

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

Kwartalnik, nr 1/2011

Języki Obce w Szkole



JO



JO

W numerze:

Uczeń zdolny

a także:

Rozmowa z ...

Facebook

Materiały praktyczne

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI
Kwartalnik, nr 1/2011

Języki Obce w Szkole

JOW

Nauczanie wczesnoszkolne



Teksty narracyjne

Inteligencje wielorakie

Ocenianie

A.MILZOM

ORE

www.jows.ore.edu.pl



Drodzy Czytelnicy,

Polska edukacja zmienia się. Także nauczanie języków obcych ewoluuje, a nasze czasopismo *Języki Obce w Szkole (JOWS)* wraz z nim. Zmieniła się jego siedziba - redakcja mieści się teraz w budynku ORE, przy ulicy Polnej 46a. Zmienia się też - konieczność chwili - objętość i format oraz częstotliwość ukazywania się. *JOWS* stały się - tak jak na początku swego istnienia - kwartalnikiem.

Zmieniliśmy także profil czasopisma. W każdym numerze eksponujemy jeden temat (*temat numeru*).

I tak:

1/2011 - Uczeń zdolny

2/2011 - Metoda projektowa, projekty europejskie, interkulturowość

3/2011 - Multimedia, internet, komputery... TIK w praktyce szkolnej

4/2011 - Jakość nauczania języków obcych

Stałym działem staje się ROZMOWA Z ... - wywiad z osobowością świata edukacji, glottodydaktyki, na temat bieżących problemów nauczania języków obcych.

Chcemy, żeby stałym elementem każdego numeru była dwujęzyczność/wielojęzyczność. Rezerwujemy niezmiennie miejsce dla metodyki nauczania języków obcych oraz dla nauczycieli chcących podzielić się swoimi doświadczeniami.

Zrezygnowaliśmy natomiast z recenzji i sprawozdań - dzięki internetowi dostęp do tych informacji jest tak prosty i powszechny, że ich publikacja straciła rację bytu w czasopiśmie.

Pewną nowością jest sposób publikowania materiałów praktycznych - część opisowa, metodyczna jest zamieszczana w czasopiśmie, natomiast ćwiczenia są zamieszczone na stronie *JOWS* w internecie. Dzięki takiej formule nauczyciele, którzy będą chcieli wykorzystać ćwiczenia na lekcji, będą mieli gotowe, łatwe do powielenia materiały. Ta z pozoru nieduża oszczędność papieru jest w gruncie rzeczy istotna.

Będziemy kontynuować wieloletnią tradycję konkursu dla nauczycieli języków obcych. Ale tu także wprowadzamy modyfikację. Mając na uwadze szeroki przekrój Czytelników *Języków Obcych w Szkole*, w tym roku proponujemy do wyboru dwa tematy.

Już dziesięć lat istnieje Europejski system opisu kształcenia językowego - ESOKJ (polską wersję wydał w 2003 CODN). Stał się on niezbędnym i nieodłącznym elementem pracy nauczyciela języka obcego. Stąd temat: **X rocznica Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego. Moje refleksje o wpływie ESOKJ na nauczanie języka obcego w szkole.**

Kolejnym fenomenem ostatnich lat nauczania języków obcych jest upowszechnianie nauczania języków obcych w wieku wczesnoszkolnym - obowiązkowe nauczanie języka obcego od pierwszej klasy szkoły podstawowej stało się faktem w roku 2009. Proponujemy więc drugi temat: **Mały uczeń jest zdolny językowo! Wspieram, rozwijam i kształcę jego umiejętności.**

Ostatnią nowością jest elektroniczne wydanie *Języków Obcych w Szkole. Nauczanie wczesnoszkolne* - nazywane pieszczotliwie w redakcji „Maluchem”. To nowe czasopismo, ściśle powiązane z dotychczasowymi *JOWS*, adresowane jest głównie do nauczycieli języków obcych pracujących z uczniami we wczesnym wieku szkolnym. Skupia się na metodyce ukierunkowanej na nauczanie w przedszkolu i klasach I-III szkoły podstawowej, proponując jednocześnie materiały praktyczne do nauczania języków obcych.

Dziękujemy wiernym Czytelnikom za wytrwałość, witamy nowych i życzymy interesującej lektury

Marek Zając

Redaktor Naczelny

Ośrodek Rozwoju Edukacji

ZESPÓŁ REDAKCYJNY: Marek Zając – redaktor naczelny, Joanna Szymula, Elżbieta Koźniewska, Iwona Konopka, Elżbieta Zwierzyńska

Współpraca: Alan Gough (British Council Poland)

Prenumerata: Renata Dzieciol – tel./faks (48 22) 345 37 92, e-mail: renata.dzieciol@ore.edu.pl

ADRES REDAKCJI: Ośrodek Rozwoju Edukacji, ul. Polna 46a, 00-644 Warszawa, tel. (48 22) 825 44 51 wew. 131, faks (48 22) 825 23 67, e-mail: jows@ore.edu.pl, Internet: www.jows.ore.edu.pl

Redakcja nie zwraca nadesłanych artykułów i zastrzega sobie prawo do dokonywania formalnych zmian w tekstach artykułów.

Redakcja nie odpowiada za treść wydrukowanych reklam.

© Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2011

Projekt graficzny – studio kreatywne Małgorzaty Barskiej. Skład – Wojciech Malczewski.

Druk i oprawa: Instytut Technologii Eksploatacji - Państwowy Instytut Badawczy, ul. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom. Nakład: 1400 egz.

Spis treści

Rozmowa z... Rozmowa z Waldemarem Martyniukiem, dyrektorem Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych (ECML) w Grazu	3
Gramatyka Zygmunt Tęcza Gramatyka referencyjna dwóch języków obcych: idea, cele, konstrukcja	5
Nauczanie wczesnoszkolne Jolanta Gładysz Rola tekstów narracyjnych we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych.....	10
Strategie uczenia się Radosław Kucharczyk Strategiczne podejście do rozumienia wypowiedzi ustnych w języku obcym	15
Temat numeru: Uczeń zdolny Andrzej E. Sękowski, Olha Bilyakovska Zdolności człowieka jako wymiar psychologiczny	18
Krystyna Szymankiewicz Co kraj, to obyczaj ... O wspieraniu rozwoju ucznia zdolnego w Europie	25
Mirostław Pawlak Nowe spojrzenie na dobrego ucznia w dydaktyce językowej	28
Andrzej E. Sękowski, Marek Rudź Charakterystyka osobowości i stylów poznawczych osób uzdolnionych językowo.....	37
Anna K. Kietczewska Wykorzystanie potencjału uczniów zdolnych w nauczaniu języka obcego.....	43
Christelle Gasnier Jak robią to inni - Święto Talentów	48
Karolina Wawrzonek Ogólnopolski Konkurs Recytatorski Poezji i Prozy Frankofońskiej im. Jerzego Lisowskiego	50
Anna Kozdój Odkryty talent.....	52
Język zawodowy Marzena S. Wysocka Język angielski zawodowy w szkole	55
Facebook Elżbieta GAJEK Innowacyjne kształcenie nauczycieli języków na przykładzie Facebooka	56
Język i kultura Anna Maria Tomczak Trzysta lat Ascot.....	60
Języki obce w Polsce Jadwiga Zarębska Przestrenny rozkład powszechności nauczania języków obcych w Polsce	64
Edukacja dwujęzyczna Elżbieta Leniart, Małgorzata Mirowska Klasy dwujęzyczne w Gimnazjum nr 2 im. Jana Kochanowskiego w Zgierzu.....	68
Przemysław Wolski Edukacja dwujęzyczna w Polsce - język niemiecki	71
Z doświadczeń nauczycieli Anna Paplińska Uczmy języka dobrze i nie (s)tresujemy uczniów.....	75
Z żałobnej karty Anna Lipska Wspomnienie o Erneście Rosińskim.....	79

Rozmowa z...

Waldemarem Martyniukiem, dyrektorem Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych (ECML) w Grazu

Waldemar Martyniuk jest dyrektorem wykonawczym Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych Rady Europy w Grazu, pracownikiem naukowym Uniwersytetu Jagiellońskiego. Autor licznych publikacji z dziedziny glotto-dydaktyki.

Jest Pan dyrektorem Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych (ECML) w Grazu. Instytucja ta powstała w 1994 r. Czy mógłby Pan przybliżyć polskim nauczycielom języków obcych działalność ECML?

Europejskie Centrum Języków Nowożytnych Rady Europy z siedzibą w Grazu – urokliwej stolicy austriackiej Styrii – jest jedyną tego typu instytucją na świecie. Jej zadaniem jest inicjowanie i wspieranie współpracy międzynarodowej na rzecz propagowania znajomości języków i dbałości o jakość kształcenia językowego. Centrum inicjuje i wspiera przedsięwzięcia koordynowane przez międzynarodowe zespoły ekspertów, których zadaniem jest wypracowanie nowoczesnych, innowacyjnych metod edukacyjnych oraz wypróbowanie tych metod przy udziale dydaktyków z wszystkich krajów stowarzyszonych w Centrum – jest ich obecnie 34. Działalność Centrum najlepiej ilustruje następujące zestawienie najważniejszych faktów za rok 2010:

- ☐ Ponad 1000 uczestników w ponad 100 międzynarodowych warsztatach i innych spotkaniach roboczych organizowanych przez Centrum w Grazu i innych krajach członkowskich
- ☐ 23 międzynarodowe zespoły koordynujące prace projektowe
- ☐ 103 publikacje dostępne nieodpłatnie dla wszystkich zainteresowanych
- ☐ Ponad milion wejść na stronę internetową Centrum
- ☐ Ponad 6 000 abonentów internetowego wydania European Language Gazette

Po dalsze szczegóły zapraszam do odwiedzenia naszych stron internetowych pod adresem: www.ecml.at

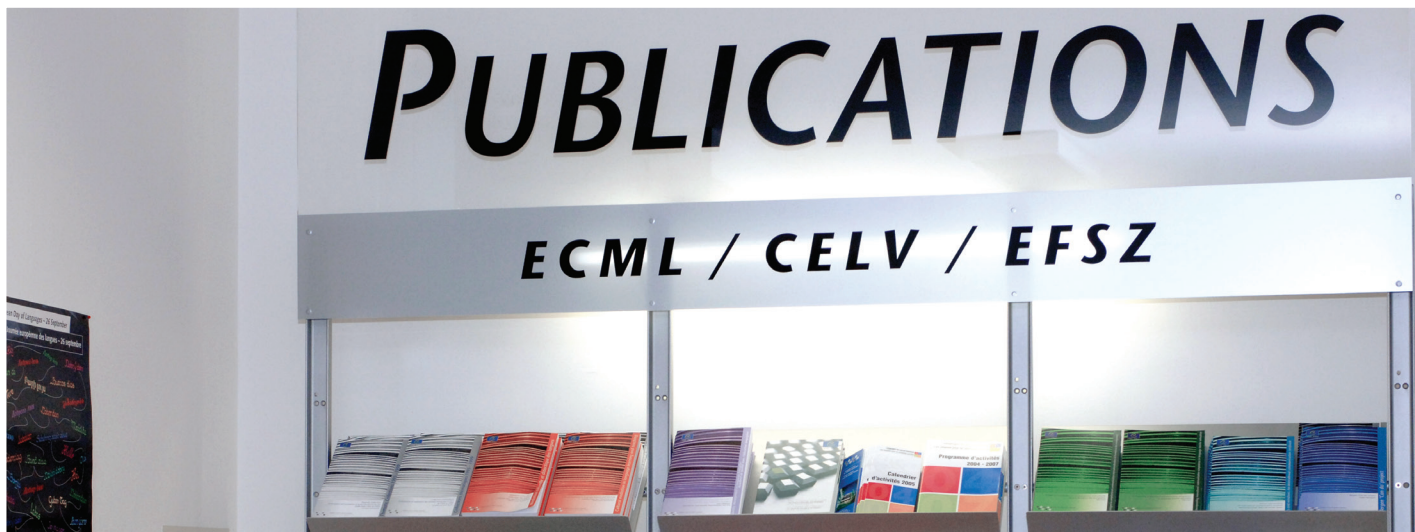
Co ECML oferuje nauczycielowi języka obcego w Polsce?

Działamy z myślą o wszystkich profesjonalistach w tej dziedzinie. Zapraszamy do współpracy i korzystania z rezultatów naszych projektów wszystkich, którym zależy na jakości swojej pracy edukacyjnej i którzy poszukują nowych rozwiązań dydaktycznych. Jest to możliwe nie tylko poprzez bezpośredni udział w warsztatach organizowanych w Centrum, w ramach prowadzonych prac projektowych, lecz także poprzez interaktywne strony internetowe, w które wyposażony jest każdy projekt. Jest tam miejsce dla każdego na włączenie się w dyskusje prowadzone w ramach danego projektu, zgłoszenie własnych przemyśleń, podzielenie się swoimi doświadczeniami i problemami, jest to też najlepszy sposób na korzystanie na bieżąco z innowacyjnych materiałów i rozwiązań dydaktycznych oferowanych przez zespoły projektowe. Wszystkie końcowe rezultaty prac projektowych dostępne są także bezpłatnie dla wszystkich zainteresowanych w formie publikacji przesyłanych na zamówienie lub do bezpośredniego przejścia z naszych stron internetowych. Dobiegają właśnie końca prace prowadzone w ramach cyklu projektowego 2008-11 i już od października dostępne będą w wolnej dystrybucji rezultaty czteroletniego wysiłku 23 kolejnych międzynarodowych zespołów projektowych. Zachęcam wszystkich nauczycieli języków w Polsce do skorzystania z owoców tej pracy. Jestem pewien, że każdy znajdzie dla siebie coś interesującego i praktycznego.

Polska przystąpiła do Centrum w marcu 1996 roku i jest jego bardzo aktywnym uczestnikiem. W gronie konsultantów programowych Centrum jest obecnie pani profesor Hanna Komorowska, a troje innych ekspertów z naszego kraju bierze udział w pracy zespołów koordynujących prace projektowe bieżącego programu. W charakterze uczestników warsztatów prowadzonych w ramach programu 2008-11 gościliśmy



Waldemar Martyniuk, dyrektor Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych Rady Europy



w dotychczas w Grazu ponad 50 osób z Polski, a poza tym – w powiązaniu z obecnym programem – odbyły się dwie specjalne sesje warsztatowe z udziałem ekspertów Centrum, zorganizowane przez CODN w Sulejówku i Warszawie.

Po 17 latach działalności ECM zmienia profil działania. Na czym polegają te zmiany?

W szeroko zakrojonej dyskusji, która poprzedziła ogłoszenie konkursu na przedsięwzięcia projektowe na lata 2012-15 z udziałem wszystkich naszych ekspertów, partnerów i przedstawicieli państw członkowskich, wyłoniła się nowa, szersza koncepcja działania Centrum. Można więc mówić tutaj raczej o poszerzeniu dziedziny niż zmianie profilu. Ujmując rzecz najkrócej: uczestnicy tej dyskusji zgodzili się co do tego, że należy się skupić na językowych potrzebach edukacyjnych współczesnych uczących się i poszukiwać najlepszych sposobów wspierania ekspansji ich repertuaru językowego, tak aby osiągnęli optymalny rozwój indywidualny, jednostkowy, ale także, aby mogli w pełni uczestniczyć w życiu społecznym, którego częścią stanowią. Ten repertuar językowy w coraz mniejszym stopniu daje się ograniczyć do klasycznego podziału na znajomość języka ojczystego i języków obcych, choć te ostatnie stanowią bardzo istotną jego część. Ta pierwsza sfera obejmuje zarówno znajomość języka domu i rodziny, języka środowiska, najbliższego otoczenia, wspólnoty, regionu, jak i język edukacji szkolnej i uniwersyteckiej – światowe procesy globalizacji obecne we współczesnej, otwartej i mobilnej Europie, w tym w coraz większym stopniu także w Polsce, powodują, że nie jest już oczywiste, że możemy tu mówić tylko o jednym i tym samym języku. W Europie jest coraz więcej klas szkolnych, w których znacząca, a nawet dominująca liczba uczniów posługuje się na co dzień innym językiem niż język, w którym ich szkoła prowadzi edukację. Dotyczy to nie tylko uczniów z rodzin należących do mniejszości językowych, imigranckich czy migrujących, lecz także uczniów jak najbardziej „rodzimych”, wyrosłych jednak w środowisku, w którym nie otrzymali odpowiedniego wsparcia, by rozwinąć taką kognitywną sprawność językową, której oczekuje od nich szkoła. Faktu, że w danej klasie czy nawet w całej szkole, uczniowie z odpowiednio rozwiniętą, wyniesioną z domu, szkolną sprawnością językową są coraz częściej w mniejszości, nie można traktować ani jako sytuacji przejściowej, ani jako odstępstwa od jakiejś milcząco zakładanej normy. Nie można zamykać oczu i nie zgadzać się na rzeczywistość taką, jaka jest lub oczekiwać, że się ona dostosuje do naszego podejścia edukacyjnego. Lepiej jest poszukiwać nowych rozwiązań edukacyjnych, które pozwolą tę rzeczywistość skutecznie zagospodarować. Jak ujął to niedawno przedstawiciel jednej z gmin w austriackim Vorarlbergu na spotkaniu w Centrum, punktem zwrotnym w ich lokalnej dyskusji nad tym, jak wspomóc szkołę w poradzeniu sobie z narastająco wielojęzyczną i wielokulturową generacją uczniów, było stwierdzenie, że to „nie uczniów trzeba zmienić, lecz szkołę – z tego prostego powodu, że to te dzieci, takie, jakie są, a nie żadne inne, są obecnie dziećmi naszej wspólnoty i sta-

nowią o jej, a więc naszej przyszłości”. Zamiast więc szukać sposobów zmiany rzeczywistości tej, jaka jest, trzeba zabrać się do poszukiwania takiej nowej koncepcji edukacyjnej, która traktuje różnorodność językową i kulturową i związane z nią wyzwania edukacyjne nie jako problem do rozwiązania, lecz jako punkt wyjścia i potencjał, z którego można i należy skorzystać. Takie podejście edukacyjne leży też u podstaw polityki językowej Rady Europy i zadaniem Centrum jest inicjowanie współpracy międzynarodowej w poszukiwaniu takich nowych rozwiązań na poziomie szkoły czy klasy szkolnej.

Czy z perspektywy europejskiej i poprzez pryzmat działalności ECML dominacja języka angielskiego, a jednocześnie marginalizacja innych języków są Pana zdaniem nieuchronne?

Język angielski ma swoją istotną funkcję jako język międzynarodowej komunikacji i tam marginalizacja innych języków jest widoczna. Angielski nie jest jednak w stanie całkowicie zastąpić wszystkich innych języków w wielu ich pozostałych funkcjach – tożsamościowej, emocjonalnej, wspólnotowej, kulturotwórczej i wielu, wielu innych. Tu zagrożenia nie widzę – tu potrzeba i zaleta różnorodności bierze wciąż górę.

Dziękuję za rozmowę.

Rozmawiał **Marek Zajac**

Gramatyka referencyjna dwóch języków obcych: idea, cele, konstrukcja

ZYGMUNT TĘCZA¹

Intencją niniejszego artykułu jest przedstawienie koncepcji i celów nowego typu gramatyki, przeznaczonej dla osób uczących się jednocześnie dwóch języków obcych oraz omówienie możliwej konstrukcji takiej gramatyki na przykładzie książki własnego autorstwa „Gramatyka angielska i niemiecka w opisie równoległym” (dalej skrótowo: GAN), oferującej użytkownikom jednolity opis dwóch systemów gramatycznych: angielskiego i niemieckiego².

1. Przesłanki glottodydaktyczne:

Nauka i dydaktyka języków trzecich

Jeżeli przyjmiemy dość oczywiste założenie, że pierwszym językiem poznawanym przez człowieka jest jego język ojczysty (L1), to pierwszy język obcy, którego się on nauczy, będzie dlań już drugim językiem w kolejności (L2), a drugi język obcy – w sumie językiem trzecim (L3) itd. Jak pokazuje doświadczenie, nauka owego trzeciego języka (czyli drugiego obcego, a także ewentualnie kolejnych) bywa z reguły nieco łatwiejsza i szybsza, aniżeli w przypadku pierwszego języka obcego. Powodem takiego stanu rzeczy jest korzystniejsza sytuacja wyjściowa osoby przystępującej do nauki drugiego obcego języka, w szczególności jej wyższa świadomość językowa (tzw. *language awareness*), znajomość technik i metod uczenia się, umiejętność porównywania z językiem ojczystym i zdolność do metajęzykowej refleksji. Obserwacja, że proces nauki drugiego języka obcego (oraz ewentualnie kolejnych) przebiega inaczej, dała początek nowemu nurtowi badań nad akwizycją języków obcych, który w ostatnich dwóch dekadach za sprawą badaczy takich jak

Britta Hufeisen czy Gerhard Neuner zaistniał w Niemczech i tam też pod hasłem *Tertiärsprachenforschung* (ang. *tertiary language research*) szczególnie prężnie się rozwijał. Ponieważ w języku polskim określenia w rodzaju: *języki tercjalne* lub *tercjarnie* (to ostatnie chyba mniej poprawne) raczej się nie zakorzeniły, to w artykule niniejszym będzie mowa o *językach trzecich*, ich badaniu, nauczaniu i akwizycji. Termin ten nawiązuje do ang. *third language(s)* i niem. *Drittssprache(n)*, określeń w obu językach dość rozpowszechnionych, i ma tę zaletę, że również dla laika jest łatwy do rozszyfrowania.

Szczególny i bardzo ważny przypadek w nauce i nauczaniu języków trzecich stanowi konstelacja, w której to drugi i trzeci język (czyli odpowiednio pierwszy i drugi język obcy) są ze sobą bezpośrednio spokrewnione. Genetyczna bliskość takich języków sprawia, że do wymienionych już wcześniej czynników pozytywnie wpływających na proces akwizycji języka trzeciego (wyższa świadomość językowa itd.) dochodzą kolejne, wynikające z systemowych podobieństw pomiędzy pokrewnymi językami. To właśnie te analogie, zwłaszcza na płaszczyźnie

gramatycznej i leksykalnej, powodują, że szczególnym zainteresowaniem badaczy cieszą się konstelacje języków należących do tej samej rodziny. Przykładem są projekty spod znaku EuroCom: *EuroComRom*, *EuroComSlav*, *EuroComGerm*, mające na celu ułatwienie zdobycia zwłaszcza biernych, receptywnych sprawności w zakresie pokrewnych języków obcych osobom, dla których językiem ojczystym – lub opanowanym już pierwszym językiem obcym – jest odpowiednio jeden z języków romańskich, słowiańskich i germańskich.

W obrębie tych ostatnich jeszcze większą uwagę wzbudzają wysiłki podejmowane od jakiegoś czasu pod hasłem *Deutsch nach Englisch* (DnE) względnie *Deutsch als Fremdsprache nach Englisch* (DaFnE), czyli „niemiecki po angielskim” lub „niemiecki jako język obcy po angielskim”, których celem jest koordynacja nauki języka angielskiego i niemieckiego oraz maksymalne wykorzystanie istniejących pomiędzy nimi podobieństw². To właśnie w ten nurt (z zastrzeżeniem symetrii opisu, o której mowa w części trzeciej) wpisuje się GAN, mająca tutaj stanowić ilustrację idei jednolitej i spójnej gramatyki dwóch języków obcych.

1 Autor jest pracownikiem Instytutu Filologii Germańskiej Uniwersytetu Rzeszowskiego oraz Instytutu Języków Obcych PWSZ w Nowym Sączu.

2 Wyraz *gramatyka* używany jest w niniejszym tekście w dwóch znaczeniach, obecnych również w polszczyźnie ogólnej: 1) system gramatyczny określonego języka, 2) opis tego systemu, podręcznik gramatyki. Właściwą interpretację zapewnia każdorazowo kontekst.

3 Autorzy i prace o kluczowym znaczeniu dla tego kierunku badań to m.in.: Hufeisen (1991, 1994, 1999, 2000 oraz szereg dalszych z lat 2001–2010), Hufeisen, Lindemann (1998), Hufeisen, Neuner (2003), Lindemann (1999), Neuner (1999), Neuner i in. (2006), a na gruncie polskim: Sadownik (1999), Wille, Wawrzyniak (2001 i 2002), Buk (2006). Dokładniejsze dane bibliograficzne – zob. Tęcza (2006: 138).

2. Założenia gramatykograficzne:

Jaka gramatyka dla osób uczących się języka obcego?

Niezależnie od tego, czy dany podręcznik gramatyki stawia sobie za cel (standardowo) opis systemu jednego języka obcego, czy też (jak w omawianym przypadku) dwóch różnych języków obcych, punktem wyjścia dla jego opracowania winna być odpowiedź na pytanie o rolę oraz właściwości gramatyki przeznaczonej dla cudzoziemców.

Warto w tym miejscu zaznaczyć, że o ile jeszcze w ostatnich dekadach XX wieku pod hasłem *komunikatywnej* nauki i dydaktyki języka obcego stosunkowo często redukowano bądź wręcz minimalizowano rolę gramatyki w nauczaniu, kwestionując w zasadzie tym samym potrzebę opracowywania obcojęzycznych gramatyk, o tyle później pojawiło się zrozumienie, że „absolutyzacja *kompetencji komunikatywnej* jako celu nauki przy jednoczesnej jawnej tolerancji dla formalno-gramatycznej niepoprawności [...] jest nie do obrony ani z pozycji lingwistycznych, ani z pozycji dydaktyki przedmiotu” (Gnutzmann, 1995; za: Helbig, 1999: 107; tłum. ZT). Jak konstatuje Helbig, powołując się na prace Gnutzmann (1995) oraz Gnutzmann i Königs (1995), próby nauczania języka obcego z wyłączeniem gramatyki zakończyły się fiaskiem – a dopóki je podejmowano, to pochopna rezygnacja z uświadamiania treści i zjawisk gramatycznych w imię prymatu komunikacji niosła ze sobą „niebezpieczeństwo dezorientacji i niepewności u ucznia” (Helbig: 1999: 107). Wniosek: „Orientacja komunikatywna bądź funkcjonalna nie tylko nie wyklucza gramatyki, ale ją obejmuje i wręcz jej wymaga” (Helbig, 1999: 108; tłum. ZT).

Tak więc, zasadnicze pytanie dotyczy nie tyle tego, czy osoba ucząca się określonego języka potrzebuje gramatyki, ale raczej – *jakiej* gramatyki potrzebuje, względnie jakie rodzaje gramatyk (tj. opisów gramatycznych) wchodzi

w ogóle w grę. Kwestię tę chciałbym poniżej wyjaśnić w oparciu o cytowany już tekst Gerharda Helbiga (1999), którego tezy i argumentację w pełni podziela. Wywody Helbiga dotyczą wprawdzie procesu nauki jednego języka obcego, jednak moim zdaniem można je też z powodzeniem odnieść do procesu nauki dwóch (lub więcej) języków.

Otóż podążając za Helbigiem, który z kolei powołuje się na grono dalszych autorów³, wyróżnić można (w pewnym uproszczeniu) trzy główne typy gramatyk. Na dwóch przeciwległych biegunach sytuują się z jednej strony *gramatyka lingwistyczna* lub inaczej *naukowa*, a z drugiej – *gramatyka dydaktyczna*. Pozycję pośrednią zajmuje w tym zestawieniu tzw. *gramatyka referencyjna*⁴.

gramatyka lingwistyczna	gramatyka referencyjna	gramatyka dydaktyczna
----------------------------	---------------------------	--------------------------

W przeciwieństwie do gramatyki lingwistycznej (= naukowej), obydwa pozostałe typy, tj. zarówno gramatyka dydaktyczna, jak i referencyjna, mają wyraźny cel (glotto) dydaktyczny, i stanowią tym samym przedmiot zainteresowania osób uczących się języka obcego. Jednak dydaktyczne aspiracje obu tych gramatyk cechuje różny zakres, a przede wszystkim też różny ich charakter.

Kluczowa z punktu widzenia niniejszego tekstu i anonsowana już w jego tytule **gramatyka referencyjna** zdefiniowana została przez Helbiga w sposób następujący:

„Jest wprawdzie adresowana do uczącego się (a nie lingwisty, ale też nie w pierwszej kolejności do nauczyciela) dla poszukiwania określonych informacji, powtórki materiału oraz planowego poszerzania przyswojonej już wiedzy; służy jednak spójnemu, usystematyzowanemu przedstawieniu

środków językowych, kieruje się wewnętrznym porządkiem, jest niezależna od kursu i progresji”. (1999: 103; tłum. ZT)

Specyfikę gramatyki referencyjnej jeszcze łatwiej zrozumieć, porównując ją z jednej strony z *gramatyką lingwistyczną*, a z drugiej – z *gramatyką dydaktyczną*, jak uczynił to w swym artykule Helbig (por. 1999: 105–106). Przytoczmy zatem jego obserwacje – tu w nieco skróconej, częściowo zmodyfikowanej i stabelizowanej formie (zobacz na następnej stronie).

Zestawione w tabelach cechy, które z gramatykograficznego punktu widzenia wyznaczają istotę typowej gramatyki referencyjnej, dotyczą też, moim zdaniem, bez żadnych ograniczeń *gramatyki referencyjnej dwóch języków obcych*, stanowiącej zasadniczy temat niniejszego artykułu. Tę ostatnią można dla uproszczenia, korzystając z symboli języków użytych na samym początku i stosowanych w części trzeciej, oznaczyć skrótem G_{REF} [L2, L3].

3. Gramatyka referencyjna dwóch języków obcych:

Konstrukcja i kwestia kierunkowości

Powróćmy teraz do kwestii badań nad specyfiką nauki i nauczania języków trzecich. Już w roku 1993, a więc przed blisko 20 laty, Britta Hufeisen sformułowała osiem ważnych zaleceń pod adresem tej dopiero kształtującej się wówczas nowej dyscypliny⁵. Z punktu widzenia tematyki niniejszego artykułu szczególne znaczenie mają trzy spośród owych ośmiu postulatów, gdyż do nich nawiązuje idea G_{REF} [L2, L3] oraz jej konkretna realizacja w postaci GAN. Postulatami tymi są:

- intensywniejsza obserwacja konkretnych zjawisk, takich jak leksyka, składnia itd. (przy czym GAN obejmuje swym opisem cały obszar angielskiej i niemieckiej morfosyntaktyki);

3 Należą do nich w szczególności: Bausch (1979), Busch (1985 i 1995), Gnutzmann (1995), Gnutzmann, Königs (1995), Gnutzmann, Stark (1982), Grotjahn, Kasper (1979), Kleineidam (1979 i 1980), Kleineidam, Raupach (1995), Krumm (1979), Mindt (1982 i 1995), Zimmermann (1979) oraz sam Helbig ze swymi kilkoma wcześniejszymi pracami. Dokładniejsze dane bibliograficzne – zob. Helbig (1999: 111–112).

4 W niem. oryginale Helbig proponuje częściowo odmienną terminologię: Lerngrammatik (= Referenzgrammatik) oraz Lernergrammatik (≈ didaktische Grammatik). Rozróżnienie pomiędzy Lerngrammatik i Lernergrammatik może być jednak ze względu na formalne podobieństwo tych złożań nieco mylące, a przy okazji też trudne do przeniesienia na grunt języka polskiego.

- silniejsze uwzględnienie problematyki języków trzecich w kształceniu nauczycieli języków obcych (przy czym zadanie to GAN realizuje w sposób szczególnie, ponieważ jest ona adresowana głównie do polskich studentów germanistyki i anglistyki, a tym samym do przyszłych nauczycieli obydwu języków);
- opracowanie odpowiednich materiałów dydaktycznych (przy czym GAN jako gramatyka referencyjna stanowi materiał samoistny, niezależny od kursu i podręcznika).

Zauważmy, że funkcje GAN, bądź szerzej: każdej GREF [L2, L3], wynikające z ostatnich dwóch postulatów, są ze sobą w sposób dość ewidentny związane. Oto bowiem kształcenie nauczycieli obejmuje osoby już dorosłe – te zaś, jak zauważa Hufeisen, uczą się inaczej niż dzieci czy młodszą młodzież, czyli: „bardziej świadomie, bardziej kognitywnie i konstruktywistycznie”, w sposób aktywny i „samoodkrywczy” (Hufeisen, 2000: 25; tłum. ZT). A właśnie takiej, samodzielnej i samoodkrywczej pracy nad językiem, wspomagającej „z zewnątrz” kurs, lecz odeń niezależnej, służyć ma gramatyka referencyjna – w tym wypadku GAN, ale też i każda inna GREF [L2, L3].

Jednym z podstawowych i raczej oczywistych założeń w badaniach nad dydaktyką języków trzecich jest to, że poszczególne języki obce przyswajane przez ucznia mają różny status. Z reguły pierwszy dla danej osoby język obcy oznacza się symbolem L2, drugi – L3, trzeci – L4 itd., natomiast język ojczysty – symbolem L1. Co ciekawe, kolejność L2 – L3 – L4 itd. można interpretować na dwa różne sposoby: albo *chronologicznie* (L2 jako ten język obcy, którego naukę rozpoczęliśmy najwcześniej), albo według kryterium *kompetencji* (L2 jako ten język obcy, którym w danym momencie najlepiej władamy), przy czym interpretacja chronologiczna jest wśród badaczy zdecydowanie bardziej rozpowszechniona. O jej wyższości przekonuje np. Hufeisen (por. 1998: 169–170).

gramatyka lingwistyczna	gramatyka referencyjna
neutralnie deskryptywna	normatywno-preskryptywna
zorientowana na struktury głębokie	zorientowana na zjawiska powierzchni
metoda po części dedukcyjna	metoda głównie indukcyjna („od przykładu do reguły”)
omawia szczegółowo procedury opisu, przedstawia i problematyzuje alternatywne propozycje rozwiązań („gramatyka problemu”)	nie omawia szczegółowo procedur opisu, nie przedstawia i nie problematyzuje alternatywnych propozycji rozwiązań („gramatyka rezultatu”)
winna opierać się na jednolitym modelu teoretycznym	nie musi trzymać się jednego konkretnego modelu gramatyki
kryteria oceny: teoretyczna adekwatność opisu i objaśnienia, zdolność wyjaśniająca metody itd.	kryteria oceny: oczywistość, prostota i przystępność rezultatów
gramatyka referencyjna	gramatyka dydaktyczna
niezależna od kursu i progresji	zależna od kursu i progresji
służy kognitywnemu ogarnięciu, usystematyzowaniu oraz trwałemu zmemoryzowaniu struktur gramatycznych	służy wprowadzeniu, przekazaniu oraz ugruntowaniu materiału językowego
prezentuje regularności gramatyczne, abstrahując od specyficznego dla danej sytuacji użycia języka	wprowadza i utrwała normy gramatyczne w odniesieniu do użycia języka w konkretnej sytuacji
stanowi spójny, pełny i samoistny opis systemu gramatycznego, <i>explicite</i> przedstawiając jego składniki i mechanizmy	jest na ogół (obok tekstów, ćwiczeń itp.) tylko jednym ze składników większej całości (podręcznika); treści gramatyczne prezentuje <i>implicit</i> i w atomistycznym rozdrobnieniu („gramatyka incognito”)

5 Wątek ten powracał również w jej późniejszych publikacjach (m.in. 1998, 2000; por. bibliografia). Tutaj cyt. za Hufeisen (2000: 20–21).

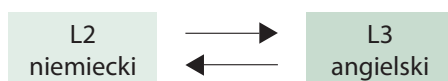
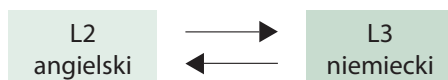
Jednak niezależnie od tego, czy sekwencję L2 – L3 zdefiniujemy jako czasową, czy też wskazującą na stopień zaawansowania, to zachowa ona swój asymetryczny charakter. W obydwu przypadkach L2 jest niejako językiem-dawcą, od którego wypływają tak pozytywne, jak i negatywne impulsy dla języka-biorcy L3. Chodzi naturalnie o to, aby wpływy pozytywne (hasło: *transfer*) świadomie i systematycznie wykorzystywać, zaś wpływy negatywne (hasło: *interferencja*) skutecznie neutralizować.



Tak więc relacja pomiędzy L2 i L3 ma z założenia swój dominujący wektor, jest *relacją kierunkową*. A ponieważ język niemiecki, obecnie rzadko już nauczany jako pierwszy język obcy, stał się typowym L3, angielski zaś przeciwnie – niemal wszędzie funkcjonuje jako standardowy L2, to w odniesieniu do tej pary języków bada się – pod hasłem *Deutsch nach Englisch* („niemiecki po angielskim”, por. część 1) – przede wszystkim wpływ języka angielskiego na niemiecki, a nie odwrotnie:



W odróżnieniu od tej dominującej relacji kierunkowej GAN jest w swojej konstrukcji, treści i sposobie opisu neutralna pod względem kierunku, albo innymi słowy: *dwukierunkowa*. Jako niezależna od progresji gramatyka referencyjna (por. wyżej) może sobie ona pozwolić na dążenie do możliwie symetrycznego przedstawienia L2 i L3, przy czym L2 i L3 też nie są tu bynajmniej a priori zdefiniowane, ponieważ obydwa języki mają w GAN identyczny status. Inaczej mówiąc: celem GAN jest umożliwienie dojścia od angielskiego do niemieckiego oraz od niemieckiego do angielskiego – w jednakowy sposób i w jednakowym zakresie. Ważnym (choć niekoniecznie niezbędnym) instrumentem ułatwiającym w pełni równorzędne potraktowanie obydwu języków przedmiotowych jest neutralny metajęzyk GAN, w tym wypadku polski.



Z czysto edytorskiego punktu widzenia jako pierwsze w kolejności podawane są w GAN informacje i przykłady odnoszące się do języka angielskiego; w tabelach i zestawieniach o orientacji pionowej angielski zajmuje konsekwentnie lewą ich połowę. Układ ten nie ma jednak głębszego uzasadnienia i równie dobrze mógłby być odwrotny, tzn. najpierw język niemiecki, a po nim angielski. Za ewentualny motyw faktycznie dokonanego wyboru można uznać bądź to większą popularność języka angielskiego, bądź też jedynie alfabetyczną kolejność nazw *angielski, niemiecki* w języku polskim.

Kierunkowa neutralność GAN jest przede wszystkim rezultatem jej ogólnej aspiracji, by stanowić możliwie uniwersalny opis dwóch języków obcych. Kolejnym argumentem, który przemawia za symetrią względnie dwukierunkowością deskrypcji, jest też sytuacja w sferze nauki i nauczania języków obcych we współczesnej Polsce. Oto bowiem z jednej strony angielski stał się tutaj – podobnie jak w wielu innych krajach – bezkonkurencyjnym L2, co z czysto teoretycznego punktu widzenia powinno owocować dużą liczbą osób szukających dostępu do niemieckiego jako L3 poprzez poznawany właśnie lub już opanowany angielski. Z drugiej jednak strony przedstawiciele tej grupy są generalnie słabiej zmotywowani do nauki jakiegokolwiek L3, ponieważ w większości wypadków są w stanie tak w pracy zawodowej, jak i w kontaktach prywatnych obejść się samym tylko angielskim. Tymczasem w sytuacji odwrotnej liczba osób znających bądź właśnie poznających niemiecki jako L2 jest wprawdzie znacząco niższa, ale są one za to o wiele częściej zainteresowane podjęciem nauki angielskiego jako L3. Dotyczy to również w szczególnej mierze absolwentów i studentów germanistyki – grupy w Polsce nadal dość licznej – dla których znajomość angielskiego jako drugiego języka obcego (L3) może oznaczać zwiększenie

szans na coraz trudniejszym rynku pracy. Tak więc obie grupy docelowe GAN powinny się w przybliżeniu równoważyć, a gdyby któraś z nich miała jednak okazać się większa, to raczej ta reprezentująca kierunek od niemieckiego jako L2 do angielskiego jako L3.

4. Gramatyka referencyjna dwóch języków obcych a gramatyka kontrastywna

Do wyjaśnienia pozostaje jeszcze pewna kwestia terminologiczna związana z tytułem tomu (GAN – *Gramatyka angielska i niemiecka w opisie równoległym*), który posłużył nam jako przykład realizacji idei $G_{REF} [L2, L3]$, gramatyki referencyjnej dwóch języków obcych. Kwestia ta dotyczy określenia (*gramatyka*) *kontrastywna*, powszechnie używanego w odniesieniu do prac porównujących gramatyczne systemy lub podsystemy dwóch różnych języków, a nieobecnego w tytule GAN, który to brak może się wydać niezrozumiały. Tymczasem wspomniany termin świadomie nie został przez autora użyty, i to z dwóch zasadniczych powodów.

Po pierwsze, określenia typu *analiza kontrastywna, studium kontrastywne* czy wreszcie *gramatyka kontrastywna* kojarzone są generalnie z pracami o aspiracjach stricte naukowych, podczas gdy GAN aspiracji takich sobie nie rości. Jako gramatyka referencyjna ma raczej służyć – o czym była tu już szerzej mowa – potrzebom dydaktyki i autodydaktyki języków obcych. W nazewnictwie codziennym można ją raczej sklasyfikować jako *gramatykę użytkową* (ang. *user's grammar*, niem. *Gebrauchsgrammatik*), względnie *popularnonaukową*.

Po drugie, wśród przedstawicieli lingwistyki kontrastywnej z poglądem, że dyscyplina ta ma w równym stopniu badać podobieństwa i różnice między językami, nadal jeszcze wcale nierzadko konkuruje przekonanie, iż głównym przedmiotem jej zainteresowania winna być jednak analiza rozbieżności (czyli właśnie *kontrastów*), jakie dzielą opisywane języki. W takim ujęciu kluczowe zadanie *gramatyki kontrastywnej* polega na diagnozowaniu różnic pomiędzy porównywanymi systemami – gdy tymczasem celem GAN jest, przypomnijmy na koniec raz jeszcze, możliwie kompletny, a przy tym też

możliwie symetryczny opis dwóch gramatyk. Zgodnie z naczelną ideą badań nad dydaktyką języków trzecich ma on posłużyć temu, aby znajomość jednego języka obcego nie utrudniała za sprawą niepożądanych interferencji nauki drugiego, lecz raczej w odczuwalnym stopniu ją ułatwiała i przyspieszała.

Bibliografia

A. Materiał dla egzemplifikacji

Tęcza Z. (2010), *Gramatyka angielska i niemiecka w opisie równoległym*, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

B. Literatura przedmiotu

Buscha, J. (1995), *Referenzgrammatiken als theoretische Mischgrammatiken*, w: V. Ágel, R. Brdar-Szabó (Hrsg.) *Grammatik und deutsche Grammatiken. Budapest Germanistentagung 1993*. Tübingen: Niemeyer, s. 175–185.

Gnutzmann C. (1995), *Sprachbewußtsein („Language Awareness“) und integrativer Grammatikunterricht*, w: C. Gnutzmann, F.G. Königs (Hrsg.) *Perspektiven des Grammatikunterrichts*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, s. 267–284.

Gnutzmann C., Königs F.G. (1995), *Grammatikunterricht im Spiegel der Entwicklung*, w: C. Gnutzmann, F.G. Königs (Hrsg.) *Perspektiven des Grammatikunterrichts*, Tübingen: Gunter Narr Verlag, s. 11–26.

Helbig G. (1999), *Was ist und was soll eine Lern(er)-Grammatik?*, „Deutsch als Fremdsprache“, 36 (2), s. 103–111.

Hufeisen B. (1993), *L3-Spezifika*, „GAL-Bulletin“, 19, s. 14–20.

Hufeisen B. (1998), *L3 – Stand der Forschung – Was bleibt zu tun?*, w: B. Hufeisen, B. Lindemann (Hrsg.) *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*, Tübingen: Stauffenburg Verlag, s. 169–183.

Hufeisen B. (2000), *Dritt- und Tertiärsprachenforschung*, „Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvelfalt im Unterricht“, s. 26.

Hufeisen B. (2001), *Deutsch als zweite oder weitere Fremdsprache – brauchen wir dafür eigene Lehrwerke?*, w: H. Funk, M. Koenig (Hrsg.) *Kommunikative Fremdsprachendidaktik – Theorie und Praxis in Deutsch als Fremdsprache*, München: Iudicium Verlag, s. 312–323.

Hufeisen B., Neuner G. (Hrsg.) (2003), *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Sadownik B. (1999), *Implikationen der Zweitsprachenerwerbsforschung für die Glottodidaktik*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.

Tęcza Z. (2006), *Boom na angielski: zagrożenie czy szansa dla germanisty?*, „Neophilologica Sandeciensia“, 1, s. 119–139.



European Language Label 2011

edycja jubileuszowa

Ruszyła X edycja konkursu European Language Label.

Znak ELL to europejski certyfikat przyznawany za innowacyjne rozwiązania w dziedzinie nauczania i uczenia się języków obcych.

Celem konkursu jest wyselekcjonowanie projektów, które propagują nauczanie języków w atrakcyjny i nowoczesny sposób, wnoszą nowe rozwiązania i metody, a także są inspiracją dla społeczności lokalnej, w której projekt jest realizowany.

W Polsce konkurs ELL prowadzony jest przez Fundację Rozwoju Systemu Edukacji oraz Ministerstwo Edukacji Narodowej. Laureaci konkursu otrzymują prestiżowe certyfikaty podpisane przez komisarza UE ds. edukacji, kultury, wielojęzyczności i młodzieży oraz ministra edukacji narodowej oraz materiały dydaktyczne.

W konkursie European Language Label certyfikaty przyznawane są w trzech kategoriach:

- 1) instytucjonalnej – wnioski mogą zgłaszać wszystkie typy publicznych i niepublicznych przedszkoli, szkół, uczelni wyższych, instytucji oświatowych oraz innych placówek zajmujących się kształceniem językowym dzieci, młodzieży i dorosłych
- 2) nauczycielskiej – autorskie projekty nauczycieli wszystkich typów placówek edukacyjnych
- 3) indywidualnej – adresowanej do osób samodzielnie uczących się języków obcych

Szczegółowe informacje o konkursie i formularze wniosków znajdują się na stronie internetowej

www.ell.org.pl

Rola tekstów narracyjnych we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych

Jolanta Gładysz¹

Stosowanie tekstów narracyjnych we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych wpływa korzystnie nie tylko na rozwój kompetencji językowej dzieci, a szczególnie na efektywny rozwój sprawności receptywnych², ale posiada również liczne funkcje ogólnopedagogiczne, których opisowi poświęcony jest niniejszy artykuł.

Myślenie narracyjne jako jedna z form poznania

Według Jerome'a Brunera istnieją dwa zasadnicze sposoby myślenia, czyli porządkowania informacji przez umysł człowieka (Krawczyk: 2010). Jednym z nich jest myślenie paradygmatyczne – tzn. logiczne czy kategoriowe – umożliwiające np. przyporządkowywanie rzeczom ich pojęć i tworzenie związków pomiędzy nimi. Drugim z nich jest myślenie narracyjne, dzięki któremu możemy zrozumieć ludzkie działanie (Bruner, 1990: 130); za: Bredella, 2003: 48). Myślenie narracyjne rozwija się głównie w czasie czytania lub słuchania opowieści. Mechanizm, który pozwala nam zrozumieć czyjeś postępowanie, bazuje na powstających w czasie akcji związkach: Cele i motywy działania protagonisty muszą zostać powiązane zarówno z wydarzeniami wcześniejszymi, jak i późniejszymi (Bredella, 2003: 48). Inaczej mówiąc, myślenie narracyjne jest porządkowaniem danych w umyśle poprzez układanie ich w historii – z początkiem, rozwinięciem i zakończeniem. Pozwala ono zarazem na lepsze przyswajanie napływających do nas informacji i ich zapamiętywanie (Cieśla, 2009).

Na podobnych przesłankach opiera się psychologia poznawcza, według której nasza wiedza o wydarzeniach zorganizowana jest w formie zhierarchizowanych schematów epizodycznych (Kirsch, 1992: 74 i nast.). Zdaniem Bleyhla (2002: 12) schematy umożliwiają szybkie tworzenie interpretacji w trakcie postrzegania przedmiotów, sytuacji czy wydarzeń, co oznacza, że pomagają one w rozumieniu tekstu słuchanego lub pisanego, a także danej sytuacji.

Odzwierciedlenie sposobu pracy umysłu dziecka w historyjkach i bajkach

Zdaniem Iluka (2002: 106) narracja w bajkach odpowiada sposobom pracy umysłu dziecka. Betz (1986: 166) cytuje w swoim artykule słowa Bruna Bettelheima, amerykańskiego psychoanalityka, który uważa, że „język obrazów jest jedynym językiem, który dziecko rozumie, zanim osiągnie dojrzałość intelektualną”. Za pomocą języka bajek prezentuje się dzieciom dużą ilość obrazów, które dostarczają im trzymających je w napięciu przeżyć. Jako przykład może posłużyć bajka o wilku i siedmiu kozłkach, w której jednym z prezentowanych obrazów

są drzwi. Pierwsza część bajki, w której wilk kilka razy puka do drzwi i chce wejść do środka, jest nacechowana emocjonalnie. Poprzez wywołane emocje drzwi zyskują inne znaczenie: Z rzeczy stają się obrazem (Betz, 1986: 167–168).

Należy pamiętać, że procesy mentalne młodszych dzieci opierają się głównie na historiach i epizodach (Kirsch, 1992: 74). W wieku dziecięcym dominuje myślenie narracyjne, które tworzy bazę dla późniejszego rozwoju myślenia abstrakcyjnego (Leopold-Mudrack, 1998: 120).

Rozwój dziecięcej fantazji, wyobraźni i emocjonalności

Treści bajek, historyjek itp. pobudzają dziecięcą fantazję, ponieważ zawierają wiele tzw. „otwartych miejsc”, które dzieci wypełniają zgodnie ze swoimi doświadczeniami i wyobraźnią (Karbe, 2001: 54).

Lektura tekstu narracyjnego może wywoływać następujące emocje: napięcie, oczekiwanie, radość, rozczarowanie, ulgę. Z emocjami tymi dziecko nie spotyka się podczas czytania lub słuchania tekstu podręcznikowego, którego celem jest przekazanie

¹ Dr Jolanta Gładysz jest adiunktem w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Śląskiego.

² Wpływ stosowania tekstów narracyjnych na rozwój sprawności receptywnych został opisany w artykule *Wysztalcenie umiejętności rozumienia i rozwój kompetencji narracyjnej we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych dzięki zastosowaniu tekstów narracyjnych*, zamieszczonym w nr 1/2009 JOWS. Dowody empiryczne na pozytywny wpływ stosowania tekstów narracyjnych na rozwój sprawności receptywnych u dzieci można znaleźć w artykule: Gładysz J. (2009). *Pomiar efektywności podejścia narracyjnego we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych*, „Orbis Linguarum”, 34, Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, s. 389–414.

zaplanowanej porcji gramatyki lub leksyki (Iluk, 2002: 106). Treści tekstów narracyjnych mają wpływ na stan emocjonalny dzieci, ponieważ trzymają je w napięciu. Oczekiwanie: „Co wydarzy się później?” jest spontaniczną reakcją dzieci, którą można zaobserwować w czasie opowiadania im bajek czy historyjek (Helmling, Wackwitz, 1986: 14–15).

Treści tekstów narracyjnych nie są pozbawione efektów empatycznych. Dzieci przeżywają losy poszczególnych postaci, tzn. potrafią wczuć się w ich położenie i utożsamiać się z nimi. Zdaniem Leopold-Mudrack (1998: 57) emocje odgrywają ważną rolę w procesie uczenia się, ponieważ słowa opisujące rzeczy, do których mamy stosunek emocjonalny, są lepiej zapamiętywane niż słowa opisujące pojęcia abstrakcyjne.

Funkcja wychowawcza

Historyjki, opowiadania itp. pozwalają dzieciom zrozumieć zdobyte przez nie wcześniej doświadczenia (Kirsch, 1992: 74). Poprzez opowiadanie dzieciom bajek przekazuje się im liczne prawdy życiowe. W bajkach zawarty jest często obraz sprawiedliwego świata, w którym dobro zostaje nagrodzone, a zło ukarane (Helmling, Wackwitz, 1986: 117–118). W bajkach przedstawia się świat także jako miejsce skomplikowane, w którym dzieją się rzeczy często niesprawiedliwe i nieusprawiedliwione. Dzieciom ukazuje się również, że ludzie napotykają w życiu różne przeszkody, których pokonanie wydaje się początkowo niemożliwe. Jeśli jednak człowiek się nie poddaje, może je przezwyciężyć (Brett, 2005: 13–14). W ten sposób dzieci otrzymują ważne wskazówki, które mogą wykorzystać we własnym życiu (Leopold-Mudrack, 1998: 118). Klasen (2006) stwierdza słusznie, że bajki pomimo upływu dziesięcioleci, a nawet stuleci, nic nie straciły na swej aktualności.

Działanie terapeutyczne

Biblioterapia to wykorzystanie literatury do celów terapeutycznych. Na terapeutyczne właściwości bajek czy opowiadań

zwrócił uwagę już w latach 60. ubiegłego stulecia psychoanalityk Bruno Bettelheim (Zarembina, 2005: 70). W przypadku biblioterapii nie opowiada się dziecku dowolnej bajki, lecz historyjkę bezpośrednio związaną z problemem, z którym boryka się dziecko. W opowiadaniach terapeutycznych można się spotkać z takimi tematami jak: rozwód rodziców, strach przed ciemnością, wstyd, pobyt w szpitalu itp. Tematykę taką można znaleźć na przykład w dwutomowej książce Doris Brett, *Bajki, które leczą* (2005). Prawdopodobieństwo, że opowiadanie może pomóc dziecku w przezwyciężeniu jego problemów emocjonalnych, jest tym większe, im bardziej miejsce akcji i zdarzenia przedstawione w historii są zbliżone do jego prawdziwej sytuacji życiowej (Brett, 2005: 12). Działania opowiadań terapeutycznych należy się dopatrywać m.in. w tym, że dziecko jest konfrontowane z problemem w bezpieczny sposób, ponieważ nie musi rozmawiać o nim bezpośrednio (Brett, 2005: 14 i nast.). Ponadto dziecko uświadamia sobie, że także inni mają podobne problemy (Brett, 2005: 17), a ono samo – podobnie jak inne dzieci – potrafi je pokonać: „Jeśli to się udało komuś podobnemu do mnie, być może ja też to potrafię” (Brett, 2005: 24).

Pozytywne działanie biblioterapii zostało potwierdzone w badaniach przeprowadzonych w szpitalu z udziałem 50 hospitalizowanych dzieci, które zostały podzielone na dwie grupy. Pierwszej grupie czytano opowiadania niezwiązane z ich sytuacją, drugiej zaś – bajki terapeutyczne o pobycie w szpitalu. Badania wykazały, że „dzieci z drugiej grupy lepiej radziły sobie z pobytami w szpitalu [...], a ich poziom lęku znacznie się obniżył” (Zarembina, 2005: 71).

