów o różnym znaczeniu i bardzo podobnej budowie (ang. *high neighborhood density words*). Podobieństwa w strukturze wyrazu, np. *bad – sad*, skłaniają dziecko do analizy, a co za tym idzie – do przechodzenia od reprezentacji całościowych (syntetycznych) do segmentalnych (analitycznych), czyli do restrukturyzacji leksykalnej. Dziecko zaczyna analizować budowę poznawanych słów i dostrzega różnice, nawet te minimalne, w strukturze wyrazu (Metsala, Walley 1998). Dzięki temu swoją wiedzę o strukturze słowa buduje nie na całościowych i gotowych reprezentacjach (ang. *holistic representations*), ale na reprezentacjach świadomie przemyślanych i przeanalizowanych (ang. *segmental representations*).

Inny pogląd na źródła rozwoju sprawności fonologicznej odwołuje się do poziomu dojrzałości do nauki pisania i czytania. Większa koncentracja na budowie wyrazu i jego świadoma analiza to efekt tworzenia relacji między głoską a literą (dźwiękiem mowy i jego symbolem). Dziecko poprzez wnikliwą obserwację zaczyna dostrzegać podobieństwa i różnice w wyrazach, zaczyna je kojarzyć i coraz bardziej świadomie

nimi manipulować. Umiejętność łączenia głoski i litery jest niezbędna, szczególnie w początkowej fazie procesu czytania i pisania (Barron 1998; Foy i Mann 2006; Treiman i Bourassa 2000; Vihman, 1981, 1996).

Na pewno też rozwój świadomości fonologicznej jest konsekwencją progresji w rozwoju poznawczym dziecka, czyli przechodzenia od procesów syntezy do analizy, od myślenia konkretnego do abstrakcyjnego. Coraz bogatsze doświadczenie i zdobyta wiedza zmuszają dziecko do stopniowego zastępowania myślenia *stricte* syntetycznego (całościowego) myśleniem analitycznym (abstrakcyjnym), a to umożliwia wejście na wyższy poziom rozwoju poznawczego.

Świadomość fonologiczna w L1 i L2

Poziom kompetencji osiągniętych w L1 (w języku ojczystym) zdecydowanie wpływa na przyswajane czy nauczone umiejętności w L2 – języku obcym. Zdaniem Cumminsa (1979, 1984), jeśli poziom kompetencji w L1 jest niski, to niski będzie również poziom kompetencji językowej w L2, a jeśli ten poziom jest wysoki w L1, to będzie wysoki również w L2 (ang. *the linguistic independance hypotheses*). Hipoteza ta została empirycznie udowodniona w badaniach prowadzonych przez Droop i Verhoeven (2003) oraz Proctor i in. (2006), a także Verhoeven (1994). Źródło takiej zależności tkwi poniekąd w podobnych mechanizmach nauki zarówno języka L1, jak i L2. Problemy choćby w jednym komponencie językowym, np. w świadomości fonologicznej, rzutują negatywnie tak na L1, jak i L2 (ang. *linguistic coding differences hypotheses*). Natomiast wysoki poziom świadomości fonologicznej w L1 wpływa na wyższy poziom umiejętności językowych, a tym samym na lepsze rezultaty w nauce czy przyswajaniu L2 (Sparks i Ganschow 1993, 1995). Hipoteza ta sprawdzona została również empirycznie w badaniach Holm i Dodd (1996), Humes-Bartlo (1989) czy Service i Kohonen (1995) i potwierdziła pozytywny wpływ umiejętności w L1 na naukę L2.

Pozytywny transfer językowy (ang. *cross-linguistic transfer*) polega głównie na przeniesieniu raz nauczonej już umiejętności w L1 na język obcy, który w większości przypadków jest językiem drugim, ale może to być również kolejny język (Leafstedt i Gerber 2005; Cisero i Royer 1995; Durgunoglu i in. 1993). Transfer świadomości fonologicznej z L1 na L2 rzutuje na umiejętność czytania w L2, gdyż poziom kompetencji fonologicznej w L1 jest czynnikiem pozwalającym

na przewidywanie biegłości w czytaniu w L1 (Adams 1990; Juel i Minden-Cupp 2000; Snow i in. 1998; Wagner i Torgesen 1987). Oznacza to, iż wysoki poziom świadomości fonologicznej w L1 pozytywnie rzutuje na wysoki poziom czytania w L1, czyli również na wysoki poziom czytania w L2, natomiast niski poziom kompetencji fonologicznej w L1 negatywnie wpływa na poziom umiejętności czytania w L1 i konsekwentnie w L2 (August i in. 2000). Ważne jest zatem, by nauka czytania w języku obcym opierała się na opanowanej wcześniej umiejętności czytania w języku ojczystym. Nieopanowana umiejętność czytania w L1 przy jednoczesnej nauce czytania w L2 nie wpływa pozytywnie na poziom umiejętności czytania w L2, co więcej – powoduje problemy zarówno w L2, jak i L1. Dzieci nauczone umiejętności czytania w L2 przed L1 nie potrafią łączyć umiejętności pisania w L2 z umiejętnością mówienia. W rezultacie trudna umiejętność czytania jest wprowadzana na fundament nowego języka, zamiast bazowania na języku znanym i bliskim dziecku (Smith 1977). Zatem nauczanie sprawności czytania w L1 na bazie rozwiniętej kompetencji fonologicznej w L1 i opanowanej nauce czytania w L1 może gwarantować pozytywny transfer, a co za tym idzie – wysoki poziom sprawności czytania w L2 i jednoczesny brak problemów w nadal rozwijanej sprawności czytania w L1. Pozytywny transfer świadomości fonologicznej z L1 na umiejętność czytania w L2 dotyczy nie tylko języka angielskiego, ale również innych języków (Chiappe i in. 2002; Gonzalez i in. 2000; Juel i Minden-Cupp 2000).

Badanie własne

Na temat świadomości fonologicznej przeprowadza się liczne i skrupulatne badania wśród dzieci przedszkolnych, tak w Polsce, jak i za granicą. Mimo to trudno znaleźć badania, które porównywałyby osiągnięcia dzieci pod kątem rozwoju ich sprawności fonologicznej w obu językach, a więc w języku ojczystym i obcym. Na gruncie polskim nieliczne jak dotąd badania przeprowadziły Petrus i Bogdanowicz (2004:63), poddając oglądowi związek pomiędzy poziomami kompetencji fonologicznej w języku polskim i angielskim oraz wpływ L2 – języka angielskiego – na rozwój świadomości fonologicznej w L1 – języku polskim. Badanie rozwoju kompetencji fonologicznej u dzieci polskich uczących się drugiego języka i badanie zależności między tymi językami na różnych jego poziomach, to wciąż temat

niewyczerpany, otwarty i na tyle nowy, by podjąć próbę przeprowadzenia badań i dokonania analizy na podstawie otrzymanych danych.

Celem przeprowadzonego przeze mnie badania było:

1. Porównanie sprawności na poziomie sylaby, rymu i fonemu w języku polskim (L1) i angielskim (L2) dla potwierdzenia podobieństwa w przebiegu rozwoju fonologicznego.
2. Porównanie sprawności na poziomie sylaby, rymu i fonemu w języku polskim (L1) i angielskim (L2) w zakresie procesu analizy, syntezy i identyfikacji dla potwierdzenia zależności – pozytywnego transferu umiejętności fonologicznych z języka polskiego (L1) do języka angielskiego (L2) na wymienionych trzech poziomach.

Grupa badawcza

W badaniu wzięło udział 30 uczniów klas „0” (14 chłopców i 16 dziewczynek) w przedziale wiekowym od 6,1 l. do 7,2 l. Średni wiek uczniów to 6,65 l. Badanie zostało przeprowadzone na przełomie stycznia i lutego 2013 r. przez nauczyciela języka angielskiego. Uczniowie indywidualnie odpowiadali na pytania i wykonywali zadania według instrukcji nauczyciela. Badanie każdego ucznia odbywało się w osobnej sali i trwało ok. 15 min.

Uczniowie biorący udział w badaniach uczestniczyli w zajęciach z języka angielskiego 2 razy w tygodniu przez okres 5-6 miesięcy. Zajęcia trwały po ok. 45 min i prowadzone były przez nauczyciela języka angielskiego. Ośmioro spośród badanych uczniów miało wcześniej kontakt z językiem angielskim: były to zajęcia językowe w przedszkolu w wymiarze 2 razy w tygodniu po ok. 30 min.

Narzędzia badawcze

Do badania wykorzystane zostały dwa testy: w L1 i w L2, które badały świadomość fonologiczną w zakresie procesu analizy, syntezy i identyfikacji w języku polskim (L1) i języku angielskim (L2).

Test L1 zawierał wyrazy tylko w języku polskim. Test oparty został na próbie I. Styczek (1982) do badania analizy i syntezy słuchowej wyrazów i składał się z trzech poziomów:

- **S poziom:** analiza i synteza sylabowa;
- **R poziom:** identyfikacja rymu i aliteracji;
- **F poziom:** identyfikacja fonemu oraz analiza i synteza fonemowa.

Test L2 zawierał wyrazy tylko w języku angielskim. Test L2 badający świadomość fonologiczną oparty został również na próbie I. Styczek do badania analizy i syntezy słuchowej wyrazów (Styczek 1982):

- **S poziom:** analiza i synteza sylabowa;
- **R poziom:** identyfikacja rymu i aliteracji;
- **F poziom:** identyfikacja fonemu oraz analiza i synteza fonemowa.

Instrukcje poprzedzające każdą próbę były podawane w języku polskim w obu testach. Powtarzano je na prośbę dziecka. Zadaniem uczniów było podzielenie wyrazu na sylaby lub utworzenie słowa z sylab, wskazanie pary wyrazów, które się rymują, wymienienie dźwięków (kompleksów dźwięków) słyszanych na początku czy na końcu wyrazu, podzielenie wyrazu na poszczególne głoski i utworzenie słowa z głosek.

Analiza danych

Sprawność fonologiczna na poziomie sylaby nieświadomie pojawia się jako pierwsza w języku ojczystym. Doskonalona poprzez naukę wierszyków, śpiewanie piosenek, wykłaskiwanie czy wystukiwanie rytmu, staje się umiejętnością w pełni

rozwinętą i świadomą. Na podstawie przeprowadzonego badania analizy i syntezy sylabowej u dzieci, procesy analizy sylabowej (93 proc.) wypadły nieznacznie lepiej niż procesy syntezy (88 proc.), tak w przypadku języka pierwszego, jak i drugiego, co pokazuje Tabela 1. W przypadku zarówno 6-latków, jak i 7-latków, dzieci lepiej poradziły sobie z analizą i syntezą sylabową w L1, nieco gorzej w L2. Lepiej też wypadły 7-latki w syntezie sylabowej (96 proc.) w porównaniu z 6-latkami (91 proc.) w języku pierwszym, chociaż w języku drugim nie było między nimi żadnej różnicy. Jeśli zaś chodzi o analizę sylabową, to 6-latki poradziły sobie lepiej niż 7-latki zarówno w L1, jak i L2, co niewątpliwie jest zaskakujące.

Kompetencja fonologiczna na poziomie rymu zaczyna kształtować się w trakcie rozwijania świadomości na poziomie sylaby. Jak wiemy, rozwój tych umiejętności, choć jest sekwencyjny i przebiega w tym samym kierunku, czyli od elementów językowych dużych do coraz mniejszych, to jednak nieznacznie zająma się pod względem czasowym, dzięki czemu rozwój świadomości fonologicznej ma charakter łagodny i harmonijny. Rozpoznawanie rymu to umiejętność dość

	Synteza sylabowa			Analiza sylabowa		
	Średnia	6-latki	7-latki	Średnia	6-latki	7-latki
L1 i L2	88%	86,5%	89%	93%	95,5%	91%
L1	93,5%	91%	96%	95,5%	98%	93%
L2	82%	82%	82%	91%	93%	89%

Tabela 1. Analiza i synteza sylabowa

	Rozpoznawanie rymu			Rozpoznawanie aliteracji		
	Średnia	6-latki	7-latki	Średnia	6-latki	7-latki
L1 i L2	58%	52,5%	64%	62%	56%	68%
L1	58,5%	47%	70%	68%	64%	72%
L2	58%	58%	58%	56%	48%	64%

Tabela 2. Rozpoznawanie rymu i aliteracji

dobrze opanowana przez dzieci zarówno w L1 (58,5 proc.), jak i L2 (58 proc.). Jak widać, lepiej poradziły sobie w języku pierwszym 7-latki (70 proc.) niż 6-latki (47 proc.), natomiast w języku drugim nie było między nimi żadnej różnicy. Ciekawe jest, że 6-latki gorzej rozpoznawały rym (47 proc.) w L1 niż w L2 (58 proc.), a 7-latki lepiej w języku pierwszym (70 proc.) aniżeli w drugim (58 proc.), co pokazuje Tabela 2. Jeśli zaś chodzi o rozpoznawanie aliteracji, to nieznacznie lepiej wypadły aliteracje (62 proc.) w porównaniu z rymem (58,5 proc.). Dzieci lepiej poradziły sobie z identyfikacją aliteracji w L1 (68 proc.) aniżeli w L2 (56 proc.). Lepiej też wypadły 7-latki tak w języku pierwszym, jak i drugim, co widać w Tabeli 2. Zdecydowanie też rozpoznawanie aliteracji w języku pierwszym było łatwiejsze niż w drugim, tak dla 6-latków, jak i 7-latków.

Świadomość fonologiczna na poziomie fonemu to ostatni, najtrudniejszy poziom rozwijanych sprawności. Dotyczy najmniejszych słyszalnych części, a ich nabywanie, zresztą już świadome, następuje po rozwiniętej w pełni świadomości sylabowej, ale jeszcze w trakcie kształtowania świadomości na poziomie rymu. Na podstawie przeprowadzonego badania stwierdzić można, że rozpoznawanie fonemu to umiejętność nie w pełni opanowana i kształtuje się na poziomie 55 proc. w L1 i 53 proc. w L2. Zdecydowanie lepiej poradziły sobie dzieci z identyfikacją fonemu na początku wyrazu (74,5 proc.) niż na końcu (33,5 proc.). Zjawisko to dotyczy zarówno języka pierwszego, jak i drugiego, co pokazuje Tabela 3. Zdecydowanie lepiej wypadły dzieci 7-letnie (87 proc.) aniżeli 6-letnie (62 proc.) w przypadku rozpoznawania fonemu na

początku wyrazu, tak w L1, jak i L2. Podobnie też 7-latki okazały się lepsze od 6-latków w zakresie rozpoznawania fonemu na końcu wyrazu. Tyle tylko, że w tym przypadku umiejętność ta wypadła słabo u 7-latków (49,5 proc.) i bardzo słabo u 6-latków (17,5 proc.) w obu językach. W badaniu identyfikacji fonemu na początku i na końcu wyrazu został uwzględniony również podział na samogłoski i spółgłoski. Lepiej rozpoznawały dzieci na początku wyrazu w L1 samogłoski (84 proc.) i L2 (74 proc.) w porównaniu do spółgłosek (69 proc.) w pierwszym i (70 proc.) w drugim języku. W przypadku identyfikacji na końcu wyrazu zdecydowanie lepiej rozpoznawane były spółgłoski (44 proc.) w języku zarówno pierwszym, jak i (43 proc.) drugim, aniżeli samogłoski w pierwszym (21 proc.) i w drugim języku (26 proc.), co prezentuje Tabela 3.

Świadomość fonologiczna w zakresie analizy i syntezy fonemu kształtuje się na bardzo niskim poziomie. Mimo iż kompetencja fonologiczna na poziomie fonemu jest na etapie wczesnego rozwoju, to widać już znaczącą różnicę między identyfikacją fonemu, która kształtuje się na poziomie 54 proc., a analizą i syntezą oscylującą w granicach 34 proc. Zdecydowanie lepiej wypadły dzieci w badaniu syntezy fonemowej (37,5 proc.) aniżeli analizy fonemowej (30 proc.), tak w języku pierwszym, jak i drugim. W przypadku syntezy fonemowej nieznacznie lepiej wypadły dzieci w języku pierwszym (39 proc.) w porównaniu z językiem drugim (36 proc.). Dzieci 7-letnie zdecydowanie lepiej niż 6-latki poradziły sobie z syntezą w obu językach, co pokazuje Tabela 4. Co więcej, łatwiejsze dla dzieci okazało się scalanie fonemów, kiedy na

	Rozpoznawanie fonemu ogółem	Na początku wyrazu (spółgłoska i samogłoska)			Na końcu wyrazu (spółgłoska i samogłoska)		
		Średnia	7-latki	6-latki	Średnia	7-latki	6-latki
L1 i L2	54%	74,5%	87%	62%	33,5 %	49,5%	17,5%
L1	55%	77% (69% i 84%)	91%	63%	32,5% (44% i 21%)	50%	15%
L2	53%	72% (70% i 74%)	83%	61%	34,5% (43% i 26%)	49%	20%

Tabela 3. Rozpoznawanie fonemu

Świadomość fonologiczna na poziomie fonemu to ostatni, najtrudniejszy poziom rozwijanych sprawności. Dotyczy najmniejszych słyszalnych części, a ich nabywanie następuje po rozwiniętej w pełni świadomości sylabowej, ale jeszcze w trakcie kształtowania świadomości na poziomie rymu.

końcu były spółgłoski, aniżeli w przypadku samogłosek. Zjawisko to dotyczyło obu języków. Jeśli chodzi o procesy analizy fonemowej, to kształtują się one na podobnym poziomie w obu językach. Także w tym przypadku zdecydowanie lepiej wypadły 7-latki, tak w języku pierwszym (47 proc.), jak i drugim (43 proc.), w porównaniu z 6-latkami w L1 i L2 (15 proc.). Również w zakresie analizowania fonemu słowa zakończone spółgłoską okazały się łatwiejsze niż te z samogłoską, zarówno w języku pierwszym, jak i drugim (por. Tabela 4).

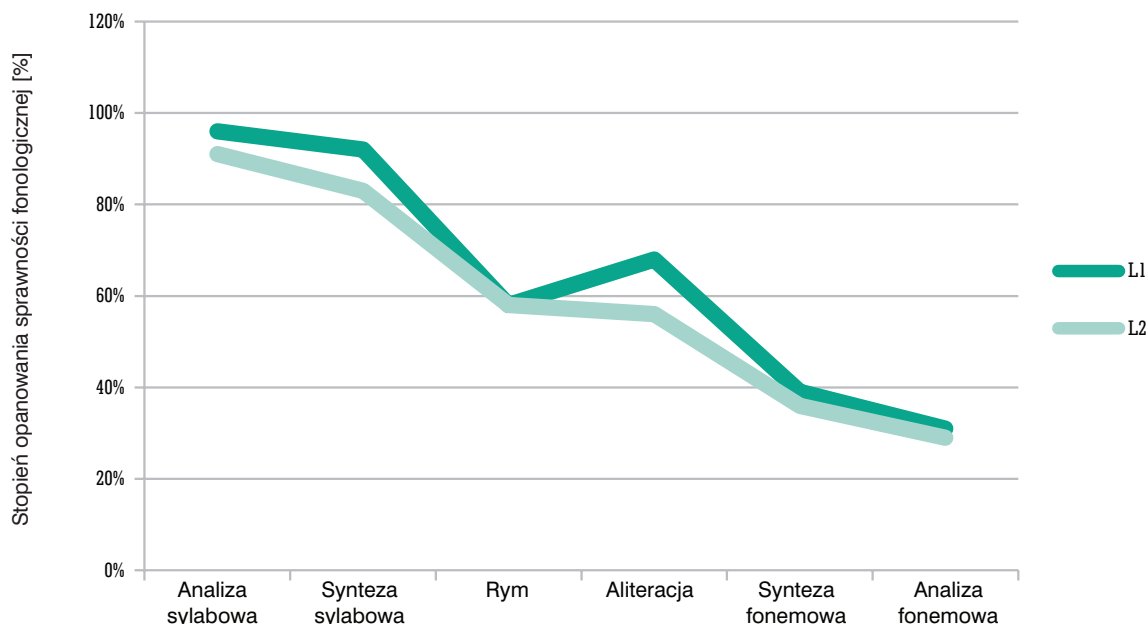
Wnioski z badania

Na podstawie przeprowadzonego badania stwierdzić można, że świadomość fonologiczna na poziomie sylaby jest bardzo wysoka w języku pierwszym i drugim. Zatem prawdą jest, że dzieci w wieku 6-7 lat mają opanowaną sprawność fonologiczną na poziomie sylaby, a także potwierdza to fakt zbieżności rozwoju fonologicznego w obu językach. Ciekawe jest, iż nieznacznie lepiej dzieci poradziły sobie z analizą sylabową (niż z syntezą). Zjawisko to dotyczy nie tylko L1, ale i L2, co można byłoby tłumaczyć transferem pozytywnym.

Nieco słabiej wypadło badanie świadomości fonologicznej na poziomie rymu, co oznacza, iż umiejętność ta nie jest jeszcze w pełni rozwinięta, tak w języku pierwszym, jak i drugim. Potwierdza to również fakt, iż świadomość rymu jest kolejnym poziomem po świadomości sylabowej oraz dowodem na podobieństwo w przebiegu rozwoju fonologicznego w obu językach. Warto zauważyć, iż istnieje nieznaczna różnica pomiędzy świadomością rymu i aliteracji. Dzieci lepiej poradziły sobie w języku ojczystym z aliteracją niż z rymami, co prawdopodobnie wynika z odmiennej struktury języka. Jak twierdzi Szczerbiński (2001), w języku polskim występuje bardzo dużo końcówek fleksyjnych, a zatem stałością cechuje się bardziej nagłos niż wygłos. Co za tym idzie – dzieci lepiej identyfikują aliteracje niż rymy w języku pierwszym – polskim. Odwrotnie jest w przypadku dzieci, dla których pierwszym językiem jest angielski: wówczas poziom rymu powinien być łatwiejszy. Ciekawe, że w przypadku rozpoznawania rymu i aliteracji w języku drugim – angielskim, lepiej wypadły rymy niż aliteracje. Zatem struktura języka mogłaby tłumaczyć nieznaczny wpływ na stopień przyswajanych sprawności.

	Synteza fonemowa ogółem	Synteza fonemowa (spółgłoska i samogłoska na końcu wyrazu)			Analiza fonemowa	Analiza fonemowa (spółgłoska i samogłoska na końcu wyrazu)		
		Średnia	6-latki	7-latki		Średnia	6-latki	7-latki
L1 i L2	37,5%	47,5% i 27,5%	30%	45%	30%	40% i 20%	15%	45%
L1	39%	50% i 28%	31,5%	47,5%	31%	40% i 22%	15%	47%
L2	36%	45% i 27%	28,5%	42,5%	29%	40% i 18%	15%	43%

Tabela 4. Analiza i synteza fonemowa



Rysunek 2. Rozwój świadomości fonologicznej w języku pierwszym (polskim) i drugim (angielskim)

Jeszcze słabiej wypadła sprawność fonologiczna na poziomie fonemu, zarówno w L1, jak i L2. Potwierdza to, iż poziom fonemu, najmniejszego elementu w strukturze języka, jest kształtowany stosunkowo późno i stanowi dla dziecka nie lada wyzwanie. Zjawisko to dotyczy obu języków, co niewątpliwie potwierdza istniejące podobieństwo w rozwoju fonologicznym. Warto zauważyć, iż identyfikacja fonemu na początku wyrazu wypadła zdecydowanie lepiej w L1 i L2 w porównaniu z identyfikacją na końcu wyrazu. Zaskakujące jest, że w przypadku fonemu na początku wyrazu lepiej wypadło rozpoznawanie wyrazów rozpoczynających się samogłoską niż spółgłoską. To ciekawe zjawisko wystąpiło w języku pierwszym i drugim, a zbieżność jego istnienia w obu językach wytłumaczyć może tylko transfer pozytywny między L1 a L2. Najslabiej jednak wypadły analiza i synteza fonemowa, zarówno w języku pierwszym, jak i drugim. Najmniejsze elementy w strukturze języka są najtrudniejsze do rozpoznawania i umiejętność ta kształtuje się już po osiągnięciu poziomu sylaby i jeszcze w trakcie rozwijania poziomu rymu. To potwierdza fakt, że oba procesy przebiegają podobnie na każdym etapie rozwoju, co prezentuje Rysunek 2. Nieznacznie lepiej kształtuje się

synteza fonemowa w porównaniu z analizą, tak w języku pierwszym, jak i drugim. Stosunkowo niewielka różnica między językami to zapewne rezultat transferu pozytywnego. Warto zauważyć, że języka drugiego – angielskiego – dzieci uczą się od kilku miesięcy. Przy rzadkim i stosunkowo krótkim kontakcie z językiem dzieci osiągnęły poziom świadomości fonologicznej języka drugiego zbliżony do języka pierwszego. Co więcej, na każdym badanym poziomie świadomości dzieci wykazały podobieństwo w osiągniętych wynikach, co widać na Rysunku 2. Zatem jedynym wytłumaczeniem tego faktu może być istnienie transferu pozytywnego między L1 a L2.

Niewątpliwie podobne badanie, przeprowadzone na małej grupie dzieci, warto kontynuować i powtórzyć dla potwierdzenia i zweryfikowania zaobserwowanych prawidłowości. Należałoby w tym celu objąć badaniem większą liczbę dzieci w środowiskach zarówno miejskich, jak i wiejskich, w szkołach małych i dużych, w różnych rejonach kraju. Co więcej, rezultaty badań mogłyby przyczynić się do ewentualnego zmodyfikowania, usystematyzowania i standaryzacji testu do badania świadomości fonologicznej dzieci w języku drugim – angielskim.

Bibliografia

- Adams, M. J. (1990) *Beginning to Read: Thinking and Learning About Print*. Cambridge, MA: MIT Press.
- August, D. A., Calderon, M. i Carlo, M. (2000) *Transfer of Skills from Spanish to English: A Study of Young Learners*. Washington: Center for Applied Linguistics.
- Barron, R.W. (1998) Proto-literate Knowledge: Antecedents and Influences on Phonological Awareness and Literacy. W: C. Hulme, R. M. Joshi (red.) *Reading and Spelling: Development and Disorders*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 153-175.
- Bogdanowicz, M., Petrus, P. (2004) *Sprawność fonologiczna dzieci w kontekście nauki języka angielskiego*. W: M. Bogdanowicz, M. Smoleń (red.) *Dysleksja w kontekście nauczania języków obcych*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia, 63-77.
- Cisero, C., Royer, J. (1995) The Development and Cross-linguistic Transfer of Phonological Awareness. W: *Contemporary Educational Psychology*, nr 20, 275-303.
- Cummins, J. (1979) Linguistic Interdependence and Educational Development of Bilingual Children. W: *Review of Educational Research*, nr 49, 222-251.
- Cummins, J. (1984) A Theoretical Framework for Relating Language Proficiency to Academic Achievement Among Bilingual Students. W: C. Rivera (red.) *Language Proficiency and Academic Achievement*. Clevedon: Multilingual Matters, 2-19.
- Droop, M., Verhoeven, L. (2003) Language Proficiency and Reading Ability in First and Second Language Learners. W: *Reading Research Quarterly*, nr 38, 78-103.
- Durgunoglu, A., Nagy, W. E., Hancin-Bhatt, B. J. (1993) Crosslanguage Transfer of Phonological Awareness. W: *Journal of Educational Psychology*, nr 85, 453-465.
- Foy, J. G., Mann, V. A. (2006) Changes in Letter Sound Knowledge Are Associated With Development of Phonological Awareness in Preschool Children. W: *Journal of Research in Reading*, nr 29, 143-161.
- Gonzhilez, J. E., Gonzfilez, C. J., Monzo, A. E. i Hernfindez-Valle, I. (2000) Onset-rime units in visual word recognition in Spanish normal readers and children with reading disabilities. W: *Learning Disabilities*, nr 75, 135-148.
- Holm, A., Dodd, B. (1996) The Effect of First Written Language on the Acquisition of English Literacy. W: *Cognition*, nr 59, 119-147.
- Humes-Bartlo, M. (1989) Variation in Children's Ability to Learn Second Languages. W: K. Hytlenstam, L. Obler (red.) *Bilingualism Across the Life Span*. Cambridge: Cambridge University Press, 41-54.
- Juel, C., Griffith, P. L., Gough, P. B. (1986) Acquisition of Literacy: A Longitudinal Study of Children in the First and Second Grade. W: *Journal of Educational Psychology*, nr 78, 243-255.
- Juel, C., Minden-Cupp, C. (2000) Learning to Read Words: Linguistic Units and Instructional Strategies. W: *Reading Research Quarterly*, nr 35, 458-492.
- Krasowicz-Kupis, G. (1999) *Rozwój metajęzykowy a osiągnięcia w czytaniu u dzieci 6-9-letnich*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Leafstedt, J. M., Gerber, M. M. (2005) Crossover of Phonological Processing Skills: A Study of Spanish-speaking Students in Two Instructional Settings. W: *Remedial and Special Education*, nr 26, 226-235.
- Lipowska, M. (2001) *Profil rozwoju kompetencji fonologicznej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Metsala, J. L., Walley, A. C. (1998) Spoken Vocabulary Growth and the Segmental Restructuring of Lexical Representations: Precursors to Phonemic Awareness and Early Reading Ability. W: J. L. Metsala, L. C. Ehri (red.) *Word recognition in beginning*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 89-120.
- Phillips, B. M., Clancy-Menchetti J. i Lonigan C.J. (2008) Successful Phonological Awareness Instruction with Preschool Children. W: *Topics in Early Childhood Special Education*, nr 1, 3-5.
- Proctor, C., August, D., Carlo, M. i Snow, C. (2006) The Intriguing Role of Spanish Language Vocabulary in Predicting English Reading Comprehension. W: *Journal of Educational Psychology*, nr 98, 159-169.
- Service, E., Kohonen, V. (1995) Is the Relation between Phonological Memory and Foreign Language Learning Accounted for by Vocabulary Acquisition? W: *Applied Psycholinguistics*, nr 16, 155-172.
- Smith, F. (1977) Making Sense of Reading and of Reading Instruction. W: *Harvard Educational Review*, nr 47, 386-395.
- Snow, C., Burns, M. S., Griffin, P. (red.) (1998) *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington: National Academy Press.
- Sparks, R., Ganschow, L. (1993) Searching for the Cognitive Locus of Foreign Language Learning Problems: Linking First and Second Language Learning. W: *Modern Language Journal*, nr 77, 289-302.
- Sparks, R., Ganschow, L. (1995) A Strong Inference Approach to Causal Factors in Foreign Language Learning: A Response to MacIntyre. W: *Modern Language Journal*, nr 79, 235-244.
- Styczek, I. (1982) *Badanie i kształtowanie słuchu fonematycznego*. Warszawa: WSiP.
- Stanovich, K. E., Connigham A.E., Cramer B. R. (1984) Assessing Phonological Awareness in Kindergarten Children: Issues of Task Comparability. W: *Journal of Experimental Child Psychology*, nr 38, 175-190.
- Szczerbiński, M. (2001) *Learning to Read and Spell Single Words. A Case Study of Slavic Language* [niepublikowana praca doktorska]. London: University College London.
- Treiman, R., Bourassa, D. (2000) Children's Written and Oral Spelling. W: *Applied Psycholinguistics*, nr 21, 183-204.
- Verhoeven, L. (1994) Transfer in Bilingual Development: The Linguistic Interdependence Hypothesis Revisited. W: *Language Learning*, nr 44, 381-415.
- Vihman, M. M. (1981) Phonology and the Development of the Lexicon: Evidence from Children's Errors. W: *Journal of Child Language*, nr 8, 239-264.
- Vihman, M. M. (1996) *Phonological Development: The Origins of Language in the Child*. Malden, MA: Blackwell.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. (1987) The Nature of Phonological Processing and its Causal Role in the Relationship Acquisition of Reading Skills. W: *Psychological Bulletin*, nr 30, 73-87.

Aleksandra Raźniak

Absolwentka filologii angielskiej Uniwersytetu Śląskiego oraz wczesnej edukacji dziecka w WSP w Częstochowie. Wykładowca w Wyższej Szkole Lingwistycznej, Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Częstochowie oraz na Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach – filia w Piotrkowie Trybunalskim, nauczyciel języka angielskiego dzieci w SP nr 1 w Częstochowie. Autorka wielu programów, projektów edukacyjnych, artykułów, materiałów dydaktycznych i scenariuszy zajęć.



Jak maturzyści poradzili sobie z egzaminem z języka angielskiego?

Omówienie wyników matury z języka angielskiego 2015 r.