Funkcja motywacyjna

Teksty narracyjne posiadają duży potencjał motywacyjny. Świadczą o tym reakcje dzieci, którym na lekcji języka obcego opowiada się lub czyta historyjki, bajki itp. W roku szkolnym 1995/96 dzieci jednej z prywatnych szkół „Mont-Olivet” w Lozannie, w Szwajcarii, pracowały z podręcznikiem „Aurelia”, którego tematyka skupia się na historyjce o kruk i pięciorgu dzieci

z Berlina (Leopold-Mudrack, 1998: 165–166). Obserwacji poddano zachowania dzieci w trakcie pracy z historyjką, w czasie powtórzeń oraz przy rozwiązywaniu zadań z książki ćwiczeń. Z obserwacji Leopold-Mudrack wynika, że dzieci w ciągu całego roku szkolnego wykazywały duże zainteresowanie prezentowaną w podręczniku historyjką oraz zaangażowanie we wszystkie zadania związane z tekstem historyjki. Dzieci bardzo chętnie opowiadały historyjkę lub antycypowały jej dalszy przebieg. Wykazywały się przy tym gotowością do podjęcia wysiłku oraz wytrwałością. Wypowiedzi dzieci, mimo że nie zawsze poprawne językowo, odznaczały się spontanicznością. Natomiast w czasie pracy z książką ćwiczeń szybko spadało zainteresowanie nauką oraz obniżał się poziom koncentracji.

Wyniki ankiety przeprowadzonej przede mną w jednej z klas szkoły podstawowej potwierdzają duże zainteresowanie dzieci tekstami narracyjnymi³. Uczniów zapytano m.in. o to, jaka forma zajęć podobała im się najbardziej:

- zajęcia z podręcznikiem,
- zajęcia, na których opowiadane są historyjki i bajki,
- obydwie formy zajęć.

Spośród 23 dzieci objętych ankietą 16 opowiedziało się za opowiadaniem tekstów narracyjnych, 5 za obydwoma formami zajęć, a jedynie 2 za pracą z podręcznikiem. Zamiłowanie do słuchania historyjek dzieci argumentowały następująco:

Chciałam wiedzieć, jak się skończy. / Byłam ciekawy, jak się skończy. (3 x)⁴

Podobała mi się zagadka. / Bo była fajna zagadka, którą później zadałem mamie. (2 x)

Powyższe wypowiedzi dzieci świadczą o tym, że lubią one słuchać historyjek, które zawierają zagadki, gdyż same próbują je rozwiązać.

Historyjki były śmieszne. (3 x)

Bo były ciekawe przygody i fajne postacie. (2 x)

Najbardziej podobała mi się „Złotowłosa”, bo umiałam ją na pamięć. (1 x)

W ankiecie dzieci oceniały również różne formy aktywności poprzedzające

3 W ankiecie wzięły udział dzieci jednej z trzecich klas Szkoły Podstawowej nr 1 w Łędzinach. Ewaluacji poddano zajęcia z języka niemieckiego, na których w latach szkolnych 2003/2004 i 2004/2005 konsekwentnie wykorzystywano teksty narracyjne. Badania zostały szczegółowo opisane w artykule: Gładysz J. (2009), *Pomiar efektywności podejścia narracyjnego we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych*, „Orbis Linguarum” 34, Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, s. 389–414.

4 W nawiasach podano liczbę osób, które udzieliły danej odpowiedzi.

słuchanie historyjek, towarzyszące mu i utrwalające poznane opowiadania. Najlepiej zostały ocenione następujące formy aktywności:

- przyporządkowywanie karteczek ze słowami do obrazków (21 x – interesujące)

Tak lepiej zapamiętuję słówka. / Lepiej pamiętam słówko z obrazkiem niż bez obrazka. (9 x)

Bo lubię czytać po niemiecku i kojarzyć słowa z obrazkami. (1 x)

- słuchanie historyjki (21 x – interesujące)

Lubię słuchać historyjek. / Lubię, jak pani nam opowiada. (14 x)

Jest to bardzo interesujące. Gdyby była taka odpowiedź, to bym to zaznaczyła. (1 x)

Tylko jedno dziecko uznało słuchanie historyjek za nieinteresujące, argumentując to w następujący sposób:

Nie lubię słuchać opowiadań, bo wołę to przeczytać. (1 x)

Być może odpowiedź ta została udzielona przez uczennicę, która brała udział w konkursach czytelniczych, ponieważ czytanie książek było jej pasją.

Mechaniczne powtarzanie słów, zwrotów czy zdań zostało ocenione przez dzieci jako niezbyt interesujące (13 x), w przeciwieństwie do powtarzania za nauczycielem na różne sposoby: coraz głośniej, coraz ciszej, głosem szczęśliwym, smutnym itp. (por. Iluk, 2002: 52).

Takie powtarzanie za nauczycielem jest bardzo śmieszne. / Bo to było śmieszne. (10 x).

Na uwagę zasługują również wypowiedzi dzieci dotyczące włączania ich w proces narracji w miejscu występowania stale pojawiających się w opowiadaniu zwrotów czy zdań:

Cieszyłam się, że umiałam coś powiedzieć po niemiecku. (1 x)

Lubię czytać w języku niemieckim. / Lubię czytać po niemiecku. (2 x)

Cieszę się, że umiem coś z języka niemieckiego. (3 x)

Bo cieszyłam się, że umiem czytać po niemiecku. / Cieszyłam się, że umiałam czytać. (2 x)

Udzielone przez dzieci odpowiedzi są dowodem na to, że postępy w nauce języka przynoszą im wielką satysfakcję.

Pozytywny wpływ na rozwój intelektualny dziecka

Opowiadanie i słuchanie bajek, historyjek itp. ma pozytywny wpływ na rozwój intelektualny dzieci i na odnoszone przez nie sukcesy w późniejszej edukacji szkolnej (Iluk, 2002: 105). Badania dowodzą, że dzieci wykazują się tym większą fantazją w czasie słuchania, a potem opowiadania i pisanie, im więcej historyjek opowiada lub czyta się im w ich języku ojczystym (Piepho, 2000: 43). Taki sam skutek można osiągnąć w języku obcym, pod warunkiem, że bajki, historyjki itp. będą opowiadane wystarczająco często i będzie to przez dzieci lubiane (Piepho, 2000: 43).

Badania dowodzą, że 6-letnie dzieci, którym opowiada się codziennie cztery historyjki lub więcej, osiągają poziom mentalny dzieci 8/9-letnich. 9-latkowie mogą więc dorównać 12-latkom w ich rozwoju mentalnym (Wingate, 1999: 23). Inne badania wykazały, że dzieci, którym często czytano, najlepiej radzą sobie w szkole i mają najmniejsze problemy z nauką czytania i pisanie (Wells, 1979 za: Bleyhl, 2000: 15). Takie same doświadczenia poczyniono w ramach przyswajania języka drugiego przez dzieci i dorosłych w warunkach naturalnych.

Możliwość multisensorycznej prezentacji treści kształcących

Stosując teksty narracyjne we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych, dajemy dzieciom możliwość multisensorycznego przetwarzania i zapamiętywania informacji. Wykonując konkretne czynności albo wykorzystując różnego rodzaju realia lub obrazki, ułatwiamy im zarazem zrozumienie treści przekazywanego tekstu. Głównie poprzez wykorzystanie elementów ruchomych aktywizuje się w większym stopniu prawą półkulę mózgu, co przyczynia się do lepszego zapamiętania przekazywanych informacji (Iluk, 2002: 44). Efektywności

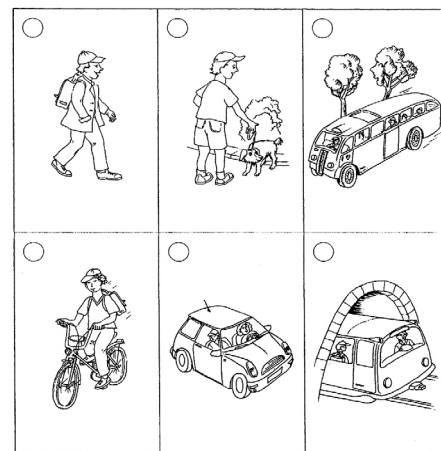
multisensorycznej prezentacji treści kształcących należy się dopatrywać w tym, że wielokanałowy przekaz informacji sprzyja wszystkim typom uczniów, a szczególnie tym, którzy potrafią przyswajać informacje jedynie za pomocą jednego zmysłu (Gerngroß, Puchta, 2000: 269 i nast.). Poza tym multisensoryczna prezentacja treści kształcących może być pomocna tym dzieciom, które cierpią na dysfunkcję jakiegoś kanału percepcyjnego (Iluk, 2002: 45).

Zdaniem Großa (2002: 12) prezentacja tekstu narracyjnego nie powinna być jednak zdominowana poprzez użycie różnego rodzaju mediów, ponieważ skupianie uwagi na tekście słuchanym ma znaczenie pierwszorzędne. Piepho (2000: 47) opowiada się nawet za prezentacją obrazków dopiero po zakończeniu opowiadania tekstu, na przykład w celu rekonstrukcji opowiadania. Należy pamiętać, że obrazki ułatwiają zrozumienie treści tekstu, jeśli nie są używane w nadmiarze, a ich treść koreluje z przekazem werbalnym (Iluk, 2002: 46).

Metoda *Total Physical Response*⁵ świetnie nadaje się do multisensorycznego przekazu informacji. Znaczenie poniższej historyjki można znakomicie przedstawić, używając mimiki, gestów i ruchu całego ciała (Gerngroß, 2004: 4 i nast.):

Eddie's week

*On Monday Eddie goes to school by bus.
On Tuesday he goes to school by underground.
On Wednesday he walks to school.
On Thursday he goes by car with his mum.
On Friday he goes by bike.
On Saturday he doesn't go to school.
He walks his dog.*



5 Total Physical Response = metoda reagowania całym ciałem.

Nauczanie interkulturowe

Teksty narracyjne mogą rozwijać kompetencję interkulturową dzieci, ponieważ informują je o kulturze i formach życia ludzi w innych krajach. W realizacji celów interkulturowych we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych należy wykorzystać fakt, że dzieci posiadają neutralny stosunek wobec obcych kultur i języków, ponieważ system wartości dziecka nie jest jeszcze ustalony (Leopold-Mudrack, 1998: 41).

Porównywanie bajek z różnych krajów europejskich może się przyczynić do pokonania problemu integracji uczniów różnych narodowości (Stamer, 1986: 141). Doszukiwanie się podobieństw i różnic, np. we francuskiej, niemieckiej czy tureckiej wersji *Kopciuszka* wpływa pozytywnie na postawę uczniów, o czym świadczą ich wypowiedzi (Stamer, 1986: 146):

Bajka ta pokazuje nam, że we wszystkich krajach są ludzie dobrzy i źli.

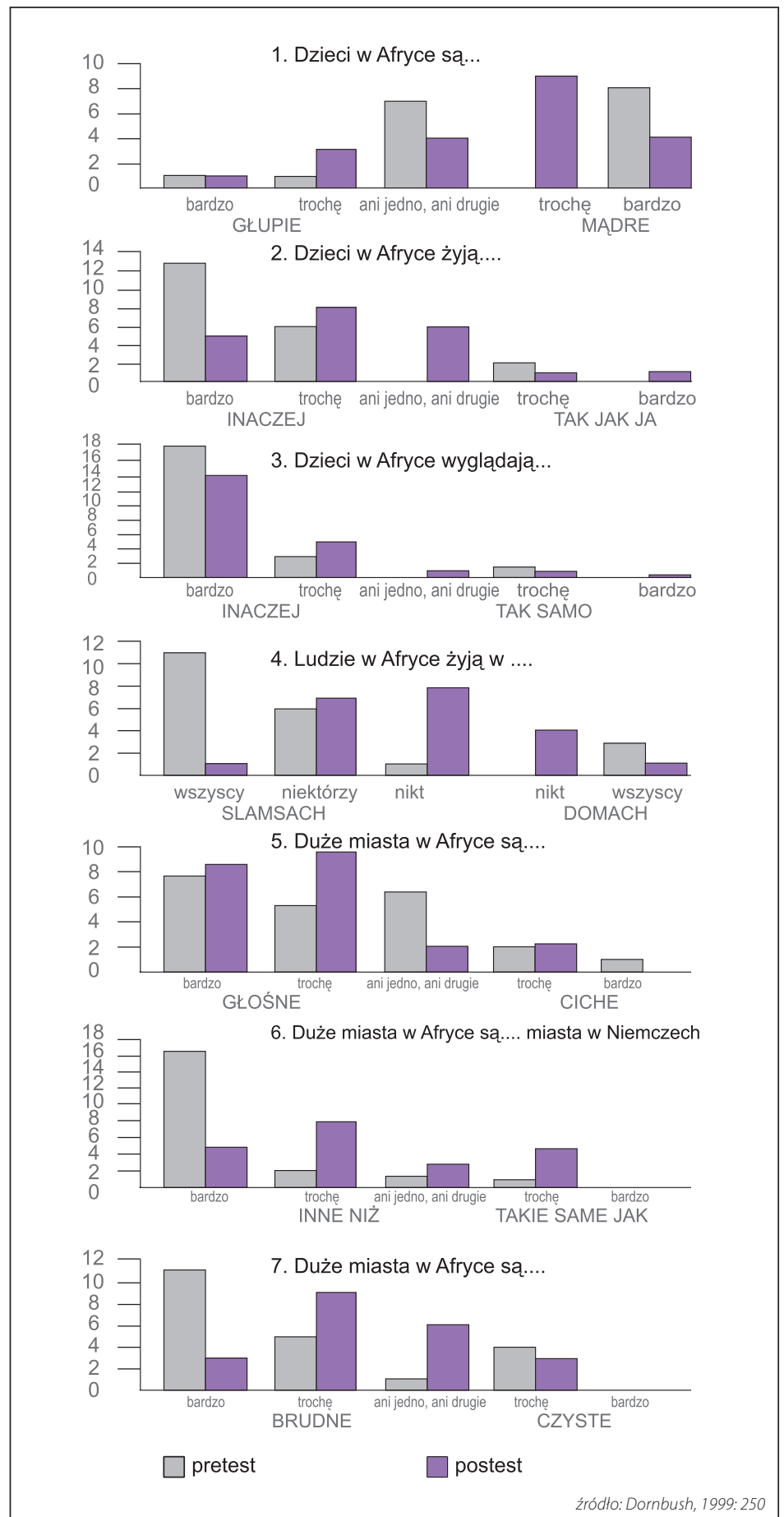
Wszyscy ludzie mają taką samą wartość, nawet jeśli ktoś wygląda inaczej niż my albo wyznaje inną religię.

Każdy może być naszym przyjacielem.

Niedobrze śmiać się z osoby, która jest inna.

To właśnie obcość jest interesująca.

Teksty narracyjne mogą również służyć obalaniu stereotypów, co potwierdzają obserwacje pięcioklasistów w jednej ze szkół podstawowych w Berlinie, którym opowiadano przygodę afrykańskiego chłopca o imieniu Ashraf, mieszkającego w Kapsztadzie na podstawie książki *Ashraf of Africa*⁶ (Dornbusch, 1999: 250–252). W celu stwierdzenia, w jakim stopniu opowiadanie historii o życiu afrykańskiego chłopca może przyczynić się do przełamania stereotypowych wyobrażeń o Afryce i afrykańskich dzieciach, przed opowiedzeniem dzieciom historyjki i po nim przeprowadzono wśród słuchaczy tzw. *attitude test*. Skojarzenia dzieci z Afryką czy życiem afrykańskich dzieci okazały się – zgodnie z przypuszczeniem autorki projektu – negatywne. Dzieci kojarzyły Afrykę z upałem, niedoborem wody, biedą oraz brakiem luksusowych produktów. Wyniki testu wyraźnie pokazują, że wyobrażenia niemieckich dzieci o Afryce i życiu



6 W Anglii książka ta ukazała się pod tytułem *Somewhere in Africa*.

afrykańskich dzieci uległy znacznej zmianie. Wyniki testu zostały zebrane w formie diagramów (Dornbusch, 1999: 255)

Podsumowanie

Wymienione powyżej walory edukacyjne tkwiące w tekstach narracyjnych, wynikają z faktu, że procesy mentalne młodszych dzieci zdominowane są przez myślenie narracyjne, tzn. opierają się na historiach i epizodach, zanim nauczą się myślenia abstrakcyjnego (Kirsch, 1992, 74). W związku z tym stosowanie tekstów narracyjnych powinno się znaleźć w centrum procesu dydaktycznego wczesnoszkolnego nauczania języków obcych, które organizowane jest nieestety często w oparciu wyłącznie o kryteria lingwistyczne i pragmatyczne. Oznacza to, że osią przewodnią jest w nim zarówno progresja leksykalna, jak i gramatyczna. Nauczanie takie często nie jest zgodne z zainteresowaniami dzieci i ich naturalnymi predyspozycjami intelektualnymi. Można się o tym przekonać, porównując zachowania dzieci w czasie pracy z tekstem narracyjnym oraz podczas słuchania lub czytania tekstu podręcznikowego. Jak pokazuje praktyka, lektura tekstu narracyjnego wywala u dzieci o wiele więcej emocji niż praca z tekstem podręcznikowym. Należy więc pamiętać o fakcie, że lingwistyczne i pragmatyczne cele wczesnoszkolnego nauczania języków obcych powinny zostać uzupełnione o wykształcenie umiejętności narracyjnych.

Bibliografia

Betz F. (1986), *Zur Bedeutung des Märchens in der Früherziehung*, w: O. Dinges, M. Born, J. Janning, (Hrsg.) *Märchen in Erziehung und Unterricht (Veröffentlichungen der Europäischen Märchengesellschaft, 9)*, Kassel: Erich Röth-Verlag, s. 162–169.

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

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

Bredella L. (2003), *Lesen und Interpretieren im „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen*

für Sprachen“: Die Missachtung allgemeiner Erziehungsziele, w: K.-R. Bausch, H. Christ, F.G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.): *Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*, Tübingen: Gunter Narr, s. 45–56.

Brett D. (2005), *Bajki, które leczą*, t. 1 i 2, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Bruner J. (1990), *Acts of Meaning*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Cieśla J. (2009), *Po co czytać czytała. Rozmowa z prof. Keithem Oatleyem, psychologiem z Uniwersytetu w Toronto*, <http://www.polityka.pl/kultura/280387,1,po-co-czytac-czytała.read> (12.08.2010).

Dornbusch S. (1999), *Ashraf of Africa – Storytelling im englischen Anfangsunterricht und interkulturelles Lernen, „Fremdsprachenunterricht“* 43 (52), 4, s. 250–255.

Gerngroß G. (2004), *Actions stories. Verstehen mit allen Sinnen und langfristiges Behalten, „Primary English“* 1, s. 4–6.

Gerngroß G., Puchta H. (2000), *Frühbeginn Englischunterricht – lernpsychologische Befunde aus der Aktionsforschung, „Fremdsprachenunterricht“* 44 (53), 4, s. 269–272.

Gładysz J. (2009), *Pomiar efektywności podejścia narracyjnego we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych*, w: E. Białek, M. Bieniasz, E. Tomiczek (red.): *Teksty ofiarowane Profesorowi Feliksowi Przybyłkowi, „Orbis Linguarum“*, 34, Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, s. 389–414.

Groß Ch. (2002), *Geschichten im frühen Fremdsprachenunterricht, „Primar“*, 30, s. 11–16.

Helmling B., Wackwitz G. (1986), *Literatur im Deutschunterricht am Beispiel von narrativen Texten*, München: Goethe-Institut.

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

Karbe U. (2001), *Lost Property Office, „Fremdsprachen Frühbeginn“*, 3, s. 54–58.

Kirsch D. (1992), *Der narrative Ansatz im frühen Fremdsprachenunterricht*, Goethe-Institut, The British Council, ENS-Credif

Fremdsprachenlernen in der Grundschule, Paris: Diffusion Didier-Érudition, s. 71–77.

Klasen G. (2006), *Märchensprache*, <http://www.dw-world.de/dw/article/0,2144,352311,00.html> (19.01.2006).

Krawczyk S. (2010), *Dlaczego literatura ma sens? Myślenie narracyjne w naszym życiu*, <http://warsztatywww.wikidot.com/www6:myslenie-narracyjne> (12.08.2010)

Leopold-Mudrack A. (1998), *Fremdsprachenerziehung in der Primarstufe: Voraussetzungen, Konzept, Realisierung*, Münster, New York, München, Berlin: Waxmann Verlag.

Piepho H.-E. (2000), *Storytelling – which, when, why*, w: W. Bleyhl (Hrsg.): *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*, Hannover: Schroedel Verlag, s. 43–55.

Stamer B. (1986), *Märchen als völkerverbindendes Erzählgut in der Sekundarstufe I*, w: O. Dinges, M. Born, J. Janning (Hrsg.) *Märchen in Erziehung und Unterricht (Veröffentlichungen der Europäischen Märchengesellschaft, 9)*, Kassel: Erich Röth-Verlag, s. 137–149.

Wells G. (1979), *Describing Children's Linguistic Development at Home and at School*, „British Educational Research Journal“, 5, 1, s. 75–98.

Wingate J. (1999), *Storytelling in the Classroom, „Fremdsprachen Frühbeginn“* 5, s. 21–23.

Zarembina J. (2005), *Leczenie powieści, „Newsweek“*, 11.12.2005.

Internet oferuje szereg bezpłatnych stron, które można wykorzystać do przeprowadzenia ciekawej lekcji języka obcego.

Strona internetowa:

<http://www.michellehenry.fr/litt5.htm>

Strona ta zawiera *Stories for kids*, ponadto oferuje przegląd praktycznie wszystkich powszechnie znanych bajek i opowiadań dla dzieci. I to zarówno w postaci tekstu, jak też w wersji multimedialnej. Strona proponuje też materiały dydaktyczne dla nauczycieli.

Strategiczne podejście do rozumienia wypowiedzi ustnych w języku obcym

Radosław Kucharczyk¹

Może się wydawać, że rozumienie wypowiedzi ustnych w języku obcym stanowi jedną z najtrudniejszych sprawności, jakie uczeń musi opanować w trakcie nauki. Jest to poniekąd uzasadnione, ponieważ tekst słuchany jest zjawiskiem ulotnym: nie można wrócić do fragmentów, które są dla uczniów niezrozumiałe (jak to ma miejsce w przypadku tekstu czytanego), ponieważ osoba, która mówi, kontynuuje swoją wypowiedź (Ratuszniak i Sobczak 2008:129). Niemniej jednak rozumienie wypowiedzi ustnych w języku docelowym nie musi być aż tak trudne, jak zwykło się mawiać. Wystarczy tylko podejść do problemu w sposób strategiczny, czyli podsunąć uczniowi kilka sposobów na „oswojenie” obcojęzycznego tekstu.

Każdy z nas stara się słuchać uważnie i ze zrozumieniem, gdy ma ku temu odpowiedni powód. (Komorowska, 2005: 175–176). Ma to miejsce np. na dworcu, gdy uważnie słuchamy komunikatu, aby wiedzieć, kiedy i z którego peronu odchodzi nasz pociąg. Ponadto, efektywność naszego słuchania zwiększa się, gdy mamy do wykonania określone zadanie, np. słuchamy uważnie prognozy pogody, aby wraz ze znajomymi zdecydować, czy następnego dnia pójdziemy na plażę. Jest również oczywiste, że rzadko kiedy słuchamy dokładnie całego tekstu. Zazwyczaj tekst jest długi, a nas interesują tylko pewne informacje. Staramy się je więc wyselekcjonować z całości, przy czym naszą pracę ułatwia osadzenie tekstu w konkretnym kontekście komunikacyjnym.

Oto kilka rad, jak przygotować uczniów do słuchania tekstów w języku obcym:

1. Przede wszystkim należy przygotować ucznia do słuchania. Zasygnalizowałem już, że określenie kontekstu tekstu jest istotne dla jego zrozumienia. Dlatego **pierwsze słuchanie powinno być globalne** i służyć określeniu rodzaju tekstu, którego uczniowie słuchają. Należałoby więc zachęcić uczniów do udzielenia odpowiedzi na następujące pytania:
 - jakiego rodzaju tekstu słuchacie? – czy jest to opowiadanie, dialog nieformalny, audycja radiowa, wywiad, etc.?
 - kto mówi? – dziennikarz, sportowiec, przyjaciele, nauczyciel, uczeń, etc.?
 - kiedy ma miejsce rozmowa? – rano, wieczorem, zimą, jesienią, etc.?
 - gdzie odbywa się dialog? – w szkole, w biurze, na ulicy, etc.?
 - dlaczego dane osoby rozmawiają? – czy chcą porozmawiać o codziennych sprawach, czy chcą uzyskać jakieś informacje (jeśli tak, to jakie?), czy chcą coś opowiedzieć, czy chcą coś ustalić, czy chcą wspólnie podjąć jakąś decyzję, etc.?

Należy koniecznie zwrócić uwagę ucznia na wszystkie, z pozoru drobne sygnały,

które towarzyszą nagraniu. Pomogą one znaleźć odpowiedź na większość z wyżej wymienionych pytań. Np. hałas uliczny czy odgłos odjeżdżających pociągów pozwolą określić miejsce nagrania, a używane formy adresatywne pozwolą określić relację między interlokutorami.

2. Gdy jest już określone, o czym mówi tekst, wskazane byłoby przypomnieć słowa, które dotyczą tematyki słuchanego tekstu. Można to zrobić w różny sposób. Począwszy od opisu obrazka, tematycznie związanego z tekstem, poprzez wybór słów należących do danego pola semantycznego spośród większej liczby wyrazów, a skończywszy na tradycyjnej mapie myśli. Ważne jest jednak, aby słowa pojawiły się w formie graficznej i ustnej, ponieważ każdy z uczniów reprezentuje inny zakres poznawczy.

Podobnie rzecz się ma z konstrukcjami gramatycznymi. Wiadomo, że w nagraniu dotyczącym prognozy pogody będzie występował czas przyszły, a rozmowie przyjaciół na temat minionych wakacji nie zabraknie czasów przeszłych. Dobrze jest więc odświeżyć uczniom te zagadnienia przed przystąpieniem do kolejnego słuchania. Formą najbardziej wskazaną są ćwiczenia o charakterze ludycznym, np. do powtórzenia mowy zależnej można zaproponować uczniom zabawę w głuchy telefon, a do przypomnienia czasu przyszłego zaproponować krótkie dialogi, gdzie uczniowie

¹ Autor jest nauczycielem języka francuskiego w XXI Liceum Ogólnokształcącym im. Hugona Kołłątaja w Warszawie, prowadzi zajęcia z metodyki nauczania języka francuskiego i praktycznej nauki języka francuskiego w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego.

wzajemnie przepowiadają sobie przyszłość. Oczywiście ćwiczenia powinny być poprzedzone krótkim komentarzem teoretycznym przypominającym regułę.

Należy jednak pamiętać, że przypomnienie słownictwa lub konstrukcji językowych nie powinno zająć więcej niż kilka minut, wszak celem lekcji jest rozwijanie umiejętności słuchania ze zrozumieniem, a nie utrwalanie leksyki czy gramatyki.

- Po słuchaniu globalnym następuje **słuchanie bardziej szczegółowe**. W tej fazie lekcji wymaga się od uczniów udzielenia odpowiedzi na kilka pytań dotyczących tekstu. Należy zwrócić uwagę na przeczytanie pytań ze zrozumieniem. Uważne przeczytanie nie tylko pomoże uczniom skupić uwagę na informacjach, które będą musieli znaleźć, ale również przybliży im kontekst tekstu. Warto się więc upewnić, czy uczniowie dobrze zrozumieli pytania, a także, czy pytania wpisują się w kontekst sytuacyjny, który uczniowie mieli odkryć w czasie pierwszego słuchania. Zazwyczaj pytania mają formę pytań zamkniętych, przy czym często stosowane są pytania wielokrotnego wyboru lub w formie – PRAWDA/FAŁSZ. Warto więc podpowiedzieć uczniom pewną technikę, która ułatwi im słuchanie. W przypadku pytań wielokrotnego wyboru dobrze jest je zamienić na pytania otwarte, a w zadaniach typu PRAWDA/FAŁSZ na pytania zamknięte (rozpoczynające się od partykuły pytającej czy?). Tak przygotowani, mając określone pytania „w głowie”, uczniowie mogą przystąpić do słuchania selektywnego. Pozwolę sobie posłużyć się arkuszem maturalnym z języka francuskiego na poziomie rozszerzonym z maja 2008, aby zilustrować wyżej wymienioną strategię w praktyce.

Pytania wielokrotnego wyboru

La surdit e chez Jean-Paul a  t e

- diminuée grâce à la musique
- diagnostiquée à l'age de 5 ans

- traitée par diff erentes méthodes réponse correcte
- découverte par les parents

Question à se poser lors de l'écoute :
Qu'est-ce qui s'est passé avec la surdité de Jean-Paul ?

Réponse : Elle a été traitée par diff erentes méthodes (donc la réponse C à cocher)

Pytania typu PRAWDA/FAŁSZ

	VRAI	FAUX
Selon Monique, les dirigeants ne veulent pas s'engager réellement dans les problèmes des banlieues.	X	

Question à se poser lors de l'écoute :
Est-ce que, selon Monique, les dirigeants veulent s'engager réellement dans les problèmes des banlieues ?

Réponse : Non, seulement Monique, les dirigeants ne veulent pas s'engager réellement dans les problèmes des banlieues. (donc, la réponse FAUX   cocher).

- Ponadto można również zasu-gerować uczniom podkreślanie kluczowych sów w poleceniach, co na pewno ulatwi im znalezienie dobrej odpowiedzi.
- Przygotowując uczniów do są-łuchania ze zrozumieniem, wskazanie jest podkreślenie, że nie b d rozumieć wszystkich sów, które się w tekście pojawiają. Trzeba im uswiadamieć, że jest to zjawisko naturalne, a ponadto zrozumienie wszystkich sów nie jest konieczne, aby odpowiedzieć na pytania. Można również podpowiedzieć techniki „zgadywania” znaczenia s wa, którego nie rozumieją, a które wydaje się im kluczowe. Po pierwsze, uczniowie powinni bardzo uważnie ws łuchać się w s wa, które otaczają „s wo

– zagadk ”: bardzo często tzw. kontekst okoowyrazowy, pozwala odkryć znaczenie s wa, którego nie rozumieją. Po drugie, uczniowie powinni zastanowić się, czy nierozumiane s wo nie przypomina im s wa, które znają w innym języku (obcym lub ojczystym). Niemniej jednak należy przestrzec uczniów przed tzw. fałszywymi przyjęciami, czyli s wami, które brzmią podobnie w równych językach, ale znaczą zupełnie co innego, np. angielskie wyrażenie *public school* nie oznacza, jak by się nam wydawało, szkoły państwowej, lecz jest synonimem szkoły prywatnej; podobnie hiszpański czasownik *batir* będzie przetłumaczony na język francuski jako *battre*, a nie jako *b tir*. Co zrobić, aby nie wpaść w pulapk  „fałszywych przyjęciami”? Uczniowie powinni dokladnie ws łuchać się w kontekst, w którym pojawia się dane s wo, a następnie wyeliminować znaczenia niepasujące.

- I wreszcie, należy pamiętać o tym, że udzielając odpowiedzi na pytania, uczniowie muszą się ściśle trzymać s łuchanego tekstu. Nawet jeśli jakas odpowiedź wydaje się być oczywista, należy uważnie pos łuchać nagrania, aby się upewnić, czy tak na pewno jest.

Według obieguowej opinii uczycych si , rozumienie ze s łuchu jest najtrudniejszą sprawnością w procesie przyswajania języków obcych. Jednak systematyczny trening strategiczny pozwoli uczniom lepiej przygotować się do zadań, które są oparte na rozumieniu ze s łuchu, a tym samym lepiej poradzić sobie nie tylko na egzaminach językowych, ale również w codziennych sytuacjach komunikacji w języku niemacierzystym.

Bibliografia

Ratuszniak A., Sobczak A., *Język francuski. Poziom rozszerzony*, Wydawnictwo Szkolne OMEGA, Kraków 2008.

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

uczeń zdolny

Rok szkolny 2010/2011 został ogłoszony przez Ministra Edukacji Narodowej Rokiem Odkrywania Talentów. Inicjatywa ta jest doskonałą okazją, żeby poświęcić więcej uwagi tematyce ucznia zdolnego.

Tematem numeru 1/2011 „Języków Obcych w Szkole” jest uczeń zdolny. Naszą intencją jest przybliżenie Czytelnikom tej problematyki w kontekście nauczania języków obcych. Po prezentacji ogólnej zagadnienia przedstawiamy, jak wspiera ucznia zdolnego edukacyjna Europa. W dalszej części pisma publikujemy artykuły poświęcone tematyce uczeń zdolny a nauczanie języków obcych. Przegląd kończymy tekstami ukazującymi dobre praktyki związane z tą problematyką.

Andrzej Sękowski
Olha Bilyakovska
Krystyna Szymankiewicz
Marek Rudź
Mirosław Pawlak
Anna Kiełczewska
Anna Kozdój
Karolina Wawrzonek

Zdolności człowieka jako wymiar psychologiczny

Andrzej E. Sękowski¹, Olha Bilyakovska²

Instytut Psychologii Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II



Wprowadzenie

Problematyka zdolności od dawna budziła duże zainteresowanie wielu uczonych. Niewątpliwym potwierdzeniem tego faktu jest obecna różnorodność teorii dotyczących tego zagadnienia. Jego popularność i ważność przyczyniły się do pewnego braku precyzji w rozumieniu i definicjach zdolności. Do tej pory powstało wiele koncepcji podkreślających wewnętrzne i zewnętrzne uwarunkowania ich rozwoju. Do czynników wewnętrznych, odgrywających ważną rolę w rozwoju wybitnych zdolności najczęściej zalicza się: ponadprzeciętny poziom inteligencji lub zdolności kierunkowych, określone wymiary osobowości oraz zdolności twórcze. W tym artykule chcemy przedstawić główne definicje, teorie inteligencji i zdolności oraz wprowadzić czytelnika w problematykę znaczenia zdolności dla życiowych osiągnięć osoby.

Definicje zdolności i inteligencji

W nauce zagadnienie zdolności pojawia się już w momencie powstania psychologii jako osobnej dyscypliny, a obecnie problematyka ta omawiana jest głównie na gruncie psychologii różnic indywidualnych (Strelau, 2002). Badania nad wybitnymi zdolnościami i inteligencją często są wynikiem

potrzeb społecznych i oczekiwań dotyczących praktycznego zastosowania uzyskiwanych rezultatów (Sękowski, 2004b: 9). W psychologii nie ma spójnego rozumienia pojęcia „zdolności”. Jednak przez wielu badaczy jest ono pojmowane jako indywidualna właściwość osobowości człowieka, której nie można sprowadzić do wykształconych nawyków, ale dzięki której można kształtować różnego rodzaju nawyki, sprawności i umiejętności (Hornowski, 2009: 36).

Według Feldmana zdolność jest pewną potencjalnością osoby, dzięki której możliwa jest konstruktywna interakcja różnych aspektów doświadczenia świata. Ważną rolę w ujawnianiu się zdolności w odmiennych działaniach mają nie tyle różne procesy leżące u ich podstaw, ile cele, dążenia lub zainteresowania jednostki. O zdolnościach mówimy, gdy interakcja między tymi procesami prowadzi do powstania wysokiej jakości wytworów. Feldman uważa, że jeśli mówimy o zdolnościach z perspektywy rozwojowej, to należy uwzględnić proces psychiczny, fazy rozwojowe i specyfikę dyscypliny, w której dana osoba się realizuje (Limont, 1994: 9).

Nosal utożsamia zdolności z dyspozycjami poznawczymi, dokonując podziału na zdolności ogólne i specjalne (matematyczne, plastyczne, muzyczne). Zdolności ogólne to globalne dyspozycje umysłowe. Natomiast zdolności specjalne są ukierunkowane na odbiór i przetwarzanie określonego rodzaju bodźców (Nosal, 1990: 22).

1 Prof. dr hab. Andrzej Sękowski jest kierownikiem Katedry Psychologii Różnic Indywidualnych (KUL) i autorem ponad 200 publikacji, m.in. książek *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, *Osobowość a osiągnięcia artystyczne uczniów szkół muzycznych*, *Osobowościowe uwarunkowania postaw wobec osób niepełnosprawnych* i *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*. Publikuje w prestiżowych międzynarodowych czasopismach naukowych, takich jak *Journal of Personality and Social Psychology*, *Science*, *High Ability Studies*, *Journal of Visual Impairment & Blindness*, *Zeitschrift für Heilpädagogik*. Obecnie pełni funkcję, wiceprzewodniczącego PTP (Polskie Towarzystwo Psychologiczne), redaktora naczelnego *Przeglądu Psychologicznego*. Jest Dziekanem Wydziału Nauk Społecznych KUL. Jego zainteresowania naukowe dotyczą przede wszystkim problematyki wybitnych zdolności oraz postaw społecznych wobec osób niepełnosprawnych. Od dziesięciu lat prowadzi treningi i warsztaty psychologiczne ze szczególnie uzdolnionymi dziećmi i dorosłymi w Polsce, Niemczech i USA.

Zdaniem Pietrasińskiego zdolności to takie różnice indywidualne, dzięki którym osoby przy jednakowej motywacji i uprzednim przygotowaniu w porównywalnych warunkach osiągają w uczeniu się i działaniu niejednakowe rezultaty (Pietrasiński, 1976: 736).

Przez długi czas uważano, że wybitne zdolności są związane głównie z wysoką inteligencją, a szczególnie z takimi procesami umysłowymi jak pamięć, uwaga,

² Autorka jest doktorantką w katedrze Psychologii Różnic Indywidualnych KUL.

myślenie czy wyobraźnia. Ujęcie zagadnienia zdolności w ten sposób znajduje odbicie w definicjach, które określają zdolności jako rodzaj różnic indywidualnych, aktualną umiejętność wykonywania zadań, podstawowe właściwości indywidualne lub jako względnie trwałe cechy procesów poznawczych. Podejście to jest zgodne w tym, że zdolności mają wpływ na osiągnięcia i umiejętności jednostki. Współczesne koncepcje zdolności zwracają szczególną uwagę na znaczenie czynników osobowościowych i na interakcję tych czynników z procesami poznawczymi (Ledzińska, 2004: 19).

Inteligencja jest jednym z czynników współdeterminujących osiągnięcia człowieka i stanowi jedną z najcenniejszych jego cech (Strelau, 1997: 7). Po raz pierwszy pojęcie inteligencja (łac. *intelligentia*) użyte zostało przez Cyncerona, który określił nim zdolności intelektualne. Według Spearmana inteligencja jest czynnikiem ogólnym i niezróżnicowanym, na który składają się procesy wnioskowania i rozumowania. Obok inteligencji ogólnej Spearman wyróżnił tzw. zdolności specjalne, które umożliwiają rozwiązywanie zadań szczególnego rodzaju. Od czasów Spearmana zainteresowanie inteligencją rosło, a zgodność badaczy co do rozumienia tego pojęcia i sposobu jego pomiaru malała. Z tego powodu na początku lat 20. ubiegłego stulecia zorganizowane zostało sympozjum, w którym wzięło udział 17 wybitnych badaczy inteligencji. W ramach sympozjum mieli oni między innymi odpowiedzieć na pytanie, jak rozumieją inteligencję i jaki według nich jest najlepszy sposób jej pomiaru. Opublikowane później wypowiedzi kilku uczestników sympozjum dowiodły braku zgodności w rozumieniu pojęcia inteligencji (Strelau, 2002: 14–71; Sternberg, 2000: 8). Większość definicji jest jednak zgodna z tym, że inteligencja jest zdolnością do adaptacji do środowiska i uczenia się.

W podejściach do inteligencji możemy wyróżnić kilka głównych nurtów. Pierwszy nurt traktuje inteligencję jako specyficzną zdolność adaptacyjną. Głównym jego reprezentantem jest W. Stern, który wprowadził do psychologii pojęcie ilorazu inteligencji. Zdaniem Sterna, inteligencja jest ogólną zdolnością adaptacji do nowych warunków i do wykonywania nowych zadań. Ciekawym faktem jest to, że choć zdolność tę rozumiemy w sensie

psychologicznym, to jednak jest ona właściwa nie tylko człowiekowi, lecz również zwierzętom. Koncepcja Sterna wyraźnie nawiązywała do teorii ewolucji. Nieco podobne spojrzenie na inteligencję reprezentowali przedstawiciele behawioryzmu i neobehawioryzmu, definiując ją jako zdolność do uczenia się.

Autorzy następnego nurtu uważają inteligencję za właściwość psychiczną, która przejawia się w efektywności wykonywania zadań. Efektywność ta jest względnie stała i charakterystyczna dla jednostki. Takie traktowanie inteligencji z jednej strony zwiększa możliwość jej pomiaru, z drugiej, nie uwzględnia wpływu innych czynników na efektywność (np.: motywacja, doświadczenie, cechy osobowości itp.).

Jeszcze inne stanowisko reprezentuje J. Piaget, który ujmuje inteligencję jako zdolność do rozwiązywania problemów. Tak rozumiana inteligencja jest nie tyle właściwością jednostki, ile zespołem procesów umysłowych, które uczestniczą w rozwiązywaniu zadań. W tym podejściu mówi się raczej o zachowaniu inteligentnym, a nie o samej inteligencji. Podkreśla się tym samym, że istotą inteligencji są procesy umysłowe (np.: rozumienie, wnioskowanie lub porównywanie).

Wśród badaczy nie ma także zgodności co do genezy inteligencji – poglądy na ten temat są bardzo zróżnicowane. Jedni mówią, że inteligencja jest wyłącznie wynikiem oddziaływań środowiska, a drudzy, że jest ona zdeterminowana genetycznie. Biorąc pod uwagę genezę inteligencji, D. Hebb wprowadził pojęcia inteligencji A i B. Inteligencja A jest intelektualnym potencjałem organizmu wynikającym z wyposażenia genetycznego. Inteligencja B jest natomiast wynikiem interakcji między inteligencją A i szeroko rozumianym środowiskiem. Są to zdolności intelektualne, które przejawiają się na zewnątrz, w zachowaniu (Strelau, 1995: 86).

Kontynuując myśl Hebba, Vernon dodał jeszcze inteligencję C – psychometryczną. Inteligencja psychometryczna przejawia się w zachowaniach, które są ujawniane na podstawie testów inteligencji (Strelau, 2002: 67).

Według J. Strelaua (2002: 68) „inteligencja to konstrukt teoretyczny odnoszący się do względnie stałych warunków

wewnętrznych człowieka, determinujących efektywność wykonywania zadań lub rozwiązywania problemów wymagających typowo ludzkich procesów poznawczych. Warunki te kształtują się w wyniku specyficznego dla jednostki oddziaływania między genotypem a środowiskiem”.

Zdolności twórcze

Jednym z pierwszych badaczy problematyki twórczości był J.P. Guilford. W ramach swojej koncepcji struktury intelektu wyróżnił on zdolności myślenia konwergencyjnego i dywergencyjnego. Myślenie konwergencyjne charakterystyczne jest dla sytuacji mających jedno rozwiązanie lub ograniczoną ich liczbę. Myślenie dywergencyjne natomiast występuje w sytuacjach, dla których charakterystyczna jest nieskończona liczba rozwiązań. Myślenie twórcze można określić jako myślenie dywergencyjne. Zdaniem Guilforda, dla myślenia twórczego istotne jest poszukiwanie różnorodnych, niekonwencjonalnych z punktu widzenia logiki i norm społecznych rozwiązań tego samego problemu. Charakterystycznymi dla myślenia twórczego są płynność, giętkość i oryginalność rozwiązań. Płynność jest zdolnością wytwarzania dużej liczby pomysłów. Można wyróżnić płynność słowną (np. podanie jak największej liczby słów zaczynających się na określonej literę), ideacyjną (polegającą na tworzeniu jak największej liczby rozwiązań problemu) oraz skojarzeniową (np. podanie jak największej liczby słów, kojarzących się z podanym wyrazem). Giętkość określa się jako gotowość do zmiany kierunku myślenia, a jej wskaźnikiem może być różnorodność wytwarzanych pomysłów. Giętkość może przejawiać się spontanicznie (zmiana kierunku myślenia nie jest wymuszona), bądź też może mieć charakter adaptacyjny (zmiana jest spowodowana właściwościami zadania). Oryginalność jest najbardziej pożądaną cechą myślenia dywergencyjnego w ocenie społecznej wytworu. Jest to zdolność do tworzenia nietypowych i oryginalnych rozwiązań. Według Torrance’a, do wymienionych przez Guilforda cech myślenia twórczego należy także dodać czwarty element, a mianowicie staranność. Jest ona mierzona ilością pracy włożonej w ekspresję pomysłu (Nęcka, 2001: 27–29).

Zdolności twórcze mają szczególne znaczenie w aktywności i osiągnięciach człowieka oraz w jego samorealizacji. Przez zdolności twórcze rozumiemy indywidualne właściwości osobowości, dzięki którym skuteczne działanie charakteryzuje się nowością i oryginalnością. Właściwości te mogą przejawiać się jako potencjalność, wtedy można je zmierzyć za pomocą testów psychologicznych bądź też jako pewna aktywna właściwość realizacyjna, która ujawnia się w jakości wytworów (Popek, 1988 :17). Limont (1998: 75) uważa, że zdolności twórcze można rozpatrywać jako: proces, wytwór, cechy osobowości lub właściwości intelektualne.

Osoba przejawiająca zdolności twórcze łatwo wpada na nowe pomysły i jest gotowa do zmiany kierunku myślenia bądź modyfikowania informacji. Jest ona również zdolna do dawania oryginalnych, niecodziennych odpowiedzi. Osoby twórcze są wrażliwe na problemy i zdolne do zmiany znaczeń treści symbolicznych i semantycznych. Dzięki temu szybciej dostrzegają problem i np. mogą w niekonwencjonalny sposób wykorzystać jakiś przedmiot. Tak powstają nowe i zaskakujące wytwory.

Twórczość przejawia się w różnych dziedzinach aktywności człowieka (nauka, praca, zabawa itp.). Osoba może być wszechstronnie uzdolniona twórczo lub może posiadać zdolności twórcze tylko w jednej, wąskiej dziedzinie (Sękowski, 2004a: 175).

Predyktory osiągnięć szkolnych i akademickich

Najczęściej wśród uwarunkowań osiągnięć uczniów zdolnych wymienia się inteligencję, zdolności specjalne, zdolności twórcze, strukturę zainteresowań oraz cechy osobowości, które mają wpływ na sferę motywacyjną (obraz siebie, samoocenę i system wartości).

Badania przeprowadzone wśród uczniów zdolnych w Polsce i w Niemczech wskazują na to, że wysoki poziom inteligencji ogólnej sprzyja znacznym szkolnym osiągnięciom matematycznym, humanistycznym oraz muzycznym. Uczniowie z wysokim ilorazem inteligencji wyróżniają

się wśród rówieśników osiągnięciami szkolnymi. Osoby mające dobre wyniki z matematyki uzyskują wyższe niż pozostali wyniki w testach badających zdolności operowania materiałem liczbowym. Uczniowie o znacznych osiągnięciach humanistycznych mają wyższe wyniki w testach badających poziom zdolności operowania materiałem werbalnym. Dla osiągnięć szkolnych znaczące okazały się takie wymiary jak: poziom inteligencji ogólnej, zdolności operowania liczbami lub materiałem werbalnym, wyobraźnia przestrzenna oraz samoocena. Jeśli chodzi o zdolności twórcze, to stwierdzono niską zależność. Przyczyną tego może być system nauczania szkolnego, w którym główny nacisk kładzie się na inteligencję ogólną, natomiast zdolności twórcze bardzo często nie mają w warunkach szkolnych możliwości rozwijania i ujawniania się w wystarczającym stopniu (Sękowski, 1998: 110–111). Osoby wybitnie zdolne wielokrotnie przewyższają grupę osób o przeciętnym ilorazie inteligencji pod względem osiągnięć szkolnych i zawodowych. Osoby zdolne o wysokich i niskich osiągnięciach różnią się głównie cechami osobowościowymi. Wybitnie zdolne osoby charakteryzują się lepszym zdrowiem psychicznym oraz lepszym przystosowaniem społecznym. Zdolności i inteligencja najistotniejsze znaczenie mają przy osiągnięciach związanych z wykonywaniem konkretnego działania i konkretnej czynności (Strelau, 1995: 146).

Niewątpliwie, niezbędnym warunkiem wybitnych osiągnięć jest wysoka motywacja. Podwyższa ona ludzką efektywność. Ważne znaczenie ma też struktura tej motywacji. Na przykład dla osiągnięć twórczych najbardziej efektywna jest motywacja wewnętrzna. Jeśli działanie jest zainspirowane własnymi zainteresowaniami, to będzie ono bardziej skuteczne (Sękowski, 2004a: 175). Nęcka (1994: 293) zauważa, że aby dane zadanie mogło być wykonane, niezbędny jest pewien optymalny poziom pobudzenia motywacyjnego. Musi ono być na tyle silne, by efektywnie wykorzystywać zasoby uwagi, a jednocześnie nie ograniczać pojemności pamięci roboczej. Ten optymalny poziom pobudzenia jest niezbędny dla osiągnięcia sukcesu.

Szczególne znaczenie dla osiągnięć uczniów zdolnych ma ich postawa wobec zadania. Jeśli bowiem osoba zdolna

ocenia zadanie jako wartościowe i fascynujące, to chętnie się w nie angażuje. Często przyczyną rozbieżności między poziomem inteligencji, zdolności ogólnych i specjalnych oraz twórczych a osiągnięciami jest wadliwa i „mało skuteczna” postawa wobec zadania i wobec sposobu jego wykonania (Sękowski, 2000: 302–303).

Zwykle zagadnienie osiągnięć rozpatrywane jest w perspektywie motywacji i zdolności. Zasadne jednak jest ustosunkowanie się też do innych wymiarów osobowości, np.: samooceny i obrazu siebie. Badania empiryczne wskazują na duże znaczenie tych cech dla indywidualnych osiągnięć. Kształtowanie się własnego obrazu jest wynikiem procesów poznawczych. Obraz własnej osoby i samoocena pełnią więc ważną rolę regulacyjną. Z jednej strony nieprawidłowości poznawcze mogą zaburzać samoocenę, a z drugiej niewłaściwa samoocena i negatywny obraz siebie mogą przyczyniać się do nieharmonijnego funkcjonowania poznawczego. Znaczenie obrazu siebie i samooceny szczególnie podkreślone jest w psychologii humanistycznej. Trudności i problemy w funkcjonowaniu społecznym spowodowane są w tym ujęciu nieadekwatnym obrazem siebie i zaniżoną bądź zawyżoną samooceną człowieka. Adekwatna lub nieco zawyżona samoocena motywuje osobę uczącą się do podejmowania działań sprzyjających rozwojowi jej cech intelektualnych i osobowościowych, a więc do osiągnięć i sukcesów. Z kolei osiągnięcia te przyczyniają się do kształtowania pozytywnego obrazu siebie i podwyższenia samooceny (Sękowski, 2006: 103).

Teoria inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu Sternberga

Zaprezentowane wcześniej dane wskazują na to, że wybitne osiągnięcia są uwarunkowane wieloma zmiennymi osobowościowymi i środowiskowymi. Z tego punktu widzenia interesujące jest podejście Sternberga, a szczególnie jego teoria inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu.

Według Sternberga, inteligencja polega na formułowaniu znaczących i spójnych celów oraz na posiadaniu umiejętności i dyspozycji do osiągnięcia tych celów. Ktoś chce zostać politykiem, ktoś naukowcem, a jeszcze ktoś inny lekarzem. Znaczenie ma nie to, jaki rodzaj celu wybierze dana osoba, lecz co ta osoba będzie robić dla realizacji tego celu. W tym procesie znajdują się: a) identyfikacja znaczących celów; b) skoordynowanie tych celów w taki sposób, by tworzyły spójną historię tego, czego się szuka w życiu oraz c) pokonanie znaczącego dystansu do osiągnięcia tego celu. Chociaż psychologowie mówią o inteligencji ogólnej, w rzeczywistości nie można być dobrym czy złym we wszystkim. Osoby, które są intelektualnymi liderami społeczeństwa identyfikują swoje mocne i słabe strony i znajdują sposób efektywnego wykorzystania posiadanych możliwości. Poza tym szeroko rozumiana inteligencja jest czymś więcej niż „adaptacją do środowiska”, jak zakładają tradycyjne jej definicje. Teoria inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu wyróżnia adaptację, kształtowanie i wybór. Zdolność w adaptacji w środowisku jest szczególnie ważna dla osób wkraczających w „nowe życie”. Jednak sama zdolność do adaptacji nie wystarcza. Osoba inteligentna, zdaniem Sternberga, potrafi nie tylko adaptować się do środowiska, ale również w pewien sposób go zmieniać. Jeśli jednak adaptacja i kształtowanie środowiska są niemożliwe, osoba ta jest zdolna do wyboru innego środowiska. Wiele wybitnych osób zaczynało działać w jednej sferze, a później zmieniało ją na inną, w której mogło lepiej się rozwijać i osiągnąć sukces.

Większość testów inteligencji mierzy głównie pamięć i zdolności analityczne. Natomiast Sternberg mówi o tym, że pamięć i zdolności analityczne nie są wystarczające, a inteligencja sprzyjająca powodzeniu życiowemu obejmuje szerszy zakres zdolności. Wyróżnia on trzy rodzaje inteligencji: analityczną, twórczą i praktyczną (Sternberg, 2003: 141–143; 2005: 189–191).

Inteligencja analityczna jest odpowiednikiem tradycyjnie pojmowanej inteligencji, dotyczy ona głównie funkcjonowania procesów poznawczych (pamięć, uwaga). Inteligencja twórcza (zdolności twórcze) wiąże się ze zdolnościami wytwarzania

nowych i oryginalnych rozwiązań. W nauce szkolnej szczególną uwagą obdarza się inteligencję analityczną, natomiast o sukcesie w dalszych etapach kształcenia się i w pracy zawodowej decyduje raczej inteligencja praktyczna, która umożliwi zastosowanie nabytej wiedzy. Człowiek może w znacznym stopniu rozwijać inteligencję. Szczególne znaczenie w tym procesie mają nauczyciele oraz osoby dorosłe, a także metody i cele nauczania. Wskaźnikiem poziomu i rodzaju osiągnięć człowieka w teorii Sternberga jest sukces. Warunkiem sukcesu życiowego jest zharmonizowanie zdolności analitycznych, twórczych i praktycznych (Sękowski, 2006: 99–101).

Gardner, mówiąc o inteligencji, przedstawia siedem jej typów, które według autora mają charakter równorzędny. Popularne testy inteligencji najczęściej badają inteligencję językową i logiczno-matematyczną. Obok nich Gardner wyróżnia także inteligencję przestrzenną (tworzenie umysłowych modeli świata zewnętrznego i umiejętność działania w oparciu o te modele), muzyczną i cielesno-kinestetyczną (zdolność rozwiązywania problemów i wytwarzania przedmiotów za pomocą całego ciała lub jego części). Ostatnie dwa rodzaje inteligencji Gardniera to inteligencja interpersonalna (zdolność do rozumienia innych ludzi i współdziałania z nimi) i inteligencja intrapersonalna, dzięki której człowiek jest zdolny do stworzenia adekwatnego obrazu siebie i wykorzystuje go w skutecznym działaniu. Wszystkie rodzaje inteligencji współdziałają ze sobą i to dzięki temu osoba jest zdolna do skutecznego rozwiązywania problemów i do tworzenia. Szkoły powinny rozwijać różne rodzaje inteligencji oraz kształtować zainteresowania uczniów ze względu na posiadane spektrum inteligencji (Gardner, 2002: 25–27).

Ciekawym podejściem do inteligencji jest teoria inteligencji emocjonalnej, zaproponowana przez Saloveya i Mayera. Inteligencja emocjonalna jest traktowana jako zbiór zdolności umysłowych. Do podstawowych umiejętności emocjonalnych zalicza się: percepcję i ekspresję emocji, wykorzystywanie emocji w myśleniu, rozumienie i analizowanie emocji oraz refleksyjną regulację emocji (Mayer, Salovey, Caruso, 2004: 200). Autorzy koncepcji inteligencji emocjonalnej

podkreślają, że może ona być predyktorem osiągnięć i sukcesów życiowych obok inteligencji ogólnej. Popularność inteligencji emocjonalnej nadało podejście Golemana (2007), który uważa, że sukces w życiu osobistym i zawodowym jest uzależniony od poziomu inteligencji emocjonalnej człowieka. Główne umiejętności emocjonalne wyróżnione przez Golemana to: samoświadomość emocjonalna, panowanie nad emocjami, empatia oraz stosunki z innymi.

Teoria wybitnych zdolności Renzulliego

Koncepcja J. Renzulliego (1986) jest jedną z najciekawszych koncepcji wybitnych zdolności. Autor zwraca uwagę na ścisłe powiązanie cech intelektualnych i pozaintelektualnych. Zgodnie z jego trójpięściennym modelem szczególną cechą osób wybitnie zdolnych jest występowanie ścisłej interakcji między ponadprzeciętną inteligencją lub ponadprzeciętnymi uzdolnieniami kierunkowymi, wysokim stopniem zaangażowania w zadanie i wysokim poziomem zdolności twórczych, rozumianych jako zdolności dywergencyjne. Do pierwszej grupy zdolności można zaliczyć ponadprzeciętną inteligencję albo specyficzne uzdolnienia. Przykładem zdolności kierunkowych mogą być uzdolnienia baletowe, kompozytorskie, rzeźbiarskie. Te z kolei można podzielić na jeszcze bardziej specyficzne, np. fotografia portretowa lub prasowa. Tę część zdolności kierunkowych, które są związane z inteligencją (np. zdolności matematyczne), można badać testami, natomiast o innych zdolnościach można wnioskować na podstawie wytworów. Autor podkreśla też, że zdolności kierunkowe idą raczej w parze z inteligencją wyższą niż przeciętna.

Zaangażowanie w zadanie jest możliwe dzięki takim cechom osobowości jak: motywacja, upór, wytrzymałość, ciężka praca, samozaparcie w ćwiczeniach, pewność siebie, wiara w swoje zdolności i wykonywaną pracę. Dla osób wybitnie zdolnych charakterystyczne jest zaangażowanie w działanie i fascynacja zadaniem. Można to dostrzec nawet już u małych dzieci posiadających wybitne zdolności.

Trzecim elementem w modelu Renzulliego są zdolności twórcze. Możemy do nich zaliczyć: płynność, giętkość i oryginalność myślenia, otwartość na doświadczenia, przyjmowanie tego co nowe w myśleniu, ciekawość, badawczość, poszukiwanie przygód, preferowanie ryzyka w myśleniu i działaniu, wrażliwość na szczegóły, estetyzm w rozwiązywaniu problemów, gotowość odbioru bodźców zewnętrznych, tworzenie własnych idei, wrażliwość na odczucia (Limont, 1994: 21–22).

Dla ujawnienia się i rozwoju wybitnych zdolności ważna jest interakcja pomiędzy tymi trzema elementami (Siekańska, 2004: 117).

Koncepcję Renzulliego rozwinął F. Mönks. Uznał on, że dla rozwoju i wykorzystania zdolności istotne znaczenie ma współdziałanie z otoczeniem. W związku z tym w swojej koncepcji zdolności wyodrębnił trzy komponenty środowiskowe: rodzinne, szkolne i rówieśnicze. Każde ze środowisk współdziała ze sobą oraz ma pozytywny lub negatywny wpływ na każdą z trzech grup cech (ponadprzeciętne zdolności poznawcze, zaangażowanie w pracę i twórczość). Brak lub słabszy wpływ jednego z komponentów środowiskowych nie sprzyja efektywności działań jednostki. Tak samo, jeśli nie ma współdziałania między elementami, może to utrudniać bądź hamować rozwój zdolności (Limont, 1994: 23–24; Sękowski, Siekańska, Klinkosz, 2009: 477).

Model zdolności A. Tannenbauma składa się z pięciu czynników. Są to zdolności ogólne, uzdolnienia kierunkowe, czynniki środowiskowe, czynniki „niezwiązane z myśleniem” oraz czynniki „przypadku” (*chance factors*). Do czynników niezwiązanych z myśleniem Tannenbaum zalicza np. motywację do osiągnięć, dojrzałość emocjonalną i odporność psychiczną. Czynniki przypadku rozumiany jest jako wydarzenie losowe. Waga tego czynnika często jest pomijana przez badaczy wybitnych zdolności. Prawdopodobnie przyczyną tego jest fakt, że czynnik ten jest trudno uchwycić, a także też kontrolować lub mierzyć. Wszystkie czynniki są odpowiedzialne za ujawnienie się wybitnych zdolności. Swój model autor przedstawia w kształcie pięciopromiennej gwiazdy. Jej środek jest obszarem wybitnych zdolności (Limont, 1994: 24).

Strelau uważa, że nie można mówić o wybitnych zdolnościach i osiągnięciach bez myślenia twórczego, więc dodaje ten element do pięciu elementów wyodrębnionych przez Tannenbauma (Limont, 1994: 24).

Zdolności językowe jako rodzaj zdolności specjalnych

Wszystkie zdolności możemy podzielić na zdolności ogólne, nazwane przez Spearmana inteligencją oraz zdolności specjalne. Zdolności specjalne to „względnie stałe warunki wewnętrzne człowieka determinujące efektywność wykonywania czynności w specyficznej sferze jego działalności” (Strelau, 1997: 223). Możemy do nich zaliczyć na przykład zdolności plastyczne, muzyczne, matematyczne czy językowe. Często do określenia zdolności specjalnych używa się terminu „uzdolnienia”. W taki sposób podkreśla się, że wiele zdolności specjalnych jest konfiguracją bardziej specyficznych zdolności. Przykładem tu mogą być takie zdolności, jak pamięć liczb, szybkość wykonywania ruchów, koordynacja wzrokowo-ruchowa, wyobraźnia przestrzenna czy też słuch tonalny, słuch harmoniczny, wycucie rytmu czy pamięć melodii. Liczba i różnorodność kategorii uzdolnień jest związana z działalnością człowieka. Powstawanie nowych rodzajów działalności prowadzi do rozwoju nowych uzdolnień (Strelau, 1997: 224).

Rodzajem zdolności specjalnych, którym szczególnie zainteresowani są nauczyciele i osoby uczące się języków obcych, są zdolności językowe. Istnieją jako związane z kompetencją językową oraz kompetencją komunikacyjną. Ze względu na składnik kompetencji językowej możemy wyróżnić zdolności fonologiczne, zdolności wpływające na rozwój słownika umysłowego oraz zdolności syntaktyczne. Pierwsze z nich zwane są też słuchem fonematycznym, odpowiedzialne za subtelne odróżnianie poszczególnych fonemów danego języka, zarówno w procesie percepcji, jak i produkcji. Im wyższy jest poziom zdolności fonologicznych, tym słabszy jest obcy akcent. Zdolności związane ze słownikiem umysłowym sprzyjają łatwemu zapamiętywaniu nowych słów oraz gotowości ich przywoływania i umiejętności tworzenia

z nich różnorodnych kombinacji. Dzięki zdolnościom syntaktycznym osoba konstruuje zdania i teksty. Większość testów językowych bada takie zdolności: pamięć mechaniczną słuchową i wzrokową; słuch fonematyczny i zdolność artykulacyjną; zdolność kojarzenia dźwięku z symbolem i zdolności naśladowania intonacji oraz rytmu, melodii zdania; płynność myślową i płynność słowną; zdolność do analizy językowej; łatwość wypowiedzi i zdolność ustnego wypowiadania się (Kurcz, 2005: 205).

Poszczególne osoby różnią się poziomem i strukturą zdolności językowych, mogą one mieć zatem decydujący wpływ na występowanie różnic indywidualnych między ludźmi (Kurcz, 1992: 214).

Znaczenie zdolności językowych w procesie przyswajania języka ojczystego jest stosunkowo małe, ponieważ każda osoba potrafi nauczyć się jednego języka. Niemniej jednak zdolności językowe ułatwiają proces przyswajania języka i dlatego mają szczególne znaczenie przy uczeniu się języków obcych (Kurcz, 1992: 211; 2005: 204–205).

Możliwości rozwijania zdolności

Zdolności odgrywają bardzo ważną rolę w życiu ludzi. W połączeniu z innymi cechami osobowości i środowiska mają wpływ na osiągnięcie przez daną osobę ważnych celów i sukcesów życiowych. Dlatego też warto zwrócić uwagę na możliwość ich rozwijania. Wiele danych pochodzących z literatury psychologicznej i pedagogicznej potwierdza rolę oddziaływań środowiskowych w procesie realizowania celów i aktualizowania osiągnięć w różnych dziedzinach działalności człowieka. W sytuacji dzieci zdolnych ważne jest jak najwcześniejsze podjęcie pracy z nimi. Trudno jest jednak stwierdzić, jaka forma wspomaganie osób wybitnie zdolnych jest najbardziej skuteczna. Jedni wypowiadają się za kształceniem specjalnym uczniów zdolnych, inni natomiast twierdzą, że najlepsza jest pełna integracja z innymi uczniami. Duże zamieszanie wprowadzają liczne koncepcje i teorie wybitnych zdolności. Część z nich przypisuje największą

wagę inteligencji, część podkreśla znaczenie czynników osobowościowych i środowiskowych. To, zwolennikiem jakiej koncepcji jest osoba wspomagająca, wpływa na wybór formy pracy z uczniem zdolnym.

Z perspektywy rozwoju zdolności ciekawa i użyteczna jest omawiana wcześniej teoria inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu Sternberga. Jeśli przyjmiemy, że warunkiem sukcesów życiowych osób zdolnych jest harmonijny rozwój trzech rodzajów inteligencji (analitycznej, twórczej i praktycznej), możemy stworzyć tym osobom możliwości ich rozwijania. Rozwijanie inteligencji analitycznej koncentruje się na identyfikacji problemu, dokonywaniu wyboru źródeł istotnych informacji, ich reprezentacji i organizacji, formułowaniu strategii oraz oceny rozwiązań. Chociaż stymulowanie inteligencji analitycznej jest mniej skuteczne w porównaniu do pobudzania inteligencji twórczej i praktycznej, daje jednak pozytywne wyniki. Praca nad inteligencją twórczą polega na rozwijaniu umiejętności przedefiniowania problemu, podejmowania nowych zadań, generowania oryginalnych pomysłów, podejmowania intelektualnego ryzyka itp. Bardzo użyteczne są tutaj różnorodne treningi twórczości. Rozwijanie inteligencji praktycznej jest skoncentrowane głównie na motywacji, kontroli impulsów, umiejętności wykorzystania właściwych zdolności, planowaniu działania, zorientowaniu na produktywność, określaniu priorytetów, podnoszeniu samooceny i zaufaniu do siebie (Sękowski, 2006: 99–101).

Wśród form pracy z uczniem zdolnym można wymienić szkoły specjalne oraz klasy specjalne dla uczniów zdolnych funkcjonujące w szkołach powszechnych, różnorodne koła zainteresowań oraz fundacje zabezpieczające uczniom zdolnym wsparcie finansowe i merytoryczne. Uniwersytety zakładają na przykład średnie szkoły uniwersyteckie czy gimnazja akademickie, niektóre państwa mają dobrze zorganizowany system olimpiad, który służy wyselekcjonowaniu uczniów zdolnych. Osoby takie później mają możliwość podjęcia często dość kosztownych studiów na renomowanych uczelniach oraz ubiegania się o przyznanie stypendium.

Jedną z form pracy z uczniem zdolnym są obozy i warsztaty. Są one bardzo atrakcyjne, ponieważ nie stanowią elementu systemu kształcenia szkolnego. Dają uczniowi zdolnemu przez kilkanaście dni możliwość nauki i prezentowania swoich możliwości poza środowiskiem szkolnym. Ze względu na cele, jakie stawiają sobie organizatorzy takich warsztatów lub obozów, można wyróżnić obozy ogólnorozwojowe oraz specjalistyczne, np.: matematyczne, muzyczne lub plastyczne. Celem obozów ogólnorozwojowych jest wspomaganie ogólnego rozwoju uczniów. Często w nowych warunkach zdolni uczniowie mogą pogłębić swoją wiedzę i poznać te obszary wiedzy, których dotychczas nie znali. Takie obozy sprzyjają również rozwojowi społecznemu, emocjonalnemu oraz fizycznemu uczniów zdolnych. Często ze względu na indywidualny tryb nauczania zdolni uczniowie mają ograniczone kontakty nieformalne z rówieśnikami, a tego typu spotkania stwarzają możliwość zaistnienia takich kontaktów.

Udział w obozach i warsztatach specjalistycznych umożliwia uczniom zdolnym pogłębienie wiedzy w konkretnej dziedzinie. Zajęcia na takich spotkaniach często są prowadzone przez wybitnych specjalistów. To bardzo efektywny i wskazany rodzaj pomocy. Osoby zajmujące się wspomaganie uczniów wybitnie zdolnych podkreślają, że zabezpieczenie merytoryczne jest bardziej efektywną formą wsparcia niż wspomaganie materialne (np. stypendium). Jednak ważne jest, by wybitnie zdolny uczeń mógł korzystać z niezbędnego sprzętu, a to oczywiście jest związane z określonymi potrzebami materialnymi.

Zakończenie

Zdolności i inteligencja mają istotne znaczenie w życiu osoby. Potwierdzeniem tego jest obecna różnorodność podejść teoretycznych i definicji tych zagadnień. Przez wielu zdolności rozumiane są jako pewna potencjalność jednostki lub dyspozycja poznawcza, która sprzyja wykształceniu różnego rodzaju nawyków, sprawności i umiejętności. Wśród uczonych do tej pory nie ma zgodności w rozumieniu i definiowaniu zdolności, niemniej jednak większość

zgodza się z podejściem Spearmana, który wyróżnił zdolności ogólne – inteligencję – i zdolności specjalne. Jak dowodzą liczne badania prowadzone w różnych krajach, są one ważnymi predyktorami sukcesów życiowych. O ile wcześniej znaczącą rolę w osiągnięciach szkolnych i akademickich przypisywano tylko inteligencji, to współcześnie podkreśla się, że osiągnięcie sukcesu jest możliwe dzięki aktywnej interakcji poznawczych i osobowościowych cech jednostki. Wśród najważniejszych można wymienić motywację, samoocenę i system wartości. Zwraca się uwagę również na możliwość rozwijania zdolności. Wobec tego ważnym zadaniem staje się wspomaganie wszechstronnego rozwoju uczniów zdolnych.

Bibliografia

- Gardner H. (2002), *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, Poznań: Media Rodzina.
- Goleman D. (2007), *Inteligencja emocjonalna*, Poznań: Media Rodzina.
- Hornowski B. (2009), *Teoretyczne i psychometryczne podstawy psychologicznych badań zdolności i rozwoju człowieka*, Poznań: Poznańskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk.
- Kurcz I. (1992), *Język a psychologia*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kurcz I. (2005), *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Ledzińska M. (2004), *W poszukiwaniu powiązań między inteligencją i osobowością*, w: A. Sękowski (red.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 15–29.
- Limont W. (1994), *Synektyka a zdolności twórcze*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Limont W. (1998), *Uzdolnienia plastyczne a inteligencja, zdolności twórcze i style poznawcze*, „Przegląd Psychologiczny”, 41 (1/2), s. 73–88.

- Mayer J. D., Salovey P., Caruso D. R. (2004), *Emotional Intelligence: Theory, Findings, and Implications*, „Psychological Inquiry”, 15 (3), s. 197–215.
- Nęcka E. (1994), *Inteligencja i procesy poznawcze*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Nęcka E. (2001), *Psychologia twórczości*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Nosal Cz.S. (1990), *Psychologiczne modele umysłu*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pietrasiniński Z. (1976), *Zdolności*, w: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*, Warszawa: PWN, s. 735–762.
- Popek S. (1988), *Struktura zdolności i uzdolnień*, w: S. Popek (red.), *Twórczość. Zdolności. Wychowanie*, Warszawa: IBM, s. 8–34.
- Renzulli J. (1986), *The Three Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model for Creative Productivity*, w: R.J. Sternberg, J. E. Davidson (ed.), *Conceptions of Giftedness*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 53–92.
- Sękowski A.E. (1998), *Wybrane różnice indywidualne a osiągnięcia uczniów zdolnych*, „Przegląd Psychologiczny”, 41 (1/2), s. 105–120.
- Sękowski A.E. (2000), *Predyktory osiągnięć a koncepcje wybitnych zdolności*, w: W. Jankowski, B. Kamińska, A. Miśkiewicz (red.), *Człowiek – Muzyka – Psychologia*, Warszawa: Akademia Muzyczna im. F. Chopina, s. 295–307.
- Sękowski A.E. (2004), *Inteligencja, twórczość, mądrość a wybitne zdolności*, w: A.E. Sękowski (red.) *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 173–192.
- Sękowski A.E. (2004b), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sękowski A.E. (2006), *Stymulowanie rozwoju zdolności w świetle teorii inteligencji sprzyjającej powodzeniu życiowemu Roberta J. Sternberga*, „Roczniki Psychologiczne”, 9, 1, s. 95–105.
- Sękowski A.E., Siekańska M., Klinkosz W. (2009), *On Individual Differences in Giftedness*, w: L. Shavinina, L.V. (ed.) *International Handbook on Giftedness*: Springer Verlag, s. 467–485.
- Siekańska M. (2004), *Koncepcje zdolności a identyfikacja uczniów zdolnych*, w: A. Sękowski (red.) *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 115–124.
- Sternberg R.J. (2000), *The Concept of Intelligence*, w: R.J. Sternberg (ed.), *Handbook of Intelligence*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 3–15.
- Sternberg R.J. (2003), *A Broad View of Intelligence. The Theory of Successful Intelligence*, „Consulting Psychology Journal, Practice and Research”, 55 (3), s. 139–154.
- Sternberg R.J. (2005), *The Theory of Successful Intelligence*, „Interamerican Journal of Psychology”, 39 (2), s. 189–202.
- Strelau J. (1995), *Temperament i inteligencja*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Strelau J. (1997), *Inteligencja człowieka*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Żak.
- Strelau J. (2002), *Psychologia różnic indywidualnych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Zapraszamy na stronę internetową ORE

W pierwszym numerze 2011 internetowego czasopisma „Trendy” poświęconego uczniowi zdolnemu:



- O systemowych rozwiązaniach w pracy z uczniem zdolnym (wywiad z A. Kowalik i J. Barskim)
- Praca z uczniem zdolnym w kontekście nowych zmian prawnych (Katarzyna Leśniewska)
- Każde dziecko jest zdolne (Katarzyna Zawadzka)
- Jak technologie informacyjne i komunikacyjne mogą wspomagać uczniów zdolnych (Lechosław Hojnacki)
- Skuteczne strategie nauczania uczniów uzdolnionych – wskazówki dla nauczycieli (Tłumaczenie T. Trzaskowski)
- Klimat dla zdolności i talentów w szkole - refleksje bardzo osobiste (Dorota Kulesza)
- Uczeń zdolny w praktyce edukacyjnej (Wywiad z M. Mędrzycką)
- Projekt „TalentGame” (Małgorzata Dąbrowska)

www.ore.edu.pl

Co kraj, to obyczaj ...

O wspieraniu rozwoju ucznia zdolnego w Europie

Krystyna Szymankiewicz¹

Polityka edukacyjna większości krajów europejskich zmierza ku stworzeniu wszystkim uczniom warunków do jak najlepszego rozwoju ich potencjału. Zgodnie z tym założeniem, uczniowie wyróżniający się szczególnymi uzdolnieniami – a jest ich w Europie, w zależności od kraju, od 3 do 10% populacji szkolnej – również powinni otrzymywać odpowiednie dla ich potrzeb wsparcie w nauce i rozwoju. Potrzeby edukacyjne uczniów zdolnych zostały nawet oficjalnie zauważone w zaleceniu Rady Europy z 1994 r., w którym zachęca się do tworzenia specjalnych rozwiązań edukacyjnych dla tej grupy dzieci i młodzieży.

Mimo przyjętych wspólnych założeń polityki edukacyjnej, szkolna rzeczywistość uczniów zdolnych nie wszędzie wygląda tak samo. Możemy się o tym przekonać, analizując opracowany w 2006 r. materiał „Wspieranie rozwoju uczniów zdolnych: specjalne rozwiązania stosowane w szkołach w Europie”². Przedstawia on ciekawe porównanie dotyczące trzech zagadnień: zdefiniowania pojęcia ucznia zdolnego, zastosowania specjalnych rozwiązań edukacyjnych oraz odpowiedniego szkolenia nauczycieli w 30 krajach należących do sieci EURYDICE³.

Zdolny, utalentowany czy o wybitnych zdolnościach? – definicje ucznia zdolnego

Przyjrzyjmy się najpierw definicjom ucznia zdolnego, pojawiającym się w oficjalnych dokumentach. Najczęściej spotykanym określeniem jest, używany także w Polsce, termin „uczeń zdolny” lub też inny – uczeń „utalentowany” czy „uzdolniony”. W niektórych krajach terminy te kojarzą się jednak z uzdolnieniami różnego typu: w Zjednoczonym Królestwie (UK) „zdolny” odnosi się do zdolności umysłowych, zaś „utalentowany” do uzdolnień artystycznych i sportowych. Oprócz tych najprostszych i najpopularniejszych terminów, znajdujemy też określenia opisowe, jak choćby „młody człowiek o dużych potencjalnych zdolnościach” (Francuska Wspólnota Belgii), „dzieci nad wiek rozwinięte umysłowo” (Francja) czy „uczniowie o wybitnych zdolnościach umysłowych” (Hiszpania). Odrębne podejście prezentują niektóre kraje skandynawskie (Finlandia, Szwecja i Norwegia), w których brak jest

specjalnego terminu dla określenia dzieci i młodzieży uzdolnionej, ze względu na wytyczne krajowej polityki edukacyjnej, zalecające unikania jakiegokolwiek klasyfikacji uczniów.

Kryteria klasyfikacji

Jeśli chodzi o kryteria klasyfikacji, to w większości krajów bierze się pod uwagę wyniki sprawdzianów uzdolnień lub sprawdzianów potencjalnych zdolności (15 krajów) i/lub mierzone osiągnięcia i/lub wyniki (12 krajów). Przykładowo, w Polsce istotne jest kryterium osiąganych wyników, w Hiszpanii – sprawdzianów uzdolnień, we Francji zaś decydują oba kryteria razem wzięte. Oprócz wymienionych kryteriów „wyłączania” uczniów zdolnych zwraca się uwagę na różne aspekty rozwoju ucznia. Najczęściej liczy się rozwój psychomotoryczny, umysłowy i artystyczny (tak też jest w naszym kraju). Stosunkowo rzadko natomiast zainteresowanie wzbudza rozwój emocjonalny (interpersonalny) – ten aspekt jest uwzględniony m.in. we Włoszech, w Czechach, Holandii, Austrii, Niemczech. Ogólnie rzecz biorąc, można jednak uznać, że w większości krajów

1 Autorka jest adiunktem w Instytucie Romanistyki w Uniwersytecie Warszawskim.

2 www.eurydice.org/pl/files/zdolny.pdf.

3 EURYDICE - Sieć Informacji o Edukacji w Europie, istnieje od 1980 roku. Sieć składa się z biur krajowych, utworzonych przez ministerstwa edukacji poszczególnych krajów i z biura europejskiego (EACEA P9) utworzonego przez Komisję Europejską (Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury). EURYDICE, pracując dla twórców polityki edukacyjnej i świata edukacji, przygotowuje i publikuje opisowe analizy systemów edukacji, studia porównawcze na tematy będące przedmiotem zainteresowania Unii Europejskiej i wskaźniki dotyczące różnych poziomów edukacji (źródło: www.eurydice.org/pl/).

dominuje szeroka koncepcja inteligencji, nieograniczająca się do inteligencji werbalnej i logiczno-matematycznej, co pozwala uwzględnić uzdolnienia sportowe i artystyczne.

Występowanie rozwiązań edukacyjnych

Zdefiniowanie w przepisach edukacyjnych ucznia zdolnego nie oznacza jeszcze zaliczenia go do grupy uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, co jest równoważne z brakiem oficjalnego uznania prawa tych uczniów do specyficznej organizacji ich nauczania. W rzeczywistości, tylko w 10 krajach (m.in. we Francji, w Hiszpanii, Portugalii, Czechach i na Słowacji) przepisy uwzględniają dzieci utalentowane w populacji mającej specjalne potrzeby edukacyjne. W Polsce, podobnie jak m.in. w Niemczech, Austrii, Anglii, Norwegii i Finlandii, w roku 2006 nie było takiego zapisu. Brak odpowiednich przepisów nie wyklucza jednak stosowania takiej klasyfikacji w praktyce, jak to pokazuje analiza poszczególnych praktycznych rozwiązań edukacyjnych w ramach systemów szkolnictwa na poziomie podstawowym i średnim. Istniejące rozwiązania edukacyjne przybierają dwie możliwe formy: są to rozwiązania stosowane w ramach zajęć szkolnych oraz rozwiązania pozaszkolne. Większość podejmowanych działań to inicjatywy dydaktyczne w obrębie szkoły, z którymi często idą w parze dodatkowe zajęcia pozaszkolne. Istnienie specjalnych rozwiązań edukacyjnych dla uczniów zdolnych wydaje się być praktyką powszechną. Na tym tle wyróżniają się dwa kraje – Malta i Norwegia, które nie proponują specjalnych rozwiązań dla uczniów utalentowanych, gdyż prowadzą politykę edukacyjną odpowiadającą na indywidualne potrzeby wszystkich uczniów, bez wyróżniania jakiegokolwiek grupy. Tym samym, na Malcie i w Norwegii, mimo braku przepisu o specjalnych rozwiązaniach, dzieci i młodzież przejawiające ponadprzeciętne zdolności w praktyce korzystają jednak z odpowiednich działań wspierających rozwój ich talentów.

Rodzaje rozwiązań edukacyjnych

Przejdźmy teraz do konkretnych rodzajów rozwiązań edukacyjnych stosowanych w krajach europejskich. W opracowaniu EURYDICE wymienia się cztery możliwości rozwiązań, które zazwyczaj współwystępują i wzajemnie się uzupełniają:

- zróżnicowanie zajęć w klasie lub zajęcia na bardziej zaawansowanym poziomie,
- zindywidualizowany program nauczania,
- zajęcia pozalekcyjne,
- możliwość ukończenia nauki w krótszym czasie (tzw. szybka ścieżka).

Zajęcia na bardziej zaawansowanym poziomie polegają na poszerzeniu zakresu omawianej tematyki oraz bardziej szczegółowym przerobieniu materiału z danego przedmiotu. Oferowane są częściej w szkołach średnich (19 krajów) niż w szkołach podstawowych (13 krajów). Zawsze też towarzyszą im inne formy wspierania rozwoju uczniów zdolnych.

Zaletą drugiego rozwiązania polegającego na zindywidualizowaniu kształcenia jest możliwość dostosowania tempa realizacji programu do potrzeb ucznia, przy jednoczesnym uzyskaniu dodatkowego czasu na rozwijanie zdolności z wybranej dziedziny. Kształcenie zindywidualizowane jest popularne zarówno w szkolnictwie podstawowym, jak i średnim. W szkole podstawowej zdolne dzieci mogą uczyć się w odrębnych grupach ze względu na rodzaj i poziom zdolności, zaś w szkolnictwie średnim obserwuje się raczej tworzenie specjalistycznych placówek lub klas dla zdolnej młodzieży. W Polsce działają gimnazja akademickie, które przeprowadzają selekcję kandydatów na podstawie oceny ze szkoły podstawowej, testów psychologicznych, sprawdzianów z matematyki i języków obcych. Szkoły te realizują specjalny skrócony program nauczania. Przykładem może być Gimnazjum i Liceum Akademickie w Toruniu objęte patronatem

przez prof. Wiesławę Limont z Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, autorkę publikacji dotyczących edukacji uczniów zdolnych.¹ Istnieją w naszym kraju także szkoły specjalizujące się w dziedzinach sztuk pięknych lub dyscyplinach sportu.

Wielu zdolnych uczniów uczęszcza na różnego rodzaju zajęcia pozaszkolne w klubach, bierze udział w konkursach, rozwija swoje talenty w szkołach letnich, ogniskach artystycznych czy też próbuje sił współuczestnicząc w badaniach naukowych. Zajęcia takie nie podlegają uregulowaniom prawnym stosowanym dla specjalistycznych rozwiązań edukacyjnych w obrębie szkoły.

W większości krajów istnieje zagwarantowana prawnie możliwość szybszego ukończenia cyklu nauki na danym etapie (zarówno podstawowym, jak i średnim). Uczeń zdolny może, oprócz uczęszczania na normalne zajęcia, pobierać nauki prywatnie i zdać egzamin przed odpowiednią państwową komisją egzaminacyjną. Przykładem takiego elastycznego rozwiązania jest wprowadzenie w Luksemburgu dwuletnich etapów edukacyjnych, które można ukończyć w ciągu roku lub trzech lat. W Polsce uczniom zdolnym proponuje się indywidualny program kształcenia umożliwiający uczęszczanie na lekcje na różnym poziomie.

Oprócz wymienionych powyżej najpowszechniejszych rozwiązań edukacyjnych, w połowie badanych krajów funkcjonują jeszcze specjalne ośrodki dla dzieci i młodzieży zdolnej, zapewniające też wsparcie dla rodziców i nauczycieli. W Polsce doradztwem dla rodziców i nauczycieli uzdolnionych dzieci i młodzieży zajmują się specjalistyczne poradnie psychologiczno-pedagogiczne oraz Uniwersytet dla Rodziców. Nauczyciele znajdują też pomoc w Ośrodku Rozwoju Edukacji (a wcześniej w Centrum Metodycznym Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej). Ponadto, uczniowie uzdolnieni korzystają z różnych stypendiów.

Jak można się spodziewać, najwięcej specjalnych rozwiązań edukacyjnych dla omawianej grupy uczniów oferują te kraje, które stosują kryteria klasyfikacyjne dla identyfikacji dzieci i młodzieży zdolnej.

4 por. Limont W., *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować?*, GWP, 2010.

Kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli

Rozważając sposoby wspierania rozwoju uczniów zdolnych, nie sposób nie wspomnieć o istotnej roli, jaką mogą odegrać w tym przedsięwzięciu nauczyciele. To oni właśnie rozpoznają uczniów ponadprzeciętnie uzdolnionych, nie raz tworzą i/lub wcielają w życie projekty specjalnych rozwiązań edukacyjnych dla tej grupy. W tej sytuacji odpowiednie przygotowanie nauczycieli do wypełniania wspomnianych zadań wydaje się szczególnie ważne. Jak wynika z raportu EURYDICE, problematyka uzdolnień i pracy z uczniem zdolnym stanowi obowiązkowy punkt programu w kształceniu nauczycieli prawie w połowie badanych krajów (np. we Francji, na Słowacji, w Austrii, na Węgrzech, w krajach skandynawskich). W pozostałych krajach tematyka ta pojawia się na zasadzie opcjonalnej.

Problematyka uczniów zdolnych bywa włączana w treść innych przedmiotów (np. zajęć dotyczących specjalnych potrzeb edukacyjnych lub kształcenia zindywidualizowanego) albo stanowi przedmiot odrębnego modułu (np. w Niemczech, w Austrii, na Słowacji).

Nauczyciele mogą zapoznać się z zagadnieniem uzdolnień także w ramach kursów doskonalenia zawodowego w 18 krajach. Takich kursów w omawianym zakresie nie prowadzi się - z powodów, o których była już mowa - na Malcie i w Norwegii. Również w Danii i Grecji,

na Łotwie i Litwie, w Luksemburgu, Szwecji, Finlandii i Islandii nauczyciele nie doskonalą na kursach swoich umiejętności kształcenia uczniów zdolnych. Na uwagę zasługuje natomiast działalność Europejskiej Rady ds. Wybitnych Uzdolnień (*European Council for High Ability, ECHA*), która organizuje w kilku krajach specjalistyczne szkolenia dla nauczycieli uczniów zdolnych zakończone uzyskaniem dyplomu uznawanego na poziomie europejskim.

Jeśli chodzi o tematykę kursów dotyczących uzdolnień, to obejmuje ona zazwyczaj metody rozpoznawania dzieci zdolnych, potrzeby edukacyjne tej grupy, dobór odpowiednich rozwiązań edukacyjnych oraz rozwijanie kreatywności.

Podsumowanie

Jak wynika z omawianego opracowania, polityki edukacyjne poszczególnych krajów w zakresie wspierania rozwoju uczniów zdolnych nie tworzą jednolitego systemu rozwiązań edukacyjnych. O ile samo zdefiniowanie problematyki uzdolnień w większości krajów odnosi się do inteligencji w szerokim znaczeniu, a przyznanie uczniom zdolnym prawa do jak najpełniejszego rozwijania ich potencjału nie wzbudza wątpliwości, to jednak rysują się zauważalne różnice, jeśli chodzi o praktyczne działania organizujące kształcenie tej grupy uczniów. Autorzy opracowania EURYDICE słusznie zauważają, że różne polityki edukacyjne tworzą spektrum, na którego krańcach znajdują się z jednej strony działania integracyjne podejmowane w krajach

stosujących zasadę indywidualizacji kształcenia dla wszystkich uczniów (Norwegia, Finlandia, Szwecja, Islandia i Malta), z drugiej strony zaś działania wyodrębniające uczniów zdolnych jako grupę o specjalnych potrzebach edukacyjnych. W tym ostatnim przypadku uzdolnionych młodych ludzi selekcjonuje się na podstawie określonych odpowiednimi przepisami kryteriów i przewiduje się dla nich zazwyczaj różnorodne rozwiązania specjalne, w tym szkoły specjalistyczne i profilowane. Najbliższe tego modelu wydają się takie kraje jak Czechy, Łotwa i Polska.

Z punktu widzenia nauczycieli zaangażowanych w pracę z polskim uczniem zdolnym, zapoznanie się z różnorodnością specjalnych rozwiązań edukacyjnych dla wspierania rozwoju uczniów zdolnych w innych krajach stwarza niewątpliwie okazję do porównań i poprzez odniesienie do kontekstu systemu szkolnictwa naszego kraju możliwość refleksji nad doborem działań najskuteczniejszych.

Bibliografia

Wspieranie rozwoju uczniów zdolnych: specjalne rozwiązania stosowane w szkołach w Europie, EURYDICE, Warszawa 2008.

Specific educational measures to promote all forms of giftedness at school in Europe, Eurydice Brussels, Eurydice 2007.

<http://eacea.ec.europa.eu>
www.eurydice.org.pl

INFORMACJE DLA AUTORÓW

Przyjmujemy do druku artykuły, które uzyskają przychylne recenzje zespołu redakcyjnego.

Przyjmujemy artykuły pisane w języku polskim, z przykładami w językach obcych. Odbiorcami czasopisma są nauczyciele wszystkich języków, chcemy więc, by wszyscy mieli możliwość zrozumienia każdego artykułu.

W celu przyspieszenia prac wydawniczych prosimy o:

- Przesyłanie prac e-mailem lub wydruku z dyskietką lub płytą CD (word lub inny edytor tekstu) – nie przyjmujemy rękopisów.
- Podawanie dokładnych źródeł cytowanych tekstów i ilustracji (autor, rok wydania, tytuł, miejsce wydania, nazwa wydawnictwa, nr strony).

Zachęcamy do pisania artykułów i zapraszamy na łamy naszego czasopisma.

Nowe spojrzenie na dobrego ucznia w dydaktyce językowej

Mirosław Pawlak¹

1. Wprowadzenie

Określenie atrybutów tzw. *dobrego ucznia* w dydaktyce językowej nie jest prostym zadaniem, przede wszystkim dlatego, że pojęcie to może być interpretowane na bardzo różne sposoby, często w odniesieniu do bardziej ogólnych wymagań obowiązujących w konkretnej szkole. I tak, w bardzo wielu przypadkach, za dobrych uczniów uważane są osoby, które mają wysoką średnią ze wszystkich przedmiotów objętych programem nauczania, są zawsze przygotowane do zajęć, nie opuszczają ich bez usprawiedliwienia, przestrzegają obowiązujące normy i bez słowa protestu wykonują polecenia nauczyciela. Choć tego typu wyznaczniki można w jakimś stopniu uznać za uzasadnione z edukacyjnego punktu widzenia, to są zbyt schematyczne i w oczywisty sposób nie mają zbyt wiele wspólnego ze skuteczną nauką języka obcego, a czasami mogą ją nawet utrudniać, jeśli przyjąć, że wymaga ona samodzielności, kreatywności i ogromnego zaangażowania. Inną, bardzo rozpowszechnioną interpretacją mogłaby być taka, że dobry uczeń to osoba, która otrzymuje bardzo wysokie oceny z języka obcego, tak podczas całego roku szkolnego, jak i na sprawdzianach końcowych czy na egzaminie gimnazjalnym lub maturalnym. Również w tym przypadku pojawiają się jednak spore problemy związane z kilkoma ważnymi kwestiami.

Wymagania stawiane przez różnych nauczycieli wcale przecież nie muszą być identyczne, wiele zależy od tego, na podstawie jakich umiejętności wystawiana jest ocena, a struktura i sposób oceniania wspomnianych powyżej egzaminów są także dalekie od doskonałości. I tak ocena bardzo dobra czy celująca w jednej szkole bądź klasie wcale nie musi być równoważna z otrzymaną w innej, jeśli jest ona ustalana głównie na podstawie wyników pisemnych testów leksykalno-gramatycznych, co nadal jest w wielu przypadkach normą. Tak ustalona ocena niewiele mówi nam o faktycznych umiejętnościach skutecznego porozumiewania się i osiągnięcia celów komunikacyjnych w różnych sytuacjach, a egzamin podczas którego nie ma części ustnej lub rozmowa odbywa się według ściśle ustalonego skryptu trudno uznać za odzwierciedlenie autentycznej sytuacji komunikacyjnej. Biorąc to wszystko pod uwagę, warto już na samym wstępie podkreślić, że dobry uczeń jest rozumiany w niniejszym artykule jako osoba odnosząca sukces w nauce języka obcego, mierzony nie tylko otrzymywanymi ocenami, ale też, a może nawet przede wszystkim, takim stopniem opanowania elementów kompetencji komunikacyjnej, tj. gramatycznej, dyskursywnej, socjolingwistycznej i strategicznej (Canale i Swain, 1980; Canale, 1983)², który umożliwia jej skuteczne porozumiewanie się w mowie i piśmie w różnych sytuacjach, zarówno

w odniesieniu do codziennej rozmowy, jak i bardziej formalnych kontekstów. Recz jasna nie chodzi tutaj o opanowanie języka obcego na poziomie jego rodzimych użytkowników, ale raczej w takim zakresie, jaki jest przydatny uczącemu się w konkretnej sytuacji, co implikuje, że będzie on odmienny dla różnych osób.

Niniejszy artykuł ma na celu określenie cech, postaw i zachowań, które przyczyniają się do osiągnięcia sukcesu w nauce języka obcego w świetle ostatnich propozycji teoretycznych i wyników badań empirycznych. Wskazać, w jaki sposób tego typu poglądy zmieniły się od lat 70. i 80. ubiegłego stulecia, kiedy swoje prace poświęcone temu zagadnieniu opublikowali Rubin (1975), Stern (1975) czy Naiman i in. (1978). To właśnie zestawienia cech i zachowań tzw. dobrego ucznia zaproponowane przez tych badaczy stanowią punkt wyjścia do dalszych rozważań, które ogniskują się na takich zagadnieniach jak wiek, inteligencja, uzdolnienia językowe, style uczenia się, czynniki afektywne, motywacja, cele i sposoby nauki, stosowanie strategii czy autonomia. Na zakończenie podjęta zostanie próba określenia stopnia, w jakim działania podejmowane przez nauczyciela podczas lekcji przyczynić się mogą do promowania cech, postaw i zachowań charakteryzujących dobrego ucznia oraz identyfikacji istniejących w tym względzie trudności i ograniczeń.

¹ Autor jest Kierownikiem Zakładu Filologii Angielskiej, UAM w Kaliszu.

² W ujęciu Canale i Swain (1980) oraz Canale (1983), które zresztą stanowi podstawę większości późniejszych koncepcji kompetencji komunikacyjnej (np. Bachman 1990; Savignon 2001), *kompetencja gramatyczna* odnosi się do znajomości systemu językowego, tj. nie tylko zasad gramatycznych, ale również słownictwa, wymowy i pisowni, *kompetencja dyskursywna* dotyczy umiejętności tworzenia dłuższych tekstów mówionych i pisanych, tak aby były one logiczne i spójne, *kompetencja socjolingwistyczna* związana jest z umiejętnością dostosowania wypowiedzi do określonej sytuacji, przy uwzględnieniu specyfiki kulturowej, a *kompetencja strategiczna* pozwala na osiągnięcie zamierzonego celu komunikacyjnego pomimo braku odpowiednich środków językowych, a także na usprawnienie komunikacji.

2. Badania nad cechami i zachowaniami dobrego ucznia

Pierwsze badania nad cechami, postawami i zachowaniami osób odnoszących sukces w nauce języka obcego zaczęły się pojawiać w latach 70. ubiegłego stulecia, a ich inspiracją było kilka czynników, takich jak bezskuteczne poszukiwania doskonałej metody nauczania, która byłaby skuteczna w każdej sytuacji i w każdej grupie uczniowskiej oraz położenie nacisku na osobę ucznia i proces uczenia się, zarówno pod wpływem psychologii humanistycznej, jak i teorii i hipotez o charakterze kognitywnym (por. Drożdżał-Szelest, 1997). Istniał też oczywiście o wiele bardziej praktyczny powód podejmowania tego typu wysiłków, ponieważ zakładano, że określenie profilu dobrego ucznia umożliwi takie zaplanowanie procesu dydaktycznego, aby słabsi uczniowie mogli odpowiednio zmodyfikować swoje podejście do nauki języka obcego, dzięki czemu mieliby większe szanse na skuteczniejsze jego opanowanie. Źródłem informacji na temat cech i zachowań osób odnoszących sukces były najczęściej obserwacje lekcji i zajęć, wywiady, ankiety oraz opinie nauczycieli. Ich wyniki jasno pokazały, że chociaż nie istnieje tylko jeden niezawodny sposób efektywnej nauki, to takie osoby stosują wiele podobnych technik i strategii.

I tak, w badaniu przeprowadzonym przez Rubin (1975), które uważa się często za wstęp do rozważań nad strategiami uczenia się języka, okazało się, że dobrzy uczniowie są gotowi do podejmowania ryzyka polegającego na zgadywaniu odpowiedzi, starają się porozumiewać w języku obcym i nie przeszkadza im to, że mogą się wydawać śmieszni, jeśli popełnią błąd. Zwracają też uwagę na formalne aspekty języka i starają się odkrywać zasady rządzące jego funkcjonowaniem, przywiązują dużą wagę do wykorzystania posiadanej wiedzy w praktyce (np. powtarzanie nowych słów, tworzenie zdań, nawiązywanie rozmowy), monitorują swoje wypowiedzi i wypowiedzi innych osób, co pozwala im uczyć się na własnych błędach oraz zwracają uwagę na przekazywanie znaczeń w określonym kontekście.

Z kolei Stern (1975) wymienia szereg strategii, do których odwołują się osoby odnoszące sukces w nauce języka obcego, związanych z planowaniem, zaangażowaniem, tolerancją, otwartym podejściem do nauki, gotowością do eksperymentowania, poszukiwaniem znaczenia, praktyką, komunikacją, zwracaniem uwagi na własne wypowiedzi oraz tworzeniem odrębnego systemu językowego. Natomiast Naiman i in. (1978) zwracają uwagę na takie elementy jak aktywne podejście do wykonywanego zadania, postrzeganie języka obcego zarówno jako systemu, jak i narzędzia komunikacji, umiejętność radzenia sobie z czynnikami afektywnymi (lęk językowy itp.) czy też monitorowanie swoich wypowiedzi. Wymieniają też szereg konkretnych technik stosowanych przez dobrych uczniów (np. poszukiwanie kontaktu z rodzimymi użytkownikami języka, powtarzanie tekstu na głos za nauczycielem, czytanie w języku obcym), a także cechy osobowości i style uczenia, które pomagają osiągnąć sukces (motywacja, upór, tolerancja dwuznaczności itp.). Podsumowując wyniki tych i innych badań, Ellis (2008) stwierdza, że można wymienić pięć podstawowych czynników przyczyniających się do osiągnięcia sukcesu w nauce języka obcego, a mianowicie: (1) zwracanie uwagi na formalne aspekty języka, (2) zainteresowanie komunikacją w języku obcym, tj. używanie go w celu przekazywania treści i znaczeń, (3) aktywne podejście do wykonywanych zadań, (4) świadomość procesu uczenia się, oraz (5) umiejętność zróżnicowania użycia strategii zależnie od specyfiki wykonywanego zadania.

Zanim przejdziemy do omówienia profilu dobrego ucznia, który wyłania się z obecnych propozycji teoretycznych i wyników badań empirycznych, warto się przez chwilę zastanowić, na ile przydatne są tego typu zestawienia cech, postaw i zachowań osób odnoszących sukces w nauce języka obcego. Z jednej strony, jest w chwili obecnej oczywiste, że wbrew temu co myślano jeszcze w latach 70. zapoznanie słabszych uczniów z wydawałoby się optymalnymi sposobami nauki wcale nie musi być skuteczne, przede wszystkim dlatego, że tacy uczniowie po prostu mogą nie być zdolni z uwagi na ich osobowość, style poznawcze, dominujące rodzaje inteligencji czy takie, a nie inne, wrodzone zdolności językowe do wykazywania określonych postaw czy też podejmowania pewnych działań. I tak dla przykładu, trudno oczekiwać, że osoba, która nigdy nie nawiązuje z własnej

inicjatywy rozmowy z nieznanymi w sytuacjach życia codziennego, będzie się nagle zachowywać w inny sposób w kontaktach z obcokrajowcami, a osoba, dla której najważniejsze jest skuteczne porozumiewanie się w języku obcym, z dnia na dzień polubi przyswajanie reguł gramatycznych i wykonywanie związanych z nimi ćwiczeń. Z drugiej jednak strony, określenie czynników warunkujących sukces w nauce języka obcego stanowi ważny punkt odniesienia przy opracowywaniu działań mających na celu podniesienie świadomości dotyczącej procesu uczenia się, planowaniu treningu strategicznego, rozwijaniu autonomii, czy w końcu tworzeniu materiałów dydaktycznych i opracowywaniu programów nauczania. O ile bowiem nie wszyscy uczniowie będą potrafili zachowywać się dokładnie tak jak osoby, które odnoszą sukces, to działania podejmowane przez nauczyciela czy wskazówki zawarte w podręczniku z pewnością mogą się w jakimś stopniu przyczynić do modyfikacji nauki i zachęcić do poszukiwania takich rozwiązań, które mogą się okazać najlepsze. Tego typu świadomość jest też niezbędna dla samych nauczycieli, gdyż przekonanie o słuszności pewnych mitów i stereotypów, na przykład tych dotyczących wieku, wrodzonych zdolności językowych czy stylów uczenia się, może często prowadzić do nieporozumień i błędnych decyzji, które będą miały negatywny wpływ na proces uczenia się i nauczania. Wszystko to powoduje, że warto ponownie przyjrzeć się cechom oraz zachowaniom osób, które odnoszą sukces w nauce języka obcego, czemu poświęcona została kolejna część niniejszego artykułu.

3. Współczesne poglądy na czynniki warunkujące sukces w nauce języka obcego

Jak wynika z podsumowania zawartego w poprzedniej sekcji, w większości badań główny nacisk został położony na działania podejmowane przez dobrych uczniów, a w szczególności na stosowane przez nich techniki i strategie. Możliwe jest też jednak szersze spojrzenie na to zagadnienie poprzez uwzględnienie czynników indywidualnych o charakterze kognitywnym, afektywnym i społecznym, a także kwestii

związanych z opanowywaniem poszczególnych podsystemów języka oraz sprawności językowych. Takie właśnie podejście znaleźć można w pracy zbiorowej pod redakcją Griffiths (2008a), w której sukces w nauce języka obcego został omówiony w odniesieniu do różnorodnych zmiennych związanych z osobą ucznia (np. wiek, motywacja, osobowość, płeć, przekonania, kultura) oraz procesem uczenia się (np. leksyka, gramatyka, wymowa, czytanie, pisanie, korekta błędów językowych). Podobne rozwiązanie przyjęte zostało w niniejszym artykule, przy czym z uwagi na swój charakter jest on bardziej selektywny i koncentruje się na czynnikach, które są w przekonaniu autora kluczowe, jeśli chodzi o osiągnięciu sukcesu w nauce języka obcego, a jednocześnie częstokroć nie do końca rozumiane i błędnie interpretowane. Są to: wiek, inteligencja, uzdolnienia językowe, style uczenia się, czynniki afektywne, motywacja, określanie celów i sposobów nauki, stosowanie strategii oraz autonomia. Trzeba także podkreślić, że z uwagi na brak miejsca omówienie tych kwestii jest bardzo skrócone i ogniskuje się przede wszystkim na tych elementach, które są zazwyczaj źródłem nieporozumień.

Wiek

Poglądy na rolę wieku w nauce języka są najczęściej kształtowane przez tzw. *hipotezę wieku krytycznego*, według której istnieje pewien okres, kiedy proces ten przebiega w sposób naturalny, odbywa się bez większego wysiłku i umożliwia opanowanie danego języka obcego na poziomie rodzimych jego użytkowników (patrz Hyltenstam i Abrahamsson, 2003; Birdsong, 2006). Ponieważ koniec tego okresu krytycznego jest najczęściej utożsamiany z początkiem procesu dojrzewania, rozpowszechnione jest przekonanie, że nauka języka obcego powinna się zaczynać jak najwcześniej, ponieważ największe szanse na jego dobre opanowanie mają jedynie małe dzieci, a większość dorosłych, nawet dwudziestolatków czy trzydziestolatków uważa, że w ich przypadku na naukę języka jest po prostu za późno. Mimo że rzeczywiście istnieje wiele badań, których wyniki pokazują, że wczesne rozpoczęcie nauki języka prowadzi do osiągnięcia wyższego poziomu zaawansowania w tym języku niż kiedy nauka rozpoczyna

się po upływie okresu krytycznego (Hyltenstam i Abrahamsson, 2003; Long, 2007; Ellis, 2008), to sytuacja jest o wiele bardziej skomplikowana, aniżeli mogłoby się wydawać. Przede wszystkim, nie ma zgody co do tego, kiedy kończy się ten okres, ponieważ według niektórych badaczy może to mieć miejsce już w pierwszych miesiącach po urodzeniu, a na dodatek są dowody na to, że zależy to w dużej mierze od podsystemu języka, bo o ile wiek ma kluczowe znaczenie w przypadku wymowy, to jest ono o wiele mniejsze w przypadku gramatyki i może nie mieć większego wpływu na naukę słownictwa. Specjaliści coraz częściej mówią też o tzw. *wieku wrażliwym*, a nie *wieku krytycznym*, bo chociaż z czasem nauka staje się trudniejsza, to nadal jest ona możliwa, niektóre badania pokazują, że osoby rozpoczynające naukę po upływie okresu krytycznego są w stanie osiągnąć zbliżony do rodzimego poziom opanowania języka docelowego, a poza tym dużą rolę mogą odgrywać czynniki indywidualne, takie jak na przykład zdolności językowe czy motywacja (Hyltenstam i Abrahamsson, 2003; Loup 2005; Long, 2007; Muñoz i Singleton, 2011).

Kluczową rolę odgrywa też kontekst, w którym odbywa się nauka, ponieważ wczesne jej rozpoczęcie zwiększa szanse na ostateczny sukces jedynie w sytuacji, kiedy dzieci mają bardzo częste możliwości kontaktu z językiem docelowym, co tak naprawdę ma miejsce tylko wtedy, kiedy przebywają one w kraju, w którym język ten jest językiem ojczystym osób, z którymi mają kontakt bądź wtedy, gdy jedno z rodziców jest jego rodzimym użytkownikiem. W innym przypadku, to raczej osoby starsze mają większe szanse na osiągnięcie sukcesu, bo już sama decyzja o podjęciu wysiłku uczenia się języka obcego jest często dowodem wysokiej motywacji. Dorośli świadomie korzystają z różnych technik i strategii, a chęć osiągnięcia celu powoduje, że są oni gotowi do poświęceń i w przeciwieństwie do dzieci mogą spędzić wiele godzin, ćwicząc w mniej lub bardziej sformalizowany sposób poznane słownictwo i struktury (por. Cohen, 2010). W takiej sytuacji o wiele większą rolę wydają się też odgrywać różne czynniki indywidualne i kontekstualne, takie jak motywacja, skuteczne stosowanie strategii czy długość, intensywność i jakość szkolnej czy pozaszkolnej nauki języka obcego (Pawlak, 2009). Innymi słowy, jeśli polskie dziecko w wieku pięciu czy sześciu lat i dwudziestolatek

rozpoczyna naukę języka obcego w tym samym czasie i będzie się ona ograniczała do dwóch czy trzech lekcji w tygodniu, to można przyjąć, że po kilku latach to osoba starsza osiągnie o wiele wyższy poziom zaawansowania, zakładając oczywiście, że będzie ona chciała się tego języka uczyć. Warto też pamiętać o tym, że częste są przypadki, kiedy nauka rozpoczyna się bardzo wcześnie i trwa kilkanaście lat, a jej efekty są minimalne czy to z braku motywacji, czy może dlatego, że inicjowana jest ona niejako od początku na każdym etapie edukacyjnym. Wszystko to pokazuje, że choć wiek jest jednym z czynników warunkujących sukces w nauce języka obcego, to na pewno go nie gwarantuje, a osoby starsze też mogą taki sukces odnieść, czy to dzięki wrodzonym zdolnościom językowym, czy też własnej pracowitości, wysiłkowi i zaangażowaniu.