Marek Muszyński, Agata Gajewska-Dyszkiewicz,
Katarzyna Paczuska, Magdalena Szpotowicz

Wyniki egzaminu maturalnego z roku 2015 to podsumowanie efektów wdrożonej w 2009 r. podstawy programowej. Instytut Badań Edukacyjnych w raporcie *Umiejętności maturzystów 2015. Obowiązkowy egzamin maturalny z języka angielskiego w 2015 roku* (Szpotowicz i in., 2015) przeprowadził pogłębioną analizę wyników matury z języka angielskiego na poziomie podstawowym. Poniższy tekst prezentuje wybrane zagadnienia oraz wnioski z raportu.

Większość krajów europejskich przeprowadza zewnętrzne egzaminy z języków obcych na zakończenie edukacji na poziomie gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym. Najczęściej są to egzaminy wysokiej stawki, których wyniki decydują o kolejnych etapach dalszej nauki. W prawie wszystkich krajach uczniowie kończący etap edukacji gimnazjalnej i ponadgimnazjalnej mogą zdawać egzamin z języka angielskiego. Większość systemów edukacji w Europie odnosi swoje egzaminy językowe do *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ) (Council of Europe 2001), a najwyższy poziom wymagań dla gimnazjum to A2 lub B1, podczas gdy dla etapu ponadgimnazjalnego wymagany poziom nie przekracza zazwyczaj B2. Prawie wszystkie zewnętrzne egzaminy językowe w Europie sprawdzają cztery podstawowe

sprawności językowe: słuchanie, czytanie, mówienie i pisanie (Eurydice 2015).

Jednym z podstawowych założeń reformy edukacji wprowadzonej w życie w 2009 r. było zapewnienie kontynuacji nauki trzech podstawowych przedmiotów maturalnych: języka polskiego, matematyki i języka obcego na kolejnych etapach edukacyjnych (Marciniak 2009). Rozpoczęta wtedy reforma systemu kształcenia oraz egzaminów zewnętrznych została zakończona w roku 2015, gdy pierwszy rocznik gimnazjalistów rozpoczynających naukę według nowej podstawy programowej (MEN 2008) ukończył edukację szkolną w liceum. Zmiany w podstawie programowej skutkowały nową formułą egzaminu maturalnego, co wiązało się również ze zmianami merytorycznymi w arkuszu maturalnym, o czym wyczerpująco piszą Trzcinińska (2015) oraz Smolik (2012).

	Procent wykonania zadania	Średnia/maksymalna liczba punktów	Mediana	CV
Rozumienie wypowiedzi ustnych	74%	11,09/15	12	0,33
Rozumienie wypowiedzi pisemnych	81%	12,19/15	14	0,30
Znajomość środków językowych	72%	7,21/10	8	0,29
Tworzenie wypowiedzi pisemnych	79%	7,86/10	9	0,36

Tabela 1. Wyniki uczniów w rozbiciu na wymagania ogólne objęte egzaminem maturalnym z języka angielskiego na poziomie podstawowym

Egzamin z języka obcego na poziomie podstawowym jest obowiązkowy dla wszystkich przystępujących do matury. Zawiera on zadania sprawdzające umiejętności w zakresie wymagań podstawy programowej IV.0 i IV.1 i nawiązuje do poziomu biegłości językowej B1 według ESOKJ. W 2015 r. aż 90 proc. uczniów przystępujących do części podstawowej egzaminu z języka obcego wybrało język angielski (CKE 2015a). Część z nich przystąpiła także do egzaminu z tego języka na poziomie rozszerzonym.

Wyniki matury w odniesieniu do wymagań podstawy programowej

W omówieniu wyników pierwszego egzaminu maturalnego z języka angielskiego w nowej formule zwracano uwagę na stosunkowo wysokie osiągnięcia uczniów (średni wynik – 77 proc. punktów, mediana – 98 proc. punktów) oraz wiązano ten fakt z przystąpieniem do „nowej matury” tylko części abiturientów – absolwentów liceów ogólnokształcących (CKE 2015a, Trzcińska 2015). Jednak trzeba pamiętać, że jest to funkcja trudności testu: tzw. sufitowy efekt egzaminu z języka angielskiego na poziomie podstawowym utrzymuje się co najmniej od 2010 r. (Szalencic i in. 2015). Dobry wynik świadczy więc o wysokich umiejętnościach polskich abiturientów w stosunku do zakładanego poziomu docelowego egzaminu.

Najwyższy procent wykonania zadań odnotowano w zakresie rozumienia wypowiedzi pisemnych (średnio 81 proc. liczby punktów). Najniższe osiągnięcia prezentowali licealiści w zakresie znajomości środków językowych (średnio 72 proc. liczby punktów). Taki wzorzec wyników obserwuje się również w wynikach poprzednich roczników abiturientów i gimnazjalistów (CKE 2015b, 2014, 2012).

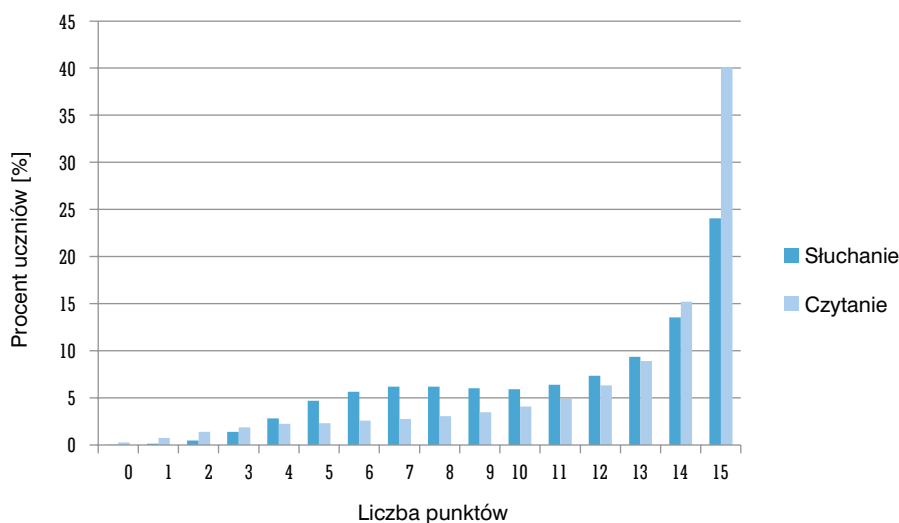
Wyniki uczniów są stosunkowo mało zróżnicowane (Tabela 1). Relatywnie największą zmienność w populacji obserwuje się w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnych (współczynnik zmienności CV = 0,36)¹. Wpływ na tak niską zmienność wyników ma z pewnością fakt, że do egzaminu w nowej formule przystąpili tylko uczniowie liceów ogólnokształcących (Trzcińska 2015).

Rozumienie ze słuchu

Rozkład wyników uczniów z zadań w zakresie rozumienia ze słuchu świadczy o istnieniu dwóch grup zdających: liczniejszej grupy uczniów osiągających najwyższe wyniki w teście, oraz mniejszej – osiągającej wyniki w okolicy połowy maksymalnej liczby punktów (Wykres 1.). Rozkłady te najbardziej z wszystkich obszarów objętych egzaminem zbliżają się do dwumodalnego rozkładu wyników (odnotowywanego wielokrotnie w poprzednich latach – CKE 2015b, 2014, 2013, 2012, 2011). Widzimy zatem, że nawet wśród grupy uczniów o najwyższych umiejętnościach – absolwentów liceów ogólnokształcących – istnieje grupa słabiej radzących sobie z zadaniami na rozumienie ze słuchu.

Najlepiej uczniowie radzili sobie z zadaniami polegającymi na określaniu głównej myśli tekstu i kontekstu wypowiedzi (średnio 85 proc. i 79 proc. wykonanych zadań w zakresie odpowiednich wymagań szczegółowych). Natomiast najwięcej trudności przysparzały uczniom zadania na wyszukiwanie

¹ Współczynnik zmienności (ang. coefficient of variation, CV) jest to iloraz odchylenia standardowego i średniej, mówi on o zróżnicowaniu obiektów w stosunku do średniej: poniżej 20 proc. (lub 0,2) można mówić o małej zmienności, powyżej 40 proc. o dużej, powyżej 100 proc. o bardzo dużej lub skrajnej. Jego zaletą jest możliwość porównywania zróżnicowania (dyspersji) między zmiennymi wyrażonymi w różnych jednostkach (UCLA, 2015; patrz też: Forkman, 2009).



Wykres 1. Rozkład procentowy wyników w zakresie rozumienia ze słuchu i rozumienia tekstu czytanego

określonych informacji (70 proc. punktów). Stosunkowo wielu uczniów nie poradziło sobie także z określaniem intencji nadawcy tekstu (74 proc. punktów), choć trzeba pamiętać, że egzamin zawierał tylko jedno zadanie cząstkowe badające to wymaganie szczegółowe.

Uczniowie lepiej radzą sobie z zadaniami wymagającymi holistycznego odbioru tekstu niż wychwytywania szczegółowych informacji lub dedukowania na ich podstawie wniosków. Analogiczną prawidłowość obserwuje się także w odniesieniu do umiejętności gimnazjalistów (CKE 2015b). Należy zwrócić uwagę, że odnajdowanie szczegółowych informacji jest złożonym procesem poznawczym, wymagającym identyfikacji związków logicznych, leksykalnych i gramatycznych pomiędzy fragmentami tekstu. Słabsze wyniki w zakresie tego wymagania szczegółowego należy w pewnym stopniu wiązać z naturą odbioru słuchowego zadań – czynności wymagającej dużej koncentracji, jaką jest wyszukiwanie szczegółowych informacji w słuchanej wypowiedzi, przy braku możliwości powrotu do odpowiedniego jej fragmentu. Z drugiej strony, inne badania (np. Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2015) pokazują, że uczniowie lepiej radzą sobie z wyszukiwaniem szczegółowych informacji niż z określaniem kontekstu wypowiedzi lub intencji autora. Analiza treści zadań umieszczonych w podręcznikach do III etapu edukacyjnego pokazuje, że ćwiczenia na wyszukiwanie szczegółowych informacji zdecydowanie dominują nad ćwiczeniami wymagającymi całościowego odbioru tekstu

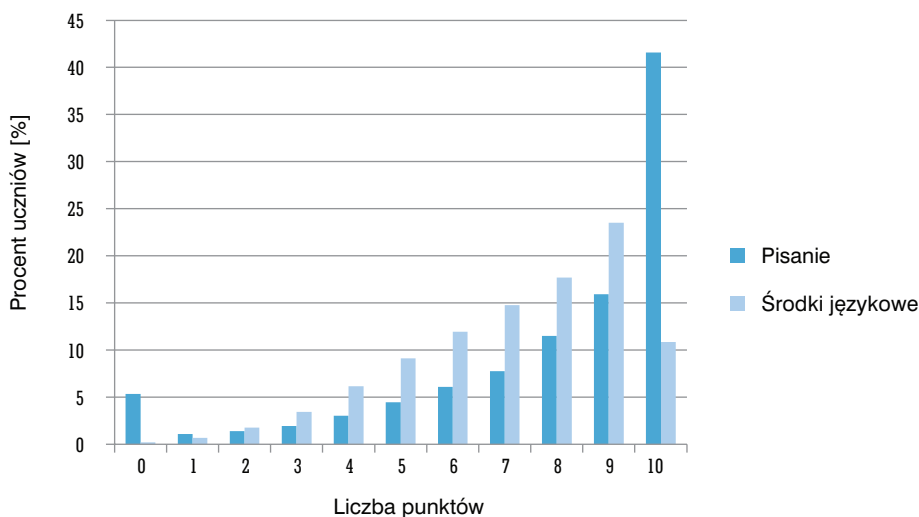
(Fituch 2011). Kwestia ta wymaga dalszych badań, a nie bez znaczenia jest zapewne trudność poszczególnych zadań w danym teście.

Rozumienie wypowiedzi pisemnej

Większość zadań mierzących poziom opanowania wymagań szczegółowych składających się na obszar rozumienia wypowiedzi pisemnej okazała się łatwa dla uczniów. Największa grupa abiturientów (aż 40 proc.) zdobyła maksymalną liczbę punktów (Wykres 1.). Uwzględniając m.in. rozkład wyników egzaminu maturalnego na poziomie rozszerzonym (bardzo wiele wysokich wyników), należy zakładać, że umiejętności dużej części zdających przekraczają założony poziom egzaminu na poziomie podstawowym, w szczególności właśnie w zakresie czytania.

Stosunkowo najwięcej problemów sprawiło uczniom rozwiązanie zadania na określenie głównej myśli i rozpoznawanie związków między częściami tekstu (średnio 60 proc. i 78 proc. możliwych punktów w zakresie odpowiednich wymagań szczegółowych). Wyszukiwanie określonych informacji w tekście pisany wypadło zdecydowanie lepiej (83 proc. punktów) niż w przypadku rozumienia ze słuchu. Uczniowie również dość łatwo poradzi sobie z określaniem intencji nadawcy (89 proc. punktów) oraz wskazaniem głównej myśli poszczególnych części tekstu (84 proc. punktów).

Jak wspomniano, wyższe wyniki w zakresie czytania obserwuje się także na wcześniejszych etapach edukacyjnych.



Wykres 2. Rozkład procentowy wyników w zakresie znajomości środków językowych i tworzenia wypowiedzi pisemnej

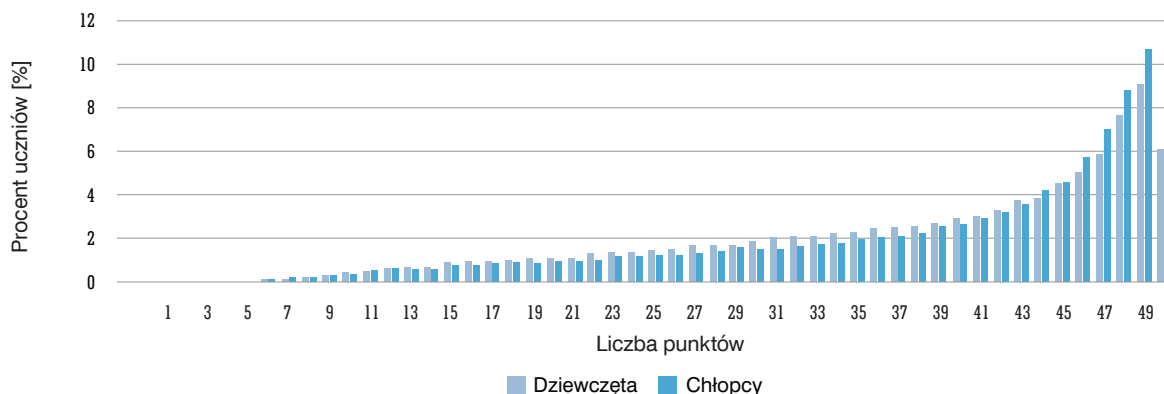
Podstawa programowa z 2008 r. kładzie nacisk na umiejętność pracy z tekstem zarówno w języku ojczystym, jak i obcym na każdym etapie edukacyjnym, a udział ćwiczeń skierowanych na rozwijanie sprawności rozumienia wypowiedzi pisemnej w podręcznikach języka angielskiego bywa niewspółmiernie duży. Analiza wybranych serii podręczników gimnazjalnych pokazuje, że w większości podręczników udział ćwiczeń na czytanie był największy spośród siedmiu grup ćwiczeń wspomagających rozwój poszczególnych działań językowych (Fituch 2011). Wysokie wyniki polskich gimnazjalistów w zakresie czytania w języku ojczystym pozwalają przypuszczać, że część strategii ćwiczonych do analizy wypowiedzi pisemnych w języku pierwszym przenoszona jest przez uczniów także do pracy z tekstami w języku obcym (Federowicz i in. 2013).

Znajomość środków językowych

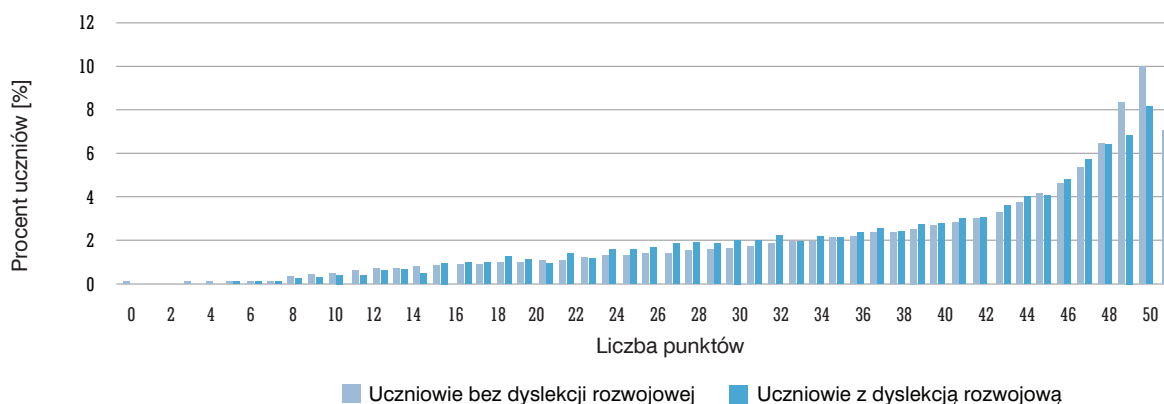
Znajomość środków językowych – po raz pierwszy uwzględniona w roku 2015 na egzaminie maturalnym na poziomie podstawowym – to obszar, w zakresie którego uczniowie uzyskali stosunkowo najniższe wyniki (72 proc. punktów). Jest to stała obserwacja odnosząca się do kolejnych roczników zdających egzamin gimnazjalny i maturę na poziomie rozszerzonym (CKE 2015a; CKE 2015b). Jest to też jedyna część egzaminu, gdzie uczniowie, którzy otrzymali maksymalną liczbę punktów (11 proc. abiturientów), nie stanowią największej grupy zdających (Wykres 2.).

Jak wskazują autorzy raportu CKE, uczniowie gorzej poradzili sobie z zadaniami sprawdzającymi znajomość słownictwa, niż z zadaniami badającymi znajomość struktur gramatycznych. Najtrudniejsze okazało się zadanie cząstkowe 8.5 wymagające znajomości czasownika złożonego *go off*. Problemy ze znajomością czasowników złożonych wśród abiturientów odnotowywano także wcześniej (CKE 2014). W literaturze opisywany jest fenomen trudności przyswojenia i mechanizmu unikania używania czasowników złożonych, związany z ich wielością, niemożnością złożenia znaczenia z pojedynczych członów, wieloznacznością oraz poznawczą trudnością operacji na zbitkach słów (Dagut i Laufer 1985; Ghabanchi i Goudarzi 2012; Liao i Fukuya 2004; Side 1990). W tym wypadku kluczową rolę odgrywa raczej relatywna trudność związana z rzadkością występowania danego wyrażenia. W korpusie *English Profile* (2015), opartym m.in. na analizie częstości występowania wyrażen w języku naturalnym i w pomocach dydaktycznych do nauki języka na poszczególnych poziomach biegłości, czasownik *go off* w znaczeniu użytym w egzaminie maturalnym przypisany jest do poziomu biegłości B2 według ESOKJ. Jest to więc wyrażenie, z którym uczeń przygotowujący się do matury na poziomie podstawowym (poziom biegłości językowej B1), bardzo rzadko (jeśli w ogóle tak było) się stykał w czasie kursu językowego.

Powtarzające się słabe wyniki uczniów w zakresie znajomości środków językowych pozostają trudnym do wyjaśnienia



Wykres 3. Rozkład procentowy łącznych wyników z egzaminu maturalnego z języka angielskiego na poziomie podstawowym ze względu na płeć ucznia

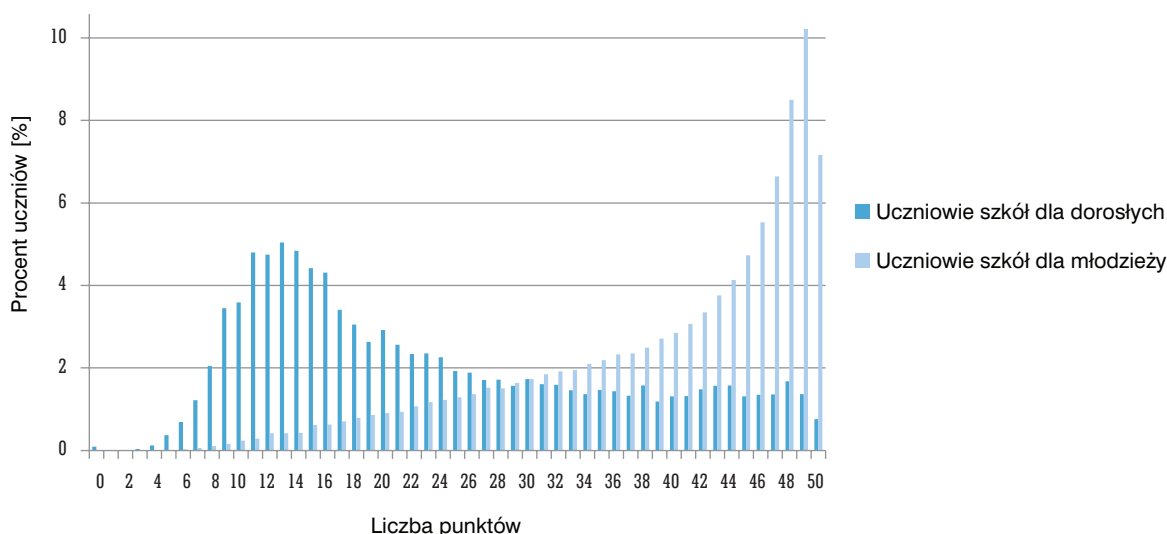


Wykres 4. Rozkład procentowy łącznych wyników z egzaminu maturalnego z języka angielskiego na poziomie podstawowym ze względu na posiadanie orzeczenia o dysleksji rozwojowej

fenomenem. Polscy nauczyciele zdają się przykładać dużą wagę do nauki środków językowych. Z danych badania ESLC wynika bowiem, że polscy nauczyciele języka angielskiego kładą duży nacisk na te obszary, w tym stosunkowo największy nacisk na naukę słownictwa, spośród nauczycieli 14 krajów europejskich uczestniczących w badaniu (European Commission 2012). Przyczyną niskiej skuteczności nauczania środków językowych może być niedostateczna integracja z ćwiczeniem wypowiedzi ustnych i pisemnych – brak wykorzystania środków leksykalno-gramatycznych w kontekście oraz ćwiczenie ich w oderwaniu od bezpośredniego użycia w wypowiedziach (Muszyński, Campfield i Szpotowicz 2015; Paczuska i Szpotowicz 2014; Paczuska, Kutylowska, Gajewska-Dyszkiewicz, Ellis i Szpotowicz 2014).

Tworzenie wypowiedzi pisemnej

Umiejętności uczniów w zakresie tworzenia wypowiedzi pisemnej w języku angielskim są bardziej zróżnicowane niż w każdej innej z badanych na maturze sprawności. Bardzo duża grupa maturzystów uzyskała maksymalną liczbę punktów w każdym z czterech kryteriów oceny: zakresu środków językowych, poprawności środków językowych, treści oraz spójności i logiki wypowiedzi. Jednocześnie obserwuje się niemałą grupę uczniów, którzy z zadania na pisanie nie uzyskali żadnego punktu – zadania w ogóle nie wykonali lub poziom ich pracy był tak niski, że w żadnym z kryteriów nie kwalifikowała się ona do przyznania minimalnej choćby liczby punktów (Wykres 2.).



Wykres 5. Rozkład procentowy łącznych wyników z egzaminu maturalnego z języka angielskiego na poziomie podstawowym dla maturzystów z liceów dla młodzieży oraz dla dorosłych

Podobnie jak w poprzednich latach, uczniowie uzyskali znacząco niższe wyniki w zakresie kryteriów oceny dotyczących zasobu i poprawności środków językowych niż według kryteriów dotyczących treści i spójności wypowiedzi (CKE 2011, 2012, 2014, 2015), co potwierdza problemy maturzystów omówione w poprzednim punkcie. Wyniki uczniów w zakresie poprawności środków językowych były również najbardziej zróżnicowane spośród wyników w ramach wszystkich kryteriów oceny wypowiedzi pisemnej (współczynnik zmienności $CV=0,51$).

Wyniki dziewcząt i chłopców

Wyniki dziewcząt i chłopców nie różnią się od siebie zasadniczo. Nieznacznie większy procent chłopców osiągających najwyższe wyniki i konsekwentnie nieco wyższy średni wynik dla tej grupy (Wykres 3.) może mieć związek z przystąpieniem do egzaminu maturalnego w nowej formule tylko uczniów liceów ogólnokształcących.

Wyniki uczniów z orzeczeniem o dysleksji rozwojowej

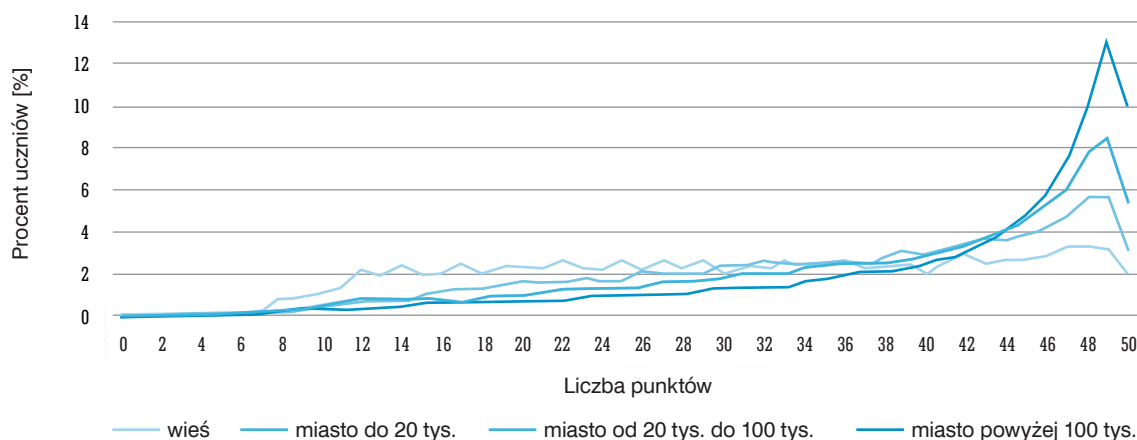
Uczniowie o orzeczonej dysleksji rozwojowej osiągają tylko minimalnie niższe wyniki w zakresie języka angielskiego od reszty populacji maturzystów. Większy udział uczniów z dysleksją obserwuje się przede wszystkim w grupie osiągającej wyniki w połowie skali punktów (20-30 punktów). Wyrażna

przewaga uczniów, u których nie orzeczono dysleksji, zaznacza się natomiast w grupie uczniów osiągających najwyższe wyniki (od 47 do 50 punktów).

Nie obserwuje się znaczących różnic w osiągnięciach uczniów z orzeczeniem dysleksji rozwojowej i bez takiego orzeczenia w wynikach w poszczególnych wymaganiach objętych egzaminem. Nie zauważa się też fenomenu zaobserwowanego w odniesieniu do języka polskiego, zgodnie z którym uczniowie z orzeczoną dysleksją osiągnęli zauważalnie niższe wyniki w części badającej tworzenie wypowiedzi pisemnej – dyslektycy częściej rezygnowali z napisania rozprawki, ci natomiast, którzy wykonali to zadanie, otrzymywali średnio mniejszą liczbę punktów (Białek i in. 2014). Wyniki w zakresie wszystkich czterech kryteriów oceny wypowiedzi pisemnej w zakresie języka angielskiego są bowiem zasadniczo porównywalne dla obu grup.

Wyniki uczniów ze szkół dla dorosłych

Sluchacze liceów dla dorosłych uzyskali niższy wynik z egzaminu na poziomie podstawowym niż uczniowie ze szkół dla młodzieży. Abiturienti ze szkół dla dorosłych zdobyli średnio 47 proc. maksymalnej liczby punktów, abiturienti ze szkół dla młodzieży – 79 proc. Rozkład wyników dla dorosłych ilustruje, że dla większości tej grupy maturzystów wyniki mieszczą się w pierwszej połowie skali punktów (Wykres 5).



Wykres 6. Rozkład procentowy łącznych wyników z egzaminu maturalnego z języka angielskiego na poziomie podstawowym w rozbiciu na wielkość miejscowości, gdzie zlokalizowane są szkoły

Wyniki w podziale na poszczególne obszary egzaminu pokazują, że w zakresie rozumienia ze słuchu, rozumienia tekstu czytanego oraz znajomości środków językowych słuchacze liceów dla dorosłych uzyskali średnio około połowy maksymalnej liczby punktów. Zdecydowanie słabiej wypadli natomiast w zadaniu sprawdzającym umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnej – średni wynik to w przybliżeniu $\frac{1}{3}$ maksymalnej liczby punktów. Jednocześnie odnotowuje się znaczne zróżnicowanie wyników wśród tej grupy maturzystów. Dla pierwszych trzech omawianych części egzaminu – słuchania, czytania, znajomości środków językowych – współczynnik zmienności CV oscyluje na poziomie 45-63 proc. Jest on zdecydowanie wyższy w przypadku wypowiedzi pisemnej, wynosi bowiem powyżej 100 proc.

Wyniki a wielkość miejscowości, gdzie znajduje się szkoła

Istnieją znaczące różnice między osiągnięciami absolwentów liceów położonych w miejscowościach nisko i wysoko zurbanizowanych (Wykres 6.). Różnice są tym większe, im większa jest dysproporcja między wielkością miejscowości: średnie wyniki uczniów szkół wiejskich i wielkomiejskich różnią się o 20 punktów procentowych (Tabela 2.). Największe różnice obserwowane są w odniesieniu do grupy uczniów o najwyższych umiejętnościach. W przypadku liceów położonych na obszarach wiejskich grupa takich uczniów jest stosunkowo mała i nie przeważa nad uczniami o średnich czy niskich umiejętnościach. Jednak im większa miejscowość,

tym udział uczniów o skrajnie wysokiej liczbie punktów się zwiększa – w dużych miastach połowa uczniów osiąga 45 punktów (lub więcej) na 50 możliwych do zdobycia.

Specyficzny rozkład wyników uczniów ze szkół z obszarów wiejskich należy wiązać z dwoma czynnikami. Z jednej strony, równy udział uczniów o niskich, średnich i wysokich osiągnięciach świadczy o braku selekcji kandydatów do tych placówek (Dolata, Jasińska, Modzelewski 2012). Z drugiej strony – należy przypuszczać, że część młodzieży wiejskiej o dużych umiejętnościach i wysokich aspiracjach edukacyjnych uczęszcza do szkół w większych miejscowościach, niekiedy bardzo oddalonych od miejsc zamieszkania. Ten odpływ uzdolnionej młodzieży wiejskiej powoduje z kolei większy udział uczniów o sporych umiejętnościach obserwowany w miastach.

Szukając przyczyn takich wyników, należy zauważyć, że szkoły położone na terenach wiejskich rzadziej oferowały zajęcia dodatkowe z języka angielskiego, w tym w szczególności zajęcia dla uczniów kierunkowo uzdolnionych, niż szkoły położone w miastach (Paczuska i in. 2014, Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2015). Placówki wiejskie rzadziej zapewniają też możliwość nauki w grupach zróżnicowanych ze względu na poziom biegłości językowej uczniów (Paczuska i in. 2014). Okoliczność ta może znacząco zmniejszać skuteczność procesu dydaktyki języka, szczególnie na terenach wiejskich, gdzie – jak wskazują analizowane wyniki egzaminu maturalnego – poziom uczniów jest bardzo różnorodny, a zatem w grupie nauczania potencjalnie uczestniczą uczniowie o bardzo różnym

Lokalizacja szkoły	Procent wykonania zadania	Średnia	Mediana	CV	Zdawalność (%)
wieś	61,55	30,77	31	0,39	88,66
miasto do 20 tys. mieszkańców	70,72	35,36	38	0,31	95,16
miasto od 20 tys. mieszkańców	75,77	37,89	41	0,28	95,99
miasto powyżej 100 tys. mieszkańców	81,24	40,62	45	0,25	97,19

Tabela 2. Wyniki uczniów w podziale na wielkość miejscowości, gdzie położone są szkoły (maksymalna liczba punktów =50)

Województwo	Średnia	Mediana	CV
dolnośląskie	39,46	43	0,26
kujawsko-pomorskie	37,69	41	0,29
lubelskie	36,81	40	0,31
lubuskie	39,11	43	0,27
łódzkie	38,14	42	0,28
małopolskie	39,19	43	0,26
mazowieckie	38,81	43	0,28
opolskie	39,01	43	0,27
podkarpackie	37,76	41	0,28
podlaskie	38,03	42	0,29
pomorskie	38,93	43	0,29
śląskie	39,18	43	0,27
świętokrzyskie	36,80	39	0,30
warmińsko-mazurskie	37,54	41	0,29
wielkopolskie	37,66	41	0,29
zachodniopomorskie	37,78	42	0,30

Tabela 3. Wyniki uczniów w podziale na województwa (maksymalna liczba punktów=50)

Uczniowie lepiej radzą sobie z zadaniami wymagającymi holistycznego odbioru tekstu niż wychwytywania szczegółowych informacji lub dedukowania na ich podstawie wniosków.

profilu umiejętności. Istotną rolę w wyjaśnianiu wyraźnie mniejszych umiejętności uczniów szkół wiejskich odgrywają również zajęcia dodatkowe (korepetycje, kursy), na które uczniowie szkół wiejskich uczęszczają znacznie rzadziej niż uczniowie z większych ośrodków (Muszyński i in. 2015). Kolejnym deficytem jest też niski poziom znajomości języka angielskiego wśród rodziców oraz przeciętnie niższy poziom kapitału kulturowego i społecznego rodzin uczniów z terenów wiejskich (Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2013, Paczuska i in. 2014, Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2015).