Inteligencja

Inteligencja jest często przywoływana przy uzasadnianiu sukcesu w wielu dziedzinach życia, a nauka języka obcego nie jest tutaj bynajmniej wyjątkiem. Tym niemniej, jak jasno pokazują wyniki badań, tradycyjne jej ujęcie będące podstawą do opracowywania testów i określania jej współczynnika w oparciu o pomiar umiejętności werbalnych i matematyczno-logicznych jest w tym przypadku niewystarczające. O ile bowiem wysoki współczynnik inteligencji może się przekładać na łatwiejszą naukę struktur gramatycznych, lepsze wyniki na tradycyjnych testach czy szybsze opanowanie umiejętności pisania i czytania, ma on niewiele wspólnego z umiejętnością skutecznego osiągnięcia zamierzonych celów komunikacyjnych w codziennym życiu (np. Genesee, 1976). To właśnie tego typu ograniczenia legły u podstaw zaproponowanej przez Gardnera (1983) *teorii inteligencji wielorakich*, zgodnie z którą należy mówić już nie o dwóch, ale o siedmiu rodzajach inteligencji, tj. werbalnej, matematyczno-logicznej, wizualno-przestrzennej, fizyczno-kinestetycznej, muzyczno-rytmicznej, interpersonalnej jak również intrapersonalnej, przy czym są one dynamiczne i rozwinięte w różnym stopniu w przypadku różnych osób. Choć teoria ta budzi sporo kontrowersji, a implementacja jej założeń podczas lekcji języka obcego wydaje się być stosunkowo trudnym zadaniem, to jednak z całą pewnością pozwala ona

na pełniejsze i bardziej precyzyjne wyjaśnienie roli inteligencji w nauce języka obcego. Różne rodzaje inteligencji odpowiadają bowiem za opanowanie różnych aspektów tego języka, co sprawia, że osoby obdarzone zdolnościami werbalnymi i matematyczno-logicznymi będą lepiej wypadły w tradycyjnych testach, podczas gdy uczniowie, u których te zdolności nie są aż tak dobrze rozwinięte, ale za to posiadają umiejętności interpersonalne i słuchowe, będą potrafili dobrze się porozumiewać w różnych sytuacjach i to przy użyciu dość dobrej wymowy. Inną koncepcję inteligencji zaproponował Sternberg (1988, 2002), który wyróżnia jej *aspekt analityczny* (tj. odpowiednia organizacja procesów poznawczych), *praktyczny* (tj. odpowiednia adaptacja do środowiska) i *kreatywny* (tj. umiejętność radzenia sobie z nowymi sytuacjami i zadaniami), kładąc mniejszy nacisk na szybkość wykonywania określonych zadań. Także tę teorię można odnieść do uczenia się języka obcego, ponieważ trudno się nie zgodzić, że zarówno rozwiązywania testów gramatycznych, porozumiewanie się w różnych sytuacjach, jak i osiągnięcie zadowalającego wyniku na egzaminie ustnym wymagają nie tylko umiejętności przetwarzania informacji, ale także kreatywności i dostosowania się do danej sytuacji, o czym zresztą świadczą wyniki prowadzonych badań (np. Albert i Kormos, 2004). Warto również wspomnieć o *inteligencji emocjonalnej*, którą zaproponował Goleman (1995), według której warunkiem skutecznego rozwiązywania problemów jest odpowiednia kontrola emocji. Także w tym przypadku łatwo jest znaleźć powiązanie z nauką języka obcego, bo przecież taka kontrola pozwala nam radzić sobie ze zniechęceniem, umożliwia skuteczne opanowanie lęku podczas egzaminu czy pozwala na kontynuowanie rozmowy z rodzimym użytkownikiem języka, którego trudno nam jest zrozumieć. Reasumując, osoba odnosząca sukces w nauce języka obcego musi się charakteryzować nie tylko wysokim współczynnikiem inteligencji, ale również wieloma innymi zdolnościami, które ułatwią jej osiąganie zamierzonych celów komunikacyjnych i stawianie czoła nieprzewidywanym, zupełnie nowym problemom i zadaniam.

Uzdolnienia językowe

Jak twierdzi Dörnyei (2005), pojęcie *uzdolnień językowych* znane jest zarówno specjalistom zajmującym się wyjaśnianiem procesu przyswajania języka, jak i laikom, gdyż jest rzeczą oczywistą, że niektórym osobom, czy to dzieciom, czy też dorosłym, nauka języka obcego przychodzi łatwiej niż innym. Jak pokazują wyniki przeprowadzonych badań, jest to jeden z najważniejszych czynników indywidualnych, który wyjaśnia około 36 procent różnic w poziomie opanowania języka, niezależnie od tego czy poziom ten jest określany za pomocą standaryzowanych testów, ocen końcowych czy też różnych sposobów samooceny (Ortega, 2009). Biorąc to wszystko pod uwagę, trudno się dziwić, że posiadanie uzdolnień językowych jest często uważane za niezbędne do skutecznej nauki języka, a ich zakładany brak, podobnie jak ma to miejsce w przypadku wieku, jest często doskonałą wymówką, aby nie uczyć się języka obcego. Takie założenie jest jednak błędne, bo chociaż czynnik ten bez wątpienia odgrywa ogromną rolę, to nie jest to z pewnością rolą decydującą, a deficyty w tym zakresie na pewno nie skazują ucznia na porażkę, o ile naprawdę chce się on nauczyć danego języka. Istnieje też wiele nieporozumień dotyczących charakteru tego typu zdolności, które na pewno wymagają wyjaśnienia.

Pomiaru wrodzonych zdolności językowych dokonuje się za pomocą specjalnie w tym celu opracowywanych testów odnoszących się do każdego języka, którego dana osoba może się w przyszłości uczyć i których nie należy utożsamiać z wynikami uzyskiwanymi w testach językowych już w trakcie nauki. Mimo że na przestrzeni lat opracowano wiele takich testów (Dörnyei, 2005), to najbardziej popularnym, ale też najbardziej trafnym i rzetelnym jest test zdolności językowych, który przygotowali Carroll i Sapon (1959) (ang. *Modern Language Aptitude Test*, MLAT), zaadaptowany do polskich warunków przez Rysiewiczza (2009). Test opiera się na założeniu, że na uzdolnienia językowe składa się kilka odrębnych czynników, tj. zdolność kodowania fonetycznego, wrażliwość

gramatyczna, umiejętność wnioskowania indukcyjnego oraz zdolność zapamiętywania znaczenia nowych słów, a choć zaproponowane zostały też inne podziały (np. Skehan, 1989), to panuje zgoda co do tego, że różni uczący się mogą posiadać określone uzdolnienia w różnym zakresie. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na to, że wbrew temu, co można byłoby sądzić, komponentem uzdolnień językowych, który ma największy wpływ na poziom opanowania języka obcego jest *krótkotrwała pamięć werbalna*, a w szczególności *pamięć robocza* odpowiedzialna za przetwarzanie informacji w czasie rzeczywistym (por. Ortega, 2009). Inną ciekawą koncepcję proponuje Robinson (2002), według którego można mówić o tzw. *kompleksach uzdolnień językowych*, tj. hierarchicznie zorganizowanych czynnikach, które umożliwiają skuteczną naukę w różnych kontekstach i które mogą w mniejszym lub większym stopniu współgrać z działaniami podejmowanymi przez nauczyciela. Nie wolno tym niemniej zapominać, że niezależnie od tego, w jaki sposób będziemy rozumieć uzdolnienia językowe, ich brak czy raczej istnienie pewnych deficytów w tym zakresie w żadnej mierze nie skazują uczącego się na porażkę, ponieważ jest to tylko jeden z czynników determinujących wyniki nauki. Innymi słowy, ograniczone uzdolnienia językowe da się w dużej mierze zrekomensować zaangażowaniem i chęcią do nauki, czyli po prostu motywacją, czy też odpowiednim stosowaniem strategii uczenia się, o czym będzie szerzej mowa w dalszych częściach artykułu.

Style uczenia się

Styl uczenia się określa indywidualne podejście danej osoby do nauki, czy też sposób, w jaki postrzega ona, wchodzi w interakcje i reaguje na środowisko, w którym odbywa się nauka (Brown, 2000; Dörnyei, 2005)³. Z uwagi na fakt, że literatura w tym obszarze jest niezwykle bogata, co jest chociażby widoczne w licznych klasyfikacjach, z których część ma bardziej ogólny charakter (np. Kolb, 1999), a część dotyczy tylko nauki języka obcego (np. Reid, 1987; Willing, 1987; Ehrman i Leaver, 2003), w tym miejscu skupimy się wyłącznie na najczęściej

3 Autor jest w pełni świadom różnicy pomiędzy stylami poznawczymi i stylami uczenia się, ale podobnie, jak ma to często miejsce w literaturze, nie jest ona uwzględniona w niniejszych rozważaniach.

spotykanych nieporozumieniach i uproszczeniach. Przede wszystkim trzeba sobie zdawać sprawę, że nie ma lepszych i gorszych stylów uczenia się, ponieważ sukces można osiągnąć na wiele sposobów. Jak pisze Cohen (2010: 162), „(...) uczymy się na różne sposoby i to, co pomaga jednemu uczniowi może się okazać nieodpowiednie dla innego” (tłumaczenie autora). I tak dla przykładu, opanować język obcy mogą zarówno osoby, które chętnie wypowiadają się podczas lekcji i poszukują częstego kontaktu z rodzimymi użytkownikami języka, jak również takie, które mówią tylko wtedy, kiedy są o to poproszone, ale wolą samodzielnie ćwiczyć sprawność mówienia w domu, choćby przez nagrywanie, a następnie odsłuchiwanie swoich wypowiedzi. Inną kwestią jest to, że różne sytuacje wymagać mogą różnych podejść, a style uczenia się najczęściej występują w parach, które oznaczają swego rodzaju ekstrema, między którymi oscylują zachowania uczących się. Jest to dobrze widoczne w przypadku tzw. *zależności i niezależności od pola*, które odnoszą się do *holistycznego* (koncentrującego się na całości problemu) i *analitycznego* (koncentrującego się na szczegółach) podejścia do nauki. Po pierwsze nie ma osób, które byłyby w stu procentach zależne lub niezależne od pola, a po drugie skuteczna nauka języka wymaga, aby połączyć oba te style, ponieważ uczący się muszą w niektórych sytuacjach skupiać się na pewnych elementach systemu językowego (określone struktury, dźwięki, funkcje itp.), ale już w innych na języku jako całości (np. wykonywanie zadania komunikacyjnego), a więc odwoływać się odpowiednio do podejścia analitycznego bądź holistycznego (por. Brown, 2000). I w końcu należy też pamiętać, że choć style uczenia się są zwykle uznawane za względnie stabilne, uczący się mogą się zachowywać różnie w różnych sytuacjach i możliwe jest zachęcenie ich do wyjścia poza utarte schematy i choćby tymczasowe zmodyfikowanie preferowanego sposobu wykonywania danego zadania (Cohen, 2010). Wszystko to prowadzi do wniosku, że osoby odnoszące sukces w nauce języka nie muszą charakteryzować się takim czy innym stylem uczenia się, ale raczej umiejętnością dostosowania się do różnych sytuacji, gdyż tylko taka elastyczność gwarantuje skuteczne wykonywanie różnych zadań (por. Nel, 2008; Cohen, 2010).

Czynniki afektywne

Ścisłe powiązane ze stylami uczenia się są różnego rodzaju czynniki afektywne, takie jak na przykład *wiara we własne umiejętności, gotowość do podejmowania ryzyka, lęk językowy, gotowość do porozumiewania się w języku obcym czy też cechy osobowości*. Ze względu na wielowątkowość i złożoność tego zagadnienia, również w tym przypadku skoncentrujemy się jedynie na najważniejszych ale też na najbardziej kontrowersyjnych kwestiach, które mogą mieć zasadnicze znaczenie, jeśli chodzi o osiągnięcie sukcesu w nauce języka obcego. I tak, choć zazwyczaj przyjmuje się, że wysoka samoocena, czy to globalna, czy to odnosząca się do danej sytuacji albo konkretnego zadania, przekłada się na wyższy poziom zaawansowania, co znajduje zresztą potwierdzenie w wynikach badań (np. Watkins i in., 1991), to trzeba sobie zdawać sprawę, że w wielu przypadkach, to właśnie osiąganie dobrych wyników może skutkować większą wiarą uczniów we własne umiejętności (por. Brown, 2000). Łatwo sobie przecież wyobrazić sytuację, kiedy uczeń, który zaczyna się dopiero uczyć języka obcego, nie wierzy w sukces, szczególnie, kiedy otoczony jest przez osoby, które już się tego języka uczyły, ale z czasem zmienia swoje nastawienie, kiedy okazuje się, że otrzymuje takie same lub lepsze oceny niż te właśnie osoby. Jeśli chodzi o gotowość do podejmowania ryzyka, to jak pokazały badania przeprowadzone w latach 70., jest ona niewątpliwie jedną z ważniejszych cech dobrego ucznia, głównie dlatego, że w przypadku nauki języka trudno jest być zupełnie pewnym, czy to co mówimy, jest poprawne, a jednocześnie mówienie jest konieczne, aby osiągać zamierzone cele komunikacyjne nie tylko w klasie, ale przede wszystkim poza nią. Z drugiej jednak strony, podejmowanie nadmiernego ryzyka wcale nie musi okazać się korzystne i powinno być oparte na konkretnych przesłankach, ponieważ osoby odnoszące sukces w nauce języka rzeczywiście często ryzykują, ale jednak ich odpowiedzi są najczęściej poprawne (Beebe, 1983). Gotowość do podejmowania ryzyka jest z kolei ściśle powiązana z lękiem językowym, bo jest przecież oczywiste, że osoby, które taki lęk odczuwają, będą raczej unikać sytuacji, w których muszą udzielić dopowiedzi bądź też brać aktywny udział w lekcji, mimo że nie

są pewne poprawności, stosowności czy treści swoich wypowiedzi (Piechurska-Kuciel, 2008). Trzeba jednak podkreślić, że o ile wysoki poziom takiego lęku jest z pewnością szkodliwy, to jakiś rodzaj napięcia może czasem ułatwiać naukę języka, a nawet umożliwić uzyskiwanie lepszych wyników na testach czy egzaminach (Ehrman i Oxford, 1995), a sam poziom odczuwanego lęku zmienia się wraz z poziomem zaawansowania w danym języku (MacIntyre i Gardner, 1991). Wszystkie wymienione powyżej czynniki determinują w takim czy innym stopniu gotowość uczącego się do podjęcia wysiłku porozumiewania się w języku obcym, która na pewno w dużej mierze warunkuje osiągnięcie sukcesu i dlatego, jak twierdzi Dörnyei (2005), jej stymulowanie powinno być jednym z podstawowych celów dydaktyki językowej. Trzeba jednak pamiętać, że zmienna ta ma bardzo wyraźny wymiar sytuacyjny, na przykład w odniesieniu do kontekstu edukacyjnego, co oznacza, że zachowania uczniów w tym zakresie mogą być kształtowane przez różne czynniki (np. w niektórych sytuacjach decydujące znaczenie ma dynamika grupy, a w innych chęć kontaktu z obcokrajowcami) (Ellis, 2008). Na koniec warto zwrócić uwagę na to, że stereotypy dotyczące związku pomiędzy danym typem osobowości, a sukcesem w nauce języka często nie znajdują odzwierciedlenia w rzeczywistości. Doskonałym przykładem może być tutaj przekonanie, że z nauką języka lepiej radzą sobie ekstrawertycy, dlatego że chętniej biorą udział w lekcji, choć wyniki wielu badań pokazują, że lepszymi uczniami są jednak introwertycy (np. Ehrman, 2008). Wniosek jaki nasuwa się z powyższych rozważań jest taki, że należałoby unikać nadmiernych uproszczeń i uogólnień podczas interpretowania roli czynników afektywnych w nauce języka, gdyż to, co wspomaga ten proces w jednej sytuacji, może znacząco go utrudniać w innej, a przenikanie się różnych zmiennych wraz z upływem czasu może mieć trudny do określenia z góry wpływ na wyniki w nauce.

Motywacja

Motywacja to bez wątpienia jeden z najważniejszych czynników warunkujących osiągnięcie sukcesu w nauce języka obcego, gdyż może ona w dużym stopniu zrekompensować

negatywny wpływ takich zmiennych jak późne rozpoczęcie nauki czy ograniczone uzdolnienia językowe. Odgrywa ona decydującą rolę na wszystkich etapach procesu przyswajania języka, od jego rozpoczęcia po decyzję o kontynuowaniu nauki pomimo znużenia, trudności i nie do końca zadowalających wyników. Jak pisze Dörnyei (2005: 65), „bez odpowiedniej motywacji, nawet osoby obdarzone wyjątkowymi uzdolnieniami nie mogą osiągnąć długofalowych celów, a w osiągnięciu sukcesu nie pomogą im ani dobrze zaplanowane programy nauczania, ani działania podejmowane przez nauczyciela. Z drugiej strony, wysoki poziom motywacji może często zrównoważyć brak uzdolnień lub niesprzyjające warunki nauki (...)”. Skoro motywacja jest tak ważna dla osiągnięcia sukcesu w nauce języka, trzeba sobie w tym miejscu zadać pytanie, jaki powinna mieć ona charakter, jak można ją skutecznie stymulować, i w jaki sposób sami uczniowie mogą starać się ją podtrzymywać.

Przede wszystkim wiemy już obecnie, że różne rodzaje motywacji mogą odgrywać różną rolę w różnych sytuacjach, a często mamy do czynienia z połączeniem różnych czynników. I tak, wbrew temu co sądzono jeszcze jakiś czas temu, wyznacznikiem sukcesu może być nie tylko *motywacja integrująca*, czyli taka, która powoduje, że uczeń chce stać się członkiem społeczności posługującej się językiem docelowym, ale również *motywacja instrumentalna*, będąca wynikiem chęci osiągnięcia nieco bardziej pragmatycznych celów, takich jak zdobycie lepszej pracy czy otrzymanie lepszych ocen (Gardner i Lambert, 1972). O ile bowiem ta pierwsza może rzeczywiście, choć na pewno nie zawsze, odgrywać kluczową rolę w sytuacji codziennego kontaktu z rodzimymi użytkownikami języka docelowego, tak jak ma to miejsce w przypadku imigrantów, to ta druga będzie z całą pewnością najważniejsza dla uczniów, dla których język obcy jest kolejnym przedmiotem w szkole i nie mają oni z nim na co dzień częstego kontaktu, tak jak dzieje się to w przypadku większości uczniów szkół podstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych w Polsce. Możliwe jest oczywiście połączenie tych dwóch motywów, co zapewne jest normą wśród studentów filologii obcych, ale nawet tutaj motywacja instrumentalna jest zazwyczaj ważniejsza niż integrująca,

która dotyczy raczej poznawania norm kulturowych danej społeczności, a nie stawania się jej członkiem. Nadmiernych uproszczeń należy również unikać, jeśli chodzi o *motywację wewnętrzną* i *motywację zewnętrzną* (Deci Ryan, 1985), bo choć to ta pierwsza jest motorem nauki w dłuższym okresie, to dla wielu uczniów ważniejsza może być ta druga i na pewno nie należy lekceważyć jej roli. Trzeba sobie też zdawać sprawę z tego, że niezależnie od tego czy innego motywu, poziom i rodzaj motywacji uzależnione są od danej sytuacji i wykonywanego zadania, a poza tym podlegają znaczącym zmianom z upływem czasu (Dörnyei i Ottó, 1998; Dörnyei i Kormos, 2000; Kimura, 2003). Innymi słowy, różne konteksty i różne grupy uczniów mogą wymagać różnych sposobów motywowania, różne czynniki mogą determinować poziom zaangażowania podczas różnych faz wykonywanego zadania, a motywację należy postrzegać jako proces, a nie produkt, ponieważ ewoluuje ona i przybiera różne formy od momentu podjęcia decyzji o chęci realizacji danego celu, przez wysiłki mające na celu jej podtrzymanie z upływem czasu, po ocenę tego, co udało się osiągnąć i wyznaczanie celów na przyszłość. Wszystko to oznacza, że nauczyciel musi starać się dostosować podejmowane działania do zmieniającej się sytuacji, jako że inne motywy będą odgrywać kluczową rolę w różnych sytuacjach i na różnych etapach nauki, a stosowane techniki motywacyjne trzeba będzie do nich dostosować (Dörnyei, 2001). Wiele zależy też od samych uczących się, którzy mogą samodzielnie stosować strategie służące stymulowaniu ich własnej motywacji. Strategie te mogą dotyczyć na przykład podtrzymania zamiaru osiągnięcia zamierzonego celu (np. koncentrowanie się na pozytywnych aspektach jego osiągnięcia), zapewnienia optymalnego poziomu koncentracji (np. identyfikacja potencjalnych przeszkód i ich eliminowanie) czy też radzenia sobie z nie zawsze pozytywnymi emocjami (np. wykorzystywanie technik relaksacyjnych) (Dörnyei, 2001). Umiejętne stosowanie tego typu strategii to z całą pewnością ważny atrybut dobrego ucznia, ale po to, aby mogło to mieć miejsce, niezbędny jest najczęściej trening w tym zakresie, co pokazuje, jak ważna jest w tym przypadku rola nauczyciela.

Wyznaczanie celów nauki

O celach i sposobach nauki można by było napisać bardzo wiele, tym bardziej, że pozostają one w związku z przekonaniem i oczekiwaniami uczniów, ale w tym miejscu ograniczymy się jedynie do kilku kwestii, a mianowicie stopnia opanowania poszczególnych podsystemów i sprawności, położenia nacisku na płynność i poprawność wypowiedzi oraz stosunku do produkcji językowej. Po pierwsze, jeśli wziąć pod uwagę zalecenia określone w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*, jasne jest, że celem nauki języka obcego nie powinno być jego opanowanie na poziomie zbliżonym do rodzimych użytkowników, ale raczej w takim zakresie, w jakim determinują to potrzeby uczących się. Oznacza to, że dobry uczeń musi sam potrafić określić, czym jest dla niego sukces, i podejmować działania, które umożliwią mu jego osiągnięcie. Jeśli bowiem na przykład zależy mu tylko i wyłącznie na skutecznym porozumiewaniu się w języku włoskim, który jest dla niego drugim lub trzecim, w typowych sytuacjach życia codziennego, to pewnie bezcelowe byłoby poświęcanie czasu na opanowanie skomplikowanych reguł gramatycznych. Z drugiej jednak strony, nie należy ulegać pokusie skoncentrowania się tylko na przekazywaniu treści i znaczeń, bo jak pokazują wyniki badań, konieczne jest też, przynajmniej w jakimś zakresie, zwracanie uwagi na formę wypowiedzi, choćby dlatego, że pozwala to na precyzyjniejsze wyrażanie myśli oraz lepsze dostosowanie wypowiedzi do konkretnej sytuacji (Larsen-Freeman, 2003). Do takiego wniosku specjaliści doszli już co prawda w latach 70., ale później pojawiły się postulaty całkowitego porzucenia nauczania gramatyki inspirowane teorią Krashena (1982) i choć nigdy nie zostały one w pełni wdrożone w niektórych kontekstach (np. w Polsce), to ponowne podkreślenie roli nauczania form językowych nastąpiło dopiero w latach 90. (Pawlak, 2006). Warto w końcu podkreślić, że w warunkach ograniczonego kontaktu z językiem docelowym, w szkole i poza nią trudno sobie chyba pozwolić na naukę tylko przez recepcję, czekając, jak postuluje Krashen (1985), aż umiejętność mówienia sama stopniowo zacznie się pojawiać i trzeba próbować używać poznanych środków językowych dla osiągania celów komunikacyjnych

od samego początku. Dla kogoś, kto ma doświadczenie w nauczaniu języka obcego nie jest bowiem tajemnicą, że jeśli uczeń nie zacznie od początku mówić, z biegiem czasu będzie mu to przychodzić coraz trudniej, tym bardziej, że umiejętność mówienia jest najtrudniejszą ze wszystkich sprawności językowych (por. Pawlak, 2010).

Strategie uczenia się

Niezależnie od wielu wątpliwości dotyczących definicji, dystynktywnych cech i klasyfikacji strategii uczenia się (Dörnyei, 2005; Grenfell i Macaro, 2007), odwoływanie się do działań o charakterze strategicznym to bez wątpienia jedna z podstawowych cech dobrych uczniów, tym bardziej, że użycie strategii jest często uważane za klucz do autonomii (Wenden, 1991). Warto sobie jednak zadać pytanie, na czym polega skuteczne stosowanie tego typu działań i jakie są różnice w tym zakresie pomiędzy osobami odnoszącymi sukces w nauce języka, a tymi, które mają z nią problemy. Trzeba przede wszystkim podkreślić, że choć ci pierwsi często używają strategii częściej niż ci drudzy i są one zazwyczaj bardziej zróżnicowane (Oxford, 2001), to zasadnicze znaczenie ma nie tyle ilość, ale jakość działań strategicznych, a także sposób ich podejmowania. Dobrzy uczniowie potrafią bowiem dostosować użycie strategii do wymogów wykonywanego zadania i preferowanego przez nich stylu uczenia się oraz skutecznie ze sobą powiązać zachowania służące osiągnięciu zamierzonego celu, stosując tzw. *łańcuchy strategii* (Ehrman i in., 2003). Innymi słowy, rozumieją, że dana strategia może być mniej lub bardziej przydatna w różnych sytuacjach, że podejmowanie pewnych działań może być w ich przypadku mało skuteczne i że na przykład osiągnięcie płynności wypowiedzi wymaga odpowiedniego planowania, doboru określonego zestawu technik, monitorowania swoich postępów i w końcu rzetelnej samooceny. Natomiast słabsi uczniowie bardzo często nie są w stanie spełnić tych warunków i stosują strategie na chybił trafił, często zupełnie nie biorąc pod uwagę specyfiki zadania. Doskonałym przykładem może tu być sytuacja, w której uczeń przerywa swoją w miarę spontaniczną wypowiedź po to, aby sprawdzić użycie danego słowa w słowniku, co zupełnie nie pasuje do tego typu sytuacji i musi

zakłócać przekaz. Widać więc wyraźnie, że nie istnieją strategie, które można by uznać za jednoznacznie dobre lub złe, gdyż wiele zależy od konkretnego kontekstu i ucznia, a przecież nie należą do rzadkości przypadki, kiedy osoba doskonale władająca językiem obcym, odniosła sukces, używając zaledwie kilku i to bardzo tradycyjnych strategii, które wielu specjalistów uznałoby zapewne za mało skuteczne. Oznacza to, że choć trening strategii jest na pewno potrzebny, to powinien on uwzględniać preferencje uczniów, koncentrując się na zapoznaniu ich z różnymi działaniami strategicznymi, a nie na narzucaniu im zachowań, które tylko wydają się być najbardziej efektywne. Trzeba również pamiętać, że użycie strategii to tylko jeden z czynników mających wpływ na wyniki w nauce, które są także determinowane przez inne zmienne związane z osobą uczącego się (np. uzdolnienia językowe czy motywacja) oraz procesem dydaktycznym (stosowane metody czy wykonywane zadanie). Takie zmienne mają też zresztą wpływ na sam dobór i stosowanie strategii, co powoduje, że trudno przewidzieć, jakie działania okażą się najbardziej skuteczne w przypadku tego czy innego ucznia (por. Griffiths, 2008b).

Postawy i działania o charakterze autonomicznym

Często przyjmuje się, że osoby odnoszące sukces w nauce języka obcego to osoby w dużej mierze autonomiczne, potrafiące samodzielnie podejmować decyzje dotyczące celów nauki, dokonywać wyboru optymalnych technik i strategii mających służyć ich osiągnięciu i w końcu rzetelnie oceniać efekty swojej pracy i skuteczność przyjętych rozwiązań. Choć trudno byłoby zakwestionować tego typu założenie, warto również w tym przypadku rozwiać kilka dosyć rozpowszechnionych mitów. Przede wszystkim, autonomia ma nie tylko wymiar indywidualny, ale również społeczny, co oznacza, że przejawia się ona zarówno w samodzielnej pracy nad językiem, jak i we współpracy z innymi uczącymi się, na przykład podczas wykonywania zadań projektowych. Inną kwestią jest to, że działania o charakterze autonomicznym mają nie tylko wymiar behawioralny, ale także psychologiczny, ponieważ to, że uczeń potrafi przejąć w jakimś stopniu odpowiedzialność za

proces uczenia się, oznacza, że posiada on określone umiejętności, które pozwalają mu zachowywać się w taki sposób, a jednocześnie jest gotowy do podjęcia takiego wysiłku. Trzeba też sobie zdawać sprawę, że autonomia może przejawiać się na bardzo różne sposoby w przypadku poszczególnych uczniów, a poza tym istnieją różne jej poziomy, co oznacza, że mogą oni wykazywać postawy i zachowania autonomiczne w różnym stopniu, przy czym mogą one być bardziej transparentne w jednych sytuacjach niż w innych (patrz Benson, 2007; Pawlak i in., 2006). Na koniec warto też zauważyć, że osiągnięcie pełnej autonomii jest w zasadzie niemożliwe w warunkach szkolnych, ponieważ w większości przypadków to nauczyciel podejmuje decyzje o tym, w jakim stopniu rozwijać samodzielność uczniów i w jaki sposób ją promować. W związku z tym lepiej jest w tym kontekście mówić o tzw. *autonomii reaktywnej*, aniżeli o *autonomii proaktywnej*, w której to uczniowie sami wyznaczają kierunki podejmowanych działań (Littlewood, 1999). W praktyce oznacza to, że choć dobry uczeń na pewno powinien być w jakimś stopniu autonomiczny, trudno oczekiwać, że będzie w stanie samodzielnie podejmować decyzje dotyczące różnych aspektów procesu przyswajania języka, a wskazówki nauczyciela będą w wielu przypadkach okazywać się niezbędne. Ważne jest natomiast to, aby taka osoba potrafiła z nich jak najlepiej korzystać i stopniowo przejmowała coraz to więcej odpowiedzialności za własną naukę, gdyż jest to bez wątpienia konieczny warunek opanowania tego języka na wysokim poziomie.

Zakończenie

Jak wynika z powyższych rozważań, wiemy obecnie o wiele więcej o cechach i zachowaniach osób odnoszących sukces w nauce języka obcego, aniżeli miało to miejsce w latach 70., przy czym jesteśmy również świadomi, że to, co jest skuteczne w przypadku jednego ucznia, wcale nie musi się sprawdzać w przypadku innego. Wiemy też, że osiągnięcie wysokiego poziomu opanowania języka jest wynikiem interakcji wielu różnorodnych zmiennych, w związku z czym profil dobrego ucznia będzie się czasem znacznie różnił zależnie od kontekstu edukacyjnego, celów nauki czy

nawet dynamiki grupy uczniowskiej. I tak na przykład osoba, która późno rozpoczęła naukę języka, może i tak odnieść sukces dzięki ponadprzeciętnym uzdolnieniom, podczas gdy braki w tym zakresie może zrekomensować wysoki poziom motywacji. Sytuacja wygląda podobnie w przypadku stylów i strategii uczenia się, ponieważ dobra znajomość języka obcego nie wiąże się bezpośrednio z takim czy innym podejściem do nauki, ale raczej z umiejętnością wyboru sposobów uczenia się, które są dla danej osoby optymalne i uwzględniają w jak największym stopniu specyfikę wykonywanego zadania. Wszystko to pokazuje, że sukces w nauce języka obcego zależy przede wszystkim od zdolności dostosowania się do danej sytuacji, chęci wyjścia poza utarte schematy i refleksji nad podejmowanymi działaniami. Mimo że tak wiele mówi się na temat potrzeby rozwijania autonomii, to zasadnicze znaczenie w warunkach szkolnych ma na pewno nauczyciel, który może stymulować odpowiednie podejście do nauki. Chociaż jest rzeczą oczywistą, że niektóre z omówionych powyżej czynników, takie jak wiek czy uzdolnienia językowe są poza jego kontrolą, to z pewnością może on zrobić bardzo wiele na rzecz podnoszenia świadomości uczniów dotyczącej ich stylów uczenia się, osobowości, dominujących rodzajów inteligencji, używanych strategii, a także sposobów radzenia sobie z przeciwnościami. Nauczyciel może także wykorzystywać różnego rodzaju techniki mające na celu podniesienie motywacji uczących się na różnych etapach nauki, umiejętnie kształtować ich przekonania dotyczące jej celów i sposobów, a także prowadzić wszechstronny trening strategiczny uwzględniający preferencje poszczególnych uczniów. Podsumowując, dobry uczeń to osoba, która nie tylko posiada pewne atrybuty i podejmuje określone działania, ale przede wszystkim taka, która umie dostosować się do danego kontekstu i odpowiednio korzystać z porad i wskazówek nauczyciela.

Bibliografia

Albert Á., Kormos J. (2004), *Creativity and narrative task performance: An exploratory study*, „Language Learning” 54, s. 277-310.

Bachman L. (1990) *Fundamental considerations in language testing*, Oxford: Oxford University Press.

Beebe L. M. (1983), *Risk-taking and the language learner*, w: Seliger H., Long M. H. (red.), *Classroom-oriented research in second language acquisition*, Rowley: MA, Newbury House, s. 39-65.

Benson P. (2007), *Autonomy in language teaching and learning*, „Language Teaching”, 40, s. 21-40.

Birdsong D. (2006), *Age and second language acquisition and processing: A selective overview*, „Language Learning”, 56, s. 9-94.

Brown H. D. (2000), *Principles of language learning and teaching*, Harlow: Pearson Education.

Canale M. (1983), *From communicative competence to communicative language pedagogy*, w: Richards J. C. Schmidt R. (red.), *Language and communication*, London: Longman, s. 2-27.

Canale M., Swain M. (1980), *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, „Applied Linguistics”, 1, s. 1-47.

Carroll J. B., Sapon, S. (1959), *The Modern Language Aptitude Test*, San Antonio: TX, Psychological Corporation.

Cohen A. D. (2010), *Focus on the language learner: Styles, strategies and motivation*, w: Schmitt, N. (red.), *An introduction to applied linguistics*, London: Hodder Education, s. 161-178.

Deci, E. L. Ryan M. L. (1985), *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*, New York: Plenum.

Dörnyei Z. (2001), *Motivational strategies in the language classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.

Dörnyei Z. (2005) *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*, Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.

Dörnyei Z., Kormos J. (2000), *The role of individual and social variables in oral task performance*, „Language Teaching Research”, 4, s. 275-300.

Dörnyei Z., Ottó I. (1998), *Motivation in action: A process model of L2 motivation*, „Working Papers in Applied Linguistics”, 4, s. 43-69.

Drożdźiał-Szelest K. (1997), *Language learning strategies in the process of acquiring a foreign language*, Poznań: Motivex.

Ehrman M. (2008), *Personality and good language learners*, w: Griffiths C. (red.), *Lessons form good language learners*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 61-70.

Ehrman M., Leaver, B. (2003), *Cognitive styles in the service of language learning*, „System” 31, s. 391-415.

Ehrman M., Oxford, R. (1995), *Cognition plus: Correlates of language proficiency*, „Modern Language Journal”, 79, s. 67-89.

Ehrman M, Leaver, B., Oxford R. L. (2003), *A brief overview of individual differences in language learning*, „System” 31, s. 313-330.

Ellis R. (2008), *The study of second language acquisition* (wydanie drugie), Oxford: Oxford University Press.

Gardner H. (1983), *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*, New York: Basic Books.

Gardner R., Lambert W. (1972), *Attitudes and motivation in second language learning*, Rowley: MA, Newbury House.

Genesee F. (1976), *The role of intelligence in second language learning*, „Language Learning”, 26, s. 267-280.

Goleman D. (1995), *Emotional intelligence*, New York: Bantam Books.

Grenfell M., Macaro, E. (2007), *Claims and critiques*, w: Cohen A. D., Macaro E. (red.), *Language learner strategies*, Oxford: Oxford University Press, s. 9-28.

Griffiths C. (2008a), *Lessons form good language learners*, Cambridge: Cambridge University Press.

Griffiths C. (2008b), *Strategies and good language learners*, w: Griffiths C. (red.),

- Lessons from good language learners, Cambridge: Cambridge University Press, s. 83-98.
- Hyltenstam K., Abrahamson, N. (2003), *Maturational constraints in SLA*, w: Doughty C. J., Long M. H. (red.), *The handbook of second language acquisition*, Malden, Blackwell, s. 539-588.
- Loou G. (2005), *Age in second language development*, w: Hinkel, E. (red.), *Handbook of research in second language teaching and learning*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, s. 419-435.
- Kimura Y. (2003), *English language learning motivation. Interpreting qualitative data situated in a classroom task*, „Annual Review of English Language Education in Japan”, 14, s. 71-80.
- Kolb D. A. (1999), *Learning Style Inventory. Version 3*, Boston: TRG Hay/McBer.
- Krashen S. (1982), *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford: Pergamon Press.
- Krashen S. (1985), *The input hypothesis*, London: Longman.
- Larsen-Freeman D. (2003), *Teaching language: From grammar to grammaring*, Boston: MA, Thomson & Heinle.
- Littlewood W. (1999), *Defining and developing autonomy in East Asia contexts*, „Applied Linguistics”, 20, s. 71-94.
- Long M. H. (2007), *Problems in SLA*, Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum.
- MacIntyre P, Gardner R. (1991), *Methods and results in the study of foreign language anxiety: A review of the literature*, „Language Learning”, 41, s. 25-57.
- Muñoz C., Singleton D. (2011), *A critical review of age-related research on L2 ultimate attainment*, „Language Teaching”, 44, s. 1-35.
- Naiman N, Fröhlich M, Stern H. H., Todesco A. (1978), *The good language learner. A report*, Research in Education Series 7. The Ontario Institute for Studies in Education.
- Nel C. (2008), *Learning style and good language learners*, w: Griffiths, C. (red.), *Lessons from good language learners* Cambridge: Cambridge University Press, s. 49-60.
- Ortega L. (2009), *Understanding second language acquisition*, London: Hodder Education.
- Oxford R. L. (2001), *Language learning strategies*, w: Carter R, Nunan D. (red.), *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 166-172.
- Pawlak M. (2006), *The place of form-focused instruction in the foreign language classroom*, Poznań – Kalisz: Wydawnictwo UAM.
- Pawlak M. (2009), *Current perspectives on the role of age in second/foreign language acquisition*, w: Kuźniak M., Rozwadowska B. (red.), *PASE Papers 2008. Vol. I: Studies in language and methodology of teaching foreign languages*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT, s. 333-340.
- Pawlak M. (2010), *Uczenie się, nauczanie i ocenianie sprawności mówienia – zarys problematyki*, w: Pawlak M., Waniek-Klimczak E. (red.), *Mówienie w języku obcym – sukcesy i porażki uczenia się i nauczania*, Poznań – Kalisz – Konin: Wydawnictwo UAM i PWSZ w Koninie. s. 5-20.
- Pawlak M, Marciniak I., Lis Z., Bartczak E. (2006), *Jak samodzielnie poznawać języki i kultury? Przewodnik metodyczny dla nauczycieli do Europejskiego portfolio językowego dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*, Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- Piechurska-Kuciel E. (2008), *Language anxiety in secondary grammar school students*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Reid J. (1987), *The learning style preferences of ESL students*, „TESOL Quarterly”, 21, s. 87-111.
- Robinson P. (2002), *Learning conditions, aptitude complexes and SLA: A framework for research and pedagogy*, w: Robinson P. (red.) *Individual differences and instructed language learning*, Amsterdam: John Benjamins, s. 113-133.
- Rubin J. (1975), *What the 'Good Language Learner' can teach us*, „TESOL Quarterly”, 9, s. 41-51.
- Rysiewicz J. (2009), *Measuring aptitude – Polish adaptation of Modern Language Aptitude Test by Carroll and Sapon*, w: Edwards M. (red.), *Proceedings of the BAAL Annual Conference 2008*, London: Scitsiugnil Press, s. 93.
- Savignon S. (2001), *Communicative language teaching for the twenty-first century*, w: Celce-Murcia M. (red.), *Teaching English as a second or foreign language*, Boston: Heinle & Heinle, s. 13-28.
- Skehan P. (1989), *Individual differences in second language learning*, London: Edward Arnold.
- Stern H. H. (1975), *What can we learn from the good language learner?*, „Canadian Modern Language Review”, 31, s. 304-318.
- Sternberg R. J. (1988), *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Sternberg R. J. (2002), *The theory of successful intelligence and its implications for language-aptitude testing*, w: Robinson P. (red.), *Individual differences and instructed language learning*, Amsterdam: John Benjamins, s. 13-43.
- Watkins D., Biggs J., Regmi M. (1991), *Does confidence in the language of instruction influence a student's approach to learning?*, „Instructional Science”, 20, s. 331-339.

Wiele instytucji prowadzi działania wspierające uczniów zdolnych.

Między innymi:

- Krajowy Fundusz Na Rzecz Dzieci www.fundusz.org
- Towarzystwo Szkół Twórczych www.szkolytworcze.edu.pl
- Polska Fundacja Dzieci i Młodzieży www.pcyf.org.pl
- Polskie Stowarzyszenie Kreatywności www.p-s-k.pl
- Stowarzyszenie Talent www.talent.edu.pl

Charakterystyka osobowości i stylów poznawczych osób uzdolnionych językowo

Andrzej E. Sękowski¹, Marek Rudź²

Wkręgu kultury euroatlantyckiej nie sposób wyobrazić sobie w dzisiejszych czasach ucznia, który nie uczyłby się przynajmniej jednego języka obcego. W Polsce w ostatnich dekadach nastąpił gwałtowny rozwój nauczania języków obcych, ale nie wszyscy uczący się cieszą się zadowalającymi efektami nauki. Nasuwa się pytanie, dlaczego niektórym osobom nauka języków obcych sprawia ogromną trudność, nie przynosi spodziewanych rezultatów, podczas gdy innym przychodzi z łatwością, przynosi zadowalające efekty i daje wiele satysfakcji. Problematyka ta znajduje się w kręgu zainteresowań psychologii różnic indywidualnych. W Instytucie Psychologii KUL podjęto próbę odpowiedzi na pytanie, czym charakteryzują się osoby uzdolnione językowo, którym nauka języków obcych nie sprawia trudności i które osiągają na tym polu zadowalające wyniki. Postanowiono przyrzeć się wybranym cechom osobowości oraz stylom poznawczym jako potencjalnym predyktorom wysokich osiągnięć w nauce języków obcych. Przy wyborze takiego kierunku badań uwzględniono dotychczasowe wyniki badań osobowości i stylów poznawczych uczniów szczególnie uzdolnionych w różnych dziedzinach oraz odznaczających się wysokimi osiągnięciami szkolnymi.

Problematyka wybitnych zdolności a osobowość i style poznawcze

Bez wątplenia istnieje wyraźny związek pomiędzy wybitnymi zdolnościami a osobowością. Przy czym osobowość można traktować zarówno jako strukturę nadrzędną, w skład której wchodzi sfera emocjonalno-motywacyjna, poznawcza (w tym inteligencja i zdolności) oraz dyspozycyjna, jak też jako element struktury nadrzędnej, którą mogą stanowić zdolności lub osiągnięcia. Jakkolwiek by nie ujmować osobowości, jest ona ściśle związana ze zdolnościami (Sękowski, 2001: 32; 2004: 40).

Współczesne podejście badawcze do problematyki zdolności wręcz domaga się ujęcia integracyjnego: „żadna zdolność nie może istnieć samoistnie, gdyż samoistna właściwość nie może zapewnić skutecznego wykonania jakiegokolwiek czynności” (Popek R., 1988: 120). Nie sposób przy tym nie zauważyć, że wszelkiego rodzaju zdolności i uzdolnienia posiadają charakter złożony i wielowarstwowy. Zdolności rozwijają się bowiem poprzez integrację takich elementów psychiki jak: poznanie, emocje, motywacje,

właściwości intelektualne, kreatywność, a także na bazie osobowości i środowiska społecznego (Popek S., 1988: 24).

Podkreśla się istnienie swoistego „sprzężenia zwrotnego” pomiędzy zdolnościami a osobowością: zdolności podlegają wpływom osobowości, ale także same wywierają wpływ na osobowość. Dlatego coraz większe znaczenie przypisuje się obecnie badaniom psychologicznym ujmującym zdolności jako nierozdzielnie związane z osobowością (Popek R., 1988: 120–121).

W Polsce już w latach siedemdziesiątych XX wieku podejmowano starania mające na celu stworzenie swoistego portretu psychologicznego ucznia wybitnie zdolnego. W. Panek (1977: 256–262) na podstawie badań własnych stwierdza, że uczeń wybitnie zdolny charakteryzuje się przyjaznym stosunkiem do ludzi oraz odznacza się skłonnością do obcowania z dorosłymi. Ale cechują go również liczne objawy nerwowości, do których należą zaburzenia nerwicowe, lęki nocne i obgryzanie paznokci, a także nadpobudliwość psychiczna i bezsenność.

J. Kotyńska (1990: 276–287) sygnalizuje, że nie należy bagatelizować problemu zdrowia psychicznego młodzieży szczególnie uzdolnionej. Autorka wskazuje

¹ Informacja na stronie 18.

² Autor jest doktorantem w Katedrze Psychologii Różnic Indywidualnych KUL. Jego zainteresowania naukowe koncentrują się głównie na psycholingwistyce, zdolnościach językowych i antropologii różnic międzykulturowych. Studiował na Uniwersytecie „La Sapienza” w Rzymie.

na powszechne wśród młodzieży uzdolnionej dolegliwości psychosomatyczne, niepokój dotyczący własnej przyszłości, a także dotkliwie odczuwane kłopoty z nieśmiałością, brakiem wiary we własne możliwości i pesymizm. Postuluje, aby jednostki zdolne, słabsze psychicznie nie ponosiły zbyt wielkich kosztów psychicznych na drodze do realizacji zdolności. Podaje zarazem szereg konkretnych wskazówek postępowania dydaktycznego wobec ucznia wybitnie zdolnego. Należą do nich: stworzenie optymalnej struktury grupowej uczniów w klasie (przebywanie uczniów szczególnie uzdolnionych w podobnej im grupie wpływa na nich stymulująco i sprzyja dobremu samopoczuciu), współpraca z poradnią wychowawczo-zawodową, kontakt z przedstawicielami różnych zawodów, jak również techniki badania zdolności twórczych dla potrzeb kształcenia, dostosowane do poziomu uczniów szczególnie uzdolnionych. Niebagatelną rolę odgrywa także osobowość nauczyciela, który powinien odznaczać się optymizmem pedagogicznym, umiejętnością podejmowania ryzyka oraz łagodnością i taktem w postępowaniu.

Obok zdolności – rozumianych jako kompetencje w zakresie realizacji poszczególnych osiągnięć – istotną funkcję pełnią również style poznawcze, czyli techniki zmierzania do realizacji tychże celów. O ile badanie zdolności polega na eksploracji obiektywnie najlepszego dla jednostki sposobu funkcjonowania w danym zakresie, o tyle badanie stylów poznawczych zmierza do znalezienia preferowanych przez jednostkę sposobów funkcjonowania poznawczego (Kossowska, 2004: 55). Zgodnie z definicją Hermana A. Witkina, style poznawcze są to „charakterystyczne dla poszczególnych jednostek stałe dla nich sposoby funkcjonowania w zakresie czynności poznawczych i intelektualnych” (za: Sękowski, 1988: 52).

Biorąc pod uwagę liczne i prowadzone na szeroką skalę badania psychologiczne z zastosowaniem testów określających style poznawcze u uczniów szczególnie uzdolnionych, można wnioskować, że największe znaczenie mają tu dwa style poznawcze: zależność versus niezależność od pola percepcyjnego oraz refleksyjność versus impulsywność (Claus, 1987: 98). Pierwszy z nich określa „siłę

tendencji jednostki do przełamywania zorganizowanego pola percepcyjnego w celu wyodrębnienia zeń określonych części” (Sękowski, 1988: 53). Jako zależną od pola określa się więc taką osobę, która potrzebuje dużo czasu i wkłada wiele wysiłku, by przełamać dominującą organizację pola spostrzegania i wyodrębnić z tła bodźce jednostkowe – wyróżnić w polu element stanowiący jego część. Natomiast osoba niezależna od pola to ta, która z łatwością potrafi „uwolnić się” od maskującego kontekstu, umie szybko odbierać i przetwarzać jednostkowe bodźce, niezależnie od ich tła i w rezultacie szybko, i niezawodnie wyizolować percepcyjnie elementy określonej figury. Spostrzeganie zależne od pola jest zatem całościowe, globalne, niezróżnicowane, zaś niezależne: szczegółowe, analityczne, zróżnicowane (Claus, 1987: 100).

Drugi spośród wyżej wymienionych stylów poznawczych – refleksyjność versus impulsywność – określa „stopień, w jakim jednostka jest skłonna przy rozwiązywaniu problemów poznawczych do zastanawiania się nad trafnością swoich hipotez” (Sękowski, 1990: 200). Osoba refleksyjna więc to taka, która przed podjęciem działania weryfikuje wewnętrznie hipotezy, redukuje ich liczbę, uwzględniając ich prawdopodobieństwo, czyli postępuje z rozważą i namysłem. Zaś osoba impulsywna to taka, która szybko reaguje na bodźce zewnętrzne, wybiera dowolną hipotezę, bez uwzględnienia stopnia jej prawdopodobieństwa – działa bezrefleksyjnie i podejmuje decyzje bez zastanawiania się. Zachowanie impulsywne powoduje, że przy rozwiązywaniu problemów zużywa się przeciętnie mniej czasu i popełnia więcej błędów niż wówczas, gdy stosuje się strategię refleksyjną (Claus, 1987: 107).

W badaniach przeprowadzonych wśród uczniów i studentów wybitnie zdolnych stwierdzono dużą rozbieżność w preferencjach stylów poznawczych, znacznie większą niż w grupie uczniów i studentów przeciętnych. Osoby wybitnie uzdolnione matematycznie charakteryzują się refleksyjnym oraz niezależnym od pola stylem poznawczym, natomiast wybitnie uzdolnione humanistycznie bardziej skłaniają się ku impulsywności i zależności od pola percepcyjnego (Sękowski, 1994: 37). Stwierdzono jednocześnie, że preferencje w ramach stylu refleksyjność/

impulsywność mają duże znaczenie w ocenie uczniów przez nauczycieli. Wyraźnie lepiej oceniane przez nauczycieli są impulsywne dziewczęta i refleksyjni chłopcy. Impulsywne dziewczęta i refleksyjne dziewczęta częstokroć są przez nauczycieli oceniani gorzej – nieadekwatnie do ich rzeczywistych osiągnięć (Sękowski, 1990: 207–208).

Projekt badań własnych: pytania badawcze oraz zastosowane metody

Przystępując do badań nad osobowością i stylami poznawczymi osób szczególnie uzdolnionych językowo, sformułowano na wstępie szereg pytań badawczych. Dotyczyły one poszczególnych cech osobowości i wybranych wymiarów stylów poznawczych, które – opisywane w literaturze przedmiotu jako mające związek z różnego rodzaju wybitnymi zdolnościami – mogłyby mieć również związek ze zdolnościami językowymi.

Grupę badawczą, czyli spełniającą wymogi statystyczne grupę osób objętych badaniami psychologicznymi, mającymi na celu znalezienie odpowiedzi na pytania badawcze, stanowili studenci lubelskich wyższych uczelni. Badania przeprowadzono w dwóch etapach. Pierwszy etap badań miał charakter przesiewowy i zmierzał do pozyskania studentów o wysokich i o niskich zdolnościach językowych (stworzenie dwóch grup kontrastowych) na podstawie Testu Zdolności Językowych (TZJ) Marcina Wojtowicza – „narzędzia do diagnozy zdolności językowych, rozumianych jako zdolności do nauki języków obcych” (Wojtowicz, 2006: 5). Owe zdolności językowe w TZJ rozumiane są jako *abilities* – przejawiane aktualnie rzeczywiste możliwości, warunkujące efektywność nauki języków, ale – co autor podkreśla – będące wynikiem wzajemnego przenikania się i oddziaływania wrodzonych zdolności potencjalnych – *capabilities* – oraz indywidualnego doświadczenia. Od tegoż właśnie indywidualnego doświadczenia zależy, w jakim stopniu jednostka angażuje i wykorzystuje w działaniu owe zdolności potencjalne.

Autor TZJ dodaje, że zdolności rzeczywiście rozwinięte (*abilities*), w odróżnieniu od potencjalnych (*capabilities*), mogą do pewnego stopnia zmieniać się wraz z wiekiem pod wpływem różnych czynników (ulegać zmianom ontogenetycznym). Oznacza to, że prawdziwość uzyskanych za pomocą TZJ wyników jest ograniczona w czasie, ale – co ma niebagatelne znaczenie – świadczy tym samym o możliwości zwiększania zdolności rzeczywiście rozwiniętych poprzez umiejętną stymulację (Wojtowicz, 2006: 5).

Drugi etap polegał na zbadaniu osobowości osób należących do obu grup kontrastowych przy użyciu Inwentarza Osobowości (NEO-PI-R) Paula T. Costy Jr. i Roberta R. McCrae oraz określeniu ich stylów poznawczych za pomocą Testu Ukrytych Figur (EFT) Hermana A. Witkina (styl zależność/niezależność od pola) oraz Testu Porównywania Znanych Kształtów (MFF) Jerome'a Kagana (styl refleksyjność/impulsywność).

Badania osobowości osób uzdolnionych językowo postanowiono przeprowadzić w oparciu o pięcioczynnikową teorię Costy i McCrae, przy użyciu Inwentarza Osobowości NEO-PI-R. Inwentarz osobowości NEO-PI-R jest testem psychologicznym stosunkowo nowym i aktualnym, dostosowanym do warunków polskich i cenionym przez środowisko psychologów. Posiada zadowalające parametry psychometryczne, doskonale nadaje się do badań naukowych i pozwala precyzyjnie wyliczyć wyniki w wielu wymiarach. Umożliwia zbadanie 5 czynników głównych: neurotyczność, ekstrawertyczność, otwartość na doświadczenie, ugodowość i sumienność, oraz 30 składników wchodzących w skład powyższych czynników (zob. Siuta, 2006).

Jeżeli zaś chodzi o style poznawcze, skupiono się na dwóch wyżej wzmiankowanych stylach: zależność/niezależność od pola danych oraz refleksyjność/impulsywność ze względu na rolę, jaką odgrywają te style w rozwijaniu wybitnych zdolności oraz w procesie przyswajania języka obcego. Do zbadania stylu zależność/niezależność od pola zdecydowano posłużyć się Testem Ukrytych Figur (EFT) H.A. Witkina, natomiast do zbadania stylu refleksyjność/impulsywność – Testem Porównywania Znanych Kształtów (MFF) J. Kagana.

Test Ukrytych Figur (EFT) Witkina jest testem percepcyjnym i polega na odnajdywaniu w figurach złożonych ukrytych tam prostych elementów. Wyniki EFT odzwierciedlają zdolność rozbicia zorganizowanego pola wzrokowego dla oddzielenia części od pola lub inaczej: zdolność „trzymania rzeczy osobno w doświadczeniu” (Witkin, Oltman, Raskin, Karp, 1971: 3). EFT **pozwała ponadto na drodze badania spostrzegania, zebrać dane na temat doświadczenia dotyczącego konfiguracji bodźców, przedstawień symbolicznych, własnego ciała i własnej osoby oraz mechanizmów obronnych** (Witkin, Oltman, Raskin, Karp, 1971: 3).

Test Porównywania Znanych Kształtów (MFF) Kagana służący do pomiaru stylu poznawczego refleksyjność/impulsywność, pozwala zbadać kontrolę, jaką jednostka sprawuje nad przebiegiem własnych czynności poznawczych. Składa się z 12 zadań polegających na wyszukaniu wśród sześciu wariantów rysunku tego, który jest identyczny z równocześnie prezentowanym wzorcem (zob. Matczak, 1992).