Regionalne zróżnicowanie wyników

Średnie wyniki maturzystów dla poszczególnych województw są stosunkowo mało zróżnicowane (Tabela 3.). Różnice między wynikami uczniów województw o najwyższych wynikach (województwa: dolnośląskie, małopolskie, śląskie, lubuskie, opolskie, pomorskie i mazowieckie) a uczniów z województw osiągających średnio najniższe wyniki (województwa: lubelskie i świętokrzyskie) wynoszą ok. 4-5 punktów procentowych (2-2,5 punktów na skali egzaminu).

Wyniki zdecydowanie bardziej zróżnicowane ze względu na położenie terytorialne obserwuje się natomiast w analizie średnich wyników powiatów. Różnice między wynikami uczniów powiatów o najwyższych wynikach, a uczniów z powiatów o średnio najniższych wynikach, sięgają ok. 44 punktów procentowych (22 punktów na skali egzaminu). W grupie powiatów, których uczniowie osiągają najwyższe wyniki, znalazły się przede wszystkim miasta na prawach powiatu, w tym największe miasta Polski. Dziesięć powiatów osiągających najwyższe wyniki to: Warszawa, Gdynia, Gorzów

Wielkopolski, Opole, Gdańsk, Wrocław, Bielsko-Biała, powiat strzelecki (woj. opolskie) oraz Kraków. Wysokie wyniki uczniów tych powiatów należy wiązać z wszystkimi czynnikami wspomnianymi w poprzednim podrozdziale: wyższym kapitałem kulturowym, społecznym i materialnym rodzin uczniów (UNDP 2012), dużą liczbą szkół do wyboru i presją na przygotowanie się do egzaminów zewnętrznych na każdym etapie edukacyjnym oraz lepszą ofertą edukacyjną w zakresie kształcenia językowego liceów wielkomiejskich. Bardzo istotną rolę odgrywa również rozwinięty rynek prywatnej nauki języka (por. Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2015). W tym kontekście interesujące wydaje się przeanalizowanie w przyszłości powodów sukcesu uczniów z mniejszych miejscowości, którego przykładem może być powiat strzelecki znajdujący się pośród 10 powiatów, których maturzyści osiągnęli najwyższe wyniki.

Z kolei wśród powiatów, których uczniowie osiągnęli najniższe wyniki, znalazły się przede wszystkim powiaty ościenne względem średnich i dużych miast, z których „wykrojono” miasta na prawach powiatu. Dziesięć powiatów znajdujących się na dole rankingu to: grudziądzki, brzeziński, lubelski, zamojski, skierniewicki, wrocławski, kaliski, ostrołęcki, piotrkowski oraz koszaliński. Niskie wyniki uczniów należy wiązać z wyborem przez większą część uczniów, w tym zapewne grupę uczniów o wyższych aspiracjach edukacyjnych, liceów zlokalizowanych w przyległych ośrodkach miejskich. Taką interpretację tej sytuacji wspiera fakt, że w znacznej części powiatów osiągających najniższe wyniki jest bardzo mało szkół, w których uczniowie przystępują do matury (i niewiele szkół w ogóle).

Właściwości psychometryczne egzaminu

Test, aby mógł być czymś więcej niż tylko *zbiorem pytań lub zadań*, musi spełniać określone warunki: być obiektywny, wystandaryzowany, trafny, rzetelny i znormalizowany (Hornowska 2007). Przeprowadzone analizy właściwości psychometrycznych omawianego arkusza egzaminacyjnego pokazały, że egzamin jest wysokiej klasy narzędziem diagnostycznym, które ma zadowalającą rzetelność, by dokonywać na podstawie jego wyników diagnoz indywidualnych (szczegółowy opis: Muszyński i in. 2016). Tylko nieliczne pytania wykazywały niską korelację z ogólnym wynikiem testowym. Były to głównie pytania z zadania 1., w którym, prawdopodobnie, format odpowiedzi (prawda/

Obszarem, w którym najbardziej odbija się zróżnicowanie umiejętności uczniów, jest umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnych. Badania kontekstowe nauczania języka angielskiego dowodzą, że sprawność pisania nie zawsze jest rozwijana z wystarczającą dbałością.

falsz) umożliwiał uczniom łatwe zgadywanie poprawnych odpowiedzi, oraz niektóre pytania z zadania 8., które okazały się zbyt trudne dla uczniów. Test jest również narzędziem bezstronnym: analizy wykazały, że pytania nie dyskryminują uczniów ze względu na płeć, rozpoznanie dysleksji lub lokalizację szkoły.

Podsumowanie i wnioski

Wyniki uczniów w zakresie wszystkich czterech obszarów: rozumienia ze słuchu, rozumienia wypowiedzi pisemnych, znajomości środków językowych i tworzenia wypowiedzi pisemnych, badanych na egzaminie maturalnym z języka angielskiego na poziomie podstawowym – są wysokie. Efekt sufitowy, charakterystyczny dla egzaminu w starej formule, uwidacznia się także w egzaminie przeprowadzonym w 2015 r., choć w dużej mierze może być związany z przystąpieniem do niego tylko części abiturientów – absolwentów liceów ogólnokształcących.

Nie obserwuje się znacznych różnic między poziomem rozwoju umiejętności maturzystów w zakresie czterech sprawności badanych na egzaminie. Stosunkowo najwyższe wyniki uczniowie osiągnęli w zakresie rozumienia wypowiedzi pisemnych, najniższe – w zakresie znajomości środków językowych. Podobną sytuację odnotowuje się od lat w odniesieniu zarówno

do wyników egzaminu gimnazjalnego, jak i maturalnego. Widać tu pewną stałą słabość dydaktyki języka przejawiającą się na różnych etapach edukacyjnych. Dziedziny problematyczne dla uczniów młodszych pozostają problematyczne dla maturzystów, a szkoła nie niweluje tych problemów.

Obszarem, w którym najbardziej odbija się zróżnicowanie umiejętności uczniów, jest umiejętność tworzenia wypowiedzi pisemnych. Badania kontekstowe nauczania języka angielskiego dowodzą, że sprawność pisania nie zawsze jest rozwijana z wystarczającą dbałością. Wskazana jest zatem refleksja nad sposobem ćwiczenia tworzenia wypowiedzi pisemnych i reagowania językowego w formie pisemnej na wszystkich etapach edukacyjnych, tak by zminimalizować procent uczniów, którzy w ogóle nie podejmują próby stworzenia wypowiedzi pisemnej na egzaminie.

Nie obserwuje się znaczących różnic wyników maturzystów ze względu na płeć lub fakt orzeczenia dysleksji rozwojowej. Uczniowie szkół dla dorosłych osiągnęli znacznie gorsze wyniki niż uczniowie szkół dla młodzieży. Duże różnice w wynikach uczniów zaznaczają się również ze względu na wielkość miejscowości, w której położona jest dana szkoła. Uczniowie liceów ogólnokształcących z terenów wiejskich osiągają znacząco niższe wyniki niż ich koledzy uczęszczający do liceów miejskich, w szczególności położonych w dużych miastach. Modele efektywności nauczania języka angielskiego pokazują, że głównymi czynnikami wpływającymi na wyżej opisane różnice są mniejsze zasoby kulturowe, społeczne i materialne rodzin uczniów z mniejszych miejscowości, praktyczny brak szkół do wyboru na mniejszych rynkach edukacyjnych oraz rzadkie uczestnictwo w dodatkowej nauce poza szkołą.

Właściwości psychometryczne testu są wysokie, jedynie kilka pytań wykazuje problematyczne charakterystyki. W kolejnych odsłonach egzaminu należy utrzymać jego wysoki standard, można jednak rozważyć zmianę pewnych formatów zadań, które premiuje zgadywanie, oraz lepsze monitorowanie treści pytań, tak by nie zawierały one słownictwa lub struktur wykraczających poza wymagany na egzaminie poziom.

Bibliografia

- Białek, K., Biedrzycki, K., Brożek, A., Kozak, W., Przybylski, B. (2014) *Diagnoza przedmaturalna z języka polskiego*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- CKE (2015a) *Sprawozdanie ogólne z egzaminu maturalnego*. Warszawa: CKE.

- CKE (2015b) *Osiągnięcia uczniów kończących gimnazjum w roku 2015*. Warszawa: CKE.
- CKE (2014) *Sprawozdanie z egzaminu maturalnego. Język angielski*. Warszawa: CKE.
- CKE (2013) *Osiągnięcia maturzystów w 2013 roku*. Warszawa: CKE.
- CKE (2012) *Osiągnięcia maturzystów w 2012 roku*. Warszawa: CKE.
- CKE (2011) *Osiągnięcia maturzystów w 2011 roku*. Warszawa: CKE.
- Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dagut, M., i Laufer, B. (1985) Avoidance of Phrasal Verbs: A Case for Contrastive Analysis. W: *Studies in Second Language Acquisition*, nr 7, 73-79.
- English Profile (2015) *English Vocabulary Profile* [online] [dostęp 30.10.2015] <<http://www.englishprofile.org/wordlists>>.
- European Commission (2012) *First European Survey on Language Competences: Final Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eurydice (2015) *Languages in Secondary Education: An Overview of National Tests in Europe – 2014/15*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Federowicz, M., (red.) (2013) *Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów OECD PISA. Wyniki badania 2012 w Polsce*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej.
- Fituch, M. (2011) *Analiza podręczników do nauki języka angielskiego w gimnazjum: badanie pod kątem zgodności z podstawą programową, poziom III.1*. Niepublikowany raport opracowany w ramach projektu systemowego: Badanie jakości i efektywności edukacji oraz instytucjonalizacja zaplecza badawczego, współfinansowanego przez Unię Europejską ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, realizowanego przez Instytut Badań Edukacyjnych.
- Forkman, J. (2009) Estimator and Tests for Common, Coefficients of Variation in Normal Distributions. W: *Communications in Statistics – Theory and Methods*, 38(2), 233-251.
- Gajewska-Dyszkiewicz, A., Grudniewska, M., Kulon, F., Kutylowska, K., Paczuska, K., Rycielska, L. i Szpotowicz, M. (2013) *Europejskie Badanie Kompetencji Językowych ESLC. Raport krajowy 2011*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Gajewska-Dyszkiewicz, A., Marczak, M., Paczuska, K., Pitura, J. i Kutylowska, K. (2015) *Efekty nauczania języka angielskiego na III etapie edukacyjnym. Raport końcowy Badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum i Badania umiejętności mówienia*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Ghabanchi, Z., Goudarzi, E. (2012) Avoidance of Phrasal Verbs in Learner English: A Study of Iranian Students. W: *World Journal of English Language*, nr 2, 43-54.
- Hornowska, E. (2007) *Testy psychologiczne. Teoria i praktyka*. Warszawa: Scholar.
- Liao, Y., i Fukuya, Y. J. (2004) Avoidance of Phrasal Verbs: The Case of Chinese Learners of English. W: *Language Learning*, nr 54, 193-226.
- Marciniak, Z. (2009) O potrzebie reformy kształcenia ogólnego. W: MEN. *Podstawa programowa z komentarzami*, t 1.
- MEN (2008) *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół* (Dz. U. nr 4 z dn. 15 stycznia 2009). Warszawa: Kancelaria Prezesa Rady Ministrów.
- Muszyński, M., Campfield, D., Szpotowicz, M. (2015) *Język angielski w szkole podstawowej – proces i efekty nauczania. Wyniki podłużnego badania efektywności nauczania języka angielskiego (2011-2014)*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Muszyński, M., Kondrątek, B., Gajewska-Dyszkiewicz, A., Paczuska, K. i Szpotowicz, M. (2016) Właściwości psychometryczne egzaminu maturalnego 2015 – język angielski, poziom podstawowy. Analizy IBE.
- Paczuska, K., Kutylowska, K., Gajewska-Dyszkiewicz, A., Ellis, M. i Szpotowicz, M. (2014) *Język angielski w gimnazjum. Raport cząstkowy z I etapu Badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Paczuska, K., Szpotowicz, M. (2014) *Nauczyciele języka angielskiego*. W: Federowicz, M., Chojńska-Mika, J. i Walczak, D. (red.) *Raport o stanie edukacji: Liczą się nauczyciele*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Side, R. (1990) Phrasal Verbs: Sorting them Out. W: *ELT journal*, nr 44(2), 144-152.
- Smolik, M (2012) Języki obce na egzaminach zewnętrznych: innowacje w latach 2012-2015. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 1, 22-33 [online] [dostęp 8.03.2016] <http://jows.pl/sites/default/files/JOWs_01_M_Smolik_0.pdf>.
- Szaleniec, H., Kondrątek, B., Kulon, F., Pokropek, A., Skórska, P., Świst, K., Wołodźko, T., Żółtak, M. (2015) *Porównywalne wyniki egzaminacyjne*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Szpotowicz, M., Muszyński, M., Gajewska-Dyszkiewicz, A., Paczuska, K. i Kondrątek, B. (2015) *Umiejętności maturzystów 2015. Obowiązkowy egzamin maturalny z języka angielskiego w 2015 roku*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Trzcńska, B. (2015) Egzamin maturalny z języka angielskiego 2015: wyniki i wnioski. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 3, 21-28 [online] [dostęp 8.03.2016] <<http://jows.pl/sites/default/files/trzcinska.pdf>>.
- UCLA (2015) *What is the Coefficient of Variation?* [online] [dostęp 2.03.2016] <http://www.ats.ucla.edu/stat/mult_pkg/faq/general/coefficient_of_variation.htm>.
- UNDP (2012) *Krajowy Raport o Rozwoju Społecznym Polska 2012. Rozwój regionalny i lokalny*. Warszawa: Biuro projektowe UNDP w Polsce.

Pracownia Języków Obcych IBE

Autorzy są badaczami Pracowni Języków Obcych IBE. Pracownia prowadzi prace badawcze i analityczne w zakresie dydaktyki języków obcych, w tym – szczególnie – szkolnych i środowiskowych uwarunkowań efektów kształcenia językowego. Obszarem zainteresowań Pracowni jest także krajowa i europejska polityka językowa w obszarze obowiązkowej edukacji. Misją Pracowni są działania na rzecz poprawy jakości kształcenia językowego w polskich szkołach. Od marca 2016 roku Pracownia jest częścią Zakładu Dydaktyk Przedmiotów Szkolnych IBE.



Znajomość języków a znajomość kultur

Halina Widła

Z metodologicznego punktu widzenia nie da się łatwo ocenić ani poziomu znajomości języków obcych danej społeczności, ani jej stosunku do innych kultur. Kształtowanie wrażliwości kulturowej na lekcjach języka obcego jest jednak niezwykle istotne. Dlatego szczególnie ważne wydaje się poruszanie tych zagadnień na etapie przygotowywania studentów do roli nauczycieli języków obcych.

W przypadku znajomości języków sprawa jest właściwie banalna, ponieważ na masową skalę możemy prowadzić kształcenie językowe w okresie skolaryzacji: w skali całego kraju dysponujemy wynikami nauczania poszczególnych roczników, organizujemy porównywalne egzaminy po kolejnych etapach nauki, wymagamy znajomości języka obcego na maturze. Potem skazani jesteśmy już w zasadzie na badania ankietowe, w których respondent sam określa poziom biegłości językowej. Tak jest w całej Europie. Oczywiście, świadomi tego autorzy raportów starają się, jak mogą, uprawdopodobnić wyniki, stawiając pomocnicze pytania nawiązujące do stopnia opanowania poszczególnych kompetencji. Najczęściej pytają o umiejętność czytania ze zrozumieniem, częstotliwość korzystania z mediów zagranicznych i kontaktów z cudzoziemcami, sposoby radzenia sobie w konkretnych sytuacjach za granicą, potrzebę używania języka w pracy zawodowej.

Mimo takiej ostrożności badanym daleko do adekwatnej samooceny. Wynika to z częstego przeceniania lub niedoceniań własnych umiejętności. Efekty są czasem wręcz humorystyczne: dowiadujemy się na przykład, że w Polsce co trzecia osoba jest... wielojęzyczna (Special

Eurobarometer 2012). Nie potwierdzają tego żadne obserwacje. Problemem jest nie tylko najzwyczajniejsze zapytanie w języku obcym o drogę, ale nieumiejętność radzenia sobie językowo w urzędach czy muzeach (chlubnym wyjątkiem są hotele w dużych miastach). Innym zabawnym „efektem ubocznym” badań europejskich są listy „rankingowe” państw, których obywatele są w ogromnej przewadze wysoko sprawni w co najmniej dwóch językach obcych. Na takie listy, poza łatwą do przewidzenia Szwajcarią czy Luksemburgiem, regularnie trafiają Łotwa, Litwa i Słowacja. Trudno się dziwić, skoro jeszcze niedawno językiem urzędowym Litwy i Łotwy był rosyjski, a Słowacy jako mieszkańcy byłej Czechosłowacji mówili po czesku. Kłopot w tym, że ta statystyczna równość nie ma odbicia w możliwościach, jakie ma osoba biegła w dwóch językach z tej samej grupy językowej (dwa języki słowiańskie) w porównaniu z osobą znającą języki z różnych rodzin, np. francuski i niemiecki. Dochodzi do tego status języka – łatwo go określić na podstawie liczby użytkowników i zasięgu używania. Można to zaobserwować na przykładzie szóstego co do liczby użytkowników języka w Europie – polskiego, lecz z zasięgiem ograniczonym do jednego państwa. Polskim włada poza krajem 1 proc.

obywateli Unii. Ciekawy jest przykład Belgii, gdzie często się zdarza Flamand niemówiący po francusku, a jeszcze częściej Walończyk niemówiący po flamandzku – tam drugim obcym językiem pozostaje angielski. Historycznie ukształtowane animozje nie słabną, a obie nacje naprzemiennie dają sobie odczuć różnicę statusu w zależności od okresu wspólnej historii: przez lata prym wiodli Walonowie, teraz silniejszą pozycję ma Flandria.

Jak można zauważyć na podstawie choćby tych kilku wyrwykowych przykładów, w masowej skali o popularności języka przesądza status – pochodna ekonomicznej i kulturowej ekspansji jego użytkowników. Przykład angielskiego jest skrajny – to już nie zwykły język, ale współczesna *lingua franca*, coraz bardziej zresztą odległa od kanonicznej wersji obowiązującej w kraju pochodzenia. Na drugim biegunie mamy języki regionalne, a więc poniekąd niszowe. Nie tylko one są w niedalekiej perspektywie skazane na wymarcie. Ich los podzieli w obecnym stuleciu ponad 3000 języków narodowych. Z drugiej strony, szacuje się, że 795 języków może, choć nie musi przetrwać, a 318 nic nie grozi – to języki używane przez społeczności powyżej miliona osób. Pod koniec XX wieku status liderów z ponad stoma milionami użytkowników osiągnęło zaledwie 8 języków (Calvet 1999). Tendencja jest więc oczywista. Wiele wysiłku podjęto w świecie na rzecz „rewitalizacji” języków, co, nie licząc rzadkich przypadków nagłego splotu koniunktury politycznej – jak choćby w wypadku nikaraguańskiego języka *rama* (Pivot 2013:55-79) – zwykle kończy się fiaskiem.

Sam język to za mało

Rodzi się pytanie, jak ten stan rzeczy przekłada się na nasze postrzeganie świata, ciekawość i chęć poznania innych języków i kultur. Pierwszym dostrzegalnym efektem jest coraz większa liczba małżeństw mieszanych, w których wzajemna znajomość języka partnera jest niewystarczająca.

Innym problemem staje się potrzeba porozumienia z przedstawicielami innych kultur i języków w sytuacjach codziennego funkcjonowania w obcym środowisku. Przykładowo, z takim problemem zaczynają borykać się europejskie (zwłaszcza niemieckie) szpitale wobec napływu imigrantów. Kłopot nie ogranicza się do wyzwań czysto technicznych – braku tłumaczy, ale jest głębszy z językowego i kulturowego punktu widzenia. Bariery językowe nawet w wypadku znalezienia dwujęzycznego allofona pozostają: tłumacze nie są przygotowani do mediacji

językowej w kontekście decyzji związanych z badaniami i procedurami medycznymi (Bührig, Meyer 2015).

Chęć poznania obcej kultury pozostaje często bardzo powierzchowna. Niestety, czasem łączy się z narzucaniem własnej wizji świata. Dlatego jedną z najbardziej poszukiwanych kompetencji językowych jest obecnie mediacja. Mówi się o mediacji obywatelskiej, kulturowej, instytucjonalnej, prawniczej, społecznej, miejskiej, osiedlowej, ulicznej, rodzinnej, a nawet sanitarnej! Poszukiwani są specjaliści mogący ułatwić komunikację: asystenci i doradcy społeczni, nauczyciele, psychologowie, badacze, moderatorzy forów internetowych adresowanych do poszczególnych grup społecznych – a więc ci wszyscy, u których znajomość języka idzie w parze z umiejętnością przekazu implicytnych treści, umiejętnością zainteresowania rozmówcy, skłonienia go do wysłuchania i rozpoczęcia dialogu. Organizowane są konferencje naukowe, gdzie badacze dzielą się wiedzą na temat implicytności. Liczy się świadomość specyfiki interakcji konwersacyjnej. To nie tylko znajomość teorii mediacji i umiejętność jasnego wyrażania myśli, ale i tonowania wypowiedzi: znajomość słów i zwrotów łagodzących napięcie i budujących zaufanie. Nieprzypadkowo zwołana na kwiecień 2016 r. konferencja w Padwie (GLAT 2016) zachęca do refleksji na temat związków mediacji i dialogu międzykulturowego. Jak trafnie stwierdza badający zjawisko implicytności Sebastian Przybyszewski (2011), okazuje się, że sam język to stanowczo za mało, żeby ludzie się ze sobą dogadali.

Takich kompetencji można nabyć. Przykładowo w Szwajcarii, w czasie nauki języka francuskiego jako obcego młodzieży z krajów luzofońskich, położono wielki nacisk na klarowność wypowiedzi i odpowiednią zdolność argumentowania. Pojawia się pytanie: czy i na ile sprawność językowa nabyta w danym języku przekłada się na podobne umiejętności w pozostałych. Okazuje się, że relacja nie jest symetryczna. Kompetencja argumentacyjna w języku ojczystym wzrasta, gdy uczeń nabywa jej w języku obcym – odwrotnie się jednak nie dzieje. Co ciekawe, wkład rodzicielski ma tu o wiele mniejszy wpływ, niż zakładano w przypadku przełożenia sprawności werbalnej nabytej w języku ojczystym na tę samą sprawność w języku obcym (Lambelet, Desgrippes, Decandio, Pestana 2014).

Poznanie kultury bez znajomości języka jest trudne, ale nie jest niemożliwe. Obfitość tłumaczonych dzieł literackich, dostęp do wiedzy o historii, polityce i codziennych realiach jest możliwy. Oczywiście, poznanie obcych kultur bezpośrednio

w języku ich społeczeństw jest wyjściem idealnym. Chęć zatrzymania się na osiągnięciu pożądanej sprawności językowej i nieodczuwanie większych potrzeb w zakresie poznania kultury jest smutnym faktem. Naturalnie, używany na co dzień język obcy może być środkiem do celu, jednak na dłuższą metę bez wiedzy o kulturze nie da się funkcjonować nawet na niewielkim i dość homogenicznym rynku pracy w międzynarodowych korporacjach. Dlatego i one inwestują w rozwój tzw. umiejętności miękkich, co owocuje dobrym kontaktem z klientami – warunkiem utrzymania się na rynku. Rodzi się więc pytanie, co sprawia, że tak późno ujawniają się takie potrzeby: dlaczego nader często przesądza o tym dopiero świadomość konieczności zawodowej? Co sprawia, że naturalna ciekawość inności, osadzonej w innych: geograficznych, historycznych i politycznych, wyznaniowych czy w końcu ekonomicznych realiach, przejawia się tak słabo i tak późno? Czy naturalne i zdrowe poczucie własnej wartości rzeczywiście koliduje z otwartością na inne światy?

Skuteczna edukacja kulturowa

Moje refleksje nie odnoszą się wyłącznie do realiów polskich. Nie widzę wielkich różnic w codziennym odnoszeniu się innych nacji do cudzych zdobyczy kulturowych i obyczajów. Nie mam tu na myśli wyłącznie obecnej trudnej sytuacji w Europie, związanej z niekontrolowanym napływem przybyszów obcych światopoglądowo, gdzie gospodarze są podzieleni w kwestii poziomu tolerancji, a sami goście nierzadko na tolerancję nie zasługują. Chodzi o zdecydowanie mniej widoczne przejawy naszych stereotypowych opinii w kwestiach o wiele bardziej zniuansowanych. Nie tak dawno cytowałam przykłady nieświadomionej stereotypizacji poglądów, odwołując się do francuskich badań socjolingwistycznych, w czasie których poprawność polityczna zablokowała szczerą reakcję badanych do tego stopnia, iż wysoka ocena domniemyanych przymiotów arabskich przybyszów przerosła opinie na temat zalet własnej społeczności. Nikt nie chciał nawet we własnych oczach uchodzić za ksenofoba, co paradoksalnie tylko potwierdziło, że jest odwrotnie (por. Arnold, Candea 2015).

Rodzi się pytanie, czy i na ile skutecznie treści kulturowe przekazywane są w naszych polskich realiach – w ramach zajęć z języka obcego w szkołach. Oczywiście, co do zasadności takiego podejścia nie trzeba współczesnego nauczyciela języków przekonywać. Ma on świadomość, iż wpływa na wizję świata ucznia bardziej niż inni, ponieważ przekazuje klucz do jej

bezpośredniego zgłębiania – język. To nauczyciel poprzez kontakty i znajomość świata jest dla ucznia szczególnym autorytetem w czasie kształtowania jego postaw i poglądów. Doświadczenie wielu krajów potwierdza, że strach i nieufność w stosunku do *innego* wynika najczęściej z dramatycznej wręcz niewiedzy – większość osób nastawionych negatywnie do wszystkiego, co odbiega od własnych wzorców, nigdy się z innymi kulturami bezpośrednio nie zetknęła. W dobie powszechnego dostępu do sieci młodzież wykorzystuje szansę takich kontaktów i sama odkrywa, jak bardzo zmieniają się postawy i poglądy tych, którzy podjęli wysiłek lepszego wzajemnego poznania z rówieśnikami reprezentującymi inne podejście do otaczającej rzeczywistości. Nie chodzi tu o rewolucyjne zmiany we własnym sposobie życia, ale o zwykłe zrozumienie, że ludzie, przy całej ich odmienności, więcej łączy, niż dzieli.

Potrzeba głębszego poznania obcych kultur pojawia się bardzo często u studentów kierunków filologicznych w kontekście warunku dobrego funkcjonowania na rynku tłumaczy. Realizowalność nie oznacza jeszcze umiejętności zrozumienia mentalności – wczucia się w obcy świat. Studenci nie kryją tego faktu i choć cele takie powinny im przyświecać już w momencie wyboru studiów, nie zawsze się tak dzieje. Ważne, że okoliczności wymuszają w końcu potrzeby i postawy.

Odkrycie luki w wykształceniu na etapie pierwszych przymiarek do pracy tłumacza jest dla wielu przykrą niespodzianką. Próby te obnażają braki ogólnego przygotowania kulturowego. Sporo braków/niewiedzy widać zwłaszcza w tłumaczeniach filmowych. Nieuzasadnione kalki językowe pojawiają się w nich na każdym kroku. Tłumacze nie znają spolszczonych odpowiedników nazw miast lub imion własnych, nie wspominając o różnicach w mniej znanych powszechnie dziedzinach, jak np. stanowiska w administracji czy policji, systemy prawne, stopnie wojskowe. Również na poziomie komunikacji podstawowej interpretacja treści implicytnych pozostawia wiele do życzenia.

Praktyczne pogłębianie wiedzy kulturowej

Przykładem chęci pogłębiania wiedzy kulturowej jest praca własna studentów, wykonywana w czasie prowadzonego przeze mnie seminarium *Multimedia*. Od roku 2009 obronionych zostało ponad 50 prac magisterskich, mających na celu przygotowanie materiałów z wykorzystaniem technik i sposobów pracy na odległość. Okazuje się, że nieznanostwo elementów kulturowych jest najczęstszą motywacją wyboru tematu pracy.

Odkrycie luki w wykształceniu na etapie pierwszych przymiarek do pracy tłumacza jest dla wielu przykrą niespodzianką. Próby te obnażają braki ogólnego przygotowania kulturowego. Sporo braków/niewiedzy widać zwłaszcza w tłumaczeniach filmowych. Nieuzasadnione kalki językowe pojawiają się w nich na każdym kroku.

W ciągu dwuletniej pracy studenci mają możliwość zostania ekspertami na dotychczas zaniedbanym polu. Dodatkowo student przygotowujący jest do swobodnego wykorzystywania zasobów Internetu i możliwości komputera podłączonego do sieci w pracy zawodowej. Potrafi przygotowywać i udostępniać w Internecie kursy, materiały informacyjne i promocyjne w językach obcych, a przede wszystkim umie przygotować i przeprowadzić zajęcia z języka obcego na platformie Moodle. Konstruując scenariusze zajęć przez Internet, wykazuje najczęściej dużą kreatywność w procesie tworzenia własnych scenariuszy zajęć językowych. Takie projekty autorskie służą także innym użytkownikom sieci. Każdy moduł, po obronie pracy, pozostaje dostępny dla wszystkich: zarówno studentów, wykładowców, jak i nauczycieli języków.

W celu wykorzystania Internetu na zajęciach stworzona została sieć platform Moodle, wykorzystywana w ramach zajęć dydaktycznych na poszczególnych wydziałach oraz zadań projektowych na poziomie ogólnouczelnianym (por. Netografia, poz. 2). Aby skorzystać z kursów, pracownicy i studenci Uniwersytetu Śląskiego logują się poprzez centralny system (CAS), natomiast osoby nieposiadające

konta w Uniwersytecie Śląskim powinny dokonać rejestracji użytkownika bezpośrednio do platformy Moodle, poprzez wypełnienie odpowiedniego formularza. Utworzone konto dostępowe pozwala na zapisanie się do kursów otwartych dla gości, co sygnalizowane jest ikoną sylwetki człowieka obok nazwy kursu.

Studenci pierwszego rocznika seminarium *Multimedia* wybrali opcję metodyczną, tworząc tzw. webquesty w języku francuskim na tematy, które ich zdaniem winny stanowić absolutne minimum wiedzy nauczyciela uczącego w szkole języka francuskiego. Poruszyli kwestie dotyczące polityki (roli Francji w tworzeniu Unii Europejskiej, jej instytucji i partii politycznych, wyborów na wszystkich szczeblach), geografii i turystyki, architektury, muzeów i zabytków, aktualności kulturalnych, a także współpracy z Polską i wzajemnej obecności obu kultur we wspólnej historii (por. Netografia poz.7).

W ślad za tym pomysłem, w ramach zajęć ogólnouczelnianych związanych z realizacją projektu *UPGOW – Uniwersytet Partnerem Gospodarki Opartej na Wiedzy* zdecydowaliśmy o stworzeniu bloku materiałów realizacyjnych, z naciskiem na aspekty kulturowe, dla studentów wyjeżdżających do innych krajów w ramach projektu Erasmus. Bezpłatny serwis projektu UPGOW, współfinansowanego w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego, dostępny jest dla gości. Okazało się, że z tych minikursów często korzystają nauczyciele języka francuskiego i angielskiego z różnych części Polski. (por. Netografia, poz. 4 i 5).

Wielu kolegów, widząc prace studentów w językach obcych, pytało o możliwości wzbogacenia własnych lekcji o tego typu elementy, argumentując, iż liczą na większe zaangażowanie tzw. cyfrowych tubylców. Przeszkodą są jednak często bariery związane z umiejętnym wykorzystaniem nowych technologii. Z myślą o takich odbiorcach powstał kurs *Budowa i zarządzanie kursem internetowym w oparciu o platformę e-learningową Moodle*. Celem kursu jest *szczegółowe zapoznanie użytkowników z problematyką budowy kursów e-learningowych, przedstawienie kursantom metodyki budowy kursów e-learningowych, przedstawienie kursantom wskazówek odnośnie projektowania i prowadzenia kursów zdalnych; opis kompetencji nauczyciela w zakresie nauczania na odległość; teoretyczno-metodyczne aspekty i praktyczne przykłady implementacji i zastosowania innowacyjnych metod nauczania różnych przedmiotów* (por. Netografia, poz. 1).

Chcąc zilustrować charakter tych zajęć konkretnymi przykładami, stoję przed bardzo trudnym wyborem. Spektrum wybieranych dziedzin zaskakuje i pokazuje, jak różne potrzeby ujawniają się w obrębie tej samej specjalności: od tak typowych, jak zagadnienia związane z historią, geografią i turystyką, prawem, pracą, Internetem, sportem, muzyką, kuchnią, nauczaniem języków, po bardzo specjalistyczne i wąskie, jak np. przemysł samochodowy czy farmaceutyczny, katastrofy naturalne, komiksy, socjolekty (młodzieżowy, więzienny itp.) i wiele innych. W celu przybliżenia rodzajów prac wybrałam jeden temat ogólny, przygotowany w języku angielskim, oraz jeden temat szczegółowy, przygotowany w języku francuskim.

Przykłady prac studentów

Praca autorstwa Weroniki Werner (2013) *Elementy kulturowe w tłumaczeniu* ma na celu pokazanie sposobów, za pomocą których chcieliby być uczeni sami studenci:

Głównym elementem tej analizy są sposoby obchodzenia się z elementami kulturowymi w procesie tłumaczenia pomiędzy trzema językami: polskim, francuskim i angielskim. W pierwszej części pracy opisano wybrane teorie przekładoznawcze dotyczące wybranego tematu według następujących teoretyków: Susan Bessnet, André Lavefere, Jean-Paul Vinay, Jean Darbelnet, Peter Newmark, Olgierd Wojtasiewicz, Krzysztof Hejwowski, Alicja Pisarska i Teresa Tomaszewicz. W drugiej części ukazano w jaki sposób można przekazać tę wiedzę początkującym tłumaczom i studentom kierunków tłumaczeniowych w sposób przejrzysty i przystępny za pomocą kursu online na platformie nauczania na odległość Moodle. Kurs został stworzony dla osób posługujących się trzema wspomnianymi językami.

W Aneksie 1. znajdują się fragmenty części teoretycznej i praktycznej modułu, umieszczonego na platformie kształcenia na odległość Wydziału Filologicznego. Jest on integralną częścią pracy, która zawiera zarówno rozdziały teoretyczne, jak i opis kursu *online* pod kątem celów, zawartości i powodów, jakim kierowała się autorka w doborze materiałów i ćwiczeń praktycznych, w znacznej części interaktywnych. W materiale zawarto także przykładowe ćwiczenia dotyczące kształtowania kompetencji tłumacza.



Aneks 1. Fragmenty kursu

Innym przejawem chęci uzupełnienia wiedzy językowej i kulturowej jest wybór konkretnego tematu ujętego poprzez

pryzmat dzieł literackich lub tekstów użytkowych. To często wybierana opcja.

Przykładem może być temat wybrany przez Annę Warlewską (2012). Celem pracy *Odkrywanie Belgii frankofońskiej poprzez literaturę – propozycja interaktywnego modułu nauczania języka francuskiego jako obcego* było stworzenie kursu *online*, w którym autorka wykorzystwała fragmenty tekstów literackich, na przykładzie bardzo mało znanych w Polsce fragmentów literatury Belgii frankofońskiej. Na solidnej teoretycznej podbudowie powstał internetowy kurs: *Découverte de la Belgique francophone par la littérature*. Interesujące są tu motywy przewodnie modułów zajęciowych. Autorka wybrała gastronomię jako przejaw belgijskiej sztuki życia. W Aneksie 2. znajduje się szczegółowy opis kursu oraz przykłady zadań praktycznych.



Aneks 2. Opis kursu

Podsumowanie

Głód dodatkowej wiedzy praktycznej sprzyjającej interkulturowości objawił się stosunkowo niedawno. Potrzeby takie ujawniły się w momencie, gdy studenci zaczęli masowo korzystać z możliwości studiowania w ramach programu Erasmus. Na uniwersytecie powstały nawet ogólnouczelniane moduły na platformie kształcenia na odległość – w języku angielskim i francuskim – adresowane do osób pragnących pogłębić wiedzę z zakresu kultury i obyczajów krajów obu obszarów językowych. Statystyki platformy pokazują, że z samouczków tych korzysta sporo chętnych, zwłaszcza, że dostępne podręczniki nie uwzględniają tak specjalnej tematyki, a zdydaktyzowane w oryginalny sposób aktualne tematy są prawdziwą rzadkością. (Widła, Krajka, Półtorak 2014).

W czasie pracy nad własnymi modułami studenci wykorzystują praktycznie wszystkie funkcjonalności platformy: nagrania audio i wideo, pliki we wszystkich formatach zawierające treści, które stają się podstawą ćwiczeń praktycznych, lekcje, glosariusze, wszystkie typy ćwiczeń zamkniętych. W praktyce, tworząc aplikację, student opanowuje temat, słownictwo i zwroty we właściwej otoczce kulturowej, co, jak twierdzą absolwenci, jest dodatkowym przygotowaniem do konfrontacji ze specyficznym obcym środowiskiem czy po prostu do wybranego zawodu. Prowadzący z kolei nie martwi się ani o motywację studenta, ani o to, czy praca

nie jest plagiatem. Opisy części wdrożeniowej muszą zostać wykonane samodzielnie. Gwarantuje to specjalistyczna tematyka skrojona na miarę specyficznych potrzeb wąskiej grupy osób, podjęta w wyniku własnej inicjatywy studenta.

W powyższym tekście chciałam podzielić się z Czytelnikami opisem możliwych doświadczeń mających na celu podniesienie jakości edukacji kulturowej poprzez język. Przy założeniu dobrej woli zainteresowanych stron, edukacja kulturowa przez język jest w stanie znacznie przyspieszyć procesy integracji społeczeństw. Brak tego typu edukacji nie tylko utrudni, ale może wręcz uniemożliwić wzajemne zrozumienie i wspólne życie. To również wielkie wyzwanie dla nauczyciela języków obcych, którego rola jest w tym zadaniu nie do przecenienia.

Bibliografia

- Addisu, V.M. (2014) Langues et identités en contexte exolingue: discours de trois couples franco-éthiopiens à Addis-Abeba. W: *Langage et société*, nr 147, 83-96.
- Arnold, A., Candea, M. (2015) Comment étudier l'influence des stéréotypes de genre et de race sur la perception de la parole ? W: *Langage et société*, nr 152, 75-96.
- Bührig, K., Meyer, B. (2015) La pratique multilingue, les régimes linguistiques et la culture traductionnelle dans des hôpitaux allemands. W: *Langage et société*, nr 153, 75-90.
- Calvet, L.-J. (1999) *Pour une écologie des langues du monde*. Paris: Plon.
- GLAT Padova (2016) *Acteurs et formes de médiation pour le dialogue interculturel GLAT (Groupe de Linguistique Appliquée des Télécommunications) Padova 2016* [online] [dostęp 30.01.2015] <<http://conferences.telecom-bretagne.eu/glat-padova2016>>.
- Joshi, M. (2014) Familles mixtes et usages des langues : une étude des politiques linguistiques familiales dans le contexte indien. W: *Langage et société*, nr 147, 35-49.
- Lambelet, A., Desgrappes, M., Decandio, F., Pestana, C. (2014) Acquis dans une langue, transféré dans l'autre ? W: *Mélanges CRAPEL*, numéro spécial: *Tenir compte des langues premières dans l'enseignement / apprentissage des langues vivantes*, nr 35, [online] [dostęp 31.01.2015] <<http://www.atilf.fr/IMG/pdf/99-114.pdf>>.
- Pivot, B. (2013) Revitalisation d'une langue post-vernaculaire en pays rama (Nicaragua). W: *Langage et société*, nr 145, 55-79.
- Przybyszewski, S. (2011) Implicytność a kontekst. W: I. Matusiak-Kempa, S. Przybyszewski (red.) *Nowe zjawiska w języku, tekście i komunikacji. Kontekst a komunikacja*. Olsztyn: UWM, 362-374.
- Special Eurobarometer (2012) *Europeans and Their Languages* [online] [dostęp 22.01.2015] <http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_en.pdf>
- Warlewska, A. (2012) *Découverte de la Belgique francophone par la littérature – exemples d'emploi des textes littéraires dans l'enseignement du FLE* [moduł będący częścią aplikacyjną pracy mgr] [online] [dostęp 22.01.2015] <<http://el.us.edu.pl/wf/course/view.php?id=107>>.

- Werner, W. (2013) *Cultural Elements in Translation Online Course* [moduł będący częścią aplikacyjną pracy mgr] [online] [dostęp 22.01.2015] <<http://el.us.edu.pl/wf/course/view.php?id=134>>.
- Widła, H., Krajka J., Póltorak, E. (2014) E-learning in Cultural Studies Instruction – Designing, Implementing and Evaluating a Study Programme. W: E. Smyrnova-Trybulska (red.) *E-learning and Intercultural Competences Development In Different Countries*. Katowice-Cieszyn: Studio NOA, 239-252

Netografia

- <http://el.us.edu.pl/upgow/course/view.php?id=111> – Kurs *Budowa i zarządzanie kursem internetowym w oparciu o platformę e-learningową Moodle*
- <http://el.us.edu.pl/> – lista platform administrowanych przez Uniwersytet Śląski
- <http://el.us.edu.pl/wf/course/index.php?categoryid=33> – Kurs *SEMINARIUM MGR MULTIMEDIA* zawierający przykłady prac przygotowanych w latach 2009-2014
- <http://el.us.edu.pl/upgow/course/view.php?id=125> – Kurs *Nie taki Erasmus straszny – kraje francuskiego obszaru językowego*
- <http://el.us.edu.pl/upgow/course/view.php?id=126> – Kurs *Nie taki Erasmus straszny – kraje angielskiego obszaru językowego*
- <http://el.us.edu.pl/wf/course/view.php?id=6> – Kurs *Realizacja naukowości – materiały pomocnicze nauczycieli i studentów*
- <http://el.us.edu.pl/wf/course/index.php?categoryid=22> – Kurs *Prace studentów IJRiT* zawierający webquesty kulturoznawcze w ramach seminarium magisterskiego MULTIMEDIA

prof. dr hab. Halina Widła

Językownawca, romanistka, kierownik Zakładu Glottodydaktyki i Kształcenia na Odległość w Instytucie Języków Romańskich i Translatoryki Uniwersytetu Śląskiego, pełnomocnik rektora UŚ ds. Kształcenia na Odległość. Wieloletnia przewodnicząca, obecnie członek Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego. Koordynator jednego z zadań projektu *Uniwersytet Partnerem Gospodarki Opartej na Wiedzy: Opracowanie programów i materiałów dydaktycznych oraz wdrożenie programów kształcenia z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość*.



Przemysłny sposób na naukę języka rycerza z La Manchy – czyli słów kilka o *coachingu* językowym z punktu widzenia nauczyciela języka hiszpańskiego

Tomasz Chudak

Nauczyciel nie lubi zmian. Spróbuj powiedzieć mu, żeby coś zmienił w swoim warsztacie... zmieni, ale siebie w bestię. To oczywiście krzywdzące uogólnienie, bo znam setki nauczycieli nastawionych na rozwój. Ale są wśród nas też tacy, którym zmiana kojarzy się z czymś karkołomnym i z góry skazanym na niepowodzenie. A wystarczy przypomnieć sobie, jak wyglądała nasza rzeczywistość 30 lat temu. Czy formy dydaktyczne stosowane wówczas są równie skuteczne dziś? Jest to oczywiście pytanie retoryczne. Aby kształcenie językowe było efektywne, rola nauczyciela musi ulec transformacji. *Coaching* językowy jest próbą dopasowania sposobów i technik nauczania języka obcego do złożonej rzeczywistości.

Uczę języka hiszpańskiego. W Polsce język ten kojarzony jest przede wszystkim z Hiszpanią, na czym cierpi, dziesięciokrotnie większa niż kraj Cervantesa, część świata, posługująca się tym językiem. Idąc tropem tego pierwszego skojarzenia, należy tuż za Hiszpanią „wyświetlić” kolejne samonarzucające się kadry: wino i plaża, Carmen na byku, Almodóvar tańczący flamenco i piłkarze dryblujący przerośniętą zieloną oliwką. Nauczyciele hiszpańskiego od lat zmagają się z tymi stereotypami, które – z jednej strony – są nośnikiem tego, co egzotyczne i przyciągające, a z drugiej – ograniczają i szkodzą. W tym roku obchodzimy 400. rocznicę śmierci Cervantesa

i choćby z tego powodu warto spróbować lepiej poznać język hiszpański i Hiszpanię.

Słów parę o różnych motywacjach

Co mają stereotypy związane z Hiszpanią do *coachingu* językowego? Właściwie tyle co toruński piernik do kastylijskiego wiatraka. Dlaczego więc zaczynamy od skojarzeń? Są one bardzo ważne na etapie określenia celu nauki. Uczenie się języka hiszpańskiego w Polsce jest podyktowane bardzo specyficznymi motywacjami, zaczynając od stereotypowej egzotyki, przez specyficzny ciąg myślowy: skoro w Hiszpanii jest ciepło, a ludzie wyluzowani, to ucząc się hiszpańskiego

Zrozumienie funkcjonowania mózgu na etapie akwizycji językowej jest fundamentalne choćby dla umiejętnego nauczania gramatyki każdego języka nowożytnego.

– tak właśnie, chociaż trochę, się poczuje; po potrzeby indywidualne: wyjazd do pracy, narzeczony z Hiszpanii czy chęć zrozumienia, o czym śpiewa Violetta. Wbrew pozorom, niewiele osób poważnie zastanawia się nad tym, dlaczego i po co chce uczyć się nowego (czytaj: innego niż angielski) języka.

Proponuję spojrzeć ogólniej i bardziej neutralnie na naukę języka obcego. Tak jak traktujemy naukę jakiegokolwiek innej umiejętności: na przykład jazdy na rowerze czy pływania. Pozbywając się skojarzeń popkulturowych (plaża, piłka nożna czy nawet Cervantes), łatwiej jest potraktować język jako narzędzie samo w sobie. Bo narzędzie – w kontekście mówienia o *coachingu* językowym – obok takich pojęć, jak motywacja i cel, to słowo-klucz.

Siła motywacji

Kiedy ktoś pyta mnie, do czego porównałbym naukę języka obcego – to pierwszym, jakże banalnym i – paradoksalnie – trafnym, skojarzeniem jest droga. Droga pojmowana dosłownie, ale również jako proces. Co znajdziemy na jej początku?

Kursy językowe. To pierwsze skojarzenie z nauką języka obcego. Doskonale pamiętam, jeszcze w latach osiemdziesiątych, naukę angielskiego na sobotnim kursie. Pomimo braku podejścia metodycznego i dobrych podręczników, przy zacinającym się magnetofonie i z setkami automatycznie wykonywanych ćwiczeń – wystarczyło mi zaparcia i motywacji, by co tydzień przychodzić na kurs i regularnie odrabiać prace domowe. Do głowy nie przyszłoby mi zrezygnować. Szary zeszyt, jeden długopis, monochromatyczny podręcznik i składana w kostkę reklamówka wielokrotnego użycia – to był mój ówczesny „zestaw startowy”. Do tego

siedzący przez 90 minut za biurkiem lektor, z rzadka podnoszący do góry głowę. Dlaczego zatem wystarczyło mi siły, by wytrwać i po dziś dzień mieć kontakt z tym językiem i ciągle doskonalić jego znajomość? Przenieśmy się w czasie – z lat osiemdziesiątych do teraźniejszości. Jaki jest „zestaw startowy” statystycznego ucznia dziś? Kolorowy zeszyt z zakładkami lub – coraz częściej widzę to na zajęciach – tablet, znikopis, nowoczesny podręcznik z dostępem do platformy online z mnóstwem ćwiczeń i kanałem wideo na YouTube, kolorowy plecak lub markowa torba. Do tego lektor skaczący po ławkach i przeskakujący z jednego ćwiczenia do drugiego: byle było ciekawie, angażująco, nudzie mówimy „nie”! Wysoki poziom interakcyjności i dynamika zajęć kluczem do sukcesu językowego każdego ucznia! I co? I nic – każda szkoła boryka się z rezygnacjami uczniów, każdy nauczyciel wymyśla coraz to nowe strategie radzenia sobie z brakiem uwagi ucznia. Porównajmy te dwie sytuacje: z jednej strony – brak zaplecza, kiepskie metody nauczania, ale wysoka motywacja, z drugiej – multimedia, świadoma, wykształcona kadra i ciągła walka z motywacją ucznia, a raczej jej brakiem. Od ponad dziesięciu lat w szkole, w której prowadzę zajęcia z hiszpańskiego, zastanawiamy się, co zrobić, co udoskonalić i zmienić, by chociaż trochę zbliżyć się do językowego Eldorado, czyli do sytuacji, z której każdy wychodzi wygrany: nauczyciel ze świadomością, że jego praca i staranie nie poszły na marne, uczeń – z odpowiednią wiedzą, odwagą i swobodą językową, tak niezbędnymi do skutecznego komunikowania się. I dopiero zgłębiając temat *coachingu* językowego, doznaliśmy w pewnym sensie olśnienia.

Coach i coaching językowy

Słowa *coaching* nie znajdziemy w słowniku *Real Academia Española* (RAE)¹. Dlaczego? RAE stoi bowiem na straży czystości języka hiszpańskiego. Dlatego polscy uczniowie uśmiechają się pod nosem, słysząc na lekcjach słowo *ordenador* – komputer czy *perrito caliente* – hot dog (dosł. „gorący piesek”). Dlaczego zatem słowo *coaching* nie doczekało się jeszcze żadnego ekwiwalentu w języku hiszpańskim? Może dlatego, że nie funkcjonuje jeszcze na tyle mocno w różnych sferach życia, żeby zasłużyć na hiszpańską nazwę? A może dlatego, że zjawiska i trendy pochodzące z innych kultur

¹ Słownik wydawany przez Królewską Akademię Hiszpańską (hiszp. *Real Academia Española*), która jest instytucją odpowiedzialną za normatywizację i promowanie języka hiszpańskiego na świecie.

pozostają nieprzetłumaczone właśnie po to, by wskazać na ich zewnętrzny, chciałoby się powiedzieć – obcy – charakter. Dlatego mówienie o *coachingu* w języku hiszpańskim może być pojmowane jako próba wprowadzenia do zbioru skojarzeń z tym językiem elementu obcego, nieprzystającego i niepotrzebnego, czegoś na kształt zestawienia surrealistycznego. Nic bardziej mylnego!

Jeszcze kilka lat temu proponowaliśmy szablon: albo się dostosujesz do naszych metod, wymagań, *know-how* – albo nic z tego nie wyjdzie. *My uczymy tak, a my tak, u nas ważniejsza jest gramatyka, a my cię nauczymy mówić.* To, co w naszej szkole proponujemy dziś uczniom, w dużym stopniu cyfrowym tubylcom (Prensky 2001), funkcjonującym w często niezrozumiały dla nas sposób, jest odwzorowaniem rzeczywistości, do której są przyzwyczajeni. Rzeczywistości nierzadko wirtualnej, zmiennej i dynamicznej. Ktoś powie: *Ale ja również używam podkastów, mam w zestawie kilka internetowych narzędzi językowych, tablica multimedialna to standard na mojej lekcji.* Z pewnością, ale często brakuje w tym podejścia opartego na metodyce i właściwej analizie potrzeb ucznia. A wówczas wkłada się chaos, który w nauce języka jest potrzebny jak... rybie rower. Dlatego wobec mnogości rozwiązań i możliwości musimy przewartościować rolę nauczyciela języka obcego i pomyśleć nad jego transformacją w *coacha* językowego. Jeżeli – podobnie jak ja – ktoś nie przepada za tym określeniem, może nazwać go po swojemu: trenerem, moderatorem czy nawet facylitatorem. Terminologia jest drugorzędna. Najważniejsze jest zrozumienie nowej funkcji dydaktycznej i tego, na czym ma ona polegać.

Istota zmiany

To my musimy się dopasować. To my musimy się zmienić. I zadać sobie trud „zajrzenia” do głowy ucznia i zbadania jego potrzeb, silnych stron, czynników, które go motywują, ale także zidentyfikowania tego, co przeszkadza mu utrzymać motywację i skoncentrować się na osiągnięciu celów. Zapyta ktoś: jak mam to zrobić w trzydziestoosobowej klasie? Nikt nie mówi tu o indywidualnym podejściu – takie jest możliwe jedynie w małych grupach. Ale zrozumienie procesów ułatwi nam zarządzanie także większą grupą uczniów. Aby możliwe było choć częściowe zrozumienie tego, jak nasz uczeń przetwarza i interpretuje rzeczywistość, sami najpierw musimy dojrzeć do zmiany.

Jak to osiągnąć? Po pierwsze, trzeba odczuć dysonans poznawczy: różnicę między tym, jak widzieliśmy sami siebie w roli nauczyciela dotychczas, i jak powinna ta rola wyglądać po zmianie. Stan taki powinien wywołać napięcie motywacyjne, które katalizuje energię potrzebną do wprowadzenia zmiany. Następnie warto sięgnąć po kilka książek, zasubskrybować blogi (polecam bardzo przydatne narzędzie do grupowania blogów: [feedly](#)) lub kanały podcastowe (tu niezastąpiony jest *iTunes*). Zapytajmy też uczniów, co jest dla nich ważne i co ich motywuje do pracy. Wystarczy wyjść ze swojej strefy komfortu. Przestać trzymać się kurczowo rutyny i przyzwyczajzeń.

Zrozumienie siebie i otoczenia oraz określenie jego cech charakterystycznych to pierwszy krok na drodze do uświadomienia sobie, na czym ma polegać *coaching* językowy. Kolejny etap to doksztalcenie się w problematyce rozwoju osobistego i poznanie nowych zdobyczy dydaktyki języków obcych: od motywacji i praw nią rządzących, przez neurodydaktykę i technologie informacyjne, aż po psycholingwistykę i grywalizację. Jak dobrze sformułować możliwy do realizacji cel? Jak odnaleźć w sobie potencjał do przeprowadzenia zmiany? Jak działa mózg podczas uczenia się i zapamiętywania i kiedy zdobywana wiedza ma szansę na praktyczne zastosowanie? Które narzędzia internetowe wybrać i jak umiejętnie obudować je metodami dydaktycznymi, by służyły, a nie tylko po prostu były? Dlaczego gra i jej elementy są tak ważne dla pokolenia cyfrowych tubylców? Na te wszystkie pytania musi odpowiedzieć sobie każdy nauczyciel, który chciałby się stać *coachem* językowym.

Cele dalsze i bliższe

Umiejętne rozpoznanie i określenie celu jest najważniejsze dla motywacji. Wracając do porównania „wczoraj” i „dziś”: w latach osiemdziesiątych nauka języka angielskiego, funkcjonując poniekąd w kontrze do otaczającej rzeczywistości, była obietnicą czegoś lepszego, innego, szansy na awans społeczny i elitarność. Dzisiaj podobnych bodźców zewnętrznych brakuje. Dobry *coach* językowy pomoże taki cel odnaleźć lub określić. Zorientowanie nauki na osiągnięcie celu, który może być zarówno „przyziemny” – jak zdobycie certyfikatu językowego, czy mniej namacalny – jak obietnica lepszego życia i wyższych zarobków (wyjazd do pracy) lub podróż marzeń, jest kluczowa dla lepszej identyfikacji z tym celem, a zatem – lepszej motywacji do nauki. Warto, żeby taki cel był jednocześnie nagrodą. W przypadku języka hiszpańskiego

To my musimy się dopasować. To my musimy się zmienić. I zadać sobie trud „zajrzenia” do głowy ucznia i zbadania jego potrzeb, silnych stron, czynników, które go motywują, ale także zidentyfikowania tego, co przeszkadza mu utrzymać motywację i skoncentrować się na osiągnięciu celów.

może być to na przykład wyjazd na wakacje do Hiszpanii lub podróż do Ameryki Południowej albo kurs flamenco, jeśli pasjonujemy się tańcem. Nie wszystkie cele muszą być imponujące. Im cel jest bardziej zindywidualizowany, czyli dobrze określony dla konkretnej osoby, tym większa szansa na powodzenie. Pamiętajmy, że – jak powiedział Anthony Robbins²: *Jeśli masz wystarczająco mocne „dlaczego?”, zawsze znajdziesz odpowiedź na pytanie „jak?”*, a także: *Kto chce – szuka sposobu. Kto nie chce – szuka powodu*³. Język powinien być traktowany jako narzędzie, środek, który jest niejako kluczem do osiągnięcia celu nadrzędnego.

Wiedza i umiejętności w coachingu językowym

Coach językowy pomoże również uczniowi lepiej poznać samego siebie. Nie mam tu oczywiście na myśli elementów terapeutycznych – na to na zajęciach językowych nie powinno być miejsca. Chodzi bardziej o poznanie swoich możliwości i ograniczeń – percepcyjnych i społecznych, a także określenie

tych obszarów, które wymagają pracy zmierzającej do poprawy. Przykładowo, kanały reprezentacji sensorycznej, czyli rozpoznanie tego, czy jesteśmy bardziej wzrokowcami, słuchowcami, czy kinestetykami (najczęściej jesteśmy po części każdym z wyżej wymienionych, ale jeden kanał jest przeważnie dominujący). W procesie uczenia się takie rozpoznanie i umiejętne dostosowanie do niego odpowiednich metod i technik uczenia się może być kluczowe dla lepszej efektywności nauki. Na zajęciach językowych staramy się „dopieścić” wszystkie kanały po trochu, uważając, by forma nie zaburzyła treści, ucząc jednocześnie naszych uczniów, jak efektywnie przyswajać materiał.

Kolejny temat do zgłębienia to neurodydaktyka, czyli wiedza o nauce przyjaznej mózgowi. Każdy *coach* językowy powinien być świadom, jakie procesy zachodzą w mózgu podczas uczenia się, na czym polega mielinizacja⁴ i kiedy zapamiętujemy coś na dłużej. Zrozumienie funkcjonowania mózgu na etapie akwizycji językowej jest fundamentalne choćby dla umiejętnego nauczania gramatyki każdego języka nowożytnego. Z neurodydaktyką wiąże się jeszcze wiele zagadnień, ale jedno wyróżnia się na tle innych: to wpływ reakcji chemicznych zachodzących w mózgu na poziom naszej motywacji. Jak wpływają na poziom motywacji i ośrodek nagrody układy dopaminergiczne? Kiedy i czy w ogóle karać i w jaki sposób nagradzać? Odpowiedź na te i na wiele innych pytań znajdziemy w książkach poświęconych neurobiologii, psychologii i pedagogice. Pamiętajmy też, że neurony lustrzane naszych uczniów nie śpią w trakcie nauki języka i my, jako nauczyciele, możemy kreować, chcąc nie chcąc, zachowania uczniów – swoim stylem bycia, zwyczajami i przykładem. Wykorzystujmy więc na zajęciach seriale, filmy, muzykę hiszpańską, co nie tylko uwiarygodni nas w oczach uczniów jako specjalistów także od kultury, ale wytworzy w słuchaczach „zdrowe nawyki”, które pomogą im wpleść język obcy w życie codzienne. Bardzo ważne jest, by to, co „głosimy” jako *coache*, miało pokrycie w naszym codziennym działaniu.

W procesie ustawicznego kształcenia językowego *coacha* nie może zabraknąć technologii informacyjnych. Praca z cyfrowymi tubylcami wymaga od nas przyjęcia postawy cyfrowych imigrantów (Prensky 2001), czyli tych, którzy muszą „sprostać” technologii, poruszając się poniekąd na obcej ziemi. I tak, w przypadku języka hiszpańskiego, nie do

2 Doradca życiowy, motywujący ludzi poprzez przekazywanie swoich życiowych doświadczeń i wiedzy. Robbins napisał serię motywujących książek, wśród nich takie bestsellery, jak *Obudź w sobie olbrzyma* czy *Olbrzymie kroki*. Jego pierwsza książka to *Unlimited power* (Nieograniczona siła).

3 Nie znam, niestety, autora tego powiedzenia, ale usłyszałem je piętnaście lat temu na szkoleniu prowadzonym przez Grzegorza Turniaka i pamiętam do dziś.

4 *Dzięki izolacji włókien nerwowych mieliną, (...) prędkość przewodzenia zwiększa się nawet do 110 m/s.* (Spitzer 2011:170) Dzięki temu myślimy szybciej i sprawniej.

Metodyka nauczania języka obcego, codzienna praktyka i dobry warsztat językowy – to podstawy, bez których każdy *coach* językowy będzie tylko hochsztaplerem.

przecenienia są aplikacje webowe typu edmodo.com – dzięki którym można realizować funkcje społecznościowe i integracyjne poza klasą, czy quizlet.com – organizujące i zbierające słownictwo. Od niedawna oszczędzam mnóstwo czasu, który mogę przeznaczyć na zajęciach na rozwijanie najważniejszej kompetencji, czyli mówienia, dzięki aplikacji espadrill.pl, która umożliwia moim uczniom ćwiczenie gramatyki hiszpańskiej w kontekście i dodatkowo mierzy postępy (trwają prace nad wersją w języku angielskim – gramaster.pl). W technologii kluczowe jest umiejętne jej wykorzystywanie, bardziej na zasadzie procesu komplementarnego wobec nauczania niż zastępowania uczenia jako takiego.

Istnieje jeszcze szereg tak zwanych metod wspierających, czyli np. umiejętność właściwego zarządzania czasem, filozofia małych kroków (tzw. filozofia *kaizen*) czy metoda GTD⁵. Dzięki wejściu na poziom *coacha* otwiera się przed nami szerokie spektrum możliwości. Zawsze jednak trzeba pamiętać o tym, że adaptacja metod wspierających do nauczania języka obcego ma sens wówczas, gdy połączenie takie ma dodatkowy walor dydaktyczny. Nie zawsze bowiem chodzi o to, by *matar dos pájaros de un tiro*⁶. Potrzebna jest zatem *mindfulness*⁷, ale to już temat na kolejny artykuł. W naszych poszukiwaniach warto nie zapominać o sednie sprawy: metodyka nauczania języka

obcego, codzienna praktyka i dobry warsztat językowy – to podstawy, bez których każdy *coach* językowy będzie tylko hochsztaplerem.

Powszechne skojarzenia z językiem hiszpańskim nie należą do wysublimowanych. Terminy takie, jak *coaching*, neurodydaktyka, technologie informacyjne czy rozwój osobisty, nieprędko znajdują się w kanonie asocjacji z językiem hiszpańskim. Czy powinny? Jestem przekonany, że tak. Bo jedna rzecz to nasze wyobrażenie o języku, które, jak już wspomniałem, jest bardzo ważne na etapie pracy z automotywyacją, a druga – to po prostu nauka języka obcego jako narzędzia, które może otworzyć nam niejedne drzwi.

Bibliografia

- Allen, D. (2005) *Ready for Anything. 52 Productivity Principles for Getting Things Done*. London: Penguin Books.
- Franken, R. E. (2005) *Psychologia motywacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Maurer, R. (2007) *Filozofia Kaizen. Jak mały krok może zmienić Twoje życie*. Gliwice: Sensus.
- Prensky, M. (2001) *Digital Natives, Digital Immigrants*. Bradford: MCB University Press, vol. 9, nr 5.
- Robbins, A. (2008) *Obudź w sobie olbrzyma... i miej wpływ na całe swoje życie – od zaraz!* Warszawa: Studio EMKA.
- Spitzer, M. (2011) *Jak uczy się mózg*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Zaremba, E. (2013) *Superskuteczne strategie opanowania języków obcych. Twój prywatny coach*. Gliwice: Helion.
- Żylińska, M. (2013) *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Netografia

- <http://www.edmodo.com>
- <http://www.espadrill.pl>
- <http://www.feedly.com>
- <http://www.polski-institut-mindfulness.pl/o-mindfulness>
- <http://www.quizlet.com>
- https://pl.wikipedia.org/wiki/Tony_Robbins

Tomasz Chudak

Lektor języka hiszpańskiego, współzałożyciel szkoły języka hiszpańskiego Diálogo w Lublinie. Wieloletni trener nauczycieli języków obcych z zakresu zastosowania TIK i nowych trendów w uczeniu języków obcych. Metodyk i projektant dydaktycznych aplikacji internetowych w firmie Oxigo, której jest współwłaścicielem. Współtwórca cyklu warsztatów dla nauczycieli języka hiszpańskiego Expertos ELE.