W oparciu o literaturę przedmiotu oraz przy uwzględnieniu możliwości, jakie dąby zastosowanie powyższych testów, sformułowano następujące pytania badawcze:

- 1) Jakie wyniki w skali neurotyczności uzyskują osoby uzdolnione językowo?
- 2) Jakie wyniki w skali ekstrawertyczności uzyskują osoby uzdolnione językowo?
- 3) Jakie wyniki w skali otwartości na doświadczenie uzyskują osoby uzdolnione językowo?
- 4) Jakie wyniki w skali ugodowości uzyskują osoby uzdolnione językowo?
- 5) Jakie wyniki w skali sumienności uzyskują osoby uzdolnione językowo?
- 6) Jakim stylem poznawczym, zależnym czy niezależnym od pola, charakteryzują się osoby uzdolnione językowo?
- 7) Jakim stylem poznawczym, refleksyjnym czy impulsywnym, charakteryzują się osoby uzdolnione językowo?

Po zgromadzeniu 131 wypełnionych przez studentów Testów Zdolności Językowych (TZJ) przystąpiono do ich

sprawdzania przy użyciu klucza odpowiedzi zawartego w podręczniku do TZJ (zob. Wojtowicz, 2006). Sprawdzanie odpowiedzi na pytania zamknięte nie nastroczało trudności, natomiast zdarzało się, że niektóre odpowiedzi na pytania otwarte wykroczyły poza reguły oceny zawarte w podręczniku. W takich sytuacjach odwoływano się do opinii polonisty.

Po sprawdzeniu wszystkich 131 testów okazało się, że najwyższy otrzymany wynik ogólny wynosił 43 punkty (uzyskany przez 1 osobę badaną), zaś najniższy wynik ogólny – 17 punktów (uzyskany przez 2 osoby badane).

Następnie zbadano wyłonione grupy kontrastowe: o najwyższych wynikach uzyskanych w TZJ (liczącą 31 osób) i o najniższych (liczącą 24 osoby), Inwentarzem Osobowości (NEO-PI-R) Costy i McCrae, Testem Porównywania Znanych Kształtów (MFF) Kagana oraz Testem Ukrytych Figur (EFT) Witkina.

Prezentacja wyników badań i weryfikacja hipotez

W wyniku przeprowadzonych badań okazało się, iż istnieją statystycznie istotne różnice pomiędzy studentami o wysokich i niskich wynikach uzyskanych w TZJ dotyczące stylów poznawczych i niektórych składników Inwentarza Osobowości NEO-PI-R.

Studenci o wysokich i niskich zdolnościach językowych najbardziej różnią się statystycznie pod względem składników czynnika ugodowości: altruizmu oraz ustępliwości, a także stylu poznawczego zależność/niezależność od pola. Nieco mniej różnią się pod względem stylu refleksyjność/impulsywność oraz składnika czynnika neurotyczności: agresywnej wrogości. Istnieje także różnica statystyczna na granicy istotności pod względem składnika czynnika otwartości na doświadczenie: idee. Nie stwierdzono natomiast różnic statystycznych pod względem pozostałych składników oraz 5 czynników ogólnych testu NEO-PI-R.

Uzyskane wyniki pozwoliły zweryfikować postawione uprzednio hipotezy badawcze. Pierwsza hipoteza, brzmiąca: „Osoby

uzdolnione językowo uzyskują w skali neurotyczności wyniki wyższe niż osoby o niskich zdolnościach językowych” potwierdziła się tylko częściowo, ponieważ biorąc pod uwagę czynnik ogólny neurotyczność, nie stwierdzono istotnych różnic statystycznych pomiędzy osobami o niskich i wysokich zdolnościach językowych, natomiast rozpatrując z osobna poszczególne składniki czynnika neurotyczność, w jednym z nich, a mianowicie w składniku agresywna wrogość stwierdzono istotne statystycznie różnice wskazujące na znacząco wyższe natężenie tej cechy w grupie osób uzdolnionych językowo. Nasuwa się oczywiście pytanie, dlaczego akurat ta cecha charakteryzuje osoby uzdolnione językowo. J. Siuta (2006: 31) definiuje tę cechę jako gotowość do wpadania w gniew, a także do doświadczania frustracji i rozgoryczenia. Być może osoby uzdolnione językowo częściej stosują agresję słowną i – w odróżnieniu od osób niepotrafiących płynnie wysławiać się – uważają to, nie bez powodu zresztą, za skuteczny sposób rozwiązywania problemów.

Sami zaś autorzy Inwentarza NEO-PI-R stwierdzają, iż agresywna wrogość, a także lęk są „dyspozycyjnymi formami dwóch podstawowych stanów emocjonalnych: strachu i złości” (McCrae, Costa, 2005: 66). Osoby o dużym nasileniu lęku i wrogości są spięte, rozdrażnione, skłonne do zamartwiania się i często rozmyślają o mogących spotkać je niepowodzeniach. Być może ta predyspozycja osób uzdolnionych językowo do wyobrażania sobie różnych, niekoniecznie optymistycznych scenariuszy dotyczących tego, co może się wydarzyć, wpływa na częstsze niż w przypadku osób mniej uzdolnionych językowo stany frustracji i „odreagowywanie” ich agresją.

Druga hipoteza badawcza: „Osoby uzdolnione językowo uzyskują w skali ekstrawertyczności wyniki wyższe niż osoby o niskich zdolnościach językowych” nie potwierdziła się, ani jeśli ujęto ekstrawertyczność ogólnie, ani gdy wzięto pod uwagę każdy jej składnik z osobna. Możliwe, że jest to związane z agresywną wrogością, o której poprzednio była mowa. Oznaczałoby to, że osoby uzdolnione językowo cenią sobie bardziej swój świat wewnętrzny niż kontakty interpersonalne, czyli mają raczej tendencje do bycia ambi- lub introwertykami.

Kolejna, trzecia hipoteza badawcza brzmiąca: „Osoby uzdolnione językowo uzyskują w skali otwartości na doświadczenie wyniki wyższe niż osoby o niskich zdolnościach językowych” potwierdziła się w niewielkim stopniu, ponieważ nie stwierdzono istotnych statystycznie różnic w czynniku ogólnym otwartość na doświadczenie, a jedynie znaleziono różnicę na granicy istotności w składniku idee. McCrae i Costa (2005: 68) piszą, nawiązując do składnika idee, że osoby otwarte na doświadczenie są „ciekawe i cenią wiedzę dla niej samej”, a Siuta (2006: 34) dodaje, że cechuje je otwartość umysłu i chęć do rozważań nad nowymi, czasem niekonwencjonalnymi ideami. Z pewnością – w pewien sposób – współgra to ze skłonnością osób uzdolnionych językowo do fantazjowania, częstego używania wyobraźni oraz z umiejętnością sprawnego wyrażania myśli. Świat wewnętrznych idei nie mógłby istnieć, gdyby nie umiejętność sprawnego formułowania myśli, nazywania spostrzeżonej i doświadczanej rzeczywistości, a to w szczególny sposób dotyczy osób uzdolnionych językowo.

Czwarta z kolei hipoteza badawcza została sformułowana następująco: „Osoby uzdolnione językowo uzyskują w skali ugodowości wyniki niższe niż osoby o niskich zdolnościach językowych”. W tym wypadku można mówić o częściowym potwierdzeniu hipotezy, ponieważ wprawdzie nie ma istotnych różnic w skali ugodowości traktowanej ogólnie, ale za to istnieją statystycznie istotne różnice w dwóch składnikach ugodowości: altruizmie i ustępliwości. Dlaczego osoby uzdolnione językowo osiągają tak niski wynik w tych składnikach? Być może wynika to ze wspomnianych już wcześniej strachu i złości, które towarzyszą osobom uzdolnionym językowo. Wraz z wymienioną poprzednio agresywną wrogością zarysowuje się więc obraz człowieka uzdolnionego językowo, pełnego przykrych, gwałtownych uczuć i niepokoju, a w takiej sytuacji trudno mówić o „homoności, trosce o innych, i chęci niesienia im pomocy w potrzebie” (Siuta, 2006: 35). Być może łatwość artykułowania swoich myśli sprzyja tendencji do agresji słownej, więc osoby o niskim poziomie ustępliwości nie hamują gniewu, gdy tylko nadarzy się ku niemu okazja. Osoby o niskim poziomie ustępliwości stale napełnione są duchem walki. Być może

towarzyszy im poczucie, że w utarczce na słowa mają zdecydowaną przewagę nad innymi, toteż nigdy nie omieszkają użyć tej „bronii” (Siuta, 2006: 36).

Piąta hipoteza badawcza brzmi: „Osoby uzdolnione językowo uzyskują w skali sumienności wyniki wyższe niż osoby o niskich zdolnościach językowych”. Wyniki badań pokazały, że nie istnieją istotne różnice pomiędzy osobami o wysokich i niskich zdolnościach językowych, zarówno w czynniku ogólnym sumienność, jak też w poszczególnych składnikach tego czynnika. Nie potwierdziły się w tym przypadku wyniki badań Schouwenburga i Lay, którzy stwierdzili, że umiejętności zadawania sobie pytań i analizowania przeczytanych danych, szukania związków relacji, rozpoznawania struktur i abstrahowania oraz częste zagłębienie do lektur i robienie notatek podczas czytania wysoko korelują z czynnikiem sumienności (zob. Kossowska, 2004: 53). Prawdopodobnie w tworzeniu piątej hipotezy niewłaściwe było założenie, że osoby uzdolnione językowo bardziej niż inne przejawiają zdolności ku wszelkim formom myślenia dialektycznego i wykazują chęć do pracy z tekstem pisany. Wyraźnie też osoby uzdolnione językowo nie przejawiają w szczególnym stopniu tak zwanej „woli osiągnięć”, o której piszą Digman i Takemoto-Chok, jako o istocie czynnika sumienności (zob. Siuta, 2006: 29). Ponieważ Test Zdolności Językowych nie bada osiągnięć, a tylko predyspozycje, toteż wysoki wynik w tym teście może zupełnie nie korelować z determinacją w działaniu i umiejętnością opierania się impulsom.

Następna hipoteza, tym razem dotycząca stylu poznawczego, brzmi: „Osoby uzdolnione językowo charakteryzują się niezależnym od pola stylem poznawczym w większym stopniu niż osoby o niskich zdolnościach językowych”. Ta z kolei hipoteza potwierdziła się całkowicie. Typowa dla niezależności od pola analityczność percepcji polegająca na burzeniu zastanej organizacji pola (Matczak, 2006: 769; Szymański, 1987: 123) jest zdecydowanie cechą osób uzdolnionych językowo. Nie ulegają one zastanemu stanowi rzeczy, ale wszystko przekształcają zgodnie z własnymi potrzebami, których są bardzo świadome. Nie przejmują się natomiast zbyt potrzebami innych, o czym poprzednio była mowa, ponieważ nie

czują potrzeby nawiązywania głębokich relacji międzyludzkich, o czym też wzmiankowano, mówiąc o czynniku ekstrawertyczności. Osoby uzdolnione językowo różnią się tym samym zasadniczo od osób zależnych od pola, które mają nastawienie „ku człowiekowi”: utrzymują wiele kontaktów z innymi ludźmi, posiadają dużą wrażliwość społeczną, dobrze zapamiętują materiał o charakterze społecznym i przejawiają zainteresowania naukami społecznymi i humanistycznymi (Matczak, 2006: 770; 1992: 19). A zatem osoby uzdolnione językowo w swojej niezależności od pola odznaczają się wysokim indywidualizmem, doskonałą wręcz samoświadomością i samowystarczalnością i trudno je utożsamiać z osobami określanymi mianem humanistów.

Ostatnią hipotezą postawioną w niniejszych badaniach jest ta, że „Osoby uzdolnione językowo charakteryzują się refleksyjnym stylem poznawczym w większym stopniu niż osoby o niskich zdolnościach językowych”. Również ta hipoteza w pełni potwierdziła się. Funkcjonowanie poznawcze osób refleksyjnych cechuje selektywność odbioru, a zwłaszcza łatwość kierowania uwagi na treści istotne z określonego punktu widzenia. Posiadają też wysoką zdolność rozumowania indukcyjnego i dedukcyjnego, stosują efektywniejsze strategie zdobywania informacji i lepiej wykorzystują uzyskiwane informacje zwrotne (Matczak, 1992: 20). Zarysowuje to obraz osoby szczególnie uzdolnionej językowo jako osoby o wysokich walorach intelektualnych, która nie tylko je posiada, ale także potrafi z nich zrobić użytek. Biorąc pod uwagę to, co zostało powiedziane przy okazji poprzednich hipotez – ten użytek nakierowany jest bardzo wyraźnie ku sobie w celu realizacji własnych planów. Ale niekoniecznie wszystkie plany osób uzdolnionych językowo mają szansę powodzenia, ponieważ osoby te nie odznaczają się w szczególnym stopniu sumiennością – „wolą osiągnąć”. Można jednak sądzić, że chodzi w tym wypadku raczej o brak motywacji do osiągania sukcesów niż o brak predyspozycji osobowościowo-intelektualnych. Jednocześnie ponownie widzimy tu, że osoby uzdolnione językowo jako odznaczające się stylem refleksyjnym, skłaniają się raczej w stronę nauk ścisłych niż humanistycznych, może dlatego właśnie, że język jest swego rodzaju matematyką, w której zamiast liczb

operuje się literami, wyrazami i zdaniami, a zamiast reguł matematycznych rządzi wszystkim gramatyka.

Podsumowanie i wnioski praktyczne

Dzięki przeprowadzonym badaniom można pokusić się o odpowiedź na podstawowe pytanie badawcze: „Jakimi cechami osobowości i stylami poznawczymi charakteryzują się osoby uzdolnione językowo?”. Osoby uzdolnione językowo są więc przede wszystkim osobami bardzo świadomymi swojego Ja: świadomymi własnej wartości, swoich pragnień i dążeń, co więcej, ceniącymi sobie na tyle swoją osobę i własny świat wewnętrzny, by nigdy nie zawahać się przed walką o swoje. Ich style poznawcze to niezależność od pola i refleksyjność, a jeśli rozciągnąć znaczenie pojęcia stylu poznawczego poza wymiar percepcji, można powiedzieć, że ich styl funkcjonowania to niezależność od otoczenia i pełna premedytacja w działaniu.

Poza tym są to osoby odznaczające się szczególnym zmysłem twardego, racjonalnego „stąpienia po ziemi”, rozumienia tego, co się wokół dzieje, i skutecznego działania. Są samowystarczalne i nie odznaczają się szczególnym dążeniem ku ludziom, co pozwala im nawet stosować agresję, po to, by osiągnąć swój cel. Wszystko to sprawia, że nie bardzo pasuje do osoby uzdolnionej językowo określenie humanista. Osoba uzdolniona językowo to przede wszystkim indywidualista.

Warto jeszcze na koniec wskazać wnioski praktyczne płynące z niniejszych badań. Z pewnością należy do nich ten, że w pracy dydaktycznej z uczniami wybitnie uzdolnionymi językowo należy postępować w sposób szczególnie łagodny i taktowny ze względu na ich skłonności do gwałtownych reakcji. Warto jednocześnie pracować z nimi nad wykraczaniem poza własne Ja, ukazując im świat wartości społecznych, a zwłaszcza promując zachowania altruistyczne. Ponieważ osoby uzdolnione językowo cechuje niezależny od pola styl poznawczy, który charakteryzuje się spostrzeganiem szczegółowym, analitycznym, można sugerować osobom uzdolnionym językowo, aby nie unikały

całościowego, globalnego spostrzegania rzeczy.

Z pewnością zaprezentowane w niniejszym artykule wyniki badań przyczyniły się nieco do naświetlenia obrazu osoby szczególnie uzdolnionej językowo. Mogą być one jednocześnie przyczynkiem do badania zdolności językowych przy użyciu innych testów psychologicznych, np. Kalifornijskiego Testu Ucznia się Językowego CVLT, służącego do pomiaru zdolności i zapamiętywania materiału werbalnego. Interesujących i przydatnych z punktu widzenia glottodydaktycznego wyników mogłyby dostarczyć też badania innych wymiarów funkcjonowania osób uzdolnionych językowo, np. motywacji osiągnięć czy kreatywności.

Bibliografia

- Clauss G. (1987), *Psychologia różnic indywidualnych w uczeniu się*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kossowska M. (2004), *Psychologiczne uwarunkowania osiągnięć szkolnych*, w: A.E. Sękowski (red.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 47–64.
- Kotyńska J. (1990), *Uczeń zdolny z zaburzeniami nerwicowymi we współczesnym systemie edukacyjnym*, w: W. Panek, K. Śmietalo (red.), *Identyfikacja zdolnych i wczesna inicjacja pracy z nimi. Materiały z konferencji naukowej nt. Formy i metody pracy z uczniem zdolnym w domu i w szkole, cz. II.*, Białystok: Dział Wydawnictw Filii UW w Białymstoku, s. 275–289.
- Matczak A. (1992), *Test Porównywania Znanych Kształtów (MFF) J. Kagana. Podręcznik*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Matczak A. (2006), *Style poznawcze*, w: J. Strelau (red.) *Psychologia. Podręcznik akademicki, tom 2. Psychologia ogólna*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, s. 761–782.
- McCrae R.R., Costa P.T. Jr. (2005), *Osobowość człowieka dorosłego. Perspektywa teorii pięcioczynnikowej*, Kraków: Wydawnictwo WAM.

- Panek W. (1977), *Zachowanie się szczególnie zdolnych uczniów w sytuacjach szkolnych*, Białystok: Sekcja Wydawnicza Filii UW w Białymstoku.
- Popek R. (1988), *Osobowość młodzieży o zróżnicowanych uzdolnieniach plastycznych*, w: S. Popek (red.) *Twórczość, zdolności, wychowanie. Materiały z sympozjum naukowego*, Warszawa: Instytut Badań Problemów Młodzieży, s. 120–137.
- Popek S. (1988), *Struktura zdolności i uzdolnień. Założenia hipotetyczne*, w: S. Popek (red.), *Twórczość, zdolności, wychowanie. Materiały z sympozjum naukowego*, Warszawa: Instytut Badań Problemów Młodzieży, s. 8–34.
- Sękowski A.E. (1988), *Style poznawcze jako mechanizmy funkcjonowania intelektu*, w: S. Popek (red.), *Twórczość, zdolności, wychowanie. Materiały z sympozjum naukowego*, Warszawa: Instytut Badań Problemów Młodzieży, s. 51–67.
- Sękowski A.E. (1990), *Refleksyjność – impulsywność a funkcjonowanie ucznia zdolnego w środowisku szkolnym*, w: W. Panek, K. Śmietala (red.), *Identyfikacja zdolnych i wczesna inicjacja pracy z nimi. Materiały z konferencji naukowej nt. Formy i metody pracy z uczniem zdolnym w domu i w szkole*, Białystok: Dział Wydawnictw Filii UW w Białymstoku, cz. II., s. 199–209.
- Sękowski A.E. (1994), *The Role of Preferences of Cognitive Styles and Intelligence in Different Kinds of Achievements*, w: K.A. Heller, E.A. Hanny (eds.), *Competence and Responsibility*, Seattle, Toronto, Göttingen, Bern: Hogrefe & Huber Publishers, s. 34–40.
- Sękowski A.E. (2001), *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Lublin: Towarzystwo Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego.
- Sękowski A.E. (2004), *Psychologiczne uwarunkowania wybitnych zdolności*, w: A.E. Sękowski (red.), *Psychologia zdolności. Współczesne kierunki badań*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 30–44.
- Siuta J. (2006), *Inwentarz Osobowości NEO-PI-R Paula T. Costy Jr i Roberta R. McCrae. Adaptacja polska. Podręcznik*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Szymański M.S. (1987), *Twórczość i style poznawcze uczniów*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Witkin H.A., Oltman P.K., Raskin E., Karp S.A. (1971), *A Manual for: Embedded Figures Tests*, Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press (niepublikowane tłumaczenie z angielskiego H.J. Grzegołowskiej, maszynopis).
- Wojtowicz M. (2006), *Test Zdolności Językowych (TZJ). Podręcznik*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.

KONKURS

Zapraszamy do udziału w corocznym konkursie.
Konkurs 2011 jest 44. konkursem czasopisma
i drugim organizowanym przez Ośrodek Rozwoju Edukacji.

W roku 2011 proponujemy dwa tematy konkursu:

1. Mały uczeń jest zdolny językowo!
Wspieram, rozwijam i kształtuję jego zdolności.
2. X rocznica Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego.
Moja refleksja o wpływie ESOKJ na nauczanie języka obcego w szkole.

Warunki uczestnictwa w konkursie są następujące:

- w konkursie mogą brać udział nauczyciele wszystkich szczebli kształcenia i osoby zainteresowane nauczaniem/uczeniem się języków obcych
- praca – przygotowana indywidualnie lub zespołowo – powinna być napisana w języku polskim (przykłady i ćwiczenia w języku obcym)
- objętość pracy nie powinna przekroczyć 22 000 znaków
- pracę należy podpisać godłem, dołączając zaklejoną kopertę ze swoim imieniem, nazwiskiem, adresem pocztowym i adresem poczty elektronicznej
- prace prosimy przesłać w dwóch egzemplarzach wraz z wersją elektroniczną (CD lub dyskietka)

Termin nadsyłania prac upływa z dniem 15 października 2011 roku

Wykorzystanie potencjału uczniów zdolnych w nauczaniu języka obcego

Anna K. Kiełczewska¹

Każdy nauczyciel języka obcego marzy o klasie pełnej zdolnych i zmotywowanych uczniów, którzy opanują materiał zawarty w programie nauczania, a jednocześnie szczerze zainteresują się kulturą krajów, w których danego języka używa się na co dzień. Tym bardziej, że obecnie znajomość języków obcych jest – obok obsługi komputera i sprawnego korzystania z internetu – najważniejszym warunkiem znalezienia dobrej pracy oraz umożliwia realizację odwiecznych marzeń człowieka o podróżowaniu. Tymczasem większość członków klasy stanowią zazwyczaj uczniowie przeciętni i słabi.

Uczniowie zdolni to błogosławieństwo dla nauczyciela. To dzięki nim możemy odczuwać pełną satysfakcję z naszej pracy. Tacy uczniowie mają wysoką motywację do nauki, czynią szybkie postępy i motywują nas samych do jeszcze lepszej pracy. Czas poświęcony na opracowanie różnorodnych materiałów oraz przygotowanie ciekawych zajęć nie wydaje się zatem stracony. Ale zdolni uczniowie mogą też być prawdziwym przekleństwem. Otoczeni przeciętnymi i słabymi kolegami nudzą się podczas lekcji, czują się niedocenieni, ograniczani i nie mogą rozwinąć skrzydeł. Zaczynają więc przeszkadzać, krytykować, opuszczać zajęcia. Zastanówmy się, co zrobić, by mieli sprzyjające warunki rozwoju, czyli by byli aktywni, pracowali zgodnie ze swoimi predyspozycjami, realizowali swoje pasje związane z językiem oraz osiągnęli dobre wyniki w nauce.

Jak rozpoznawać uczniów zdolnych

Uczniów zdolnych można podzielić na:

- osiągających wysokie wyniki nauczania – odznaczają się wysoką motywacją wewnętrzną i pracują systematycznie, niezależnie od okoliczności;
- osiągających niskie wyniki nauczania – znajdują się pod presją grupy mało zainteresowanej nauką, więc ukrywają swoje możliwości, stają się leniwi i słabo zmotywowani.

Naszym zadaniem jest identyfikacja tych uczniów oraz poprawne rozpoznanie, do której z wymienionych grup należą.

Uczniowie zdolni:

- szybko się uczą;
- są samodzielni (korzystają ze słownika, potrafią szybko znaleźć potrzebny materiał w swoich notatkach lub w podręczniku);
- chętnie wykorzystują materiały i wiadomości spoza podręcznika (np. wyszukują ciekawe zwroty lub informacje do omawianego właśnie tematu);
- są twórczy;
- zadają pytania świadczące o wysokiej inteligencji, rozległej wiedzy ogólnej i szerokich zainteresowaniach;
- są komunikatywni i mają duży zasób słownictwa;

- potrafią dużo wyrazić, nawet jeśli ich zasób słownictwa jest niewielki (uczniowie w grupach początkujących);
- ich wypowiedzi są logiczne i ciekawe;
- nie lubią schematów – nudzą ich dryle językowe i proste ćwiczenia;
- chętnie sięgają po zadania wymagające samodzielnego myślenia, rozwiązywania problemów, korzystania z różnorodnych źródeł i wieloaspektowego ujęcia tematu;
- analizują strukturę języka i często pytają: *dlaczego* lub *jak*;
- potrafią dostrzegać i poprawiać swoje błędy;
- chętnie podejmują rozmowę i swobodnie dyskutują.

Możemy mieć problem ze zdiagnozowaniem uczniów należących do nowo powstałych grup (klasy pierwsze) lub grup, których nie znamy (klasy otrzymane po innych nauczycielach), ponieważ nie dysponujemy wówczas wystarczającą wiedzą na temat ich dotychczasowych doświadczeń z nauczaniem przez nas językiem. Z diagnostycznych testów językowych, które przeprowadzamy na początku pracy z klasą, wyłania się czasem zafałszowany obraz. Podopieczni, którzy uczyli się już języka, wypadają na nich dobrze i równie dobrze prezentują się w pierwszych tygodniach nauki. Tymczasem oni po prostu umieją więcej niż pozostali członkowie klasy. Gdy grupa osiągnie ten sam poziom wiedzy i umiejętności, uczniowie ci okazują się co najwyżej przeciętni. I odwrotnie, zdolni, ale leniwi nie przywiązują większej wagi

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego z wieloletnim stażem pracy w liceum ogólnokształcącym, twórcą innowacji dydaktycznych oraz egzaminatorem Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Łodzi.

do testów i autoprezentacji, w początkowym okresie wypadają więc niekiedy słabo i nauczyciel nie dostrzega ich potencjału. A gdy go wreszcie odkryje, uczeń być może ma już zaległości, opuszcza zajęcia i całkowicie traci zainteresowanie tym, co dzieje się na lekcjach.

Aby tego uniknąć i jak najszybciej wyłonić z klasy uczniów naprawdę zdolnych, warto sięgnąć po kilka sprawdzonych narzędzi.

Narzędzia służące do diagnozowania zdolności językowych uczniów

Ankiety dla uczniów to wygodny i łatwy sposób gromadzenia informacji. Dowiemy się z nich, czy i jak długo nasi podopieczni uczyli się wcześniej języka, z jakich materiałów korzystali oraz jakie mieli osiągnięcia. Nam jednak potrzebne są także dane, które pomogą odróżnić jednostki zdolne od pozostałych, informacje te zaś uzyskamy, zadając następujące pytania:

- Czy lubisz uczyć się języków obcych? Dlaczego?
- Co jest dla Ciebie łatwe w uczeniu się języka? Dlaczego?
- Co jest dla Ciebie trudne w nabywaniu kompetencji językowych? Dlaczego?
- Jakiego typu ćwiczenia językowe wykonujesz najchętniej? Dlaczego?
- Czy lubisz pracować samodzielnie? Dlaczego?
- Czy interesujesz się kulturą różnych krajów?
- Czy poszerzasz lub chciałbyś poszerzyć swoją wiedzę i umiejętności językowe poza szkołą? Jeśli tak, to w jaki sposób?
- Czego oczekujesz od lekcji języka?

Bezpośrednia obserwacja uczniów podczas lekcji również dostarcza cennych informacji na temat ich zdolności. Aby była wiarygodna, powinna jednak trwać przynajmniej 10 godzin lekcyjnych i obejmować różnorodne formy pracy, np.:

- ćwiczenia wymowy,
- rozumienie tekstu,
- budowanie i odgrywanie dialogów i scenek,

- wyrażanie opinii,
- tworzenie własnych wypowiedzi,
- pracę indywidualną i grupową.

Pamiętajmy, że uczniowie nie zawsze są w takiej samej formie, oraz że nie wszystkie lekcje (tematy) są dla nich jednakowo atrakcyjne. Zapewne nie będziemy także w stanie obserwować jednocześnie wszystkich podopiecznych, o których sądzimy, że mogą wykazywać zdolności językowe. Można jednak stworzyć arkusze obserwacji, które ułatwią to zadanie lub po prostu prowadzić notatki z przebiegu zajęć zawierające uwagi i refleksje dotyczące poszczególnych uczniów.

Tą metodą możemy badać:

- sposób komunikowania się uczniów: komunikatywny – niekomunikatywny, chętnie podejmujący dialog – bierny, dociekliwy (zadający pytania) – niezainteresowany;
- nastawienie do zadań i sposób ich wykonywania: twórczy – schematyczny, sprawny – nieudolny, poszerzający – minimalny;
- motywację podopiecznych: wysoka – niska, wewnętrzna – zewnętrzna;
- radzenie sobie w sytuacjach podwyższonego poziomu stresu: odporny – nieodporny, podejmujący wyzwania – poddający się, uczący się na własnych błędach – popełniający więcej błędów;
- tempo pracy: szybkie – powolne.

Innym efektywnym narzędziem pomiaru są **lekcje typu: „Jak się uczyć?”**. Podczas takich zajęć spotykamy się z młodzieżą w nieco inny sposób. Ja przeprowadzam je zawsze w pierwszych dniach (tygodniach) nauki, a później – zależnie od potrzeb – wracam do nich. Dzięki takim lekcjom uzyskuję wgląd w motywację podopiecznych, ich techniki uczenia się oraz nastawienie do własnego rozwoju. Mogę także na bieżąco korygować dokonane wcześniej diagnozy i sprawdzać skuteczność swojej pracy z uczniami zdolnymi.

Takie lekcje to wspólne rozważania na temat wewnętrznych potrzeb podopiecznych, posiadanego przez nich potencjału, przydatności języków obcych w życiu, organizacji czasu pracy i wielu innych aspektów uczenia się. Zdolni uczniowie mają zazwyczaj sprecyzowane oczekiwania wobec przedmiotu i nauczyciela oraz poczucie celowości nauki języka

obcego. Chętnie przedstawiają także własne pomysły dotyczące organizacji pracy na lekcjach.

Wywiady z uczniami to metoda, którą stosujemy wówczas, gdy pozyskane inną drogą dane są niepełne lub niejasne. Rozmowa z uczniem powinna przebiegać w spokojnej atmosferze, a pytania muszą być starannie przygotowane. Zatem zanim zaprosisz ucznia na spotkanie, zastanów się, czego chciałbyś się dowiedzieć i opracuj listę pytań. Jeśli uznasz, że masz do czynienia z jednostką zdolną, porozmawiaj z nią o jej oczekiwaniach, motywacji oraz możliwościach współpracy pozalekcyjnej.

Indywidualizacja pracy z uczniami zdolnymi

Nieliczni uczniowie mogą za zgodą dyrektora szkoły realizować indywidualny tok nauki, który daje im możliwość wyboru zajęć i przerabiania dwóch poziomów nauczania jednocześnie, a semestr lub rok szkolny zakończyć egzaminem klasyfikacyjnym. Swobodny i szybki rozwój, odpowiedzialność za swoje wybory i niezakłócona kreatywność to bez wątpienia zalety tej formy nauki. Większość zdolnych uczniów musi jednak uczestniczyć w regularnych zajęciach z całą klasą. Zadaniem nauczyciela jest takie ich prowadzenie, aby w pełni wykorzystali swój potencjał.

Jednym ze sposobów realizacji tego zadania jest indywidualizacja pracy z osobami uzdolnionymi. Można ją przeprowadzić dwutorowo: na lekcjach oraz na zajęciach pozalekcyjnych. Indywidualizacja pracy podczas lekcji wydaje się być nieco trudniejsza, spotykamy się wtedy bowiem z całą grupą czy klasą, więc nasza uwaga musi być podzielona między zdolnych, przeciętnych i słabych uczniów.

Najważniejsze w tym procesie jest nawiązanie osobistego (bezpośredniego) kontaktu z uczniami, celowe omawianie planowanych działań oraz systematyczne monitorowanie przebiegu współpracy. Oznacza to, że trzeba poświęcić im sporo własnego czasu pozalekcyjnego. To duża inwestycja, ale z czasem

podopieczni stają się na tyle samodzielni, że sami wychodzą z inicjatywami i przejmują cały ciężar realizacji zadań. Bowiern raz rozbudzona motywacja napędza ich aktywność.

Indywidualizacja pracy na lekcjach obejmuje:

- dawanie zadań wymagających od uczniów większej samodzielności i kreatywności, a także wyższych umiejętności;
- zwalnianie uczniów z wykonywania prostych (schematycznych) ćwiczeń na rzecz zadań złożonych lub problemowych;
- różnicowanie formy i poziomu zadań:
 - praca z tekstem: klasa opracowuje streszczenie, wyszukuje informacje, odpowiada na pytania, a uczniowie zdolni piszą krótką rozprawkę na poruszony w tekście temat lub poszukują odniesień zawartych w nim informacji do życia czy przygotowują pytania dla pozostałych członków klasy;
 - ćwiczenia gramatyczne: klasa rozwiązuje zadania z podręcznika i zeszytu ćwiczeń, a uczniowie zdolni rozwiązują problem związany z omawianymi strukturami lub opracowują prezentację danego zagadnienia w ciekawej formie, która posłuży jako materiał pomocniczy do przeprowadzenia lekcji w innej grupie;
 - ćwiczenia na rozumienie ze słuchu: wszyscy uczniowie wykonują te same zadania, a zdolni dodatkowo zwracają uwagę na odcienie znaczeniowe przekazywane niewerbalnie (np. poprzez ton głosu), nazywają emocje osób, piszą streszczenie lub recenzję tekstu w trakcie jego słuchania;
 - ćwiczenia ustne: klasa przygotowuje scenki, dyskutuje w grupach lub parach, a uczniowie zdolni opracowują temat w odmienny sposób, np. przygotowują relację dla radia lub telewizji lub wygłaszają krótkie przemówienie;
 - ćwiczenia pisemne: klasa sporządza notatkę, pisze opowiadanie, list, wystąpienie itp., uczniowie zdolni robią to samo, lecz ich prace mają być zabawne, ironiczne, pouczające, agitujące, komercyjne lub proekologiczne;
- różnicowanie formy i poziomu zadań domowych;
- angażowanie uczniów w przygotowanie pomocy dydaktycznych na podstawie przerabianego tematu, np. pre-

zentacji zagadnień gramatycznych lub komponentu kulturowego;

- opracowywanie wraz z uczniami scenariuszy lekcji powtórzeniowo-utrwalających, które uczniowie mogą przeprowadzać wspólnie z nauczycielem lub samodzielnie;
- umożliwienie uczniom przygotowanie i prowadzenie lekcji na wybrany temat (mogą przy tym wykorzystywać materiał spoza podręcznika);
- włączanie do sprawdzianów trudniejszych zadań, wymagających większej samodzielności, umiejętności syntezy i analizy oraz rozwiązywania problemów, aby umożliwić uczniom zdolnym zdobywanie ocen celujących;
- zadawanie dodatkowych prac domowych, takich jak: referaty na interesujące uczniów tematy, wypowiedzi na tematy spoza podręcznika czy programu nauczania, streszczenie przeczytanej lektury; na prezentacje tych prac warto poświęcić kilka początkowych minut lekcji, w ten sposób inni członkowie klasy także będą mieli możliwość dowiedzenia się czegoś interesującego oraz osłuchania się z językiem (takie pięciominutowki to także doskonała rozgrzewka językowa dla grupy, ułatwiająca „przetawienie się” z innego przedmiotu lub po prostu języka polskiego na język obcy).

Indywidualizacja pracy poza lekcjami obejmuje:

- prowadzenie indywidualnych spotkań w celu planowania dodatkowej pracy ucznia (także tej, którą wykona później podczas lekcji);
- organizowanie zajęć w postaci kół zainteresowań (np. koła miłośników kultury lub koła pasjonatów sportu, filmu, kuchni itp. krajów danego obszaru językowego) oraz zajęć rozszerzających omawiany zakres materiału (np. przygotowujących do konkursów lub olimpiad);
- zapraszanie podopiecznych do udziału w zajęciach asystenckich, podczas których pomogą przygotować materiały na zajęcia (przeglądają różne źródła, wyszukują ciekawe strony internetowe itp.) lub zaprojektować i wykonać pomoce dydaktyczne w formie prezentacji, stron www i innych;
- angażowanie podopiecznych w redagowanie szkolnej gazetki w języku obcym oraz/lub uzupełnianie szkolnej stro-

ny internetowej o materiały w języku obcym;

- organizowanie wycieczek przedmiotowych: pokazy, wystawy, przedstawienia teatralne i inne wydarzenia związane z historią, kulturą i życiem codziennym krajów, których mieszkańcy władają wykładanym przez siebie językiem;
- angażowanie uczniów w przygotowanie wycieczek związanych z językiem (wyjścia na wystawy, do teatru, wyjazdy językowe itp.);
- zachęcanie ich do udziału w programach i stypendiach międzynarodowych organizowanych w ramach integracji europejskiej;
- wspólne organizowanie akcji, happeningów i projektów przybliżających społeczności szkolnej język oraz jego tło kulturowe.

Wykorzystanie potencjału uczniów zdolnych w pracy z klasą

Gdy inwestujemy czas i energię w pracę indywidualną ze zdolnymi uczniami, mamy nadzieję, że włożony wysiłek zwróci się nam w postaci satysfakcji zawodowej oraz sukcesów naszych podopiecznych. Ale przecież nie możemy skupiać całej naszej uwagi na tych najzdolniejszych. Możemy za to wykorzystać ich potencjał na zajęciach z całą klasą. Korzyści płynące z tej współpracy są nie do przecenienia. Przede wszystkim zdolne jednostki nie odstają wówczas od reszty grupy i pozostają jej integralną częścią. Czują się potrzebne i użyteczne, a grupa chętnie korzysta z ich wiedzy i pomocy. Zajęcia, w których prowadzenie angażujemy zdolnych uczniów, są także ciekawsze i bardziej dynamiczne oraz mają korzystny wpływ na kształtowanie motywacji młodzieży do nauki języków obcych. Nauczyciel zaś może spojrzeć na swój warsztat pracy z perspektywy obserwatora i wyciągnąć wiele interesujących wniosków.

Uczniowie dobrze czują się w roli asystentów i ekspertów, eksperymentatorów i twórców. Starajmy się umożliwić im wcielanie się w te role podczas lekcji, ale także poza nimi. Pamiętajmy o monitorowaniu ich pracy bez niepotrzebnej

ingerencji i komunikatów, które obniżają ich wiarę we własne możliwości i motywację, takich jak: „Powinieneś...”, „Musisz...”, „Tego się tak nie robi” itp. Stawiamy im sprecyzowane cele i jasno formułujemy oczekiwania, ale resztę pozostawmy ich inwencji. W końcowej fazie przygotowań omawiamy z nimi jej efekty i wspólnie je korygujemy.

Wykorzystanie potencjału uczniów zdolnych w pracy z klasą obojętną:

- obsadzanie ich w roli ekspertów podczas pracy w grupach (np. monitorowanie pracy grupy, wyjaśnianie wątpliwości, tłumaczenie trudniejszych zagadnień, poprawianie błędów) lub prezentacji innych uczniów (np. zasiadanie w jury);
- przygotowywanie materiałów na zajęcia oraz wykonywanie pomocy dydaktycznych (o czym już była mowa);
- umożliwianie uczniom prezentacji swojej pozapodręcznikowej wiedzy na forum klasy podczas lekcji poświęconych obyczajom, życiu codziennemu, historii, sztuce krajów, w których nauczany język jest na co dzień używany; podopieczni mogą sami wybierać formy prezentacji (referat, prezentacja multimedialna itp.);
- wspólne z uczniami opracowywanie scenariuszy lekcji powtórzeniowo-utrwalających, którą uczniowie mogą współprowadzić z nauczycielem lub przeprowadzać samodzielnie;
- umożliwienie uczniom przygotowania i prowadzenia lekcji na wybrany temat; warto zachęcić ich przy tym do wykorzystywania materiałów spoza podręcznika;
- zapraszanie uczniów do dzielenia się z klasą swoimi przemyśleniami i doświadczeniami dotyczącymi nauki języka (do wykorzystania podczas lekcji typu „Jak się uczyć”);
- zachęcanie zdolnych uczniów do opracowywania słowniczków, quizów językowych, kartkówek, a nawet sprawdzianów (lub ich części), pod warunkiem że potrafią to zrobić i że mamy do nich pełne zaufanie i pewność, że nie ujawnią treści przygotowywanych prac pozostałym uczniom;
- tworzenie grup wsparcia dla słabszych członków grupy – uczniowie zdolni przygotowują się do klasowych korepetycji, które poprowadzą dla chętnych kolegów.

Kilka słów o pułapkach związanych z pracą z uczniami zdolnymi

Współpraca ze zdolnymi uczniami może zaowocować wzrostem ich motywacji oraz motywacji całej klasy, a w efekcie znacząco wpłynąć na wyniki nauczania, a później także na ich wybory życiowe (postawy, takie jak: otwartość na inne kultury czy tolerancja, rodzaj pracy, podróżowanie, decyzję o emigracji itp.). Jednak nawet przy dobrym przygotowaniu nauczyciela do tej współpracy pojawiają się niekiedy trudności i problemy. Uważny nauczyciel może im zapobiec lub przynajmniej zminimalizować ich negatywne skutki.

Zdolni nie zawsze są zdolni

Niektórzy uczniowie kreuja się na jednostki wybitne – uważają, że wiele potrafią, oraz że posiadają szeroką wiedzę i kompetencję językową tylko dlatego, że uczyli się (lub uczą) języka poza szkołą, albo też w poprzedniej szkole osiągnęli dobre wyniki. Robią dobre pierwsze wrażenie, są aktywni i chętnie wchodzi w dialog z nauczycielem. Jednak ich potencjał dość szybko wyczerpuje się. Konieczność rzetelnej pracy i wykazania się umiejętnościami językowymi zniechęca ich. Nie podoba im się, że nauczyciel oczekuje od nich więcej niż od pozostałych członków klasy, a często w ogóle nie są w stanie tym oczekiwanom sprostać.

Rozwiązaniem jest rzetelna diagnoza podopiecznych i ich umiejętności oraz mobilizowanie ich do systematyczności, dokładności i rzetelności, na bazie których mogą się później rozwijać i uaktywniać swój potencjał.

Uczniowie mają niską motywację do nauki

Zdolni bywają leniwi. To, co inni okupują ciężką pracą, im przychodzi z łatwością. Łatwo osiągnięty sukces jednak nie cieszy ich i nie mobilizuje do wysiłku. Motywacja tych podopiecznych obniża się czasami do punktu krytycznego, w którym przestają robić cokolwiek (nie prowadzą zeszytów, zapominają o podręczniku czy pracy domowej, nie

podchodzą do sprawdzianów, opuszczają zajęcia, wreszcie nie otrzymują zaliczenia semestru).

Rozwiązaniem jest nacisk na celowość nauki języka obcego i pomoc uczniom w poszukiwaniu celów osobistych, które wzmacniają motywację wewnętrzną. A także dostosowywanie zadań i ich stopnia trudności do ich możliwości. Muszą robić więcej i lepiej niż przeciętni czy słabi.

Nauczyciel ma problemy z utrzymaniem dyscypliny

Zdolni uczniowie lubią przyjmować wyraziste role grupowe, takie jak: lider, gwiazda czy buntownik. Ich samoocena jest wyższa od samooceny ich rówieśników. Wzrasta zatem ich poczucie pewności, że dadzą sobie radę, zaliczą sprawdzian, nawet jeśli nie uważali na lekcji, czy dostaną piątkę z odpowiedzi tylko dlatego, że sprawnie posługują się językiem obcym. Traktują zajęcia jako tło do pokazania się, wykreowania własnego wizerunku, pozyskania uznania kolegów. Czyli rozmawiają, przerywają, demonstrują oryginalne ich zdaniem postawy, polemizują z nauczycielem, kwestionują jego metody, odmawiają wykonywania zadań itp.

Rozwiązaniem jest konsekwentne przestrzeganie wprowadzonych na początku roku zasad, co na lekcjach wolno, a na co się nie godzimy. Uczeń zdolny nie jest uprzywilejowany tylko dlatego, że jest mądrzejszy czy bardziej twórczy, i w żadnym razie nie może być zwolniony z obowiązku szkolnego. Musi także przestrzegać określonych norm dotyczących zachowania. Jeśli np. nie uczestniczy w lekcji, rozmawia, śmieje się, a później nie zdąży skończyć zadania i mówi: „To ja zostanie na przerwie i szybko dokończę”, należy mu odmawiać zaliczenia tego zadania.

Uczniowie sądzą, że są mądrzejsi od nauczyciela

Niektórzy zdolniejsi podopieczni są egocentryczni lub narcystyczni. Uważają, że wiedzą więcej niż nauczyciel i trudno im pogodzić się z faktem, że podlegają jego ocenie. Czasami rzeczywiście potrafią więcej, choć są to niezwykle rzadkie przypadki (np. uczeń ma szerszy zakres słownictwa i lepszą wymowę

oraz/lub posiada większą wiedzę z zakresu kultury danego kraju, bo mieszkał w nim przez jakiś czas). Nie postrzegają nauczyciela jako mistrza czy autorytet i nie uczestniczą czynnie w zajęciach, wytykają nauczycielowi błędy i niedociągnięcia, a nawet przestają przychodzić na lekcje.

Rozwiązaniem jest indywidualna rozmowa z takim podopiecznym, zakończona zawarciem kontraktu określającego zadania ucznia i ofertę nauczyciela. Bezwzględnie należy przy tym uszanować kompetencje językowe ucznia i starać się je maksymalnie wykorzystać.

Uczniowie nie przychodzą na lekcje

Problem absencji dotyczy tych podopiecznych, którzy uczą się języka obcego poza szkołą (na kursach lub lekcjach prywatnych) i osiągnęli poziom dużo wyższy od aktualnego poziomu klasy. Uważają oni, że siedzenie na lekcjach to strata czasu. Zdobywają kolejne certyfikaty językowe, a w szkole przystępują do egzaminów klasyfikacyjnych na koniec semestru. To ewidentny przykład zmarnowanego potencjału ucznia. I zły wzór dla reszty klasy.

Rozwiązaniem jest przekonanie ucznia o jego przydatności podczas lekcji, docenienie jego umiejętności i częste proponowanie mu roli eksperta. A sprawą absencji powinien zająć się wychowawca klasy lub pedagog szkolny, bo może mieć ona zupełnie inne podłoże.

Uczeń przerasta mistrza

Wśród uczniów zdolnych językowo spotykamy także jednostki wybitne. Ich inteligencja i poziom rozwoju są dużo wyższe niż u pozostałych uczniów. Uczniowie ci nie muszą uczyć się języka, oni go po prostu czują. To potencjalni uczestnicy i laureaci olimpiad językowych. Zdarza się, że nauczyciel (szczególnie młody i niedoświadczony) nie potrafi z nimi skutecznie pracować. Widzi, że nie jest w stanie ich niczego nauczyć lub może nauczyć niewiele.

Rozwiązaniem jest jak największa indywidualizacja i intensyfikacja pracy tych uczniów, być może także przekazanie ich pod opiekę bardziej kompetentnych czy doświadczonych kolegów lub skierowanie ich na uczelnię jako wolnych słuchaczy.

Podsumowanie

Potencjału uczniów zdolnych nie wolno marnować. Trzeba go rozbudzać, wzmacniać i ukierunkowywać. Obecność takich jednostek w klasie daje nam wiele możliwości urozmaicenia zajęć i bardziej lub mniej bezpośredniego motywowania innych uczniów. Wpływa także pozytywnie na nasz własny rozwój, bo mobilizuje nas do doskonalenia warsztatu pracy, ciągłej nauki i poszukiwania nowatorskich rozwiązań. Partnerska współpraca z takimi podopiecznymi jest możliwa pod warunkiem, że strony uzgodniły jej zasady i określiły cele. Nie wolno pozostawiać

takich uczniów samym sobie i narażać ich na marnowanie lub słabe wykorzystanie zdolności. Rolą nauczyciela jest wszakże wspieranie ich w rozwoju.

Bibliografia

- Ćwiok E. (1998), *Motywy uczenia się młodzieży wybitnie i przeciętnie uzdolnionej*, „Przegląd Psychologiczny”, 1-2, s. 39–57.
- Karwowski M. (2005), *Konstelacje zdolności. Typy inteligencji a kreatywność*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Limont W. (2005), *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Michońska-Stadnik A. (1996), *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Sękowski A.E. (2000), *Osiągnięcia uczniów zdolnych*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Zimmerman B.J., Bonner S., Kovach R. (2008), *Zdolny uczeń. Metody planowania samodzielnej nauki*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.



scholaris

**Zapraszamy do odwiedzenia
portalu wiedzy dla nauczycieli
– Scholaris.pl**

- e-Lekcje
- Ćwiczenia interaktywne
- Kursy interaktywne
- Prezentacje multimedialne
- Filmy wideo | animacje
- Zdjęcia | ilustracje
- Poradniki
- Tablice | schematy
- Mapy
- Scenariusze lekcji
- Testy i sprawdziany
- Karty pracy ucznia

Materiały dla nauczycieli języków obcych w zakładce „Języki obce”.

www.Scholaris.pl

Jak robią to inni – Święto Talentów

Christelle Gasnier¹

W 2005 roku grupa dynamicznych uczniów miała oryginalny pomysł zorganizowania święta, które zgromadziło całą społeczność Liceum Francuskiego im. René Goscinnego w Warszawie. Wydarzenie to zostało nazwane „Świętem Talentów”. Organizacja uroczystego dnia od początku jest taka sama. Święto odbywa się corocznie, w grudniu lub styczniu.

Sport...

Rano uczniowie organizują zawody sportowe, w których zespoły uczniów (a czasami nauczycieli) grają między sobą. Widzieliśmy już turnieje siatkówki i koszykówki, także ping-ponga, a nawet piłkarzyków! Ponieważ uczniowie naszej szkoły są w wieku od 11 do 18 lat, zespoły podzielone zostały według ich kategorii wiekowej, a to wymagało kompleksowej organizacji ze strony uczniów, zwłaszcza sprawiedliwego sędziowania zawodów przy wsparciu nauczycieli wychowania fizycznego. Po zawodach sportowych – zasłużony odpoczynek. Przerwa na posiłek (konieczny dla Francuza!) gromadzi wszystkich uczestników wokół jedzenia. W tym roku uczniowie klas maturalnych (tzw. Terminale) wymyślili poczęstunek międzynarodowy. Ponieważ w szkole uczą się dzieci wszystkich narodowości, można było skosztować posiłków z całego świata: dań kuchni wietnamskiej,

włoskiej, libańskiej, meksykańskiej, krajów Afryki północnej, kuchni francuskiej i oczywiście polskiej. Wszyscy zawsze mamy apetyt i doceniamy zdolności kulinarne innych kultur!

... i talenty artystyczne

Po południu rozpoczyna się konkurs talentów. Organizatorzy ustalają jury, w skład którego wchodzi uczniowie, nauczyciele i rodzice, w sumie pięć osób. Jury ma trudne zadanie wyznaczenia talentu roku. Tegoroczny konkurs odniósł ogromny sukces, ponieważ przedstawiono około trzydziestu występów z różnych dziedzin: tańca (klasycznego i współczesnego), śpiewu, muzyki, poezji, teatru. Nasi uczniowie są nie tylko artystami, ale wielu z nich również twórcami, piszą teksty i komponują. Grają też na różnych instrumentach: fortepianie, skrzypcach, gitarze, flecie, perkusji. W konkursie mogą wziąć udział uczniowie w każdym wieku, od najmłodszych do najstarszych, a także nauczyciele. W tym roku, nauczycielka śpiewała przy akompaniamencie gitary wykonanej przez jednego z uczniów. W poprzednich latach można było zobaczyć talenty bardziej zaskakujące, takie jak: taniec hinduski, akrobatyka, tworzenie origami na żywo, taniec brzucha, a nawet pokaz gotowania sushi! Popołudnie jest okazją do zaprezentowania osiągnięć różnych warsztatów artystycznych, które odbywają się

w ciągu roku szkolnego i które są regularnie prezentowane na scenie, poza konkursem.

Prowadzenie konkursu zapewniają dwaj nauczyciele i uczeń, zawsze w humorystyczny sposób. Po obradach jury, najpierw odbywa się uroczyste wręczenie pucharów i medali dla zwycięzców zawodów sportowych, a następnie jury przyznaje nagrody laureatom konkursu dla młodych talentów.

Oto nasi tegoroczni zwycięzcy: uczennica liceum klasy *Terminale*, Ines, przekonała i zachwycała jury swoją interpretacją piosenki Michael Buble. Wszyscy byliśmy zaskoczeni występem Ines, ponieważ wzięła udział w konkursie po raz pierwszy. Drugie miejsce przyznano młodej, 10-letniej poetce, Alexandrze, która wyrecytowała trzy swoje wiersze. Jej fantazja, naturalność i elokwencja, pomimo młodego wieku, zachwycały publiczność i jury.

I na końcu duet dwóch siostr Joanny i Natalii, aktorek i śpiewaczek, który zdobył trzecie miejsce. Dziewczyny przygotowały krótki muzyczny skecz zakończony szokującą interpretacją piosenki Jeff Buckley. Ale to nie wszystko: jury przyznało również nagrodę specjalną dla młodego 12-letniego autora-kompozytora, Victora, który zaśpiewał dwie piosenki, akompaniując sobie na gitarze. Po raz kolejny w tym roku uczniowie Liceum Francuskiego zaprezentowali swoje niezwykle talenty!

¹ Autorka jest nauczycielką języka francuskiego i łaciny w Liceum Francuskim im. René Goscinnego w Warszawie.

Dobra organizacja

Ten dzień nie ogranicza się tylko do prezentacji talentów młodych artystów i sportowców, ponieważ „Święto Talentów” nie odbyłoby się bez zaangażowania uczniów, którzy biorą pełną odpowiedzialność za jego organizację. Zajmują się zapisami na konkurs, zebraniem członków jury, przewidują rozkład dnia, dbają o organizowanie posiłków, nagłośnienia, następnie dekorują salę gimnastyczną, a po konkursie ją sprzątają.

Do organizowania takiego przedsięwzięcia też trzeba mieć talent! Festiwal

nie byłby pełny, gdyby nie satysfakcja widzów zwłaszcza z możliwości skosztowania różnych posiłków w porze obiadu, a nawet w trakcie trwania całego święta, stoiska z przysmakami w całości dekorowane i zarządzane są przez uczniów. Dochód ze sprzedaży ciasta oraz napojów przeznaczony jest potem na finansowanie wycieczek szkolnych i studniówki w klasie *Terminale*.

„Święto Talentów” jest ważnym wydarzeniem w roku szkolnym. Cała społeczność szkolna: rodzice, uczniowie, nauczyciele, pracownicy administracji, dyrekcja jest zjed-

noczona. Tym razem to uczniowie jako organizatorzy zapraszają gości. Wspólny posiłek na stojąco wzmacnia więzi między dorosłymi i młodymi. Obserwatorzy mają możliwość spojrzenia innym okiem na uczniów, którzy odważnie wychodzą na scenę przed wielką publiczność, a wtedy widać, że uczeń uważany dotąd za „średniaka” to wirtuoz-pianista i kompozytor, a inny, przeważnie skryty, w naturalny sposób potrafi rozgrzać publiczność, naśladowując Michaela Jacksona. Z pewnością następne obchody tego święta zagwarantują nam kolejne niespodzianki.

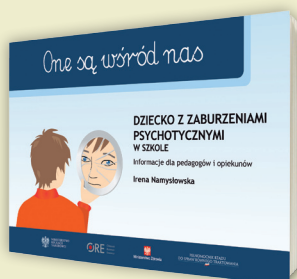
Zapraszamy do lektury

One są wśród nas

Ukazała się II seria wydawnicza **One są wśród nas**, przygotowana na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej, w ramach rządowego programu Bezpieczna i Przyjazna Szkoła, we współpracy z Ministrem Zdrowia oraz Pełnomocnikiem Rządu do spraw Równego Traktowania.

Seria **One są wśród nas** zawiera szczegółowe informacje dla pedagogów i opiekunów na temat postępowania z dzieckiem przewlekle chorym w szkole i w przedszkolu. Pakiet składa się z siedmiu książeczek, których autorzy poruszają tematy dotyczące problemów życia psychicznego dzieci i młodzieży.

Nakład obejmujący ponad sto tysięcy pakietów trafi do wszystkich przedszkoli i szkół w Polsce. Wszystkich zainteresowanych **zapraszamy do Biblioteki Cyfrowej Ośrodka Rozwoju Edukacji**.



www.ore.edu.pl

Ogólnopolski Konkurs Recytatorski Poezji i Prozy Frankofońskiej im. Jerzego Lisowskiego

Karolina Wawrzonek¹

*Finale du XXIX^e Concours National
de Poésie et de Prose Francophones*



16 kwietnia bieżącego roku odbył się w Warszawie finał 29. Ogólnopolskiego Konkursu Recytatorskiego Poezji i Prozy Frankofońskiej im. Jerzego Lisowskiego. Konkurs ten organizowany jest nieprzerwanie od 1982 roku przez Towarzystwo Przyjaźni Polsko-Francuskiej. Prezes Towarzystwa Edward Sobczak, pytany, jak zrodził się pomysł na taki konkurs, opowiada: „*Myśl o zorganizowaniu ogólnopolskiego konkursu poezji i prozy zrodziła się w 1982 roku, w rok po ogłoszeniu stanu wojennego, wśród członków naszego Oddziału w Bydgoszczy, któremu przewodniczył kolega Jan Szklarski. Jego ideą było zachęcenie i ułatwienie młodzieży poznania literatury, prezentowanych wartości w piśmiennictwie francuskim, a w dalszych latach – frankofońskim. Chcieliśmy wzbudzić zainteresowanie nowymi prądami literackimi, jak również szacunek dla kultur innych, acz bliskich nam państw*”.

W ciągu 28 lat istnienia konkursu wzięło w nim udział 67 000 dzieci i młodzieży z całej Polski. Chociaż konkurs skierowany jest do wszystkich dzieci uczących się języka francuskiego w szkole podstawowej, w gimnazjum i liceum (oddzielne trzy kategorie), to niewątpliwie największym zainteresowaniem cieszy się wśród uczniów zdolnych.

Podczas konkursu każdy biorący w nim udział musi zaprezentować dowolny

fragment poezji i prozy frankofońskiej, oczywiście w oryginale. Przyglądając się doborowi dzieł na tegoroczny finał, możemy zauważyć, że mamy do czynienia z uczniami ponadprzeciętnymi. Zrozumienie i interpretacja tekstów, takich autorów jak Ch. Beaudelaire, B. Cendrars, P. Verlaine, R. Desnos, wymagają dużej wiedzy, wrażliwości i trudnej pracy, występowania czynników, które szczególnie charakteryzują uczniów uzdolnionych.

Udział w konkursie wymaga dużego nakładu dodatkowej pracy zarówno od ucznia, jak i nauczyciela, który bardzo czynnie pomaga uczniowi w jego przygotowaniach.

To zazwyczaj nauczyciel języka francuskiego proponuje swoim uczniom udział w konkursie i to on dokonuje wstępnej selekcji. Nauczyciel zna swoich uczniów i wie, który z nich posiada określone zdolności, zainteresowania, wrażliwość na zagadnienia literackie. Wie również, jak te zdolności i zainteresowania rozbuścić wśród swoich wychowanków.

Już wybór prezentowanego dzieła stanowi duże wyzwanie, bowiem musi być ono oryginalne, dające się zinterpretować, posiadające treść do przekazania, plastyczne. Spełnienie powyższych kryteriów wcale nie jest łatwe, ponieważ uczeń w polskiej szkole ma styczność



¹ Autorka jest doktorantką w Instytucie Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego oraz dyrektorem ds. metodycznych w Towarzystwie Przyjaźni Polsko-Francuskiej.

jedynie z kilkoma francuskimi klasykami z tzw. kanonu literatury jak: „Mały Książę” A. de Saint-Exupéry’ego, tak popularnymi ostatnio „Przygodami Mikołajka” autorstwa J. J. Sempe i R. Gościńskiego czy „Bajkami” J. de la Fontaine’a, które wielokrotnie prezentowane podczas kolejnych edycji konkursu, straciły na oryginalności. Znalezienie dzieł francuskojęzycznych, niekoniecznie napisanych przez pisarzy francuskich i raczej niedostępnych w polskich bibliotekach, a już na pewno nie w oryginale, to zadanie, przy którym należy wykazać ponadprzeciętne zaangażowanie, ale które przynosi ogromną satysfakcję.

Wśród tegorocznych finalistów powodzeniem cieszą się współcześni pisarze: A. Nothomb, D. Pennac czy E. E. Schmitt, których dzieła zawierają głębokie treści i są przeznaczone dla czytelnika ambitnego, wrażliwego i zaangażowanego we współczesny świat.

Prezentacja wybranego fragmentu, zarówno poezji jak i prozy, może trwać zgodnie z regulaminem do 8 minut, co daje nam maksimum 16 minut wystąpienia dla każdego ucznia.

16 minut to niewiele czasu, ale przygotowania do każdej prezentacji to z pewnością dodatkowe godziny pracy dla ucznia i jego opiekuna. Uczeń musi zrozumieć i zapamiętać tekst, dopra-

cować odpowiednią wymowę, akcent i płynność, zinterpretować tekst, czasem dobrać rekwizyty lub podkład muzyczny.

Udział w konkursie recytatorskim to także kolejne eliminacje: szkolne, regionalne, a w końcu finał w Warszawie. Uczniowie i towarzyszący im nauczyciele poświęcają wiele czasu na dojazdy. Pobyt w Warszawie dla większości finalistów łączy się z noclegiem poza domem, co często wzmagą i tak obecną przed występem treść.

Jednak satysfakcja po udanym występie jest tak duża, że uczniowie wracają do konkursu w kolejnych latach. Przeglądając się listom laureatów z ostatnich kilku lat, można zauważyć, że te same nazwiska pojawiają się rok po roku w kolejnych kategoriach wiekowych, często na pierwszych miejscach.

Zadowolenia nie kryją również nauczyciele. Dobre wyniki uczniów mobilizują ich do szukania kolejnych ochotników. Nie strasze im, a przeciwnie, pełne twórczego działania są godziny poświęcone na lekturę nowości wydawniczych. Często zyskują na tym wszyscy uczniowie, ponieważ nauczyciele wplatają prezentacje książek bądź ich fragmentów w program zajęć, dzięki czemu język francuski zyskuje na atrakcyjności, a uczniowie zdolni dostają dodatkową motywację do pracy.



Finaliści i Jury konkursu

Odkryty talent

Anna Kozdój¹

W listopadzie 2010 r. miała miejsce czwarta edycja europejskiego konkursu dla młodych tłumaczy Juvenes Translatores (o konkursie pisaliśmy w numerze 4/2010 JOWS). W konkursie uczestniczyli uczniowie ze wszystkich 27 krajów Unii Europejskiej. Poniżej przedstawiamy artykuł poświęcony polskiemu laureatowi konkursu.

Stereotyp jest taki: uczeń utalentowany ma same piątki i szóstki, jeśli jest humanistą, to pewnie chodzi do liceum (najlepiej renomowanego). A co z tymi, którzy na co dzień odpowiadają niepewnie, słabo piszą kartkówki, zamiast liceum wybrali „budowlankę”? Przykład Sylwestra Zielińskiego pokazuje, że uważne oko nauczyciela potrafi dostrzec talent także w tylnej ławce. Dzięki zaangażowaniu Agaty Nossowskiej, uczącej języka niemieckiego w Zespole Szkół Budowlanych im. E. Kwiatkowskiego w Lublinie, 17-letni Sylwek został polskim laureatem konkursu translatorskiego Komisji Europejskiej Juvenes Translatores 2010.

Uczeń: talent do odkrycia

Sylwester Zieliński pochodzi z Dominowa, niewielkiej wsi niedaleko Lublina. Uczęszcza do II klasy o profilu technik urządzeń sanitarnych. Języka niemieckiego uczył się niedużo i tylko w szkole: dwa lata w podstawówce, trzy lata w gimnazjum i teraz drugi rok w technikum. – *Uczę się tylko tyle, ile potrzeba do szkoły. Nic ponad to, ale teraz chyba zacznę* – mówi z uśmiechem. Ta nowa motywacja wynika z jego wielkiego sukcesu – zwycięstwa w IV edycji konkursu

Juvenes Translatores – w który samemu jest mu trudno uwierzyć.

Skąd więc w ogóle u Sylwka pomysł, by wziąć udział w konkursie językowym, skoro języki to nawet nieszczególnie jego hobby? – *Chciałem sprawdzić, na ile mnie stać, na ile napiszę. Podszedłem do konkursu na luzie. O Juvenes Translatores – do którego zgłosić się mógł każdy – dowiedział się od „psorki” Nossowskiej.*



Sylwester Zieliński
laureat IV edycji konkursu Juvenes Translatores 2010

Nauczyciel: talent do motywacji

Pani Agata ma 15-letni staż nauczycielski, przeszła wszystkie szczeble awansu zawodowego. Uczy języka niemieckiego od ukończenia studiów filologicznych, które sama wybrała pod wpływem swojego nauczyciela języka. – *Byłam w szkole o profilu biologiczno-chemicznym i wszyscy oczekiwali, że będę farmaceutką albo lekarzem, ale miałam dobrego nauczyciela niemieckiego, pana Niewiadomego, i chyba pod jego wpływem wybrałam filologię germańską.*

Być może właśnie te osobiste, pozytywne doświadczenia z liceum dodają energii, która każe jej zachęcać własnych uczniów do działań wychodzących poza program i podręcznik. Pani Agata nie ukrywa, że jej praca bywa trudna, ponieważ uczniowie ze szkół zasadniczych i technicznych niekoniecznie widzą potrzebę, by uczyć się języka niemieckiego czy też w ogóle jakiegokolwiek języka. Jak sama mówi: – *Uczniowie szkół zawodowych są w o tyle gorszej sytuacji, że mają mniej bodźców i możliwości, by zobaczyć, że do czegoś im się ten język przyda. I wcale nie zmieniło tego otwarcie granic. To związane jest z taką postawą „mnie to i tak nie spotka, mnie to się nie uda”.*

¹ Autorka jest pracownikiem Komisji Europejskiej. Współpraca - Marek Zajac.

Co więc skłoniło panią Agatę do zainteresowania swoich uczniów europejskim konkursem tłumaczeniowym? – 40% z nich jest spoza Lublina, z małych miejscowości, mają mniejszy dostęp do wszelkich ofert edukacyjnych. Dlatego gdy pojawiają się takie konkursy, które mogą otwierać młodzież na nowe perspektywy, pokazywać im coś innego, nie mogę takiej okazji przegapić. Wygrana w konkursie ogólnoeuropejskim to jest dużo większa wartość dodana edukacyjnie niż na przykład w liceum, gdzie duża część młodzieży świadomie kształci się pod kątem planów zawodowych. Dla nich może to być wisienka na torcie, natomiast dla moich uczniów to już jest cały tort.

Każdy talent wymaga oprawy

Na zajęciach z języka niemieckiego pani Agata docenia nie tylko umiejętności, ale również chęci swoich uczniów. Większość z nich to uczniowie „trójkowi”, niechętnie wkuwający słówka i gramatyczne odmiany, dlatego kiedy pani Agata postanowiła zgłosić szkołę do udziału w konkursie, wiedziała, że nie może polegać tylko na klasowych umiejętnościach kandydatów.

Rejestracja szkół na konkurs *Juvenes Translatores 2010* trwała, jak co roku, od 1 września do 20 października. Zespół Szkół Budowlanych w Lublinie miał szczęście, ponieważ – zgodnie z regulaminem – został wylosowany spośród ponad 170 szkół polskich, które zgłosiły się do konkursu i znalazł się wśród 51 tych, które ostatecznie zaproszono do udziału. Sam konkurs odbył się 23 listopada, co dawało uczniom i nauczycielom ponad miesiąc na przygotowania.

– Uczniowie, którzy wyrazili chęć wzięcia udziału w konkursie, znali już z zajęć pracę tłumaczeniową, bo przekładamy trochę też na lekcjach, ale to są teksty i krótsze, i prostsze. Nie przywiązujemy też aż takiej wagi do tego, jak coś ładnie ująć, dlatego przed konkursem nie mieli innego wyjścia, tylko ćwiczyć – mówi pani Agata.

Mniej więcej miesiąc przed konkursem nauczycielka zaczęła zadawać mnie i kolegom teksty do tłumaczenia w domu – wspomina Sylwester, Później sprawdzali i omawiali je wspólnie po lekcjach. Nauczycielka pomagała im wybrać lepsze rozwiązania. – *Wyszło na jaw, jak wielu rzeczy jeszcze nie umiałem* – przyznaje się Sylwek. – *Dużo się przy tym nauczyłem.*

Przygotowania dobrze wpłynęły na współpracę między samymi kandydatami. Koledzy pomagali sobie nawzajem i gdy czegoś nie wiedzieli, mailowo wymieniali się uwagami na temat pomysłów, jak przełożyć dany fragment. Natomiast pani Agata odkryła, że Sylwester – choć żaden z niego prymus z niemieckiego – ma szczególną łatwość w „rozgryzaniu tego języka”, który – jak sam mówi – jest dla niego poukładany i ma wyraźną strukturę. – *Niemiecki jest techniczny, co mi bardzo pomaga. Z angielskim już mi nie jest tak łatwo, bo tam więcej wyjątków niż logiki.*

Gdzie szukać inspiracji?

– *Jeżeli staje się przed grupą 17-latków, którym się nie ma tak naprawdę co zaoferować, oprócz „proszę otworzyć książkę, proszę zrobić ćwiczenie”, to trudno liczyć na duży entuzjizm* – mówi pani Agata. – *Oczywiście takie lekcje też muszą się odbywać, bo ja muszę realizować program, ale uczniom trzeba po części dać też wybór, czyli np. dzisiaj porobimy te nudne odmiany, by wyćwiczyć pewne rzeczy, ale już na następnej lekcji usiądziemy sobie na ławkach i obejrzymy prezentacje, które uczniowie zrobili na zadany temat. Ja nie mogę już wtedy tego oceniać za bardzo restrykcyjnie, czysto gramatycznie. Głównie zwracam uwagę na pomysł za taką metodą „coś za coś” mogą uczniów i nauczyć, i kupić ich uwagę.*

Nowinek pani Agata szuka w Internecie. Jej ulubiony serwis to „Gazetka szkolna”, gdzie znajduje informacje o wszystkich konkursach i inicjatywach skierowanych do nauczycieli i uczniów szkół średnich.



Pani Agata Nossowska jest nauczycielem języka niemieckiego w Zespole Szkół Budowlanych im. E. Kwiatkowskiego w Lublinie. Bardzo ceni wszelkie formy doskonalenia dla nauczycieli (sieć DELFORT, Goethe-Institut i inne) – *Dostarczają mi energii i pomysłów do pracy z uczniami.*

Dużym wsparciem w poszukiwaniu inspiracji są też ośrodki takie jak Goethe-Institut w Lublinie, organizujące co roku konkursy językowe w różnych dziedzinach, np. etiudy teatralne, co motywuje samą panią Agatę, by podnosić własne kwalifikacje w nowych obszarach: – *Ja się zapisuję na warsztaty teatralne dla nauczycieli, wygłupiam, mam już jakieś pojęcie, o co chodzi, i wtedy wchodzi do klasy i rucam hasło „to co, robimy etiudę?”* Spotkania i warsztaty są dla nauczycieli niezwykle ważne, bo dają im w pigułce pełną informację teoretyczną i praktyczną, jak wykorzystywać nowe metody na zajęciach. – *Jako nauczyciel też potrzebuję inspiracji z zewnątrz, muszę się nauczyć, sama zrobić i dopiero potem zaproponować to swoim uczniom.*

Kiedy pani Agata znalazła ogłoszenie o konkursie *Juvenes Translatores*, pomyślała, że będzie to doskonała motywacja dla jej uczniów, by poznać tajniki języka niemieckiego w nowej formie – przekładu. Dodatkowo, sam kontekst był bardzo ważny. *Juvenes Translatores* to konkurs ogólnoeuropejski – tego samego dnia o tej samej porze uczniowie szkół średnich we wszystkich państwach członkowskich jednocześnie zasiadają do tłumaczenia, które następnie oceniają zawodowi tłumacze z Komisji Europejskiej. W ciągu dwóch godzin wytężonej pracy tłumaczeniowej dzieli się z prawie trzema tysiącami innych uczniów w Europie niezwykle doświadczenie, i to jeszcze we wszystkich 23 językach

urzędowych UE, spośród których uczestnicy wybierają swoją parę języków. Następnie jury wyłania jednego laureata w każdym kraju. W kwietniu wszyscy oni spotykają się w Brukseli na ceremonii wręczenia nagród. Czekają ich też trzydniowy pobyt w stolicy Belgii pełen zwiedzania i atrakcji. Dla Sylwka będzie to pierwszy wyjazd za granicę, ale jeśli nie odpuści nauki języków – na pewno nie ostatni.

Stereotyp przełamany

– Dla nas, dla szkoły, sukces językowy jest szczególnie ważnym osiągnięciem, dlatego że jesteśmy szkołą typowo zawodową, kształcąca w zawodach budowlanych – cieszył się Jerzy Solan, p.o. dyrektora Zespołu Szkół Budowlanych w Lublinie. – Językowo chłopak na pewno ma trudniej, dlatego rola jego i nauczycielki były w przygotowaniach do konkursu wręcz wiodące.

Sukces ma zazwyczaj wielu ojców. Do odkrycia humanistycznego talentu Sylwka na pewno przyczyniła się też Rada Pedagogiczna szkoły, która postanowiła w zeszłym roku, że każdy nauczyciel przygotowuje przynajmniej jednego ucznia do konkursu. Wszyscy się zgodzili i szkoła zdobywa kolejne nagrody, choć nikt nie ukrywa, że głównie w dziedzinach technicznych. Największy sukces Sylwka polega zatem na przełamaniu poglądu, że w szkole technicznej, profilowanej języka nie można się nauczyć. – Chłopak sam podkreśla, że chce być technikiem urządzeń sanitarnych – mówi dyrektor Solan – a jeżeli będzie przy tym



Juvenes Translatores

Konkurs tłumaczeniowy UE dla młodzieży

Kto może wziąć udział?	Uczniowie szkół średnich, którzy w roku konkursu kończą 17 lat.		
Cel konkursu	Promocja wielojęzyczności i zapoznanie uczniów ze sztuką przekładu		
Forma	Uczniowie będą mieć możliwość sprawdzenia się w roli tłumacza.		
Harmonogram	<ul style="list-style-type: none"> Przed konkursem Od 1 września do 20 października 2011 – elektroniczna rejestracja szkół zainteresowanych udziałem (wyłącznie na stronie internetowej konkursu). <i>Wybór szkół, które ostatecznie wezmą udział w konkursie, odbędzie się drogą losowania elektronicznego. Liczba szkół w każdym kraju będzie odpowiadać podwójnej liczbie głosów państwa członkowskiego w Radzie UE.</i> Dzień konkursu: druga połowa listopada 2011. W tym dniu, we wszystkich państwach członkowskich, uczniowie pod opieką nauczyciela przetłumaczą tekst. Po konkursie: uroczystość rozdania nagród (pierwsze półrocze 2012) Tłumacze zatrudnieni w Dyrekcji Generalnej ds. Tłumaczeń Pisemnych Komisji Europejskiej oceniają prace i wybiorą najlepsze tłumaczenie z każdego państwa członkowskiego. W nagrodę zwycięzcy wraz z towarzyszącą im osobą dorosłą wezmą udział w dwudniowej wycieczce do Brukseli (koszty zakwaterowania i przejazdu ponosi Komisja Europejska) oraz zostaną zaproszeni na uroczystość rozdania nagród. 		
Z jakich języków i na jakie języki będzie można przetłumaczyć tekst konkursowy?	Każdy z 23 języków urzędowych UE. ►	Uczniowie otrzymają tekst w wybranym przez siebie języku ►	i przetłumaczą go na inny wybrany język.
Więcej informacji	<ul style="list-style-type: none"> Konkurs Juvenes Translatores: http://ec.europa.eu/translatores Języki (różnorodność językowa, nauka języków i związane z nią możliwości): http://europa.eu/languages Unia Europejska: http://europa.eu/ Komisja Europejska – Przedstawicielstwo w Polsce: http://ec.europa.eu/polska 		
Pytania	Napisz do zespołu Juvenes Translatores: DGT-TRANSLATORES@ec.europa.eu		

znał język, być może ten sukces przyczyni się do tego, że w przyszłości połączy swoje plany zawodowe ze studiami filologicznymi. Pamiętajmy bowiem, że język nie jest czymś dodatkowym, ale ważnym elementem pracy zawodowej.

Sylwek sam zdecyduje, jak wykorzystać to zainteresowanie i tę szansę, które pojawiły się w jego życiu dzięki konkursowi Juvenes Translatores. Dla jego nauczycielki, pani Agaty, wygrana oznacza, że co najmniej w tym roku szkolnym może liczyć na wzmożone

zainteresowanie wszelkimi nowymi inicjatywami, które od lat stara się zaszczepić w swoich klasach. – Po wygranej Sylwka w innych klasach pojawiły się głosy: A czemu psorka nas nie wzięła do konkursu? – Przecież nie było chętnych. A teraz mówią: Jak będzie jakiś konkurs, to my weźmiemy udział. Dla mnie to bardzo korzystne.

Czas pokaże, czy jeden odkryty talent może przemienić szkołę budowlaną w kuźnię talentów, również humanistycznych.

Język angielski zawodowy w szkole

Marzena S. Wysocka¹

Choć wydawcy podręczników prześcigają się w swych ofertach językowych i językowo-biznesowych, wciąż brakuje materiałów do nauki języka angielskiego w szkołach ponadgimnazjalnych o profilu technicznym. O ile klasy ekonomiczne i informatyczne są podręcznikowo dobrze zaopatrzone (np. Market Leader, Intelligent Business, Business Venture, Oxford English for Information Technology, Oxford English for Electronics), to oddziały szkół mechanicznych skarżą się na brak materiałów ćwiczeniowych.

I. Szkoły mechaniczne (w tym samochodowe)

W przypadku tych szkół zawartość i jakość zajęć z języka angielskiego zawodowego w dużej mierze zależy od pomysłowości i zasobu ćwiczeń przygotowanych przez nauczycieli.

W odpowiedzi na zaistniałą sytuację, jak również w ramach wymiany szkolnych doświadczeń, proponuję zestaw ćwiczeń skonstruowany przede wszystkim z myślą o uczniach technikum mechaniczno-samochodowego, którzy reprezentują podstawowy poziom zaawansowania języka. Tematem przewodnim przedstawionego tutaj materiału jest warsztat samochodowy. Począwszy od budowy i pracy silnika uczniowie zapoznają się z przykładami dysfunkcji i wad technicznych pojazdu, a także z podstawowymi elementami komunikacji językowej z pracownikami warsztatu.

W WARSZTACIE
(materiał dostępny na stronie:
www.jows.ore.edu.pl)

Wskazówki dla nauczyciela

Sposób prezentacji materiału i wykonania ćwiczeń jest dowolny. W zależ-

ności od potrzeb możemy skorzystać z zestawu całościowo i zagospodarować nim całą jednostkę lekcyjną (45 minut) lub podzielić na części, a jego poszczególne elementy zaprezentować podczas kilku lekcji. Biorąc pod uwagę różnorodność ćwiczeń, możemy wykorzystać je w trakcie wprowadzania nowego materiału na etapie praktyki jak również produkcji językowej. Zadanie pierwsze może również posłużyć jako ćwiczenie testowe, a ćwiczenie drugie może przyjąć formę pisemnie zarejestrowanego monologu lub krótkiej ustnej wypowiedzi w cyklu indywidualnych sytuacji komunikacyjnych: „co byś powiedział(a) w danej sytuacji”.

II. Język angielski zawodowy – klasy górnicze

Prezentowany poniżej materiał jest odpowiedzią na lukę wydawniczą, na jaką skarżą się nauczyciele pracujący w oddziałach górniczych szkół średnich. Proponowany zestaw ćwiczeń został zaprojektowany z myślą o uczniach technikum o profilu górniczym reprezentujących podstawowy poziom zaawansowania języka. Tematem głównym przedstawionych ćwiczeń jest szyb górniczy i jego ogólna budowa. Mogą one wypełnić niejedną

lekcję języka angielskiego zawodowego poświęconą praktyce fachowego materiału leksykalnego.

W SZYBIE GÓRNICZYM
(materiał dostępny na stronie:
www.jows.ore.edu.pl)

Wskazówki dla nauczyciela

Sposób prezentacji materiału i wykonania ćwiczeń jest dowolny. W zależności od potrzeb możemy skorzystać z zestawu całościowo i jednorazowo lub częściowo, tj. prezentując jego poszczególne elementy podczas dwu różnych lekcji. Biorąc pod uwagę formę i zawartość ćwiczeń, możemy wykorzystać je również w trakcie wprowadzania nowego materiału lub testowania słownictwa.

Bibliografia

- Etzold, H.R. (2005), *Audi A4 i A4 Avant*. Warszawa: Wydawnictwa Komunikacji i Łączności.
- Kopalnia Węgla Kamiennego Miechowice 1902-1992*, DEKA, Kraków 1990.

¹ dr Marzena S. Wysocka jest adiunktem, kierownikiem Zakładu Dydaktyki Języka Angielskiego Wyższej Szkoły Lingwistycznej w Częstochowie i redaktorem naczelną czasopisma „Poliglota” oraz nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Technicznych w Bytomiu.

Innowacyjne kształcenie nauczycieli języków na przykładzie Facebooka

Elżbieta GAJEK¹

Przygotowanie nauczycieli języków do pracy wymaga nie tylko przekazania im wiedzy oraz sprawności językowych, psychopedagogicznych i metodycznych. Obejmuje także wykształcenie postawy innowacyjnej, czyli gotowości do podejmowania nowych zadań zawodowych, które wymagają samodzielnego sformułowania problemu dydaktycznego oraz rozwiązania go, a także ewaluacji wyników. Ważne jest, aby nauczyciel potrafił wykorzystać wiedzę i sprawności dydaktyczne uzyskane podczas studiów oraz połączyć je z wiedzą i doświadczeniami pochodzącymi z innych obszarów życia, na przykład z używaniem techniki, m.in. nowych serwisów i portali internetowych. Większość przyszłych nauczycieli języków – obecnie studentów – to są aktywni użytkownicy portali społecznościowych, takich jak Facebook, Twitter, Flickr, które w ostatnich latach zyskały miliony użytkowników na całym świecie. Przydatność tych serwisów w nauce języka stała się przedmiotem zainteresowania i badań prowadzonych przez metodyków nauczania języka (Dixhorn et al. 2010). Poniżej zostanie opisana innowacja dydaktyczna polegająca na wprowadzeniu do kursu akademickiego opcjonalnego zadania polegającego na przygotowaniu planu lekcji językowej z wykorzystaniem portalu społecznościowego Facebook.

Serwisy społecznościowe i narzędzia Web 2.0 w edukacji językowej

Web 2.0 jest trudnym do zdefiniowania terminem, który obejmuje z jednej strony narzędzia techniczne, które ułatwiają

komunikację między ludźmi – są to platformy Web 2.0, a z drugiej strony jest to zjawisko społeczne, w którym uczestniczy kilkanaście milionów ludzi – użytkowników tych narzędzi. Jednak samo pojęcie Web 2.0 budzi kontrowersje. Sam twórca Internetu Tim Berners-Lee traktuje je jako żargon²: „Web 2.0 jest żargonem, nikt nie wie co to znaczy”, ponieważ idea sieci jako interakcji między ludźmi jest tym, czym sieć rzeczywiście jest. To było to, co zostało zaprojektowane jako przestrzeń współpracy, gdzie ludzie mogli się komunikować” (developerWorks Interviews 2006; Dohn, 2009). Wobec powyższych trudności terminologicznych warto potraktować Web 2.0 jako zjawisko techniczne i społeczne, które można wykorzystać w praktyce edukacyjnej (Dohn, 2009). Tym bardziej, że społeczności Web 2.0 obejmują miliony ludzi, którzy praktycznie w nich uczestniczą, nie zastanawiając się, czy jest to realizacja pierwotnej idei sieci, czy Web 2.0, a może już Web 3.0 i więcej.

Uczestnictwo to charakteryzuje się następującymi cechami (Dohn, 2002):

- współpraca;
- aktywność, otwarty dostęp, oddolne (*bottom-up*) uczestnictwo, interaktywna wielokanałowa komunikacja;
- stała produkcja, przetwarzanie i przekształcanie używanego i odtwarzanego materiału w różnych kontekstach;
- otwartość treści, rezygnacja z praw autorskich, rozproszone autorstwo;
- brak „kończowości”, „praktyczna świadomość otwartej kończowości” zadania;



- istnienie w sieci albo w szerszym zakresie wykorzystywanie pośrednictwa sieciowego zasobów (ang. *Web-mediated resources*) i działań.

Dohn (2009), przedstawiając praktyczne podejście do edukacyjnego wykorzystywania Web 2.0, wskazuje na podstawową różnicę celu podejmowanych zadań występującą w edukacji instytucjonalnej i wykorzystującej Web 2.0: praktyka edukacyjna w instytucjach prowadzących kształcenie podejmowana jest w celu umożliwienia uczniowi uzyskania kwalifikacji, które pozwolą mu wyjść poza etap uczenia się. I tak, uczenie się języka w klasie ma na celu używanie go poza klasą. Natomiast podstawowym celem praktyki edukacyjnej podejmowanej w Web 2.0 jest funkcjonowanie w sieci, czyli uczyć się języka głównie w celu korzystania z niego w społecznościach Web 2.0 (co przecież nie wyklucza innych miejsc, w których też można się nim posługiwać).

Dohn (2009) wskazuje też na wzajemną zależność techniki, ludzkich postaw, przekonań i zachowań – czyli na spojrzenie inspirowane podejściem fenomenologicznym. Technika powstała jako odpowiedź na ludzkie potrzeby, np. komunikacji i współpracy. Zaś innowacyjne zachowania człowieka, sposoby stosowania tej techniki powodują, że powstają afordancje (ang. *affordances*), czyli niezamierzone czy niezwykłe działania, w których narzędzia mogą być stosowane. Przykładem afordancji jest wykorzystanie krzesła jako narzędzia walki lub szufladki czytnika płyt CD w komputerze jako podstawki do filiżanki z kawą. Afordancje nie muszą być niszczące dla narzędzia (jak w powyższych przykładach); pokazują związek ludzkiej kreatywności z możliwościami

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

² Web 2.0 is ... a piece of jargon, nobody even knows what it means" since "... the idea of the Web as interaction between people is really what the Web is. That was what it was designed to be as a collaborative space where people can interact".

techniki i wzajemnych inspiracji obu. Warto przypomnieć, że takie produkty techniczne jak pismo i komputer nie powstały jako narzędzia językowe lub dla celów edukacji językowej. Jedno i drugie początkowo służyło liczeniu. Wykorzystywanie ich dla celów językowych jest ich afordancją.

Podobnie praktyczne wykorzystanie Web 2.0 jako narzędzia i środowiska uczenia się języków obcych może być postrzegane jako afordancja komputera, Internetu i technicznych platform, które umożliwiają uczestnictwo w społecznościach Web 2.0. Warunkiem odkrywania afordancji edukacyjnych techniki cyfrowej jest kształtowanie pozytywnego stosunku do osiągnięć technicznych, postawy innowacyjnej oraz gotowości do wykorzystania pojawiających się narzędzi w pracy zawodowej.

Kształtowanie postaw innowacyjnych

Nie ulega wątpliwości, że studenci podczas przygotowywania się do wykonywania zawodu nauczyciela opanowują wiedzę i sprawności językowe, kulturowe, psychologiczne i pedagogiczne. Równie ważne jest kształtowanie w nich postawy innowacyjnej, bowiem to ona decyduje o podjęciu trudu zmiany utartych schematów oraz niepowielania bezpiecznych wzorców zachowań (Gajek, 2008:111-120, Zawadzka, 2004:281-286). Innowacja podejmowana jest zwykle w imię postępu, jednak jej krótkoterminowy rezultat jest najczęściej postrzegany jako strata – dlatego że na pewnym etapie zmiana wprowadza zamieszanie w porządku starym, a nie widać jeszcze zalet i korzyści nowego. Dlatego kształcenie strategii radzenia sobie z innowacją – od pomysłu jej wprowadzenia do ewaluacji jej efektów – stanowi istotny element kształcenia młodych nauczycieli. Celem jest zachęta do uważnej obserwacji środowiska uczenia się i nauczania oraz wprowadzanie innowacji w obszarze zależnym od nauczyciela, tj. usprawnień, modernizacji i działań nowatorskich. W kształceniu młodych nauczycieli przede wszystkim należy przeciwdziałać negatywnemu nastawieniu do zmiany, czyli postawie zachowawczej, a wspierać gotowość akceptacji innowacji oraz postawy pionierskie. Wewnętrzne przekonanie o słuszności i skuteczności działań wpływa na efekt końcowy, według znanego w pedagogice efektu Pygmaliona.

Wprowadzenie w życie innowacji zawsze dotyczy wybranej, dobrze określonej sytuacji praktycznej. Tak więc jako środowisko kształtowania postaw innowacyjnych przyszłych nauczycieli w opisywanym przykładzie wybrane zostało stosowanie w nauczaniu języków obcych jednego z narzędzi Web 2.0 – serwisu społecznościowego Facebook.

Wykorzystanie Facebooka do celów językowych

Postawy innowacyjne i sprawności dydaktyczne najlepiej sformułowane są w działaniu, dlatego studenci kursu *Intermedialne nauczanie języków na studiach drugiego stopnia* – magisterskich otrzymali zadanie dydaktyczne, którego celem było:

- rozważenie przydatności funkcji serwisu społecznościowego w dydaktyce językowej;
- napisanie planu ćwiczeń językowych, np. lekcji lub projektu wspomagającego uczenie się języka obcego z wykorzystaniem serwisu społecznościowego;
- wskazanie strategii ewaluacji planu zgodnie z obecnym stanem wiedzy na temat przyswajania języka obcego;
- przypomnienie zagrożeń występujących podczas korzystania z sieci i wskazanie na zagrożenia pojawiające się w społecznościach sieciowych.
- zachęcenie do stałego obserwowania narzędzi technicznych – sprzętu i oprogramowania – oraz analizowania ich przydatności do nauki języka, czyli budowania strategii samokształceniowych przyszłego nauczyciela języków, ze szczególnym naciskiem na innowacje metodyczne i dydaktyczne, z jednoczesnym rozwojem umiejętności uważnej obserwacji podczas stosowania innowacji oraz krytycznego myślenia o jej potencjale i wynikach.

Zadanie alternatywne – dla studentów o mniej innowacyjnych cechach indywidualnych – polegało na stworzeniu *webquestu*. Wybór pozwalał na stworzenie atmosfery sprzyjającej kreatywności, gdyż – zdaniem autorki – kształcenie postawy innowacyjnej nie może odbywać się pod przymusem.

Około 40 studentów podjęło temat wykorzystania Facebooka w nauczaniu języków (pozostali – 60 osób – przygotowali *webquest*). W każdej propozycji wykorzystania serwisu społecznościowego studenci proponowali, aby nauczyciel tworzył środowisko uczenia się, czyli grupę w portalu Facebook. W zależności od potrzeb i zaplanowanych warunków bezpieczeństwa była to albo grupa otwarta dla innych użytkowników Facebooka, albo zamknięta, czyli dostępna tylko dla wybranych użytkowników, np. uczniów jednej klasy.

Propozycje stosowania Facebooka w nauczaniu różnych języków, tj. angielskiego, niemieckiego, francuskiego i hiszpańskiego przedstawione przez studentów można podzielić na następujące kategorie:

Poznanie Facebooka w języku obcym

- Tworzenie własnego profilu na portalu w języku obcym. Czytanie profili innych użytkowników.
- Tworzenie aplikacji dla kolegów; można poprosić o pomoc rodzimych użytkowników języka.

Uczenie się słownictwa

- Uczniowie mają czytać francuskie serwisy medialne polecane przez nauczyciela. Każdy wybiera słowo i wyjaśnia jego znaczenie. Po pewnym czasie nauczyciel robi sprawdzian z wybranych przez uczniów słów. Wyniki testu pojawiają się na Facebooku.
- Rozpoznawanie dźwięków wydawanych przez zwierzęta. Nauczyciel podaje na Facebooku słowa, którymi opisywane są dźwięki wydawane przez zwierzęta, np. szczekać, ćwierkać. Następnie uczniowie słuchają nagrań odtworzonych z podanych przez nauczyciela stron internetowych i po rozpoznaniu głosu zwierzęcia łączą nazwę z czynnością.

Uczenie się gramatyki

- Ćwiczenie zdań warunkowych poprzez budowanie szokujących zdań o znajomych może być ryzykowne. Jego sukces zależy od przyjętej konwencji humoru.

Pisanie kreatywne

- Każdy student tworzy konto fikcyjnej postaci. Następnie pisze pamiętnik tej postaci.

Facebook jako miejsce wymiany poglądów na podany temat

- Wykorzystanie filmu z YouTube. W grupie odbywa się dyskusja na temat materiału audiowizualnego.
- Wyrabianie nawyku czytania obcojęzycznych serwisów medialnych. W proponowanym projekcie semestralnym nauczyciel co tydzień podaje zadanie dotyczące bieżących wiadomości kulturalnych i społecznych w Hiszpanii. Uczniowie wybierają informacje, które ich zainteresowały ze wskazanych lub znalezionych samodzielnie stron internetowych. Nauczyciel regularnie sprawdza wiedzę uczniów o kulturze i realiach Hiszpanii.
- Nauczyciel wskazuje artykuł oraz zachęca do czytania i umieszczenia komentarza na Facebooku.

Uczestnictwo w kulturze rodzimej

- Uczniowie wybierają z listy stron internetowych poleconych przez nauczyciela wydarzenie kulturalne odbywające się w Polsce, w którym mogą uczestniczyć. W języku obcym piszą zaproszenie do uczestnictwa w tym wydarzeniu. Nauczyciel sprawdza zaproszenie, odsyła je do autorów. Potem uczniowie umieszczają notatkę na Facebooku, opisując wrażenia z uczestnictwa w tym wydarzeniu.

Poznawanie kultury języka docelowego i uczestnictwo w niej

- Uczniowie podzieleni na grupy dostają zadania: dostęp do kultury, np. fanklu-

bu znanej osoby, spotkanie rodzimego użytkownika języka, wykorzystanie gier i kwizów portalu, identyfikacja wyrażenia odnoszących się do portalu, które przechodzą do języka młodzieżowego w wersji oryginalnej lub przetłumaczone, zagrożenia wynikające z korzystania z portalu. Wyniki badań etnograficznych mogą być przedstawione w prezentacji multimedialnej, na stronie internetowej lub stronie portalu; należy umożliwić nauczycielowi dostęp do tego materiału.

- Korzystanie z kwizów portalu do zdobywania i dzielenia się informacjami o kulturze. Możliwe jest włączenie rodzimych użytkowników do grupy z zachowaniem czujności odnośnie bezpieczeństwa sieciowego uczestników grupy.
- Spacer po mieście. Nauczyciel zamieszcza opis trasy w wybranym mieście, np. w Bordeaux. Uczniowie przemierzają je, korzystając z Google Maps. Przy okazji wirtualnego spaceru poznają charakterystyczne obiekty w położone wzdłuż trasy.

Facebook jako środowisko badań językowo-kulturowych³

- Spotkanie z kulturą (ang. *Face culture*) – uczniowie badają możliwości spotkania z kulturą języka docelowego, np. włączenie się do grupy fanów gwiazdy muzyki popularnej czy do grupy twórców i uczestników wydarzenia kulturalnego.
- Spotkanie bezpośrednie rodzimego użytkownika języka (ang. *Face to face*) – zadaniem uczniów jest spotkanie rodzimego użytkownika języka. Studenci zastanawiali się, czy komunikacja z rodzimym użytkownikiem za pośrednictwem narzędzi Facebooka ma być traktowana jako rzeczowy czy wirtualna.
- Badanie rozrywkowego uczenia się języka (ang. *the Book of Entertainment*) – polega na obejrzeniu gier i kwizów dostępnych na Facebooku i np. stworzeniu glosariusza słownictwa używanego w wybranej grze.

- Przechodzenie wyrażenia używanych w serwisie do języka codziennego (ang. *Linguistic face-lift*), np. „lubię to” na określenie decyzji wejścia w wybrany obszar komunikacji społecznej.
- Bezpieczeństwo w portalach społecznościowych (ang. *Don't let them punch your face*), czyli kształtowanie świadomości zagrożeń społecznych i ryzyka w kontaktach za pośrednictwem Facebooka oraz ochrony danych osobowych.

Nauczyciel przyjacielem

Studenci zwrócili uwagę, że włączenie nauczyciela do swoich portalowych przyjaciół jest bardzo miłe. Skłania do potraktowania nauczyciela jak przyjaciela. Podobnie nauczyciel tworzy grupę na Facebooku dla przyjaciół. Użycie słowa przyjaciel – wynikające ze zwyczajów społecznych Facebooka – w odniesieniu do nauczyciela było niezwykle dla studentów.

Ewaluacja

Studenci wykazali się znajomością metodyki nauczania języków obcych. Potrafili zastosować komunikacyjne możliwości portalu społecznościowych w samodzielnie stworzonych zadaniach językowych. Przedstawione zadania były przeznaczone dla uczniów o różnych poziomach znajomości języka; na poziomie najniższym obejmowały tworzenie profilu użytkownika, a na najwyższym – badania języka i kultury. Warto podkreślić związek uczenia się języka z aktywnością kulturalną oraz obserwacją zjawisk językowych, np. przenikanie terminów z serwisów społecznościowych do języka codziennego.

W dyskusji studenci zwracali uwagę na różnice w korzystaniu z serwisu do nauki języków w zależności od liczby uczniów w klasie. W klasach większych uczniowie powinni mieć więcej czasu na wykonanie zadania i zapoznanie się z wynikami pracy koleżanek i kolegów.

Podczas ewaluacji zadań podkreślano konieczność nieustannego monitorowania warunków bezpieczeństwa

³ Autorkami wszystkich zadań w tej kategorii są Weronika Grygielska i Joanna Lewicka.

sieciowego uczniów w czasie wykonywania zadań językowych – szczególnie jeśli do współpracy włączeni zostali rodzimi użytkownicy języka.

Niestety, w stosowanym w Polsce systemie kształcenia nauczycieli praktyki pedagogiczne odbywają się w ściśle określonych terminach: we wrześniu i w lutym, studenci nie mieli więc możliwości natychmiastowego sprawdzenia efektywności proponowanych działań dydaktycznych w pracy z uczniami. Jednak tworzenie nowatorskich zadań jako jedna z możliwości, a także dyskusja przewidywanych efektów stanowią czynniki wpływające na innowacyjną postawę studentów.

Dla wielu studentów, spośród tych, którzy wybrali zadanie z *webquestem*, jego stworzenie było także zadaniem innowacyjnym wymagało zmiany podejścia do planowania aktywności uczniów, zaplanowania obszaru autonomii ucznia.

Podsumowując, można stwierdzić, że cele zadania zostały zrealizowane. Studenci samodzielnie ocenili potencjał edukacyjny wybranych możliwości komunikacyjnych Facebooka. Potrafili zastosować je w konkretnych sytuacjach edukacyjnych w celu zrealizowania zadań językowych i interkulturowych oraz ocenić ich skuteczność. Przedstawione pomysły na wykorzystanie Facebooka świadczą o umiejętności tworzenia środowiska edukacyjnego wspomagającego nauczanie i uczenie się języków. Wykazali się innowacyjnością, a jednocześnie krytycznym podejściem do nowości – można przypuszczać, że ta postawa znajdzie zastosowanie w ich życiu zawodowym wobec pojawiających się w przyszłości zjawisk technicznych i społecznych, o których obecnie nie możemy mieć jeszcze wyobrażenia.

Krytyczne podejście

Trudno przewidzieć, czy i kiedy korzystanie z serwisów społecznościowych zostanie włączone do powszechnej praktyki szkolnej w nauczaniu języków obcych. Z obserwacji historii technicznych środków

komunikacji wynika, że materiały drukowane i dźwiękowe zarówno autentyczne, jak i przygotowane do nauczania znalazły swoje miejsce w lekcjach językowych jako źródła języka. Natomiast materiały wideo – filmy, nagrania programów telewizyjnych, kojarzone głównie z rozrywką, z trudem przekraczają progi klasy, mimo że ich stosowanie nie sprawia dziś dużych trudności technicznych. Podobnie nauka języka przez telefon nie była i nie jest powszechnie stosowana, z wyjątkiem sytuacji, w których nie ma innych możliwości kontaktu z nauczycielem.

Facebook jest obecnie postrzegany jako środowisko społeczne służące rozrywce (podobnie jak telewizja) lub komunikacji bieżącej (podobnie jak telefon). Ponadto aktywność licznej grupy facebookowych znajomych może być czynnikiem rozpraszającym, niesprzyjającym koncentracji podczas uczenia się. Dla odróżnienia, Wikipedia służy młodzieży jako źródło wiedzy, a wyszukiwarka *Google* wykorzystywana jest do poszukiwania informacji. Są więc one kojarzone jako elementy środowiska uczenia się.

Nie wiadomo więc, czy i jakie miejsce w edukacji zajmą serwisy społecznościowe. Indywidualne wybory milionów użytkowników, w tym zarówno uczniów, jak i nauczycieli języków zdecydują o przyszłości tego środka komunikacji, którego jedną z afordancji może być zastosowanie edukacyjne. Jednak młodzi nauczyciele opuszczający uczelnię powinni być przygotowani do twórczego obserwowania zjawisk społecznych, technicznych i kulturowych w celu samokształcenia i nieustannego doskonalenia warsztatu pracy.

Wnioski

Podejmowanie w kursach akademickich zadań dydaktycznych polegających na wykorzystywaniu wiedzy i doświadczeń zawodowych i pozazawodowych studentów kształtuje postawę innowacyjną w zakresie dydaktyki nauczania języków obcych. Kreatywność i nowatorstwo wynika z połączenia doświadczeń młodych

ludzi – jako uczniów języków obcych, jako niedawno wykwalifikowanych nauczycieli i jako aktywnych użytkowników Facebooka. Uczestniczenie i współtworzenie nowych zjawisk społecznych z wykorzystaniem nowych rozwiązań technicznych, którymi niewątpliwie są internetowe serwisy społecznościowe oraz badanie ich potencjału edukacyjnego, stanowią ważne elementy kształcenia przyszłych nauczycieli języków.

Bibliografia i Webliografia

developerWorks Interviews (2006). Tim Berners-Lee. Available at <http://www.128.ibm.com/developerworks/podcast/dwi/cm-int082206.mp3>.

Transcript available at <http://www.128.ibm.com/developerworks/podcast/dwi/cm-int082206.txt>. [dostęp 27.12.2010].

van Dixhorn L., Loiseau, M., Magenot, F., Potolia A., Zouru, K. 2010. *Language learning and social media, 6 key dialogs*. <http://www.elearningeuropa.info/files/LS6/language%20learning%20resources%20and%20networks%20DEF.pdf> [dostęp 27.12.2020].

Dohn N.B. *Web 2.0: Inherent tensions and evident challenges for education* *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning International Society of the Learning Sciences, Inc.; Springer Science + Business Media, LLC* 2009 <http://ijcscl.org/?go=contents> [dostęp 27.12.2010].

Gajek E. 2008, *Edukacja językowa w społeczeństwie informacyjnym*, Warszawa: Instytut Lingwistyki Stosowanej UW.

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

Autorka dziękuje studentom I roku studiów magisterskich w roku 2010/2011 Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.



Ośrodek Rozwoju Edukacji jest już na Facebooku. Zapraszamy!

<http://www.facebook.com/OsrodekRozwojuEdukacji>

Trzysta lat Ascot¹

Anna Maria Tomczak²

„One cannot talk about Englishness without talking about sports and games”

[„Nie można rozmawiać o angielskości, nie rozmawiając o sporcie”]

(Kate Fox, *Watching the English*)



Brytyjczycy i sport

Sport odgrywa ogromną rolę w życiu Brytyjczyków. Wszystkie szanujące się (a także te mało szanowane) dzienniki poświęcają wydarzeniom sportowym sporo miejsca³ zarówno w gazetach drukowanych, jak i ich wydaniach elektronicznych. Wielu czytelników rozpoczyna lekturę prasy właśnie od szpalt sportowych. Znani brytyjscy sportowcy traktowani są często jak gwiazdy, a dziennikarze prześcigają się w pomysłach, jak zdrobnić lub skrócić ich nazwiska, nadając im formę pieszczotliwą – na przykład „Gazza” to Paul Gascoigne, a „Becks” to David Beckham. Najświeższe wyniki turniejów i rekordy odbijają się w mediach równie szerokim echem co towarzyskie sukcesy i ekscesy piłkarzy oraz np. częstotliwość zakupów dokonywanych przez ich małżonki bądź narzeczone.

Wielka Brytania uważa się za ojczyznę wielu sportów i bezsprzecznym dowodem na to jest nazewnictwo sportowe nagminnie zapożyczane z języka angielskiego. Polo, golf, tenis, rugby, futbol, baseball i krykieta narodziły się na Wyspach. Spolszczone wersje tych nazw nie odbiegają daleko od oryginału (English: polo, golf, tennis, rugby, football, baseball, cricket). Wprawdzie inne

narody mogłyby się upomnieć o docenienie ich wkładu w historię wielu sportów, ale nawet jeśli Anglicy ich nie wymyślili, to jako pierwsi ustalili i spisali ich reguły. Dotyczy to boksu, wioślarstwa, wyścigów konnych, a nawet łyżwiarstwa i hokeja⁴, choć warunki klimatyczne na Wyspach raczej nie służą uprawianiu sportów zimowych. Język polski przyjął wiele słów i zwrotów, które odnoszą się zarówno do poszczególnych dyscyplin sportowych (np. dżokej, jacht, regaty, backhand, forehand), jak i wynikających z nich form zachowania (fair play, below the belt/ cios poniżej pasa). Utało się, że podczas transmisji telewizyjnych, komentatorzy sportowi często sięgają po wyrazy angielskie nawet wtedy, gdy istnieją ich rodzime odpowiedniki (np. spalony/offside, bramka/goal, kosz/basket).

Z jednej strony, sport w Wielkiej Brytanii odzwierciedla głębokie podziały narodowe, etniczne i klasowe, z drugiej zaś nierozzerwalnie związany jest z poczuciem tożsamości i dumy obywatelskiej. Nikt nie kwestionuje faktu, że polo jest domeną arystokracji, a wyścigi psów to uciecha gawiedzi, ale rozdzwięk społeczny dotyczyć także może tego samego sportu. W krykiecie do 1963 roku obowiązywał podział na dżentelmenów i graczy („gentlemen and players”). Dżentelmeni też oczywiście grali, tyle tylko, że nie

pobierali za to wynagrodzenia, w przeciwieństwie do graczy, którzy robili to zawodowo. Bourdieu (2004: 430-431) przekonuje, że idea amatorskiego uprawiania sportu to filozofia arystokratyczna, w której nie chodzi o zwycięstwo za każdą cenę, lecz o przestrzeganie zasad rywalizacji.

Zjednoczone Królestwo nie ma jednej narodowej drużyny piłki nożnej czy krykieta. W turniejach międzynarodowych rywalizują ze sobą cztery „jednostki” – Anglia, Walia, Szkocja i Irlandia Północna. I chociaż futbol uważany jest na Wyspach za sport narodowy, nie dotyczy to Walii, gdzie znacznie większe zainteresowanie wzbudzają zawody rugby. Natomiast krykieta, uważany za „synonim tego, co najbardziej angielskie w życiu Brytyjczyków”⁵ oraz za „wartość prawdziwie transcendentalną”⁶, gra na ogół niedoceniana przez świat, lecz szeroko rozpropagowana w dawnych koloniach brytyjskich, potrafi wzbudzać silne namiętności z racji wysokiego poziomu kilku drużyn z Brytyjskiej Wspólnoty Narodów. Na początku lat dziewięćdziesiątych rozpalili emocje za sprawą konserwatywnego parlamentarzysty Lorda Tebbita, który ogłosił go swoistym testem na narodowy patriotyzm obywateli pochodzenia hinduskiego, pakistańskiego i karaibskiego. To, której drużynie

1 Ćwiczenia uzupełniające niniejszy artykuł znajdują się na stronie <http://www.jows.ore.edu.pl/> w zakładce MATERIAŁY DO POBRANIA.

2 Autorka jest adiunktem w Katedrze Neofilologii na Uniwersytecie w Białymstoku.

3 Przykładowo: Mason (1989: 3) podaje, że w 1955 roku było to aż 46% w przypadku *Daily Mirror* i 35% dla *Daily Mail*.

4 Podają za: K. Fox (2005:239).

5 Wg słów O. Pattersona cytowanych w Gikandi (1996:10).

6 Wg A. Easthope'a (1999:162).

kibicują, angielskiej czy reprezentującej kraj przodków, miało być dowodem na ich przywiązanie do nowej ojczyzny (Modood, 1992:23-24).

To właśnie dekada lat dziewięćdziesiątych dwudziestego wieku obfitowała w liczne publikacje na temat poczucia tożsamości i wielokrotne próby definiowania angielskości (a także brytyjskości). W prasie rozgorzała dyskusja, rozpalając uczucia, których uzewnętrznienie nie zawsze łatwo przychodzi Anglikom. Szereg opublikowanych tekstów zaopatrzonych było w swoistą wyliczankę atry-



butów angielskości, gdzie wśród sztandarowych pozycji łatwych do przewidzenia (Big Ben, BBC, piętrowe autobusy, czerwone budki telefoniczne) naczelnym miejscem zajmował sport. Dla wielu, w tym także dla ówczesnego premiera Johna Majora, to właśnie krykieta symbolizowała tożsamość narodową⁷. Julian Barnes w powieści *England, England* umieszcza

wśród „esencji angielskości” klub piłkarski Manchester United, grę w krykieta i stadion Wembley. Co charakterystyczne, często nie chodzi w tych wyliczankach o sport jako widowisko, lecz także o czynne uprawianie danej dyscypliny. Jeremy Paxman za typowo angielskie uważa regularne bieganie po okolicznych pagórkach (1999:23).