5 Od *Getting Things Done*, dosł. *doprowadzanie rzeczy do końca* – metoda organizacji pracy, oparta na umiejętnym grupowaniu i zarządzaniu listami zadań. Twórcą metody jest David Allen, który opisał ją w książce *Getting Things Done* (Allen 2005)

6 Dosł. *zabić dwa ptaki jednym strzałem* – upiec dwie pieczenie na jednym ogniu.

7 *Mindfulness* jest wysokiej jakości uwagą poświęconą temu co dzieje się w bieżącej chwili w tobie, oraz dookoła ciebie. W telegraficznym uproszczeniu, jest to utracenie sztuka robienia jednej rzeczy na raz. (<http://www.polski-institut-mindfulness.pl/o-mindfulness>)



Plakaty edukacyjne

Ewa Dorota Ostaszewska

Wielu nauczycieli języków obcych stara się, aby klasy, w których pracują, miały szczególny wygląd nawiązujący do kultury obszaru nauczanego języka. Potrzebę atrakcyjnego środowiska do nauki dostrzegają także uczniowie. W ramach projektu Goethe-Institut *Niemiecki ma klasę* 86 zespołów ze szkół gimnazjalnych pracuje w roku szkolnym 2015/2016 nad nową aranżacją swoich klas do nauki języka niemieckiego. W założeniach projektu pomieszczenie klasowe jako miejsce do „nauki i życia” uczniów ma pełnić ważną funkcję i działania uczniów nie mogą ograniczać się jedynie do zmian estetyki pomieszczenia.

Pracownie językowe często dekoruje się zdjęciami zabytków, krajobrazów czy wybitnych postaci. Na ścianach pojawiają się także mapy i flagi, ale wszystkie te elementy pełnią najczęściej przede wszystkim funkcje dekoracyjne i zdarza się, że raz pięknie skomponowane, pozostają niezmiennie przez lata, stając się z czasem karykaturą pierwotnego zamiaru.

Pracownia do nauki języka obcego powinna pełnić przede wszystkim funkcję użytkową i bardziej przypominać pokój do pracy niż pokój dzienny, jeśli porównamy szkołę z mieszkaniem. Klasa postrzegana jako tzw. „trzeci pedagog” powinna wspierać proces uczenia się i nauczania i ten aspekt jest kluczowy także przy zagospodarowaniu ścian. Zgodnie z tą koncepcją, otoczenie powinno być środowiskiem bogatym w ciągle nowe bodźce, a treści znajdujące się w pomieszczeniu powinny umożliwiać „zanurzanie się” w języku obcym i pomagać w jego nauce.

Niezwykle pomocne mogą okazać się w tej kwestii materiały określane jako plakaty edukacyjne.

Plakaty edukacyjne przygotowane przez wydawnictwa

Cenną pomocą dla nauczycieli przy wprowadzaniu nowych treści są plakaty edukacyjne publikowane przez wydawnictwa. Wizualizacja nowych treści jako strategia w nauczaniu znana jest nauczycielom i nikogo nie trzeba do niej przekonywać. Poszerza ona nauczanie za pomocą kanału werbalnego o kanał wizualny, zwiększając szanse na sukces w nauce. Gotowe, estetycznie wykonane i przemyślane plakaty, wydrukowane na odpowiednim papierze, są dobrym uzupełnieniem objaśnień na tablicy. Ich znaczenie jednak drastycznie spadnie, jeśli ograniczymy się do powieszenia ich na ścianie, bez objaśnień, bez intensywnych ćwiczeń, a zwłaszcza bez wskazania możliwości zastosowania do tego, czego uczniowie potrzebują na danym etapie nauki. Gdy plakaty stracą swoją wartość jako nowość, staną się – mówiąc językiem neurodydaktyki – „niewidzialne” dla uczniów, gdyż ich mózgi, nie dostrzegając potrzeby zainteresowania się nimi, nie przetworzą głęboko prezentowanych treści. W takim

Pracownia do nauki języka obcego powinna pełnić przede wszystkim funkcję użytkową i bardziej przypominać pokój do pracy niż pokój dzienny, jeśli porównamy szkołę z mieszkaniem.

wypadku eksponowanie ich straci wartość edukacyjną, pozostając jedynie dekoracją.

Plakaty edukacyjne przygotowane przez uczniów

Szczególną wartość edukacyjną mają plakaty wykonane przez uczniów. Dotyczy to zarówno plakatów sporządzanych w trakcie lekcji jako wynik pracy grupy, jak i tych, które uczniowie wykonują jako pracę domową czy zadanie dodatkowe. Kluczem do osiągnięcia optymalnych efektów jest tu:

- ciekawe sformułowanie zadania dla uczniów;
- zachęcanie do kreatywnego, „autorskiego” podejścia do tematu i pozostawienie swobody w prezentacji treści, a nie narzucanie form uznanych przez nauczyciela za optymalne, bowiem może się zdarzyć, że uczniowie, „cyfrowi tubylcy” (pokolenie wychowane w świecie nowych technologii), zaproponują rozwiązania nieprzekonujące nauczycieli mniej obytych w świecie cyfrowym, ale doskonale rozumiane przez rówieśników;
- wyrażenie przez nauczyciela gotowości do pomocy (np. sprawdzenia pod względem merytorycznym lub językowym projektu plakatu w celu uniknięcia błędów);
- umożliwienie autorom prezentacji plakatu przed powieszeniem go na ścianie.

W projekcie *Niemiecki ma klasę* zakłada się, że plakaty edukacyjne pełnią ważną rolę w procesie dydaktycznym. Wykonywanie plakatów – zależnie od treści i charakteru plakatu – pozwala uczniom na:

- głębokie przetwarzanie treści (autor sam uczy się tego, co prezentuje na plakacie), co – zdaniem neurodydaktyków – jest warunkiem niezbędnym procesu uczenia się;
- wypracowanie własnego indywidualnego sposobu rozumienia przedstawianych treści;
- uruchomienie ciekawości poznawczej, która – według neurodydaktyków – jest niezbędnym elementem procesu uczenia się;
- aktywowanie posiadanej wiedzy i ewentualne uzupełnianie luk;
- ukierunkowanie materiału na istotę zagadnienia, nadanie mu struktury;
- rozwijanie własnych strategii uczenia się;
- rozwijanie kreatywności, wychodzenie poza schematy w myśleniu;
- tworzenie koncepcji plakatu zgodnie z własnymi preferencjami zależnymi od typu inteligencji (według teorii inteligencji wielorakich Gardnera) lub/i w porozumieniu ze współautorami;
- wykorzystanie talentów i uzdolnień;
- w przypadku plakatów tworzonych w grupie – rozwijanie kompetencji społecznych poprzez współpracę w grupie, możliwość prezentowania własnych poglądów, wysłuchiwanie i odnoszenia się do poglądów innych i konieczność osiągnięcia porozumienia;
- łączenie wiedzy kognitywnej z emocjami (uczenie się jako proces kognitywno-afektywny), które towarzyszą tworzeniu i prezentacji oraz ekspozycji plakatu;
- doznanie zadowolenia i innych pozytywnych przeżyć, jeśli plakat spotka się z docenieniem przez nauczyciela, innych uczniów lub innych osób, które są dla autora ważne.

Tworzenie plakatów

Tworzenie plakatów jest czynnością złożoną i wymaga od uczniów wysiłku. Aby uniknąć sytuacji, w której uczniowie będą wykonywali plakaty niezgodnie z oczekiwaniami, należy poświęcić temu tematowi przynajmniej jedną lekcję i zapoznać uczniów z podstawowymi zasadami, ale także zachęcić ich do kreatywności i eksperymentowania. Okazją do wykonania pierwszych prac zgodnie z naszymi założeniami może być powtórzenie opracowanego już tematu, co pozwoli uczniom bardziej skoncentrować się na formie plakatów niż na zdobywaniu nowych informacji.

Do podstawowych zasad w tworzeniu plakatów należą:

1. Format minimum A3.

2. Litery na tyle duże, by były widoczne z odległości 5 metrów (przynajmniej tytuł). Wszystkie elementy powinny być dobrze widoczne – zarówno zdjęcia, jak i rysunki.
3. Opisy i informacje powinny być ograniczone do minimum.
4. Kolory należy ograniczyć do trzech i stosować w sposób przemyślany.

W projekcie *Niemiecki ma klasę* dodatkową obowiązującą zasadą jest jednojęzyczność – językiem plakatów powinien być ten język, którego uczniowie się uczą. Jeśli w tytule, nagłówkach lub tekście pojawiają się słowa lub struktury, których uczniowie nie znają, należy je wyjaśnić, ale w żadnym wypadku nie pisać tłumaczeń na plakacie. Podczas nauki języka obcego język jest celem, ale i środkiem do osiągnięcia tego celu. Dążenie do jak największej ekspozycji na język obcy jest więc ze wszech miar uzasadnione. Wizualizacja powinna w wystarczającym stopniu umożliwiać zrozumienie treści plakatu.

Warto zachęcać uczniów do wykonywania plakatów, które im samym lub innym uczniom pomogłyby w nauce. Tego typu plakaty mogą pokazać różne strategie uczenia się i zachęcić uczniów do refleksji nad poszukiwaniem optymalnych dla siebie technik nauki. Plakaty z „lukami” do uzupełnienia, zaskakującymi skojarzeniami, elementami humorystycznymi, wywołujące emocje, mogą okazać się szczególnie cenne w nauce. Ważny przy tym jest nie tylko efekt końcowy, czyli skończony plakat, ale także proces jego tworzenia.

Plakaty powinny być zawsze podpisane przez autorów. Z jednej strony, zobowiązuje to uczniów do jak najlepszej pracy i oznacza przejście odpowiedzialności za treści plakatu, a tym samym za własną lub wspólną pracę; z drugiej zaś strony – pomaga uczniom w identyfikowaniu się z przedmiotem i klasą i zwiększa ich samoocenę.

Ekspozycja plakatów

Ekspozycja plakatów powinna być zawsze poprzedzona ich prezentacją przez autorów. Sami powinni objaśnić plakat, przeczytać znajdujące się na nim wyrazy lub fragmenty tekstu, a nawet – w przypadku bardziej skomplikowanych czy na pierwszy rzut oka niezrozumiałych plakatów – wyjaśnić ich koncepcję. Powieszenie plakatu bez prezentacji autora lub rezygnacja z jego eksponowania, nawet jeśli uczeń otrzyma za jego wykonanie dobrą ocenę, działać będzie demotywująco, pozbawi ucznia oczekiwanej nagrody w postaci uznania ze

strony nauczyciela i klasy, będącego, być może, jedynym źródłem motywacji do jego wykonania.

Do powieszenia nadają się w zasadzie wszystkie plakaty. Tylko te, które mogłyby narazić autora na upokorzenie lub utratę twarzy trzeba koniecznie poprawić przed powieszeniem lub uzgodnić z uczniem wcześniejsze wprowadzenie zmian. Warto więc obejrzeć plakaty w fazie projektu lub przed ich prezentacją przez uczniów. Plakaty z poprawionymi błędami, niedoskonałościami, niezbyt udanymi ilustracjami, ale oparte na dobrym pomysłem, mogą mieć większą wartość edukacyjną niż te wykonane perfekcyjnie. Uczniowie będą je chętnie oglądać i zwrócą na nie z pewnością uwagę. Istotne jest, aby stworzyć w klasie taką atmosferę, żeby nieporadne rysunki czy potknięcia językowe potraktowane były z poczuciem humoru, a prezentacji plakatów nie towarzyszył lęk. *Dziecko z pobudzonym systemem stresu traci zdolność koncentracji, i w efekcie nie potrafi się uczyć. Lęk i stres to zabójcy edukacji* (Bauer 2015:38).

Czas eksponowania plakatów powinien być ograniczony do okresu omawiania danego zagadnienia. Plakaty spełniają swoją rolę tylko tak długo, jak długo mają wartość nowości i mogą znajdować bezpośrednie zastosowanie na lekcjach. Nie dysponujemy danymi pokazującymi optymalny czas ekspozycji, ale można przyjąć, że nie powinien być on dłuższy niż 4 tygodnie. Przed zdjęciem plakatów warto jeszcze raz poświęcić im uwagę na lekcji. Nie należy ich od razu wyrzucać, ale wrócić do nich przy powtórzeniach materiału.

Plakaty warto pokazać również rodzicom uczniów. Tworzenie pozytywnej atmosfery wokół różnych aspektów nauki działa motywująco na uczniów, będąc dla nich – jak określiliby to neurodydaktycy – źródłem przyjemności i uznania.

Rodzaje plakatów

Najbardziej popularne są plakaty dotyczące słownictwa. Warto namówić uczniów, aby postarali się samodzielnie wizualizować znaczenia słów. Nawet najmniej udane rysunki mogą dobrze spełniać swoją funkcję, właśnie wskutek elementów humorystycznych. W języku niemieckim warto na przykład konsekwentnie stosować kolory odpowiednie do rodzaju rzeczownika: niebieski do rodzaju męskiego, czerwony do żeńskiego, zielony do nijakiego, a żółty do liczby mnogiej. Wprowadzenie kolorów ułatwi też zapamiętywanie rodzajników. Podobny system można zastosować przy

czasownikach regularnych i nieregularnych lub innych zjawiskach językowych.

W plakatach gramatycznych najważniejszy jest sposób wyjaśniania reguł i część plakatów temu właśnie służy. Reguły nie powinny być opisywane za pomocą terminologii specjalistycznej, ale wizualizowane w możliwie najprostszy sposób. Warto dążyć do prezentowania gramatyki w kontekstach realnej komunikacji, a nawet odnosić się do realnych potrzeb komunikacyjnych uczniów. Przykładem w języku niemieckim może być użycie odpowiednich końcówek liczebników przy określaniu dnia urodzin, o który nauczyciel systematycznie będzie pytał uczniów.

Plakaty dotyczące kultury krajów języka obcego znajdziemy w większości klas. Najczęściej spotykane są plakaty poświęcone zabytkom poszczególnych miast lub krain geograficznych i wybitnym postaciom odpowiedniego obszaru językowego. Tytuły *Zabytki Berlina* albo *Znani Niemcy* niezbyt jednak zachęcają do pracy nad plakatem albo do zapoznania się z jego treścią. Ale sformułowane inaczej, w sposób „personalizowany”, np. *To chcemy zobaczyć w Berlinie – Ania i Piotr* czy *Chcielibyśmy koniecznie ich poznać – Zosia i Andrzej*, wymagają innej – zdecydowanie bardziej kompleksowej – aktywności autorów i mają większe szanse na zainteresowanie innych uczniów dzięki relacjom między uczniami a autorami plakatu. Szczególnie ciekawe mogą być plakaty realioznawcze zawierające materiały autentyczne, np. oryginalne (lub wydrukowane i wycięte) bilety komunikacji miejskiej, bilety wstępu z informacjami o cenie, opakowania po słodyczach czy plany miasta. Również takie plakaty nie mogą zawierać dłuższych opisów, a tekst powinien być ograniczony do minimum.

Nauczyciel języka obcego może i powinien wspierać budowanie dobrych relacji w klasie, nawet jeśli nie jest jej wychowawcą. Szczególną uwagę warto poświęcić plakatom „społecznym”, które odnoszą się do życia klasy i poszczególnych uczniów, wspierają poczucie tworzenia jednego zespołu, określają reguły, na jakich odbywa się współpraca między uczniami a nauczycielem na lekcji. Przykładem może być umowa między uczniami a nauczycielem, zawierająca zasady obowiązujące na lekcji i podpisana przez wszystkich uczniów i nauczyciela. Zgodnie z nią każda ze stron ma i obowiązki, i prawa. Na początkowym etapie nauki funkcje tekstu mogą przejąć piktogramy. Plakaty „społeczne” rzadko spotykamy w salach lekcyjnych, a mogą być one dobrą okazją do poznania

uczniów. Jeśli zostaną wykonane w języku obcym, spełniać będą podwójną rolę: łączyć pozytywne emocje i naukę. Ograniczone możliwości językowe uczniów zrekompensuje wizualizacja. Tematem mogą być relacje z wycieczek klasowych, z udziału w projektach związanych lub niezwiązanych z nauką języka, plakaty dotyczące polecanych gier, zespołów młodzieżowych czy książek, jednym słowem: wszystkiego, czym żyją uczniowie.

Większość ludzi kojarzy uczenie się ze szkołą, wkuwaniem, potem i łzami, złymi ocenami, wyczerpującymi klasówkami. Nie oklamujemy się: uczenie się nie ma dobrej opinii. Uważane jest za coś nieprzyjemnego – pisze Manfred Spitzer (2007:21) w swojej książce *Jak uczy się mózg? Czy w dobie konieczności uczenia się przez całe życie nie warto by zmienić reputacji uczenia (się)? Nauka z plakatami edukacyjnymi może być dobrym krokiem w tym kierunku.*

Bibliografia

- Bauer, J. (2015) *Co z tą szkołą? Siedem perspektyw dla uczniów i nauczycieli*. Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Klein, M. Z. (2008) *Kreative Seminarmethoden*. Offenbach: GABAL Verlag GmbH.
- Meyer, H. (2013) *Was ist guter Unterricht*. Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH.
- Łyp-Bielecka, A. (2016) *Plakaty edukacyjne na lekcjach języka niemieckiego* [online] [dostęp 15.02.2015] <www.goethe.de/ins/pl/pl/spr/eng/dhk.html>.
- Seifert, W.J. (2003) *Visualisieren Präsentieren Moderieren*. Offenbach: GABAL Verlag GmbH.
- Sikorski, W. (red.) (2015) *Neuroedukacja. Jak wykorzystać potencjał mózgu w procesie uczenia się?* Słupsk: Wydawnictwo Dobra Literatura.
- Spitzer, M. (2007) *Jak uczy się mózg?* Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Żylińska, M. (2013) *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

Ewa Dorota Ostaszewska

Absolwentka germanistyki i studiów podyplomowych w zakresie metodyki nauczania języków obcych na Wydziale Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego. Wieloletni nauczyciel akademicki i nauczyciel języka niemieckiego w Goethe-Institut. Od roku 2000 koordynator projektów edukacyjnych w Goethe-Institut w Warszawie. Obecnie kieruje projektem

Niemiecki ma klasę/Deutsch hat Klasse.



Lekcje ze Swietłaną Aleksijewicz

Katarzyna Żochowska

W grudniowy wieczór 2015 r. sala Akademii Królewskiej w Sztokholmie wypełniona była po brzegi. Niewysoka kobieta ukloniła się głęboko i odebrała z rąk króla Szwecji najwyższe odznaczenie w dziedzinie literatury – Nagrodę Nobla. Laureatką była Swietłana Aleksijewicz – pisarka o korzeniach białorusko-ukraińskich, choć silnie związana z Białorusią, opisująca świat w języku rosyjskim, który uznaje za najbliższy sobie. Lekcja języka rosyjskiego może być doskonałą okazją do zapoznania uczniów z twórczością noblistki.

Kim jest Swietłana Aleksijewicz? Jej ojciec był Białorusinem, matka Ukrainką, ona sama urodziła się w 1948 r. w Stanisławowie (dzisiaj Iwano-Frankiwnsk), który jeszcze kilka lat wcześniej znajdował się w granicach II RP. Wychowała się na Białorusi. Rodzice byli wiejskimi nauczycielami, ona zaś skończyła studia dziennikarskie, aby potem przez kolejnych kilka lat być korespondentką regionalnych gazet białoruskich. Choć dużą część życia spędziła na Białorusi, do tej pory nie nauczyła się posługiwać językiem białoruskim. Choć oficjalnie Aleksijewicz wypowiada się przeciwko Łukaszence, nie brak opinii, że słyszano też jej pochlebne zdania na jego temat. Jej zagorzałym przeciwnikiem jest przede wszystkim Zianon Pazniak (białoruski polityk i działacz społeczny, jeden z liderów białoruskiego ruchu narodowowyzwoleńczego), który często przywołuje wypowiedzi Aleksijewicz, twierdząc, że jest w swoich wypowiedziach zbyt łagodna.

Pisarka wiele lat spędziła na Zachodzie Europy (m.in. we Włoszech, Francji i Szwecji). Od kilku lat mieszka w Mińsku. Wielokrotnie w wywiadach podkreślała, że jej książki

były zatrzymywane przez cenzurę i czekały po kilka lat na opublikowanie na Białorusi. Po otrzymaniu Nagrody Nobla jej książki są dostępne na Białorusi, są to jednak głównie rosyjskojęzyczne edycje wydawane m.in. w Moskwie.

O sobie mówi, że jest kontynuatką dzieła białoruskiego pisarza Alesia Adamowicza (twórca m.in. *Chatyńskiej opowieści*, opisującej tragedię spalenia białoruskiej wsi przez hitlerowców w 1943 r.). Nazywana prekursorką białoruskiej szkoły reportażu, często porównywana jest do Ryszarda Kapuścińskiego (była dwukrotnie laureatką nagrody jego imienia). Na język polski zostały przetłumaczone wszystkie jej książki.

Nagrodę Nobla dla Aleksijewicz przyjęto w Rosji w różny sposób. Niektórzy zarzucali Komitetowi Nagrody Nobla, że nagrodził Aleksijewicz tylko dlatego, że występuje przeciwko Rosji. Było też sporo pozytywnych reakcji, zwłaszcza przedstawicieli środowiska literackiego, którzy decyzję Komitetu Noblowskiego przyjęli z wyrazami uznania. Jest to bądź co bądź pierwsza Nagroda Nobla dla literatury białoruskiej, a *de facto* dla pisarki, która tworzy w języku rosyjskim.

Część społeczeństwa białoruskiego ceni swoją rodaczkę (choć oczywiście Aleksijewicz ma swoich przeciwników). Jej książki (wydania rosyjskie) można kupić w niemalże każdej księgarni na Białorusi, choć ich ceny znacząco odbiegają od książek innych białoruskich autorów. Książki noblistki można też wypożyczyć w bibliotekach. W Polsce książki Aleksijewicz publikuje Wydawnictwo Czarne. Najpopularniejsze z nich to: *Wojna nie ma w sobie nic z kobiety* (2010), *Czasy secondhand. Koniec czerwonego człowieka* (2014), *Czarnobylska modlitwa* (2012), *Cynkowi chłopcy* (2015). Książki te są stale wznawiane, a przyznanie literackiej Nagrody Nobla na pewno podtrzyma zainteresowanie polskich czytelników białoruską autorką.

Aleksijewicz pisze wyłącznie reportaże. Nazywa siebie człowiekiem-uchem. Idąc ulicami, wyłapuje słowa i zdania. Swoją odczyt noblowski w Sztokholmie pisarka zaczęła od słów: *Nie stoję na tym podium sama. Są ze mną głosy, setki głosów. Zawsze mi towarzyszyły, od dzieciństwa*. Ubolewa, że wiele powieści niknie bez śladu. Jak sama podkreśla, mimo iż napisała pięć książek, czuje, że jest to jedna i ta sama książka – o dziejach pewnej utopii.

Bogactwo wątków i tematów

Twórczość Aleksijewicz, a także przeprowadzone z nią wywiady telewizyjne i prasowe stanowią znakomity materiał, który można wykorzystać na zajęciach z języka rosyjskiego. W zależności od zainteresowań grupy oraz preferencji nauczyciela, „lekcja ze Swietłaną Aleksijewicz” może być odrębnym tematem lub wprowadzeniem do różnorodnych zagadnień poruszanych na zajęciach.

Wykład noblowski

Z pewnością materiałem niezwykle ciekawym i inspirującym jest wystąpienie Aleksijewicz podczas uroczystości wręczenia Nagrody Nobla. Dla osób, które nie miały wcześniej do czynienia z jej twórczością, przemówienie to może stanowić doskonałe wprowadzenie w tematykę utworów pisarki i rodzaj jej wrażliwości. Wykład noblowski jest także ważnym tekstem, który może być punktem wyjścia do dyskusji w klasie na wiele tematów: człowiek i wojna, miłość i śmierć, życie w kraju totalitarnym.



Tekst wykładu noblowskiego
(w formacie PDF)

Jeśli grupa jest zainteresowana tematem, warto przeczytać cały tekst wystąpienia noblowskiego. Ponieważ jest on długi i odnosi się do różnych kwestii, warto, by uczniowie wcześniej mieli już za sobą jego lekturę. Grupom zaawansowanym przedstawmy tekst oryginalny, natomiast początkującym jego fragmenty, w zależności od tematu, jaki chcemy poruszyć na lekcji (biografia, wojna, utopia itd.). Jeśli mamy czas, cenne będzie także wysłuchanie przemówienia lub jego części.



Przemówienie w wersji wideo

Niezależnie od formy prezentacji wykładu noblowskiego, zwracamy uczniom uwagę na perspektywę, jaką przyjmuje w nim autorka. Jest to, pod wieloma względami nowatorska, perspektywa kobiety piszącej o doświadczeniach wojennych. Uczniowie powinni umieć wymienić przynajmniej kilka nazwisk autorów piszących o II wojnie światowej przed Aleksijewicz i spróbować ogólnie porównać te perspektywy.

Aleksijewicz zaledwie po kilku słowach wstępu zaczyna w swoim wystąpieniu cytować fragmenty własnych książek: *Wojna nie ma w sobie nic z kobiety*, *Czarnobylska modlitwa* oraz *Czasy secondhand*. Warto zwrócić uwagę na język, jakim napisane są te fragmenty wystąpienia. Autorka zachowała oryginalną treść przeprowadzonych przez siebie rozmów, bez upiększania i metafor. Zastanówmy się wspólnie, dlaczego noblistka przywołała akurat te trzy głosy, te trzy fragmenty ze swoich książek. Do jakiej historii odnosi się zacytowany fragment i o jakiej historii mówi? Na czym polega uniwersalność cytowanych fragmentów?

Jak już wspomniano, Aleksijewicz często podkreśla, że jest człowiekiem-uchem. Opisuje to w sposób następujący: *Lubię, jak człowiek mówi. Lubię pojedynczy głos człowieka. To moja największa miłość i namiętność*.

Pisarka w swoim wystąpieniu przywołuje następujące nazwiska: Szałamow, Platon, Arystofanes, Dostojewski. Dlaczego przywołuje właśnie te nazwiska? Co je ze sobą może łączyć? Jaki sposób narracji reprezentują wymienieni twórcy? Czym inspiruje się pisarka?

Uczniowie mogą też poszukiwać w przemówieniu noblowskim odpowiedzi na inne, postawione przez pisarkę pytania, np. dlaczego Aleksijewicz pisze książki o wojnie (odpowiedź znajdziemy na stronie 6. przemówienia), jaką książkę o wojnie chciałaby napisać (odpowiedź na stronie 10.), dlaczego według niej literatura rosyjska jest ciekawa (odpowiedź na stronie 11.).

Pod koniec lekcji, uczniowie mogą zaproponować temat książki, który zainteresowałby Swietłanę Aleksijewicz. Konieczne jest uzasadnienie, dlaczego noblistka miałaby zwrócić uwagę właśnie na ten temat.

Wywiad

Aleksijewicz posługuje się pięknym językiem. Jej wypowiedzi warte są wysłuchania zarówno ze względu na ich treść, jak i formę. W wywiadzie *Мозг нации* przeprowadzonym po ceremonii wręczenia Nagrody Nobla przez Michaiła Zygarę (byłego szefa telewizji Дождь), pisarka opowiada o swoim stosunku do literatury, o tematach, które zamierza w najbliższym czasie podjąć w swoich książkach, a także o swoim stosunku do polityki, wolności i demokracji.



Wywiad ze Swietłaną Aleksijewicz

Po obejrzeniu wywiadu można zaproponować uczniom ułożenie pytań do pisarki, a także zachęcić ich do przeprowadzenia wywiadu z osobą ze starszego pokolenia. Wcielenie się w rolę dziennikarza, naśladowanie pracy noblistki, może pozwolić nam odkryć talenty własnych uczniów.

Opinie o pisarce

Twórczość Aleksijewicz wzbudza bardzo skrajne reakcje zarówno czytelników, jak i krytyków. Jej zwolennicy są urzeczeni prostotą jej pisarstwa i głębokim humanizmem przepełniającym jej książki. Przeciwnicy negują przede wszystkim tematykę – według nich spuścizna ZSRR nie jest już dla nikogo ciekawa, a historie przedstawione w jej reportażach nie wymagają utrwalania. Warto przedstawić uczniom te tak różne punkty widzenia.

Materiałem, który z powodzeniem można wykorzystać także w grupach mniej zaawansowanych, jest krótki reportaż przygotowany przez Onliner Belarus, dotyczący opinii Białorusinów o Aleksijewicz. Może on stanowić znakomite wprowadzenie do omawiania tekstów noblistki.



Sonda uliczna

W przypadku grup, z którymi chcemy przedyskutować opinie o noblistce, można wykorzystać wywiady z Iriną Prochorową, redaktor naczelną pisma *Новое литературное обозрение*, oraz z pisarzem Michaiłem Elizarowem. Należy

jednak pamiętać, by uczniowie oglądając materiały, mieli świadomość uwarunkowań powstania niektórych wywiadów. Po obejrzeniu wywiadów warto podjąć dyskusję o zagadnieniach wzbudzających wątpliwości u uczniów.



Dyskusja z Iriną Prochorową



Dyskusja z Michaiłem Elizarowem

Podsumowanie

Teksty Aleksijewicz można potraktować jako niewyczerpaną kopalnię wątków i tematów do dyskusji z młodzieżą. Tematyka wojenna nie jest szczególnie lubiana przez uczniów, gdyż wojna wydaje się młodemu pokoleniu czymś abstrakcyjnym. Głos Aleksijewicz brzmi szczególnie mocno w zestawieniu z wieloma utworami o II wojnie światowej. Wykorzystajmy analizę tekstów noblistki, by spojrzeć na wojnę z innej perspektywy – perspektywy kobiety.

Katarzyna Żochowska

Ukończyła filologię rosyjską na Uniwersytecie Warszawskim, a także studia podyplomowe z wielokulturowości (UW) oraz edukację przedszkolną i wczesnoszkolną na Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie. Pracuje w Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, w zespole programu Erasmus+ Szkolnictwo wyższe.



Insta.ling i uczę się słówek w mig

Edyta Barbara Pawłowska

Podczas pracy z dziećmi wielokrotnie przekonywałam się, że przyswajanie słownictwa jest jednym z najtrudniejszych elementów nauki. Listy słów do opanowania powodowały monotonię, co z kolei – łącznie z nieefektywnym zarządzaniem czasem – rodziło często opór uczniów. W rezultacie wielu z nich towarzyszyło pragnienie, żeby opanować jedynie minimum materiału potrzebnego do zaliczenia.

Powszechnie wiadomo, że wielogodzinna nauka rozpoczęta dopiero dzień przed sprawdzianem nie sprzyja osiągnięciu dobrych wyników. A tymczasem właśnie tak uczyła się zdecydowana większość moich uczniów. Ba, tak uczyłam się dawno, dawno temu ja! W efekcie większość świeżo wyuczonych słów była zapomniana już kolejnego dnia. Wielokrotnie gnębiło mnie pytanie, co zrobić, by struktury leksykalne zostały jak najdłużej w pamięci uczniów, a nauka słów stała się procesem przyjemniejszym i efektywniejszym.

Praktycy twierdzą, że najlepsze rezultaty daje systematyczna praca. Nawet kilka minut spędzonych na nauce i powtórce przynosi w dłuższej perspektywie spodziewane efekty, pod warunkiem, że będzie odbywać się codziennie. Tylko jak zachęcić dzieci do codziennej pracy, a do tego mieć w każdej chwili wgląd w proces nauki? W rozwiązaniu powyższych problemów ma pomóc platforma [insta.ling](#), specjalnie przygotowana do nauki słownictwa.