Właściwie nie ma nic dziwnego ani nic nowego w tej ogólnonarodowej dyskusji na temat silnego zakorzenienia sportu w kulturze. W czasach wiktoriańskich sport był istotnym elementem kształtowania charakteru. Edukacja w elitarnych szkołach prywatnych (tzw. public schools) w większej mierze dotyczyła wpajania (właśnie poprzez sport) takich wartości jak męstwo, dyscyplina, samokontrola, odwaga, umiejętność gry zespołowej, zdolności przywódcze, uczciwość i szacunek dla przegranych niż nauczania gramatyki.

Wyścigi konne

W słynnej definicji kultury T. S. Eliota z 1948 roku, wśród trzynastu wymienionych elementów aż osiem związanych jest z uprawianiem sportów⁸. I choć nie wszystkie terminy budzą dziś jednoznaczne skojarzenia, jak na przykład mało rozpoznawalny dzień dwunasty sierpnia, który oznacza rozpoczęcie sezonu polowań na szkockie kuropatwy; godną odnotowania jest pierwsza pozycja na liście przyznana wyścigom konnym (Derby Day). Kate Fox twierdzi nawet, że to właśnie wyścigi konne a nie piłka nożna, wbrew powszechnemu mniemaniu, zasługują na miano sportu narodowego (Fox 2005: 249). Nie tyle z powodu wielkich rzeszy kibiców, tu oczywiście nie mogłyby konkurować z futbolem, ile za sprawą przekroju społecznego i ujawnianych przy okazji wyścigów typowo angielskich zachowań.

Jest w powyższym stwierdzeniu pewna pozorna sprzeczność. W rozwarstwionym

klasowo społeczeństwie brytyjskim wszystkie sporty konne ściśle związane są z arystokracją i zamożną klasą średnią. Mało kogo stać na uprawianie jeździectwa. Utrzymanie konia, zakup odpowiedniego stroju i lekcje jazdy kosztują krocie. Hipika to sport elitarny, zarówno uprawiany jak i oglądany przez najbogatszych, w tym przez członków brytyjskiej rodziny królewskiej. Kiedy Ewa Bem śpiewała w latach siedemdziesiątych: „I znów księżniczka Anna spadła z konia, to znak, że przyszedł znów kolega maj”, wszyscy wiedzieli, że chodzi o córkę Elżbiety II. Ta popularna swego czasu w Polsce kompozycja Jana Ptaszyna Wróblewskiego z tekstem Agnieszki Osieckiej zawierała czytelną aluzję do upodobań książęcych. Spadanie z konia nie zdarzało się w brytyjskiej rodzinie królewskiej zbyt często, jednak tekst trafnie podkreślał elitarność⁹ i sezonowość jeździectwa. Z drugiej jednak strony, wyścigi konne od najdawniejszych lat przyciągają na Wyspach wszystkich, którzy pragną zarobić, czasem bardzo duże pieniądze, obstawiając zakłady u bukmacherów [bukmacher jest oczywiście anglicyzmem od bookmaker]. Ta swoista symbioza wyścigów konnych i hazardu święciła triumfy w Anglii od najdawniejszych czasów. Wszelkie podejmowane w przeszłości próby odizolowania jeździectwa od szerokich mas spełzły na niczym. Townson (1997: 68) podkreśla, że niemają rolę odegrały w tym olbrzymie sumy, które hazardziści regularnie „topili” na wyścigach i bez których niemożliwe byłoby pokrycie kolosalnych wydatków, jakie związane są z utrzymaniem stadnin koni, stajni, obiektów i zatrudnionego przy nich personelu¹⁰. Dokonywanie zakładów konnych poza torem wyścigowym było przez wiele lat (od 1853 do 1960 roku) nielegalne (Holt, 1992:179). W tym czasie jedyną okazją „postawienia” na konia była obecność na wyścigach. Dziewiętnastowieczne tłumy graczy liczyły często setki tysięcy osób.

Znajdujący się w zbiorach galerii Tate słynny obraz Williama Powella Fritha z 1858 roku zatytułowany „The Derby Day” w mistrzowski sposób ilustruje szeroki

7 Słowa Majora pierwszy wydrukował *The Guardian*, 23 kwietnia 1993, później cytowane były wielokrotnie, np. w *Bairner* 2008:28.

8 Są to: „Derby Day, Henley Regatta, Cowes, the twelfth of August, a cup final, the dog races, the pin table, the dart board”.

9 Bourdieu (2002:215-219) twierdzi, że elitarność sportu w równiej mierze dotyczy barier natury ekonomicznej co tradycji rodzinnych i wychowania.

10 Dla przykładu, jak podaje Vamplew (1998:222) w latach 1961-1985 kwota pochodząca z zakładów konnych, która zasiliała wyścigi, to 195 milionów funtów.

przekrój społeczny tłumów przybyłych na wyścigi. Panoramę obrazu wypełnia barwna gromada ludzi, w której wyraźnie odróżniają się charakterystyczne postacie. Wśród wielbicieli jazdy konnej przybyłych w powozach i karetach krążą żebracy, wróżące Cyganki, bosonogie kwiaciarki oraz przedstawiciele półświatka. Wytworni dżentelmeni we frakach i cylindrach ocierają się o kuglarzy i prostych wieśniaków. Jak twierdzi Treuherz (1993:108), realistycznie przedstawione stroje umożliwiają rozpoznanie na obrazie prostytutek i przestępców. Tak kunsztowne okazało się odwzorowanie szczegółów przez Fritha, że dzieło natychmiast wzbudziło powszechny podziw. Gdy po raz pierwszy wystawiono je na widok publiczny, konieczne było oddzielenie go od zwiedzających barierką i ustawienie przy nim policjanta pilnującego porządku. Malowidło Fritha potwierdza żywe zainteresowanie wyścigami, okazywane także przez najbiedniejsze warstwy społeczne i osobników podejrzanego autoramentu. W 1793 roku *Times* donosił, że w dniu gonitwy drogę do Epsom wypełniali głównie potencjalni rabusie i ich potencjalne ofiary.¹¹

Ascot

Jednak Derby Day, to nie to samo co Ascot, chociaż oba wydarzenia dotyczą wyścigów konnych i oba zaliczane są do sezonu towarzyskiego (tzw. *The Season*¹²). Derby Day to wyścigi odbywające się regularnie od 1780 roku w Epsom, najczęściej w którąś środę maja lub czerwca. Nazwa nie pochodzi od miejsca. Derby – miasto w centralnej Anglii – znane głównie z produkcji porcelany i *rolls-royce'ów*, nie ma nic wspólnego z końmi. „The Derby” zawdzięcza swą nazwę jednemu z pierwszych organizatorów zawodów, Edwardowi Smith-Stanleyowi, który nosił tytuł dwunastego hrabiego Derby. Wiele łączy Epsom i Ascot. Oba miejsca znajdują się w pobliżu Londynu. Epsom – miasto w hrabstwie Surrey – leży około 30 km na południe od Londynu, zaś wieś Ascot w hrabstwie Berkshire odległa jest od stolicy o około

45 km. Zarówno w Epsom, jak i w Ascot odbywają się wyścigi koni czystej krwi angielskiej na terenie płaskim, ale to właśnie Ascot uznawane jest za symbol życia wyższych sfer.

Nazwę „Ascot” najczęściej poprzedza przymiotnik „Royal”, lecz „Royal Ascot” (Królewskie Ascot) nie jest jednoznaczne z „Ascot”. Z całego sezonu zawodów w Ascot, który rozpoczyna się w lutym lub marcu, tylko pięć dni wyścigów czerwonych to „Royal Ascot” – jedno z najważniejszych wydarzeń roku w kalendarzu sportowym i towarzyskim, które gromadzi tłumy, także za sprawą obecności członków brytyjskiej rodziny królewskiej. Królowa osobiście wręcza trzy główne nagrody – czyli puchary znane jako „The Gold Cup”, „The Royal Hunt Cup” oraz „The Queen’s Vase”. W przeciwieństwie do innych trofeów, które mają charakter przechodni, te nagrody zwycięzca zatrzymuje. Zainteresowanie królowej wyścigami konnymi jest tym bardziej uzasadnione, że jest ona właścicielką stadniny koni czystej krwi, które regularnie startują w zawodach. Zasiadający na trybunach widzowie z łatwością mogą rozpoznać barwy królewskie – dżokej tradycyjnie ma na sobie fioletową kurtkę ze szkarłatnymi rękawami i złotymi galonami oraz czarną aksamitną dżokejkę ze złotym obrzeżem.

Członkowie rodziny królewskiej zasiadają w specjalnym sektorze o nazwie „Royal Enclosure”. Wprawdzie za wysoką opłatą

można nabyć bilet wstępu do sektora królewskiego, lecz należy surowo przestrzegać obowiązujących tu zasad stroju. Precyzyjny regulamin ubioru (*dress code*) zamieszczony jest na stronie internetowej Ascot wraz ze zdjęciami instruktażowymi. Panów obowiązują garnitury trzyczęściowe w kolorze czarnym lub szarym oraz cylindry. Osoby w dżinsach i obuwiu sportowym nie otrzymają zgody na wstęp. U pań niedozwolone są szorty, minispódnice, odkryte głowy i brzuchy oraz zbyt cienkie ramiączka sukni. Minimalna szerokość to 2,54 cm. Ścisłe określone wymogi dotyczą też odpowiedniego doboru żakietu do spodni.

Największą popularnością cieszy się trzeci dzień wyścigów, czyli „Dzień Pań” (*Ladies’ Day*) – swoisty pokaz mody w dziedzinie nakryć głowy, które przybierają najróżniejsze, często fantazyjne i bardzo zabawne formy, kształty i rozmiary. Liczy się efekt zaskoczenia i pomysł. Ozdoby kapeluszy nawiązują czasem do nowinek technicznych. Wśród atłasów na głowach eleganek można na przykład ujrzeć najnowsze wersje telefonów komórkowych, lecz prym zdecydowanie wiodą inspiracje i motywy zaczerpnięte ze świata przyrody. Nikogo nie dziwi takie przyozdobienie rona, które zawiera przegląd ptactwa łownego w naturalnym upierzeniu, roje wielobarwnych motyli czy misterne kompozycje kwiatowe. Prasa publikowała w latach ubiegłych zdjęcia kapelusza w kształcie kortu tenisowego. Były



The Ascot Gold Cup 1834. James Pollard. Źródło: Wikipedia.uk

11 Podaje za: Holt (1992: 24).

12 W skład „The Season” wchodzi: Ascot: Glyndebourne (festiwal operowy), Derby Day (wyścigi konne), the Royal Academy Summer Exhibition (wystawa malarstwa), Wimbledon (zawody tenisowe), Henley Royal Regatta (zawody wioślarskie), International Polo Day (zawody polo), Goodwood (wyścigi konne), Cowes Week (zawody żeglarskie) oraz the Lord’s test match (międzynarodowy mecz krykieta). Aż cztery z dziesięciu wydarzeń to zawody z udziałem koni.

też aranżacje złożone z masek teatralnych, gigantycznych filizanek i talii kart. Zwiewne tiule, kolorowe wstążki i farbowane pióra są jak najbardziej na miejscu – wszystko to ku uciesze licznie zgromadzonych fotografów i tzw. socjety.

Ascot szczyci się trzystuletnią historią i opinią najlepszego i najwytworniejszego toru wyścigowego na świecie, a wartość przyznawanych tu nagród to cztery miliony funtów. Pierwsze zawody odbyły się w sierpniu 1711 roku za panowania królowej Anny. To właśnie ta monarchini odkryła walory Ascot (wtedy jeszcze znanego jako East Cote), gdy pewnego dnia wyruszyła na przejażdżkę konną z pobliskiego zamku Windsor. Duża przestrzeń i płaski teren dzikiego wrzosowiska idealnie nadawały się do galopowania i „rozwinienia dużej prędkości”. Jeszcze tego samego roku zorganizowano tu pierwszą gonitwę, w której stawką była złota patera Jej Królewskiej Mości warta sto gwinei. W wyścigu wzięło udział siedem koni, lecz nie wiadomo dziś, komu przypadły laury i kto zdobył zaszczytne trofeum. Informacje o zwycięzcy nie zachowały się. Na pamiątkę pierwszych zawodów co roku jeden wyścig w Ascot jest gonitwą o nagrodę królowej Anny.

Osiemnasty wiek okazał się szczególnie pomyślny dla rozwoju jeździectwa. (Holt, 1992: 23-24). W 1727 roku po raz pierwszy opublikowano *Racing Calendar* zawierający dokładne informacje o miejscach i terminach planowanych gonitw, a w 1752 założono arystokratyczny Jockey Club. Wkrótce potem odbyły się słynne zawody St Leger (w 1776), The Oaks (w 1779) i Derby (w 1780).

W roku 2011 „Royal Ascot” odbędzie się w dniach 14-18 czerwca i już od dawna można rezerwować przez Internet miejsce na trybunie, wydzieloną łożę i usługi cateringowe. Tradycyjną przekąskę stanowią truskawki podawane z szampanem, ale oferta przewiduje także bardziej solidny posiłek. Wszystko zależy od fantazji i zasobności portfela zgromadzonych widzów i obserwatorów. To właśnie prezent w postaci biletu na wyścigi w Ascot stał się bowiem ostatnio sposobem na zapewnienie rozrywki na najwyższym poziomie

gościom zagranicznym odwiedzającym londyńskie City i biznesmenom przybywającym tu w interesach.

Przez prawie dwa lata (2004–2006) tor był zamknięty. Poddano go gruntownej renowacji, wybudowano dodatkowe budynki, wydając w sumie prawie 200 milionów funtów. Efekt okazał się niewspółmierny do poniesionych nakładów i inwestycja spotkała się z miazdzącą krytyką. W powszechnej opinii zbyt dużo przestrzeni zajęły restauracje ze szkodą dla miejsc na trybunach, gdzie warunki do wygodnej obserwacji uległy pogorszeniu. Zapowiadane poprawki prawdopodobnie pochłoną kolejne dziesięć milionów funtów. Jednak bez względu na wyrażone w prasie niezadowolenie, Ascot nadal przyciąga wierne rzesze wielbicieli jazdy konnej i bywalców salonów. Obecność na wyścigach to mocne zaakcentowanie przynależności do grona wybrańców, wytwornej śmietanki towarzyskiej. Przez kolejne 300 lat, a może dłużej, tor będzie służyć nowym pokoleniom bogatych Brytyjczyków, szejkom arabskim i zasobnym turystom spragnionym choćby namiastki wielkiego świata i szczypty angielskości. Bilety na tegoroczne gonitwy można zamawiać w Internecie. Miejsce w dwunastoosobowej łoży na poziomie trzecim kosztuje w pierwszym dniu wyścigów nieco ponad osiemset funtów. Za bilet na czwartek, 16 czerwca, (Ladies' Day) trzeba zapłacić powyżej tysiąca. Wrażenia i wspomnienia okażą się bezcenne.

Bibliografia

- Bairner A. (2008), *National Sports and National Landscapes*, w: Wąciór S. i G. Maziarczyk (red.), *Literature and/in Culture*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 19-32.
- Barnes J. (1998), *England, England*, London Cape.
- Bourdieu P. (2002), *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. [tytuł oryginału: *La Distinction, Critique sociale du jugement*, tłum. na angielski: Richard Nice], London: Routledge.

Bourdieu P. (2004), *How can one be a sports fan?* [tytuł oryginału: *Pratiques sportives et pratiques sociales*, tłum. na angielski: Richard Nice], w: During S. (red.) *The Cultural Studies Reader*, London and New York: Routledge, s. 427-440.

Easthope A. (1999), *Englishness and National Culture*, London and New York: Routledge.

Eliot T. S. (1995), *What is part of our culture is also part of our lived religion*, w: J. Giles i T. Middleton (red.), *Writing Englishness 1900-1950. An Introductory Sourcebook on National Identity*, London and New York: Routledge, s. 38.

Fox K. (2005), *Watching the English*, London: Hodder.

Gikandi S. (1996), *Maps of Englishness. Writing Identity in the Culture of Colonialism*, New York: Columbia University Press.

Holt R. (1992), *Sport and the British. A Modern History*, Oxford: Clarendon Press.

Mason T. (red.) (1989), *Sport in Britain: A Social History*, Cambridge: Cambridge University Press.

Modood T. (1992), *Not Easy Being British*. London: Runnymede Trust and Trentham Books.

Paxman J. (1999), *The English. A Portrait of a People*, Harmondsworth: Penguin Books.

Townson N. (1997), *The British at Play. A Social History of British Sport from 1600 to the Present*, Bucharest: British Council.

Treuherz J. (1993), *Victorian Painting*, London: Thames and Hudson.

Vamplew W. (1998), „Horse-racing” w Mason, T. (red.) (1989), *Sport in Britain: A Social History*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 215-244.

<http://www.ascot.co.uk/>

Przestrzenny rozkład powszechności nauczania języków obcych w Polsce

Jadwiga Zarębska¹

Co roku *Języki Obce w Szkole* publikują dane dotyczące powszechności nauczania języków obcych w Polsce. Liczba uczących się języków obcych wciąż zmienia się. W roku szkolnym 2008/2009 w związku z wprowadzeniem obowiązkowej nauki jednego języka obcego od I klasy szkoły podstawowej, zmieniły się proporcje uczących się poszczególnych języków obcych. Od roku 2009/2010 drugi język obcy staje się obowiązkowy w gimnazjum – pomimo niżu demograficznego, liczba uczniów uczących się języków obcych wzrosła! Niniejszy artykuł przedstawia szczegóły tych zmian.

Powszechność nauczania poszczególnych języków obcych w układzie wojewódzkim jest bardzo zróżnicowana. Tabela 1 przedstawia łączne liczby uczniów we wszystkich szkołach razem uczących się czterech podstawowych języków obcych w roku szkolnym 2009/2010 w szesnastu województwach w Polsce. W porównaniu do roku szkolnego 2008/2009 wzrosła liczba uczących się wymienionych języków, ale w różnym stopniu. W przypadku języka angielskiego wzrost dotyczył dziewięciu województw, a języka francuskiego siedmiu. Aż w dwunastu województwach odnotowano wzrost liczby uczniów uczących się języka niemieckiego, a w sześciu języka rosyjskiego.

Rozpiętości przedziałów, w których mieszczą się procentowe wskaźniki powszechności nauczania języków obcych w województwach (we wszystkich typach szkół łącznie) w roku szkolnym 2009/2010 obrazuje poniższe zestawienie. Dla języka angielskiego, niemieckiego i francuskiego są to sumy wskaźników powszechności nauczania języka jako przedmiotu obowiązkowego i dodatkowego. Dla języka rosyjskiego, hiszpańskiego i włoskiego podane są wskaźniki powszechności nauczania obowiązkowego obu języków ze względu na brak danych do nauczania dodatkowego tych języków obcych.

język angielski	68,5% – 96,7 %
język francuski	1,5 % – 5,9 %
język niemiecki	31,2 % – 66,0 %
język rosyjski	0,8 % – 12,6 %
język hiszpański	0,05 % – 0,86 %
język włoski	0,04 % – 0,63 %

Przy dużym zróżnicowaniu wskaźników regionalnych wskaźniki ogólnokrajowe praktycznie nie dają pełnych informacji o nauczaniu języków obcych w poszczególnych województwach. W takiej sytuacji, w rozważaniach dotyczących nauczania języków obcych nie można pominąć analizy rozkładu przestrzennego. Przestrzenne rozkłady powszechności nauczania sześciu wymienionych wyżej języków obcych jako przedmiotu obowiązkowego i dodatkowego oraz łącznie obrazują i wykresy.

Tabela 1 Uczniowie uczący się obowiązkowo języków obcych [w tys. osób] według województw. Szkoły razem.

województwo	Angielski	Francuski	Niemiecki	Rosyjski
dolnośląskie	260022	7990	170457	4299
kujawsko-pomorskie	247043	6380	92385	15922
lubelskie	282815	7181	67673	39077
lubuskie	84154	3362	80489	2003
łódzkie	271613	9281	106750	14250
małopolskie	423592	17092	148158	11017
mazowieckie	614042	22691	152250	61337
opolskie	110940	2272	48610	952
podkarpackie	286570	8044	103480	8712
podlaskie	155414	4213	39147	20129
pomorskie	262023	6434	114393	6094
śląskie	522031	24955	166683	10677
świętokrzyskie	160390	2996	49247	10638
warmińsko-mazurskie	172532	2191	69548	10780
wielkopolskie	383729	9585	199472	11244
zachodniopomorskie	168839	3040	103700	2439

Pracownia Informacji Pedagogicznej, Ośrodek Rozwoju Edukacji,
00-478 Warszawa, Al. Ujazdowskie 26, tel. (48 22) 345 37 48, jadwiga.zarebska@ore.edu.pl

¹ Autorka jest pracownikiem ORE.

Język rosyjski

Przestrzenny rozkład powszechności nauczania języka rosyjskiego obrazuje wykres 2 R. Rozpiętość wojewódzkich wskaźników powszechności języka rosyjskiego w minionym roku szkolnym wynosiła 11,82 %. Wskaźniki powszechności uwzględniały tylko nauczanie obowiązkowe tego języka w szkołach, brakowało danych o nauczaniu dodatkowym języka rosyjskiego. W roku szkolnym 2008/2009 rozpiętość wskaźników powszechności nauczania obowiązkowego tego języka była mniejsza i wynosiła 10,7 %.

Do województw o najwyższych wskaźnikach powszechności nauczania języka rosyjskiego należały w roku szkolnym 2008/2009 oraz w latach poprzednich:

- lubelskie – 12,58 % ogółu uczniów
- podlaskie – 12,07 % ogółu uczniów
- mazowieckie – 9,10 % ogółu uczniów

Najniższe wskaźniki powszechności nauczania języka rosyjskiego miały województwa leżące w zachodniej części Polski:

- opolskie – 0,76 % ogółu uczniów
- zachodniopomorskie – 1,11 % ogółu uczniów
- dolnośląskie – 1,24 % ogółu uczniów

W dziesięciu województwach wskaźnik powszechności nauczania obowiązkowego języka rosyjskiego w roku szkolnym 2009/2010 zwiększył się w stosunku do roku szkolnego 2008/2009. W pięciu województwach: zachodniopomorskim, dolnośląskim, małopolskim, podkarpackim, świętokrzyskim wskaźniki powszechności trochę zmalały, natomiast w woj. łódzkim wartość wskaźnika nie zmieniła się.

W uszeregowaniu języków obcych według stopnia powszechności język rosyjski nie zajmuje pierwszej i drugiej pozycji w żadnym województwie. W siedmiu województwach język rosyjski zajmuje trzecią pozycję, a w pozostałych czwartą, ostatnią pozycję na skali powszechności.

Język angielski

Przestrzenny rozkład wskaźnika powszechności nauczania języka angielskiego (łącznie jako przedmiotu obowiązkowego i dodatkowego) w roku szkolnym 2009/2010 przedstawia wykres 3A. Widać duże zróżnicowanie wskaźnika powszechności nauczania języka angielskiego w szesnastu województwach. W nauczaniu obowiązkowym najwyższy wskaźnik powszechności miało woj. podlaskie – 93,2 %, a w nauczaniu dodatkowym woj. lubuskie – 6,82 %.

W latach szkolnych 2006/2007 oraz 2007/2008 województwami o najwyższych łącznych wskaźnikach powszechności nauczania tego języka były: podlaskie i śląskie. Natomiast najniższy wskaźnik powszechności nauczania języka angielskiego miało województwo lubuskie. W roku szkolnym 2009/2010 w zakresie powszechności dwa pierwsze miejsca zajęły województwa podlaskie i lubelskie [por. tabela]. W ciągu ostatniego roku wartości wskaźników powszechności przekroczyły 90 procent w jedenastu województwach. W roku szkolnym 2007/2008 takie województwa były tylko dwa.

W uszeregowaniu języków obcych według stopnia powszechności język angielski zajmuje pozycję pierwszą we wszystkich województwach. Od dwóch lat dotyczy to także województwa lubuskiego. Wskaźnik powszechności języka angielskiego wyprzedził wskaźnik powszechności języka niemieckiego o 2,52 punktu procentowego.

Język niemiecki

Przestrzenny rozkład wskaźnika powszechności nauczania języka niemieckiego (łącznie jako przedmiotu obowiązkowego i dodatkowego) w roku szkolnym 2009/2010 przedstawia rys.4 N.

Powszechność nauczania języka niemieckiego w układzie wojewódzkim była w roku szkolnym 2009/2010, podobnie jak we wcześniejszych

latach, bardziej zróżnicowana niż powszechność języka angielskiego. Rozpiętość skrajnych wartości wojewódzkich wskaźników powszechności języka niemieckiego wynosiła 34,74% i powiększyła się trochę w stosunku do roku 2008/2009.

Najwyższy wskaźnik powszechności języka niemieckiego jako przedmiotu obowiązkowego miało województwo lubuskie – 59,03 %, a jako przedmiotu dodatkowego – woj. zachodniopomorskie – 12,52 %. Łączne wskaźniki powszechności języka niemieckiego są najwyższe w województwach: lubuskim, zachodniopomorskim i dolnośląskim, a najniższe w województwach: mazowieckim, podlaskim i lubelskim. W stosunku do poprzedniego roku szkolnego wskaźniki powszechności nauczania języka niemieckiego zwiększyły się w dwunastu województwach, w czterech pozostałych nastąpił nieznaczny spadek wartości. Nadal w dziedzinie powszechności języka niemieckiego dominują województwa w zachodniej części Polski.

W uszeregowaniu języków obcych język niemiecki zajmuje drugą pozycję we wszystkich województwach po pierwszej pozycji języka angielskiego.

Język francuski

Przestrzenny rozkład wskaźnika powszechności nauczania języka francuskiego (łącznie jako przedmiotu obowiązkowego i dodatkowego) w roku szkolnym 2009/2010 pokazuje tabela 5 F.

W minionym roku szkolnym, podobnie jak w ubiegłych w zakresie powszechności języka francuskiego dominowały dwa województwa: śląskie i małopolskie. Dotyczyło to nauczania języka francuskiego jako przedmiotu obowiązkowego. W nauczaniu tego języka jako przedmiotu dodatkowego najwyższe wskaźniki miały województwa: śląskie, mazowieckie i opolskie. Łączny wskaźnik powszechności języka francuskiego zwiększył się w sześciu województwach w stosunku do roku

szkolnego 2008/2009, a w siedmiu się zmniejszył. Natomiast w trzech pozostałych: opolskim, zachodniopomorskim i śląskim wartość wskaźnika nie zmieniła się.

W roku szkolnym 2000/2001 spośród czterech najbardziej popularnych języków obcych w Polsce język francuski zajmował czwartą pozycję w skali powszechności nauczania we wszystkich szesnastu województwach. W minionym roku szkolnym 2009/2010 wskaźnik powszechności języka francuskiego wyprzedził w obowiązkowym nauczaniu wskaźnik powszechności języka rosyjskiego w siedmiu województwach. Największa różnica wartości między wskaźnikami powszechności nauczania obowiązkowego języka francuskiego i rosyjskiego wystąpiła w województwie śląskim: język francuski – 4,4 %, język rosyjski – 1,88 %.

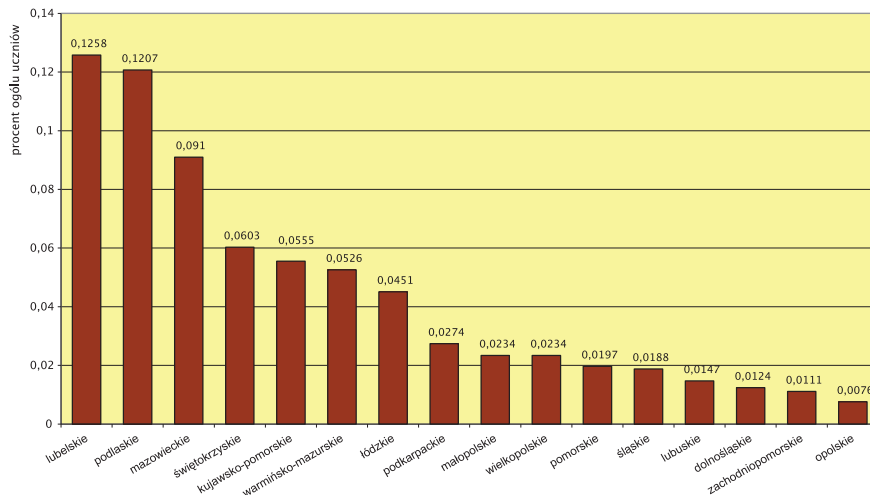
Język hiszpański

Przestrzenny rozkład wskaźnika powszechności nauczania języka hiszpańskiego jako przedmiotu obowiązkowego w roku szkolnym 2008/2009 pokazuje tabela 6 H. Rozkład przestrzenny nauczania języka hiszpańskiego według województw jest analizowany w raportach o powszechności nauczania języków po raz czwarty.

W roku szkolnym 2009/2010 najwyższy wskaźnik powszechności – 0,86 % miało województwo lubelskie. Najniższy wskaźnik powszechności języka hiszpańskiego zanotowano w województwach: lubuskim, opolskim i warmińsko-mazurskim. W pierwszym roku analizowania danych dotyczących języka hiszpańskiego – 2006/2007 najwyższy wskaźnik powszechności miało województwo lubelskie, a najniższe województwo lubuskie.

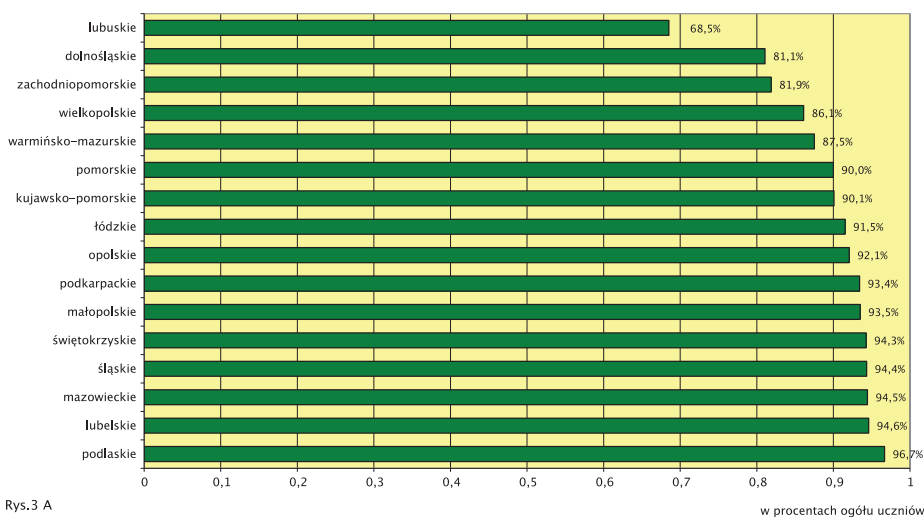
Język hiszpański jest nauczany aktualnie obowiązkowo we wszystkich szesnastu województwach. Popularność jego jest jednak niska, a wartości wskaźników powszechności są dużo mniejsze od wskaźników czterech

Wskaźniki powszechności nauczania obowiązkowego języka rosyjskiego według województw



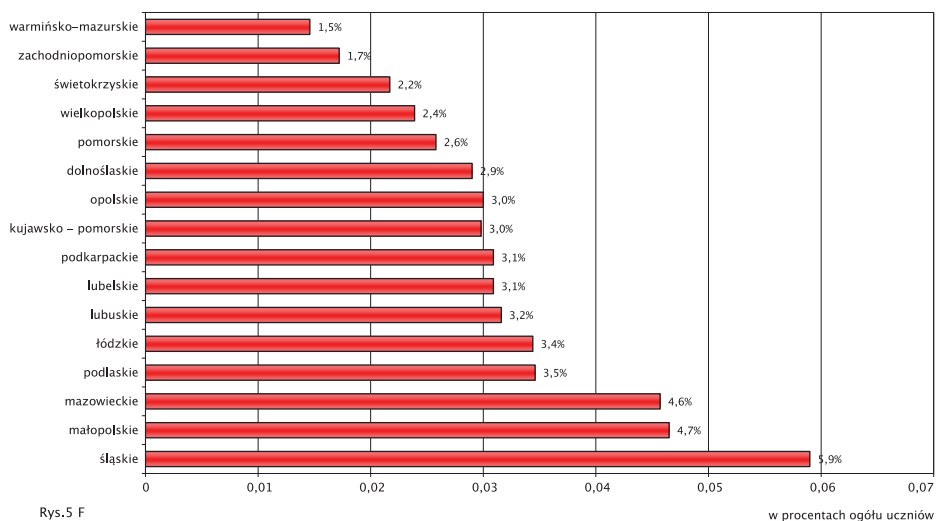
Rys.2 R

Wskaźniki powszechności nauczania języka angielskiego według województw



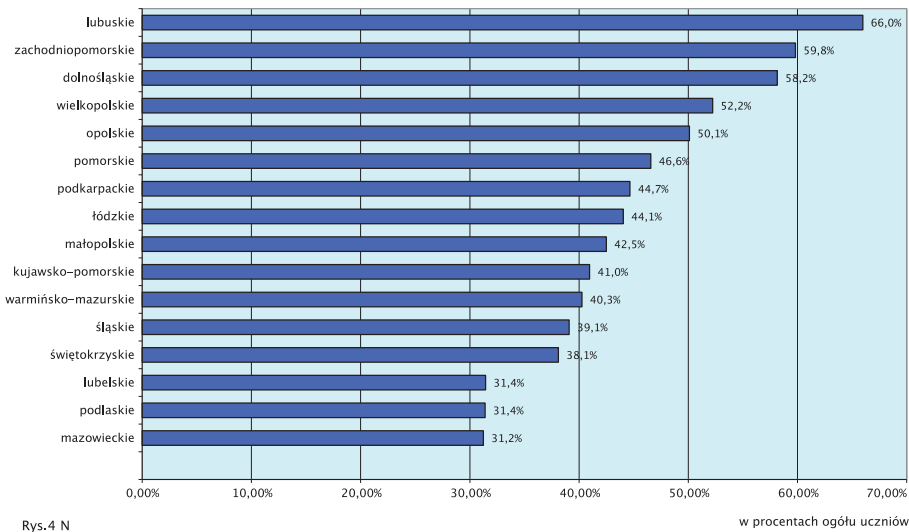
Rys.3 A

Wskaźniki powszechności nauczania języka francuskiego według województw.



Rys.5 F

Wskaźniki powszechności nauczania języka niemieckiego według województw.



Rys. 4 N

Tabela 6H. Wskaźniki powszechności nauczania języka hiszpańskiego jako przedmiotu obowiązkowego według województw w roku szkolnym 2009 / 2010 .

województwo	wskaźnik powszechności (w % ogółu uczniów)
dolnośląskie	0,18%
kujawsko-pomorskie	0,36%
lubelskie	0,86%
lubuskie	0,05%
łódzkie	0,43%
małopolskie	0,46%
mazowieckie	0,81%
opolskie	0,09%
podkarpackie	0,33%
podlaskie	0,23%
pomorskie	0,67%
śląskie	0,46%
świętokrzyskie	0,35%
warmińsko-mazurskie	0,17%
wielkopolskie	0,58%
zachodniopomorskie	0,31%
Polska	0,47%

Tabela 7 W. Wskaźniki powszechności nauczania języka włoskiego jako przedmiotu obowiązkowego według województw w roku szkolnym 2009 / 2010 .

województwo	wskaźnik powszechności (w % ogółu uczniów)
dolnośląskie	0,14%
kujawsko-pomorskie	0,13%
lubelskie	0,27%
lubuskie	0,05%
łódzkie	0,15%
małopolskie	0,63%
mazowieckie	0,35%
opolskie	0,04%
podkarpackie	0,09%
podlaskie	0,06%
pomorskie	0,06%
śląskie	0,49%
świętokrzyskie	0,21%
warmińsko-mazurskie	0,31%
wielkopolskie	0,05%
zachodniopomorskie	0,09%
Polska	0,24%

najbardziej popularnych języków obcych w Polsce: angielskiego, niemieckiego, rosyjskiego i francuskiego. W stosunku do wskaźnika powszechności nauczania obowiązkowego języka francuskiego w Polsce – 2,7 % wskaźnik języka hiszpańskiego był ponad pięć i pół razy niższy.

Rozpiętość między wartościami wojewódzkich wskaźników powszechności języka hiszpańskiego wynosiła tylko 0,81 % i była wielokrotnie niższa od rozpiętości wskaźników innych języków obcych. W stosunku do roku 2008/2009 rozpiętość wartości wskaźników wojewódzkich wzrosła.

Język włoski

Przestrzenny rozkład wskaźnika powszechności nauczania języka włoskiego jako przedmiotu obowiązkowego w roku szkolnym 2009/2010 pokazuje tabela 7 W. Rozkład przestrzenny nauczania języka włoskiego według województw był analizowany w raporcie o powszechności nauczania języków obcych dopiero po raz drugi.

W roku szkolnym 2009/2010 najwyższy wskaźnik powszechności miało województwo małopolskie i wynosił on 0,63 %. Drugie miejsce zajęło województwo śląskie. Najniższy wskaźnik

powszechności tego języka równy 0,04 % był w województwie opolskim.

Język włoski był nauczany obowiązkowo w minionym roku szkolnym we wszystkich województwach. Popularność jego była jednak niska, a tym samym miał małe wartości wskaźników powszechności w porównaniu do wskaźników czterech najbardziej popularnych języków obcych w Polsce : angielskiego, niemieckiego , rosyjskiego i francuskiego. W stosunku do wskaźnika powszechności nauczania obowiązkowego języka francuskiego w Polsce wskaźnik języka włoskiego był jedenaście razy niższy.

Rozpiętość między wartościami wojewódzkich wskaźników powszechności języka włoskiego wynosiła 0,59 % i była wielokrotnie niższa od rozpiętości wskaźników innych, analizowanych wcześniej języków obcych. W stosunku do roku szkolnego 2008/2009 rozpiętości wartości wskaźników wojewódzkich zwiększyła o 0,12 procent.

Najczęściej używane języki świata

	Język	Razem [j. ojczysty + j. drugi] (w mln)
1.	j. angielski	1 755
2.	j. chiński (mandaryński)	1 391
3.	j. hindi	430
4.	j. arabski	357
5.	j. hiszpański	386
6.	j. francuski	295
7.	j. rosyjski	265
8.	j. portugalski	200
9.	j. bengalski	195
10.	j. japoński	125
11.	j. urdu	115
12.	j. niemiecki	110

źródło: Ethnologue.com

Klasy dwujęzyczne w Gimnazjum nr 2 im. Jana Kochanowskiego w Zgierzu

Elżbieta Leniart¹, Małgorzata Mirowska²

Artykuł opisuje zarys powstania sekcji dwujęzycznych w Gimnazjum nr 2 im. Jana Kochanowskiego w Zgierzu z Oddziałami Dwujęzycznymi.

Krótką charakterystyka szkoły

W Zgierzu, województwo łódzkie, w którym mieszka prawie 60 tysięcy mieszkańców, działają trzy gimnazja. Jednym z nich jest nasza szkoła licząca około 500 uczniów. Młodzież uczy się dwóch języków obcych: języka angielskiego i niemieckiego. Języka angielskiego uczy sześciu nauczycieli, w tym trzech z nich naucza również języka niemieckiego.

Przygotowania do prowadzenia klas dwujęzycznych

W roku 2008 r. Rada Miasta Zgierza podjęła decyzję o powołaniu w naszym gimnazjum klas dwujęzycznych. Tym samym odpowiedzieliśmy na zainteresowanie intensywną nauką języka angielskiego uczniów ze Zgierza i okolic. Decyzję podjęliśmy, wiedząc, że mamy dostateczną liczbę nauczycieli języka angielskiego, natomiast nie mieliśmy żadnego nauczyciela, który miałby kwalifikacje do prowadzenia innych zajęć w języku angielskim.



Uczniowie prezentują zrealizowany projekt

Nauczyciele mający nauczać w klasach dwujęzycznych zobligowani byli do przygotowania zasad rekrutacji do tej klasy oraz wyboru programu nauczania języka angielskiego. W związku z tym wzięli udział w szkoleniu w Sulejówku: **Stan dwujęzyczności w Polsce – omówienie raportu. Dwujęzyczność w Polsce – prace nad programami nauczania języka obcego w gimnazjum i liceum w sekcjach dwujęzycznych**, organizowanym przez Ośrodek Rozwoju Edukacji. W trakcie szkolenia nauczyciele mieli okazję zebrać niezbędną literaturę i wymienić się doświadczeniami z innymi nauczycielami

uczącymi w szkołach o tym samym profilu. Uczestnicy kursu współpracowali przy opracowaniu programu do nauczania języka obcego w sekcjach dwujęzycznych.

Zebrane informacje pozwoliły nauczycielom języka angielskiego wypracować zasady rekrutacji do klasy dwujęzycznej. W oparciu o nie kandydaci piszą test predyspozycji i uzdolnień do nauki języków obcych, który nie sprawdza wiedzy, a tylko umiejętności językowe. Jest on przygotowany na podstawie pozycji: **Testy predyspozycji językowych dla uczniów**

¹ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego i angielskiego.

² Autorka jest nauczycielką języka polskiego.

gimnazjum, Romana Kuliniaka. Przy rekrutacji pod uwagę brana jest suma punktów uzyskanych w postępowaniu kwalifikacyjnym, na którą składa się: liczba punktów z testu predyspozycji, oceny z trzech przedmiotów ze świadectwa ukończenia klasy V, z zachowania oraz z sześciu przedmiotów w I semestrze klasy VI przeliczone na punkty.

Rekrutacja do klas dwujęzycznych odbyła się już dwa razy, w roku szkolnym 2008/2009 i 2009/2010. Z roku na rok jest coraz większe zainteresowanie i uczniów klas szóstych, i ich rodziców.

Istotną rolę odgrywa tutaj przekazanie informacji do szkół podstawowych, o tym że taka klasa w naszym gimnazjum funkcjonuje. Dlatego podjęliśmy jako szkoła akcję promocyjną. Nauczyciele i uczniowie odwiedzają uczniów szkół podstawowych, opowiadając im o naszej szkole, rozdając ulotki i zapraszając na Dzień Otwarty. Taką informację otrzymują od nas również rodzice tych uczniów. W trakcie Dnia Otwartego każdy może przyjść do naszej szkoły, obejrzeć sale, porozmawiać z nauczycielami i z uczniami. Uczniowie klas dwujęzycznych są wprost zasypywani pytaniami od odwiedzających.

Opis klas

Obecnie funkcjonują dwie klasy dwujęzyczne z językiem angielskim, na pierwszym i drugim poziomie gimnazjum. Obie klasy liczą po około 27 osób. Podzielone są na dwie grupy zaawansowania: w nauce języka angielskiego – jako obowiązkowego oraz drugiego języka obcego – niemieckiego jako dodatkowego. Podział na grupy zaawansowania w języku niemieckim wynika z faktu, że w obu klasach są uczniowie, którzy w szkole podstawowej uczyli się języka niemieckiego jako obowiązkowego i posiadają już dużą wiedzę oraz umiejętności w tym zakresie. Język angielski zaś był dla nich dodatkowym językiem, nauczanym w szkole bądź prywatnie.

Uczniowie klasy drugiej uczą się 5 godzin w tygodniu języka angielskiego przez trzy lata edukacji w gimnazjum, natomiast w klasie pierwszej 6 godzin.

Klasa druga będzie miała dwa przedmioty wykładane w języku obcym w klasie trzeciej, a klasa pierwsza od września 2010 roku ma prowadzoną matematykę w języku angielskim. Naturalnie to nauczyciel, w tym wypadku matematyki, decyduje o stopniu intensywności wprowadzania słownictwa i prowadzeniu zajęć w języku obcym.

W obu klasach uczniowie są chętni do nauki i bardzo się w nią angażują.

Charakterystyka zajęć

Obie klasy prowadzone są w oparciu o **Program nauczania języka angielskiego w gimnazjum w sekcjach dwujęzycznych** autorstwa Małgorzaty Pamuły, Mariusza Krysa, Krystyny Herzig.

Na zajęciach uczniowie korzystają w pierwszej kolejności z zakupionych przez siebie podręczników i ćwiczeń i są to: **Enterprise plus** Virginii Evans, Jenny Dooley lub **Exam Connections Tonyego Garsidea, Joanny Spencer-Kępczyńskiej** – w zależności od grupy zaawansowania oraz dodatkowych materiałów przygotowywanych przez nauczycieli bądź kopiowanych z innej literatury, na przykład takiej jak: **Targets, Reading, Writing, V. Evans, J. Dooley, New plus – listening, speaking, writing, E. Moutsou, S. Parker, Enterprise – plus Grammar V. Evans, J. Dooley.**

Wszystkie dodatkowe materiały uczniowie składają w swoje portfolio, które przechowywane są w pracowni. Uczniowie w każdej chwili mogą z nich skorzystać w celu powtórzenia materiału.

Uczniowie na zajęciach słuchają piosenek, oglądają filmy, chodzą do teatru na przedstawienia w języku angielskim. W październiku 2010 roku uczniowie obu klas wzięli udział w tygodniowych warsztatach językowych w Londynie. Mieszkali tam u rodzin angielskich. Mieli więc okazję sprawdzić swoje umiejętności komunikacyjne w języku obcym. Zwiedzali zabytki Londynu i okolic, co ściśle połączone było z nauką, ponieważ ich zadaniem było wypełnianie kart pracy na podstawie zebranych przez siebie informacji o wybranych zabytkach bądź ciekawostkach w Londynie.

Wypowiedzi uczniów

Na pytanie zadane uczniom: Jak oceniacie naukę w klasie dwujęzycznej? – padła odpowiedź: bardzo dobrze.

Argumenty były następujące: nie trzeba płacić za naukę języka angielskiego, uczymy się przede wszystkim w szkole, a nie w domu. Lekcje są ciekawe, nie tylko „same słówka”, ale również słuchamy i uczymy się piosenek, oglądamy filmy, prowadzimy dialogi, czytamy lektury, przygotowujemy wypowiedzi na wybrany temat, możemy trzymać podręczniki w szkole.



Uczniowie na lekcji geografii

Uczniowie przyznali, że w ciągu tygodnia spędzają około 34 godzin lekcyjnych w szkole i wracają późno do domu, ale w żadnym wypadku im to nie przeszkadza. Wielu z nich przyznaje, że oprócz obowiązku szkolnego mają liczne dodatkowe zajęcia w ciągu tygodnia, które udaje się im swobodnie realizować.

Ocena nauczycieli – strony pozytywne i negatywne

Po dwóch latach istnienia sekcji dwujęzycznych nauczyciele zaobserwowali, że niektórzy uczniowie czują się mocniejsi dzięki swoim bardzo dobrym ocenom i nie zawsze są w stanie zrozumieć uczniów słabszych. Proces ten jednak nie jest zaawansowany.

Nauczyciele pracujący w pozostałych klasach zgłaszają problem poziomu edukacyjnego pozostałych uczniów. Poziom jest niższy, gdyż tzw. lepsi uczniowie wybierają klasę dwujęzyczną.

Natomiast nauczyciele pracujący w klasach dwujęzycznych podkreślają wyrównany poziom uczniów. W klasie są przede wszystkim uczniowie bardzo dobrzy (większość z nich ukończyła naukę w szkole podstawowej z wyróżnieniem), zainteresowani nauką oraz własnym rozwojem. Często mają już sprecyzowane plany na przyszłość. Chętnie pracują, podejmują dodatkowe zadania. Są zainteresowani różnymi metodami zdobywania wiedzy, więc mobilizują nauczyciela do poszukiwań różnych, ciekawych rozwiązań metodycznych.

Nauczyciele zwrócili również uwagę, że uczniowie tych klas nie sprawiają problemów wychowawczych. Jest to istotne, gdyż nauczyciel całą energię poświęca nauczaniu, a nie rozwiązywaniu konfliktów między uczniami.

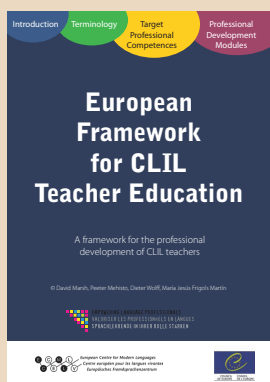
Inną pozytywną stroną wskazaną przez nauczycieli jest możliwość swobodnego rozwoju takich umiejętności jak: planowanie pracy, twórcze rozwiązywanie problemów, współpraca w grupie. Uczniowie rozwijają te umiejętności poprzez wykonywanie wielu zadań i prac w zespołach, przygotowanie projektów edukacyjnych.

Dodatkowym atutem są wyjazdy zagraniczne, które stanowią okazję nie tylko do doskonalenia umiejętności językowych i zdobycia nowych informacji, ale przede wszystkim uczyć samodzielności, zaradności, radzenia sobie w nietypowych sytuacjach.

Podsumowanie

Biorąc pod uwagę nasze dotychczasowe doświadczenie w prowadzeniu sekcji dwujęzycznych, trzeba jednoznacznie stwierdzić, że była to dobra decyzja, która przysłużyła się rozwojowi naszej szkoły.

Dzięki temu zyskaliśmy kolejny walor, który przyczynia się do pozytywnej opinii o naszej szkole, co wpłynęło na zwiększenie zainteresowania absolwentów szkół podstawowych nauką w naszym gimnazjum. Nauczyciele zostali dodatkowo zmotywowani do podnoszenia kwalifikacji zawodowych, a uczniowie otrzymali świetną możliwość rozwoju i kształtowania swoich umiejętności językowych.



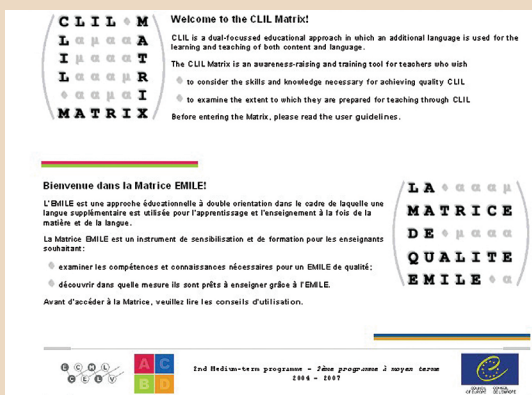
European Framework for CLIL Teacher Education (CEFE).

A framework for the professional development of CLIL teachers (Europejski system opisu kształcenia nauczycieli sekcji dwujęzycznych), María Jesús Frigols Martín, David Marsh, Peeter Mehisto, Dieter Wolff, ECML 2011.

Zadaniem tej publikacji jest pomoc w nakreśleniu podstaw do stworzenia programów kształcenia nauczycieli do nauczania w sekcjach dwujęzycznych.

Książka dostępna po angielsku i niemiecku.

Do bezpłatnego pobrania na stronie ECML: <http://www.ecml.at/>



CLIL Matrix / Matrice EMILE

Matrix jest koncepcją zbudowaną z czterech kluczowych elementów CLIL: Treść, Język, Integracja i Nauka. Realizacja tych czterech elementów jest osiągnięta dzięki czterem parametrom: Kultura, Komunikacja, Poznanie i Wspólnota. Ten układ daje nam matrycę złożoną z 16 wskaźników, co pozwala na zachowanie jakości w nauczaniu przedmiotu i języka.

Matrix oferuje materiał zarówno do refleksji, do wykorzystania na lekcji jak i do autoewaluacji.

<http://archive.ecml.at/mtp2/CLILmatrix/>

Edukacja dwujęzyczna w Polsce – język niemiecki

Przemysław Wolski¹

Charakterystyka projektu

W roku 2009 Ministerstwo Edukacji Narodowej przy współpracy Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli (obecnie ORE) zainicjowało opracowywanie raportu o stanie sekcji dwujęzycznych z językiem niemieckim w Polsce. Dokument ten omawia aspekty pedagogiczne, organizacyjne i metodyczne nauczania dwujęzycznego².

Podstawą raportu były przeprowadzone na terenie całej Polski badania jakościowe, odnoszące się głównie do metodyki nauczania w sekcjach dwujęzycznych – zarówno na lekcji języka niemieckiego, jak i na lekcjach przedmiotów niejęzykowych. Dzięki współpracy dyrekcji szkół, nauczycieli i uczniów możliwe było zbieranie danych poprzez cztery uzupełniające się techniki. Było to:

– badanie dokumentów: analiza różnych dokumentów dotyczących nauczania dwujęzycznego w klasach z językiem niemieckim, ich wdrożenie i stosowanie, jak również reformy matury i samej ewaluacji;

– obserwacje lekcji: w każdym z hospitowanych gimnazjów i liceów przeprowadzono hospitację (obserwację) co najmniej jednej lekcji języka niemieckiego

i jednej lekcji przedmiotu niejęzykowego nauczanego po niemiecku;

– (zogniskowane) wywiady grupowe z nauczycielami: w każdej szkole badacze spotkali się z grupą nauczycieli języka niemieckiego i przedmiotów niejęzykowych w celu zebrania ich opinii, odczuć, doświadczenia i dezyderatów związanych z nauczaniem dwujęzycznym;

– (zogniskowane) wywiady grupowe z uczniami: w każdej szkole badacze spotkali się z grupą uczniów.

Głównymi celami raportu było więc opisanie i wyjaśnienie skutecznych sposobów prowadzenia lekcji, kontekstualizacja skutecznych teorii metodycznych, wskazanie słabości oraz opracowanie wniosków końcowych i zaleceń.

Badaniami objęto przede wszystkim szkoły z województwa mazowieckiego i śląskiego. Część danych dostarczyły szkoły z Łodzi, Gdańska, Leszna i Wrocławia. Stwierdzono, że wśród szkół prowadzących nauczanie dwujęzyczne w zakresie języka niemieckiego ma miejsce fluktuacja. Na przykład w okresie ostatnich trzech lat zamknięte zostały oddziały dwujęzyczne w jednej ze szkół woj. śląskiego, natomiast nowe oddziały powstały między innymi w Warszawie.

Nauczyciele języka niemieckiego w oddziałach dwujęzycznych

Wszyscy uczestnicy badań mieli kwalifikacje do nauczania przedmiotu, zdobyte przede wszystkim poprzez studia filologiczne, a następnie pogłębiane w różnych formach doskonalenia zawodowego, takich jak studia podyplomowe, kursy wakacyjne, szkolenia, seminaria czy też nieformalne sposoby doskonalenia.

W ich przypadku studia podyplomowe często nie były związane z pierwszym kierunkiem kształcenia, dały natomiast uprawnienia do nauczania dodatkowego przedmiotu.

W formach doskonalenia przeważają bezpłatne spotkania promocyjne organizowane przez wydawnictwa. Wynika to z faktu, że są one łatwo dostępne, odbywają się na terenie całego kraju, połączone są najczęściej z rozdawnictwem książek i różnego rodzaju materiałów reklamowych. Jako organizatorzy szkoleń wymieniane są również CODN, Instytut Goethego, regionalne ośrodki metodyczne i prywatne firmy szkoleniowe. Należy jednak zauważyć, że grupa nauczycieli potencjalnie zainteresowanych doskonaleniem w zakresie nauczania języka

¹ Autor jest pracownikiem Uniwersyteckiego Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języka Niemieckiego.

² W przygotowaniu raportu wzięli udział: Przemysław Wolski (Uniwersytet Warszawski), Beata Kurzawińska (Politechnika Śląska), Agnieszka Sochal, (Uniwersytet Warszawski), Marta Torenc (Uniwersytet Warszawski), Ewa Orłowska (ORE) i Marek Zając (ORE).

niemieckiego na poziomie zaawansowanym w klasach dwujęzycznych jest stosunkowo niewielka. Wynika to ze skromnej liczby szkół prowadzących tego typu nauczanie (34).

Pożądaną tematykę szkoleń można podzielić na trzy zasadnicze grupy:

1. Szkolenia w zakresie przedmiotów kształcenia nauczycieli wprowadzonych w roku 2004 do standardów kształcenia, które poprzednio nie występowały na studiach kształcących nauczycieli języków obcych (emisja głosu) lub występowały fakultatywnie (technologie informacyjne). Nauczyciele o dłuższym stażu odczuwają brak tego rodzaju kwalifikacji.
2. Szkolenia dotyczące egzaminów (gimnazjalnego, matury, DSD).
3. Szkolenia dotyczące trudności, z którymi borykają się często nauczyciele początkujący. Życzenia te są formułowane jako: „metody aktywizujące”, „praca z uczniem trudnym” itp.

Nauczyciele deklarowali korzystanie przede wszystkim z podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego, wykorzystywanych także w nauczaniu języka niemieckiego w szkołach bez oddziałów dwujęzycznych. Rzadko występowało korzystanie z konkretnych materiałów dodatkowych, określano je najczęściej jako „własne”, „z Internetu” itp. Nauczyciele często nie byli w stanie podać programu nauczania, z którego korzystają.

Nauczyciele przedmiotów niejęzykowych w klasach dwujęzycznych

Nauczyciele ci posiadają z reguły kwalifikacje do nauczania danego przedmiotu niejęzykowego, ale w odbytych formach doskonalenia zawodowego dominują różnego rodzaju kursy językowe. W tej grupie charakterystyczna jest duża rozpiętość posiadanych formalnych

kwalifikacji językowych: od studiów filologicznych do certyfikatu na poziomie B1. Wśród nauczycieli tych występuje grupa rodowitych użytkowników języka. Trudno dostępne były dane dotyczące rzeczywistej kompetencji językowej nauczycieli. Pewien wgląd w to zagadnienie mogła dać analiza wypowiedzi uczniów oraz obserwacji lekcji. Nauczyciele z tej grupy rzadko byli w stanie wymienić konkretne materiały, z których korzystają. Dominują ogólne opisy: „niemieckie książki”, „Internet”, „materiały własne”. Postulowane tematy szkoleń odnoszą się do metodyki nauczania dwujęzycznego przedmiotów ogólnokształcących. Powszechnie jest wskazywanie na brak wystarczającej oferty materiałów.

Lekcje przedmiotów niejęzykowych w klasach dwujęzycznych

W obserwowanych lekcjach zauważono przynajmniej 4 sposoby nauczania:

- lekcje głównie w języku niemieckim, prowadzone przez rodowitych użytkowników języka, często nie znających języka polskiego. Język polski stosowany był wyjątkowo, tylko w celu wyjaśnienia terminów fachowych. Zdarzały się merytoryczne błędy wynikające z nieznamomości przez nauczyciela polskiej terminologii;

- lekcje częściowo w języku niemieckim, częściowo po polsku (przeplatanie języka niemieckiego i polskiego). Komunikacja lekcyjna odbywała się w języku niemieckim, użycie języka polskiego miało związek z pojęciami fachowymi;

- lekcje z ograniczonym użyciem języka niemieckiego (przeplatanie języka polskiego i niemieckiego, *code-switching*). Komunikacja lekcyjna odbywała się przede wszystkim w języku polskim. Występują tutaj teksty fachowe w języku niemieckim omawiane w języku polskim.

- lekcje bez wykorzystania języka niemieckiego. Komunikacja lekcyjna odbywała się w języku polskim. Nauczyciele deklarowali wykorzystanie materiałów w języku niemieckim (np. jako prace domowe).

Niektórzy nauczyciele mieli wątpliwości dotyczące formułowania celów nauczania. Ze względu na brak wyspecjalizowanego programu nauczania dla klas dwujęzycznych reprezentowali zdanie, że w klasie takiej realizuje się jednocześnie dwa programy – program przedmiotu i program przedmiotu w języku obcym. Program przedmiotu ogólnokształcącego ma pierwszeństwo, w związku z tym z lekcji znika praktycznie język niemiecki. Nauczyciele ci są gotowi podwyższyć udział języka obcego na swoich lekcjach, ale pod warunkiem zwiększenia wymiaru godzin na dany przedmiot.

Lekcje języka niemieckiego w klasach dwujęzycznych

Nauczanie języka niemieckiego w klasach dwujęzycznych odbywa się na zróżnicowanych poziomach – od A1 w gimnazjach do C1 w niektórych liceach. Jednak poziom językowy nie jest związany bezpośrednio z typem szkoły. Zaobserwowano lekcje w gimnazjach, na których kompetencja językowa uczniów była wyższa niż w liceach.

Na obserwowanych lekcjach występowały różnicowane koncepcje dydaktyczne.

W części lekcji dominowało więc podejście zorientowane na nauczyciela, z przewagą nauczania frontального. Podstawową techniką nauczania jest pogadanka lub wykład. Zasadniczą część interakcji przebiegała pomiędzy nauczycielem a poszczególnymi uczniami. Istotną częścią lekcji była kontrola osiągnięć i wyjaśnienia metajęzykowe. Szczególny przypadek stanowiła jedna z lekcji, gdzie językiem komunikacji był język polski (lekcja „o języku”). Wśród lekcji o charakterze frontalnym wystąpiło zróżnicowane użycie mediów audio-wizualnych – od całkowitego ich braku po silne nasycenie.

Zaobserwowano także lekcje reprezentujące podejście komunikacyjne ukierunkowane na ucznia, zawierające elementy dydaktyki konstruktywistycznej. Zawierały one fazy pracy grupowej, zadania komunikacyjne do wykonania w parach oraz elementy indywidualizacji.

Zauważalne były związki pomiędzy stylem nauczania danego nauczyciela, a wypowiedziami jego uczniów podczas wywiadów grupowych.

Uczniowie klas dwujęzycznych

Wypowiedzi uczniów uzyskane podczas wywiadów grupowych miały charakter indywidualnych teorii dotyczących roli języka, nauczania i koncepcji dwujęzyczności. Odnosiły się one do definicji dwujęzyczności i postrzegania siebie jako osoby (potencjalnie) dwujęzycznej. Badano także motywy podjęcia nauki w klasie dwujęzycznej i wyboru języka niemieckiego. Uczniowie oceniali swój wzrost kompetencji językowej na różnych typach lekcji. Wywiady doprowadziły również do wyartykułowania opinii uczniów na temat nauczania dwujęzycznego w ogóle. Pojawiły się także mniej lub bardziej zakamuflowane opinie o nauczycielach i organizacji nauczania w szkole.

Można było zauważyć pewną zbieżność opinii uczniów w zależności zarówno od danej szkoły, jak i regionalnego usytuowania miejscowości. Np. opinie o wysokim statusie języka niemieckiego pochodzą w przeważającej części ze szkół w województwie śląskim. Negatywne opinie uczniów o idei nauczania dwujęzycznego skumulowały się w pewnych szkołach na terenie Warszawy.

Wnioski

Cytowane wyniki badań pozwalają na sformułowanie pewnych wniosków odnoszących się do obszarów: kształcenia i doskonalenia nauczycieli, organizacji pracy szkoły oraz podstawy programowej i programów nauczania.

Nauczanie dwujęzyczne stanowi szczególne wyzwanie zarówno dla nauczyciela języka niemieckiego, jak i dla nauczyciela przedmiotu niejęzykowego nauczanego dwujęzycznie. Z punktu widzenia nauczyciela języka niemieckiego poważnym wyzwaniem może być konieczność posiadania wysokiej kompetencji leksykalnej w zakresie słownictwa fachowego

z zakresu przedmiotów nauczanych dwujęzycznie oraz wiedzy merytorycznej z zakresu tychże przedmiotów. Jest to uwarunkowane koniecznością występowania w roli eksperta zarówno wobec uczniów, jak i nauczycieli przedmiotów niejęzykowych. Nie do przeoczenia są specyficzne techniki nauczania na poziomie zaawansowanym, traktowane w programach dydaktyki przedmiotowej studiów filologicznych skrótowo. Przyczyną są zarówno ograniczone ramy czasowe tych zajęć, jak i ograniczenie nauczania języka niemieckiego w polskich szkołach przede wszystkim do poziomu poniżej B1.

Wskazane wydaje się więc popularyzowanie wśród studentów studiów filologicznych wyboru przedmiotów niejęzykowych jako dodatkowej specjalności nauczycielskiej. Osoby o takim profilu wykształcenia będą w korzystnej sytuacji po podjęciu pracy w szkołach z oddziałami dwujęzycznymi.

O ile wśród nauczycieli języka niemieckiego biorących udział w niniejszym badaniu, wszyscy spełniają warunki Rozporządzenia o kwalifikacjach do nauczania języka obcego, o tyle nauczyciele przedmiotów innych niż języki obce mają wprawdzie kwalifikacje wymagane do zajmowania stanowiska nauczyciela w danym typie szkoły, jednak w zakresie języka, w którym nauczają (a więc niemieckiego) legitymują się najczęściej jedynie świadectwem znajomości danego języka obcego w stopniu podstawowym. Są oni zazwyczaj posiadaczami jednego z certyfikatów na poziomie B2, np. Goethe — Zertifikat B2. Jednocześnie wszyscy uczniowie oddziałów dwujęzycznych powinni osiągnąć poziom biegłości zbliżony do C1. Wydaje się, że celowe byłoby popularyzowanie wśród tej grupy nauczycieli studiów podyplomowych o profilu filologicznym.

Często podkreśla się, że jednym z centralnych celów nauczania dwujęzycznego jest wspieranie interkulturowego aspektu tego nauczania, realizowane poprzez „kontrastujące przedstawienie treści nauczania, zamianę perspektywy i refleksję nad własną rzeczywistością życiową dzięki zmianie punktu widzenia”. Warto zauważyć, że zatrudnieni w niektórych szkołach natywni nauczyciele przedmiotów innych niż język obcy, nie znający

języka polskiego (co wykazały niniejsze badania), mogą mieć zasadnicze trudności zarówno z realizacją tego postulatu, jak i z przekazywaniem terminologii fachowej w obu językach. Celowe wydaje się objęcie tych nauczycieli pewnymi formami doskonalenia w zakresie specjalistycznego języka polskiego jako obcego.

Bilingwalne nauczanie przedmiotów niejęzykowych bazuje w swoich celach, treściach i metodach na obowiązujących programach nauczania tych przedmiotów w języku ojczystym. Na lekcjach tych uczniowie zdobywają wiedzę przedmiotową nie tylko w języku niemieckim, lecz również w języku polskim. Np. terminologia fachowa powinna być przekazywana uczniom w obu językach. Najczęściej wymienianym przez nauczycieli przedmiotów niejęzykowych problemem jest zbyt mała liczba godzin, co powoduje niejednokrotnie rezygnację z używania języka niemieckiego w ogóle, mimo że lekcja odbywa się w klasie dwujęzycznej. Warte rozważenia byłoby przydzielenie w ramowym programie szkoły dodatkowych godzin na te właśnie przedmioty.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego, definiując wymagania wobec nauczania dwujęzycznego, stwierdza, że „warunkiem osiągnięcia wymagań określonych w podstawie programowej jest zapewnienie uczniom kontaktu z autentycznym językiem poprzez stały dostęp do autentycznych materiałów (filmy, gazety, czasopisma, Internet, literatura piękna, publikacje popularnonaukowe itp.), regularny kontakt z rodzimymi użytkownikami języka oraz uczestnictwo w projektach i programach współpracy i wymiany międzynarodowej”. Celowe wydaje się dalsze zwiększanie udziału szkół w programach europejskich, zwłaszcza Comenius, Młodzież w Działaniu i ETwinning.

Wszystkie badane szkoły spełniają zasadniczo warunek stawiany przez podstawę programową mówiący, że „Zajęcia z języka obcego nowożytnego powinny być prowadzone w odpowiednio wyposażonej sali. Wśród niezbędnych pomocy powinny znaleźć się słowniki, pomoce wizualne, odtwarzacz płyt CD, komplet płyt do nauczania. Zalecany jest też dostęp do komputerów z łączem internetowym.

Zasadnicze trudności widoczne dzięki analizie zebranego materiału badawczego ogniskują się wokół zagadnień związanych z obszarem programów nauczania i podręczników. Za podstawowy cel kształcenia w nauczaniu języków obcych nowożytnych w oddziałach dwujęzycznych przyjęto swobodne porozumiewanie się w języku obcym, w mowie i w piśmie. Zadaniem nauczyciela w oddziałach dwujęzycznych jest „rozbudzenie w uczniach zainteresowania dorobkiem kulturowym i cywilizacyjnym danego obszaru językowego, w kontekście dorobku kraju ojczystego oraz rozwijanie postaw ciekawości i tolerancji wobec innych kultur. Oczekuje się, że uczeń opanuje pewien zasób wiedzy na temat danego obszaru językowego z zakresu takich dziedzin, jak: literatura, sztuka, historia, geografia, polityka”. Podstawa programowa nie formułuje natomiast w zasadzie żadnych zaleceń wobec dwujęzycznego nauczania przedmiotów niejęzykowych.

Rozbieżności pomiędzy poznawczymi możliwościami ucznia a jego możliwościami językowymi postrzegane są jako centralny problem zintegrowanego nauczania bilingwalnego. Rozwiązania tego problemu należy szukać w integracji wiedzy fachowej i rozwoju sprawności językowych uczniów. Głównym celem nauczania bilingwalnego jest rozwój sprawności językowych, który będąc głównym celem nauczania bilingwalnego ma służyć zdobywaniu wiedzy przedmiotowej. Sprawności te opisywane są za pomocą kategorii opisu, objaśniania, wnioskowania i oceniania. Warto zwrócić uwagę na fakt, że sprawności konieczne do zdobywania wiedzy przedmiotowej są specyficzne dla danego przedmiotu, ale obejmują także sprawności ogólne, potrzebne w nauce wszystkich przedmiotów szkolnych. Należą do nich posługiwanie się obrazem, analiza grafiki, danych statystycznych, diagramu i schematu. Sprawności te można rozwijać w procesie nauki języka obcego i wykorzystywać na zajęciach z innych przedmiotów prowadzonych w języku ojczystym.

Kluczową rolę w nauczaniu bilingwalnym odgrywa praca z tekstem. Dotyczy to zarówno sprawności rozumienia tekstu w języku obcym (czytanego, słuchanego, nagrań wideo), jak i tworzenia tekstów fachowych. Ten aspekt nauczania wymaga zdecydowanie większej uwagi od np. prezentacji, listu słownictwa. Warto też zauważyć, że zastosowanie strategii mediacji językowej jest możliwe przede wszystkim na poziomie tekstu. Dotyczy to nie tylko tłumaczeń pisemnych i ustnych, ale również parafrazy tekstów w języku niemieckim (przede wszystkim poprzez upraszczanie).

Istotne zadanie nauczyciela przedmiotu niejęzykowego, zwłaszcza w początkowej fazie, polega na wspieraniu procesów recepcji i produkcji językowej. Będzie to możliwe, jeżeli językowy poziom instrukcji nauczycielskich będzie adekwatny do poziomu uczniów, a uczniowie otrzymają odpowiednio zdydaktyzowane teksty pisemne wraz z właściwymi zadaniami. Konieczny jest także zestaw niezbędnych pomocy dydaktycznych (wizualizacje, prezentacje) ułatwiający dostęp do specyficznych znaczeń wykorzystywanego słownictwa oraz zwrócenie uwagi uczniów na trening receptywnych strategii uczenia się. Innymi słowy: integracja nauki języka niemieckiego z nauką przedmiotów niejęzykowych polega w dużej mierze na uwzględnianiu w lekcjach tych przedmiotów form pracy ukierunkowanych również na uczenie się języka. Korzystnym rozwiązaniem wydaje się więc jeszcze bardziej intensywne opracowywanie materiałów do nauczania przedmiotów niejęzykowych w języku niemieckim czy wręcz przygotowanie kompletnej oferty podręczników dla oddziałów dwujęzycznych.

Warto wreszcie zwrócić uwagę, że nauczanie dwujęzyczne nie sprowadza się do użycia języka niemieckiego jako „wykładowego”. Konieczne jest wyważone

użycie zarówno języka niemieckiego, jak i polskiego, ze względu na konieczność zapewnienia również kompetencji komunikacyjnej w polskim języku specjalistycznym. Istotna jest także możliwość wyrażania przez uczniów autentycznych emocji w stosunku do treści nauczania.

Bibliografia

- Bausch K.-R. i in. (2007), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- Dakowska M., Olpińska M. (2002), *Edukacja dwujęzyczna. Przedszkole, szkoła podstawowa i średnia. Teraźniejszość i przyszłość*. Materiały z konferencji, Warszawa.
- Haataja K. (2008), *Curriculum Linguae 2007. Sprachenvielfalt durch Integration, Innovation und Austausch*. Materiały z konferencji. Tampere.
- Helbig B. (2007), *Bilinguales Lehren und Lernen*. w: Bausch i in. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*.
- Multańska M. (2002), *Nauczanie dwujęzyczne w polskim systemie oświaty*. w: Dakowska M., Olpińska M.
- Rozalowska-Żądło R. (2008), *Ausbildung bilingueller Sachfachlehrer in Polen. Probleme, Zukunftsperspektiven*, w: Haataja K.
- Wolff D., (2002), *Zintegrowane nauczanie przedmiotów językowych i niejęzykowych w kontekście europejskim*, w: Dakowska M., Olpińska M.
- Wolski P., Kurzawińska B., Sochal A., Torenc M., (2009). *Edukacja dwujęzyczna w Polsce. Język niemiecki*. Raport ewaluacyjny. Praktyka w wybranych szkołach, Warszawa: CODN.

Raporty ewaluacyjne nt. edukacji dwujęzycznej w Polsce (język niemiecki, angielski, hiszpański, francuski) są dostępne na stronie
ORE: <http://www.ore.edu.pl/> (edukacja językowa/materiały do pobrania)

- Edukacja dwujęzyczna w Polsce. Język niemiecki. Raport ewaluacyjny. Praktyka w wybranych szkołach.
- Raport ewaluacyjny: Edukacja dwujęzyczna w Polsce (język angielski).
- Raport ewaluacyjny: sekcje dwujęzyczne z językiem francuskim w Polsce.
- Raport ewaluacyjny – sekcje dwujęzyczne z językiem hiszpańskim w Polsce.
- Profile report bilingual education (English) in Poland.
- Rapport d'évaluation des sections bilingues francophones en Pologne.

Uczmy języka dobrze i nie (s)tresujmy uczniów

Anna Paplińska¹

Wielość egzaminów z języka obcego, do jakich ma przystąpić polski uczeń w ciągu całej swojej edukacji, powoduje często niepokój zarówno wśród uczących, jak i wśród nauczanych. Ten strach, czy wręcz panika są jednakże częściej widoczne wśród nauczycieli. Dlaczego? Po każdym z egzaminów badane są dane statystyczne będące odbiciem wyników zdających. Przekładać ma się to na efektywność nauczania poszczególnych nauczycieli, a ci, których uczniowie wypadli w tych rankingach szczególnie słabo, mają obawy dotyczące utrzymania się w pracy.

Pamiętajmy jednak, że w procesie nauki uczestniczą dwie strony: nauczyciele i uczniowie. Trzeba młodemu człowiekowi uświadomić, że w dużej mierze od niego samego zależy, w jakim stopniu opanuje język obcy, a wówczas zdanie egzaminu okaże się nietrudnym zadaniem. Zastanówmy się, co zatem może zrobić nauczyciel i jak pokierować uczącym się, by przygotowania do egzaminu stały się sprawą drugoplanową w procesie nauczania i aby edukacja nie przypominała procesu karnego.

Wybór odpowiedniego podręcznika

Na rynku wydawniczym istnieje mnóstwo podręczników do nauki języków obcych, zwłaszcza języka angielskiego. Na szczęście wydawcy i autorzy pamiętają też o innych językach i nie jesteśmy już skazani na jeden jedyny szarobury zbiór kartek, który potrafił zniechęcić zarówno ucznia, jak i nauczyciela. Nie kierujmy się jednak jedynie szatą

graficzną, ale zadajmy sobie trud wybrania dobrej książki. Dobrej, czyli takiej, która możliwie najlepiej i najprościej poprowadzi ucznia poprzez wymagane na egzaminie zagadnienia.

Jeśli chodzi o język francuski, wraz z koleżanką wybrałyśmy pozycję wydawnictwa Hachette „Taxi 1” i „Taxi 2”² – podręcznik oraz zeszyt ćwiczeń. Szczególnie warta polecenia jest wersja polska, która przygotowana została z myślą o naszym rodzimym przyszłym maturzyście i jego mistrzu. W tym podręczniku mamy podaną podstawową leksykę, niezbędną do wypowiedzi maturalnej. Co więcej, niektóre zadania są dla podkreślenia swojej ważności oznaczone logo Nowa Matura. Na szczególną uwagę zasługują strony powtórzeniowe, przygotowane pod kątem egzaminu maturalnego. Proszę zatem zauważyć, że już od pierwszych lekcji początkujący ma okazję zaznajomić się z tego typu ćwiczeniami, a ich rozwiązywanie i poczucie sukcesu z nim związane przestaje czynić z matury żelaznego wilka. Dodam jeszcze, że jako romanistki mamy do czynienia z uczniami dopiero zaczynającymi naukę języka francuskiego, a ci, którzy wybierają ten język na maturze, zdają go świetnie. Uważam zatem, że tym bardziej koleżanki i koledzy angliści (język angielski jest nauczany od pierwszej klasy szkoły podstawowej) oraz germaniści (prawie wszyscy nasi uczniowie uczyli się języka niemieckiego w gimnazjum) nie powinni stresować maturą siebie i uczniów.

Wydawca i autorzy dołączyli również do podręcznika dwuczęściowy zeszyt dla ucznia³. Stanowi on repetytorium maturzysty, z którego skorzystać może z powodzeniem także

absolwent zdający język obcy na poziomie rozszerzonym. W pierwszej części nacisk położony jest głównie na słownictwo (bardzo bogate i urozmaicone) i na ustną część egzaminu maturalnego. Znajdziemy tu takie tematy leksykalne jak podróże i czas wolny, wakacje, dom, praca, codzienne czynności, zakupy, święta i plany na przyszłość. Przy każdym zagadnieniu uczeń ma do rozwiązania kilka ćwiczeń utrwalających słownictwo oraz kilka sterowanych rozmów do przeprowadzenia. W zeszycie tym znajdują się także fotografie i pytania z nimi związane. Warte pochwały jest to, że pod każdym zdjęciem autorzy umieścili przydatne do jego opisu słownictwo.

W drugiej części znajdują się kolejne tematy leksykalne: problemy międzypokoleniowe, frankofonia, sport, odżywianie, zdrowie i ekologia. Uczeń poznaje także strukturę listu formalnego i nieformalnego, kartki pocztowej, ogłoszenia, informacji. Omówiona zostaje też część dotycząca rozumienia tekstu pisanego i rozumienia ze słuchu.

Dodatkowe materiały książkowe przygotowujące do matury

W razie konieczności rozszerzenia słownictwa niezbędnego do zdania matury z języka obcego, a także w celu urozmaicenia lekcji lub w pracy z uczniem zdolnym warto sięgnąć samemu po odpowiednią lekturę i zaproponować ją uczniowi.

1 Autorka jest nauczycielką języka francuskiego w Zespole Szkół Spożywczych i Hotelarskich w Radomiu.

2 Guédon P., (2003), Taxi ! 1, Taxi ! 2, Paris, Hachette Livre.

3 Czerniakowicz A., Zajac J., (2003), Zdaję maturę. Zeszyt dla ucznia 1 i 2, Hachette Livre.

Bardzo polecam „Słownictwo francuskie do matury”⁴. Jest to pozycja podzielona tematycznie i zdumiewa bogactwem leksyki. Została przygotowana w formie mapy myśli, a zatem bardzo logicznie i przyjaźnie dla odbiorcy. Jeśli nasz uczeń chce zdawać maturę na poziomie rozszerzonym, po opracowaniu z nim słownictwa z tej cienkiej, a jakże bogatej książeczki, możemy odnieść sukces.

Jeżeli nasz ambitny uczeń i jego równie ambitny nauczyciel pragną natomiast przygotować określone argumenty dotyczące wielu tematów (bardzo pomocne na poziomie rozszerzonym), warto sięgnąć po „Porozmawiajmy po francusku. Parlons-en”⁵. Oprócz wypunktowanych racji „za i przeciw” dotyczących między innymi takiej tematyki jak narkotyki, palenie papierosów, problemy młodzieży, na początku książki znajdziemy wiele przykładów rozpoczęcia wypowiedzi każdego typu (wyrażanie opinii, zgody, przyznawanie racji, wyrażanie sprzeciwu, wątpliwości, zdziwienia, zainteresowania, oburzenia, krytyki, konieczności, żalu, obojętności, intencji, niezrozumienia, chęci zabrania głosu).

Natomiast jedną z najlepszych książek w celu zmierzenia się z przykładowymi zestawami maturalnymi i arkuszami jest moim zdaniem zbiór zadań egzaminacyjnych przygotowanych przez wydawnictwo OMEGA.⁶ Przecwiczenie zawartych tu rozmów motywuje ucznia do ewentualnego uzupełnienia słownictwa, a przede wszystkim radzenia sobie z danym tematem na podstawie tego, co już umie i pamięta.

Jak widać, najważniejszy jest dobór odpowiedniego podręcznika oraz wskazanie dodatkowych materiałów. Mając taką bazę, przystępujemy do kolejnego kroku, czyli podziału obowiązków i określenia zakresu odpowiedzialności.

Zadania nauczyciela i zadania ucznia

Nawet najlepszy nauczyciel języka obcego nie przeleje swej wiedzy na ucznia, który nie chce/nie potrafi pracować. Niestety, można powiedzieć, że obecny stan medycyny nie

pozwała na transmisję wiedzy z mózgu uczącego do głowy nauczanego, mówiąc humorystycznie. Pozostają nam zatem metody tradycyjne.

Co może zrobić nauczyciel, by uczyć dobrze języka obcego i dzięki temu odpowiednio przygotowywać ucznia do egzaminu?

● Motywować pozytywnie

Ile razy w naszych szkołach uczniowie słyszą: *weź się do nauki, bo nie zdasz matury. Pamiętajcie, że matura tuż tuż, a wy nic nie umiecie. Nie wierzę, że zaliczysz na minimum. Matura jawi się wtedy jako ogromna przepaść, którą przeskoczyć bardzo trudno, a przecież możemy zachęcać uczniów do pracy na przykład w ten sposób: Jeśli się postarasz, możesz zdać ten egzamin bardzo dobrze. Widzę, że coraz lepiej ci idzie. Świetnie, widzę, że dużo pracujesz.* Zainspirowany w ten sposób uczeń będzie się przykładał do nauki dużo chętniej niż ten, który usłyszał, że i tak mu się nie powiedzie.

● Oswajać strach ucznia

Jak wiadomo, najbardziej boimy się tego, co nieznanne. Trzeba zatem oswajać siebie i ucznia z czekającymi go zadaniami już od początku nauki. Warto znaleźć czas na każdej lub prawie każdej lekcji na ćwiczenia rozumienia tekstu czytanego lub nagrań. Trzeba także zachęcać uczniów, aby mówili w języku obcym, nawet jeśli na początku są to krótkie wypowiedzi z wieloma błędami. Korygujemy te pomyłki życzliwie, cierpliwie, pamiętając, że błędzić jest rzeczą ludzką. Przy okazji poszczególnych tematów lekcji poprośmy uczniów o napisanie krótkiej informacji dla domowników, zaproszenia na urodziny lub listu do koleżanki, w którym opisujemy naszą rodzinę.

Systematyczne ćwiczenia w czytaniu, słuchaniu, mówieniu i pisaniu, nawet bez wyraźnego podkreślania: **uwaga, teraz będziemy się uczyć do matury**, dadzą dobre efekty. Uczeń nie tylko ćwiczy niezbędne kompetencje językowe, ale także oswaja się z typem zadań, które potem napotka na egzaminie.

● Uczyc ciekawie i radośnie

Pomóżmy uczniom zauważyć, że nauka języka obcego to wspaniała przygoda. Mogą poznawać nowe słowa, rozumieć teksty słuchanych piosenek, czytać obcojęzyczne blogi i wypowiadać się na wiele tematów, czatując z kolegami z innych krajów. Mogą też prowadzić pamiętnik w języku obcym, mając poczucie, jakby posługiwali się sztyfrem.

Sprawmy, by nasze lekcje były ciekawe i radośne. Pamiętajmy oczywiście, aby na początku wybrać interesujący i przyjazny uczniowi i nauczycielowi podręcznik. Od nas, nauczycieli, zależy, czy dane zagadnienie będziemy wyjaśniać z entuzjazmem, profesjonalnie i w przyjemnej atmosferze, nie wprowadzając reżimu wymagań i idącego za tym lęku (**teraz uważajcie, bo bez tego nie zdacie matury!**).

Przykładem urozmaicenia lekcji może być przygotowanie ćwiczenia rozumienia tekstu pisanego na bazie obcojęzycznych dowcipów, tekstów piosenek czy ploteczek z życia gwiazd. Oto próbka wykorzystania materiałów z francuskiej strony internetowej dla nastolatków. Podobne ćwiczenia możemy oczywiście przeprowadzać w pracowni multimedialnej, korzystając bezpośrednio z Internetu, wystarczy tylko przygotować wcześniej pytania lub zdania typu *prawda/fałsz* do poszczególnych wybranych artykułów.

Les débuts des stars : le dossier

Amateurs des stars du petit écran, vous craquez sur leur physique, trouvez leur look super branché ou leur personnage hyper cool ? Sachez pourtant qu'il y a souvent eu une vie télévisée, parfois pas très reluisante, pour la plupart des acteurs que vous kiffez dans les séries du moment. Et c'est parti pour un voyage dans le temps en images!

George Clooney, attention au choc parce qu'avant d'être le sexe symbole qui vous ferait avaler n'importe quoi (et en l'occurrence pas mal de café) l'interprète du craquant docteur Ross d'Urgences a eu sa période chevelure bouclée, nettement moins sexy...

4 Borg Z., Fabre A., (2008), Słownictwo francuskie do matury, Warszawa, Wydawnictwo Szkolne PWN.

5 Otulak J., (2002), Porozmawiajmy po francusku. Parlons-en., Warszawa, Harald G.

6 Jurkiewicz B., Sobczak A., (2004), Język francuski 2005. Poziom podstawowy, Kraków, Wydawnictwo Szkolne OMEGA.

John Stamos. Si au County Tony Gates fait tourner les têtes, il a d'abord commencé par jouer un oncle sympatoche dans la sitcom La fête à la maison. Beaucoup moins mystérieux et rebelle mais très cool déjà à l'époque.

Jennie Garth, Shannen Doherty et Tori Spelling sont beaucoup moins crédibles dans leur look 90's.

Marcia Cross a traîné sa chevelure rousse sur le plateau d'une autre fiction phare des années 90 (d'après laquelle la CW est également en train de mettre en place une série dérivée) : Melrose Place. Et à l'époque, elle était du genre garce manipulatrice... Regardez, ça vaut le détour.

Nicolette Sheridan donnait du fil à retordre aux autres protagonistes. Et c'était déjà une vraie séductrice...

<http://tele.ados.fr/dossiers/les-debuts-des-stars/>

Exercice.

Vrai ou faux ?

Vrai Faux

George Clooney avait toujours des cheveux raides.		
Il a joué un médecin.		
John Stamos a joué un rôle d'un oncle.		
Marcia Cross a eu des cheveux blonds.		

Réponse.

Vrai Faux

George Clooney avait toujours des cheveux raides.		X
Il a joué un médecin.	X	
John Stamos a joué un rôle d'un oncle.	X	
Marcia Cross a eu des cheveux blonds.		X

Ćwiczymy z uczniami opis ilustracji? Wybierajmy i zachęcajmy także uczniów do wyszukiwania i przynoszenia wesołych zdjęć i obrazków.

Oto kilka propozycji mojego autorstwa.

1. Selon toi, les animaux, aiment-ils la musique ? Pourquoi ?
2. Aimes-tu la musique ? Pourquoi ?
3. Pourquoi est-ce que les gens sont fatigués ?
4. Quelles sont tes propositions pour te reposer bien ?

• **Rozwijać w uczniach poczucie odpowiedzialności i samodzielności**

Uczniowie chcą i lubią być traktowani jak ludzie dorośli. Uświadommy im, że dorosłość to samodzielność i odpowiedzialność, a zatem zachęcajmy uczniów do kreatywnej pracy pozalekcyjnej i podczas zajęć szkolnych. Prośmy, by sami poszukiwali

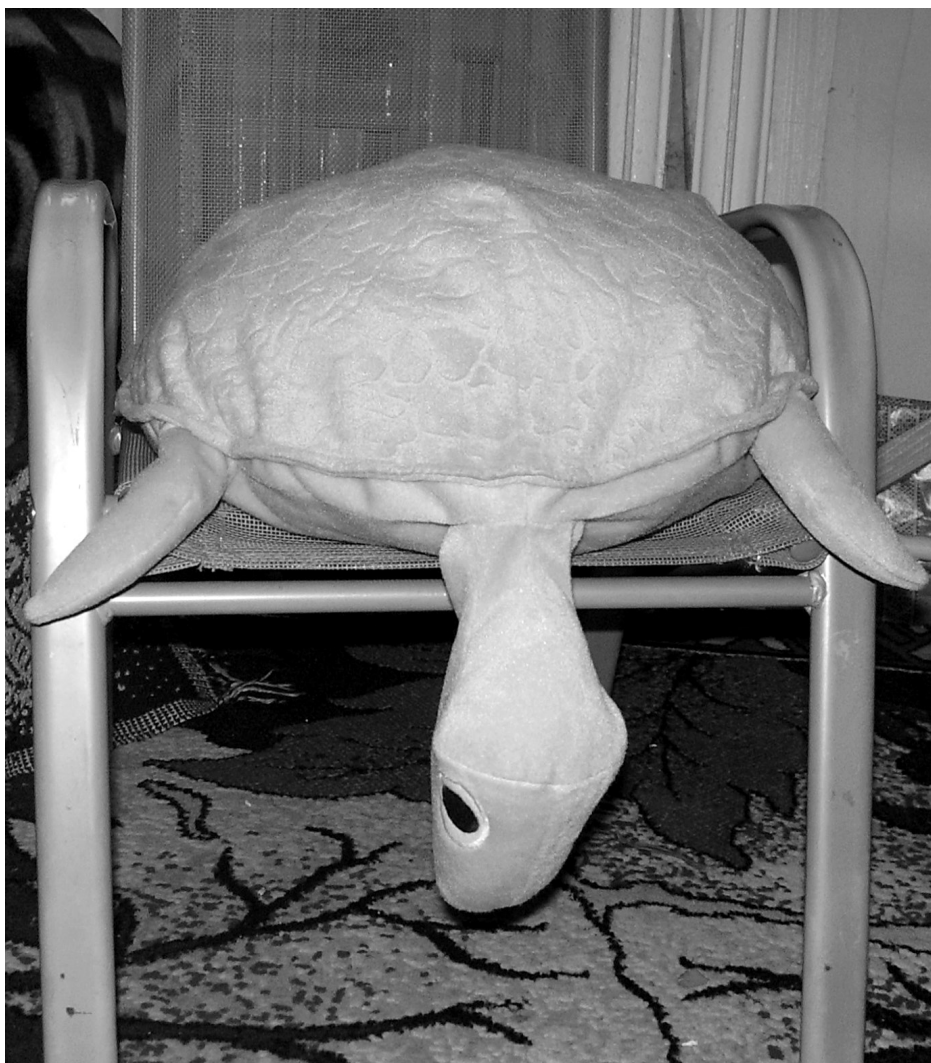
ciekawych artykułów lub tekstów literackich w języku obcym i aby układali do nich pytania. Zachęcajmy ich do odwiedzania stron internetowych związanych z nauczaniem przez nas językiem obcym, a także do poszukiwania nowych adresów tego typu stron i dzielenia się nimi na forum klasy.

• **Być konsekwentnym i kontrolować pracę ucznia**

Nawet najpiękniejsze wypracowanie, list lub najlepiej rozwiązany test niewiele przyniosą uczniowi korzyści, jeżeli nie zostaną przeczytane przez nauczyciela. Zazwyczaj znajdą się w nich jakieś usterki do poprawienia, a jeżeli nawet zadanie zostało wykonane bezbłędnie, warto to zauważyć i pochwalić ucznia.

Zadając pracę domową lub zlecając jakiegokolwiek zadanie uczniowi, bądźmy konsekwentni i oceńmy je nie po to, by karać i straszyć, ale by wskazać ewentualne błędy i pomóc ich uniknąć następnym razem, a także docenić to, co uczniowi udało się dobrze zrobić.





Nauczyciel ma oczywiście sporo pracy, ale zastanówmy się, co może i powinien zrobić ze swej strony uczeń.

• Uświadomić sobie, jaką szansą jest nauka języka obcego

Niejeden dorosły z zadumą patrzy na możliwości otwierające się przed młodym pokoleniem. Oto od początku szkoły podstawowej uczy się on języków obcych, ma zatem szansę po kilku latach nauki (bez dodatkowych kosztów!) władać nimi w wysokim stopniu. Pod warunkiem oczywiście, że młodzi ludzie uświadomią sobie tę szansę i że z niej skorzystają. Pomóżmy im więc dostrzec te ogromne możliwości!

• Pracować w szkole i w domu

Uczeń powinien zdać sobie sprawę, że od niego zależy, w jakim stopniu skorzysta z lekcji. Im więcej skupienia i aktywności na zajęciach szkolnych, tym łatwiej będzie

odrobić pracę domową i przygotować się do odpowiedzi ustnej lub sprawdzianu. Każde ćwiczenie samodzielnie wykonane, nawet z drobnymi błędami, przybliży młodego człowieka do dobrej znajomości języka obcego. Natomiast wykonane niesamodzielnie, nie ćwiczy nawet charakteru pisma.

• Znaleźć przyjemność w nauce

Nauka języka obcego nie powinna kojarzyć się z nudą. Młodzież ma dzisiaj mnóstwo możliwości, związanych głównie z Internetem, by przyspieszyć, urozmaicić sobie poznawanie języków. Oto kilka propozycji na przykładzie języka francuskiego:

- czytanie informacji na temat mody, gwiazd muzyki i filmu, spraw młodych ludzi:
<http://www.ados.fr/>;

- pisemne wypowiedzianie się na interesujące tematy na forum lub na czacie:
<http://forum.ados.fr/>,
<http://phonetique.free.fr/>;

- słuchanie francuskiej muzyki i audycji radiowych:

<http://player.cheriefm.fr/V4/cheriefm/webadios/playerV2.html?webradio=frenchy&version=maxi>,
<http://www.listenlive.eu/france.html>.

• Szukać, pytać, tworzyć

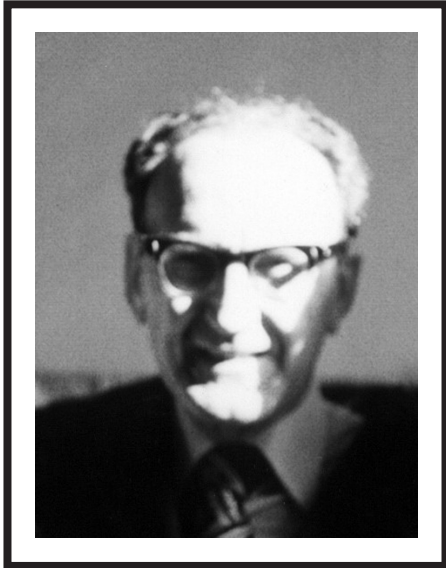
Młody człowiek ma w sobie naturalną ciekawość i potrzebę zadawania pytań. Zachęćmy go do tego również w kręgu języka obcego. Niech szuka ciekawostek językowych i kulturowych, a także trudnych zagadnień leksykalnych i gramatycznych. Pozwólmy mu te informacje przedstawić na forum klasy, a także zadawać pytania nam, nauczycielom. Nie potrafimy na wszystkie odpowiedzieć? Poszukajmy rozwiązań wspólnie z klasą, także w encyklopedii, słownikach, opracowaniach...

Pozwólmy uczniom samodzielnie szukać artykułów i układać do nich pytania lub testy. Niech sami wymyślają i przygotowują sytuacje komunikacyjne, które później mogą być przedstawiane w klasie, np. w formie dramy. Niech zastanowią się nad tematem listu lub wypracowania, by ta praca stanowiła dla nich równocześnie dobrą zabawę.

Dobrze uczyć języka obcego... Dobrze, czyli jak? Motywując ucznia do pracy, czyniąc go samodzielnym i odpowiedzialnym, wskazując mu odpowiednie narzędzia, ciesząc się z jego sukcesów, pomagając w trudnościach, rozbudzając ciekawość, pokazując świat języka obcego jako wielkie bogactwo jeszcze nieznanego świata. Trenując potrzebne umiejętności, ale nie (s)tresując ucznia. Pozwalając mu poszukiwać, pytać i tworzyć i zdawać z sukcesem egzaminy!

Zdjęcia i ilustracje:

- s. 3, 4 © ECML
- s. 18 © Andrzej Sękowski
- s. 50, 51, 52, 53 © JOwS
- s. 62 © Wikipedia.uk
- s. 60, 61 © Corel
- s. 68, 69 © Elżbieta Leniart
- s. 77, 78 © Jolanta Gładysz
- s. 79 © Anna Lipska



Ernest Rosiński (1913 - 2011)

Wspomnienie o Erneście Rosińskim

Anna Lipska¹

7 stycznia 2011 r. odszedł z naszych szeregów zasłużony germanista Ernest Rosiński. Towarzyszył „Językom Obcym w Szkole” od początku ich istnienia, a nawet i wcześniej, bo między innymi, to dzięki jego staraniom „Języki” w ogóle powstały. Wraz z Feliksem Jungmanem i Tadeuszem Woźnickim „wydeptali” w Ministerstwie Oświaty zgodę na założenie czasopisma i już w pierwszym numerze ze stycznia 1957 roku figuruje jego nazwisko, jako redaktora działu języka niemieckiego.

Ernest Rosiński urodził się 30 lipca 1913 r. w Zabrze. Ukończył szkołę podstawową i średnią w rodzinnym mieście i dzięki nieprzeciętnym zdolnościom i ciężkiej pracy rozpoczął studia germanistyczne na wydziale filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Pochodził z bardzo ubogiej rodziny i musiał borykać się z wielkimi trudnościami, aby móc kontynuować naukę. Studia magisterskie na temat twórczości satyrycznej Heinricha Heinego odbywał pod kierunkiem wybitnego germanisty profesora Adama Kleczkowskiego /1833–1949/, który, oceniając bardzo wysoko przedstawioną pracę magisterską, zaproponował mu, by jako jego asystent rozszerzył nieco temat i u niego się doktoryzował. Jeszcze przed złożeniem końcowych egzaminów Ernest Rosiński, z poręczenia prof. Kleczkowskiego, uczył języka niemieckiego w znanym krakowskim Gimnazjum im. Króla Jana Sobieskiego, gdzie dał się poznać jako bardzo obiecujący młody dydaktyk.

Ernest Rosiński żył prawie wiek i wszystkie nieszczęścia wojenne, które ten wiek przyniósł naznaczyły bardzo boleśnie jego życie. W 1939 r. znalazł się wraz z ojcem i dwoma braćmi we Lwowie. Zaraz po wkroczeniu do Lwowa, we wrześniu 1939 r. wojsk

radzieckich zostali wywiezieni do Kazachstanu, gdzie w nieludzkich warunkach pracowali w kołchozie. Potem Ernest Rosiński został przydzielony do wyrębu syberyjskiej tajgi i spławu ściętych drzew. Tam dotarła do niego wiadomość o formowaniu się wojska polskiego i możliwości wstępowania zesłańców do niego polskich oddziałów. Natychmiast z kilkoma innymi Polakami ruszyli pieszo przed siebie, nie mając dokładnej orientacji, dokąd zacierają. Wiedzieli tylko, że trzeba iść na południowy zachód. W drodze przeżył niezmiernie wzruszającą chwilę. Opowiadał nam, że kiedy szli przez tajgę, zobaczyli na drzewie napis „Лоляк в зоне”. Zaczęli poszukiwania i znaleźli młodego chłopca, który skulony z zimna, w kącie jakiegoś szałaszu tulił do siebie owieczkę, żeby się od niej ogrzać. Tym chłopcem był najmłodszy brat Ernesta Rosińskiego – Henryk. Obaj dotarli w końcu do tworzącej się armii Berlinga. Od tej chwili Ernest Rosiński związał się z wojskiem i przeszedł cały szlak bojowy I Armii Wojska Polskiego. Niestety, już na terenie Polski, jego brat saper zginął przy rozminowywaniu mostu pod Pułtuskim. W 1945 r. Ernest Rosiński dotarł do rodzinnego miasta, tylko po to, by dowiedzieć się od dawnych sąsiadów, że matka i siostra zginęły w Auschwitz. Pojechał do Warszawy, gdzie pracował w wojsku do 1954 roku. Ożenił się i szczęście rodzinne z kochającą żoną i dziećmi powoli łagodziło ból po stracie bliskich.

Odszedł ze służby w wojsku w 1954 r. w randze podpułkownika i zaczął pracować w Państwowych Zakładach Wydawnictw Szkolnych. Został kierownikiem Redakcji Języków Obcych i Podręczników dla Szkół z Niepolskim Językiem Nauczania. Dziwna ta nazwa kryła za sobą istną językową Wieżę Babel, gdyż w redakcji opracowywano podręczniki do nauki języków zachodnioeuropejskich: angielskiego, francuskiego, niemieckiego, języka łacińskiego, a także języków ojczystych wszystkich mniejszości narodowych w Polsce: białoruskiego, litewskiego, słowackiego, ukraińskiego, żydowskiego i niemieckiego oraz języków powojennej emigracji politycznej: nowogreckiego i macedońskiego. Wydawano podręczniki do nauki języków ojczystych tych mniejszości, a także tłumaczone z języka polskiego podręczniki do nauki poszczególnych przedmiotów. Dodać należy, że w szkołach obowiązywały cykle nauczania języków obcych czteroletnie i siedmioletnie, więc praca redakcji była gigantyczna. Redakcja liczyła wówczas 25 osób i kierowanie nią wymagało nie lada umiejętności. Ernest Rosiński doskonale zdał ten trudny egzamin. Odznaczał się nadzwyczajnym talentem organizacyj-

¹ Autorka była wieloletnim redaktorem WSiP, w latach 1977-1983 pełniła funkcję redaktora działu języków romańskich w czasopiśmie *Języki Obce w Szkole*.

nym i wycuciem potrzeb edukacyjnych. Wykształcił sobie zgrany, odpowiedzialny zespół pracowników i prowadził tę trudną pracę aż do roku 1977. W miarę upływu lat sytuacja się zmieniała i stabilizowała: odstąpiono od tłumaczenia podręczników przedmiotowych na języki mniejszości narodowych, pozostawiając jedynie opracowywanie podręczników do nauki języków ojczystych: białoruskiego, litewskiego, nowogreckiego, słowackiego i ukraińskiego z obudową gramatyczną i ćwiczeniową. Jeśli chodzi o języki zachodnioeuropejskie, to redakcja przygotowywała podręczniki do nauki: angielskiego, francuskiego, niemieckiego dla szkół podstawowych, szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych oraz języka łacińskiego (w następnych latach również języka hiszpańskiego) dla szkół ogólnokształcących. Dodać należy, że w okresie, w którym kierownikiem redakcji był Ernest Rosiński, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych (od roku 1973 Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne) były jedynym w Polsce wydawcą podręczników języków obcych, pisanych w oparciu o programy Ministerstwa Oświaty. Poza tymi podręcznikami redakcja przygotowywała również podręczniki dla dorosłych, dla kursów masowego nauczania, dla Studiów Nauczycielskich oraz liczne lektury, zbiory ćwiczeń, gramatyki, książki metodyczne i wszelkiego rodzaju materiały pomocnicze do nauki języków obcych.

Już tej pracy wystarczyłoby w zupełności na siły jednego człowieka, ale Ernest Rosiński był urodzonym nauczycielem, wszystko, co dotyczyło metod nauczania języków obcych było mu szczególnie bliskie. Dlatego też równoległe do pracy w wydawnictwie uczył języka niemieckiego w Liceum im. Juliusza Słowackiego w Warszawie. W latach pięćdziesiątych prowadził zajęcia w sposób, jak na owe czasy, bardzo nowoczesny: stosował metody aktywizujące uczniów, wprowadzał rozgrzewki językowe, sytuacyjną prezentację materiału, korzystał z pomocy wizualnych, rozbudowywał szeroki wachlarz ćwiczeń wdrażających, utrwalających i kontrolnych.

Lekcje jego były hospitowane przez studentów warszawskiej filologii germańskiej pod kierunkiem wykładowczyni metodyki nauczania języka niemieckiego dr Eugenii Sowińskiej. W Liceum im. Juliusza Słowackiego odbywały się też praktyki nauczycielskie studentów, nad których przebiegiem czuwał Ernest Rosiński. Owocem tej współpracy z Katedrą Germanistyki był cykl podręczników i poradników metodycznych Eugenii Sowińskiej i Ernesta Rosińskiego, napisanych na podstawie Programu nauczania języka niemieckiego w klasach VIII-XI liceum ogólnokształcącego z roku 1958: Eugenia Sowińska, Ernest Rosiński „Wir lernen Deutsch”. Ernest Rosiński uczył w liceum korzystając z tych podręczników i ta codzienna praktyka pozwalała mu korygować i udoskonalać zawarty w nich materiał. Jednocześnie był stałym członkiem Komisji Programowych Ministerstwa Oświaty a od roku 1957 członkiem redakcji czasopisma „Języki Obce w Szkole”. Pisywał do „Języków” artykuły metodyczne wykorzystując swoją praktykę zawodową, brał czynny udział w wakacyjnych kursach językowych organizowanych corocznie w Sulejówku przez Centralny Ośrodek Metodyczny.

Szczególnym jego zainteresowaniem cieszyły się prace nauczycieli napływające do redakcji „Języków Obcych w Szkole” na konkursy ogłaszane przez czasopismo, a także artykuły z działu „Z doświadczeń nauczycieli”.

Pośród autorów tych artykułów, których często zachęcał do współpracy z wydawnictwem i czasopismem, rekrutowali się późniejsi recenzenci i autorzy podręczników. Wiele zespołów autorskich powstało dzięki taktownej i umiejętnej polityce wydawniczej Ernesta Rosińskiego, który potrafił dostrzegać umiejętności i potencjalne możliwości nauczycieli.

Sam także pisał książki pomocnicze do nauki języka niemieckiego - zbiory ćwiczeń: „Wollen heißt können”, „Überprüfe dein können” czy lektury: „Große Leute in kleinen Anekdoten”, „Viel Spaß”, wydawane w WSiP. Przez wiele lat współpracował z czasopismami „Mozaiką” i „Mała Mozaiką”, dobierając teksty i tworząc obudowę metodyczną do oryginalnych współczesnych materiałów obcoję-

zycznych, do których dostęp w latach PRL-u był bardzo ograniczony. z redakcji książkowej Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych Ernest Rosiński odszedł na emeryturę jesienią roku 1977. Pozostał w dalszym ciągu czynnym członkiem Komisji Programowych Ministerstwa Oświaty oraz redakcji czasopisma „Języki Obce w Szkole” jako redaktor prowadzący dział języka niemieckiego.

W roku 1981, po śmierci dr Antoniego Prejbisza, Ernest Rosiński objął funkcję redaktora naczelnego czasopisma i pełnił ją przez dwa lata, prowadząc jednocześnie dział języka niemieckiego. Po dwóch latach doskonałej pracy został nagle odwołany ze stanowiska przez ówczesną dyrekcję Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych pod pretekstem konieczności przejścia na emeryturę, ponieważ ukończył 70 lat. Tylko my, którzy pracowaliśmy z nim razem i widzieliśmy jak doskonale prowadził czasopismo, mogliśmy w pełni zdać sobie sprawę z niesprawiedliwości tej decyzji.

Było to dla niego ciężkim przeżyciem, ale się nie poddał, pozostał nadal czynnym dydaktykiem, zainteresowanym nauczaniem języków obcych w Polsce. Jego współpracownicy i wychowankowie o nim nie zapomnieli. Do końca życia brał udział w uroczystościach organizowanych w Liceum im. Juliusza Słowackiego przez jego dawnych uczniów. Przyjeżdżali po niego do domu, bo nie wyobrażali sobie spotkań koleżeńskich bez udziału swojego Profesora. Utrzymywał też stały kontakt z koleżankami z Redakcji Języków Obcych WSiP i „Języków Obcych w Szkole”, służąc radą i pomocą nie tylko im samym, ale i ich rodzinom.

Całe życie pasjonował się sportem. Jako uczeń grał w drużynie piłki nożnej swojego miasta. Wysłuchiwał najszczegółowiej wszystkich sprawozdań sportowych i śledził wszystkie mecze piłki nożnej. Do końca życia miał fenomenalną pamięć. Był bardzo pogodny i układał sobie życie tak, by swoimi sprawami nie obciążać bliskich.

Odszedł bardzo dobry, niezmiernie pracowity, dzielny Człowiek.

KONKURS

Zapraszamy do udziału w corocznym konkursie.
W roku 2011 proponujemy dwa tematy konkursu:

1. Mały uczeń jest zdolny językowo! Wspieram, rozwijam i kształtuję jego zdolności.

**2. X rocznica Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego.
Moja refleksja o wpływie ESOKJ na nauczanie języka obcego w szkole.**

(szczegóły na stronie 42)

PRENUMERATA CZASOPISMA „JĘZYKI OBCE W SZKOLE”

Wszystkich zainteresowanych prenumeratą prosimy o wypełnienie i przesłanie poniższego zamówienia. Podajemy w nim ceny.

Imię Nazwisko

Instytucja

Ulica

Kod pocztowy Miejscowość

Telefon (z podaniem numeru kierunkowego)

NIP

Wpłaty na prenumeratę przyjmujemy bezpośrednio na nasze konto:

NBP O/Warszawa **36 1010 1010 0180 2122 3100 0000**

Ośrodek Rozwoju Edukacji, Aleje Ujazdowskie 28, 00-478, Warszawa.

Cena całorocznej prenumeraty: 60 zł (za 4 numery)

Wyrażam zgodę na wystawienie faktury VAT bez podpisu. Załączam kopię dowodu wpłaty. Proszę przesłać zamówienie i kopię dowodu wpłaty do redakcji. Zamówione numery wraz z fakturą prześlemy pocztą.

Redakcja „Języki Obce w Szkole” Ośrodek Rozwoju Edukacji
Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa
„PRENUMERATA”
tel./faks (048 22) 345 37 92



PL ISSN 0446-7965

Jes