Praca z platformą

Praca na platformie [insta.ling](#) – zdaniem jej twórców – pozwala uczniom systematycznie i bez zbędnego wysiłku zdobywać

nową wiedzę. Zamiast wielogodzinnych „zrywów” tuż przed sprawdzianem, uczniowie motywowani są do systematycznych, codziennych, trwających od kilku do kilkunastu minut sesji, podczas których powtarzają przydzielony przez nauczyciela materiał. Takie podejście zapewnia maksimum efektu przy minimalnym nakładzie czasu i pracy, a dzięki formie quizu nauka staje się przyjemnością.

Pojedyncza sesja trwa do kilkunastu minut. Uczeń codziennie w domu loguje się do [insta.ling](#) za pomocą loginu i hasła przekazanego przez nauczyciela i wykonuje powtórkę od 20 do 30 słów, co średnio zajmuje 3-15 min. Nauka realizowana jest poprzez quiz, w którym uczeń dopasowuje słowa bądź frazy do zdania wyświetlonego na ekranie. Program uwzględnia więcej niż jedną prawidłową odpowiedź, pozwalając na stosowanie synonimów. W przypadku błędu wyświetlana jest poprawna odpowiedź. Co ważne, [insta.ling](#) pozwala również na odsłuchanie przygotowanej przez profesjonalnego lektora wymowy każdego słowa, co pozwala uczniom nie tylko przyswoić graficzny zapis słownictwa, ale przede wszystkim poprawną wymowę.

Praktycy twierdzą, że najlepsze rezultaty daje systematyczna praca. Nawet kilka minut spędzonych na nauce i powtórce przynosi w dłuższej perspektywie spodziewane efekty, pod warunkiem, że nauka będzie odbywać się codziennie.

System motywowania

Pracę na platformie [insta.ling](#) prowadzę zarówno w szkole podstawowej, jak i średniej. Jeśli zajęcia odbywają się w klasie komputerowej, pozwalam uczniom na wykonanie jednej sesji podczas lekcji. W szkole średniej nie mam zajęć w sali wyposażonej w komputery, dlatego też pozwalam uczniom na używanie smartfonów w ramach rozgrzewki językowej, co zawsze jest dla nich dużą frajdą. Po każdej wykonanej sesji uczeń dostaje raport postępów pracy w formie oceny. To oceny mają być w zamyśle twórców programu głównym czynnikiem motywującym uczniów do systematycznej pracy.

Program proponuje tzw. system oceny sugerowanej, który składa się z dwóch elementów – oceny tygodniowej i oceny miesięcznej. Oceny te są widoczne zarówno dla ucznia i nauczyciela, jak i dla rodziców. Ostateczna ocena tygodniowa wyświetla się zawsze w poniedziałek i zależy od liczby dni, w których uczniowie zalogowali się do systemu i wykonali całą sesję. A zatem, żeby otrzymać ocenę bardzo dobrą, uczeń powinien zalogować się przynajmniej przez pięć kolejnych dni. Liczy się właśnie liczba dni, a nie sesji wykonanych jednego dnia. Im więcej dni, tym lepiej. Lepiej uczyć się krótko i codziennie, niż dużo, ale tylko raz w tygodniu – taka jest zasada programu.

Jeśli o mnie chodzi, ustaliłam z uczniami, że nie wystawiam oceny tygodniowej, np. podczas świąt, zielonej szkoły, choroby ucznia lub innych zdarzeń losowych usprawiedliwionych przez rodzica (chyba że uczeń poprosi o taką ocenę). Ocena

miesięczna jest wystawiana po zakończeniu miesiąca i jest średnią trzech najlepszych ocen z czterech tygodni. To ukłon twórców platformy i programu w stronę uczniów, a przy tym dodatkowa zachęta do pracy. Z doświadczenia wiem jednak, że same oceny nie są najskuteczniejszym czynnikiem motywującym do pracy. Dobrze jest pomyśleć o dodatkowym wsparciu uczniów, na przykład o przyznaniu raz w miesiącu najwytrwalszym użytkownikom dyplomów *Mistrza insta.ling*.

Zestawy słów i bazy językowe

Uczeń zawsze pracuje z zestawem słów, które wybiera i wprowadza do systemu nauczyciel. Nie jest to zbyt uciążliwe zadanie, bowiem nauczyciel ma dostęp do gotowych baz językowych, przygotowanych przez twórców programu, z których musi jedynie wybrać listę słów dla swoich uczniów. Bazy zawierają od kilku do kilkunastu tysięcy słów z tłumaczeniem, przykładem użycia oraz nagraniem z poprawną wymową. Jeśli w bazie brakuje jakiegoś słowa, wówczas nauczyciel może dopisać je sam.

Zalety i wady programu

Zacznijmy od zalet, których jest całkiem sporo. Niezwykle ważne, w moim odczuciu, jest to, że [insta.ling](#) zbiera szczegółowe informacje na temat prawidłowych odpowiedzi i błędów związanych z każdym słowem, a następnie dostosowuje poziom trudności do każdego ucznia indywidualnie. Dzięki temu słowa, z którymi uczeń nie ma żadnych problemów, pojawiają się rzadziej, a więcej uwagi może poświęcić tym problematycznym. Poza tym wszystko jest bardzo proste w obsłudze. Nie trzeba instalować żadnego oprogramowania – wystarczy dostęp do Internetu i zalogowanie się na platformie [insta.ling](#). Nauczyciel musi pamiętać, żeby zgłosić szkołę do programu w sierpniu lub w lutym. Po aktywacji konta nauczyciel tworzy klasy, wpisując imiona i nazwiska uczniów. Następnie generuje kody dostępu i loginy dla uczniów. Uczniowie po zalogowaniu się rozpoczynają sesję, podczas której ćwiczą wprowadzone przez nauczyciela słownictwo. Sprawdzam je, pytając przed lekcją uczniów, jakie słowo czy wyrażenie utkwilo im w pamięci. Za każdym razem cieszę się, gdy wszyscy wykrzykują swoje ulubione wyrażenia. I jest ich naprawdę sporo. Da się także zauważyć, że im trudniejsze, nietypowe wyrażenie – tym lepiej jest zapamiętywane. W pracy z platformą podoba mi się również to, że program wspiera i motywuje także słabszych uczniów, bo ocenia ich na

Same oceny nie są najskuteczniejszym czynnikiem motywującym do pracy. Dobrze jest pomyśleć o dodatkowym wsparciu uczniów, na przykład o przyznaniu raz w miesiącu najwytrwalszym użytkownikom dyplomów *Mistrza insta.ling*.

podstawie systematyczności, a nie liczby błędów. Na pochwałę zasługuje również możliwość zaangażowania rodziców w proces uczenia się: po zarejestrowaniu się na platformie mogą oni obserwować postępy dzieci, a przy tym skutecznie motywować do nauki języka angielskiego. Od dawna wiadomo, że taka trójstronna współpraca nauczyciel-uczeń-rodzic, to klucz do sukcesu dziecka.

Nie bez znaczenia jest fakt, że program ułatwia w znacznym stopniu pracę nie tylko uczniom, ale również nauczycielowi, który systematycznie otrzymuje raporty o postępach uczniów.

Platforma jest też nieocenionym narzędziem pracy dla nauczycieli w szkołach zawodowych. W trakcie roku szkolnego uczniowie uczestniczą w miesięcznych praktykach zawodowych, których czas przypada w trakcie roku szkolnego. Miesiąc przerwy w nauce języka to duża strata, dlatego zawsze przed praktykami zachęcam uczniów do korzystania z platformy i po powrocie do szkoły wystawiam wszystkim chętnym oceny z systemu oceny sugerowanej.

Niestety, korzystanie z programu nie jest gwarantem uzyskania płynności w mówieniu i dobrze jest od samego początku uzmysłowić to uczniom, zwłaszcza tym, którzy liczą, że dzięki słowom osadzonym tylko w jednym kontekście nauczą się płynnie mówić w języku obcym. Technika nauki polegająca na uczeniu się słów z programów komputerowych takich jak [insta.ling](http://www.insta.ling) pomoże przede wszystkim podczas rozwiązywania

testów językowych, polegających na dopasowywaniu brakujących słów do luk w tekście, w rozumieniu tekstów pisanych, ale na pewno nie wpłynie na prowadzenie swobodnej konwersacji. Potwierdzają to osoby, które przez wiele lat uczyły się leksyki za pomocą programów komputerowych, w których oprócz tłumaczenia słów zamieszczano jedynie pojedyncze konteksty ich użycia. Na forach i blogach internetowych można czasami przeczytać relacje osób, którym w trakcie konwersacji często zdarzało się zapominać wyrażenia, wcześniej przyswajanych przy komputerze. Po prostu nie pamiętały, że świetnie znają słowo czy frazę, którą mogą wykorzystać w danej sytuacji. Co prawda potrafiły szybko przetłumaczyć słowa udostępnione przez program komputerowy, ale zupełnie nie radziły sobie w rozmowie z obcokrajowcem, a to prowadziło nierzadko do frustracji. Dlaczego? Jedną z odpowiedzi na to pytanie znalazłam na blogu językowym <http://www.isel.edu.pl>, prowadzonym przez Jacka Tomaszczyka – nauczyciela języka angielskiego. Tłumaczy on, że dzieje się tak, ponieważ *informacja osadzona w jednym kontekście jest zapisana w mózgu niejako na jednym pogrubiającym się (dzięki powtórkom) połączeniu neuronowym, co nie pozwala w pełni wykorzystać jej podczas spontanicznych rozmów. Powtarzanie słowa w jednym kontekście nawet przez kilka lat nie daje swobodnego dostępu do miejsca w pamięci, gdzie jest ono przechowywane, ponieważ dość trudno trafić na tę jedną ścieżkę, która do tego miejsca prowadzi.* Innymi słowy, im więcej kontekstów, tym więcej połączeń neuronowych w mózgu, szybszy dostęp do pamięci i zwiększona skuteczność przypominania. Warto więc pomóc uczniom wykorzystywać jak najwięcej zmysłów przy uczeniu się języka obcego.

Edyta Barbara Pawłowska

Nauczycielka języka angielskiego i francuskiego, pracuje w Szkole Podstawowej z Oddziałem Przedszkolnym im. Jakuba Kani w Domaradzu oraz w Zespole Szkół Technicznych i Ogólnokształcących im. K. Gzowskiego w Opolu.



Mike is a good friend

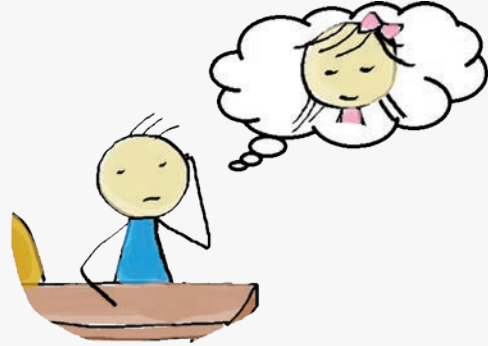
Izabela Witkowska

W ostatniej historyjce, w numerze 4/2015 JOWS, Mike zaprzyjaźnił się z dziewczynką o imieniu Lilly. W niniejszej części bohater udowadnia, że jego przyjaźń jest trwała i warta poświęceń. Lilly choruje na gripę, a Mike troskliwie się nią opiekuje. Materiał przeznaczony jest dla uczniów klasy trzeciej i ze względu na dołączone zadania może być wykorzystany jako przygotowanie uczniów do konkursu językowego.





It's Monday morning, the day is grey.
Why? Lilly isn't at school today.



What's wrong with her? Why isn't she here?
She may be late or is she ill? Oh dear!



Mike is anxious, he can't concentrate,
he takes a phone and dials six, eight...



nine, three, one, double four, five and two...
- Hello Lilly, it's Mike, how are you?



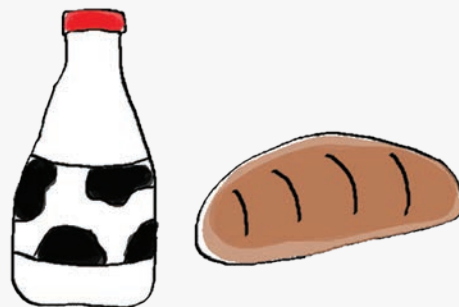
- Thanks Mike, but I am not really great.
I am ill, I've got flu, I'm afraid.



- Well, don't worry, you'll get better soon,
I'll visit you in the afternoon.



On Tuesday he buys some medicines, books and Lilly's favourite magazines.



On Wednesday Lilly is still in bed. Mike goes shopping, he buys milk and bread,



some yoghurt, cheese, ham and lots of fruit. Lilly loves them, they are really good.



On Thursday after school, you can guess, Mike goes to Lilly's to play some chess.



On Friday Mike makes chicken and chips, especially for Lilly, with her favourite dips.

$$2 + (4 \cdot 2) - 7 = ?$$

On Saturday they are both busy, they do some Maths, it isn't easy.



Sunday is a very happy day,
Lilly looks better, she is okay.



But next Monday Mike has got flu.
– Don't worry, I'll look after you.

Quiz

Zaznacz prawidłową odpowiedź. W niektórych przypadkach pytania mogą wymagać tłumaczenia.

- Why isn't Lilly at school?
 She has got flu She is late She is at the dentist's
- What is Lilly's telephone number?
 689414452 6889314432 689314452
- What game does Mike play with Lilly?
 computer game chess Monopoly
- When does Mike visit Lilly?
 in the morning next week in the afternoon
- Mike buys for Lilly.
 bread, milk, yoghurt fruit, vegetables, chips
 milk, cheese, tomatoes
- What meal does Mike make for Lilly?
 fish and chips chicken and chips chicken and salad
- When do they do Maths?
 on Thursday on Friday on Saturday
- On Sunday Lilly is
 still in bed okay sad
- Next Monday Mike
 has got flu is busy goes to school

What day is it?

Przyporządkuj wydarzeniom odpowiednie dni tygodnia (3×Monday, 2×Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday, Sunday).

- Lilly is ill –
- Mike goes shopping –
- Mike plays chess with Lilly –
- Mike buys medicines –

- Lilly is okay –
- Mike and Lilly do Maths –
- Mike makes chicken and chips –
- Mike buys books and magazines for Lilly –
- Mike has got flu –
- Mike can't concentrate –

Order the sentences

Ułóż zdania w odpowiedniej kolejności, zgodnie z chronologią wydarzeń w historyjce.

- Mike buys medicines, books and magazines.
- Lilly isn't at school, she is ill.
- Mike makes chicken and chips.
- Mike has got flu.
- They do Maths.
- Mike goes shopping.
- They play chess.
- Lilly is okay.



Materiał dla ucznia



Materiał dla nauczyciela

Izabela Witkowska

Nauczycielka języka angielskiego w szkole podstawowej. Jej hobby, z którego czerpie wiele satysfakcji, jest pisanie rymowanych bajek i wierszyków. Dziecięcy entuzjazm, zachwyt oraz słowa: *Proszę pani, jeszcze raz* są dla niej największą motywacją do pracy. Jest autorką wielu podobnych materiałów edukacyjnych.

EUROPEAN 'læŋgwidz LABEL

2016

PODZIEL SIĘ PASJĄ DO JĘZYKA!



European Language Label

European Language Label to europejski znak innowacyjności w dziedzinie nauczania i uczenia się języków obcych przyznawany instytucjom, zajmującym się kształceniem językowym za osiągnięcia metodyczne i dydaktyczne.

Komisja Europejska wyznaczyła na lata 2016-2017 następujące priorytety tematyczne konkursu:

- Wielojęzyczne szkoły i klasy: wspieranie różnorodności w szkołach;
- Społeczeństwo przyjazne nauce języków – nieformalna nauka języków.

Jury konkursowe European Language Label uzupełniło je o krajowy priorytet tematyczny:

- Język i kultura.



Zapraszamy do zapoznania się z opisami projektów nagrodzonych ELL w roku 2015.

Szczegółowe informacje o 15. edycji konkursu European Language Label są dostępne na stronie internetowej konkursu: www.ell.org.pl



Nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, migrantów i reemigrantów

Agata Szybura

W niniejszym artykule autorka na podstawie badań ankietowych przeprowadzonych w 2012 r. we wszystkich szkołach w Małopolsce omawia liczebność imigrantów i reemigrantów oraz ich problemy utrudniające funkcjonowanie w szkole. Sformułowane zostały także postulaty na przyszłość, z których najważniejszy dotyczy skoncentrowania działań systemowych na intensywnym nauczaniu języka polskiego jako języka edukacyjnego (drugiego)

Polska szkoła stopniowo przestaje być miejscem, gdzie o wielojęzyczności i wielokulturowości uczniowie dowiadują się tylko z podręczników. W ławkach polskich szkół zasiada coraz więcej dzieci imigrantów, uchodźców, migrantów europejskich, a także reemigrantów. Tę zmianę widać szczególnie w warszawskich szkołach, w których każdego roku uczy się około tysiąca cudzoziemców (Bernacka-Langier i in. 2010:7). Podejmowane w stolicy działania stanowią dobry przykład odpowiedzi na potrzeby zmieniającego się społeczeństwa. Jednym z pionierskich działań jest opracowanie pakietu edukacyjnego pt. *Ku wielokulturowej szkole w Polsce* (Bernacka-Langier i in. 2010). Rosnąca liczba imigrantów w naszym kraju każe zastanowić się, czy polska szkoła jest przygotowana do przyjęcia uczniów nieznających języka polskiego. Artykuł ten stanowi próbę odpowiedzi na to pytanie oraz jest przyczynkiem do pogłębionych badań funkcjonowania cudzoziemców w polskich szkołach.

Liczebność uczniów migrujących w polskich szkołach

Według informacji zbieranych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w Systemie Informacji Oświatowej, średnia liczba uczniów cudzoziemskich w Polsce w latach 2010/11-2013/14 wyniosła 7,5 tys.¹ (Fihel 2014). Uczniowie nieznający języka polskiego w stopniu wystarczającym do podjęcia nauki, zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji (*Rozporządzenie MEN z dnia 1 kwietnia 2010 r.*), mają prawo do dodatkowej bezpłatnej nauki języka. Z tego prawa skorzystało do końca 2014 r. około 18 proc. wszystkich cudzoziemców w Polsce, czyli średnio 1,4 tys. osób w latach 2010/11-2013/14 (Fihel 2014). Pomoc ta nie jest ograniczona czasowo, jednak rozporządzenia (MEN 2010, 2015) nie regulują, kto powinien te zajęcia prowadzić. Cudzoziemcy mogą także korzystać z dodatkowych

¹ Fihel w swoich badaniach prezentuje dane dotyczące łącznie uczniów szkół i przedszkoli, tymczasem omawiane w niniejszym artykule dodatkowe zajęcia z języka polskiego oferowane są tylko tym, którzy podlegają obowiązkowi szkolnemu, a więc nie dotyczą one przedszkolaków. Edukacja przedszkolna nie jest zatem omawiana w tym artykule, jednak uważamy, że jak najwcześniejsze dodatkowe lekcje języka polskiego dla dzieci cudzoziemców gwarantują ich późniejszy sukces szkolny, co widać na przykładzie projektów prowadzonych m.in. przez Fundację *Linguae Mundi*.

zajęć z innych przedmiotów nauczania, aby wyrównać różnice programowe. Z tej możliwości w latach 2010-2014 co roku korzystało jednak tylko 7 proc. wszystkich uczniów cudzoziemskich w Polsce (średnio 489 uczniów) (Fihel 2014).

Małopolskie Kuratorium Oświaty dysponuje danymi z Systemu Informacji Oświatowej, które dotyczą edukacji osób nieposiadających polskiego obywatelstwa oraz reemigrantów w województwie małopolskim². Wynika z nich, że w roku szkolnym 2013/14 w Małopolsce naukę podjęło 279 uczniów, którzy nie są obywatelami polskimi. Spośród nich 132 osoby korzystały z dodatkowych zajęć języka polskiego (47 proc. wszystkich cudzoziemców), natomiast z dodatkowych zajęć wyrównawczych w zakresie przedmiotów nauczania korzystało 45 osób (16 proc. wszystkich cudzoziemców). Warto podkreślić, że odsetek uczniów nieznających polskiego w Małopolsce, którzy mają dodatkowe lekcje polskiego, prawie trzykrotnie przekracza średnią liczbę cudzoziemców otrzymujących taką pomoc w skali całego kraju. Taka sytuacja jest zapewne efektem działań Koła Naukowego Glottodydaktyki Polonistycznej UJ oraz współpracy specjalistów z Katedry Języka Polskiego jako Obcego UJ z Małopolskim Kuratorium Oświaty w Krakowie. Wolontariat studentów oraz wspólnie organizowane spotkania, konferencje i monitorowanie sytuacji cudzoziemców w małopolskich szkołach zwracają uwagę na problemy uczniów imigranckich i reemigranckich. Podnoszą także świadomość społeczną w zakresie edukacji cudzoziemców i ułatwiają wymianę informacji pomiędzy różnymi podmiotami – szkołami, specjalistami, kuratorium i organami prowadzącymi szkoły.

System Informacji Oświatowej gromadzi także dane dotyczące reemigrantów. W roku szkolnym 2013/14 49 polskich uczniów powracających z zagranicy, którzy nie znali języka polskiego w stopniu wystarczającym do podjęcia nauki w polskiej szkole, otrzymało pomoc w formie dodatkowych zajęć z języka polskiego (12 proc. ogółu uczniów reemigranckich³), natomiast 38 uczniów miało dodatkowe zajęcia wyrównawcze w zakresie nauczanych przedmiotów (10 proc. wszystkich powracających z zagranicy).

Rozporządzenia (MEN 2010, 2015) umożliwiają również dyrektorom szkół zatrudnianie asystenta nauczyciela, jednak taka forma pomocy praktycznie nie jest stosowana. Według SIO, w roku szkolnym 2014/15 tylko w jednej szkole w Małopolsce został zatrudniony taki asystent.

Badania własne

Dopełnieniem dla informacji zawartych w SIO są wyniki badań ankietowych przeprowadzonych przeze mnie pod kierunkiem prof. W. Miodunki oraz we współpracy z Małopolskim Kuratorium Oświaty w 2012 r. we wszystkich szkołach w Małopolsce. Dotyczyły one przede wszystkim funkcjonowania cudzoziemców w szkołach publicznych. Ich celem było także rozpoznanie, czy i w jakim stopniu małopolskie szkoły są przygotowane do przyjęcia uczniów nieznających języka polskiego. Z ankiet wypełnionych przez dyrektorów poznajemy liczebność, problemy i potrzeby uczniów cudzoziemskich. Liczba szkół (1826), które wzięły udział w ankiecie, stanowi bardzo dobrą próbę badawczą, pozwala na generalizację wyników i stanowi mocny argument w dyskusji na temat potrzeby wprowadzenia nowych systemowych rozwiązań w edukacji cudzoziemców.

Jedną z najważniejszych informacji, jakie przynoszą ankiety, jest liczba 122 szkół spośród 1826 biorących udział w ankiecie w Małopolsce, w których w latach 2009-2012 naukę podjęło łącznie 396 uczniów cudzoziemskich. Pochodzili oni głównie z Ukrainy (45)⁴, a także Armenii (16), Włoch (13), USA (10) i Wietnamu (10). Największa liczba wskazań pochodzenia ukraińskiego odpowiada także danym pochodzącym z Państwowej Komisji Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego – od 2004 r. do 2013 r. egzamin certyfikacyjny z języka polskiego jako obcego zdało 1871 osób z Ukrainy⁵. Liczba zdających z innych krajów jest trzykrotnie mniejsza. Ponadto, w roku szkolnym 2014/15 w Krakowie i w Warszawie zostały utworzone Międzyszkolne Zespoły Nauczania Języka Ukraińskiego Jako Języka Mniejszości Narodowej⁶. Wszystkie te dane wskazują na to, że migracja Ukraińców do Polski nie jest przypadkowa i nasila się, dlatego wymaga przemyślanej strategii przyjmowania przedstawicieli tej narodowości i włączania ich w polski system edukacji z korzyścią dla obu stron.

² Za udostępnienie tych danych autorka dziękuje pracownikom Małopolskiego Kuratorium Oświaty w Krakowie: Małgorzacie Marecik i Arturowi Paskowi.

³ Brak informacji na temat ogólnej liczby uczniów reemigranckich w roku 2013/14 w Małopolsce. Odsetek osób korzystających z dodatkowych zajęć został policzony na podstawie danych za rok 2014/15 – 381 reemigranckich uczniów we wszystkich szkołach w Małopolsce – w tym 249 w szkołach podstawowych, 77 w gimnazjach i 55 w szkołach ponadgimnazjalnych.

⁴ Liczby podane w nawiasach to liczba wskazań danego kraju. Nie są to liczby uczniów pochodzących z danych krajów.

⁵ Źródło: <http://www.certyfikatpolski.pl/pl/>

⁶ Źródło: www.portaledukacyjny.krakow.pl, www.kuratorium.waw.pl

Przywoływane badania ankietowe stanowią pierwszą w skali kraju próbę zbadania sytuacji edukacyjnej stosunkowo nowej grupy uczniów – reemigrantów. Wynika z nich, że w latach 2009–2012, spośród wszystkich 1826 szkół biorących udział w ankiecie, w 352 uczyło się 593 uczniów, którzy wrócili do Polski po dłuższym pobycie za granicą. Tylko w 137 szkołach zauważono, że mieli oni różnego rodzaju problemy – najczęściej dotyczyły one języka polskiego. Język uczniów reemigranckich może na pozór nie różnić się od języka ich rówieśników, co mogłoby wyjaśniać niski odsetek szkół, w których dostrzeżono jakiegokolwiek problemy. Jednak głębsza diagnoza pokazuje istotne braki, głównie w zakresie słownictwa specjalistycznego, rozumienia tekstów specjalistycznych i sprawności redagowania tekstów. W celu wyeliminowania tych braków należy takim uczniom zapewnić zajęcia językowe prowadzone przez specjalistów glottodydaktyków.

Analizując dane z Systemu Informacji Oświatowej, można zauważyć, że w skali kraju odsetek cudzoziemców i reemigrantów korzystających z dodatkowych form pomocy jest bardzo niski. Jest to zjawisko niepokojące, zwłaszcza gdy weźmie się pod uwagę raporty i badania dotyczące funkcjonowania cudzoziemców w polskich szkołach (Halik i in. 2006, Gmaj i in. 2013, Todorowska-Sokolowska 2010, Jędryka 2014). Z analiz tych wynika, że największym problemem tej grupy uczniów jest słaba znajomość języka, co uniemożliwia im podjęcie nauki lub utrudnia ją w dużym stopniu oraz powoduje trudności w codziennej komunikacji z rówieśnikami i pracownikami szkoły. Nieznajomość języka podstawowej komunikacji wiąże się także bezpośrednio z poważnymi problemami adaptacyjnymi: przyczynia się do poczucia wyobcowania oraz zwiększa prawdopodobieństwo wystąpienia szoku kulturowego.

Rozwiązania prawne

Dokumentem, który szczegółowo reguluje funkcjonowanie cudzoziemców w polskiej szkole, jest *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 lipca 2015 r.*⁷. Treść tego dokumentu koncentruje się na formalnościach, które należy spełnić, by podjąć naukę w polskiej szkole. Dyrektor placówki przeprowadza rozmowę kwalifikacyjną w języku, którym posługuje się uczeń, jednak tylko w sytuacji, gdy nie ma możliwości zaklasyfikowania

go do odpowiedniej klasy na podstawie świadectwa. Ustawodawca nie przewiduje żadnej formy diagnozy w zakresie znajomości języka polskiego uczniów cudzoziemskich. Umożliwia się im uczestniczenie w dodatkowych zajęciach: *Dla osób niebędących obywatelami polskimi oraz osób będących obywatelami polskimi, podlegających obowiązkowi szkolnemu lub obowiązkowi nauki, które nie znają języka polskiego albo znają go na poziomie niewystarczającym do korzystania z nauki, organ prowadzący szkołę organizuje w szkole, w której uczeń realizuje naukę zgodnie z podstawą programową kształcenia ogólnego, dodatkową, bezpłatną naukę języka polskiego w formie dodatkowych zajęć lekcyjnych z języka polskiego* (MEN 2015: §15.1)

Rozporządzenie nie reguluje tego, kto powinien prowadzić takie zajęcia. Nie dostrzega się potrzeby zatrudnienia specjalistów glottodydaktyków, którzy swoje wysiłki będą koncentrować na rozwijaniu kompetencji językowych ucznia w celu jak najszybszego ułatwienia mu codziennej nauki i komunikacji z rówieśnikami.

Uczniowie ci mogą także korzystać z zajęć wyrównawczych z różnych przedmiotów nauczania. Wszystkie dodatkowe zajęcia organizuje się w wymiarze od dwóch do pięciu godzin tygodniowo.

Obecne rozwiązania prawne nie są wystarczające. Podstawowe założenie *Rozporządzenia* jest nieadekwatne wobec potrzeb uczniów, których dotyczy. Organizowanie dodatkowych lekcji, przy jednoczesnym obowiązku uczestniczenia we wszystkich zajęciach przewidzianych programem nauczania na danym etapie edukacji, często okazuje się dużym utrudnieniem dla uczniów i nie przyspiesza procesu adaptacji. Konieczna jest zmiana na poziomie systemowym. Umożliwienie uczniom imigranckim nauki w klasie z polskimi rówieśnikami i jednocześnie poznanie języka na lekcjach, gdzie język polski jest traktowany początkowo jako język obcy, a z czasem jako język edukacyjny ucznia, to połączenie modelu separacyjnego i integracyjnego na wzór innych krajów Unii Europejskiej, np. Francji i Grecji (Todorowska-Sokolowska 2010:7). O konieczności doskonalenia uregulowań prawnych dotyczących edukacji cudzoziemców mówią także dyrektorzy małopolskich szkół – 62 proc. z nich oceniło tę kwestię jako bardzo przydatną w ich codziennej pracy.

Praktyka edukacyjna

Uczniowie przybywający do Polski z zagranicy są włączani w społeczność szkoły na podstawie przepisów, które dość szczegółowo regulują kwestie dokumentów i ewentualnych opłat.

⁷ Edukacja uczniów cudzoziemskich, której dotyczy to rozporządzenie, była już wcześniej przedmiotem dwóch aktów prawnych: *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 stycznia 2015 r.* oraz *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 kwietnia 2010 r.*

Dyrektorzy placówek mogą szukać informacji dotyczących edukacji cudzoziemców na stronie internetowej MEN, jednak nie ma instytucji, której zadaniem byłoby koordynowanie działań związanych z przyjęciem, adaptacją i wsparciem dziecka cudzoziemskiego w jego edukacji. Dyrektorzy i nauczyciele często szukają wsparcia w poradniach psychologiczno-pedagogicznych. W Krakowie jedna z takich placówek specjalizuje się w udzielaniu pomocy uczniom przybywającym z zagranicy, a w jej ofercie znajdują się zajęcia kompensacyjno-wyrównawcze dla cudzoziemców i reemigrantów⁸.

Dużą trudność stanowi ocenianie i egzaminowanie uczniów cudzoziemskich. Należy podkreślić, że w większości ankietowanych szkół są oni oceniani i egzaminowani tak samo jak ich polscy rówieśnicy. 62 proc. respondentów przywoływanych tutaj badań ankietowych z 2012 r. uważa, że uczniowie cudzoziemscy powinni być tak samo oceniani jak ich polskojęzyczni rówieśnicy. Specjaliści glottodydaktycy podkreślają, że jest to niewłaściwe postępowanie, bo słaba znajomość języka polskiego nie pozwala uczniom zrozumieć poleceń oraz przedstawić swojej wiedzy m.in. za pomocą trudnego słownictwa specjalistycznego. Jednak, według respondentów, stosowane metody oceniania są generalnie dobre (45 proc. odpowiedzi) lub dostateczne (19 proc. odpowiedzi), co pokazuje, że dyrektorzy nie mają świadomości, że dla uczniów obcojęzycznych należy stosować odrębne kryteria. Tylko w kilku przypadkach szkoły stosują kryteria zmienione i dostosowane do cudzoziemskich uczniów poprzez:

- a. obniżenie kryteriów w zakresie ortografii, stylistyki, poprawnej budowy zdań (w 8 przypadkach), ocenianie tych obszarów okresowo lub nieocenianie ich w ogóle (w 3 przypadkach);
- b. obniżenie ogólnych wymagań i dostosowanie do poziomu językowego uczniów (w 4 przypadkach);
- c. częstsze egzaminowanie ustne niż pisemne (w 3 szkołach);
- d. wydłużony czas pisania zadań (w 3 przypadkach);
- e. uwzględnianie w ocenie zaangażowania w pracę (w 3 przypadkach);
- f. brak oceny czytania i interpretacji utworów lirycznych oraz pisania dłuższych form wypowiedzi (1 odpowiedź);
- g. dzielenie materiału na mniejsze partie (1 odpowiedź).

Dobłą postacią zmiany kryteriów jest obniżenie ich w zakresie sprawności językowych lub czasowe wyłączenie

ich z oceniania (jak w punkcie a). Na szczególną uwagę zasługują jednak te odpowiedzi, które pojawiały się najrzadziej (pkt. e, f oraz g) – te formy dostosowania oceniania okazują się najbardziej efektywne i adekwatne do sytuacji, w jakiej znajdują się uczniowie cudzoziemscy. Powinny one być częściej stosowane, jednak wielu dyrektorów szkół w ogóle nie potrafi ocenić tego, czy stosowane w ich szkole formy oceniania cudzoziemców są odpowiednie (23 proc. respondentów wybrało odpowiedź: *trudno powiedzieć*). To świadczy o braku przemyślanej strategii pracy z cudzoziemcami – nie ma opracowanych kryteriów, więc nie są one weryfikowane, lub stosowane w szkole kryteria nie są poddawane ewaluacji.

Wśród odpowiedzi dyrektorów znajduje się jednak i taka, która może stanowić podstawową zasadę dla ustanowienia odrębnych kryteriów oceniania uczniów ze słabą znajomością języka polskiego: *Należy dostrzegać każdy sukces i pozytywnie go oceniać*.

Dodatkowe lekcje polskiego dla uczniów są dobrym rozwiązaniem, ale często niewystarczającym. Szczególnie jeśli takie zajęcia nie są prowadzone przez specjalistów, tzn. nauczycieli języka polskiego jako obcego i drugiego. Taką specjalizację od lat uzyskują absolwenci kilku uniwersytetów w Polsce⁹. Należy spodziewać się, że w najbliższych latach ich obecność w polskich szkołach będzie doceniona, a oni sami stanowić będą część grona pedagogicznego każdej szkoły wielokulturowej.

Problemy uczniów imigranckich, migrujących i reemigranckich

Szkola to miejsce, w którym uwidaczniają się zarówno pozytywne, jak i negatywne konsekwencje migracji. Dyrektorzy szkół w ankietach przeprowadzonych w 2012 r. zwracają uwagę głównie na:

- a. konflikty na tle kulturowym (26 proc. udzielonych odpowiedzi);
- b. barierę językową (24 proc.);
- c. niedostosowanie społeczne (16 proc.), którego skrajnym i nierzadkim efektem jest wykluczenie (19 proc.).

Z perspektywy dyrektorów szkół, najważniejsze kwestie to brak znajomości języka, a w konsekwencji – problemy z adaptacją. Mimo wskazanych trudności w procesie włączania cudzoziemców do społeczności szkolnej, dostrzega się wiele

⁹ Szczegółowo ofertę uniwersytetów kształcących nauczycieli języka polskiego jako obcego omawia P.E. Gębal (Gębal 2013:193). O potrzebie wprowadzenia do polskich szkół nauczycieli języka polskiego jako drugiego należy powiedzieć więcej i sformułować konkretne zalecenia, jednak jest to zagadnienie wymagające odrębnego i szczegółowego omówienia.

⁸ Źródło: <http://www.poradnia-psychologiczna.com/index.php>

pozytywnych aspektów ich obecności. Postrzegani są oni jako reprezentanci kultur, które polscy uczniowie mogą poznać drogą naturalnych kontaktów, rozmów i interakcji (35 proc.). Takie kontakty służą rozwijaniu postaw tolerancji i otwartości (32 proc.) oraz rozbudzeniu zainteresowania językami obcymi, właśnie dzięki rozmowom z rodzimymi użytkownikami języków z całego świata (22 proc. odpowiedzi).

Uwzględniając perspektywę ucznia, możemy przedstawić szereg problemów i trudności, które napotyka on na swojej drodze w szkole. Badania przeprowadzone przez socjologów wśród Wietnamczyków mieszkających w Warszawie ponad dziesięć lat temu, ukazują często dramatyczne relacje i wspomnienia licealistów z okresu, gdy rozpoczynali swoją edukację w polskiej szkole (Halik i in. 2006). Biorąc pod uwagę dane z SIO, tzn. niski odsetek uczniów otrzymujących adekwatną pomoc w szkołach, oraz własne doświadczenia pracy z dziećmi cudzoziemskimi¹⁰, uznajemy, że problemy uczniów cudzoziemskich z tamtych lat są takie same jak te, które przeżywają imigranci dziś. Są to:

- a. trudności w nauce poszczególnych przedmiotów (61 odpowiedzi) – brak możliwości aktywnego uczestniczenia w zajęciach i wykazania się swoimi umiejętnościami i dotychczasową wiedzą na lekcjach prowadzonych w niezrozumiałym języku: *Uczyłem się wszystkiego naraz – tak mogę dziś powiedzieć. Na lekcji polskiego – polskiego; na lekcji historii – historii Polski, a na matematyce – matematyki, tyle tylko, że tak naprawdę niczego. Na lekcji polskiego nie rozumiałem nic, na historii rozumiałem daty, a na matematyce działania matematyczne. Ale powoli, powoli zaczynałem rozumieć coraz więcej i więcej, aż w końcu skończyłem szkołę. Było ciekawie chociaż trudno* (Halik i in. 2006:143);
- b. utrudniona lub początkowo niemożliwa codzienna komunikacja z rówieśnikami i pracownikami szkoły oraz problemy wynikające z różnic kulturowych (43 odpowiedzi);
- c. trudności wychowawcze (23 odpowiedzi) – zaburzenia emocjonalne wpływające bezpośrednio na rozwój dziecka i jego zachowanie także wynikające z trudności porozumiewania się i uczenia w języku obcym;
- d. otrzymywanie niskich ocen i słabych wyników egzaminów, co jest konsekwencją braku odrębnych kryteriów oceniania

lub wyłączenia z oceniania w początkowym okresie nauki: *Z prac pisemnych dostawałem jedynki albo dwójki. Nie rozumiałem wielu uwag do swoich wypracowań, pytałem, ale moja wychowawczyni była bardzo surowa i jedyną jej odpowiedzią było „zastanów się, to zrozumiesz.” (...) Z czasem przestałem nawet pytać. Czasami koleżanki tłumaczyły mi, ale nie bardzo rozumiałem ich tłumaczenie* (Halik i in. 2006:153);

- e. problemy ze zintegrowaniem się z rówieśnikami (9 odpowiedzi) – poczucie wykluczenia, brak akceptacji, zainteresowania i zrozumienia ze strony rówieśników: *Byłem taki z zewnątrz (...) nikt nie zaprosił mnie do swojego domu, nikt nie zapytał, gdzie mieszkam, co robią moi rodzice* (Halik i in. 2006:143).

Źródłem każdego z tych problemów jest słaba znajomość polszczyzny. Nowy dla ucznia język staje się narzędziem codziennej komunikacji, nauki i rozwoju – ta potrójna rola języka polskiego decyduje o jego wyjątkowym statusie – jest to język edukacyjny¹¹. Niedostrzeżenie tej potrójnej roli języka skutkuje 136 problemami opisanymi w ankietach wypełnionych przez dyrektorów szkół, a za tą konkretną liczbą kryją się codzienne dramaty poszczególnych uczniów.

Szkoła polska jest miejscem, które przyjmuje dzieci cudzoziemskie i oferuje im bezpłatną edukację oraz pomoc w zakresie języka i wyrównania różnic programowych. Tak więc z perspektywy instytucji i systemu edukacji uczniowie cudzoziemscy mają problemy:

- a. ze znajomością języka;
- b. z nadrobieniem różnic programowych.

Ustawodawca oferując zaledwie kilka godzin dodatkowych zajęć, nie docenia wagi tego, że szybkie opanowanie języka pozwala ograniczyć do minimum trudności edukacyjne, o których mówią uczniowie, oraz neutralizować konflikty na tle kulturowym, o czym wspominają w ankietach dyrektorzy.

Omówione perspektywy – dyrektorów szkół i uczniów – oraz sposób funkcjonowania systemu edukacji pokazują, jak wiele problemów może wywoływać podjęcie nauki w szkole bez odpowiedniego przygotowania i wsparcia. Analiza porównawcza rozwiązań organizacyjnych stosowanych w Polsce i we Francji także pomaga dostrzec braki systemowe, które bezpośrednio przekładają się na funkcjonowanie uczniów (*Ministère de l'Éducation Nationale*) (Szybura : w druku). Analiza wyników

¹⁰ Autorka od 2012 r. uczy polskiego dzieci cudzoziemskie. Początkowo w ramach projektu *Teraz polski!* pracowała z dziećmi z Rosji, Gruzji i Wielkiej Brytanii, a w chwili obecnej w jednej z krakowskich szkół podstawowych prowadzi dodatkowe lekcje polskiego dla dzieci z Ukrainy.

¹¹ Pojęcie języka edukacyjnego jest doprecyzowaniem terminu język drugi, który od 2010 r. funkcjonuje w glottodydaktyce polonistycznej, m.in. w publikacjach B.K. Jędryki, P.E. Gębala, W.T. Miodunki, oraz w przywoływanym w tym artykule pakiecie edukacyjnym *Ku wielokulturowej szkole w Polsce*.

badań oraz porównanie systemów polskiego i francuskiego pozwala stwierdzić, że dotychczas wypracowano za mało rozwiązań systemowych.

Postulaty

Sytuacja uczniów cudzoziemskich oraz polskich uczniów przybywających do Polski z zagranicy zmienia się bardzo dynamicznie. Dane statystyczne dezaktualizują się, jednak proces włączania uczniów cudzoziemskich w rzeczywistość szkolną pozostaje taki sam. Schematy, jakimi posługuje się polski system edukacji, nie są wystarczające, o czym świadczą wyniki badań przeprowadzonych w Małopolsce i od lat monitorowana sytuacja w Warszawie. Brakuje przede wszystkim wrażliwości i otwartości, dobrej diagnozy i skoncentrowania na intensywnej nauce języka pod opieką specjalistów. Wprowadzenie poniższych postulatów w życie to gwarancja sukcesu każdego ucznia i całego systemu edukacji cudzoziemców. Należy zatem:

1. Zadać o przygotowanie uczniów i nauczycieli do przyjęcia uczniów cudzoziemskich oraz przygotowanie tych uczniów do rozpoczęcia nauki w szkole.
2. Wprowadzić do szkół specjalistyczną diagnozę w zakresie znajomości polskiego oraz dotychczas zdobytej wiedzy i umiejętności z innych przedmiotów.
3. Umożliwić intensywną naukę języka w początkowym okresie (w ramach nowych przedmiotów – język polski jako obcy oraz język polski jako język edukacyjny) i wyłączenie uczniów z obowiązku uczestniczenia w zajęciach przedmiotowych (uczniowie powinni jednak razem z rówieśnikami brać udział w lekcjach niewymagających dobrej znajomości języka: wychowanie fizyczne, muzyka, plastyka itp.).
4. Wprowadzić odrębne kryteria oceniania na egzaminach lub oceniania tylko postępów w nauce języka w początkowym okresie nauki.
5. Dostrzec konieczność długofalowego i specjalistycznego wsparcia ze strony glottodydaktyków – dotychczasowe rozwiązania systemowe nie uwzględniają w żadnym zakresie roli nauczycieli języka polskiego jako obcego i edukacyjnego¹².

¹² Status nauczyciela języka polskiego jako obcego i drugiego wymaga pilnego uregulowania legislacyjnego poprzez ustanowienie standardów kształcenia i wpisanie na listę zawodów regulowanych. Więcej na te temat w: Gębał, E.P. (2012) *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech*, Kraków. Omawiane zmiany umożliwiłyby w konsekwencji wprowadzenie do polskich szkół nowych przedmiotów dla uczniów nieznających języka polskiego – w początkowym okresie byłby to *język polski jako obcy* oraz później *język polski jako edukacyjny*.

Bibliografia

- Bernacka-Langier, A., Brzezicka, E., Doroszek, S., Gębał, P., Janik-Płocińska, B., Marcinkiewicz, A., Pawlic-Rafałowska, E., Wasilewska-Łaszczuk, J., Zasuńska, M. (2010) *Ku wielokulturowej szkole w Polsce. Pakiet edukacyjny z programem nauczania języka polskiego jako drugiego dla I, II i III etapu kształcenia (w szkołach m. st. Warszawy)*. Warszawa.
- Fihel, A. (2014) Koszt edukacji cudzoziemskich dzieci W: *Biuletyn Migracyjny*, nr 49 [online] [dostęp 29.01.2015] <<http://biuletynmigracyjny.uw.edu.pl/49-pazdziernik-2014/koszt-edukacji-cudzoziemskich-dzieci-a->>.
- Gębał, E.P. (2012) *Modele kształcenia nauczycieli języków obcych w Polsce i w Niemczech*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Gmaj K., Iglicka K., Walczak B. (2013) *Dzieci uchodźcze w polskiej szkole. Wyzwania systemu edukacji dla integracji i rynku pracy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Gwóźdź, B. (2012) Nauczanie języka polskiego dzieci cudzoziemskich – działalność wolontariuszy i wolontariuszek w projekcie „Teraz polski!”. W: N. Klorek, K. Kublin (red.) *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*. Warszawa: Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, 135-156.
- Halik, T., Nowicka, E., Poleć, W. (2006) *Dziecko wietnamskie w polskiej szkole*. Warszawa: Wydawnictwo ProLog.
- Jędryka, B.K. (2014) Status języka polskiego jako drugiego i obcego w polskiej szkole. W: *Poradnik Językowy*, nr 10, 42-53.
- MEN (2015) *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 lipca 2015 r w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, innych form wychowania przedszkolnego, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia*. (Dz. U. z 2015, poz. 1202).
- Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2012) *Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés*, [online] [dostęp 23.03.2015] <www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=6153>.
- Szybura, A. (w druku) *Nauczanie języka polskiego i francuskiego jako edukacyjnych. Ujęcie porównawcze*. W tomie pokonferencyjnym *O lepsze jutro studiów polonistycznych w świecie – materiały z międzynarodowej konferencji z okazji jubileuszu 70-lecia prof. dr hab. Władysława Miodunki*.
- Todorowska-Sokolowska, V. (2010) *Integracja i edukacja dzieci imigrantów w krajach Unii Europejskiej – wnioski dla Polski*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.

Agata Szybura

Doktoranka Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego, lektorka języka polskiego jako obcego i drugiego dla uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych, studentów i dorosłych. Przygotowuje pracę doktorską, w której zajmuje się m.in. diagnozą znajomości języka polskiego wśród uczniów imigranckich w krakowskich szkołach.



Język polski – swój czy obcy? O wyzwaniach językowych dzieci powracających z emigracji

Joanna Grzymała-Moszczyńska, Joanna Durlik, Paulina Szydłowska,
Halina Grzymała-Moszczyńska

Kiedy myślimy o powrotach z emigracji, najczęściej kojarzą nam się one z powrotami do domu, do znajomego środowiska, kultury, języka. Ale czy tak rzeczywiście jest? Jak się okazuje – nie zawsze, szczególnie w przypadku dzieci i młodzieży, czyli młodych osób, które spędziły często większą część swojego życia za granicą. To właśnie temu zagadnieniu poświęciliśmy projekt *(Nie)łatwe powroty do domu? Badanie funkcjonowania dzieci i młodzieży powracających z emigracji*¹.

Pracując nad tym projektem, chcieliśmy poznać doświadczenia osób, uczestniczących w (re)adaptacji szkolnej dzieci powracających w Polsce. Przyglądałyśmy się temu procesowi w perspektywie systemowej, uwzględniając w możliwie pełny sposób środowisko, w którym dzieci funkcjonują. W tym celu przeprowadziłyśmy wywiady indywidualne z dziećmi, które przyjechały do Polski, oraz z ich rodzicami. Oprócz tego, rozmawiałyśmy z osobami pracującymi w szkołach, do których uczęszczają uczniowie powracający, z ekspertkami pracującymi z migrantami powrotnymi, a także przeprowadziłyśmy wywiady grupowe z lektorami języka polskiego jako obcego i osobami pracującymi w poradniach

pedagogiczno-psychologicznych (PPP). Uzupełniłyśmy projekt również o badanie ankietowe. Pytałyśmy w nim osoby pracujące w PPP o najczęstsze problemy, z jakimi spotykają się podczas pracy z dziećmi powracającymi. Umożliwiło nam to uzyskanie względnie kompletnego obrazu wyzwań stojących przed wszystkimi – zarówno przed dziećmi i ich rodzinami, jak i przed systemem edukacji.

Jednym z obszarów naszych zainteresowań były kwestie związane ze znajomością języka polskiego u powracających dzieci. Staraliśmy się dowiedzieć, z jakiego rodzaju wyzwaniami wynikającymi z dwujęzyczności spotykają się dzieci powracające, oraz tego, jak polskie szkoły radzą sobie z tymi – niekiedy trudnymi – sytuacjami. W poniższym tekście skupimy się na zaprezentowaniu tej części naszych danych. Przedstawimy także 10 praktycznych propozycji działań, które mogą pomóc dzieciom powracającym do Polski w procesie adaptacji.

¹ Projekt powstał we współpracy Fundacji Centrum im. prof. Bronisława Geremka i Uniwersytetu Jagiellońskiego, przy wsparciu finansowym Fundacji PZU. Tekst niniejszego artykułu powstał w oparciu o raport końcowy z projektu: Grzymała-Moszczyńska, Grzymała-Moszczyńska, Durlik, Szydłowska (2015).

Diagnoza kompetencji w zakresie języka polskiego

W badanej przez nas grupie nie znalazło się żadne dziecko, które znałoby język polski bardzo słabo lub nie posługiwało się nim w ogóle. Mimo to trudności językowe okazały się jednymi z najczęstszych, jakich powracające dzieci doświadczały w szkole, bez względu na wiek, liczbę lat spędzonych za granicą i etap edukacji, na którym wróciły do Polski. Trudności te dotyczyły przede wszystkim trzech obszarów: pisania, czytania oraz nieznamość specyficznego słownictwa szkolnego. Dużym wyzwaniem, zwłaszcza dla uczniów, którzy podczas emigracji nie chodzili do polskiej szkoły sobotniej, było opanowanie pisowni polskiej: uczniowie mieli więc problemy z notowaniem, przepisywaniem tekstu z tablicy, samodzielnym odrabianiem prac domowych. Uczniowie młodszych klas zwykle nie spełniali wysokich wymagań polskich nauczycieli, dotyczących kaligrafii: w państwach zachodnioeuropejskich, z których wróciła większość badanych przez nas osób, przywiązuje się do niej dużo mniejszą wagę. Z kolei u uczniów starszych klas problemy z pisaniem widoczne były również na poziomie umiejętności wyższego rzędu: ponieważ wcześniej mieli oni do czynienia tylko z polszczyzną mówioną, często nie radzili sobie z tworzeniem dłuższych prac pisemnych. Podobnie na dwóch płaszczyznach pojawiały się kłopoty z czytaniem po polsku: uczniowie nie radzili sobie z odczytywaniem liter diakrytyzowanych i dwuznaków, z wymową głosek miękkich i szumiących; w przypadku uczniów młodszych klas szkoły podstawowej kłopotliwe były także różnice w metodach nauki czytania w szkole zagranicznej i polskiej:

Matka: Większość dzieci w szkole włoskiej uczy się czytać metodą sylabową. (...) W szkołach polskich tej metody nikt nie zna (...) i nauczycielka mi powiedziała: „no tak, ale wie pani, ona nie głoskuje!”. A ja mówię do tej pani „i ona nie będzie głoskować, proszę jej tego nie kazać robić. Bo ona nie może głoskować, ona nauczyła się czytać inną metodą, nie wolno jej teraz wprowadzać takiego zamieszania”.

Zdarzało się, że uczniowie mieli kłopoty ze zrozumieniem czytanego tekstu i korzystaniem z polskojęzycznych materiałów dydaktycznych:

Nauczycielka: Długo czytał sylabami i on nie rozumiał tekstu, więc miał tutaj problemy z czytaniem sobie poleceń, zarówno na sprawdzianach, tu się wyłączył.

Do problemów z czytaniem po polsku dochodził w większości przypadków niewystarczający zasób słownictwa. Jakkolwiek

wszystkie badane dzieci i nastolatki były w pełni komunikatywne w języku polskim (czego dowód stanowią przeprowadzone przez nas wywiady, w których nasi młodszy rozmówcy posługiwali się płynną i dosyć bogatą polszczyzną, nie mieszały języków, rzadko wtrącały zapożyczenia czy kalki), ich początki w polskiej szkole wiązały się niemal zawsze z odkryciem, że podczas lekcji lub czytania tekstu z podręcznika nie rozumieją wszystkiego, ponieważ nie znają specjalistycznego przedmiotowego słownictwa, a także kluczowych pojęć, co dobrze ilustrują poniższe cytaty (rozmówczyni pochodzi z różnych rodzin):

Uczennica, 17 lat: Tam te wszystkie dynastie, te wszystkie powstania, jak ja przyszłam, to gadali tam o jakimś powstaniu, a ja nawet nie wiedziałam, co to jest powstanie.

Matka: na przykład takie rzeczy jak suma, iloraz, iloczyn w nawias, takie typowo techniczne, powiedzmy, to (jej) sprawiało trudność.

Problemy ze szkolnym słownictwem były niespodzianką również dla części rodziców, którzy sądzili, że ich dzieci, przez cały okres emigracji używające języka polskiego w domu, a czasem nawet chodzące do szkoły sobotniej, są wystarczająco przygotowane do nauki w polskiej szkole. Również nauczyciele łatwo ulegali złudzeniu, że dziecko, które płynnie wypowiada się w codziennej komunikacji, poradzi sobie łatwo z czytaniem, pisaniem i nauką po polsku, więc nie potrzebuje dodatkowej pomocy językowej. Apel o szczególne wyczulenie na kwestie językowe ze strony nauczycieli pracujących z dziećmi powracającymi wydaje się więc jednym z ważniejszych wniosków płynących z naszych badań.

Również w badaniu ankietowym skierowanym do pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych trudności językowe były wymieniane jako jedne z najczęstszych problemów doświadczanych przez dzieci powracające. Osoby pracujące w PPP zwracały uwagę, że są to dzieci w przeważającej większości dwujęzyczne, a dla części z nich polski nie jest językiem dominującym, nawet jeśli chronologicznie był językiem pierwszym. W związku z tym przed poradniami stoją dwa ważne wyzwania. Pierwszym z nich są zasoby, a więc dostęp do narzędzi i wykwalifikowanej kadry, doświadczonej w prowadzeniu diagnozy w dwóch językach, co umożliwiłoby diagnozę poziomu znajomości języka polskiego i zaburzeń rozwoju językowego u osób dwujęzycznych. Drugim poważnym wyzwaniem jest prowadzenie diagnozy osób, które nie znają polskiego wystarczająco dobrze, by mogły być diagnozowane w tym języku. Niestety, obecnie brakuje

testów, które umożliwiłyby trafną i kompleksową diagnozę poziomu kompetencji w zakresie języka polskiego.

Nauczanie języka polskiego jako obcego – założenia a rzeczywistość

Potrzeby i trudności językowe dzieci powracających powinny być zaspokajane poprzez dodatkowe lekcje języka polskiego jako obcego, przewidziane w przepisach oświatowych. Owe dodatkowe lekcje powinny mieć na celu nadbudowanie tych kompetencji językowych dziecka, które są niewystarczająco rozwinięte. Niejednokrotnie zdarza się jednak, że podczas tych zajęć dziecko ponownie omawia materiał ze zwykłej lekcji języka polskiego (np. analiza lektury). Mając na uwadze fakt, że w wielu przypadkach dla powracających dzieci język polski jest językiem prawie nowym, niemal obcym, lub językiem wyłącznie domowym, osobami profesjonalnie przygotowanymi do prowadzenia tego typu zajęć są odpowiednio wykształceni lektorzy języka polskiego jako drugiego lub obcego², a nie poloniści szkolni – nauczyciele przedmiotu język polski.

Należy dołożyć wszelkich starań, aby zapewnić powracającym dzieciom tego rodzaju wsparcie. Wzorując się na brytyjskim systemie wsparcia dzieci migrantów, warto uwzględnić inny godny polecenia sposób działania: włączenie osoby uczącej języka polskiego do udziału w innych lekcjach. Osoba taka może na bieżąco poznawać potrzeby podopiecznych, dając im przez to poczucie bezpieczeństwa. W takiej sytuacji nie tylko uczy ona dzieci języka, ale też wspiera je emocjonalnie podczas procesu wchodzenia w nową kulturę i społeczność szkolną.

Native speaker w naszej klasie

Stosunkowo często zdarza się, że dla dziecka powracającego język obcy, który nauczany jest w szkole, jest językiem pierwszym. Jest to sytuacja, która stanowi niebagatelne wyzwanie dla osoby prowadzącej zajęcia, i to na kilku poziomach.

Po pierwsze, pojawia się kwestia prowadzenia lekcji w taki sposób, aby dziecko dobrze znające język obcy mogło w harmonijny sposób rozwijać i pogłębiać swoje kompetencje językowe. Z naszych badań wynika, że szkoły nie zawsze wiedzą, jak wykorzystać potencjał dzieci powracających – najczęściej zajęcia nie są w żaden sposób dostosowane do specjalnych potrzeb

tych dzieci. Podczas pobytu na emigracji dzieci nabywały języka poprzez immersję: interakcje z native speakerami, zabawę z rówieśnikami, naukę w szkole, dzięki czemu biegle mówią, czytają i rozumieją, ale mogą mieć np. problemy z rozwiązywaniem zadań gramatycznych. Proporcje pomiędzy nauką gramatyki a mówieniem na lekcjach języków obcych w polskich szkołach często sprawiają, że dzieci się nudzą, wycofują i zniechęcają do większego zaangażowania. Niekiedy zdarza się, że w związku z brakiem pomysłu kadry na indywidualny program nauczania dzieci zwalniane są z lekcji języka obcego. Należy dołożyć wszelkich starań, aby do takich sytuacji nie dochodziło, ponieważ brak codziennego kontaktu z językiem może doprowadzić u nich do utraty tego ważnego zasobu.

Równocześnie jednak wielu nauczycieli postrzega obecność w klasie dzieci powracających jako bardzo pozytywne zjawisko. Z jednej strony, widzą różnego rodzaju korzyści dla całej klasy, takie jak budowanie postaw otwartości czy możliwość zaczerpnięcia wiedzy na temat innych krajów i kultur. Z drugiej strony, dzieci powracające – gdy tylko otrzymują taką możliwość – chętnie dzielą się swoją wiedzą i kompetencjami językowymi z innymi uczniami. Korzystanie z eksperckiej wiedzy językowej i kulturowej dzieci jest bardzo dobrym pomysłem, pozwalającym im na zaistnienie i wyeksponowanie swojej mocnej strony. Jedna z nauczycielek mówiła: *Zosię to ja często na niemieckim zabaczam, „Zosia, powiedz, jak to powinno być”, na takiej zasadzie, bo mamy poniekąd eksperta, prawda, w klasie? No, te trzy lata to coś znaczy. Z kolei inna nauczycielka, anglistka, opowiadała: Ja uczę języka angielskiego, tak że na tle klasy zdecydowanie się wyróżnia. Ma bardzo ładną wymowę, ma duży zasób słownictwa, zna też jakby tradycje kulturowe. Dużo nam może opowiedzieć o tym, jak wygląda szkoła, życie codzienne, tego typu rzeczy. Tradycje, zwyczaje. (...) Czasami przynosi różne rekwizyty, przynosi zdjęcia swoje i pokazuje, i opowiada. Także tutaj ma taką wiedzę, której dzieciaki nasze nie posiadają. Natomiast jest to bardzo fajne, że on jako ich kolega może to przekazać. Jest to takie bardziej wiarygodne i takie atrakcyjne. Poza tym Damian jest dzieckiem bardzo radosnym i on ma łatwość przekazywania tej wiedzy, tych informacji.*

Obecność ucznia, który ma bezpośrednie doświadczenie codzienności w innej kulturze i chęć dzielenia się tymi doświadczeniami, niekiedy może nawet sprawić, że klasa bardziej angażuje się w proces dydaktyczny, widząc przełożenie swojej pracy na możliwość funkcjonowania w innym kontekście kulturowym.

² Takie kompetencje można zdobyć w trakcie specjalizacji na studiach polonistycznych albo na studiach podyplomowych z zakresu nauczania języka polskiego jako obcego, prowadzonych na kilku polskich uniwersytetach.

Często stosowanym sposobem na wykorzystanie umiejętności językowych jest także zgłoszenie ucznia lub uczennicy do konkursu lub olimpiady językowej. Sukces odniesiony na tym polu ma duży potencjał wzmocnienia samooceny, często silnie nadwyrężonej trudnościami z nadrobieniem programu z innych przedmiotów. Wprawdzie niekiedy pojawiają się problemy związane np. z tym, że instrukcje do zadań konkursowych są sformułowane po polsku, ale wcześniej można przecież popracować nad rozumieniem poleceń.

W jaki sposób ułatwić adaptację po powrocie?

Warto zastanowić się jeszcze nad czynnikami, które ułatwiają adaptację dzieci w szkole w Polsce. Bardzo ważny jest udział (jeszcze w okresie pobytu w kraju emigracji) w zajęciach szkolnych w języku polskim, prowadzonych w szkolnych punktach konsultacyjnych przy ambasadach RP lub w polskich szkołach sobotnich. Mimo ograniczonego czasu zajęć (najczęściej kilka godzin w sobotę), w jakich dzieci mogą uczestniczyć, cenna jest możliwość zyskania wiedzy dotyczącej zarówno treści programowych (elementów literatury, historii i geografii) realizowanych w polskiej szkole, jak i komunikowania się w języku polskim w kontekście szkolnym. Jednocześnie warto pamiętać, że zajęcia w szkole sobotniej nie pokrywają się z programem nauczania szkoły w Polsce. Nasze badania pokazały, że niektórzy rodzice sami pracowali w domu nad realizacją programu polskiej szkoły, dzięki czemu dziecko po powrocie do Polski trafiało do szkoły z przynajmniej częściową znajomością obowiązujących dla danej klasy treści programowych. Sytuacje takie były jednak rzadkie.

Deficyty kompetencji szkolnych dziecka, w zależności od podejścia grona pedagogicznego, mogą albo stanowić istotną przeszkodę w adaptacji ucznia w klasie i powodować jego marginalizację, albo mogą tworzyć swoisty pomost ułatwiający włączenie nowego ucznia do klasy. Ta druga sytuacja jest możliwa dzięki różnym formom mentoringu rówieśniczego, angażującego nie tylko nowo przybyłe dziecko, ale też pozostałych uczniów i uczennice. Mentor/ka towarzyszy powracającemu dziecku w adaptacji do rzeczywistości szkolnej poprzez wspieranie go w opanowaniu treści przedmiotowych, ale też staje się łącznikiem między „nowym” a resztą klasy. Prawdopodobieństwo znalezienia właściwego mentora wzrasta, gdy nauczyciel ma możliwość przygotowania klasy na pojawienie się w niej nowej osoby.

Nie do przecenienia w procesie adaptacji w szkole dziecka powracającego z zagranicy jest też wsparcie ze strony rodziny. Przynajmniej w pierwszym okresie po przyjeździe do Polski to właśnie rodzice są jedynymi osobami, które mają takie same doświadczenia z pobytu za granicą jak dziecko. Jednocześnie oni również, z rozmaitych powodów, mogą przeżywać w tym okresie poważne trudności w adaptacji do polskiej rzeczywistości. Oczekiwanie ze strony szkoły, że w każdym wypadku można liczyć na pomoc, jaką dziecko otrzyma od rodziców, nie zawsze jest realne. Niekiedy istotne jest, aby rodzice dostali wyraźny sygnał, w jakim zakresie muszą szczególnie wesprzeć dziecko. Jednocześnie ważne jest, aby rodzice mieli poczucie, że są traktowani przez grono pedagogiczne jako partnerzy i eksperci, którzy mogą szkole dostarczyć ważnych informacji na temat tego, jak wyglądał proces edukacji dziecka za granicą, i jak szkoła może dziecku ułatwić wyrównanie różnic programowych. Wyniki naszych badań wskazują, że koordynacja wsparcia pomiędzy domem a szkołą niekiedy szwankowała, tym ważniejsza jest zatem intensywna komunikacja pomiędzy tymi dwiema stronami.

W mojej klasie pojawiło się dziecko powracające – co robić? – czyli 10 dobrych rad dla nauczycieli

1. Zbierzmy jak najwięcej informacji na temat zasobów językowych dziecka. Dowiedzmy się, czy dziecko chodziło do polskiej szkoły, czy umie czytać i pisać po polsku, w jakim języku rodzice rozmawiali z dzieckiem w domu. Zdiagnozowanie trudności może pozwolić na uniknięcie niezręcznych dla dziecka sytuacji, jak np. czytanie na forum klasy.
2. Bądźmy uważni. Upewnijmy się, że dziecko zrozumiało i wykonało zadane przez nas polecenie. Sprawdźmy, czy dziecko zapisało treść zadania domowego. Mimo że nowy uczeń płynnie posługuje się językiem mówionym, przetworzenie informacji, szczególnie w nowej dla niego terminologii, i zapisanie ich może zajmować więcej czasu. Jeśli dziecko często przychodzi do szkoły bez pracy domowej, ma słabe oceny ze sprawdzianów, niekoniecznie świadczy to o jego lenistwie, ale prawdopodobnie – o jakichś trudnościach. Warto pomóc mu odkryć przyczynę tych trudności i rozwiązać je, bo nawarstwiająca się zaległość i złe oceny mogą wpłynąć na poziom motywacji do pracy i samoocenę dziecka.

3. Dajmy dziecku czas na nauczenie się panujących w szkole reguł. Często uczniowie „przenoszą” zasady ze szkół, w których dotychczas się uczyli (np. zwracanie się do nauczycieli po imieniu). Warto możliwie najszybciej zapoznać dziecko z zasadami panującymi w szkole. Jeśli klasa zawierała swój „kontrakt”, warto go zaprezentować, a równocześnie otworzyć na wspólne modyfikacje i dodanie nowych pozycji.
4. Zidentyfikujmy, w jakim zakresie dziecko zapoznało się w poprzedniej szkole z materiałem w ramach prowadzonego przez nas przedmiotu. Ze względu na różnice programowe dziecko może mieć braki zarówno w zakresie wiedzy, jak i słownictwa specyficznego dla przedmiotu (szczególnie w przypadku przedmiotów ścisłych, takich jak matematyka, chemia czy fizyka). Świadomość różnic programowych może pomóc w dostosowaniu wymagań i odpowiedzeniu na potrzeby dziecka powracającego.
5. Nauczmy się kilku słów w języku, w którym dziecko czuje się swobodnie. Młodsze dzieci w sytuacji stresowej mogą zapomnieć nawet najłatwiejszych zwrotów, jak np. tych dotyczących potrzeby wyjścia do toalety. Świadomość, że nauczyciel zna kilka słów w jego języku, pozwoli dziecku poczuć się bezpieczniej w nowym otoczeniu i ułatwi zbudowanie zaufania do nauczycieli.
6. Modelujmy prawidłowe wypowiedzi. Poprawianie dziecka na forum klasy może być dla niego stresujące i zawstydzające. Słuchanie osób prawidłowo mówiących w języku polskim będzie wspierać nabywanie jego kompetencji językowych. Szczególnie w przypadku młodszych dzieci używajmy prostych zdań, a także materiałów pobudzających inne narządy zmysłów, jak wzrok i dotyk.
7. Zachęcajmy dziecko do uczestnictwa w zajęciach pozalekcyjnych, szczególnie tych, które są kontynuacją jego pasji z okresu emigracji. Pomoże to dziecku we wchodzeniu w interakcje na poziomie językowym, będzie wzmacniało poczucie skuteczności działania i pozwoli na zbudowanie nowych relacji rówieśniczych.
8. Wzmacniajmy mocne strony dziecka. Dajmy dziecku możliwość rozwiązywania dodatkowych zadań, gdy zauważymy, że materiał omawiany na zajęciach jest dla niego zbyt prosty. Motywujmy do uczestniczenia w konkursach językowych, traktujmy jako eksperta językowego w klasie. Taka postawa ułatwi dalszą pracę nad rozwijaniem kompetencji językowych w zakresie języka nabytego w kraju migracji. Pozytywnie też wpłynie na poziom samooceny.
9. Jeśli dostrzeżemy niepokojące zachowania dziecka lub mamy wątpliwości odnośnie do dopasowania wymagań – zwróćmy się o pomoc do poradni psychologiczno-pedagogicznej. Mimo że konsultacja z poradnią nie jest konieczna, aby dostosować metody i treści nauczania do specjalnych potrzeb edukacyjnych, spotkanie takie może pomóc w adekwatnym określeniu możliwości dziecka i doprecyzowaniu wymagań.
10. Zapewnijmy dziecku mentoring rówieśniczy – postarajmy się stworzyć grupę uczniów, która będzie dla dziecka wsparciem w poznawaniu rzeczywistości szkolnej. Osoby te mogą również służyć pomocą w uzupełnianiu braków w zakresie poszczególnych przedmiotów, ale też wspierać będą w opanowaniu języka polskiego. Pomoże to zbudować bardziej równościowe relacje między klasą a nowym uczniem.

Bibliografia

- Grzymała-Moszczyńska, H., Grzymała-Moszczyńska, J., Durlik, J., Szydłowska, P. (2015) *(Nie)łatwe powroty do domu? Funkcjonowanie dzieci i młodzieży powracających z emigracji*. [online] [dostęp 21.03.2016] <www.nielatwepowroty.pl>. Warszawa: Fundacja Centrum im. prof. Bronisława Geremka.

prof. dr hab. Halina Grzymała-Moszczyńska

Profesorka psychologii kulturowej na UJ. Zajmuje się badaniami nad adaptacją migrantów w Polsce i za granicą. Prowadzi szkolenia przygotowujące nauczycieli do pracy z dziećmi z doświadczeniem migracyjnym.

Joanna Grzymała-Moszczyńska

Doktorantka w Instytucie Psychologii UJ. Zajmuje się psychologią migracji i przeciwdziałania dyskryminacji w edukacji. Prowadzi warsztaty z tego zakresu dla psychologów, pedagogów oraz nauczycieli.

Joanna Durlik

Doktorantka w Instytucie Psychologii UJ. Zajmuje się psychologicznymi aspektami dwujęzyczności oraz popularyzowaniem wiedzy na ten temat.

Paulina Szydłowska

Studentka w Instytucie Psychologii UJ. Zajmuje się tematyką rozwoju dzieci, a także kwestiami migracji. Prowadzi warsztaty z tego zakresu dla nauczycieli.



Polsko-litewskie spotkania

Ewelina Miłoś

Polskę i Litwę łączy długa tradycja i burzliwa historia. Do dzisiaj na Litwie żyje wielu przedstawicieli polskiej, a w Polsce – litewskiej mniejszości narodowej. Jednak ciągle mało wiemy o sobie nawzajem. Od 2007 r. Polsko-Litewski Fundusz Wymiany Młodzieży wspiera i organizuje działania mające na celu współpracę młodych ludzi z obu krajów.

Fundusz rozpoczął swoją działalność 1 czerwca 2007 r. w wyniku podpisania umowy między rządem Rzeczypospolitej Polskiej a rządem Republiki Litewskiej. Fundusz wspiera finansowo i merytorycznie realizację inicjatyw młodych ludzi. Dofinansowuje wymiany, seminaria i szkolenia. Dzięki realizacji bilateralnych projektów młodzi Polacy i Litwini odkrywają wspólne korzenie oraz wzmacniają więzi pomiędzy obydwojma narodami poprzez niwelowanie uprzedzeń i stereotypów w postrzeganiu wspólnej historii i w dzisiejszych relacjach.

Konkurs projektów ogłaszany jest raz do roku¹ przez instytucje zarządzające Funduszem (w Polsce jest to Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji; na Litwie – Departament ds. Młodzieży). Uczestnikami projektów mogą być młodzi ludzie w wieku 13-30 lat oraz pracownicy młodzieżowi. Największą liczbę beneficjentów stanowią szkoły oraz organizacje pozarządowe. Wśród instytucji realizujących projekty znajdziemy także domy kultury, ochotnicze hufce pracy oraz uczelnie wyższe. Do zrealizowania projektu niezbędne jest nawiązanie współpracy z organizacją partnerską i wspólne zaplanowanie oraz przeprowadzenie działań.

Fundusz wspiera projekty, które mają na celu, zgodnie z ustalonymi na dany rok priorytetami tematycznymi, promowanie kształcenia międzykulturowego oraz równoprawnego partnerstwa, a przede wszystkim aktywnego uczestnictwa młodzieży w życiu społecznym. Co roku dofinansowywanych jest ponad 30 projektów. Udział w inicjatywach wspieranych przez Fundusz jest dla wielu młodych ludzi szansą na zdobycie cennych doświadczeń w środowisku międzynarodowym. Projekty realizowane są przy wykorzystaniu metod edukacji pozaformalnej oraz międzykulturowej, pozwalają na nabywanie kompetencji interpersonalnych, a także praktycznych umiejętności pracy w grupie.

Jednym z podstawowych zadań Funduszu jest prowadzenie działalności informacyjnej, edukacyjnej oraz upowszechniającej rezultaty projektów. Co roku w Polsce i na Litwie odbywa się około 10 spotkań z beneficjentami, a także osobami zainteresowanymi dofinansowaniem projektu. Po zrealizowanym projekcie koordynatorzy i liderzy zapraszani są na spotkania ewaluacyjne, służące podsumowaniu efektów ich pracy. Pozyskiwaniu nowych partnerów i szukaniu pomysłów na projekty służy seminarium kontaktowe Develop2Gether, w którym co roku uczestniczą 24 osoby z Polski i Litwy.

¹ W tym roku termin składania wniosków upłynął 8 stycznia.

Litewski, polski czy angielski?

W trakcie polsko-litewskich projektów często słyhać kilka języków obcych. Najczęściej jest to język angielski, ale uczestnicy spotkań posługują się też językiem litewskim, polskim, a nawet rosyjskim.

Można by powiedzieć, parafrazując przysłowie, że Polak i Litwin to dwa bratanki. Niestety, różnice pomiędzy naszymi językami sprawiają, że wzajemna komunikacja nie jest prosta (podobnie jak między Węgrami i Polakami). Język litewski pochodzi z rodziny języków wschodnio-bałtyckich wywodzących się z języków bałto-słowiańskich, a język polski przynależy do grupy języków zachodniosłowiańskich. Oznacza to, że językowo nie jest nam po drodze. Jak zatem wygląda w praktyce komunikacja podczas polsko-litewskich przedsięwzięć? I dlaczego warto wysyłać na taki wyjazd swoich wychowanków?

Polsko-litewska wymiana młodzieżowa to tylko jeden z wielu przykładów projektów bilateralnych, które stanowią doskonałą zachętę do nauki języków obcych. Pomimo iż nasze narody żyją obok siebie i łączy nas wspólna historia – Polacy i Litwini, z powodu wspomnianych już wyżej różnic językowych, nie są w stanie łatwo się porozumieć. Komunikacja „na migi” też nie jest dobrym rozwiązaniem. Z pomocą przychodzi język angielski. Jest to główny język polsko-litewskich wymian młodzieżowych. Jednak nie zawsze uczestnikami młodzieżowych projektów są osoby, znające ten język w stopniu pozwalającym na swobodną komunikację. Dlatego też bardzo ważną rolę w przygotowaniach uczestników wymian do spotkania z kolegami i koleżankami pochodzącymi z innej kultury odgrywa nauczyciel lub opiekun grupy.

Fazy projektu młodzieżowego obejmują: przygotowanie, realizację, ewaluację i upowszechnianie rezultatów. Wielu nauczycieli i koordynatorów w fazie przygotowawczej dba o to, aby zminimalizować szok kulturowy uczestników danego spotkania, jak również stres związany z koniecznością komunikacji w języku obcym. Przed wyjazdem prowadzone są zajęcia z edukacji międzykulturowej, a także (często) z przygotowania językowego. Analizując raporty z polsko-litewskich projektów, można zauważyć, że często młodzi ludzie są aktywnie włączeni w działania przygotowujące wymianę. Tworzone są w języku angielskim prezentacje o Polsce i Litwie, przygotowywane są scenariusze gier terenowych, konkursy nt. historii naszych krajów. Czy to wystarcza? W czasie rozmów z uczestnikami

wymian można zaobserwować, że znajomość słownictwa to podstawa porozumienia, jednak klucz do sukcesu stanowi odwaga w komunikacji. Zatem dobre przygotowanie językowe, to takie, dzięki któremu uczestnicy zyskują przekonanie, że poradzą sobie z komunikacją w języku obcym i że wymiana pomoże im przełamać bariery językowe.

Facebook ułatwia komunikację

Przykładem ciekawej formy przygotowania językowego uczestników do wymiany było wykorzystanie do pierwszego kontaktu z kolegami z Litwy mediów społecznościowych. Kilka miesięcy przed spotkaniem uczniowie założyli grupę na Facebooku, do której dołączyli wszyscy uczestnicy z obu krajów. Wcześniej każdy z uczniów wylosował osobę, z którą miał nawiązać kontakt. Dzięki zdalnej komunikacji młodzi ludzie bez zbędnego stresu mogli spokojnie przygotować kilka słów o sobie, pokazać swoje zdjęcia, dowiedzieć się, co robią na co dzień rówieśnicy z drugiego kraju. Ponieważ profile na FB prowadzone są w językach ojczystych, uczniowie nie mieli innej możliwości i musieli porozumiewać się w języku angielskim. Takie przygotowanie pozwoliło młodym ludziom poznać się nawzajem, określić poziom znajomości języków i pozbyć się obawy, że interlokutor zna język obcy lepiej niż pozostali uczestnicy wymiany. Dzięki kontaktom na FB uczestnicy projektu stali się bardziej otwarci i śmiało rozpoczęli wspólne międzynarodowe przedsięwzięcie. Ponadto nie trzeba było podczas bezpośredniego spotkania tracić cennego czasu na wzajemne poznawanie się, ponieważ zostało to już zrobione w fazie przygotowawczej.

Gry językowe

Podczas realizacji wielu polsko-litewskich projektów młodzież, oprócz języka angielskiego, chce się uczyć również ojczystego języka partnerów w projekcie. Warto wówczas wprowadzić w działania projektu elementy takiej nauki. Można przygotować słowniczki zawierające podstawowe zwroty grzecznościowe i umieścić je (w trzech językach: polskim – litewskim – angielskim) w miejscu, gdzie młodzież codziennie się spotyka. Uczestnicy powinni swoje gry i zabawy przygotowywać zawsze w języku angielskim i języku ojczystym. Sukces takiej nauki zależy od konsekwencji: poznane zwroty powinny być wykorzystywane codziennie. Nauka wyrażenia i zwrotów w języku partnera może mieć formę gry. Ktoś, kto zapomni podziękować w odpowiednim języku, musi

wykonać jakieś śmieszne zadanie, przygotowane wcześniej przez uczestników.

Zdarza się, że młodzież, pomimo dobrych chęci, nie jest w stanie porozumieć się w języku angielskim na takim poziomie, na jakim by chciała. Należy wówczas pamiętać, że rolą opiekuna jest tak wspomagać młodzież, aby pozbywała się oporu przed aktywnym uczestnictwem w dyskusjach i grach. Kiedyś odwiedziłam grupę biorącą udział w wymianie polsko-litewskiej. Młodzież swobodnie porozumiewała się w sferze życia codziennego: wspólne posiłki, porządki, gry, zabawy. Jednak projekt to nie tylko gry aktywizujące, ale także ważne dyskusje na ciekawe tematy. Opiekunowie wraz z uczestnikami zdecydowali, że podczas tego typu warsztatów każdy może się wypowiedzieć w swoim języku, jeżeli zajdzie taka potrzeba. Opiekunowie lub uczestnicy dobrze znający język pomagali przetłumaczyć daną wypowiedź, tak aby była ona zrozumiała dla pozostałych osób. Uczestnicy z chęcią korzystali z takiej możliwości, chociaż jej nie nadużywali. Dodatkowo poprosili, aby materiały wypracowane podczas warsztatów zawsze były tłumaczone na trzy języki. Podczas rozmów z młodzieżą jedna z Litwinek zwróciła uwagę na swobodę w komunikacji. Stwierdziła, że to właśnie poczucie swobody pozwalało jej bez stresu mówić w języku angielskim, wiedziała bowiem, że zawsze może liczyć na pomoc wychowawców lub swoich kolegów.

Dlaczego warto wziąć udział w polsko-litewskim projekcie?

Wymiany młodzieżowe dają możliwość zdobycia wielu nowych umiejętności. Jedną z nich, oprócz np. umiejętności pracy w grupie, jest doskonalenie posiadanych kompetencji językowych. Nauka języka obcego jest niewątpliwie czynnikiem, który w dużej mierze zachęca młodzież do grupowych wyjazdów za granicę. Dzięki znajomości języków obcych młodzi ludzie mogą wraz ze swoimi rówieśnikami z innych krajów rozmawiać o swoim życiu i zainteresowaniach oraz poznawać inne kultury.

Głównym pomysłodawcą i realizatorem takich inicjatyw jest zawsze młodzież. Osoby dorosłe pełnią rolę opiekunów i koordynatorów (jeżeli jest taka potrzeba) i umożliwiają młodym ludziom realizację ich planów. Wymiany młodzieżowe pozwalają sprawdzić osiągnięte efekty kształcenia szkolnego, rozwijają wiedzę i kompetencje uczestników spotkań oraz

wpływają na zwiększanie ich szans na zatrudnienie. Stanowią również doskonałą formę pozaformalnej nauki języków obcych.

Badania przeprowadzone wśród uczestników i koordynatorów wymian młodzieżowych, realizowanych w ramach programu „Młodzież w działaniu” w latach 2007-2013, wykazały, że 95 proc. koordynatorów jest zdania, iż uczestnicy wymian rozwinęli komunikację z osobami posługującymi się innymi językami niż ich język ojczysty. Podobnego zdania byli sami uczestnicy wymian. 90 proc. z nich stwierdziło, iż udoskonalili swoje umiejętności językowe. Warto również wspomnieć, że wśród 13 badanych umiejętności to właśnie komunikacja w języku obcym została wskazana (zarówno przez koordynatorów, jak i uczestników) jako druga najbardziej rozwijana podczas wymian umiejętności.

Polsko-Litewski Fundusz Wymiany Młodzieży w roku 2016 dofinansuje około 30 projektów. Od kwietnia do listopada młodzież z Polski i Litwy będzie poznawała siebie, swoje tradycje i wspólną historię. Będą rozmowy o sprawach trudnych i ważnych. Uczestnicy zastanawiać się będą nie tylko nad tym, czym się różnimy, ale i nad tym, w czym jesteśmy do siebie podobni. Aby zrealizować ten cel, należy w odpowiedni sposób przygotować młodzież (również pod względem językowym), tak aby w ciągu 7 dni, w atmosferze przyjaźni, mogła interesująco podyskutować, poznać inną kulturę, rozwinąć swoje kompetencje językowe i znaleźć nowych przyjaciół.

Więcej informacji na temat polsko-litewskich wymian młodzieży na stronie: www.plf.org.pl oraz w publikacjach wydawanych przez PLFWM: www.czytelnia.frse.org.pl

Ewelina Miłoś

Z wykształcenia pedagog i magister zarządzania. Od ponad 15 lat związana z III sektorem. Współpracowała ze Stowarzyszeniem SIEMACHA z Krakowa oraz Międzynarodowym Domem Spotkań Młodzieży w Oświęcimiu. W FRSE zatrudniona od 2008 r., od prawie samego początku związana z Polsko-Litewskim Funduszem Wymiany Młodzieży. Z zamiłowania kreatywny *event manager*, który uważa, że nie sztuką jest realizować kampanie promocyjne lub *eventy* za wielkie pieniądze, sztuką jest zorganizować coś fajnego, nie mając pieniędzy wcale.



Komputerowy test adaptacyjny formą oceny kompetencji językowych w *Online Linguistic Support*

Renata Smolarczyk

***Online Linguistic Support (OLS)* jest platformą internetową, umożliwiającą ocenę kompetencji językowych oraz doskonalenie znajomości języków obcych w programie Erasmus+. Użytkownikami OLS są osoby, które wyjeżdżają za granicę na co najmniej dwa miesiące studiów, praktyki/stażu lub wolontariatu europejskiego.**

Ocena kompetencji językowych za pośrednictwem platformy internetowej OLS jest obowiązkowa dla uczestników programu Erasmus¹, którzy w trakcie mobilności będą posługiwać się w środowisku nauki/pracy językiem obcym dostępnym w tym narzędziu. Studenci, uczestnicy wolontariatu europejskiego oraz uczniowie ponadgimnazjalnych szkół zawodowych mogą aktualnie sprawdzić stopień znajomości jednego z sześciu języków: angielskiego, francuskiego, hiszpańskiego, niderlandzkiego, niemieckiego i włoskiego.

W najbliższych miesiącach za pośrednictwem platformy OLS będzie możliwa ocena i rozwijanie kompetencji z kolejnych języków: czeskiego, duńskiego, greckiego, polskiego, portugalskiego i szwedzkiego. Docelowo platforma umożliwi sprawdzenie i doskonalenie znajomości wszystkich języków oficjalnych Unii Europejskiej.

Jak wygląda ocena w OLS?

Uczestnicy mobilności otrzymują dostęp do platformy OLS za pośrednictwem instytucji, która organizuje wyjazd. Pierwszy test biegłości językowej online rozwiązują przed wyjazdem, drugi – z założeniem przyrostu kompetencji – na zakończenie pobytu za granicą. Z obowiązku wykonania testu są zwolnieni rodzimi użytkownicy danego języka. Wyniki obu testów biegłości językowej są udostępniane instytucjom, które wysyłają studentów, wolontariuszy i uczniów, ale nie są one znane organizacjom przyjmującym.

Rezultat pierwszego testu jest podstawą uzyskania dostępu – licencji do kursu online z ocenionego języka na czas trwania wyjazdu. Uczestnictwo w kursie językowym w OLS jest dobrowolne.

Testy biegłości językowej online są komputerowymi testami adaptacyjnymi. Stopień trudności jest dostosowywany w trakcie oceny, w czasie rzeczywistym, do poziomu umiejętności uczestnika, na podstawie udzielonych wcześniej prawidłowych i niepoprawnych odpowiedzi. W trakcie testu są oceniane umiejętności receptywne w modułach: gramatyka (20 pytań), słownictwo (15 pytań), podstawowe wyrażenia

¹ Erasmus+ (2014-2020) jest programem edukacyjnym UE, który umożliwia instytucjom działającym na wszystkich poziomach kształcenia realizację projektów mających na celu rozwijanie wiedzy, umiejętności, kompetencji i doświadczenia zawodowego osób, które się w nich uczą i pracują. Zasady działania OLS zostały przedstawione w numerze 4/2014 JOwS.

komunikacyjne (15 pytań), rozumienie ze słuchu (10 pytań), czytanie ze zrozumieniem (10 pytań). Wypełnienie testu trwa od 40 do 60 minut. Test obejmuje pytania wielokrotnego wyboru i uzupełniania treści. Można go wykonać w kilku etapach. Wyniki są zapisywane po zakończeniu oceny każdego z modułów.

Sprawdzanie kompetencji językowych w OLS odbywa się zgodnie z *Europejskim systemem opisu kształcenia językowego* (ESOKJ). System oceny oparty jest na standardach ALTE (Association of Language Testers in Europe).

Podczas testu biegłości językowej oceniane są następujące kompetencje: gramatyczna: (znajomość i umiejętność stosowania zasad gramatyki danego języka), leksykalna (słowa, powiedzenia i wyrażenia idiomatyczne), semantyczna (umiejętność określenia znaczenia szeregu słów, podstawowe wyrażenia komunikacyjne), rozumienie ze słuchu (umiejętność odbioru i przetwarzania komunikatu głosowego wypowiedzianego przez jedną osobę lub grupę rozmówców), czytanie ze zrozumieniem (umiejętność właściwego odczytania/rozumienia tekstu pisanego).

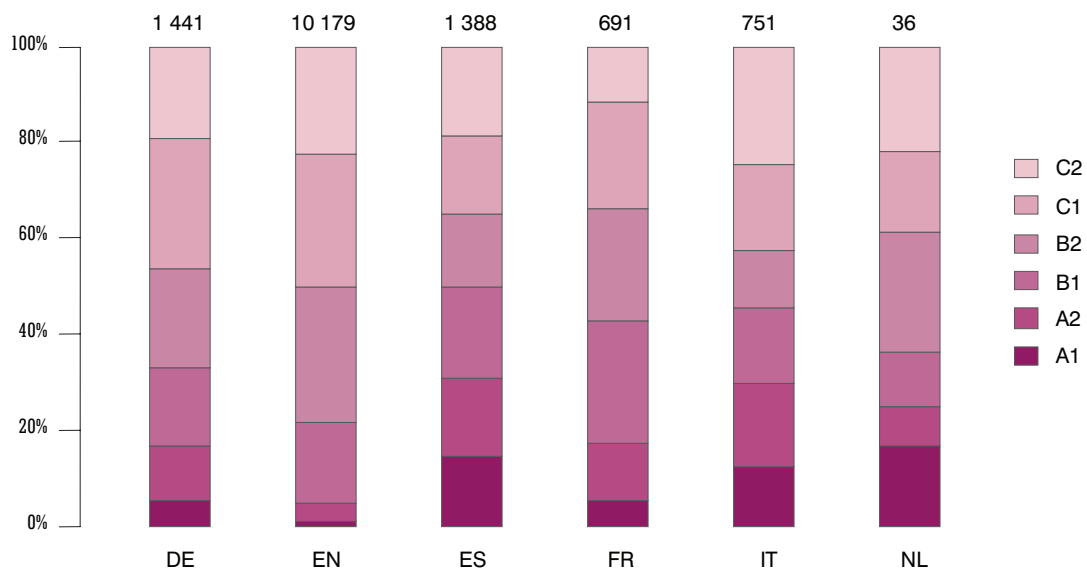
Testy biegłości językowej są tworzone na potrzeby OLS przez językoznawców i nauczycieli z uwzględnieniem zasad: klarowności/jasności poleceń; zgodności/ adekwatności/ istotności – pytania sprawdzają konkretne umiejętności;

precyzji; trafności/dokładności – ścisłość oceny; mają też określony czas trwania.

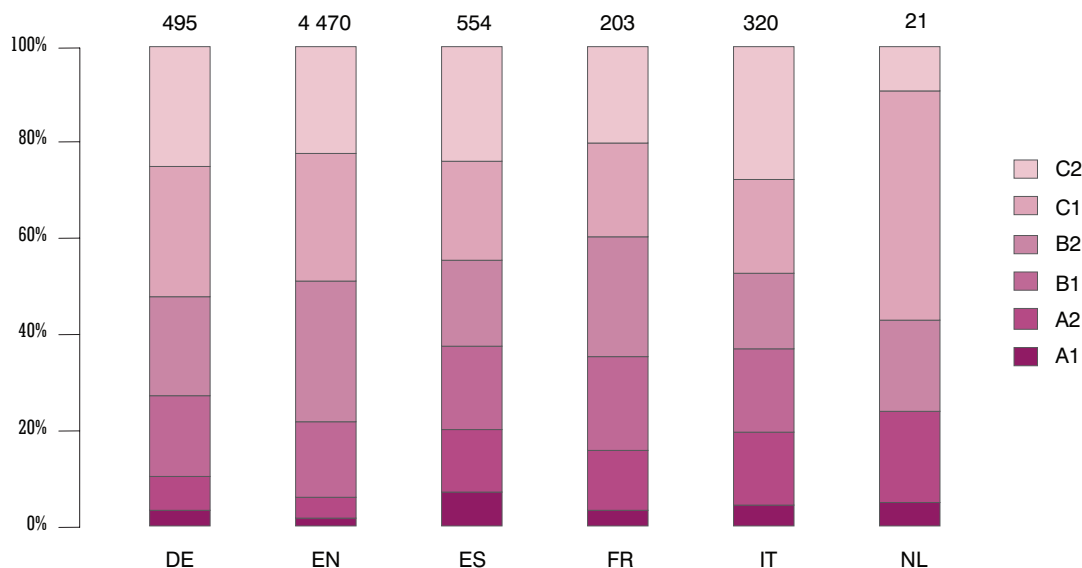
Przyznane licencje

Z dostępnych danych wiemy, że od października 2014 r. do listopada 2015 r., studenci uczelni europejskich, którzy wyjechali na stypendium w programie Erasmus+ w sektorze szkolnictwa wyższego, wykorzystali w OLS łącznie 262 312 licencji na test biegłości językowej i 103 446 licencji na udział w kursie językowym w jednym z wymienionych sześciu języków. W tym samym okresie wolontariusze europejscy z sektora młodzieży wykorzystali łącznie 1588 licencji na test i 1100 licencji na kurs językowy. Wyjeżdżający w programie Erasmus+ uczniowie szkół z sektora kształcenia i szkoleń zawodowych, którzy otrzymali dostęp do platformy w połowie 2015 r., wykorzystali 3303 licencji na test i 1007 licencji na udział w kursie językowym od czerwca do listopada 2015.

Uczestnicy mobilności wyjeżdżający za granicę za pośrednictwem instytucji polskich w okresie od października 2014 do listopada 2015 rozwiązali łącznie 20 751 testów biegłości językowej (na rozpoczęcie i na zakończenie mobilności), w tym: 20 726 w sektorze szkolnictwa wyższego, 13 w sektorze kształcenia i szkoleń zawodowych oraz 12 w sektorze młodzieży. 10 262 spośród 14 628 pierwszych testów przeprowadzono



Wykres 1. Wyniki pierwszego testu biegłości dla poszczególnych języków w skali ESOKJ osób wyjeżdżających na stypendia programu Erasmus+ za pośrednictwem instytucji polskich (uwzględniono rezultaty testów kompletnych). Źródło: European Commission (2015d)



Wykres 2. Wyniki drugiego testu biegłości dla poszczególnych języków w skali ESOKJ osób wyjeżdżających na stypendia programu Erasmus+ za pośrednictwem instytucji polskich (uwzględniono rezultaty testów kompletnych). Źródło: European Commission (2015d)

z języka angielskiego, 1463 z języka niemieckiego, 1402 z języka hiszpańskiego, 763 z języka włoskiego, 701 z francuskiego i 37 z niderlandzkiego.

Na podstawie rezultatów pierwszego testu biegłości przyznanych zostało 5657 licencji na doskonalenie znajomości języka na kursie online: 5637 wykorzystali studenci polskich szkół wyższych, 13 uczniowie i 7 wolontariusze. 3529 z tej liczby licencji przydzielono na udział w kursie języka angielskiego, 710 na doskonalenie kompetencji z języka hiszpańskiego, 665 na kurs języka niemieckiego, 394 na kurs języka włoskiego, 343 na kurs języka francuskiego i 16 na rozwijanie znajomości niderlandzkiego.

Więcej informacji o platformie można znaleźć na stronie internetowej: <http://erasmusplusols.eu>.

Bibliografia

- European Commission (2015a) *The Language Assessment. User Guide for Mobility Participants: Learn languages with Erasmus+ OLS: German – English – Spanish – French – Italian – Dutch*. ALTISSIA International S.A. [online] [dostęp 11.03.2016] <http://erasmusplusols.eu/app/uploads/2015/01/erasmus-user_guide-en.pdf>.
- European Commission (2015b) *Erasmus+ OLS Communication Kit: Video Interviews with Consortium Specialists – Erasmus+ OLS: The Methodology, Tutoring Sessions*. [video] [online] [dostęp 11.03.2016] <<http://erasmusplusols.eu/document-media/>>.

- European Commission (2015c) *Presentation of the Erasmus+ OLS Language Assessment* [online] [dostęp 11.03.2016] <http://erasmusplusols.eu/app/uploads/2015/11/PRESENTATION_LA_EN.pdf>.
- European Commission (2015d) *Erasmus+ Online Linguistic Support Statistical Report for National Agencies*.

Renata Smolarczyk

Absolwentka Wydziału Historycznego Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, studiów podyplomowych w zakresie wiedzy o Europie i integracji europejskiej UAM oraz ewaluacji projektów i programów unijnych Szkoły Głównej Handlowej. Od roku 2005 pracuje w Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, w zespole programu Erasmus+ Szkolnictwo wyższe.

European PASE Congress

Language Education of the 21st century:
Knowledge and Skills

The biggest
language market event this year.

language teachers
academic managers
school directors and owners

Key-note speakers:

Hugh Dellar, Jeremy Harmer,
Loraine Kennedy, Raymond Murphy,
George Pickering, Jim Scrivener,
Russell Stannard, Tonya Trappe

www.kongres2016.pase.pl

Early registration up to 20th April

With **JOWS** code
15% discount during registration

13th – 15th
May 2016

Warsaw
University
of Technology

Koszykowa 75



Co-organiser



Patronage



Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji



