



Języki Obce w Szkole

numer specjalny 6

grudzień 2009

Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli

styczeń 2010

Ośrodek Rozwoju Edukacji

UCZYMYSZ INACZEJ?

**O podstawie programowej,
programach,
uczniowskich wymaganiach
i nowych obowiązkach nauczycieli**

Połączenie dwóch jednostek MEN – powstaje Ośrodek Rozwoju Edukacji

Minister Edukacji Narodowej postanowił połączyć z dniem 1 stycznia 2010 r. dwie centralne placówki doskonalenia nauczycieli – Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie i Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej w Warszawie – w jedną placówkę doskonalenia nauczycieli o zasięgu ogólnokrajowym.

Połączenie placówek będzie służyć efektywniejszemu – i w sposób bardziej wszechstronny – zaspokajaniu potrzeb szkół i placówek w zakresie doskonalenia kadry pedagogicznej. Skupienie w jednym ośrodku zadań obu placówek posłuży lepszej koordynacji działań na rzecz wspierania szkół i placówek na poziomie centralnym. Pozwoli również na budowanie systemu kompleksowego wspierania szkół i placówek na poziomie lokalnym, stosownie do oczekiwań oraz potrzeb nauczycieli i uczniów.

Wszyscy pracownicy CODN i CMPPP z dniem przekształcenia staną się pracownikami nowo utworzonej placówki o nazwie Ośrodek Rozwoju Edukacji. Warunki ich pracy i płace pozostaną bez zmian.

Obecnie Minister Edukacji Narodowej prowadzi cztery placówki doskonalenia nauczycieli o zasięgu ogólnopolskim:

- Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej w Warszawie (KO-WEZiU), który swoją działalność adresuje do nauczycieli zajmujących się kształceniem zawodowym, pracujących w szkołach i placówkach kształcenia zawodowego i ustawicznego;
- Polonijne Centrum Nauczycielskie w Lublinie (PCN), które zajmuje się wsparciem nauczycieli pracujących w szkołach i placówkach polonijnych;
- Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie (CODN);
- Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej w Warszawie (CMPPP).

Zadania realizowane przez CODN i CMPPP są do siebie zbliżone. W celu lepszego wykorzystania potencjału obu placówek, Minister Edukacji Narodowej podjął decyzję o połączeniu ich w jedną placówkę doskonalenia nauczycieli. Pozwoli to na zbudowanie wydajniejszego systemu wsparcia szkół i placówek oraz podniesienie jakości oferowanych przez nie usług, a także na skuteczniejsze wdrażanie nowych zasad organizacji pracy, szkół i placówek, z pożytkiem dla uczniów, rodziców i nauczycieli.

(Źródło: www.men.gov.pl)

Prenumerata 2010

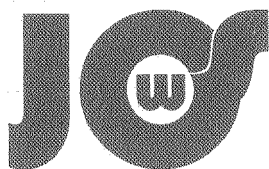
Cały rok:	numery 1 ÷ 6 do 1 marca 2010 r.	72 zł
I półrocze:	numery 1 ÷ 3 do 1 marca 2010 r.	36 zł
II półrocze:	numery 4 ÷ 5 do 15 września 2010 r.	36 zł

Numer konta:

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

Formularz prenumeraty dostępny w dziale prenumeraty czasopisma na stronie

www.ore.gov.pl



Spis treści

Od Redakcji	3
-------------------	---

PODSTAWY GLOTTODYDAKTYKI

Marzena Żylińska – Neurodydaktyka języków obcych. Nauczanie języków obcych w świetle badań nad mózgiem.	5
Krzysztof Przygoński – Angielski jako język tolerancji i równych szans?	19
Paweł Sobkowiak – Systematyczna ocena własnej pracy nauczyciela jako element podnoszenia jakości kształcenia językowego	23

MIĘDZY TEORIĄ A PRAKTYKĄ

Marzena Żylińska – Szkoła i nauczanie języków obcych w społeczeństwie ery wiedzy.	31
Ewa Noemi Orłowska – W stronę nowej kultury w edukacji. O języku porozumienia bez przemocy w szkole.	48
Renata Sigrist – Jak uczyć, aby nauczyć, czyli skuteczne metody nauczania języka obcego	58
Joanna Chojnacka-Gärtner – Badanie w działaniu jako możliwość obserwacji i optymalizacji procesów nauczania/uczenia się	63
Agnieszka Hoffman – Lęk testowy na lekcjach języków obcych. Wskazówki dla nauczycieli	71
Paweł Sobkowiak – Negocjowanie programu nauczania języka obcego z uczniami	77

PROGRAMY, EGZAMINY, RAPORTY, INFORMACJE

O nowej podstawie programowej – jej twórcy

Anna Sikorzyńska – Nowa podstawa programowa dla języków obcych – główne założenia	86
Grażyna Czetwertyńska – Program dla moich uczniów i dla mnie też	89
Magdalena Szpotowicz – Polska podstawa programowa w kontekście europejskich ram kwalifikacji ..	93

O nowej podstawie programowej – nauczyciele i naukowcy

Anna Dymel – Nowa podstawa programowa na poziomie IV, czyli kogo uczymy, czego i jak?	99
Beata Tomaszewska – Ocenianie kompetencji określonych w nowej podstawie programowej języków obcych nowożytnych dla III i IV etapu edukacyjnego	107
Jan Iluk – Nauczanie mediacji językowej w kontekście nowej podstawy programowej dla języków obcych	113

O nowej podstawie programowej – studenci – przyszli nauczyciele

Marzena Żylińska – Nowa podstawa programowa w oczach słuchaczy toruńskiego NKJO.	121
Karina Michalczyk, Anna Paczoska, Diana Skomra, Monika Zagawa – Czy każdy musi znać się na wszystkim?	122
Karolina Kubiak, Natalia Wojciechowska – Autonomia ucznia a planowanie lekcji	124
Julia Sobiechowska, Ewelina Staniszevska, Marika Wtorek – Kompatybilność podstawy programowej z egzaminami	126
Agnieszka Rus, Karolina Walczewska, Natalia Dąbkowska, Bartłomiej Wichrowski – Problem czasu w nauczaniu języków obcych	128

- Weronika Sporysz, Alina Machynia, Agnieszka Ratowska, Krzysztof Podgórski, Sandra Miotkowska, Małgorzata Nikleniewicz** – Jak szkoła przygotowuje do matury z języka obcego? 133
- Ewa Wiśniewska, Kasia Kurczewska, Marta Semeniuk, Agnieszka Kurij** – Czy uczniom rzeczywiście są potrzebne korepetycje z języka obcego? 137

Z zagranicy

- Anna Airikkala** – Wzmianka o nauczaniu języków w Finlandii 140
- Ewa Noemi Orłowska** – Dlaczego Finlandia jest tak samo daleko od Polski jak Singapur, czyli o tym, co wynika z badań najlepiej funkcjonujących systemów edukacji na świecie dla nauczania w Polsce 142

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

- Anna Dymel** – Przyczynek do metody uczenia się przez nauczanie 152
- Katarzyna Bruder** – 15 powodów, dla których warto napisać... plan lekcji. 155

PRZEDSZKOLE, SZKOŁA PODSTAWOWA, GIMNAZJUM

- Sylvia Krause** – Nowa podstawa? Nie taka straszna jak ją malowano... 162
- Izabela Witkowska** – Rymowane wierszyki o pogodzie w świetle wymagań nowej podstawy programowej 166
- Anna Wojciechowicz-Suszał** – *Rübchen* dla początkujących 171
- Agnieszka Boćwińska, Maria Rymaszewska** – Gimnazjalista w krainie czarów, czyli jak zachęcić nastolatka do nauki angielskiego 174
- Marzena Markowicz** – Wariacje na „kółko i krzyżyk” 182

SZKOŁA PONADGIMNAZJALNA, SZKOŁA WYŻSZA

- Justyna Krawczyk** – Technika wizualizacyjna a antycypacja tekstu nawiązującego do historii Włoch . . . 184
- Anna Pławecka** – Nauczanie gramatyki – nie taki diabeł straszny, jak go malują 192
- Halina Sz wajgier** – Staram się uczyć ciekawie. 195
- Karolina Ekes** – *De alacritate* – na łacinie o zapale i motywacji 199
- Katarzyna Norkowska** – Wykład to nie wszystko. 201

MATERIAŁY PRAKTYCZNE

- Marzena Żylińska** – Materiały opracowane na podstawie wniosków płynących z badań nad mózgiem 204
- Olga Aleksandrowska** – Maturalne słownictwo tematyczne. 223

SPRAWOZDANIA

- Urszula Zalaszińska-Curyło** – Konkurs Pięknego Czytania w Języku Niemieckim im. Ericha Kästnera w Goethe-Institut w Krakowie 230
- Barbara Karmańska** – „*Dead soldiers*”, czyli jak sprawić, żeby uczniowie byli zainteresowani lekcją . . . 232
- Anna Pławecka** – Szkolenie TIK na Malcie, czyli jeden ze sposobów pokonania zjawiska wypalenia zawodowego 233

RECENZJE

- Anna Mystkowska-Wiertelak** – Nowe perspektywy w badaniach nad rolą różnic indywidualnych w uczeniu i nauczaniu języków obcych. 239
- Anna Jaroszewska** – „Autoewaluacja w procesie uczenia się i nauczania języków obcych” 242
- Ewa Maciejewska-Stępień** – „Nauczyciel jako mediator kulturowy” 246
- Ewa Andrzejewska** – Dylematy etyczne nauczycieli języków obcych na starcie kariery zawodowej” . . 247
- Magdalena Lipińska-Derlikowska** – „Nauczanie w praktyce” 250

Spis treści rocznika 2009

253

Od Redakcji

Szanowni Państwo,

W ostatnich latach dużo się dzieje w naszych szkołach. System oświatowy jest reformowany, wprowadza się w nim zmiany, które wymagane są we współczesnym społeczeństwie. Coraz więcej dzieci zaczyna chodzić do przedszkoli, sześciolatki stopniowo rozpoczynają naukę w szkołach, mamy system egzaminów zewnętrznych, dwu- a nawet trzystopniowe studia wyższe i, co dla nas najważniejsze, coraz wyższą jakość nauczania języków.

Od roku szkolnego 2009/2010 obowiązuje też nowa podstawa programowa. W związku z jej wprowadzeniem ukazało się już dość dużo publikacji, odbyło się wiele szkoleń dla nauczycieli, powstały nowe lub dostosowane do jej wymogów podręczniki, nauczyciele zmagają się z tworzeniem programów nauczania. Powoli milkną dyskusje w mediach na temat wprowadzonych zmian, które, jak to zwykle bywa, mają swoich zwolenników i przeciwników.

Przez cały czas, gdy wśród dorosłych nie zawsze znających się na nauczaniu prowadzone były burzliwe dyskusje na temat systemu oświatowego, dzieci chodzą do przedszkoli i szkół i pracują z nimi nauczyciele, którzy sami w szkolnej klasie muszą tak dostosować wprowadzane zmiany, by przyniosły one jak największe korzyści i ich uczniom, i im samym. Często muszą zacząć uczyć trochę inaczej.

Dlatego nazwaliśmy dwunasty już numer specjalny czasopisma:

UCZYMY INACZEJ?

O podstawie programowej, programach, uczniowskich wymaganiach i nowych obowiązkach nauczycieli

W tytule celowo postawiono znak zapytania, bo zmiany, które są wprowadzone w podstawie programowej, już dawno weszły do praktyki szkolnej wielu nauczycieli języków – może nie wszystkie dotyczące nowych treści nauczania, ale na pewno te, które wpływają na kształtowanie uczniowskich postaw. Zglobalizowany świat potrzebuje osób w różnym wieku, samodzielnych, innowacyjnych, umiejących się sprawnie poruszać po krętych drogach współczesności, podejmujących liczne role społeczne. Efektywności w odgrywaniu tych ról uczymy dzieci już od przedszkola również na lekcjach języków obcych.

Długo kształtowała się koncepcja tego zeszytu. Czekaliśmy na Państwa artykuły, uwagi i opinie o tym, jak są przyjmowane zmiany proponowane w podstawie programowej. Zaprośiliśmy do współredagowania tego zeszytu dr Marzenę Żylińską, której obszerne teksty i teksty jej studentów, mamy nadzieję, ułatwią dobór do potrzeb uczniów skutecznych form kształcenia.

Omówieniu samej podstawy nie poświęcamy w zeszycie tak wiele miejsca. Każdy nauczyciel zapewne już poznał dokładnie jej treść i obszerne komentarze, którymi została uzupełniona. Raczej koncentrujemy się na pełnej autonomii, którą nareszcie ma nauczyciel w kwestii programów nauczania, doboru materiałów i metod kształcenia. Artykuły, pisane przez praktykujących nauczycieli, ilustrują, jak podstawa programowa jest lub może być wcielana w życie. Staraliśmy się też podkreślić, że nauczyciel, jak nigdy dotąd, musi sprostać uczniowskim wymaganiom i być bardziej prekursorem w swojej pracy niż, jak często dotychczas, biernym wykonawcą narzuconego mu programu nauczania.

Jeżeli chodzi o nauczanie języków, podstawa nie jest rewolucyjna. Po prostu uporządkowano wymagane treści kształcenia i umiejętności, to, co w wielu szkołach było codziennością. Podkreślono jednak ważność refleksji ucznia na temat własnego procesu uczenia się i posługiwania się językami, których się naucza. Usankcjonowano też efektywne tworzenie grup językowych, kontynuację nauki języka i koncentrowanie się na indywidualizacji nauczania, mające na celu wspomaganie rozwoju każdego ucznia, odpowiednio do jego potrzeb i możliwości. Podstawa ułatwiła tym samym pracę

wielu nauczycieli, którzy nie mogli takich zmian wprowadzać, właśnie z powodu trudności organizacyjnych, które piętrzone przed nimi w szkołach (np. tworzenie grup międzyoddziałowych często było interpretowane jako nauczycielskie fanaberie).

To uporządkowanie wymagań podstawy, dotyczące treści kształcenia i umiejętności, przedstawienie ich w postaci efektów kształcenia oraz wyraźne określenie kompetencji kluczowych, których kształtowanie może i powinno odbywać się również na lekcjach języka obcego, zwiększa wymagania stawiane nauczycielom. W szkołach zaczyna brakować miejsca dla nauczycieli, którzy od lat realizują jeden podręcznik, nie śledzą zmian zachodzących w języku, nie nadążają za wynikami najnowszych badań, dotyczących procesów uczenia się i nauczania, niezbyt dobrze orientują się w zasobach internetu, i dla których uczeń ma opanować dany materiał od strony do strony podręcznika. Muszą oni ustąpić miejsca tym, którzy podejmują dialog z uczniem, starają się go poznać, układają dla niego i razem z nim program i pomagają mu się uczyć, budując w nim motywację do nauki na osiągniętych przez niego sukcesach. Każde nauczycielskie działanie powinno być wyjątkowe, bo nic nie można już powtarzać tak samo z kolejną klasą uczniów, każda jest bowiem inna – z innymi potrzebami, zdolnościami, motywacjami i ograniczeniami, które trzeba nauczyć się dostrzegać. Żadnej klasy uczniów nie można zanudzać rutyną.

Mamy nadzieję, że teksty, które przedstawiamy Państwu w tym numerze, okażą się interesujące i przydatne, a ich lektura sprawi Państwu przyjemność.

Wyjątkowo w tym roku zeszyt ukazuje się jako efekt pracy w dwóch ośrodkach. Zaczęliśmy go przygotowywać w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli, skończyliśmy już w Ośrodku Rozwoju Edukacji. Ukazuje się więc jako zeszyt 6-2009/2010.

W Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli czasopismo odgrywało dużą rolę. Stało się czasopismem podejmującym również problematykę wielojęzyczności i wielokulturowości. W redakcji powstawały polskie wersje publikacji Rady Europy i Komisji Europejskiej, jak i znaczące dla polskiej glottodydaktyki pozycje książkowe. Mamy nadzieję, że w Ośrodku Rozwoju Edukacji również będziemy mieli takie możliwości.

Maria Gorzelak i Zespół Redakcyjny

Podstawy glottodydaktyki

Marzena Żylińska¹
Toruń



Neurodydaktyka języków obcych. Nauczanie języków obcych w świetle badań nad mózgiem

Metodyczne podręczniki pełne są wskazówek dotyczących motywowania uczniów. Badacze mózgu twierdzą jednak, że szkoły najpierw powinny przestać ich demotywować.



Czy metodyka jest dyscypliną naukową?

Gdy w 1967 roku ukazało się klasyczne już dzieło autorstwa Roberta Lado „*Modern Language Teaching. A Scientific Approach*”, w odniesieniu do metodyki nauczania języków obcych po raz pierwszy użyto terminu „naukowy” (Pfeiffer 2009). Europejcy dydaktycy początkowo bezkrytycznie przejmowali wszystko, co przychodziło zza oceanu. Jako przykład może posłużyć behawioryzm ze wszystkimi jego implikacjami, np. operacjonalizacją celów, obsesją obiektywnego mierzenia postępów w nauce, kategoryzowania, klasyfikowania i testowania. Gdy Ameryka odchodziła już od behawioryzmu, w Europie ta moda zaczęła się dopiero na dobre rozwijać.

Metodyka nauczania języków obcych jest stosunkowo młodą dyscypliną, która ukonstytuowała się dopiero w latach 60. XX wieku. Od tego czasu przeżyła kilka zmian paradygmatów, ale jako dyscyplina naukowa jeszcze nie okrzepła i nie stworzyła własnego instrumentarium. Kolejne metody przechodziły do historii nie dlatego, że eksperymentalnie udowodniono im brak skuteczności, ale dlatego, że ktoś zaproponował coś

nowego. Wprowadzając nową metodę nie dysponowano rzetelnymi badaniami, które weryfikowałyby postawione hipotezy lub w przekonujący sposób pokazywałyby, że nowe rozwiązania są skuteczniejsze od starych. Metodyka od początku swojego istnienia opierała się raczej na niezawerifikowanych, bo niefalsyfikowalnych, tzn. niepoddających się eksperymentalnemu sprawdzeniu², hipotezach i teoriach. W ostatnich latach sytuacja diametralnie się zmieniła.



Neurodydaktyka

Dzięki takim technologiom, jak PET (pozytronowa emisyjna tomografia) i funkcjonalny rezonans magnetyczny można dziś podglądać mózg w czasie pracy. Dotychczas było to możliwe jedynie w przypadku pacjentów z urazami, po usunięciu określonych fragmentów mózgu lub po śmierci. Nic więc dziwnego, że poznawanie procesów uczenia się było bardzo trudne. Dzięki nowym technologiom neurobiolodzy mogą dziś prowadzić neuroobrazowanie mózgu w czasie wykonywania różnych operacji myślowych przez zdrowych ludzi. Dlatego ostatnią dekadę często nazywa się dekadą mózgu. Skok, który dokonał

¹ Dr Marzena Żylińska jest wykładowcą metodyki i literatury w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Toruniu.

² Drogę do wiedzy otwierają zawsze teoria i idee, które następnie muszą zostać zweryfikowane eksperymentalnie. Każda nauka musi sprawdzić nowe hipotezy przez eksperyment. Jeśli da się przeprowadzić eksperyment potwierdzający słuszność nowej hipotezy, to znaczy, że jest ona falsyfikowalna. Zdaniem Karla R. Poppera takie właśnie eksperymenty, poddające hipotezy sprawdzeniu decydują o tym, czy dany system jest systemem naukowym. Metodyka długo opierała się na niefalsyfikowalnych hipotezach. Zob. K.R. Popper (2002), *Logika odkrycia naukowego*, Warszawa: Aletheia, s. 73-75.

się w ostatnich latach w dziedzinie neurobiologii, jest bezprecedensowy.

Wiedza o procesach uczenia się pozwala weryfikować metody i techniki stosowane w szkołach, oceniać, co uczniów motywuje do nauki, a co odnosi przeciwny skutek, krytycznie przyjrzeć się skuteczności poszczególnych typów zadań i dać nauczycielom bardzo konkretne wskazówki dotyczące doboru materiału. Aby ułatwić przepływ wiedzy między neurobiologami a nauczycielami, pięć lat temu w Niemczech powołano do życia Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen³. Można by przypuszczać, że dydaktycy i metodycy z radością powitają tę nową inicjatywę i opierając się na wnioskach płynących z badań nad mózgiem, zaczną weryfikować dotychczasowe hipotezy, na których opiera się dzisiejsza metodyka.

Przykład Niemiec pokazuje, że znaczna część pedagogów nie wykazuje zainteresowania wnioskami płynącymi z badań nad procesami uczenia się. Wielu metodyków właśnie dziś, gdy wreszcie dysponujemy wynikami falsyfikowanych doświadczeń i eksperymentów, wyraża wiele wątpliwości i zaleca, by do „owych nowinek” podchodzić z wielką ostrożnością. Dziwić może, że ostrożności nie zalecali wtedy, gdy metodyka opierała się jedynie na niepotwierdzonych eksperymentalnie hipotezach i spekulacjach.

Z roku na rok rośnie jednak liczba zarówno teoretyków, jak i praktyków, którzy zaczynają postrzegać proces dydaktyczny przez pryzmat badań nad mózgiem. Efektem ich pracy jest ukonystruowanie się nowej dziedziny – **neurodydaktyki**.

Mózg ucznia jest miejscem pracy nauczyciela⁴

Wychodząc z założenia, że mózg ucznia jest miejscem pracy nauczyciela (Spitzer 2007), neu-

rodydaktycy twierdzą, że każdy, kto zajmuje się nauczaniem, powinien zapoznać się z dostępną wiedzą na temat jego funkcjonowania. Ta z gruntu praktyczna nauka może zaoferować dziś nauczycielom wiele wskazówek i pomóc w zweryfikowaniu dotychczas stosowanych metod i sposobów postępowania. Badania nad mózgiem potwierdzają na drodze eksperymentalnej słuszność teorii od lat propagowanych przez wielu reformatorów edukacji⁵. Hasło „*Pomóż mi zrobić to samodzielnie*” głosiła już Maria Montessori. Nauka jest możliwa tylko wtedy, gdy osoba ucząca się jest aktywna, gdy samodzielnie pokonuje przeszkody, gdy wykonując określoną pracę i poświęcając czas określonym zagadnieniom, nabiera wprawy i przez działanie zaczyna rozumieć. Zrozumienia nie można nikomu przekazać, można do niego dojść tylko przez samodzielne działanie. Dotyczy to również nauki języków. Tezę tę wysunął już w latach 30. XX wieku Lew Wygotski i swoimi genialnymi eksperymentami udowodnił, że dzieci najpierw zaczynają używać słów i dopiero w następstwie tego w pełni je rozumieją. Bez stosowania pojęć nie ma rozumienia (Wygotski 1969:104-166). Tę potwierdzoną przez neurobiologię prawdę od lat głoszą konstruktywiści.

Postęp w poznawaniu procesów uczenia się, możliwy dzięki neuroobrazowaniu mózgu, pozwala również na ocenę najbardziej optymalnego środowiska, w jakim zachodzi proces uczenia się. Współczesna neurobiologia pokazuje, że to Grecy mieli rację, organizując naukę w taki sposób, by uczniowie podczas nauki mogli się poruszać, a nie my, każąc im siedzieć w ławkach.

Z punktu widzenia nauczyciela szczególnie cenne są wskazówki dotyczące motywacji, doboru materiałów i technik pracy. Metodyka, pod której adresem był tak często kierowany zarzut braku empirycznego umocowania, może dziś zweryfikować głoszone tezy i na nowo ocenić skuteczność i przydatność konkretnych metod

³ Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen (ZNL) można przetłumaczyć jako Centrum Transferu Nauk Neurobiologicznych i Uczenia się. Celem tej instytucji jest zadbanie o to, by wnioski płynące z badań nad mózgiem jak najszybciej docierały do praktyki szkolnej.

⁴ M. Spitzer (2007), *Erfolgreich lernen in Kindergarten und Schule*, wykład na DVD, Jokers edition.

⁵ Dla przykładu wystarczy wymienić takie nazwiska, jak: Johann Heinrich Pestalozzi, Celestin Freinet, Maria Montessori i Peter Petersen.

i technik. Badania nad funkcjonowaniem mózgu pozwalają zrozumieć przyczyny niskiej skuteczności nauczania, wyjaśniają również, czemu tak duża rzesza osób, mimo wielu lat nauki języka obcego, nie potrafi się nim posługiwać. Niełatwo jest zawrócić z raz obranej drogi, ale w obliczu istniejących problemów jeszcze gorzej byłoby nie próbować zmian.

Uczyć w zgodzie z mózgiem⁶, czyli o tym, dlaczego szkoły demotywują uczniów

Z badań nad mózgiem płynie wiele wniosków, które mogą być przydatne każdemu nauczycielowi. Konsekwencją zapoznania się z nimi powinna być zmiana dotychczasowych rytuałów, które niestety, wbrew intencjom, często zniechęcają uczniów do nauki. Jedno z najbardziej zaskakujących stwierdzeń neurobiologów dotyczy motywacji. Zdaniem M. Spitzera ludzi nie można motywować do nauki, tak jak nie można wzbudzić w nich uczucia głodu. Obydwa zjawiska pojawiają się samoczynnie. Ludzkie mózgi uczą się cały czas, inaczej nie potrafią. Jednak nie zawsze uczą się tego, czego życzyłby sobie nauczyciel. „Pytanie nie brzmi: Jak mogę kogoś zmotywować? Pytanie zdecydowanie bardziej powinno drażnić kwestię, dlaczego tak wielu ludzi jest tak często zdemotywowanych! I w tym miejscu możemy bardzo skutecznie zacząć działanie, gdyż bardzo często prowadzimy – zazwyczaj bezwiednie i nieumyślnie – prawdziwe kampanie demotywujące” (Spitzer 2007a:145). Dotyczy to również szkoły oraz formy tradycyjnego nauczania. Wszystkie dzieci cieszą się, że pójdą do szkoły i będą mogły się uczyć, jednak po krótkim czasie radość zmienia się u wielu z nich w prawdziwą niechęć. Zdaniem M. Spitzera i innych neurobiologów my, nauczyciele, powinniśmy zadać sobie pytanie, dlaczego tak skutecznie niszczymy radość związaną z poznawaniem świata i wyjątkowo skutecznie demotywujemy uczniów.

System szkolny został tak zorganizowany, że wszystkie istotne decyzje zapadają bez udziału

uczniów. Obecną formułę można przyrównać do postępowania nadopiekuńczej matki, która najlepiej wie, czego potrzeba jej dziecku, więc zamiast pozwolić mu samodzielnie wybierać lub przynajmniej zapytać je o zdanie, sama za nie podejmuje wszystkie ważne decyzje, a potem dziwi się, że niewdzięcznik jest niezadowolony, niechętny do współpracy i o swoim życiu woli decydować sam. Zarówno zdaniem konstruktywistów, jak i badaczy mózgu szkoły traktujące uczniów jedynie jako odbiorców wiedzy nie mogą być efektywne.

Oczekiwanie, że ktoś będzie angażował się w działanie, o którego przebiegu decydują inni, jest mało realistyczne. A tak właśnie dzieje się dziś w szkołach. Decyzje są podejmowane na różnych szczeblach. O celach zawartych w podstawie programowej i programach nauczania decydują grupy ekspertów, o treściach i rodzajach zadań w podręcznikach – ich autorzy, o sposobie prowadzenia i organizacji lekcji – dyrektorzy szkół, o metodach, technikach i formach kontroli wiadomości – nauczyciele. A przecież konsekwencją ma być indywidualny proces uczenia się każdego ucznia, który dziś nie ma w zasadzie nic do powiedzenia, ale od którego oczekuje się entuzjazmu i zaangażowania. Z badań nad mózgiem wynika niezbicie, że „bez przyjemności i z bardzo małą efektywnością uczymy się tych treści, które są narzucone (...)” (Spitzer 2007a:21). Dlatego tak ważne jest, by zakres materiału nie był uczniom narzucany z góry, by programy zbyt drobiazgowo nie określały, co powinno być opanowane, ale żeby wyznaczając ogólne cele, pozostawiały miejsce na wybór i indywidualne decyzje.

Błąd polega na tym, że eksperci utożsamiają proces nauczania z procesem uczenia się. Ten pierwszy można zaplanować, ustrukturyzować, krótko mówiąc, kierować nim. Z tym drugim rzecz wygląda inaczej. Błędem wielu nauczycieli jest założenie, że jeśli jakaś porcja materiału została przerobiona, to uczeń się tego nauczył. W rzeczywistości nasze mózgi kierują się własnymi zasadami, które dzisiejszy system edukacyjny zupełnie ignoruje. Czas spędzony w szkole mógłby być dużo efektywniej wykorzystany, gdyby

⁶ Pojęcie *gehirnfreundliches Lernen* (ang. *brain friendly learning*) trudno w elegancki sposób przetłumaczyć na język polski.

system szkolny pozwolił na naukę w zgodzie z zasadami pracy mózgu. Dzisiejsza organizacja systemu edukacji, ignorując uczniów jako pełnoprawny podmiot nauczania, powoduje, że ci po wielu latach spędzonych w szkole nierzadko mają kłopoty z czytaniem i pisanem w języku ojczystym, a wielu nie potrafi skleić kilku zdań w języku obcym.

■ Czy mózg uczy się wszystkiego?

Do naszych receptorów w każdej chwili dociera tak wiele bodźców, że nie wszystkie mogą zostać przetworzone. Procesowi temu są poddawane tylko te, które nasze mózgi uznają za przydatne. W procesie wyboru decydującą rolę odgrywają dwie dychotomie.

nowe ↔ stare

ważne (dla mnie) ↔ nieważne (dla mnie)⁷

Dalszemu przetwarzaniu są poddawane tylko te informacje, które podczas selekcji zostaną uznane za nowe i ważne dla danej jednostki. „Jeśli hipokamp uznał jakąś rzecz za nową i ciekawą, zabiera się do magazynowania, to znaczy tworzy jej neuronową reprezentację. Z tego wynika, że rzecz musi być stosunkowo nowa i ciekawa, by nasza szybko ucząca się struktura mózgowa ją przyswoiła lub wsparła przyswojenie” (Spitzer 2007a:39). Proces ten dokonuje się poza naszą świadomością. Uczeń nie zadaje więc sobie świadomie pytania: „Czy warto uczyć się, jak rezerwować pokój w hotelu? Czy może to być dla mnie przydatne?”. Jego hipokamp bardzo szybko odpowiada sobie na to pytanie, opierając się na dotychczasowym doświadczeniu i wynikających z niego potrzebach. Jeśli osobą uczącą się jest biznesmen, który często wyjeżdża za granicę i tam nocuje w hotelach, to jego mózg uzna taką wiedzę za przydatną i uaktywni się. Jeśli podobny temat proponuje się uczniom, którzy jeszcze nigdy w życiu nie nocowali w żadnym hotelu, a więc tym bardziej nigdy dotąd nie rezerwowali noclegu, to ich mózgi uznają wprawdzie taką wiedzę za nową, ale zupełnie nieprzydatną i w czasie lekcji skierują swoją uwagę na

coś innego. Argument typu: „Uczymy się tego, bo jak kiedyś wyjedziecie za granicę, to będziecie umieli spytać o drogę na dworzec”, jest z punktu widzenia funkcjonowania mózgu zupełnie nieskuteczny. Decyzję o tym, jakie informacje będą przetwarzane, a więc czego będziemy się uczyli, a czego nie, podejmują nasze mózgi. „W każdej sekundzie dociera do naszego mózgu około 100 MB informacji, z których większości w ogóle nie rejestrujemy. Dobrze, że tak się dzieje, bo duża część z tych bodźców jest zwyczajnie nudna, a to dlatego, że dokładnie wiemy, co nastąpi”. Przewidywalność jest więc na lekcji czynnikiem raczej hamującym proces efektywnej nauki. Nasze mózgi reagują pozytywnie na to, co **nowe, nieprzewidywalne, fascynujące lub intrygujące**.

„Na plecach każdy z nas ma tysiące receptorów i komórek nerwowych, z których każda wysyła komunikat: Tu jest oparcie krzesła. Wiemy to już od godziny! Dlatego nie zwracamy najmniejszej uwagi na komunikaty przesyłane przez te receptory. I choć bodźce docierają do nas przez cały czas, to nasz mózg wyrzuca je od razu do kosza. No bo po co mielibyśmy zajmować się oparciem krzesła? Nasz mózg dysponuje bowiem systemem, który mu mówi: To jest ciekawe, na to musisz zwrócić uwagę. A to jest zupełnie nieinteresujące, więc trzeba to wyrzucić” (Brüser-Sommer 2007:69). **Przewidywalne, typowe, znane i banalne treści** nie mają wielkich szans na to, że zostaną przetworzone, a dzięki temu trwale zapisane w pamięci. Podobny los czeka informacje, które przez mózg zostaną uznane za nieprzydatne dla jego właściciela.

Jednak nauczyciel nie jest wobec sposobu funkcjonowania uczniowskich mózgów bezradny. Ważne, by zdawał sobie sprawę, że na początku lekcji musi przekonująco pokazać przydatność zaplanowanego materiału. Jeśli oprócz tego uda mu się powiązać realizowane na lekcji treści z zainteresowaniami uczniów i tak przedstawić temat, że ich zaintryguje, to uwaga zostanie skierowana w pożądanym kierunku. To, że określone cele są zawarte w programie nauczania, jest z punktu widzenia naszych mózgów zupełnie nieistotne. Dla części uczniów czynnikiem motywującym do nauki,

⁷ E. Brüser-Sommer (2007), *Hirnfrendlich lernen*, „Deutsche Lehrer im Ausland” 1 (54), luty 2007, s. 72.

a więc wywołującym aktywność mózgu, jest przekonanie, że określone zagadnienia pojawiają się np. na egzaminie maturalnym. Psychologowie mówią wtedy o motywacji zewnętrznej. Jednak najbardziej efektywną formą motywacji jest motywacja mająca swoje źródło w zainteresowaniach: „*Uczę się czegoś, bo mnie to interesuje, bo chcę się dowiedzieć, jak to funkcjonuje*”. Skutkiem takiego podejścia jest gotowość do podjęcia długotrwałego wysiłku, do głębszego zaangażowania się i wykonania określonej pracy. „*Można wykazać, że przede wszystkim ćwiczenie dobrowolne i czerpiące motywację z samej czynności ćwiczenia jest tym, co pozwala nam osiągać sukcesy*” (Spitzer 2007a:197).

Nauczyciele powinni stworzyć uczniom takie warunki, aby ci chcieli i mogli pracować nad problemami, które ich zajmują i którym są gotowi poświęcić dużo czasu i wysiłku. Ludzi można zmusić do siedzenia nad książką, ale nie do nauki. „*Badania wykazały, że dobrowolne ćwiczenia, bez presji z zewnątrz i bez nauczyciela, który stoi nad głową, jest tym czynnikiem, który pozwala najlepiej przewidzieć, jaki sukces osiągnie ktoś w danej dziedzinie. Ponadto udało się wykazać, że potrzeba około 10 000 godzin dobrowolnego ćwiczenia, by coś naprawdę dobrze opanować*” (Spitzer 2007a:194). Dlatego tak ważne jest, by programy nauczania nie narzucały wszystkich celów nauczania, ale pozostawiały wolną przestrzeń, którą uczniowie będą mogli wypełnić takimi tematami, którym z własnej woli będą chcieli się poświęcić. Gdy nie ma wolności wyboru, nie ma też miejsca na wewnętrzną motywację, która jest najskuteczniejszym motorem efektywnej nauki.

To nie fakty i definicje budzą nasze zainteresowanie, ale historie, anegdoty i inni ludzie⁸

Z punktu widzenia nauczyciela najważniejsze zdaje się pytanie, co można zrobić, żeby uwaga uczniów została skierowana na zaplanowane przez niego cele. Ważną rolę odgrywają tu nie tylko

treści, lecz także forma, a więc sposób ich zaprezentowania. Jeśli przed klasą stoi zmęczony i apatyczny człowiek, który monotonnym i beznamietnym głosem zapowiada temat, to trudno oczekiwać, by takie wprowadzenie zaktywizowało czyjkolwiek mózg. Skutkiem będzie raczej rozglądanie się za jakimś bardziej interesującym zajęciem. Zdaniem neurobiologów uczniowie są dziś przez szkołę demotywowani zarówno przez zły, pomijający ich zainteresowania i emocje dobór materiału, jak i przez schematyczny, suchy i beznamietny sposób przekazywania wiedzy.

Jeśli nauczyciel przedstawi nowe zagadnienie z entuzjazmem, a jego głos, mimika i zachowanie będą przekazywać spójny komunikat: „*To bardzo fascynujący temat!*”, wówczas prawdopodobieństwo, że uda mu się skierować uwagę uczniów na omawiane zagadnienie, jest bardzo duże. „*Tylko ktoś, kto jest zafascynowany swoim przedmiotem, będzie w stanie właściwie go nauczać (...). Entuzjazmu nie można odgrywać, trzeba być entuzjastą i mieć tę iskrę w oku, bo tylko wtedy istnieje szansa, że – jak to się mówi – zaiskrzy. Kiedy nie ma iskry, nic nie zaiskrzy*” (Spitzer 2007a:145).

W kontekście motywacji M. Spitzer zwraca również uwagę na to, że to nauczyciel, a nie media odgrywają najważniejszą rolę w procesie nauczania. To nie rzutnik, komputer i prezentacje w PowerPoincie mogą rozbudzić zainteresowania, ale zaangażowany nauczyciel, który z pasją mówi o swoim przedmiocie. Wykorzystane media i pomoce dydaktyczne pełnią rolę drugorzędną i mogą motywować jedynie przez krótki czas, gdy stanowią dla uczniów pewną nowość.

Badanie aktywności mózgu pokazuje, że dobry nauczyciel powinien opowiadać historie. Naszych mózgów nie aktywizują fakty, dane ani definicje, ale historie, anegdoty i inni ludzie (Spitzer 2007a:38). Wnioski te mają szczególne znaczenie dla nauczycieli języków obcych. Warto przyjrzeć się pod tym kątem tekstom zamieszczonym w podręcznikach. Dobre teksty budzą zainteresowanie, zachęcają do dalszej lektury i dyskusji, prowokują do myślenia, intrygują. Wobec przedstawionego problemu każdy może mieć własną opinię. Ale

⁸ M. Spitzer (2007), *Erfolgreich lernen in Kindergarten und Schule*, wykład na DVD, Jockers edition.

jakie zdanie można mieć po przeczytaniu dialogu, w którym ktoś pyta o drogę na dworzec albo zamawia obiad w restauracji? Czy teksty użytkowe mogą sprowokować do myślenia, zaintrygować i wywołać ożywioną dyskusję?

Twórcy materiałów do nauki języków obcych często zapominają o roli, jaką w procesie zapamiętywania odgrywają emocje. Treści powiązane z uczuciami mają dużo większe szanse na to, że zostaną trwale zapisane w naszej pamięci. Niestety szkolne podręczniki, zapewne aby wywołać wrażenie naukowego obiektywizmu, zupełnie są pozbawione tego pierwiastka. Teksty, które uczniowie czytają na lekcjach, są nie tylko pozbawione emocji, ale często po prostu nudne, a to znacznie zmniejsza prawdopodobieństwo zainicjowania procesu efektywnej nauki. A przecież świat jest pełen intrygujących i fascynujących zdarzeń i historii. Dzieci i młodzież mają mnóstwo problemów, o których zapewne chętnie by porozmawiali, a które szkoła konsekwentnie przemilcza. Jeśli nauczyciele chcą, aby uczniowie lepiej zapamiętywali omawiane na zajęciach zagadnienia, powinni zadbać o to, by teksty i zadania apelowały nie tylko do intelektu, ale również do emocji. Aby nauka w szkole była efektywna, nauczyciele muszą starannie dobierać treści i wiedzieć, jak je prezentować.

Jaka jest dobra lekcja? Poprawnie zbudowana czy budząca zainteresowanie uczniów?

Zdaniem M. Spitzera dzisiejszy system kształcenia nauczycieli źle przygotowuje do zawodu, bowiem sposób, w jaki są oni oceniani, pomija to, co najważniejsze. „Kryteria oceny nauczycieli w okresie próbnym⁹ powinny być inne niż obecnie. Nie może chodzić o to, by tygodniami przygotowywać jedną jedyną lekcję z zastosowaniem całego arsenału środków przekazu. Dużo lepiej byłoby dać kandydatowi na godzinę przed ocenianą lekcją temat, który mu-

siałby bez jakichkolwiek środków pomocniczych omówić podczas godziny lekcyjnej. Kto to potrafi, korzystając ze swojego doświadczenia, znajomości tematu i przede wszystkim swojej osoby, ten może być dobrym nauczycielem” (Spitzer 2007a:145-146). Kto potrafi zaintrygować, rozbudzić zainteresowania, pokazać, jak ciekawy jest świat, kto ma poczucie humoru, ciekawą osobowość i zainteresowania, a do tego potrafi nawiązywać dobre relacje z ludźmi, ten nadaje się do pracy w szkole.

W Polsce jest podobnie. U nas także studenci mają dużo czasu na przygotowanie jednej lekcji, na której starają się wykorzystać wszelkie możliwe pomoce dydaktyczne. Gdy się już pracuje w szkole, na przygotowanie zajęć nikt nie może poświęcić tyle czasu. Moim zdaniem te wyczelowane, zaplanowane w najdrobniejszych szczegółach lekcje często nie mają duszy i są zwyczajnie nudne. Choć są poprawne pod względem formalnym, to jednak brak im często tego, co rozbudza zainteresowania i fascynację. Adeptci zawodu nauczycielskiego budują swoje lekcje dyplomowe według znanych schematów i niejednokrotnie boją się zaproponować cokolwiek nowego, co mogłoby wprowadzić zaintrygować uczniów, ale jednocześnie mogłoby stać się źródłem kłopotów. Planując lekcję zbudowaną na innej niż klasyczna progresji, dużo się ryzykuje.

Dzisiejsza metodyka zbyt wiele wagi przykłada do technicznej strony prowadzenia lekcji, kładzie nacisk na konspekty, sformułowanie celów, progresję i zastosowane środki techniczne. Badania nad mózgiem pokazują, że największe znaczenie dla procesu nauczania ma jakość relacji międzyludzkich. Jeśli nauczyciel potrafi z uczniami rozmawiać, jeśli w klasie panuje klimat wzajemnego szacunku i otwartości, a uczniowie nie boją się wyrażać własnego zdania, to nauczyciel może ich dobrze poznać i dowiedzieć się, co ich zajmuje, jakie mają plany na przyszłość i jakim tematom chętnie poświęcą więcej czasu i uwagi.

Tylko nauczyciel dobrze znający swoich uczniów będzie umiał znaleźć przekonujące ar-

⁹ Mówiąc o okresie próbnym, M. Spitzer ma na myśli stosowany w niemieckim systemie kształcenia nauczycieli referendariat, który można porównać do naszych praktyk pedagogicznych. W tym czasie adept zawodu nauczycielskiego, pracując pod opieką doświadczonego nauczyciela, pomału jest wprowadzany w arkana zawodu.

gumenty, że zaplanowany temat ma dla nich jakieś osobiste znaczenie. Jeśli nie uda mu się zaintrygować i rozbudzić ich ciekawości, to najlepsza nawet progresja niewiele pomoże. Jeśli poruszone treści rozbudzą emocje uczniów, jeśli ci będą się z omawianym problemem identyfikować albo po prostu uznają go za przydatny w pozaszkolnej rzeczywistości, to taki materiał ma duże szanse, że zostanie trwale zapamiętany, a jednocześnie wzrośnie prawdopodobieństwo, że na zadanie domowe uczniowie będą skłonni poświęcić więcej czasu.

Od czego zależy efektywność uczenia się?

Dzisiejsza szkoła jest krytykowana za to, że próbuje wcisnąć do głów uczniów możliwie wiele faktów i informacji, nie dbając o to, czy uczniowie je rozumieją, czy potrafią je wzajemnie połączyć, i co najważniejsze – czy potrafią zastosować poznaną wiedzę w praktyce. Skutkiem takiego sposobu postępowania jest *martwa wiedza*, tzn. taka, którą uczeń będzie mógł wykorzystać do rozwiązywania testu, ale nie będzie potrafił zastosować jej do rozwiązywania problemów. Neurobiolodzy podkreślają, jak wielką rolę odgrywa łączenie treści, tak aby poznane wiadomości tworzyły sieć. Aby zrozumieć, dlaczego wkuwanie niepowiązanych z sobą wiadomości i faktów jest zupełnie nieprzydatne, trzeba rozumieć, na czym polega proces uczenia się.

Najkrócej rzecz ujmując: uczenie się polega na zmianie siły połączeń synaptycznych. Podstawowymi komórkami, dzięki którym możemy się uczyć, są neurony, komórki zdolne do przekazywania informacji. O tym, jak skutecznie impulsy będą przekazywane z jednego neuronu do drugiego, decydują synapsy, stanowiące swego rodzaju łączniki między nimi. U osób uczących się na skutek przetwarzania informacji połączenia synaptyczne ulegają wzmocnieniu. Neurobiologom z Zurychu udało się sfotografować zmiany zachodzące w synapsach pod wpływem uczenia się (Spitzer 2007). Te, które leżą na często używanych szlakach, stają się fizycznie większe, a dzięki temu lepiej i szybciej pracują. Jednak

proces ten zachodzi bardzo powoli, dlatego o efektywności nauki decyduje czas oraz zakres pobudzenia sieci neuronalnej. Im większą aktywność mózgową wywołują określone zadania, im więcej czasu jesteśmy skłonni im poświęcić, tym efektywniejszy jest proces uczenia się. Od nauczycieli i przygotowanych przez nich zadań zależy, czy uczniowie będą jedynie reprodukowali wiedzę, bez zrozumienia powtarzać cudze mądrości i powielać schematy, czy też zamienią się w rozwiązujących problemy twórców, którzy w praktyce potrafią wykorzystać poznaną wiedzę. Nasze podręczniki pełne są reproduktywnych i receptywnych zadań. Dużo trudniej o produktywnie zadania rozwijające autonomię i kreatywność uczniów. Wiele ćwiczeń w zasadzie nie zasługuje na swoje miano, bo są raczej instrumentami pomiaru, a nie ćwiczeniami, raczej mierzą określone sprawności, niż je rozwijają. A od mierzenia jeszcze nikt nie urosł.

Problem czasu w nauczaniu języka obcego

Pod wpływem nauki synapsy zmieniają się, ale proces ten zachodzi bardzo wolno. Aby dobrze opanować jakąkolwiek umiejętność, trzeba na nią poświęcić wiele godzin. Dotyczy to również języków obcych. Przypomnijmy: „*Mówienie i rozumienie mowy to najszybszy i wymagający największej pracy obliczeniowej proces zachodzący online, ze wszystkich procesów z obszaru percepcji i motoryki*” (Spitzer 2007a:179). Doświadczenia neurobiologów nie pozostawiają złudzeń, dobre opanowanie systemu jakiegokolwiek języka wymaga długiego czasu i wielu godzin aktywnego i regularnego używania go. Abyśmy płynnie mówili, nasze mózgi muszą stworzyć nowe ścieżki z odpowiednio silnymi synapsami. Procesu tego nie da się przyspieszyć żadnymi trikami. Mówienia można się tylko nauczyć mówiąc.

Dla nauczycieli najważniejszą kwestią jest odpowiedź na pytanie, co można zrobić, aby wydłużyć czas kontaktu z językiem. Niestety, ramowy program nauczania do nowej podstawy programowej pozostawia dużą dowolność w podziale godzin na pierwszy i drugi język. Uzasad-

niona wydaje się obawa, że na drugi język dyrektorzy mogą przeznaczyć zbyt mało czasu¹⁰. Dwie godziny w tygodniu to jeszcze zbyt mało. Jeśli liczba lekcji jest niewystarczająca, to uczniowie nie widzą u siebie postępów. Brak postępów budzi frustrację i demotywuje. Na problem ten już wiele lat temu zwracał uwagę twórca radykalnego konstruktywizmu Ernst von Glasersfeld. Jego zdaniem uczniowie są gotowi poświęcić więcej czasu tylko tym dziedzinom, które łączą się z sukcesem. Pochwały i nasze wewnętrzne przekonanie, że jesteśmy w czymś dobrzy, skutkują połączeniem odpowiednich treści z pozytywnymi emocjami (Glasersfeld 2009). Zasada ta obowiązuje oczywiście także w drugą stronę. Jeśli określona dziedzina nauki, a więc w szkole konkretny przedmiot, połączy się z negatywnymi uczuciami, takimi jak strach, stres i niechęć, to zależność ta również będzie miała w naszym mózgu swoją reprezentację, tzn. przywołując określone informacje, jednocześnie przypomniemy sobie połączone z nimi negatywne uczucia (Spitzer 2007). W taki sposób powstaje błędne koło. Mając za mało godzin ćwiczeń, uczniowie nie robią postępów i zniechęcają się do nauki. Negatywne nastawienie powoduje, że niechętnie przeznaczają wolny czas na naukę języka, więc własną pracą nie nadrabiają zaległości. Tak więc zbyt mała liczba godzin przeznaczonych na język obcy nie tylko skutkuje brakiem postępów w nauce, ale – co gorsza – trwale łączy w strukturach mózgowych określony język z negatywnymi uczuciami.

Kultura błędu

W naszych szkołach wciąż jeszcze dominuje kultura błędu. Nauczyciele, sprawdzając prace pisemne, koncentrują się głównie na błędach, często podkreślając je na czerwono. Nie dostrzegają ani trudu włożonego w powstanie

pracy, ani innych jej walorów. Prowadząc zajęcia z metodyki często podkreślam, że zaczynając używać obcego języka, podobnie jak zaczynając jeździć na łyżwach, ucząc się pływania lub jakiegokolwiek innej sprawności, skazani jesteśmy na popełnianie wszelkich możliwych błędów. Mądra mama wspiera swoje zaczynające jeździć na łyżwach dziecko, chwalać je, a nie wytykając mu wszystkie błędy. Jeśli ślizgawka będzie wiązać się z przyjemnością, a pochwaty odgrywają w tym niebagatelną rolę, to dziecko częściej będzie chciało w ten sposób spędzać czas. Im więcej będzie jeździć, tym będzie lepsze i tym więcej przyjemności będzie odczuwać. Im więcej radości przynosić będzie mu to zajęcie, tym częściej i chętniej będzie chodzić na łyżwy.

Korygując wszystkie popełnione błędy, odnosimy przeciwny skutek. Dziecko się zniechęca i nie chce więcej ćwiczyć. Nikt z nas nie lubi robić tego, co wiąże się ze stresem i krytyką. Rozczarowanie, które jest następstwem dużej liczby błędów poprawionych przez nauczyciela, jest szczególnie deprymujące wtedy, gdy w wykonanie zadania włożyło się bardzo dużo pracy. Nauczyciel powinien więc robić wszystko, aby podtrzymać wysoką motywację ucznia, nawet jeśli efekty jego pracy nie są początkowo zadowalające. Jeśli wysoka motywacja się utrzyma, to godziny poświęcone na pracę nad językiem zaczną w końcu przynosić efekty. Nauczyciele muszą tylko dać synapsom trochę czasu!

Wiele osób uczących języków obcych sądzi jednak, że niepoprawione błędy się utrwalą. Dzięki badaniom nad mózgiem wiemy dziś, że aby określona struktura została zapamiętana, musi być wielokrotnie powtórzona. Rezygnując z poprawiania wszystkich błędów, musimy jednocześnie zadbać o to, aby uczniowie wielokrotnie usłyszeli lub przeczytali formy poprawne. Jeśli ktoś potrafi poprawiać błędy w taki sposób,

¹⁰ Mając do dyspozycji godzinę lub dwie tygodniowo, nauczyciele ciągle się spieszą i próbują zrealizować dużo materiału na jednej lekcji. Tym samym uczniowie ciągle są konfrontowani z nowym materiałem, który nie zostaje utrwalony, więc mózg nie ma czasu na wytworzenie odpowiednio silnych połączeń synaptycznych. Taka wiedza nie ma szans na trwałe zapisanie w strukturach mózgowych. Nauczanie języków obcych w zbyt małym wymiarze godzin jest marnotrawstwem czasu, sił i środków i najczęściej przynosi więcej szkód niż pożytku. Nauczanie jakiegokolwiek języka w wymiarze jednej godziny lekcyjnej w tygodniu jest zupełnie pozbawione sensu.

że nie demotywuje uczniów, a w ich pracach dostrzega również walory, to nie musi z tego rezygnować. Trudno jednak uwierzyć, by uczeń patrząc na swoje pokreślone na czerwono wypracowanie, w które włożył wiele trudu, czuł się zmotywowany do dalszej pracy.

Dlatego warto jeszcze raz powtórzyć: nasze mózgi, mając odpowiednio dużo poprawnych przykładów, same stworzą z nich reguły (Spitzer 2007). Nauczyciele powinni zadbać o to, by nauka języka trwale połączyła się z uczuciem radości, przyjemności i satysfakcji, bo wtedy uczniowie będą skłonni poświęcić jej więcej czasu, również w czasie wolnym. Pracując nad zadaniami, które ich interesują, i zajmując się językiem odpowiednio długo, będą popełniać coraz mniej błędów.

Nabywanie nowych umiejętności, a więc uczenie się, wywołuje w nas uczucie zadowolenia i satysfakcji¹¹. Nie ma nic bardziej motywującego do nauki niż dostrzeganie własnych postępów. Jednak nauczyciele wychowani w kulturze błędu i przekonani, że każda niepoprawna wypowiedź musi zostać natychmiast skorygowana, pozbawiają uczniów tej satysfakcji¹². Nawet jeśli robią to w dobrej wierze, nie ma to dla naszych mózgów najmniejszego znaczenia. W drodze do poprawności językowej każdy z nas **musi zrobić swoje błędy**. Najlepszym sposobem na ich wyeliminowanie jest możliwe długi czas aktywnego kontaktu z językiem.

Jak uczyć, aby uczniowie robili postępy?

Nowa podstawa programowa w dziedzinie języków obcych przewiduje, że uczniowie przygotowujący się do matury na poziomie podstawowym powinni umieć mówić na niemalże każdym temat. Dobre opanowanie materiału wymaga jednak

łączenia poznawanych treści i stosowania ich w różnych kontekstach. Każde nowe słowo tworzy różne kolokacje, aby więc zostało trwale zapamiętane, musi być użyte w różnych kontekstach. Uczenie się słówek z list jest najmniej efektywnym sposobem, ponieważ słowa nie funkcjonują samodzielnie, ale łączą się w zdaniach z innymi. Zdolność szybkiego konstruowania ze słów zupełnie nowych wypowiedzi wymaga od naszych mózgów największej pracy. Celem nauki języków nie jest bowiem znajomość odpowiednich zasobów leksykalnych i struktur, ale zdolność ich stosowania. Nie chodzi o to, by znać zwroty na każdą okazję, ale o to, by w każdej sytuacji umieć zbudować odpowiednie zdania. W świecie pozaszkolnym nie liczy się to, co wiemy, ale to, co potrafimy.

Mając coraz lepszy wgląd w przebieg procesu uczenia się języka, można pokusić się o próbę określenia optymalnych warunków do efektywnej nauki. Siedząc w ławkach i wykonując polecenia nauczyciela, uczniowie nie będą mogli w pełni wykorzystać swoich możliwości intelektualnych. Reprodukowanie wiedzy nie spowoduje w ich mózgach intensywnego przetwarzania informacji. Aby tak się stało, muszą samodzielnie rozwiązywać zadania problemowe¹³, przetwarzając przy tym poznane informacje. Dobry nauczyciel potrafi przygotować takie zadania, które wymuszają intensywny kontakt z językiem, będą skutkować rozwinięciem określonych sprawności językowych. Uczniowie, angażując się w pracę nad takimi zadaniami, muszą być coraz lepsi, bo jeśli przez dłuższy czas robią coś, co wymaga głębszego przetwarzania informacji, to ich mózgi po prostu się uczą.

Od nauczyciela zależy więc, czy jego uczniowie będą jedynie dobrzy w rozwiązywaniu testów, czy będą również potrafili samodzielnie wyznaczać sobie cele i określać drogę ich realizacji. Im wię-

¹¹ Film Paula Schwarza (2009), *Das Gehirn lernt immer. Hirnforschung und Schule*, Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen.

¹² Warto zauważyć, że duże znaczenie ma również sposób poprawiania błędów. Są nauczyciele, którzy potrafią to robić w taki sposób, że uczniowie nie odbierają tego negatywnie. Poprawianie błędów samo w sobie nie jest niczym złym, o ile nie zniechęca uczniów do dalszej pracy.

¹³ Podejście problemowe/zadaniowe określa się w angielskojęzycznej literaturze metodycznej jako *task-based language learning*.

cej decyzji uczeń musi podjąć, rozwiązując zadanie, tym głębiej przetwarza informację. „Im głębiej przetwarzamy daną treść, tym lepiej ją zapamiętujemy” (Spitzer 2007a:21). Tylko zadania wymagające od uczniów dużej aktywności i samodzielnego podejmowania wielu decyzji aktywizują różne obszary mózgu, prowadząc do przetwarzania informacji i trwałego zapamiętywania treści.

■ Czym jest głębokość przetwarzania informacji?

Informacje mogą być przetwarzane na różnych poziomach. Im głębszy poziom, tzn. im więcej operacji musi wykonać mózg, aby wykonać zadanie, tym lepiej dany materiał zostaje zapisany w pamięci. Zadania reprodukcyjne i receptywne, np. zdania z lukami, nie wywołują większej aktywności mózgu (Brophy 2009:21). Podobnie rzecz się ma z zadaniami wielokrotnego wyboru¹⁴. Pozostając na poziomie pojedynczego słowa (listy ze słówkami lub pojedyncze słowa), również nie wywołujemy w mózgach większej aktywności. Uczeń może znać dane słowo lub formę gramatyczną, ale nie wiadomo, czy potrafi je stosować. Dlatego nauczyciele powinni umieć oceniać wartość poszczególnych zadań i wybierać te, które wymuszają głębsze przetwarzanie informacji, a więc inicjują proces efektywnej nauki.

Dzieje się tak w przypadku zadań problemowych, kiedy nauczyciel określa cel, ale uczniowie sami decydują, jak do niego dojdą. Do nich należy wyszukiwanie informacji, ich selekcja, przetworzenie, wytworzenie nowego produktu i możliwie atrakcyjna prezentacja. Takie zadania, np. WebQuesty¹⁵; wcale nie muszą być bardzo skomplikowane, ale powinny

wymuszać aktywność i – co się z tym łączy – wzmacniać rozwijanie określonych kompetencji językowych. Język nie jest tu celem samym w sobie, ale raczej narzędziem służącym do rozwiązania problemu.

Praca nad kolejnymi zadaniami problemowymi musi skutkować przyrostem umiejętności i wiedzy. „Z badań nad procesem uczenia się wynika, że proponowane uczniom ćwiczenia i prace powinny być tak zróżnicowane i interesujące, aby motywowały do nauki. Powinny być ciekawe, intrygujące i wciągające, by mogły stać się dla nich ważnym doświadczeniem edukacyjnym, a nie niepotrzebnym powtarzaniem znanych informacji. Jednocześnie powinny być na tyle łatwe, by uczniowie mogli osiągnąć dobre wyniki, gdy poświęcą na nie wystarczająco dużo czasu i wysiłku” (Brophy 2009:22).

● Przykład zadania wymagającego przetwarzania informacji

Nauczyciel rozdaje grupom rzut czteropokojowego mieszkania, podaje adresy internetowych sklepów z meblami i mówi, ile pieniędzy każda z grup ma do dyspozycji. Uczniowie mogą wybrać, dla kogo chcą urządzić mieszkanie:

- dla samotnego artysty fotografa,
- dla rodziny z dwójką małych dzieci,
- dla bezdzietnej młodej pary lubiącej sport.

Każda z grup urządza mieszkanie, uwzględniając wymiary i ceny mebli, przygotowuje rysunek lub grafikę komputerową urządanego mieszkania¹⁶ i przedstawia je pozostałym uczniom, wyjaśniając, dlaczego takie rozwiązanie jest w określonej sytuacji najbardziej korzystne.

Urządzając mieszkanie uczniowie muszą posługiwać się odpowiednim słownictwem i używać określonych struktur, ale dla naszych mózgów opanowanie sprawności jest dużo prostsze niż

¹⁴ Zadania wielokrotnego wyboru i typu prawda/fałsz w zasadzie nie są ćwiczeniami w prawdziwym tego słowa znaczeniu. Raczej są to narzędzia służące pomiarowi. Jeśli uczeń zrozumiał określone słowo lub zdanie, to będzie potrafił określić poprawną odpowiedź, jeśli nie zna, to nie robi zadania. Tu nic nie jest rozwijane, a jedynie sprawdzane. Niestety wielu nauczycieli sądzi, że uczniowie, rozwiązując testy, uczą się. Testy służą do mierzenia określonych sprawności, a rozwijać je trzeba w inny sposób.

¹⁵ Przykładowe WebQuesty w języku niemieckim można znaleźć na następujących stronach: <http://goethe-aufgaben.waw.pl/webquests/>, http://goethe-aufgaben.waw.pl/webquests_krimis/webquest_krimi.html.

¹⁶ Na lekcjach języka niemieckiego nauczyciel może poprosić, by uczniowie w czasie opisu używali trzeciego lub czwartego przypadku. W ten sposób można również ćwiczyć trudne zagadnienia gramatyczne.

przyswojenie wiedzy teoretycznej. Dużo łatwiej jest nauczyć kogoś, jak wiązać buty, niż opisać ten proces teoretycznie. Gdyby wiązania butów nie uczyli nas w praktyce rodzice, ale szkoła, typowymi dla niej metodami, to można przypuszczać, że wielu z nas takiego opisu lub definicji nigdy by nie pojęła i całe życie uważałaby, że wiązanie butów to najtrudniejsza rzecz na świecie.

Co z gramatyką i progresją?

Zdaniem neurobiologów nasze mózgi to maszyny wytapujące reguły (Spitzer 2007a:66). Jeśli tylko w otaczającym nas świecie występują jakieś zasady, to nasze mózgi z pewnością je wytapiają i będą je stosować. „Nasz mózg jest nastawiony na poznawanie ogólnych prawidłowości. Tych ogólnych prawidłowości nie uczymy się przez poznawanie ogólnych zasad. Nie! Uczymy się przez przetwarzanie przykładów (jak wiele tysięcy wyrazów w formie przeszłej ...) i na podstawie tych przykładów sami tworzymy zasady” (Spitzer 2007a:67). My nie musimy znać tych zasad, ale gdy nasz mózg je zna, potrafimy stosować je w praktyce.

Z przeprowadzonych badań wynika, że dużo łatwiej opanować nam określone sprawności, niż nauczyć się teorii, która je opisuje. W kontekście gramatyki hasło „dużo umiemy, mało wiemy”, oznacza, że uczenie się reguł nie jest efektywną formą nauki. Dużo lepiej przeznaczyć czas na pracę z dłuższymi, wartościowymi tekstami, w których określone formy będą się odpowiednio często powtarzać. Pracując z krótkimi dialogami, z których każdy przynosi nowe zagadnienie gramatyczne i nowe słownictwo, nie dostarczamy naszym mózgom odpowiedniej liczby przykładów potrzebnych do odkrycia ogólnych prawidłowości.

Do podobnych wniosków, niezależnie od neurobiologów, doszedł już wiele lat temu Wolfgang Butzkamm, który zauważył, że uczniowie szczególnie dużo czasu poświęcający gramatyce popełniają więcej błędów gramatycznych niż pozostali (Butzkamm 2004:204-205).

Wiele wskazuje na to, że zmiana paradygmatu dotyczy również progresji. Z badań nad móz-

giem wynika, że nie musimy do niej przykładać tak dużej wagi, jak dotychczas zalecali metodycy. Rozpoznanie to jest o tyle ważne, że korzystanie z zasobów internetowych w zasadzie wyklucza trzymanie się sztywnej, z góry zaplanowanej progresji. Trudno bowiem zalecić uczniom korzystanie tylko z takich stron, na których są jedynie już przerobione formy gramatyczne. Tradycyjna progresja, do której przywykliśmy, możliwa jest tylko wtedy, gdy pracujemy z podręcznikami, w których wiedza została ustrukturyzowana przez ich autorów. Korzystanie z zasobów sieci i tak musiałoby więc oznaczać konieczność odejścia od tradycyjnej progresji.

Wnioski płynące z badań nad mózgiem pokazują, że ludzkie mózgi potrafią się uczyć nie tylko wtedy, gdy wiedza jest odpowiednio uporządkowana. „Wykazano, że dojrzewanie mózgu zastępuje nauczyciela. (...) Fakt, że mózg się rozwija i potrafi początkowo przetwarzać jedynie proste struktury, gwarantuje, że na początku może się uczyć jedynie prostych rzeczy. (Przypomnijmy sobie: przetwarzanie zawsze oznacza uczenie się.)” (Spitzer 2007a:171). Małe dziecko, choć słyszy struktury o bardzo różnym stopniu złożoności, potrafi początkowo przetworzyć tylko te najprostsze. A ponieważ uczymy się tego, co przetwarzamy, więc dziecko uczy się początkowo tylko najprostszymi struktur. Wszystko inne stanowi dla niego nieistotne tło. Dzieci wyszukują sobie ze wszystkich fenomenów językowych, które słyszą, te, których są w stanie się nauczyć. Gdy określone struktury zostaną opanowane, mózg jest gotowy do przetwarzania tych bardziej skomplikowanych. Dojrzewanie mózgu zastępuje niejako nauczyciela, który dbał o to, by kolejne zagadnienia nie były zbyt trudne. „Jeśli dziecko opanowało już proste struktury i dojrzało do nieco większej pojemności przetwarzania, wtedy oprócz tych prostych struktur zacznie dodatkowo rozpoznawać, przetwarzać także struktury bardziej złożone i – w związku z tym – nauczyć się ich. Ponieważ, tak jak uprzednio, wejście nadal zawiera struktury proste, dziecko ich nie zapomina. Raczej dodatkowo uczy się rzeczy bardziej złożonych, a te proste nie są zapominane, ale zapamiętywane. I tak dalej, z coraz bardziej złożonymi treściami.

(...) Właśnie to, że mózg jednocześnie dojrzewa i się uczy, zapewnia uczenie się we właściwej kolejności” (Spitzer 2007a:172-173). Progresja w kontekście korzystania z internetu przestaje więc być problemem.

Nowe technologie a rozwój mózgu

Jedną z najważniejszych cech naszego mózgu jest jego plastyczność. W ciągu całego naszego życia jedne połączenia neuronalne powstają, a inne zanikają. Proces uczenia się uwidacznia się w zmianie siły połączeń synaptycznych, które w najczęściej wykorzystywanych miejscach stają się po prostu szersze, a przez to lepiej przekazują impulsy. To, co często robimy, pozostawia w naszych mózgach ślad, który jest tym trwalszy, im więcej czasu poświęcamy na określone działania. To, co w naszym życiu powtarzalne, zostaje odzwierciedlone w określonych strukturach naszych mózgów. Inne struktury rozwijają się u muzyków, inne u taksówkarzy, a jeszcze inne u piłkarzy lub konstruktorów. O efektywności procesów uczenia się decydują dwa czynniki:

- czas, jaki poświęcamy określonej aktywności,
- głębokość przetwarzania informacji.

Ponieważ zmiany w naszych mózgach przebiegają najintensywniej w pierwszych latach naszego życia, nikogo nie powinno dziwić, że dysponujemy różnymi połączeniami neuronalnymi w zależności od tego, co robiliśmy jako dzieci. Autorzy książki „iBrain” dzielą wszystkich ludzi na „digitalnych tubylców” i „digitalnych imigrantów” (Small, Vorgan 2009). Ci pierwsi wychowali się w zdigitalizowanym świecie, w powstawaniu struktury ich sieci neuronalnych nie miały udziału telewizja, świat komputerów i telefonów komórkowych. Mózgi digitalnych imigrantów ukształtowały się bez udziału lub jedynie z niewielkim udziałem tych urządzeń. W dzieciństwie bawili się klockami, lalkami i samochodami, dużo czasu spędzali na zabawach z innymi dziećmi na świeżym powietrzu, grając w piłkę i jeżdżąc na

rowerach, a wieczorami czytali książki. Nawet jeśli jako dorośli weszli w świat nowych technologii i dziś sprawnie się nimi posługują, to jednak ich mózgi zostały ukształtowane w zgoła odmienny sposób.

Wchodząc do pokoju swoich nastoletnich dzieci, dzisiejsi rodzice nierzadko widzą, że ze słuchawkami na uszach słuchają one muzyki płynącej z iPod’a, jednocześnie szukają w Wikipedii informacji o Napoleonie i czatują ze znajomymi na Gadu-gadu. Na uwagę, że powinni zabrać się do nauki, odpowiadają, że właśnie to robią. Osobom urodzonym przed 40 laty wydaje się to niemożliwe, a jednak dla dzisiejszych nastolatków multisensoryczna nauka jest możliwa. Przecież ich mózgi pod wpływem nowych technologii zostały ukształtowane w odmienny sposób. Charakterystyczny dla tzw. *multitasking*¹⁷ (Small 2009:97) chaos, fragmentaryczność, przeskakiwanie od jednej aktywności do drugiej, pośpiech i powierzchowność znajdują swoje odzwierciedlenie w strukturach ich mózgów.

Przeprowadzone na Uniwersytecie Washingtona badania na próbie 1300 dzieci pokazują, że roczne maluchy spędzają średnio przed telewizorem dwie godziny dziennie, a u trzylatków czas ten niemalże się podwaja. Jednocześnie stwierdzono pozytywną korelację między ilością czasu spędzoną przez telewizorem i częstotliwością występowania różnych zaburzeń koncentracji, w tym ADHD (Small 2009:100-101). Objawy ADHD diagnozuje się obecnie u około 50 proc. amerykańskich dzieci (Small 2009:99). Coraz częściej pojawiają się opinie, że syndrom zaburzenia koncentracji nie jest jednostką chorobową, a odmienną strukturą mózgu ukształtowaną pod wpływem telewizji i innych mediów. Dzieci spędzające tak wiele czasu przed telewizorem mają bardziej płaską strukturę sieci neuronalnej, ponieważ przekaz zredukowany zostaje jedynie do bodźców słuchowych i wzrokowych. Nie uczą się wielu rzeczy, których uczyli się ich rodzice, i przez kilka godzin dziennie siedzą biernie na kanapie. Nic więc dziwnego, że ich odmiennie ukształtowane mózgi nie radzą sobie z tym

¹⁷ Pojęcie *multitasking* oznacza wielozadaniowość, umiejętność robienia kilku rzeczy naraz.

wszystkim, co wcześniejszym generacjom nie sprawiało większego kłopotu. Zdaniem badaczy mózgu telewizja do szóstego roku życia, niezależnie od treści, jest dla dziecięcych mózgów trującą, która prowadzi do późniejszych trudności w szkole, takich jak dysleksja, dysgrafia i wszelkie zaburzenia koncentracji.

Równie krytycznie postrzegane jest zbyt wczesne wprowadzanie do szkół nowych technologii. Zdaniem wielu neurobiologów komputery powinno się stosować dopiero wtedy, gdy dzieci umieją już dobrze czytać i pisać. Psychomotoryka odgrywa w tych procesach dużo większą rolę, niż dotychczas przypuszczano.

Problem w tym, że digitalnym tubylcom i digitalnym imigrantom trudno się porozumieć, bo mając odmiennie ukształtowane mózgi, inaczej postrzegają świat. Uczniowie twierdzą, że lekcje są nudne, a to, czego się muszą uczyć, jest zupełnie nieprzydatne. Zdaniem studentów długie wykłady są zupełnie nieefektywną formą przekazywania wiedzy, a z kolei profesorowie są przekonani, że studenci mają kłopoty z czytaniem i pisanem, nie znają ani podstawowych pojęć, ani książek i niczym się nie interesują¹⁸. Digitalni imigranci nie potrafią robić kilku rzeczy naraz, a dla digitalnych tubylców skupienie się przez dłuższy czas na jednej czynności, szczególnie gdy czynność ta wymaga biernego odbioru, jest prawdziwą męką (Small 2009:97).

Kiedy powinno się wprowadzać komputery do edukacji?

Badania nad mózgiem dostarczają dziś również wskazówek dotyczących optymalnego czasu wprowadzenia nowych technologii do edukacji. Już dziś w niektórych krajach, np. w Estonii, państwo finansuje zakup laptopów dla wszystkich dzieci, tworząc tzw. e-klasy. Z punktu widzenia neurobiologii jest to tendencja negatywnie wpływająca na rozwój mózgu. Pisanie ręką ma bowiem

znaczny wpływ na sprawność czytania. Pisząc, dziecko poznaje słowo całym sobą. Dorosli do pisania używają ręki, natomiast dzieci całego ciała. Pisząc często mamrocą pod nosem kolejne litery. W ten sposób ruch ręki, czyli psychomotoryka, jest przetwarzany przez mózg łącznie z tym, co widzą oczy i słyszą uszy. Praca mięśni łączą się z bodźcami słuchowymi i wzrokowymi. Łatwo sobie wyobrazić, że sieć, która się w ten sposób tworzy w mózgu, jest dużo lepiej rozbudowana, wielopłaszczyznowa, niż u dzieci, które uczą się pisać przy pomocy laptopa.

Wiele wskazuje na to, że równie negatywny wpływ na powstające zaburzenia czytania i pisanie mają zeszyty ćwiczeń, w których uczniowie tylko wpisują lub wręcz wklejają litery lub słowa w przygotowane kratki. Wszystko to ogranicza aktywność osoby uczącej się. Dzieci, które uczą się pisać w tradycyjny sposób, mają dużo korzystniejsze warunki do wytworzenia maksymalnie rozbudowanej sieci neuronalnej, bo same muszą robić to, co dziś robią za nie autorzy zeszytów ćwiczeń.

Wszystko przemawia za tym, że z punktu widzenia rozwoju mózgu dzieci najpierw powinny nauczyć się pisać i czytać w tradycyjny sposób, a dopiero później można wprowadzać nowe technologie. Moim zdaniem nie powinno to nastąpić szybciej, niż w drugiej lub trzeciej klasie szkoły podstawowej. Ważne, aby od samego początku uczyć, jak z komputerów i internetu korzystać twórczo. Sadzanie uczniów przed monitorami komputerów po to tylko, by rozwiązywali tradycyjne zadania z lukami, które można równie dobrze zrobić w zeszycie, nie wydaje się sensowne.

Komputery powinno się wykorzystywać tylko do takich celów, których nie można zrealizować w tradycyjny sposób. Zadania gramatyczne uczniowie powinni robić we własnych zeszytach. Samo zastosowanie nowych technologii nie jest jeszcze żadną innowacją, wszystko zależy od tego, czy pracujący przy komputerach uczniowie będą twórcami, czy jedynie odtwórcami.

¹⁸ W kulturze telefonów komórkowych i wysyłanych z ich pomocą SMS-ów wykształcił się nowy rodzaj bardziej ekonomicznego języka.

■ Co dzieje się w mózgu, gdy uczymy się pod wpływem stresu?

Badania nad mózgiem dostarczają nam informacji dotyczących najróżniejszych aspektów procesu dydaktycznego. Poruszenie wszystkich przekracza ramy tego artykułu, ale warto chociażby krótko wspomnieć te, o których dotychczas nie było mowy. Jednym z takich zagadnień jest uczenie się pod wpływem stresu. Otóż strukturą, która się wtedy uaktywnia, nie jest – jak to się dzieje w normalnych warunkach – hipokamp, ale ciało migdałowate. Wiedza przyswojona z jego pomocą podlega pewnym ograniczeniom. Uczeń może ją co prawda wykorzystać, rozwiązując np. test wielokrotnego wyboru lub wymieniając wyuczone na pamięć elementy jakiegoś procesu, ale nie może z jej pomocą twórczo rozwiązywać problemów. Stres i kreatywność wzajemnie się wykluczają.

Ponieważ powiązanie treści wyuczonych pod wpływem stresu zostaje na trwałe zapisane w strukturach mózgowych, więc ograniczenie dotyczące możliwości wykorzystania tak opanowanej wiedzy do rozwiązywania problemów będzie występować również w przyszłości. Stąd wniosek, że stres prowadzi do trwałego upośledzenia możliwości stosowania wiedzy.

Zdaniem M. Spitzera nauczycieli trzeba tak przygotowywać do zawodu, aby rozumieli, jak wielką rolę odgrywają prawidłowe relacje międzyludzkie. Wielu uczniów kojarzy szkolną naukę ze stresem, który w ich mózgach trwale łączy się z określonymi treściami i przedmiotami. Wiedza na temat skutków uczenia się pod wpływem stresu powinna przyczynić się do zminimalizowania tego zjawiska.

■ Nauka powinna być przyjemnością

Neurobiolodzy twierdzą, że uczenie się sprawia nam przyjemność, a opanowanie nowych umiejętności wprowadza w dobry nastrój. Tak samo reagujemy, gdy uda nam się zrozumieć coś, czego dotychczas nie pojmowaliśmy. Niestety

wielu osobom szkoła kojarzy się dziś z nudą, stresem, biernością i koniecznością podporządkowania się.

Opierając edukację na wynikach badań prowadzonych przez badaczy mózgu, neurodydaktyka stawia sobie za cel takie zorganizowanie nauki, aby mózgi uczniów mogły w pełni wykorzystać swój potencjał, a nauka sprawiała im radość. Dziś trzeba więc od nowa wymyślić szkoły. Zmienił się przecież nie tylko kontekst, w którym funkcjonują, lecz także mózgi uczniów, którym z coraz większym trudem przychodzi reprodukcja wiedzy. Aby nowy system szkolny pozwolił na pełny rozwój jednostek, a jednocześnie dostarczył społeczeństwu dobrze przygotowanych pracowników, musi otrzymać nowe podstawy. Czas, by pedagogikę i metodykę, podobnie jak to jest z naukami empirycznymi, oprzeć na sprawdzonych i zweryfikowanych tezach (Spitzer 2006:72).

Bibliografia

- Brophy J. (2009), *Nauczanie*, w: A. Janowski (red.), „Nauczanie w praktyce”, tom 1, Warszawa: CODN.
- Brüser-Sommer E. (2007), *Hirnfrendlich lernen*, „Deutsche Lehrer im Ausland” 1 (54), luty 2007.
- Butzkamm W. (2004), *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen*, Tübingen, Basel.
- Glaserfeld E. von (2009), *Verstehen*, http://www.riac.tsn.at/webquest/wp-content/uploads/2007/03/glaserfeld_begreifen_verstehen.html, 06.12.2009.
- Pfeiffer W. (2009), *Von der linguistisch bezogenen Fremdsprachendidaktik zur interkulturellen Fremdsprachendidaktik*, „Linguistik online” 13, 1/03, http://www.linguistik-online.de/13_01/pfeiffer.html, 14.11.2009.
- Popper K.R. (2002), *Logika odkrycia naukowego*, Warszawa: Aletheia, s. 73-75.
- Small G., Vorgan G. (2009), *iBrain. Wie die neue Medienwelt das Gehirn und die Seele unserer Kinder verändert*, Stuttgart: Kreuz Verlag.
- Spitzer M. (2006), *Nervenzitadel. Neue Geschichten vom Gehirn*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag.
- Spitzer M. (2007), *Erfolgreich lernen in Kindergarten und Schule*, wykład na DVD, Jokers edition.
- Spitzer M. (2007a), *Jak uczy się mózg*, tłum. M. Guzowska-Dąbrowska, Warszawa: PWN.
- Wygotski L.S. (1969), *Denken und Sprechen*, b.m.w. Fischer Verlag; wyd. pol. L.S. Wygotski (1989), „Myślenie i mowa”, Warszawa: PWN.

(grudzień 2009)

Krzysztof Przygoński¹
Turek



Angielski jako język tolerancji i równych szans?

Socjolingwistyczne rozważania na temat modeli języka angielskiego i programu nauczania

Od wielu lat nauczanie języka angielskiego, w związku z wykazywanym powiązaniem z globalizacją, globalną polityką i gospodarką, jest postrzegane, przynajmniej w pewnych kręgach i nurtach akademickich, jako zajęcie kontrowersyjne (por. Alexander 2003:88, Canagarajah 1999:3, Phillipson 1992, Qiang-Wolff 2005, Swales 1997:377). W zależności od skrajności opinii i nurtów teoretycznych język angielski był (i wciąż jest) przedstawiany jako czynnik bezpośrednio powodujący lub też przyczyniający się do następujących negatywnych zjawisk i procesów:

- zagłady wielu „małych języków” i zmniejszenia zakresu funkcji spełnianych przez „większe języki” świata,
- upowszechniania masowej pop-kultury amerykańskiej oraz tworzenia dla niej odbiorców i rynków zbytu,
- zwiększenia przepaści między bogatymi i biednymi,
- zwiększenia i ugruntowania dominacji politycznej, gospodarczej i kulturowej Stanów Zjednoczonych².

Świadomy owego dyskursu nauczyciel-anglista może zacząć zastanawiać się nad swoją profesją, rolą, jaką spełnia w tej układance złożonych związków i zależności oraz sposobem, w jaki można pogodzić potencjalne zagrożenia i szkody wynikające z dominacji języka angielskiego w świecie z misją edukowania i nauczania języka, który, mimo wszystko, jawi się obecnie jako konieczność, lub też, jakby to określili inni, zło konieczne.

Wielu wybitnych socjolingwistów (por. Halliday 2003:416-417, Kachru 2006:206-207, McArthur 2002:441) wydaje się twierdzić, iż w chwili obecnej język angielski ma tak szeroki zakres funkcji spełnianych w świecie oraz że jest tak głęboko zakorzeniony w kulturze i globalnej gospodarce, iż wszelkie radykalne próby walczenia z status quo (zaprzestanie lub ograniczenie nauczania tego języka) byłyby przede wszystkim ze szkodą dla ucznia. Brak powszechnego dostępu do lekcji języka angielskiego i w konsekwencji ograniczenie znajomości tego języka byłyby tożsame ze zwiększeniem różnic między biednymi i bogatymi³, ograniczeniem dla wielu dostępu do wiedzy i informacji, jak również zmniejszeniem szans na awans oraz znalezienie (dobrej) pracy w coraz to większej liczbie zawodów i profesji. Wszystko zatem wskazuje na to, iż jedynym racjonalnym zachowaniem jest kontynuacja nauczania języka angielskiego w szkołach publicznych. Nasuwa się jednak pytanie, czy można coś zrobić, aby zminimalizować negatywne skutki płynące z pozycji języka angielskiego w świecie i uczynić go językiem tolerancji i równych możliwości⁴. Celem niniejszego artykułu jest podjęcie próby odpowiedzi na to pytanie przez analizę zasadności wprowadzenia nowych modeli języka angielskiego do szkół, rozważenie możliwych socjolingwistycznych konsekwencji tego kroku, jak również przedstawienie pewnych propozycji zmian w szkolnym programie nauczania.

¹ Autor jest doktorantem w Zakładzie Socjolingwistyki i Pragmatyki Językoznawczej Instytutu Filologii Angielskiej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

² Np. Al-Dabbagh 2005:5-6, Fishman 1996:638, Kachru 1986:14, Pennycook 1994:14-15, 22, Phillipson 1998:108-109, Phillipson, Skutnabb-Kangas 1997:36-37, Swales 1997, Wright 2004:154.

³ Niewątpliwie osoby mające środki finansowe i tak uczyłyby się angielskiego prywatnie.

⁴ Por. M. Toolan (2003).

Wydaje się, iż jedną z metod na wyrównywanie szans wśród dzieci i młodzieży jest zagwarantowanie powszechnego dostępu do profesjonalnych lekcji języka angielskiego w szkołach publicznych. Ogromna odpowiedzialność spoczywa tu na nauczycielu-angliście, który powinien nieustannie dążyć do zapewnienia jak najlepszej jakości swoich zajęć⁵. Co tak naprawdę to oznacza, szczególnie w obliczu narastającej od lat polemiki dotyczącej modeli, jakie powinny być uczone w krajach takich, jak Polska, gdzie angielski jest językiem obcym (należy do tzw. *Expanding Circle of English*⁶) i służy, przede wszystkim, komunikacji międzynarodowej? Dyskusje dotyczą m.in. zasadności bezkrytycznego trzymania się tradycyjnych modeli GA i RP⁷ oraz możliwości i celowości wprowadzenia do szkolnictwa elementów modeli nowszych i bardziej liberalnych w odniesieniu do tego, co jest uważane za błąd językowy i normę (chodzi tu przede wszystkim o lingua franca English oraz używane przez osoby wykształcone, nienatywne, zinstytucjonalizowane odmiany języka angielskiego – tzw. *educated non-native institutionalized Englishes*).

Jeśli chodzi o te ostatnie, to można powiedzieć, że są one dopiero na etapie walki o uznanie je za równorzędne natywnym modelom języka angielskiego. Z powodu swojej inności są one w chwili obecnej wystawione na ataki i podda-

wane niesprawiedliwej nagonce ze strony konserwatystów i purystów językowych, niezdolnych do zaakceptowania faktu, iż formalne różnice są wynikiem naturalnej akulturacji języka do nowego środowiska i zgoła odmiennych tradycji kulturowych, językowych i zasad prowadzenia dyskursu⁸. Owa krytyka przedostaje się do ogólnej świadomości natywnych i nienatywnych użytkowników języka angielskiego i tym samym skutkuje tworzeniem, utrwalaniem i upowszechnianiem stereotypów i uprzedzeń językowych, które tak naprawdę odnoszą się do – i uderzają w – użytkowników tzw. nowych odmian języka angielskiego. Negatywne postawy w odniesieniu do niestandardowych modeli języka (a w szczególności odmiennych, nienatywnych schematów wymowy) są podświadomie aktywowane (także u osób, które deklarują tolerancję językową i opowiadają się za liberalnym traktowaniem różnych odmian języka angielskiego) przez najkrótsze nawet fragmenty wypowiedzi.

Podobnie pod względem akceptacji ma się rzecz z modelem języka angielskiego jako lingua franca. Pomimo, iż prace nad korpusem i tworzeniem modelu lingua franca English⁹ trwają od lat, liczne badania wciąż wydają się potwierdzać ogólnie (istnieją oczywiście wyjątki) *postrzeganą* wyższość tradycyjnych modeli natywnych nad nienatywnymi (w tym lingua franca English) i to we

⁵ Tajemnicą poliszynela pozostaje fakt, iż potrzeby rynku na anglistów w Polsce wymusiły w pewnych przypadkach zatrudnienie osób o co najwyżej przeciętnych kwalifikacjach, które ukończyły pośpiesznie tworzone kierunki anglistyczne na uczelniach (nierzadko o niskiej renomie i jakości kształcenia), starających się zaspokoić ogromny popyt na nauczycieli języka angielskiego. Powyższy stan rzeczy skutkuje koniecznością pobierania przez uczniów dodatkowych, prywatnych zajęć u korepetytorów bądź też w szkołach językowych, za które oczywiście płacą rodzice; a przynajmniej ci, których na to stać.

⁶ Ze względu na m.in. socjolingwistyczny status języka angielskiego Braj Kachru (zob. Kachru 1986:12) wyróżnia *Inner Circle* – kraje, gdzie język angielski jest tradycyjnie językiem natywnym (np. Wielka Brytania, Stany Zjednoczone), *Outer Circle* – przede wszystkim byłe kolonie angielskie i amerykańskie, gdzie język angielski spełnia obecnie ważne funkcje w komunikacji wewnątrzpaństwowej (np. Indie, Nigeria), *Expanding Circle* – państwa, w których język angielski służy głównie jako środek komunikacji międzynarodowej i nie pełni istotnych funkcji w komunikacji wewnątrzpaństwowej (np. Polska, Francja).

⁷ RP (*Received Pronunciation*) jest tradycyjnym, standardowym modelem językiem angielskiego, który przypomina akcent używany współcześnie w południowo-wschodniej Anglii; GA (*General American*) jest amerykańskim odpowiednikiem standardowego modelu opisanego na podstawie odmiany języka angielskiego używanego w północnej i zachodniej części Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej (zob. McArthur 2006:108).

⁸ Chodzi przede wszystkim o odmiany języka angielskiego w krajach takich, jak Indie, Nigeria, Singapur.

⁹ Model języka angielskiego jako lingua franca ma docelowo stanowić prostszą w opanowaniu odmianę języka angielskiego, opartą o rzeczywiste użycie języka przez nienatywnych użytkowników i składającą się przede wszystkim z elementów gramatycznych, fonologicznych i leksykalnych, koniecznych do skutecznego porozumiewania się w kontekście międzynarodowym i międzykulturowym.

wszystkich obszarach, gdzie angielski jest używany jako odpowiednio język natywny, nienatywny zinstytucjonalizowany i obcy (*Inner, Outer and Expanding Circles of English*, por. Dalton-Puffer i in. 1997:115, Jenkins 2007:71, 81, 141, Remiszewski 2005, Scheuer 2005, Sobkowiak 2005:143, Stevens 2006:460, Wright 2004:147). Mimo godnych pochwały motywacji, zamiarów, ciężkiej pracy i zainteresowania wielu językoznawców, wydaje się prawie pewnym (bez zgłębiania się tutaj w mechanizmy sankcjonujące normy i determinujące to, co uchodzi za formę prestiżową a co napiętnowaną w krajach anglosaskich), że angielski jako *lingua franca* ma przed sobą wciąż bardzo daleką drogę do zaistnienia w świadomości jako równorzędny i pożądany model języka.

Czy zatem modele RP i GA to jedyne na chwilę obecną alternatywy, które powinny być brane pod uwagę przy wyborze modeli dla celów edukacyjnych? Czy można coś zrobić, aby uczyć ich, nie przyczyniać się do utrwalania kultu tradycyjnych, natywnych modeli i tym samym nie zaszczebiać w uczniach stereotypów oraz uprzedzeń do innych akcentów, obszarów językowych, kultur i narodowości? Jeśli chodzi o pierwsze pytanie, odpowiedź wydaje się w miarę prosta. Biorąc pod uwagę przedstawione negatywne nastawienie do nowych modeli, na chwilę obecną nie ma niestety żadnej alternatywy¹⁰. Jedynie standardowe natywne modele języka angielskiego (a szczególnie RP i GA) cieszą się wystarczającym uznaniem i aprobatą (i to zarówno w krajach anglosaskich, jak i poza nimi), aby mogły zapewnić ich nienatywnym użytkownikom akceptację i równe szanse na spełnienie zawodowe.

Rozwiązanie drugiego problemu wymaga natomiast pewnego wysiłku, zmian w szkolnym sylabusie i przede wszystkim zmian w schematach myślenia. Jak wiadomo, z jednej strony, na nauczycielach szkół publicznych spoczywa brzemię odpowiedzialności za skuteczne nauczanie wszystkich uczniów modeli (szczególnie wymowy, która wyjątkowo szybko wywołuje stereotypowe

reakcje odbiorców), które byłyby dla nich przepustką do uzyskania we współczesnym świecie konkurencji równych szans na znalezienie dobrej pracy i otrzymania należytego uznania za ogrom trudu włożonego w opanowanie języka obcego. Z drugiej strony natomiast zadaniem edukacji winna być także nauka tolerancji, walka ze stereotypami i uprzedzeniami. Wydaje się, iż z powodu wielokulturowości, wielojęzyczności i złożoności historii krajów, dla których angielski jest językiem natywnym lub posiadającym specjalne znaczenie (*Outer Circle of Englishes*), jak również dzięki statusowi języka angielskiego, jako globalnego środka komunikacji dla wszelkich narodów świata, zajęcia języka angielskiego mogą okazać się doskonałym miejscem do kształcenia postaw tolerancji i poszanowania odmiennych kultur, tradycji, i języków (jak również ich odmian) – (por. Alexander 2003, Baumgardner, Brown 2003).

Równolegle do tradycyjnego nauczania systemu języka angielskiego powinno się szerzyć wiedzę na temat bogactwa kultur (ich różnorodności i walorów) państw, w których język angielski stanowi ważny środek komunikacji wewnętrzpaństwowej, jak również uświadamiać uczniów o zagrożeniach i szansach wynikających z jego obecnego międzynarodowego statusu. Uściślając, w kontekście zajęć z języka angielskiego, można zastanowić się nad wprowadzeniem do sylabusu następujących zagadnień:

- akulturacja języka angielskiego do nowego środowiska,
- historia powstania nienatywnych, zinstytucjonalizowanych odmian języka angielskiego,
- źródła powstania i zasady funkcjonowania stereotypów językowych,
- angielski jako przekleństwo i błogosławieństwo współczesnego świata.

Co więcej, uczenie o kulturze krajów anglosaskich i tych, gdzie angielski jest językiem oficjalnym, może również pomóc w komunikacji międzynarodowej, ponieważ posługiwanie się tym samym kodem językowym może nie wystarczyć,

¹⁰ Nie należy jednak zapominać, że modele RP i GA są również poddawane ostrej krytyce; i to nie tylko z powodu utrwalania dominacji kulturowej (i być może ekonomicznej) Stanów Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii. Krytykowane są również elementy formalne tych modeli, które, jak się uważa, są od dawna przestarzałe i odnoszą się do nie-naturalnego ideału, które w praktyce nie jest używany przez żadnego native speaker'a.

aby porozumieć się z kimś z odmiennej kultury i innego obszaru językowego, gdzie mogą istnieć zupełnie różne zasady prowadzenia dyskursu.

Jak więc odnaleźć się w sytuacji, gdzie zwykle, zdawałoby się, uczenie języka obcego może stać się przedmiotem sporów, wywoływać kontrowersje i być postrzegane jako element imperia- lizmu językowego, a nawet kulturowego, gospo- darczego i politycznego? Pomimo faktu, iż nie ma w tej kwestii prostych i uniwersalnych roz- wiązań, pewnym jest to, że na nauczycielach spoczywa odpowiedzialność przede wszystkim za dobro ucznia. Wydaje się, że podstawowym prawem ucznia w dzisiejszym świecie powinna być możliwość uzyskania, dzięki powszechnemu systemowi edukacji, szans na równy start w do- rośłym życiu. Obecnie dobra znajomość angielskiego okazuje się jednym z kluczowych elemen- tów potrzebnych do ich zdobycia. Biegłość w ję- zyku angielskim jest konieczna nie tylko w coraz to większej liczbie zawodów, lecz także niezbęd- na do zdobycia szansy na swobodne i pełne funkcjonowanie w globalnej wiosce, dla której angielski pełni rolę uniwersalnej i jedynej lingua franca. Istotne wydaje się też to, że na dzień dzi- siejszy dobra znajomość języka angielskiego jest tożsama w świadomości większości społeczeństw i środowisk z opanowaniem standardowych mo- deli RP lub GA na poziomie natywnym. Nie po- winno się zatem w chwili obecnej uczyć modeli postrzeganych powszechnie jako niestandardowe, gorsze, a nawet napiętnowane. Pomimo kibico- wania modelom pretendującym do miana alter- natywy do RP i GA, wydaje się, że obecnie jedy- nie standardowe, tradycyjne modele są dla ucznia gwarancją zdobycia akceptacji i uznania w więk- szości krajów anglojęzycznych, jak również tych, gdzie angielski jest językiem obcym lub oficjalnym, nienatywnym. Wiele przemawia za tym, że nie powinno się, nawet w myśl wielkich idei i spraw, narażać uczniów na potencjalne szyskany i zmniejsze- nie szans na osiągnięcie sukcesu zawodowego. Uczeń powinien mieć pewność, że modele języ- kowe, które są wybrane w jego kraju, dadzą mu komfort funkcjonowania w najistotniejszych dla niego kontekstach bez narażania się na drwiny i uprzedzenia.

Większa tolerancja językowa i kulturowa to cel, do którego należy dążyć. Jednak nie można uda- wać, że we współczesnym świecie nie ma uprze- dzeń, niesprawiedliwych osądów oraz nieprawdzi- wych stereotypów. Lekcje języka angielskiego w szkołach publicznych powinny zatem przyczyniać się do wychowywania młodych pokoleń w duchu zrozumienia wielokulturowości współczesnego świata i stanowić dla nich przysłowiowe okno na świat – globalną wioskę, dla której język angielski może stać się środkiem komunikacji utożsamianym z promowaniem postaw tolerancji i równości wszystkich kultur i języków. Być może dzięki temu rola nauczyciela-anglisty przestałaby kojarzyć się z utrwalaniem hegemonii języka angielskiego na świecie (wraz z wszystkimi jej konsekwencjami) i uzyskiwaniem nowego wymiaru – krzewienia idei tole- rancji kulturowej i językowej, a tym samym prze- ciwdziałanie siłom, które wyniosły ją do obecnej rangi. Wydaje się, że dopiero gdy nastąpi zmiana w postawach do niestandardowych odmian języ- ka angielskiego, zasadnym będzie rozważenie celowości i możliwości wprowadzenia nowych modeli do systemu edukacyjnego.

Bibliografia

- Al-Dabbagh A. (2005), *Globalism and the universal language*, „English Today” 21, 2:3-12.
- Alexander R.J. (2003), *Global Languages Oppress But Are Liberating, Too: The Dialectics of English*, w: Ch. Mair (red.), s. 87-95.
- Baumgardner R.J., Brown K. (2003), *World Englishes: ethics and pedagogy*, „World Englishes” 22, 3:245-251.
- Bolton K., Kachru B.B. (red.) (2006), *World Englishes: Critical Concepts in Linguistics*, vol. 1, 3, 5. London: Routledge.
- Canagarajah A.S. (1999), *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Dalton-Puffer Ch., Kaltenboeck G., Smit U. (1997), *Learner attitudes and L2 pronunciation in Austria*, „World Englishes” 16, 1:115-128.
- Dziubalska K., Przedlacka J. (red.) (2005), *English pronunciation models: a changing scene*, Bern: Peter Lang.
- Fishman J. A. (1996), *Summary and interpretation: Post-imperial English 1940-1990*, w: J. Fishman, A.W. Conrad, A. Rubal-Lopez (red.), s. 623-641.
- Fishman J.A., Conrad A.W., Rubal-Lopez A. (red.) (1996), *Post-Imperial English: Status Change in Former British and American Colonies, 1940-1990*, Berlin: Mouton de Gruyter.

- Halliday M. A. K. (2003), *Written language, standard language, global language*, „World Englishes” 22, 4:405–418.
- Jenkins J. (2007), *English as a Lingua Franca: Attitude and Identity*, Oxford: Oxford University Press.
- Kachru B.B. (1985), *Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle*, w: R. Quirk, H.G. Widdowson (1985), s. 11–34.
- Kachru B.B. (1986), *The Alchemy of English: The spread, Functions and Models of Non-native Englishes*, Oxford: Pergamon Institute of English.
- Kachru B.B. (2006), *The Power and Politics of English*, w: K. Bolton, B.B. Kachru (red.), vol. V, s. 193–219.
- McArthur T. (2002), *The Oxford Guide to World English*, Oxford: Oxford University Press.
- McArthur T. (2006), *World English and World Englishes: Trends, tensions, varieties, and standards*, w: K. Bolton, B.B. Kachru (red.), vol. I, s. 89–124.
- Mair Ch. (red.) (2003), *The politics of English as a world language*, Amsterdam: Rodopi.
- Pennycook A. (1994), *The Cultural Politics of English as an International Language*, Harlow: Longman.
- Phillipson R. (1992), *Linguistic imperialism*, Oxford: Oxford University Press.
- Phillipson R. (1998), *Globalizing English: are linguistic human rights an alternative to linguistic imperialism?*, „Language sciences” 20, 1:101–112.
- Phillipson R., Skutnabb-Kangas T. (1997), *Linguistic human rights and English in Europe*, „World Englishes” 16, 1:27–43.
- Qiang N., Wolff M. (2005), *Is EFL a modern Trojan horse?*, „English Today” 21, 4:55–60.
- Quirk R., Widdowson H.G. (red.) (1985), *English in the world: teaching and learning the language and literatures*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Remiszewski M. (2005), *Lingua franca core: picture incomplete*, w: K. Dziubalska-Kořacyk, J. Przedlacka (red.).
- Scheuer S. (2005), *Why Native Speakers are (Still) Relevant*, w: K. Dziubalska-Kořacyk, J. Przedlacka (red.).
- Sobkowiak W. (2005), *Why Not LFC?*, w: K. Dziubalska-Kořacyk, J. Przedlacka (red.).
- Stevens P. (2006), *Standards and the Standard Language*, w: K. Bolton, B.B. Kachru (red.), vol. III, s. 457–462.
- Swales J.M. (1997), *English as Tyrannosaurus rex*, „World Englishes” 17, 3:373–382.
- Toolan M. (2003), *English as the Supranational Language of Human Rights?*, w: Ch. Mair (red.), s. 53–65.
- Wright S. (2004), *Language Policy and Language Planning: From Nationalism to Globalisation*, Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan.

(wrzesień 2009)

Paweł Sobkowiak¹
Poznań



Systematyczna ocena własnej pracy nauczyciela jako element podnoszenia jakości kształcenia językowego

Od nauczycieli języków obcych oczekuje się dziś ciągłego doskonalenia wiedzy i umiejętności, korzystania z najnowszych osiągnięć dydaktyki oraz dostosowywania sposobu pracy w klasie do oczekiwań uczniów. W dobie globalizacji, gdy ludzie masowo przemieszczają się po świecie, i roz-

winiętych technologii informatycznych, ułatwiających komunikowanie się np. za pomocą internetu, znajomość języków obcych stała się nieodzowna, rola edukacji językowej niezwykle ważna, a wysokie wymagania względem nauczycieli języków obcych uzasadnione². Celem niniejszego

¹ Dr Paweł Sobkowiak jest starszym wykładowcą na Wydziale Prawa i Administracji Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu.

² Dokonujących się zmian w systemie nauczania języków obcych w Polsce nie powinno się jednak ograniczać do wprowadzenia języka nowożytnego jako obowiązkowego od I klasy szkoły podstawowej i zwiększania liczby godzin przeznaczonych na kształcenie językowe. Reforma edukacji musi mieć przede wszystkim charakter jakościowy. Jeśli chce się osiągnąć wysoką jakość systemu kształcenia szkolnego, zmianom należy nadać charakter całościowy, a także objąć nimi wszystkie jego komponenty, a więc nauczycieli, uczniów, kontekst edukacyjny oraz całą infrastrukturę nauczania (Sobkowiak 2009).

artykułu jest omówienie problemu ustawicznej oceny własnej pracy nauczycieli oraz roli, jaką autoewaluacja odgrywa w podnoszeniu jakości kształcenia językowego. Przedstawię także kryteria, według których można dokonywać samooceny oraz omówię wyniki pionierskiego badania przeprowadzonego na wybranej próbie, dotyczącego świadomości znaczenia samooceny wśród nauczycieli w Polsce oraz zakresu jej dokonywania.

■ **Rozwój zawodowy nauczyciela**

Jak twierdzi H. Komorowska (1995:23), wiadomości nabyte przez nauczycieli w trakcie studiów uniwersyteckich dezaktualizują się podczas ich późniejszej pracy zawodowej – następuje proces zapominania zdobytej wiedzy i naturalna utrata wyrobionych umiejętności. Dlatego zdobyta w trakcie studiów kompetencja wstępna (*initial competence*), obejmująca zarówno umiejętności językowe, jak i dydaktyczne, musi być ciągle rozwijana. Ponadto w dobie niebywałego rozwoju nauki i technologii informatycznych oraz ogromnego przyrostu wiedzy, ciągły rozwój zawodowy nauczyciela staje się koniecznością. Zdaniem M. Wallace'a (1995:58), kompetencja zawodowa współczesnego nauczyciela (*professional competence*) ma charakter dynamiczny, a rozwój zawodowy jest procesem trwającym całe życie. Jak wskazują wyniki wielu dociekań naukowych, z biegiem lat wraz z nabywanym doświadczeniem każdy nauczyciel wypracowuje swój własny styl dydaktyczny. Kwestia dokształcania nauczyciela z jednej strony spoczywa na instytucji zatrudniającej go, ale także on sam powinien wykazywać duże zainteresowanie ciągłym uzupełnianiem wykształcenia, samodzielnym poszerzaniem swych horyzontów, wzbogacaniem i unowocześnianiem warsztatu pracy. Zaś szkoła powinna na bieżąco analizować potrzeby uczniów i zatrudnionych w niej nauczycieli, gdyż ułatwia to określenie krótko- i długoterminowych celów zarówno instytucji, jak i pracującej w niej grupie

nauczycieli. Na drodze negocjacji między dyrekcją szkoły i konkretnym nauczycielem należy ustalić jego ścieżkę rozwoju, która będzie jednocześnie wypadkową potrzeb szkoły i oczekiwań nauczyciela. Wszelkie planowane zmiany powinny być rozciągnięte w czasie, by oczekiwania względem nauczyciela były realistyczne oraz dostosowane do możliwości finansowych zatrudniającej go instytucji.

Istnieje cały szereg formalnych i nieformalnych form dokształcania się nauczycieli. J. Richards i T. Farrell (2005:14) wymieniają:

- warsztaty metodyczne,
- nauczycielskie grupy wsparcia,
- badania w działaniu (*action research*),
- analizowanie zachowań konkretnych uczniów (*case studies*),
- lekcje koleżeńskie,
- stałą opieką mentorską, jaką nad młodym adeptem zawodu sprawuje doświadczony nauczyciel,
- prowadzenie dzienniczka własnej pracy albo portfolio oraz
- dokonywanie samooceny swej pracy.

Każda z wymienionych procedur pomaga w rozwijaniu kompetencji zawodowych nauczycieli. W dalszej części artykułu skupimy uwagę jedynie na autoobserwacji.

■ **Samoocena pracy nauczyciela**

Jak już wspominałem, jeśli chcemy uzyskać wysoki i satysfakcjonujący wszystkich poziom nauczania i uczenia się, nauczyciele powinni być profesjonalistami najwyższej klasy. W przypadku nauczycieli języków obcych oznacza to, że na bieżąco powinno się monitorować poziom ich kompetencji, zarówno językowych, jak i dydaktycznych oraz ich aktualny stan wiedzy z zakresu wiedzy o krajach, na obszarach których używa się nauczanego języka³. Pomocne w tym są wszelkiego rodzaju hospitacje, w trakcie których nauczyciele są oceniani. Jednak dziś akcentuje się rolę autonomii w rozwijaniu wiedzy i umiejętno-

³ W dobie globalizacji angielskiego istotnym zadaniem wydaje się rozwijanie u uczniów także tzw. kompetencji interkulturowej/międzykulturowej (*intercultural competence*), którą nauczyciel powinien również posiadać.

ści, należy więc pamiętać, aby stworzyć system procedur zachęcających nauczycieli do ciągłego oceniania własnej pracy. Zdolność do i umiejętność samoobserwacji i samooceny jest o tyle ważna, że ich wyniki często stanowią bodziec do dalszego rozwoju zawodowego, tj. uzupełniania wiedzy i doskonalenia warsztatu, oraz wspomagają nauczyciela w podejmowaniu rozsądnych decyzji, zarówno w skali makro, jak i mikro. W skali makro decyzje dotyczą wyboru programu (lub ułożenia własnego), metod, technik i materiałów dydaktycznych stosowanych w danym kontekście edukacyjnym, w skali mikro – rozwiązywania konkretnych problemów zaistniałych w danej klasie bądź na określonej lekcji.

Autorefleksja, czyli skupienie się na sobie nauczyciela, skutkuje refleksyjnym podejściem do pracy, pozwala dostrzec, a następnie eliminować własne błędy, przez co jakość wykonywanej przez nauczyciela pracy zdecydowanie podnosi się⁴. Pozwala także przejść od etapu, na którym działa się intuicyjnie, pod wpływem impulsu albo rutynowo, do kierowania się refleksją i samoświadomością. Bez krytycyzmu wobec samego siebie i uświadomionej potrzeby własnego rozwoju zawodowego nie może być mowy o podnoszeniu jakości nauczania. Rzetelne zestawienie opinii własnych z cudzymi (np. hospitującym doradcą metodycznym albo opiniami uczniowskimi) zwykle zwiększa poczucie pewności siebie, i co się z tym łączy, ułatwia nauczycielowi wykonywanie codziennych zdań.

K. Zeichner i D. Liston (1996:47) zauważyli, że refleksja jest wielowymiarowa, może pojawiać się na etapie prowadzenia lekcji, ale także po jej zakończeniu. Wyróżnili pięć jej rodzajów:

- natychmiastową (*rapid reflection*) – spontaniczna reakcja na to, co dzieje się w klasie,
- korygującą (*repair*) – prowadzącą do zmiany

zaplanowanych aktywności w klasie lub nawet do odejścia od przygotowanego planu lekcji,

- powtórzeniową (*review*) – nieformalne rozmowy w pokoju nauczycielskim albo własne przemyślenia na temat przeprowadzonych zajęć,
- badawczą (*research*) – systematyczne, rozciągnięte w czasie zbieranie danych na temat własnej pracy, np. przez prowadzenie dzienniczka lub nagrywanie lekcji na taśmę wideo/ audio oraz
- przeorientowującą (*retheorizing and reformulating*) – próby porównania pracy własnej z innymi, uzupełniane studiowaniem literatury fachowej.

Dwie pierwsze dokonują się w czasie prowadzenia lekcji, trzy następne to refleksje dotyczące lekcji już przeprowadzonych.

Literatura przedmiotu wskazuje, iż autoobserwacja jest przede wszystkim źródłem wiedzy o sobie samym, niezbędnej do wypracowania zachowania odpowiedniego do sytuacji i skutecznego w przyszłości. Jak zauważa E. Czykwin (1995:118-119) nauczyciel w klasie musi często podejmować decyzje i określone działania szybko, co z jednej strony zwiększa prędkość procesów psychicznych przebiegających u nauczyciela, a z drugiej, obniża stopień ich uświadomienia. Autoobserwacja pozwala na zebranie informacji na temat własnych zachowań w sytuacji wymagających szybkiego refleksu i wyrabia w nauczycielu pewność siebie, co ułatwi mu rozwiązanie następnej sytuacji kryzysowej w klasie. Zbieranie informacji o sobie pozwala nauczycielowi diagnozować używany na co dzień styl pracy, ewentualne skłonności do autokratyzmu, ekstrawersji, umiejętności werbalne itp. „Istnieje zależność między samoświadomością a zachowaniem. Im wyższa

⁴ Nagranie własnej lekcji daje nam obiektywny obraz tego, jak pracujemy w klasie, często pokazuje przepaść, jaka dzieli nasze subiektywne wyobrażenie o tym, jakimi jesteśmy nauczycielami od rzeczywistości. Na przykład często nie mamy świadomości, że wyjaśnienia, jakich udzielamy uczniom są niejasne, lub że dominujemy w klasie, uniemożliwiając uczniom wzięcie odpowiedzialności za własną naukę albo używanie języka w klasie. Możemy zaobserwować również, że faworyzujemy jednych uczniów, a ignorujemy innych. J. Richards i T. Farrell (2005:42, tłum. własne) cytują wypowiedzi trzech nauczycieli po obejrzeniu taśmy z prowadzonymi przez nich lekcjami, na temat siebie samych: „1. Nie zdawałem sobie sprawy, że posiadam irytujący nawyk mówienia cały czas 'Zgadza się?'. 2. Przez znaczną część czasu wydaje się, że mówię stanowczo za szybko. Nie ma więc co się dziwić, że uczniowie mają problemy ze zrozumieniem mnie. 3. Nie daję uczniom zbyt wielu okazji do mówienia. Muszę mówić mniej”.

jest samoświadomość tym skuteczniejsze jest zachowanie. Autoekspresja osób (nauczycieli), w tym ich oczekiwań wobec uczniów, jest bardziej czytelna, logiczna i komunikatywna w przypadku wyższej samoświadomości” (ibid, s. 119).

Samoocena nauczyciela sprzyja poszukiwaniu obrazu własnej osoby w roli zawodowej nauczyciela, i co się z tym łączy, także wspieraniu uczniowskich poszukiwań obrazu samego siebie, tj. wiąże się z osiągnięciem sytuacji optymalnej, w której styl dydaktyczny nauczyciela i style uczenia się uczniów zgadzają się ze sobą⁵. Samoobserwacja pozwala nauczycielowi walczyć z rutyną i podnosi atrakcyjność prowadzonych zajęć dydaktycznych. Istotną zaletą samooceny jest to, że łatwiej jest znieść przyznanie się do błędów przed samym sobą niż krytykę ze strony zwierzchnika lub konsultanta metodycznego. Ponadto samoocena czyni samego nauczyciela inicjatorem ewentualnych zmian w sposobie jego pracy, promuje autonomię i kreatywność. Sprawia, że rzeczywiście czuje się on odpowiedzialny za jakość powierzonego mu procesu dydaktycznego.

Wśród najczęściej stosowanych narzędzi pozwalających na monitorowanie, a następnie dokonywanie samooceny własnej pracy nauczyciela, wymienia się:

- pisanie sprawozdań z odbytych zajęć,
- różnego typu ankiety (zawierające mniej lub bardziej szczegółowe pytania dotyczące, m.in. przebiegu i tempa zajęć, szeroko rozumianych kompetencji nauczycielskich i stosunku do uczniów) oraz
- nagrywanie lekcji na taśmę audio lub wideo.

Zdobyte w ten sposób informacje pozwalają nauczycielowi ocenić, które elementy lekcji wypadły dobrze, a które źle, skłaniają do odpowiedzi na pytanie, które fragmenty lekcji należałoby w przyszłości prowadzić w inny, efektywniejszy sposób oraz które obszary języka są źródłem największych problemów uczniów, a zatem należałoby im poświęcać więcej uwagi.

Niezwykle ważne wydaje się określenie przed lekcją obszarów objętych ewaluacją, na przykład zarządzanie klasą, rodzaje interakcji dominujące na zajęciach, czynniki afektywne, użycie pomocy dydaktycznych, stosowanie technik nauczania oraz kwestie metodyczne. Jednym z kryteriów mogłaby być także tzw. skuteczność nauczyciela (*teacher effectiveness*) – na ile angażuje on uczniów do używania języka, czy też na ile stosowane w klasie procedury pomagają uczniom w opanowaniu omawianego materiału. Jednak wobec braku jednoznacznej definicji idealnego nauczyciela i wielu zmiennych determinujących efekt jego pracy, tego typu ocena byłaby subiektywna. Innym punktem wyjścia do oceny nauczyciela mogą być osiągnięcia uczniów (*student achievements*) – dobre nauczanie przekłada się na wysoki wskaźnik sukcesu wśród uczniów. Jednak i tutaj zbyt wiele innych czynników, np. zdolności uczniów, ich motywacja do nauki albo preferowany styl uczenia się, ma wpływ na efekt końcowy, aby taką ocenę uznać za obiektywną (Bailey 2006:213-8).

Pomocny w ocenie własnej pracy może być zestaw pytań zaproponowany przez J. Richardsa i C. Lockharta, który, według zamysłu autorów, ma ułatwiać nauczycielom pisanie dzienniczka (1994:16-17; tłum. własne)⁶:

1. Pytania dotyczące procesu nauczania

1. Co rozpocząłeś nauczać?
2. Czy udało ci się osiągnąć zamierzone cele?
3. Jakich materiałów dydaktycznych użyłeś? Na ile okazały się skuteczne?
4. Jakich technik użyłeś?
5. Jak podzieliłeś uczniów na grupy?
6. Czy była to lekcja zorientowana na nauczyciela?
7. Jakie rodzaje interakcji nauczyciela z uczniami wystąpiły na lekcji?
8. Czy wydarzyło się coś zabawnego lub niezwykłego?
9. Czy miałeś jakieś problemy z przeprowadzeniem lekcji?

⁵ Częścią rozwoju zawodowego nauczycieli jest świadomość kształtowania postaw uczących się.

⁶ Alternatywą może być zestaw pytań zaproponowany przez Frederickę Stoller (1996:4), albo opracowany przeze mnie, w oparciu o dostępną literaturę i własne doświadczenie, autorski kwestionariusz samooceny zajęć (Sobkowiak 2009).

10. Czy zrobiłeś coś inaczej niż zwykle?
11. W jaki sposób podejmowałeś decyzje?
12. Czy odszedłeś od konspektu lekcji? Jeśli tak, to dlaczego? Czy zmiana poprawiła, czy pogorszyła bieg wydarzeń?
13. Co było największym osiągnięciem lekcji?
14. Które części lekcji były najbardziej udane?
15. Które części lekcji były najmniej udane?
16. Czy poprowadziłbyś lekcję inaczej, gdybyś miał ją powtórzyć z inną grupą?
17. Czy sposób prowadzenia lekcji odzwierciedlał twoją filozofię nauczania?
18. Czy odkryłeś coś nowego w sposobie, w jaki nauczasz?
19. Jakie zmiany powinienś wprowadzić do swojego sposobu nauczania?

II. Pytania dotyczące uczniów

1. Czy wchodziłeś w interakcję z wszystkimi uczniami?
2. Czy uczniowie aktywnie włączali się w przebieg lekcji?
3. Jak reagowałeś na potrzeby różnych uczniów?
4. Czy lekcja była wyzwaniem dla uczniów?
5. Co twoim zdaniem uczniowie nauczyli się na lekcji?
6. Co im się podobało najbardziej?
7. Na co nie reagowali dobrze?

III. Pytania o Tobie jako nauczycielu języka

1. Co jest źródłem moich pomysłów w zakresie nauczania języka?
2. W jakim miejscu rozwoju zawodowego znajduję się?
3. Jak się rozwijam jako nauczyciel języka?
4. Jakie są moje mocne strony jako nauczyciela języka?
5. Jakie są moje słabe strony? Co mnie ogranicza?
6. Czy w sposobie mojego nauczania istnieją jakieś sprzeczności?
7. W jaki sposób doskonalię moje nauczanie języka?
8. Jak pomagam uczniom?
9. Jakie zadowolenie daje mi nauczanie języka?

Samoocena nauczycieli w Polsce

W celu sprawdzenia podejścia nauczycieli do kwestii samooceny i zbadania, czy sami jej dokonują, w II semestrze roku akademickiego 2007/8 przeprowadzono badanie ankietowe wśród przedstawicieli tej grupy zawodowej z województw wielkopolskiego i dolnośląskiego⁷. Przed przystąpieniem do badania postawiono następujące hipotezy:

- istnieje szeroki zakres akceptacji samooceny wśród nauczycieli,
- stosowanie przez nauczycieli samooceny odbywa się w nieco mniejszej skali,
- czynnikami determinującymi autoewaluację są: płeć, poziom wykształcenia, staż pracy i rodzaj szkoły, w której nauczyciel jest zatrudniony.

Celem szczegółowym badania było ustalenie, jak często i za pomocą jakich narzędzi respondenci dokonują autoewaluacji.

Skonstruowano standaryzowany kwestionariusz i przeprowadzono badanie wykorzystując dobór częściowy. Z racji ograniczeń formalnych badanie nie miało charakteru reprezentatywnego. Próbę dobrano tzw. metodą wygodną (Mynarski 2000). Zapewniono sobie dostęp do wystarczającej próby badanych o zróżnicowanych cechach demograficznych oraz przeprowadzono badanie w różnych typach szkół. Wyniki opracowano na podstawie 238 ankiet. Duże zainteresowanie badaniem i problematyką można uznać za czynnik podnoszący jego wiarygodność. W badaniu wzięło udział 193 kobiet i 45 mężczyzn. Większość respondentów stanowiły kobiety (81.09 proc.), co odzwierciedla daleko posuniętą feminizację zawodu. Ankieta składała się z 9 pytań, w większości typu zamkniętego. Jedno pytanie, skierowane do nauczycieli, którzy nie dokonują autoewaluacji, miało charakter otwarty.

Nauczycieli zapytano o stosunek do samooceny. Odpowiedzi, jakie uzyskano na pytanie dotyczące stosunku do autoewaluacji wskazują, iż respondenci są świadomi pozytywnego wpływu

⁷ Ze względu na pionierski charakter badania oraz brak środków finansowych ograniczono zakres geograficzny do dwóch województw.

wu dokonywania oceny własnej pracy na jakość procesu kształcenia – łącznie 83.61 proc. wyraziło przekonanie, iż taka zależność istnieje. 11.77 proc. badanych trudno było to jednoznacznie uznać, a tylko 4.62 proc. respondentów stwierdziło, że taki związek nie istnieje. Autora interesowała także skala stosowania samooceny. Aż 94.96 proc. ankietowanych nauczycieli ocenia samych siebie, a jedynie 5.04 proc. tego nie robi. Tabele 1-5 ilustrują wpływ wymienionych wcześniej czterech zmiennych na autoewaluację badanych⁸:

Stosunek do samooceny	Mężczyźni	Kobiety
Pozytywny	77.77%	84.97%
Negatywny	6.66%	4.15%
Brak zdania	15.57%	10.88%

Tabela 1. Stosunek badanych do samooceny według płci.

Samoocena	Mężczyźni	Kobiety
Tak	91.11%	95.85%
Nie	8.89%	4.15%

Tabela 2. Dokonywanie samooceny według płci.

Samo-ocena	Licencjat	Magisterskie	Stopień naukowy doktora	Inne
Tak	84.62%	95.73%	96.55%	100%
Nie	15.38%	4.27%	3.45%	–

Tabela 3. Samoocena według wykształcenia.

Samo-ocena	1-5 lat	6-10 lat	11-15 lat	16-20 lat	21-25 lat	26 lat-...
Tak	100%	96.43%	95.74%	83.78%	100%	95.65%
Nie	–	3.57%	4.26%	16.22%	–	4.35%

Tabela 4. Samoocena według stażu pracy.

Typ szkoły	Podstawowa	Gimnazjum	Średnia	Wyższa
Tak	83.33%	100%	92.50%	96.06%
Nie	16.67%	–	7.50%	3.94%

Tabela 5. Samoocena według typu szkoły.

Jak pokazują wyniki badania, zarówno mężczyźni, jak i kobiety mają świadomość pozytywnego wpływu samooceny na jakość edukacji. Jednak nieco większa liczba kobiet ma pozytywny stosunek do niej. Relatywnie więcej kobiet dokonuje także autoewaluacji. Może to być związane z większą skrupulatnością kobiet. W 100 proc. monitorują swoją pracę nauczyciele nieposiadający formalnego wykształcenia przygotowującego do zawodu nauczyciela (w grupie tej znalazły się osoby po innych studiach niż filologiczne, zatrudnione w szkole na podstawie certyfikatu znajomości danego języka), co jest hipotetycznie uzasadnione – są oni niepewni swych kompetencji. Znamienne jest to, że odsetek nauczycieli dokonujących samooceny (94.96 proc.) jest wyższy niż pozytywnie oceniających jej związek z jakością kształcenia. Być może autoewaluacja nie jest w ich przypadku uznawana za czynnik pozytywnie wpływający na efekty nauczania. Warto by w przyszłości powtórzyć badanie i zapytać tę grupę o powody, dla których jej dokonują.

Wyniki badania wskazują, że dokonywanie samooceny rośnie wraz z wykształceniem – im wyższe, tym większa część populacji ocenia się. Staż pracy w szkole ma również istotny wpływ na dokonywanie samooceny. Można przypuszczać, że w trakcie nabywania doświadczenia zawodowego nauczyciele zmieniają swój stosunek do autoewaluacji. Samooceny dokonują wszyscy respondenci mający staż pracy nie dłuższy niż 5 lat – są wówczas niepewni swych umiejętności, pamiętają też prawdopodobnie zalecenia wykładowców dydaktyki. Ta grupa jest też częściej poddawana ocenie przez dyrektora szkoły albo doradcę metodycznego, co może także być bodźcem do weryfikowania oceny wystawionej przez kogoś innego z oceną własną. Liczba ankietowanych oceniających swą pracę zmniejsza się w kolejnych grupach stażowych, by w grupie osób pracujących 21-25 lat osiągnąć ponownie 100 proc. Być może po okresie nabycia pewności do swoich kompetencji zawodowych, po przejściu okresu wypalenia zawodowego nauczyciele nabierają pewnej świeżości i z nową energią próbu-

⁸ Wyniki badania przedstawiono w liczbach względnych, w procentach. Całość badanej populacji stanowiła 100%, jednak w niektórych przypadkach subpopulacje wyodrębnione w oparciu o wskazane cechy stanowiły 100%.

ją skuteczniej pracować, czego odzwierciedleniem może być powrót do samooceny własnej pracy. Wskaźnik autoewaluacji spada w ostatnim przedziale – być może ma to związek ze zbliżającym się przejściem nauczycieli na emeryturę i braku motywacji do podnoszenia jakości swojej pracy.

Interesował nas także wpływ typu szkoły na dokonywanie samooceny. Największą grupę oceniających własną pracę stanowią nauczyciele gimnazjów, następnie nauczyciele akademickie oraz szkół średnich. Relatywnie najmniej nauczycieli dokonujących autoewaluacji pracuje w szkole podstawowej.

W tabeli 6 zestawiono informacje dotyczące częstotliwości dokonywania samooceny przez respondentów. Jak widzimy, największa część badanych (42.92 proc.) ocenia się po każdej lekcji, niestety jest to mniej niż połowa ankietowanych. Aż 22.13 proc. respondentów robi to nieregularnie. Pokazuje to konieczność uwrażliwiania kandydatów do zawodu, tj. studentów kolegiów nauczycielskich oraz sekcji nauczycielskich kierunków neofilologicznych, a także czynnych zawodowo nauczycieli na wszelkiego typu spotkaniach/ warsztatach metodycznych na konieczność regularnej samooceny i jej pozytywnego wpływu na jakość kształcenia.

Częstotliwość samooceny	%
po każdej lekcji	42.92%
raz w tygodniu	11.06%
raz w miesiącu	9.73%
raz na kwartał/ semestr	9.74%
raz w roku	4.42%
Nieregularnie	22.13%

Tabela 6. Częstotliwość dokonywania samooceny wśród badanych.

Interesujące było także dowiedzenie się, kiedy respondenci najczęściej dokonują samooceny. Okazało się, że badani najczęściej oceniają się w trakcie prowadzenia lekcji (63.72 proc.). Robią to prawdopodobnie w sposób niesformalizowany, gdyż tylko 14.60 proc. spośród nich prowadzi

własny dzienniczek, 4.86 proc. pisze sprawozdanie z ocenianej lekcji lub robi mniej formalne notatki. Nagrywanie lekcji na taśmę audio należy do rzadkości (0.88 proc. badanych), nikt nie nagrywa się na taśmę wideo – takie formy wymagałyby dużego zaangażowania ze strony nauczyciela. Warto jednak zauważyć, iż mimo że wspomniane formy dałyby możliwość bardziej obiektywnego spojrzenia na samego siebie, to już samo myślenie o sposobie prowadzenia lekcji i jej skuteczności jest wyrazem refleksyjności nauczyciela i dowodem na to, że nie jest mu obojętna jakość procesu edukacyjnego. 46.01 proc. badanych rozmawia na temat własnej pracy z kolegami w pokoju nauczycielskim lub z innymi nauczycielami spotkanymi na warsztatach metodycznych lub konferencjach. 2.65 proc. respondentów ocenę własnej pracy łączy z wynikami osiąganymi przez swoich uczniów, dla 5.30 proc. opinie uczniów na temat ich pracy są impulsem do dokonywania samooceny. 3.09 proc. ankietowanych ocenia się, analizując przeprowadzoną lekcję w domu, przed przystąpieniem do przygotowywania następnej. Dla 0.88 proc. badanych porównywanie przeprowadzonych lekcji w innych zespołach uczniowskich jest źródłem autoewaluacji⁹.

Ankietowani, którzy nie oceniają własnej pracy, nie robią tego, gdyż, ich zdaniem:

- autoewaluacja jest nieobiektywna,
- nie gwarantuje poprawy jakości kształcenia,
- najlepszym źródłem oceny pracy nauczyciela są wyniki uzyskiwane przez uczniów,
- wypracowali swój własny, niezawodny sposób pracy, którego nie zamierzają zmieniać,
- boją się wyniku takiej oceny,
- nie znają odpowiednich sposobów przeprowadzania autoewaluacji
- nie mają czasu na samoocenę.

■ Uwagi końcowe

Wszyscy uczestnicy procesu uczenia się/nauczania powinni czuć się odpowiedzialni za jego efekt końcowy. Ponieważ nauczyciel odgrywa w systemie edukacji kluczową rolę, jego motywa-

⁹ Podane liczby łącznie dają więcej niż 100 proc., gdyż ankietowani mogli wybrać więcej niż jedną formę dokonywania samooceny.

cja i zaangażowanie w dużym stopniu determinują jakość jego pracy. Systematyczna ocena własnej pracy przez nauczyciela podnosi jego samoświadomość oraz inspiruje do analizowania własnych zachowań w klasie, co pomaga wskazać/eliminować ewentualne błędy, motywuje do pogłębiania oraz uzupełniania własnej wiedzy i doskonalenia umiejętności, pozwala wspólnie rozwiązywać problemy i wypracowywać alternatywne działania oraz określać obszary wymagające ze strony nauczyciela doskonalenia. Samoocena może przyczynić się także do wykształcenia wśród nauczycieli bardziej pozytywnego podejścia do ustawicznego kształcenia zawodowego, co w dobie edukacji trwającej dziś całe życie wydaje się niezwykle ważne. W związku z tym włączanie komponentu samooceny do programów szkoleń wydaje się oczywiste. Celem takich zajęć powinno być uczenie skutecznej samooceny, która niewątpliwie powinna przyczynić się do podniesienia jakości kształcenia w naszym systemie edukacji.

Omówione badanie empiryczne wskazuje, że świadomość potrzeby autoewaluacji wśród nauczycieli w Polsce jest wysoka oraz że znaczna ich większość jej dokonuje.

Bibliografia

- Bailey K. (2006), *Language Teacher Supervision*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Czykwin E. (1995), *Samoświadomość nauczyciela*, Białystok: Wydawnictwo Trans-Humana.
- Komorowska H. (1995), *Nauczanie Języków Obcych: Propozycje Strategii Oświatowej*, Warszawa: WSiP.
- Mynarski S. (2000), *Praktyczne metody analizy danych rynkowych i marketingowych*, Kraków: Kantor Wydawniczy „Zakamycze”.
- Richards J., Lockhart C. (1994), *Reflective teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards J., Farrell T. (2005), *Professional Development for Language Teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Sobkowiak P. (2009), *Systematyczna ewaluacja nauczyciela jako element podnoszący jakość kształcenia*, „Języki Obce w Szkole” 2, s. 33-42.
- Stoller F. (1996), *Teacher supervision. Moving towards an interactive approach*, „English Teaching Forum” 34, s. 2-9.
- Wallace M. (1995), *Training Foreign Language Teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Wysocka M. (1998), *Samoocena Nauczycieli Języków Obcych*, Warszawa: Wydawnictwo Energeia.
- Zeichner K., Liston D. (1996), *Reflective Teaching: An Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

(lipiec 2009)

info

INFORMACJE DLA AUTORÓW

Jakie są warunki publikowania prac w czasopiśmie

Przyjmujemy do druku każdy artykuł, który uzyska przychylne recenzje w zespole redakcyjnym. Każdy przysłany do nas artykuł jest czytany przez wszystkich członków naszej redakcji, szczegółowo recenzowany i przyjmowany lub nie do druku. Staramy się informować Autorów o naszej decyzji w możliwie najszybszym terminie, ale czasem (gdy mamy wyjątkowo dużo pracy) przedłuża się on nawet do dwóch miesięcy.

W ostatnich latach znacznie zwiększyliśmy objętość czasopisma, więc mamy coraz mniej prac długo czekających na druk. Pod każdą wydrukowaną pracą zamieszczamy miesiąc i rok, w którym ją dostaliśmy. Łatwo jest więc się zorientować, jak długo artykuły czekają na druk. Zwykle czekają „w kolejce”, ale czasem dana praca pasuje do danego numeru, więc jest opublikowana szybciej, albo ma objętość, której nam brakuje do wypełnienia stron czasopisma. Czasem też jest przez nas zamówiona, więc jest drukowana od razu.

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

W celu przyspieszenia druku prac prosimy o:

- Przesyłanie prac e-mailem lub wydruku z dyskietką lub płytą CD (Word) – nie przyjmujemy rękopisów i maszynopisów.
- Podawanie swoich prywatnych adresów i konieczne numerów telefonów. Artykuł może być dołączony do numeru w ostatniej chwili i nie ma już czasu na przesłanie go Autorowi do korekty. Można wówczas uzgodnić wiele szczegółów telefonicznie.
- Podawanie dokładnych źródeł cytowanych tekstów i ilustracji (autor, rok wydania, tytuł, miejsce wydania, nazwa wydawnictwa, nr strony).

Zachęcamy do pisania artykułów i zapraszamy na łamy naszego czasopisma.

Między teorią a praktyką

Marzena Żylińska¹
Toruń



Szkoła i nauczanie języków obcych w społeczeństwie ery wiedzy



Uczyć rozwiązywania problemów czy reprodukcji wiedzy?

Rok 2009 został ogłoszony Europejskim Rokiem Kreatywności i Innowacji, którego głównym hasłem były „Wyobrażenia – Kreatywność – Innowacje” („Imagine – Create – Innovate”)². Jeśli Unia Europejska ma pozostać liczącą się siłą, a nasze gospodarki mają się liczyć w wyścigu technologicznym, to trzeba dziś zrobić wszystko, by u młodych Europejczyków rozwijać twórczą postawę. W przeciwnym razie za 20 lat, to my, Europejczycy, będziemy szyć koszulki dla Chin – twierdzi badacz mózgu Manfred Spitzer (Spitzer 2007). Pojęcia, o których mowa, stały się ostatnio modne i pojawiają się w bardzo wielu ogłoszeniach. Pracodawcy poszukują osób kreatywnych, samodzielnych, umiejących rozwiązywać problemy i pracować w zespole. Nikt nie chce takich pracowników, którzy potrafią trzymać się schematów, odpowiadać zgodnie z kluczem, sprawnie reprodukcować dowolne ilości wiedzy, a w pracy potrzebują drobiazgowych instrukcji przełożonego. Wykształcenie pożądaných postaw wymaga wielu lat konsekwentnej pracy. Już od przedszkola dzieci trzeba uczyć samodzielnego, krytycznego myślenia i nagradzać je za szukanie nowych, nieschematycznych rozwiązań. Nauka może polegać albo na uczeniu się myślenia i rozwiązywaniu problemów, albo na reprodukcji dużej ilości informacji.

Jeszcze nigdy w dziejach ludzkości nauka nie rozwijała się tak szybko jak dziś, jeszcze nigdy przyrost wiedzy nie był tak szybki. Dlatego obecne społeczeństwo określa się mianem społeczeństwa informacyjnego lub społeczeństwa ery wiedzy.



Życie w społeczeństwie płynnej nowoczesności

Ilość informacji, którą dysponujemy, podwaja się mniej więcej co siedem lat i czas ten coraz bardziej się skraca. Wraz z postępem wiedza coraz szybciej się dezaktualizuje, to, co jeszcze wczoraj było pewnikiem, dziś się już nie sprawdza. Zanurzeni w codzienności, atakowani tysiącami informacji, zabiegani, zmuszeni do ciągłego dokonywania wyborów nie zawsze potrafimy dostrzec głębokość zmian, które dokonały się w naszym życiu w ostatnich latach, nazwanych przez Zygmunta Baumana „czasami płynnej nowoczesności”. Jeszcze całkiem niedawno ukończenie określonej szkoły zawodowej lub kierunku studiów determinowało całe życie zawodowe. Młody człowiek podejmował pracę w wyuczonym zawodzie i wiązał się nierzadko na całe życie z jedną firmą. Doświadczenie uczyło, że warto być lojalnym wobec swojego pracodawcy. Dziś nic nie jest dane raz na zawsze. To, czego nauczyliśmy się wczoraj, dziś może już być przeszkodą na drodze do nowego celu. Konieczność zmiany zawodu i przekwalifikowania się nie jest niczym wyjątkowym, większość zawodów wymaga kształcenia się przez całe życie.

¹ Autorka jest wykładowcą metodyki i literatury w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Toruniu.

² <http://www.projektyedukacyjne.pl/index.php/2009/rok-2009-europejskim-rokiem-kreatywnosci-i-innowacji/>, 12.11.2009.

W świecie płynnej nowoczesności wszystko szybko się zmienia i dezaktualizuje, brak stabilności staje się normą, nie ma wytyczonego szlaku ani pewnych autorytetów, które wskażą słuszną i bezpieczną drogę. Tej każdy dziś musi szukać sam. „W społeczeństwie tym nie ma wyjątków od powszechnej reguły nietrwałości” (Bauman 2007:8).

Na poziomie codziennego życia szkoły doskonałym przykładem potwierdzającym tezę Z. Baumana jest wybór przedmiotów maturalnych. Jeśli uczeń chciał w roku 2009 studiować np. psychologię, to nikt nie mógł mu kompetentnie doradzić, jakie przedmioty powinien zdawać na maturze. Na Uniwersytecie Gdańskim liczył się język polski i język obcy oraz dwa z wymienionych przedmiotów: biologia, fizyka i astronomia, historia, matematyka, geografia. Inne uczelnie honorowały WOS, a Uniwersytet Łódzki egzamin ustny z języka polskiego i obcego. Do tego dochodziły inne na każdej uczelni mnożniki za określony przedmiot i poziom. Dziwić może, że niemal wszędzie rekrutacja na psychologię zazwyczaj dotyczyła egzaminów pisemnych, a jedynie Uniwersytet Łódzki uznał, że pewne sprawności, niezbędne w zawodzie psychologa, można sprawdzić jedynie w wypowiedziach ustnych. Na forach internetowych można znaleźć wiele głosów rozczarowanych uczniów, którzy do egzaminu na psychologię w określonym mieście przygotowywali się z biologii i WOS-u, bo takich przedmiotów wymagano w poprzednich latach, ale reguły gry się zmieniły, skreślono WOS, a wprowadzono matematykę lub historię³.

Nie ma dziś jednego kanonu, którego trzeba lub warto się trzymać. Nie ma nic pewnego. Jeśli w tym roku przelicznik za dany przedmiot jest w danej uczelni korzystny dla zdających poziom rozszerzony, to w przyszłym może być dokładnie odwrotnie. W gąszczu zmieniających się, nielogicznych i niespójnych zasad każdy musi znaleźć to, co dla

niego w danej chwili jest najkorzystniejsze. Konstruktywiści stworzyli przydatne w takich sytuacjach słowo *wiabilny*⁴. Doświadczenia rodziców i jeszcze niedawno studiujących młodych nauczycieli w niczym nie mogą być przydatne, a nawet mogą utrudnić podjęcie optymalnej decyzji, bo system, który określiłabym jako „rekrutację patchworkową”, charakteryzuje ciągła zmiana i brak jakiegokolwiek logiki i spójności. Zagubieni uczniowie często szukają wsparcia i porady na forach internetowych.

Z. Bauman twierdzi, że wczorajsze doświadczenie może być balastem, który utrudni znalezienie optymalnej drogi w zmieniającym się ciągle labiryncie. „Problem polega na wyborze najlepszej z dostępnych ofert” (Bauman 2007:13), ale nie ma takiego autorytetu, który mógłby zagubionej jednostce wskazać najlepszą drogę. Każdy wybór jest obciążony ryzykiem, bo system podlega ciągłym zmianom. Jednostka musi być dziś gotowa do ciągłych zmian, do porzucania tego, co jeszcze wczoraj gwarantowało sukces i do ciągłego zaczynania od nowa. Młodzi ludzie nie mogą już wspierać się na doświadczeniu starszych. W obliczu dzisiejszego labiryntu ich rady są zupełnie nieprzydatne. Rodzic, który zada sobie trud poznania zasad rekrutacji na wybrany kierunek na różnych uczelniach, będzie tak samo bezradny, jak jego dziecko. W obliczu tak nielogicznego systemu zdobyte doświadczenie traci jakikolwiek sens.

Postmodernizacja procesu dydaktycznego

Znakomity polski filozof Andrzej Szahaj w książce „Zniewalająca moc kultury. Artykuły i szkice z filozofii kultury” (2004) opisuje proces postmodernizacji współczesnej filozofii. Dla epoki modernizmu typowe jest postrzeganie nauki, a więc i wiedzy, jako struktury hierarchicznej, którą cechuje obiektywna pewność i stałość.

³ <http://studencie.pl/artykuly/artikul/2562/Maturzysto-wyberz-studia-Psychologia-na-UWr/>, 12.11.2009.

⁴ Chodzi o podstawowe dla radykalnego konstruktywizmu, wprowadzone przez Ernsta von Glasersfelda słowo *wiabilny* (niem. *viabel*, ang. *viable*). Jest to przymiotnik określający coś, co nam pasuje, odpowiada, jest przydatne i funkcjonalne, odpowiednie do sytuacji. W czasach modernizmu panowało przekonanie, iż z pomocą nauki i obiektywnych teorii można dotrzeć do obiektywnej prawdy. Owo przekonanie okazało się iluzją. Na miejsce prawdy E. von Glasersfeld wprowadził pojęcie *wiabilności*. Oznacza ono przekonanie o wielości dróg, którymi można podążać do celu, mnogości metod prowadzących do rozwiązania problemu. Ważne, by każdy umiał wyszukać dla siebie tę właściwą, by z całej palety możliwości wybrać tę najodpowiedniejszą.

Postmodernizm oznacza odejście od nauki pojmowanej jako byt absolutnie prawdziwy. Zdaniem A. Szahaja nauka jest całkowicie zależna od kultury, a więc od kontekstu, w który jest wpisana. Nie ma jednej obiektywnej prawdy, każda jest pochodną kultury, która ją stworzyła. Analiza dzisiejszej szkoły, systemu nauczania i dydaktyki przez pryzmat przemyśleń filozofa pozwala dostrzec istotę problemu współczesnej edukacji.

Społeczeństwo już dawno weszło w fazę postmodernizmu (ponowoczesności), a system edukacyjny tkwi jeszcze głęboko w przeżywającej swój największy rozkwit w XIX wieku epoce modernizmu (nowoczesności). Przejawia się to np. silnym zhierarchizowaniem i przerwaniem celów, wiarą, że wszystko da się precyzyjnie opisać i poddać pomiarowi, najlepiej w formie obiektywnych testów. Ich wyniki da się, co prawda, mierzyć i porównywać, ale nikt już nie pyta o ich wartość i przydatność. Czy naprawdę zależy nam na tym, by u uczniów rozwijać schematyczne myślenie, trzymanie się klucza, by zniechęcać ich poprzez złe oceny do rozwijania krytycznego myślenia, autonomii i innowacyjności? Te ostatnie trudno mierzyć i porównywać, więc w imię modernistycznie rozumianego obiektywizmu zrezygnowano w polskich szkołach z rozwijania takich postaw, pozostawiając tylko to, co da się sprawdzić za pomocą prostych testów wielokrotnego wyboru.

Takie podejście do edukacji oznacza ogromne zubożenie zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i ogólnospołecznym. Wiedza zdobywana przez uczniów jest wprawdzie porównywalna, ale także często zupełnie nieprzydatna. Dlatego system edukacyjny i dydaktyka nauczania powinny, podobnie jak całe społeczeństwo, przejść proces głębokich zmian, które można nazwać postmodernizacją.

Skutki uwolnienia informacji

W obliczu krytyki dzisiejszego systemu edukacji często słyzy się argument, że wcześniejsze generacje chodziły do takich samych szkół i zdobyły solidne wykształcenie. Jest w tym stwierdzeniu wiele prawdy, a jednak nie oznacza to, iż

dotychczasowy model kształcenia powinien być utrzymany. Szkoła funkcjonuje dziś bowiem w zupełnie innym kontekście. Technologie informacyjne na niespotykaną dotąd skalę wpłynęły na sposób funkcjonowania społeczeństwa. Zmiany dotyczą niemal każdej dziedziny życia. Jednym ze skutków tej rewolucji jest uwolnienie informacji i związany z tym procesem stan braku równowagi między społeczeństwem a szkołą. Wartości przydatne społecznie, takie jak: kreatywność, autonomia, zdolność odchodzenia od znanych schematów, umiejętność pracy w grupie i nawiązywanie dobrych relacji z innymi ludźmi, nie są premiowane w systemie szkolnym, bo rozwijanie ich nie przekłada się na wyniki uzyskiwane na egzaminach zewnętrznych.

Paul Levinson uznał komunikację online za bezprecedensową wyzwolicielkę informacji, która przez kilka ostatnich stuleci była uwięziona w druku (Levinson 1999:63, 204-207). Wyzwolone wiadomości stały się prawdziwą informacyjną lawiną, która dla ludzkości stała się poważnym zagrożeniem. Poprzez media i nowe technologie do każdej jednostki codziennie docierają ich dziesiątki, a nawet setki. Przeciętnemu człowiekowi z coraz większym trudem przychodzi zorientowanie się w sytuacji i wyrobienie sobie własnego zdania, tym bardziej że wiele informacji wzajemnie się wyklucza (Żylińska 2007:86).

Wobec informacyjnej lawiny nieprzygotowana jednostka staje się zupełnie bezradna, a stawienie jej czoła bynajmniej nie jest proste i wymaga czasu. W szkole ery nowoczesności problem ten nie występował. Wiadomości były wtedy uwięzione w druku, a do uczniów docierały w uporządkowanej formie, za którą odpowiadał autor. Status informacji i uczniów był więc równoważny. Ani informacje, ani uczniowie nie byli wolni. Dziś, w erze postmodernizmu, układ ten wygląda inaczej. Internet uwolnił informacje, każdy ma do nich wolny dostęp i może być twórcą kreującym nowe światy, autorem docierającym do nieograniczonej liczby odbiorców. Uczniowie w wolnym czasie coraz częściej stają się twórcami samodzielnie wytyczającymi sobie cele i określającymi sposób ich realizacji. Inaczej rzecz się ma ze szkołą. Tu uczeń wciąż ma głównie

do czynienia z nieuwalnionymi jeszcze informacjami, zamkniętymi w podręcznikach, nauczycielskich zeszytach i programach nauczania. Charakter uwiezionych informacji jest zupełnie różny od tych uwolnionych. Te pierwsze mają określoną strukturę, porządek, progresję, a wobec tego łatwo poddają się planowaniu. Nauczyciel może bez trudu określić, jakim słownictwem uczniowie będą zajmować się w kolejnych miesiącach, kiedy poznają czas przyszły, a kiedy zaimki osobowe. Uwolnione informacje siłą rzeczy nie są uporządkowane, nie mają określonej struktury ani progresji i dlatego nie poddają się tradycyjnemu planowaniu, do którego przez stulecia przywykły szkoły. Wykorzystując na lekcjach zasoby sieci, trudno ograniczyć się do stron, na których występują tylko przerebione dotychczas zagadnienia gramatyczne. Internet i zaplanowana z góry progresja wzajemnie się wykluczają. Dostępne tu informacje nie mają ani początku, ani końca, więc korzystanie z tego źródła wiedzy jest nieporównanie trudniejsze niż praca z tradycyjnymi, drukowanymi tekstami, bo wymaga aktywności osoby uczącej się. Jednostka nieprzyzwyczajona do konieczności ciągłego dokonywania wyborów i samodzielnego wybierania drogi w sieci, niewątpliwie poczuje się zagubiona. Dużo łatwiej podążać za wskazówkami nauczyciela, czytać odpowiednie rozdziały i robić wskazane zadania. Jednak szkoła nie funkcjonuje w próżni i każdy podejmując pracę prędzej czy później będzie musiał stawić czoła uwolnionym, a więc nieustrukturyzowanym informacjom. Dopuszczenie internetu jako pełnoprawnego źródła wiedzy wymaga więc nowej dydaktyki i nowego modelu lekcji, czyli radykalnych zmian w organizacji procesu uczenia się.

	Informacja		Uczniowie
Era nowoczesności	Informacje uwiezione w druku ⁵ .	=	Uczniowie nauczani przez nauczyciela przekazującego im wiedzę i wychowywani w autorytarnym modelu rodziny. Sytuacji nie zmieniła telewizja, która widza czyniła również biernym odbiorcą.
Era postnowoczesności (modernizmu, płynnej nowoczesności)	Uwolnione informacje.		Uczniowie nauczani przez nauczyciela przekazującego im wiedzę, ale socjalizowani w rodzinach praktykujących coraz bardziej partnerski model, korzystający z wolności i wchodzący za pomocą nowych technologii coraz częściej w rolę aktywnych twórców.

■ Uczeń jako twórca lub odtwórca

Każdy człowiek może być dziś twórcą lub jedynie odtwórcą. Uwolnienie informacji otwiera zupełnie nowe możliwości, ale ich twórcze wykorzystanie wymaga dużych umiejętności, samodzielności i kreatywności. Tylko odpowiednio przygotowane osoby są w stanie twórczo wykorzystać potencjał nowych technologii.

Pracując głównie z informacjami uwiezionymi w druku, a więc uporządkowanymi przez ich autorów, uczniowie są przede wszystkim odbiorcami wiedzy. Ich rola jest pasywna, a nauka sprowadza się do odtwarzania podanych wiadomości. Nie mają wpływu ani na dobór treści nauczania (podstawa programowa, program nauczania, podręcznik), ani na metody pracy (nauczyciel), ani na sposób prezentowania i sprawdzania wiedzy (nauczyciel). W tradycyjnym systemie kształcenia opartym głównie na informacjach uwiezionych w druku uczniowie są traktowani przedmiotowo, bo wszelkie decyzje są podejmowane bez ich udziału.

Ci sami uczniowie, opuszczając mury szkoły, zaczynają funkcjonować w z gruntu odmiennej rzeczywistości wolnej informacji. Tu nie są już uczniami skazanymi na odtwarzanie tego, co stworzyli inni. Główną cechą świata wolnej informacji jest ciągła zmiana ról twórcy – odtwórcy. Jednostka czytająca informacje na portalu informacyjnym

⁵ Kursywą oznaczono to, co jest typowe dla minionej epoki, czyli modernizmu (nowoczesności).

jest odbiorcą tekstu, ale już chwilę, pisząc komentarz do przeczytanego tekstu, sama staje się autorem. Każdy może czytać to, co napisali inni, każdy może dzielić się z innymi własnymi doświadczeniami i przemyśleniami w swoim blogu. Korzystanie z sieci wymusza aktywność jednostki. Tu nie można biernie czekać na instrukcje autorytetów, tu każdy sam wybiera sobie drogę. Ale największa różnica polega na płynnej zmianie ról twórcy – odtwórcy, na możliwości wyrażania samego siebie. Bycie twórcą jest dużo ciekawsze, wymaga kreatywności, aktywności, krytycznego myślenia, autonomii; jest też przejawem wolności. Jednostka będąca autorem staje się ważna, świadomie wchodzi w interakcje z innymi, formułuje własne opinie, ocenia, podejmuje decyzje. Nietrudno zauważyć, że jest to diametralnie różne od tego, co uczeń robi w szkole. Jednym, być może najważniejszym ze skutków uwolnienia informacji, jest możliwość płynnego przechodzenia z roli pasywnego odbiorcy wiedzy do aktywnej roli autora. W świecie drukowanej informacji taka ciągła zmiana ról nie była możliwa.

Bycie odtwórcą jest nudne

Wielu uczniów odbiera dziś szkołę jako zło konieczne. Badania przeprowadzone dwa lata temu w Niemczech i Austrii pokazują, że wśród miejsc i zjawisk, których uczniowie najbardziej nie lubią, szkoła plasuje się na drugim miejscu tuż za dentystą. Wielu z nich uważa, że wiedza, której muszą się uczyć, jest dla nich zupełnie nieprzydatna. Jednak największym problemem szkoły jest dziś nuda.

Roczny raport społecznego programu *Szkoła bez przemocy* opublikowany w 2009 roku⁶ zawiera wiele ciekawych informacji, które mogą być pomocne w znalezieniu odpowiedzi na pytanie, dlaczego w odczuciu wielu osób cele społeczeństwa i szkoły coraz bardziej się od siebie oddalają. W badaniach prowadzonych w Polsce od 2007 roku przez prof. Janusza Czapińskiego można znaleźć wiele informacji, które mogą po-

móc w zdiagnozowaniu problemów dzisiejszej szkoły. 49 proc. uczniów deklaruje, że w szkole się nudzi, i odsetek ten wzrósł w ciągu roku aż o 9 proc. Mniej niż jedna trzecia deklaruje, że lekcje ich interesują, a 19 proc. – że czują się w szkole docenieni. Jednocześnie aż 96 proc. (w roku 2008 było ich 93 proc.) uczniów korzysta z internetu i na tę aktywność przeznaczają prawie 2,5 godziny dziennie. Tak więc prawie wszyscy w wolnym czasie wchodzą do świata wymagającego aktywności oraz samodzielności i poznają zalety związane z płynnym przechodzeniem od roli odtwórcy do roli twórcy. Można przypuszczać, że takim osobom tym trudniej wracać do szkolnych ławek, w których kilka godzin dziennie są skazani na bierność i robienie tego, co inni uznali za dobre i wartościowe⁷.

Uwolnienie informacji pociąga za sobą zmianę sposobu zachowań i inne oczekiwania. Generacje wychowane w erze dominacji telewizji łatwiej akceptowały pasywność i odtwórcze podejście do wiedzy. Dziś komputery i internet są odbierane przez dzieci i młodzież jako bardziej atrakcyjne niż telewizja. Prawdopodobnie dzieje się tak dlatego, że bycie aktywnym uczestnikiem jest ciekawsze niż bycie pasywnym odbiorcą. Jednocześnie kilkugodzinna aktywność w sieci znacząco zmienia strukturę ludzkich mózgów. Oznacza to, że odsetek uczniów nudzących się w szkole będzie nadal rósł, a szkoła coraz częściej będzie odbierana jako instytucja nieprzygotowująca do życia w społeczeństwie.

Nauczyciel w społeczeństwie ery wiedzy

Sprawne funkcjonowanie w dzisiejszym społeczeństwie wymaga autonomii działania i umiejętności ciągłego dokonywania optymalnych wyborów. Cele realizowane przez szkoły nie powinny stać w opozycji do tych wartości, które prowadzą do sukcesu zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i ogólnospołecznym oraz zawodowym. Dlatego zmiany w strukturach instytucji

⁶ <http://www.szkolabezprzemocy.pl/938,raport-roczny-2009,14.11.2009>.

⁷ Problem ten został szerzej opisany przez autorkę w artykule *Konstruktywistyczna dydaktyka języków obcych*, „Języki Obce w Szkole” 1/2009, s. 5-14.

oświatowych muszą być równie głębokie jak te, które dokonały się w społeczeństwie. Jeśli mówimy dziś o rewolucji technologicznej, to podobna rewolucja musi dokonać się również w szkołach.

O celach, przebiegu procesu nauczania, metodach, materiałach, sposobie kontroli, krótko mówiąc o wszystkich elementach, decydowali i wciąż jeszcze decydują z jednej strony autorzy podstawy programowej, programów, podręczników i osoby mające wpływ na formę i sposób oceniania zewnętrznych egzaminów, a z drugiej – dyrektorzy szkół i nauczyciele. Uczniowie tworzą ostatni element tej hierarchicznej struktury, w której wciąż jeszcze nie ma miejsca na aktywne włączenie ich w planowanie i przebieg procesu nauczania. O tym, jak i czego mają się uczyć, decydują dziś inni. Brak możliwości wpływania na to, co robi się przez kilka godzin dziennie, staje się dla młodych ludzi coraz trudniejszy do zaakceptowania, bo zmienił się kontekst, w którym funkcjonują szkoły.

Jak więc organizować proces uczenia się, aby uczniowie, przywykli do bycia twórcami, nie nudzili się w szkole? Odpowiedzi na tak sformułowane pytanie dostarcza, po pierwsze, dydaktyka konstruktywistyczna postrzegająca ucznia jako pełnoprawny podmiot w procesie nauczania, po drugie, badania nad mózgiem. Dziś wszystkie najważniejsze decyzje dotyczące procesu dydaktycznego zapadają za plecami uczniów. Nauczyciele piszą rozkłady materiału zgodne z podstawą programową i programem nauczania, nierzadko zanim zobaczą klasę, dla której tworzą curriculum, a studenci na seminariach metodycznych ciągle jeszcze piszą konspekty, co do minuty planując aktywność uczniów. Nie ma tu miejsca na jakąkolwiek autonomię, spontaniczność i samodzielność. Uczniowie przez całe lata są wdrażani do pracy pod dyktando nauczyciela i do jak najwierniejszego reprodukowania podanej wiedzy. W takich warunkach trudno oczekiwać, że rozwiną w sobie kreatywność i autonomię, które są warunkiem nie tylko pełnego rozwoju osobowego, lecz także konkurencyjnej gospodarki⁸.

Kiedyś rolą nauczyciela było przekazywanie wiedzy. Dziś proces nauczania musi wyglądać inaczej. Tradycyjna interakcja nauczyciel – uczniowie musi zostać uzupełniona przez interakcję uczniowie – materiał. Nauczyciel pozostaje organizatorem procesu nauczania, określa, a raczej wspólnie z uczniami wybiera cele, organizuje warsztat pracy, dba o to, by wszyscy byli w stanie wykonać zadania, pomaga i wspiera. Takie podejście do nauczania określa się jako nową kulturę uczenia. Nauczyciel na lekcji stopniowo oddaje pole uczniom, to oni stają się stroną aktywną i przejmują wiele zadań, i co się z tym łączy, stają się coraz bardziej odpowiedzialni za swój proces uczenia się.

Przygotowanie lekcji opartej na nowej kulturze uczenia wymaga dużo większego nakładu pracy niż tradycyjnych lekcji. W czasie zajęć powinni pracować uczniowie, bo proces uczenia się wymaga aktywności, a rolą nauczycieli jest dobre zaplanowanie i przygotowanie zajęć.

To, czy uczniowie zaangażują się, czy też nie, również zależy od nauczyciela. Nasze mózgi aktywizują się wtedy, gdy uznają coś za ważne dla siebie. Jest to proces przebiegający poza naszą świadomością. Jeśli jakiś temat jest dla ucznia zbyt abstrakcyjny lub z jego punktu widzenia zupełnie nieprzydatny, to nie zainicjuje procesu efektywnej nauki. Olbrzymią rolę odgrywa tu faza wstępna, w czasie której trzeba przekonać uczniów, że zaproponowany temat jest dla nich ważny. Lekcja będzie udana, gdy uczniowie uznają cele nauczyciela za własne. Wymaga to od osób uczących wielkich umiejętności i wejścia w dialog, zainicjowania wymiany zdań. Ten element jest często pomijany. Nauczyciele zakładają, że skoro określone cele są w programie, to uczniowie muszą się ich nauczyć. Jednak to, iż coś jest **nauczane**, nie oznacza, że będzie automatycznie **nauczone**. W rzeczywistości uczniowie zawsze mają wybór. Mogą się czegoś nauczyć lub nie i – jak pokazuje praktyka – z tej ostatniej możliwości często korzystają. Narzucanie uczniom zewnętrznych celów jako obiektywnie słusznych i potrzebnych skutkuje często ich odrzuceniem.

⁸ Rozwinięcie tego wątku jest w tekście M. Żylińska (2009), *Zmieniająca się szkoła*, w: „Języki Obce w Szkole” 4/2009, w którym wyjaśniam zależność między programami nauczania i organizacyjną strukturą szkoły a konkurencyjnością gospodarki, a więc w ostatecznym rozrachunku wysokością płac i emerytur.

I nie jest to świadoma decyzja uczących się osób, ale wynika ze sposobu przetwarzania informacji przez nasze mózgi. Cele, z którymi uczniowie się nie identyfikują i których nie uznają za własne, nie wywołują ich zaangażowania, a więc nie inicjują procesu efektywnej nauki (Spitzer 2007a:112-138). „Uczniowie określający własne cele w procesie uczenia się jako zgodne z celami wyznaczonymi przez nauczyciela akceptują wynik, do którego mają dążyć. Typowy dla takich uczniów proces wyznaczania celów różni się zasadniczo od tego, jak przebiega ten proces u uczniów jedynie podporządkowujących się oczekiwaniom nauczyciela. Najnowsze wyniki badań pokazują, że istnieje większa szansa na realizację celów nauczania, jeśli zostaną one uzgodnione wspólnie przez nauczyciela i uczniów. Takie ujednolicenie stanowisk odzwierciedla chęć podjęcia wysiłku przez obie strony” (Boekaerts 2009:128).

Najprostsza droga do większego zaangażowania uczniów w naukę prowadzi przez dopuszczenie ich do podejmowania decyzji, które dotyczących podejmowali inni. Dotyczy to również celów i treści nauczania. Niska skuteczność naszych szkół bierze się z jednej strony stąd, iż wciąż jeszcze odmawiamy uczniom wpływu na kształt procesu uczenia się, a z drugiej strony oczekujemy od nich zaangażowania i entuzjazmu. Jest to podejście mało realistyczne.

W nowej kulturze uczenia zadania nauczyciela zostały mocno rozbudowane. Dużo łatwiej jest zrobić wykład, zaplanować ćwiczenia i zadania z podręcznika, a potem w tradycyjny sposób sprawdzić wiedzę i wystawić wszystkim cenzurki. Dziś nauczyciel musi zadać sobie pytanie: „Co oprócz wykładu i podręcznika?”.

Jak zaktywizować uczniów?

W ostatnich latach w metodyce wciąż pojawiają się nowe pomysły, jak zorganizować naukę języków obcych. LdL (*Lernen durch Lehren*), czyli uczenie się przez nauczanie, CLIL, podejście zadaniowe, praca metodą projektu i wiele innych. Celem wszystkich jest maksymalne zaktywizowa-

nie uczniów, każda wymaga jednak znacznie więcej czasu niż tradycyjne metody podawcze. Jednocześnie zastosowanie aktywizujących metod znacznie podnosi efektywność nauczania, ponieważ pracując samodzielnie nad rozwiązaniem zadań problemowych uczniowie przetwarzają informacje na znacznie głębszych poziomach. Informacje intensywnie przetwarzane podczas samodzielnej pracy mają dużo większe szanse na trwałe zapisanie w pamięci. „Z badań wynika, że umiejętności opanowane do poziomu możliwie najwyższego, niemal zautomatyzowane, są zazwyczaj zachowywane w pamięci na czas nieograniczony, natomiast umiejętności, które zostały opanowane tylko częściowo, zwykle zanikają” (Brophy 2009:20). Z przeprowadzonych badań wynika, że powierzchowne uczenie się szerokiego zakresu materiału nie sprzyja trwałemu zachowaniu go w pamięci. Potwierdza to znaną regułę, że mniej często znaczy więcej.

Wnioski te potwierdzają nauczyciele licealni. Choć ich uczniowie przerabiali wiele tematów w szkole podstawowej i gimnazjum, to w liceum i tak często trzeba zaczynać od zera. Wynika to ze sposobu funkcjonowania naszych mózgów. Aby określone informacje zostały trwale zapisane w pamięci, musiałyby być kilkakrotnie powtórzone w określonych odstępach czasu, a uczniowie musieliby ich aktywnie używać w różnych kontekstach. Ponieważ są powtarzane co trzy lata i ze względu na brak czasu płytko przetwarzane⁹, ulatują z pamięci. Naukowcy zajmujący się procesem konsolidacji wiedzy łatwo mogą wyjaśnić przyczynę owego gubienia informacji podczas przenoszenia ich z hipokampu do innych struktur mózgu¹⁰.

Inaczej rzecz się ma np. z projektami, które wymagają dłuższego czasu i przetwarzania informacji na głębszych poziomach. Uczniowie samodzielnie zgłębiający określone zagadnienia zapamiętują dużo więcej. Dobry nauczyciel powinien więc tak organizować proces dydaktyczny, aby osoby uczące się jak najwięcej mogły robić same, powinien stworzyć „strefy indywidualnego rozwoju. [...] W rezultacie uczniowie powinni potrafić uczyć się samodzielnie niezależnie od ingerencji nauczycie-

⁹ Uczniowie płytko przetwarzają informacje, robiąc zadania receptywne i reproduktywne, np. typowe ćwiczenia z lukami lub takie, w których trzeba przekształcić określoną formę gramatyczną.

¹⁰ *Das Gehirn lernt immer*, DVD, Transferzentrum von Neurowissenschaften und Lernen, Universität Ulm.

la i sami regulować własny wysiłek związany z aktywnym wykonywaniem zadania” (Brophy 2009:22). Tak zdobyta wiedza zostaje trwale zapamiętana, ale proces uczenia się wymaga dużo więcej czasu. Trudno więc znaleźć dobre rozwiązanie wobec szerokiego zakresu tematycznego przewidzianego przez autorów programów. Albo przerobi się cały materiał powierzchownie, a to oznacza, że nie zostanie on trwale zapamiętany, albo ograniczy się zakres materiału, poświęcając więcej czasu na wybrane aspekty, lecz wtedy niektóre tematy nie zostaną zrealizowane. W praktyce często tak właśnie się dzieje, lecz normą jest wpisywanie wszystkich tematów do dziennika. Mało kto ma odwagę powiedzieć, że nie zrealizował programu, bo stosował metody aktywizujące uczniów.

Do wyjątków należy Henryk Pawłowski, nauczyciel matematyki w IV Liceum Ogólnokształcącym w Toruniu. Wiele lat temu „Polityka” przeprowadziła z nim wywiad, w którym padło również pytanie o programy nauczania. *„Poszedłem do szkoły, żeby uczyć matematyki, a nie realizować program, który z reguły jest nie do zrealizowania. W gąszczu aksjomatów pewnego podręcznika, obowiązującego jeszcze niedawno, gubili się ludzie na uczelniach, nie rozumieli go nauczyciele. Miałbym to narzucać dzieciom? Na początku roku mówię: 'Będziemy się uczyli matematyki', a nie: 'Ja będę was uczył'. Miewałem kłopoty z dyrektcją, ponieważ uważałem, że różne zagadnienia można omawiać w innym porządku, niż nakazuje program. Dlatego prosiłem, żeby mnie rozliczać za cztery lata, a nie za rok. Na szczęście to już przeszłość. Moi uczniowie nie mają kłopotów z rozwiązywaniem problemów matematycznych, wszystkie ważne zagadnienia zgłębiamy, ale programu w literalnym rozumieniu nie zrealizowałem nigdy”* („Polityka” 2009:78).

H. Pawłowski, niekwestionowany autorytet matematyczny, którego uczniowie zdobywają najwyższe laury na różnych zawodach matematycznych w kraju i za granicą, ma odwagę przyznać, że coś jest zbyt trudne, nierealistyczne, że niektóre zagadnienia nie nadają się dla uczniów. Większość nauczycieli uważa jednak, że lepiej wpisać wszystkie tematy do dziennika z konkluzją, że program został zrealizowany, niż głośno przyznać, że jest nierealistyczny.

Nie mogę brać pod uwagę możliwości uczniów, bo muszę realizować program

Kilka lat temu, gdy moja młodsza córka chodziła do gimnazjum, wzięłam udział w zebraniu, które na długo zapadło mi w pamięci. Wielu rodziców zgłaszało problemy z matematyką, twierdząc, że tempo jest tak szybkie, iż dzieci z lekcji nic nie wynoszą. Nauczycielka radziła nam, żebyśmy w domu z dziećmi więcej ćwiczili. Spytałam, co ona sama zamierza zrobić ze zgłoszonym problemem, a w odpowiedzi usłyszałam, że nic. Tempa nie da się zmienić, bo program musi być zrealizowany. *„W takim razie proszę nie realizować programu, my jesteśmy zainteresowani jedynie tym, żeby dzieci się w szkole czegoś nauczyły”* – powiedziałam. *„A to mnie pani zaskoczyła”* – odparła nauczycielka.

Historia ta pokazuje, że program nauczania może stać się przeszkodą w skutecznym nauczaniu, a nauczyciele muszą czasami wybierać między jego realizowaniem a skutecznym nauczaniem, uwzględniającym uczniów, ich możliwości, potrzeby i zainteresowania. Dzieje się tak, gdy programy są zbyt przeładowane, gdy zbyt precyzyjnie określają cele, gdy nie pozostawiają czasu na projekty, rozwijanie zainteresowań, autonomii uczniów, na stosowanie czasochłonnych metod aktywizujących. Starą podstawę programową i oparte na niej programy często z tego powodu krytykowano. Zmuszały one do powierzchownego, szybkiego przerabiania materiału.

Prof. Zbigniew Marciniak we wstępie do nowej podstawy programowej przekonuje, że autorzy nowego dokumentu dostrzegają problem *„zbyt pośpiesznego, a stąd powierzchownego omawiania kolejnych tematów”* (Marciniak 2009:8). Bierze się on często stąd, iż te same treści są przerabiane kilkakrotnie na różnych poziomach. *„Przedmiotem, na przykładzie którego szczególnie wyraźnie widać niepowodzenie planu dwukrotnej realizacji trzyletniego cyklu kształcenia, jest historia. W obu cyklach brakuje czasu na realizację ostatniego chronologicznie działu historii: w pierwszym na przeszkodzie staje egzamin gimnazjalny; w drugim – matura. Prowadzi to do powszechnie dostrzeganej, żenującej niewiedzy*

uczniów w zakresie najnowszej historii Polski. Inne przedmioty nauczania nie mają struktury chronologicznej, więc ich sytuacja jest faktycznie jeszcze gorsza – luki w wiedzy rozkładają się w sposób przypadkowy” (Marciniak 2009:9). Do tej ostatniej grupy należą języki obce. Obowiązujący obecnie zakres tematyczny jest tak szeroki, że nauka przypomina walkę z czasem. Nad niczym nie można się dłużej zatrzymać, niczego zgłębić, bo jeśli uczniów coś zainteresuje i wybranemu tematowi poświęci się więcej czasu, to nie starczy go na inne zagadnienia.

W przypadku historii autorzy nowej podstawy programowej problem zbyt szerokiego, a do tego dwukrotnie powtarzanego zakresu materiału, postanowili skutecznie rozwiązać. I tak „gimnazjalny kurs historii skończy się na I wojnie światowej, zaś kurs historii najnowszej znajdzie należny przydział czasu w szkole ponadgimnazjalnej” (Marciniak 2009:9). Takie rozwiązanie z pewnością odciąży nauczycieli historii. Inaczej rzecz się ma z językami obcymi.

Dylemat zakres/głębokość w nowej podstawie programowej

Nowa podstawa programowa przyjmuje, że nauka wybranego języka może się zacząć w szkole podstawowej i kończyć maturą. W takiej sytuacji mamy do czynienia z trzema cyklami określanymi w następujący sposób:

- 1) Szkoła podstawowa:
 - I etap edukacyjny (klasy 1-3),
 - II etap edukacyjny (klasy 4-6).
- 2) Gimnazjum – III.1 (jedyńka oznacza, że jest to kontynuacja nauki).
- 3) Szkoła ponadgimnazjalna – IV.1 (dla kontynuujących naukę) lub IV.2 (klasy dwujęzyczne).

Uczeń, który wybierze taki cykl nauki języka, będzie musiał trzy razy zajmować się tymi samymi zagadnieniami, które na kolejnych poziomach zostają poszerzone o dodatkowe hasła.

W klasach 4-6 uczniowie będą zajmować się np. takimi tematami, jak:

- 1) człowiek (dane personalne, wygląd zewnętrzny, uczucia i emocje, zainteresowania),
- 2) dom (miejsce zamieszkania, opis domu, pomieszczeń domu i ich wyposażenia),
- 3) szkoła (przedmioty nauczania, przybory szkolne),
- 4) praca (popularne zawody),
- 5) życie rodzinne i towarzyskie (członkowie rodziny, koledzy, przyjaciele, czynności życia rodzinnego, formy spędzania czasu wolnego),
- 6) żywienie (artykuły spożywcze, posiłki)¹¹.

Ogółem podstawa wymienia dwanaście zakresów tematycznych. Ten sam zakres tematyczny ma być przerabiany w wersji poszerzonej w gimnazjum:¹²

- 1) człowiek (np. dane personalne, wygląd zewnętrzny, cechy charakteru, uczucia i emocje, zainteresowania),
- 2) dom (miejsce zamieszkania, opis domu, pomieszczeń domu i ich wyposażenia),
- 3) szkoła (przedmioty nauczania, życie szkoły),
- 4) praca (popularne zawody i związane z nimi czynności, miejsce pracy),
- 5) życie rodzinne i towarzyskie (np. okresy życia, członkowie rodziny, koledzy, przyjaciele, czynności życia rodzinnego, formy spędzania czasu wolnego, święta i uroczystości, styl życia, konflikty i problemy),
- 6) żywienie (artykuły spożywcze, posiłki i ich przygotowanie, lokale gastronomiczne)¹³.

Treści nauczania realizowane po raz trzeci w liceum wyglądają w następujący sposób:

- 1) człowiek (np. dane personalne, wygląd zewnętrzny, cechy charakteru, uczucia i emocje, zainteresowania, problemy etyczne),
- 2) dom (miejsce zamieszkania, opis domu, pomieszczeń domu i ich wyposażenia, wynajmowanie, kupno i sprzedaż mieszkania),
- 3) szkoła (przedmioty nauczania, oceny i wymagania, życie szkoły, kształcenie pozaszkolne, system oświaty).

¹¹ Podstawa programowa przedmiotu język obcy nowożytny, II etap edukacyjny: klasy IV-VI, s. 29.

¹² Kursywą zaznaczono nowe elementy, których nie było na niższym poziomie.

¹³ Podstawa programowa przedmiotu język obcy nowożytny, III etap edukacyjny, poziom III.1 – na podbudowie dla II etapu edukacyjnego, s. 37.

- 4) praca (popularne zawody i związane z nimi czynności, warunki pracy i zatrudnienia, praca dorywcza, rynek pracy),
- 5) życie rodzinne i towarzyskie (np. okresy życia, członkowie rodziny, koledzy, przyjaciele, czynności życia rodzinnego, formy spędzania czasu wolnego, święta i uroczystości, styl życia, konflikty i problemy),
- 6) żywienie (artykuły spożywcze, posiłki i ich przygotowanie, lokale gastronomiczne, diety)¹⁴.

Wymagania na poszczególnych etapach różnią się od siebie nie tylko treściami nauczania, czyli wymaganiami szczegółowymi, lecz także celami kształcenia, czyli wymaganiami ogólnymi. Krótko mówiąc, różnice dotyczą zakresu tematycznego oraz sprawności językowych, które uczniowie powinni opanować. Nie tracąc z oczu wymagań ogólnych, warto przyjrzeć się bliżej zaproponowanemu sposobowi postępowania i jego skutkom. Dylemat zakres/głębokość autorzy nowej podstawy programowej poświęconej językom obcym rozstrzygnęli jednoznacznie na korzyść bardzo szerokiego zakresu omawianych zagadnień. Uczeń zdający maturę musi się umieć wypowiedzieć na praktycznie każdy temat. Zarówno na poziomie podstawowym, jak i rozszerzonym trzeba mieć coś istotnego do powiedzenia na temat: banków, wypadków, różnych dziedzin kultury, twórców i ich dzieł, problemów związanych z uczestnictwem w kulturze, na temat sportu wyczynowego, niepełnosprawności i uzależnień, odkryć naukowych, wynalazków, usług podstawowych urządzeń technicznych, awarii, technologii informacyjno-komunikacyjnych, klimatu, krajobrazów, klęsk żywiołowych, katastrof, przestrzeni kosmicznej, ale trzeba mieć również wyrobione zdanie na temat struktur państwa, urzędów, organizacji społecznych i międzynarodowych, konfliktów wewnętrznych i międzynarodowych, polityki społecznej i gospodarki. To jeszcze nie wszystko. Uczniowie przystępujący do matury powinni posiadać wiedzę o krajach nauczanego języka oraz o kraju ojczystym, z uwzględ-

nieniem kontekstu międzykulturowego oraz tematyki integracji europejskiej, powinni znać też problemy pojawiające się na styku różnych kultur i społeczności¹⁵, umieć prowadzić rozmowy na przytoczone tematy i rozumieć teksty im poświęcone. Wymienione zagadnienia nie obejmują wszystkich zawartych w nowej podstawie programowej wymagań szczegółowych. Jest ich znacznie więcej. Niektóre z nich nie są zbyt skomplikowane, jednak wielu nie można omówić szybko i bez wdawania się w szczegóły. Powierzchowne przerabianie skomplikowanych zagadnień, takich jak np. konflikty powstające na styku kultur albo polityka społeczna państw, prowadzi do banalizacji omawianych treści, uczy powierzchowności i sprowadzania poważnych zagadnień do poziomu hasła i sloganów. Trzeba zadać sobie pytanie, na ile realistyczny jest wymóg, aby wszyscy umieli mówić o wszystkim i na ile taki cel jest pożądany.

Technokratyczna edukacja, czyli co da się zmierzyć

Wiele osób oczekuje, że nowa podstawa programowa odwróci trend technokratycznego postrzegania edukacji i spowoduje jej humanizację, że punktem odniesienia staną się uczniowie, ich zainteresowania i realne możliwości, że nauka przestanie być przerabianiem kolejnych tematów na czas, że na lekcjach będzie możliwa refleksja, zgłębianie wybranych tematów, przeprowadzanie projektów, rozwijanie autonomii ucznia, zastosowanie poznanej wiedzy do rozwiązywania problemów i w końcu, że autorzy programów pozwolą na zindywidualizowanie procesu nauczania i na uwzględnianie zainteresowań i potrzeb uczących się. „Nowa podstawa programowa przywiązuje też bardzo dużą wagę do wychowania, a w szczególności do kształtowania właściwych postaw uczniów” (Marciniak 2009a:10).

Cieszyć może, że autorzy nowej podstawy poświęcają wiele uwagi aspektom wychowaw-

¹⁴ Podstawa programowa przedmiotu język obcy nowożytny, IV etap edukacyjny, poziom IV.1 – dla kontynuujących naukę, s. 47.

¹⁵ Wymienione tu tematy pochodzą z Podstawy programowej przedmiotu język obcy nowożytny, IV etap edukacyjny, poziom IV.1 – dla kontynuujących naukę, s. 48-49.

czym, jednak żyjemy dziś w świecie mającym obsesję na punkcie obiektywnego mierzenia, oceniania, klasyfikowania, kategoryzowania. Uczniowie w szkole otrzymują przekaz, że człowiek tyle jest wart, ile osiągnął. Wszyscy interesują się liczbą punktów, procentami, listami rankingowymi. Szkoły, niczym kluby piłkarskie, walczą o miejsce w tabeli. W tym wszystkim umyka gdzieś człowiek i pytanie o sens pracy. Czy to, co mierzymy, jest dobre i wartościowe, czy tylko mierzalne i porównywalne? Zakres celów realizowanych dziś przez szkoły został zredukowany do tego, co da się sprawdzić za pomocą testu. A przecież ani empatii, ani tolerancji, ani umiejętności rozwiązywania konfliktów w taki sposób zmierzyć się nie da. Dziś dobra szkoła to nie taka, do której uczniowie lubią chodzić, która przygotowuje do życia i kształtuje dobre postawy, ale taka, która zapewni dużo punktów i zajmie wysokie miejsce w rankingu. Dobra nie da się zmierzyć, więc technokratyczny system edukacji je pomija.

Spójność systemu

Wprowadzenie nowej podstawy programowej to dopiero początek drogi, jeden z elementów układanki. Teraz trzeba dostosować do niej programy, podręczniki, strukturę szkoły, wyposażenie bibliotek i klas, siatkę godzin i – co być może najważniejsze – zewnętrzne egzaminy. Praktyka pokazuje, iż na sposób nauczania największy wpływ ma właśnie forma egzaminów i podręczniki. Wielu nauczycieli utożsamia nawet realizowanie programu z przerabianiem podręcznika i nie wyobraża sobie bez niego szkolnej nauki. Nawet najlepsza podstawa programowa niczego nie zmienia, jeśli na egzaminie gimnazjalnym i maturalnym będą sprawdzane jedynie wybrane cele kognitywne, które łatwo testować w formie zadań wielokrotnego wyboru. Coraz więcej badaczy wskazuje na problem martwej wiedzy, którą uczeń potrafi wprowadzić wykorzystać na teście, ale nie potrafi zastosować jej do rozwiązywania problemów, bo tego w szkole się nie uczył. Prawdziwa wiedza powinna być rozumiana, jako **pochodna**

zdolności jej zastosowania. Od dawna mówi się o egzaminie kompetencyjnym, czyli takim, który sprawdza określone umiejętności niezależnie od treści. Celem nie jest reprodukcja wiadomości, ale umiejętność zastosowania ich do rozwiązywania problemów.

Proste cele kognitywne łatwo sprawdzać na poziomie receptywnym i reproduktywnym w formie testów, ale w nowej podstawie programowej jest wiele ważnych celów, których za pomocą testów wielokrotnego wyboru nie da się sprawdzić. Do tej grupy należą cele związane z kształtowaniem określonych postaw (postawy ciekawości, tolerancji i otwartości wobec innych kultur)¹⁶, rozwijanie autonomii, samodzielne wyszukiwanie informacji, korzystanie z różnych leksykonów, encyklopedii, technologii informacyjno-komunikacyjnych, umiejętność prowadzenia notatek¹⁷. Można sobie wyobrazić, że młodzi ludzie będą mogli dobrze funkcjonować w przyszłym życiu bez umiejętności opisywania korzystania z prostych urządzeń technicznych, ale z pewnością nie dadzą sobie rady na studiach, jeśli nie nauczą się dobrze robić notatek, samodzielnie korzystać z różnych źródeł wiedzy i twórczo wykorzystywać technologie informacyjno-komunikacyjne. Nasze społeczeństwo nie będzie konkurencyjne na globalnym rynku pracy, jeśli u młodych Polaków od najmłodszych lat nie będzie rozwijana autonomia, jeśli nie będą uczeni, jak szukać nowych dróg i odchodzić od znanych schematów. Wszystkim nam będzie się lepiej żyło, gdy szkoły poważnie potraktują takie cele, jak rozwijanie ciekawości, tolerancji i otwartości. W przerwanych i zmagdonalizowanym świecie, w którym przyszło nam żyć, wymienione cele stają się priorytetowe. Należy mieć nadzieję, że system, którego fundamentem jest nowa podstawa programowa, uwzględni je nie tylko na poziomie programów, lecz także na poziomie podręczników i egzaminów zewnętrznych. Nie warto testować martwej wiedzy, trzeba odejść od prostych zadań receptywnych i reproduktywnych i opracować nowy model egzaminów, które z jednej strony będą sprawdzać, czy uczniowie potrafią stosować poznana

¹⁶ http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/docs/men_tom_3/3b.pdf, 14.11.2009, s. 42.

¹⁷ http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/docs/men_tom_3/3b.pdf, 14.11.2009, s. 46.

wiedzę do rozwiązywania problemów, a z drugiej uwzględni wszystkie cele, a nie tylko te, które najłatwiej poddają się testowaniu.

Innym elementem spójności systemu jest czas przeznaczony na realizację zamierzonych celów. **Dziś kto inny określa cele, a kto inny czas przeznaczony na ich realizację!** O liczbie godzin przeznaczonych na języki obce w klasach, w których obowiązuje nowa podstawa programowa, decyduje Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 marca 2009 r. Na języki obce nowożytnie przeznaczono w trzyletnim cyklu razem 14 godzin¹⁸. Twórcy nowej podstawy programowej zadbali o przykładowe symulacje liczby godzin przeznaczonych na pierwszy i drugi język obcy w gimnazjum.

Przykład 1.¹⁹

	Klasa 1	Klasa 2	Klasa 3	Suma	Minimalna liczba godzin przeznaczona na realizację podstawy programowej w trzyletnim okresie nauczania
Pierwszy język obcy	3 h	3 h	2 h	8 h	225 h
Drugi język obcy	2 h	2 h	2 h	6 h	225 h

Przykład 2.²⁰

	Klasa 1	Klasa 2	Klasa 3	Suma
Pierwszy język obcy	3 h	3 h	3 h	9 h
Drugi język obcy	2 h	2 h	1 h	5 h

Przykład 3.²¹

	Klasa 1	Klasa 2	I półroczcie/II półroczcie	Klasa 3	I półroczcie/II półroczcie	Suma
Pierwszy język obcy	3 h	2,5 h	3 h/2 h	1,5 h	2 h/1 h	7 h
Drugi język obcy	3 h	2,5 h	3 h/2 h	1,5 h	2 h/1 h	7 h

Podział czasu może być bardzo różny. Przykład 3 pokazuje, że godziny można równo podzielić między oba języki lub przeznaczyć na pierwszy, którym zazwyczaj jest angielski, dziewięć godzin, a na drugi tylko pięć. Decyzje będą zapadać na poziomie szkół, a godziny mogą być „dowolnie rozdzielone”²². Można przypuszczać, że wiele szkół większą liczbę godzin zdecyduje się przeznaczyć na język angielski. Pytanie, ile czasu pozostanie na drugi język. Zbyt mała liczba godzin przeznaczonych na język powoduje, że naturalny proces zapominania jest szybszy niż proces uczenia się. Przeznaczanie na naukę języka jednej godziny w tygodniu zupełnie mija się z celem, ponieważ krzywa zapominania pokazuje, że po pięciu dniach przerwy uczeń zapomina od 75-80 proc. poznanych informacji²³. Naukę wciąż trzeba więc zaczynać od nowa. Również przy dwóch godzinach tygodniowo proces efektywnej nauki nie będzie zachodził, chyba że uczniowie drugie tyle przeznaczą na pracę własną. Bez odpowiednio długiego czasu kontaktu z językiem o efektywnej nauce nie może być mowy. Jeśli uczniowie mają trzy godziny lekcji tygodniowo, a dodatkowo przeznaczą na naukę godzinę lub dwie, to można oczekiwać pozytywnych efektów. Nauczanie języka w wymiarze jednej godziny tygodniowo nie tylko nie przynosi żadnych efektów, ale wprost zniechęca. Nie ma bowiem

¹⁸ http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/docs/3_szkolny_plan_nauczania.pdf, 14.11.2009, s. 1.

¹⁹ Szkolny plan nauczania w gimnazjum – Przykład wraz z kalendarzem wydarzeń w roku 2009/2010, <http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/dla-zaradzajacych-szkola/ramowe-plany-nauczania>, 14.11.2009

²⁰ http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/docs/5_ramowy_plan_gimnazjum_v1.pdf, 14.11.2009, s. 1.

²¹ http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/docs/2_ramowy_plan_nauczania.pdf, 14.11.2009, s. 1.

²² http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/docs/5_ramowy_plan_gimnazjum_v1.pdf, 14.11.2009.

²³ Zob. s. 128-132 w tym numerze (szersze omówienie tego problemu).

nic bardziej demotywującego niż nauka, która nie przynosi żadnych efektów. **Dlatego trzeba zrobić wszystko, żeby na naukę każdego języka obcego przeznaczyć w szkole przynajmniej trzy godziny tygodniowo.** Każda mniejsza liczba godzin powoduje, że uczniowie, których nie stać na dodatkowe lekcje, zniechęcają się, a szkoły marnotrawią czas, pieniądze, zapas i motywację.

Dowolność w podziale godzin między języki jest potencjalnym źródłem problemów, ponieważ najprawdopodobniej nauczyciele uczący innych języków niż angielski będą musieli zrealizować te same cele zapisane w podstawie w dużo krótszym czasie.

Elastyczność nowego systemu

Nowa podstawa programowa wprowadziła dużą elastyczność. Przydział godzin może być rozliczany nie jak dotychczas w systemie rocznym, ale trzyletnim. W ramowym planie nauczania zostały określone minimalne ogólne liczby godzin przeznaczone na realizację podstawy programowej w całym cyklu kształcenia. Dyrektor szkoły odpowiada za to, aby łączne sumy godzin w ciągu trzech lat były nie mniejsze niż wymienione w ramowym planie, a cele wymienione w podstawie programowej zostały osiągnięte. Ponieważ w każdym roku szkolnym jest 35-36 tygodni nauki, a minimalna liczba godzin przeznaczona na obowiązkowe przedmioty została obliczona na 30 lub 32 tygodnie, więc pozostałym czasem szkoła będzie mogła dowolnie dysponować, przeznaczając go na kontynuację obowiązkowych zajęć realizowanych w systemie klasowo-lekcyjnym lub na zajęcia realizowane w zupełnie innej formule, np. organizując wyjazdy, naukę pozaszkolną lub międzyprzedmiotowe projekty²⁴. Otwiera to przed szkołami nowe możliwości. Poszczególne przedmioty mogą być nauczane np. w systemie modułowym. Praktyka pokaże, czy szkoły skorzystają z tego rozwiązania.

Kompetencja informatyczna

Ważnym punktem odniesienia dla nowej podstawy programowej są zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady Europy, dotyczące „kompetencji kluczowych w uczeniu się przez całe życie”. Oprócz kompetencji porozumiewania się w językach obcych, wymagania zawarte w tekście podstawy dotyczą też takich kompetencji kluczowych, jak: umiejętności uczenia się, kompetencji informatycznej, społecznej i obywatelskiej oraz świadomości kultury i umiejętności wyrażania jej²⁵. Mówiąc o spójności systemu edukacji, warto przyrzeć się bliżej np. kompetencji informatycznej, aby na jej przykładzie pokazać, jak wielkie zmiany pociąga za sobą jej wprowadzenie. Składają się na nią następujące etapy:

- wyszukiwanie informacji,
- przetwarzanie informacji,
- prezentacja.

Aby rozwijać kompetencję informatyczną, uczniowie powinni na wszystkich lekcjach, w tym również na lekcjach języków obcych, uczyć się, jak twórczo korzystać z internetu. Jest to bowiem proces długotrwały, trudny i wymagający od ucznia dużo samodzielności. Tradycyjne źródła wiedzy mają określoną i przemyślaną strukturę. Książki czyta się od początku do końca, encyklopedie i słowniki mają porządek alfabetyczny. Inaczej jest z internetem, tu nie ma ani początku, ani końca. Poszukiwania można zacząć w dowolnym miejscu, każdy sam wybiera, jaką drogą pójdzie, z jakich stron skorzysta, jakie informacje uzna za godne uwagi. Już na etapie wyszukiwania uczniowie muszą samodzielnie dokonywać wyborów. Znalezione w sieci, niepowiązane z sobą informacje nie tworzą wiedzy. Aby z wielu przypadkowych wiadomości stworzyć spójną całość, uczniowie muszą nadać im nową strukturę, uporządkować według własnego pomysłu, mówiąc krótko, przetworzyć je. Nie mniej ważnym elementem jest umiejętność atrakcyjnego zaprezentowania stworzonego

²⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej, http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/docs/projekt_rozporzadzenia_20090323.pdf, 14.11.2009, s. 26.

²⁵ Podstawa programowa, http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/docs/men_tom_3/3b.pdf, 15.11.2009, s. 62.

produktu. Praca zazwyczaj odbywa się w grupach. Wszystkie trzy etapy wymagają innych pomieszczeń i innego zorganizowania przestrzeni szkolnej. Na etapie wyszukiwania informacji uczniowie muszą mieć swobodny dostęp do komputerów i internetu, na etapie drugim każda grupa musi znaleźć miejsce, gdzie będzie mogła w spokoju przyrzeć się zebranym informacjom, przetworzyć je, poddać selekcji i nadać im nową, własną strukturę. Etap trzeci wymaga większej sali wyposażonej w komputer i rzutnik multimedialny, gdzie grupy będą mogły zaprezentować wyniki własnej pracy.

Na tym przykładzie widać, że krótkie hasło *kompetencja informatyczna* oznacza prawdziwą rewolucję w funkcjonowaniu szkoły i jej nową organizację. Tradycyjne klasy sprawdzały się, gdy uczenie się utożsamiano z nauczaniem. Nauczyciel wyjaśniał nowy materiał, a uczniowie słuchali. Dziś, gdy wiadomo, że proces uczenia się wymaga aktywności, zmianie muszą ulec nie tylko treści i formy nauczania, lecz także organizacja szkoły. Duże klasy wyposażone w ławki, krzesła i tablice muszą zastąpić odpowiednio urządzone pomieszczenia, gdzie uczniowie będą mogli pracować w grupach. Aktywne formy pracy wymagają też dużo więcej czasu. Rozwijanie autonomii jest jedną z najbardziej czasochłonnych kompetencji. Nauczyciel w ciągu 45 minut może przeobrazić wybrany aspekt kultury. Uczniowie przeczytają tekst o ważnym pisarzu lub reżyserze, odpowiedzą na pytania, uzupełnią zdania z lukami. Ale tematykę związaną z kulturą można dużo efektywniej zrealizować w formie projektu rozwijającego nie tylko wszystkie sprawności językowe, ale również kompetencję informatyczną, autonomię i wiele innych ważnych celów. Uczniowie zgodnie ze swoimi zainteresowaniami wybiorą dziedzinę kultury. Najpierw wyszukają potrzebne informacje, następnie je przetworzą, nadając im nową strukturę, a w końcu zaprezentują na forum całej klasy. W ten sposób rozwiną nie tylko określone sprawności językowe, ale zdobędą wiedzę z różnych dziedzin (CLIL).

Na tak zorganizowane lekcje przyjdzie nam chyba jeszcze poczekać, bo nowa podstawa programowa jedynie zaleca dostęp do komputerów z łączem internetowym. Z zasobami sieci jest jak ze słownikami i leksykonami, sięga się po nie wtedy, gdy jest taka potrzeba, ale trudno to z góry przewidzieć. Bez odpowiednio wyposażonych sal nie można przygotować uczniów do funkcjonowania w społeczeństwie ery wiedzy. Strategie wyszukiwania i selekcjonowania informacji należą dziś do najważniejszych kompetencji kluczowych. Pracując tylko z tradycyjnymi, ustrukturyzowanymi informacjami, nie da się ich rozwinąć.

Wymyślić edukację na nowo!²⁶

Szkoły nie funkcjonują w próżni, ale są wpisane w określony kontekst społeczny. W ostatnich latach coraz częściej są formułowane zarzuty, iż cele realizowane w placówkach oświatowych coraz bardziej ignorują zmiany, które dokonały się w społeczeństwie. Już w wydanej w 1999 roku książce „Nauka języków obcych w społeczeństwie ery wiedzy” tytuł jednego z rozdziałów został sformułowany w formie pytania: „Czy szkoła jest w dzisiejszym społeczeństwie ciałem obcym?” (Rüschhoff, Wolff 1999:13). Również w Polsce ukazuje się w ostatnim czasie wiele tekstów krytycznie oceniających szkoły. Wystarczy w wyszukiwarkę wpisać zapytanie „Czego nie uczy polska szkoła” lub „Czego nie uczą polskie szkoły”, a lektury wystarczy na kilka dni. Argumenty dotyczą różnych aspektów. Marcelina Szumer stawia w swoim tekście tezę, iż polskie uczelnie produkują magistrów, którzy nie mają najmniejszych szans na rynku pracy. Proponuje też, by do prac nad programami nauczania włączyć przedstawicieli pracodawców, bo oni najlepiej wiedzą, jakich umiejętności dzisiejszym absolwentom najbardziej brakuje (Szumer 2009). Podobne głosy dochodzą również z Niemiec, a konkretnie z Bawarii. Mimo iż w tym kraju związkowym uczniowie osiągają najlepsze wyniki, tam właśnie powstała inicjaty-

²⁶ *Bildung neu denken!* Tak została nazwana inicjatywa Bawarskiej Izby Gospodarczej (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft, w skrócie VBW). Owocem tej inicjatywy jest książka D. Lenzen (red.) (2003), *Bildung neu denken. Das Zukunftsprojekt*, Verlag Leske+Budrich.

wa przedsiębiorców starających się zmienić istniejący system oświaty. Bawarska Izba Gospodarcza zaprosiła do współpracy ekspertów ze świata nauki, gospodarki, edukacji i szkolnictwa wyższego, których zadaniem było stworzenie wizji rozwoju bawarskiego szkolnictwa. Zdaniem przedsiębiorców ani szkoły, ani uniwersytety nie spełniają dziś swoich zadań, a nowo przyjmowani pracownicy nie są w stanie sprostać oczekiwaniom swoich pracodawców. Dotyczy to zarówno kadry menedżerskiej, jak i wykwalifikowanych robotników. Ich zdaniem system oświatowy jest przeregulowany, podstawy programowe i programy nauczania są zbyt szczegółowe i mało elastyczne. Nadmierna biurokratyzacja procesów kształcenia staje się czynnikiem blokującym jakiegokolwiek zmiany (Lenzen 2003:49). Wiedza wynoszona ze szkół jest często nieprzydatna w praktyce, a uczniowie potrafią jedynie rozwiązywać testy. Ani nauczyciele, ani wykładowcy wyższych uczelni nie znają najnowszych badań empirycznych, dotyczących procesu uczenia się i nauczania – dotyczy to nawet kierunków pedagogicznych. Bawarski system oświatowy zupełnie nie potrafi stawić czoła rewolucji technologicznej, która się właśnie dokonuje (Lenzen 2003:65). Bawarscy pracodawcy doszli do wniosku, że to oni muszą zainicjować proces zmian w szkolnictwie, bo osoby odpowiedzialne za oświatę nie rozumieją istoty problemu. Zamiast radykalnych zmian wnoszą do programów jedynie drobne poprawki, które je wydłużają. Ich zdaniem szkoły trzeba dziś wymyślić na nowo.

Bawarska inicjatywa nie jest odosobniona. W Stanach Zjednoczonych ukazała się książka Billa Readingsa „Uniwersytet w ruinie”, której autor szuka nowej formuły kształcenia, odpowiadającej wymogom XXI wieku. Również w Polsce coraz więcej osób rozumie, że dotychczasowa formuła kształcenia wyczerpała się i trzeba ją zastąpić nową, bardziej odpowiadającą duchowi naszych czasów. Warto przytoczyć w tym kontekście wypowiedź prof. Jerzego Axera z Uniwersytetu Warszawskiego: „*My, nauczyciele akademicy, nie jesteśmy przygotowani do dzisiejszych czasów. System znaków, którymi porozumiewaliśmy się, obumarł. Książek, które tworzyły nasz świat, nikt*

nie czyta, wspólna pamięć historyczna jest w rozkładzie. Ale nie ma co narzekać. Lepiej pójść drogą Eneasa, który po upadku Troi wędruje z przekonaniem, że Rzym jest do założenia” (GW 2000:20). Do bardzo ciekawych wniosków dochodzą również dwaj inni profesorowie, fizyk Łukasz Andrzej Turski i prawnik Wiktor Osiatyński. Pierwszy z nich jest zdania, że: „*Szkoła, która jest przeładowana formalnym, werbalnym nauczaniem, budzi w młodych ludziach agresję. Powinna raczej pobudzić dziecko do tego, żeby chciało się samo dalej uczyć*”. Zdaniem W. Osiatyńskiego „*System edukacyjny nie uczy tego, co jest niezbędne, żeby społeczeństwo przetrwało – chodzi np. o postawy etyczne, kontrolę emocji i zachowań agresywnych, kształtowanie relacji z innymi*” (GW 2004:19).

W raporcie przygotowanym przez fundację Forum Obywatelskiego Rozwoju we współpracy z Fundacją im. Friedricha Eberta można znaleźć diagnozę dotyczącą przygotowania uczniów do pracy zawodowej. Absolwenci polskich szkół zapytani między innymi o to, jak oceniają przydatność wiedzy i umiejętności wyniesionych ze szkół w swojej pracy zawodowej, w 20–40 proc. określili ją jako niską. Ogólnie najgorzej wypadła ocena nauczania języków obcych i umiejętności praktycznych” (Raport). Podobne opinie wyrażają polscy pracodawcy. Ich zdaniem polskim absolwentom brakuje przede wszystkim umiejętności praktycznych. Dziś nie jest ważne, ile ktoś wie, ale raczej, co potrafi (Wojciechowski, Raport). Według współautorki raportu prof. Urszuli Sztanderskiej z Wydziału Ekonomii Uniwersytetu Warszawskiego w polskich szkołach nauczyciele nie tylko za mało uczą praktycznych umiejętności, ale często uczą ich źle. „*(...) Wadą obecnego systemu jest m.in. to, że kuratoria nie mają kompetencji, aby oceniać jakość edukacji w szkołach. Postulujemy, aby jednym z kryteriów tej oceny był los absolwentów poszczególnych szkół na rynku pracy*” (Raport 2009).

Jednak najsurowszą opinię polskiemu systemowi edukacyjnemu wystawił profesor filozofii Jan Hartman z Uniwersytetu Jagiellońskiego. W artykule noszącym znamienity tytuł *Szkoła buja w obłokach* tak przedstawia problem: „*Wykładowcy szkół wyższych wiedzą doskonale, że większość*

studentów nie ma żadnej, najskromniejszej nawet, wiedzy na żaden temat, a część nie umie czytać (duka bez zrozumienia) ani pisać. (...) Wykłada się zawsze wszystko od zera” (Hartman 2009). Pogramy nauczania J. Hartman nazywa „fantasmagoriami śnionymi przez specjalistów od metodyki nauczania”, którzy w różnych dokumentach zapisują ambitne plany, które mają tę jedną wadę, że są zupełnie nierealistyczne. Jego zdaniem około 50 proc. studentów pierwszych lat na Uniwersytecie Jagiellońskim ma problemy z czytaniem i pisanem po polsku, a około 10 proc. to analfabeci. Wszyscy oni legitymują się zdaniem egzaminem maturalnym. Ponieważ ponad połowa studentów ma problemy z napisaniem spójnego tekstu, więc oceny wystawia się na podstawie referatów, które zazwyczaj są plagiatami, i testów, które są tak skonstruowane, że każdy musi je zdać²⁷.

W tym kontekście warto zadać sobie pytanie, na ile realistyczne są założenia zapisane w nowej podstawie programowej. J. Hartman nawołuje, by Ministerstwo Edukacji Narodowej „zeszło na ziemię i przestało produkować fantastyczne programy nauczania i bajeczki o 'wszechstronnym rozwoju osobowości', 'samodzielności myślenia', 'nowoczesnym społeczeństwie informatycznym' itp.” (Hartman 2009).

Razem ze studentami analizowałam niedawno na zajęciach z metodyki cele przewidziane przez nową podstawę programową dla uczniów gimnazjów. Ponieważ na trzecim roku słuchacze NKJO oglądają lekcje prowadzone przez wielu nauczycieli w różnych szkołach, zapytałam, kto zna klasę, w której założenia nowej podstawy mogą być zrealizowane. Nikt się nie zgłosił. A przecież we wstępie do nowej podstawy programowej napisano: „Podstawa programowa precyzyjnie określa, czego szkoła jest zobowiązana nauczyć ucznia o przeciętnych uzdolnieniach na każdym etapie kształcenia,

zachęcając jednocześnie do pogłębiania treści nauczania. Autorzy podstawy dołożyli wszelkich starań, by zdefiniowany w niej zakres treści był możliwy do opanowania przez takiego ucznia” (Marciniak 2009). Jeśli więc założone cele są dostosowane do możliwości przeciętnych uczniów, to skąd biorą się na Uniwersytecie Jagiellońskim studenci mający problemy z czytaniem i pisanem po polsku? Czy założenie, iż nawet zdając maturę na poziomie podstawowym, uczniowie powinni umieć w języku obcym mówić na niemalże każdy temat, nie jest przejawem myślenia życzeniowego?

Badacze procesów uczenia się wskazują, że przyczyny niskiej efektywności nauczania mogą być dwie: albo zaplanowane treści są jednak zbyt trudne, albo zbyt nudne. Efektywna nauka możliwa jest tylko wtedy, gdy uczniowie uznają cele nauczyciela za swoje własne, to znaczy, gdy ich mózgi znajdą indywidualne powody ku temu, by określonego materiału się nauczyć.

■ Jak oceniać nową podstawę programową?

Oceniając nową podstawę programową, należy uwzględnić kilka aspektów. Czy nowa podstawa programowa pozwoli na:

- Dostosowanie szkół do wymogów społeczeństwa ery wiedzy? Czy absolwenci będą lepiej przygotowani do podjęcia pracy zawodowej i do funkcjonowania w społeczeństwie?
- Lepsze przygotowanie uczniów do studiów?
- Wwszechstronny, indywidualny, twórczy rozwój każdej jednostki?
- Zastosowanie wiedzy do rozwiązywania problemów?
- Motywujący, uwzględniający indywidualne zainteresowania i emocje, odteoretyzowany, zorientowany na „tu i teraz”²⁸ oraz mający od-

²⁷ Równie trudno jest nie zdać egzaminu maturalnego z języka obcego. Przyjmując zasadę, że w zadaniach zamkniętych zaznacza się wszystkie odpowiedzi jako poprawne lub jako złe, zdobywa się 50 proc. punktów, a aby zdać maturę wystarczy 30 proc.

²⁸ Wolfgang Klafki, niemiecki teoretyk zajmujący się dydaktyką, podkreśla, że kryterium teraźniejszości jest z punktu widzenia uczniów zawsze ważniejsze niż kryterium przyszłości. Oznacza to, że dla uczniów jest dużo ważniejsze, czy lekcja jest dla nich interesująca „tu i teraz”, niż to, czy omawiane zagadnienia przydadzą im się kiedyś w przyszłości. Nasze programy nauczania odnoszą się jednak głównie do tego, co może być przydatne w przyszłości. W ten sposób można motywować tylko wybrane osoby, które w bliskiej perspektywie mają wyjazd za granicę, dla całej masy uczniów cel „nauczymy się dziś, jak pytać o drogę” jest z punktu widzenia funkcjonowania naszych mózgów zupełnie obojętny.

niesienie do praktyki sposób podejścia do wiedzy?

Badacze procesów uczenia się wysuwają tezę, iż niska skuteczność szkół jest efektem demotywującego sposobu funkcjonowania systemu szkolnego. Nasze mózgi są dobrze przystosowane do uczenia się umiejętności, z wiedzą teoretyczną radzą sobie dużo gorzej.

Pracownicy uczelni i pracodawcy są zgodni co do tego, że poziom absolwentów szkół jest z roku na rok coraz niższy, przyznaje to też cytowany już wielokrotnie prof. Z. Marciniak (Marciniak 2009:7-9). Zdaniem badaczy mózgu dzieje się tak nie dlatego, że programy zawierają zbyt trudne cele, ale dlatego, że nie motywują do nauki, nie inspirują do działania, że uczniowie nie uznają ich za swoje. Tezę tę potwierdzają liczne przypadki osób przez wiele lat bez sukcesu uczących się języka obcego. Niska efektywność nauczania nie powinna dziwić, gdy wielu uczniów ma jedynie dwie godziny języka tygodniowo, a nauczyciele zbyt małą uwagę przywiązują do tego, że lekcja powinna być dla uczniów interesująca „tu i teraz”²⁹.

Czy nowa podstawa programowa jest dokumentem na miarę XXI wieku, czy ma szansę zainicjować w naszych szkołach równie głęboką rewolucję jak ta, która dokonała się w naszym społeczeństwie? Czy na lekcjach będzie czas na projekty i indywidualizację procesu nauczania, czy uczniowie przestaną być jedynie biernymi odbiorcami wiedzy, ucząc się po to, by dobrze wypaść na testach? Czy zauważony przez prof. Z. Marciniaka problem „zbyt pośpiesznego, a stąd powierzchownego omawiania kolejnych tematów” na lekcjach języków obcych przejdzie do historii? Każdy nauczyciel musi ocenić to sam.

Bibliografia

- Bauman Z. (2007), *Płynne życie*, Kraków: Wydawnictwo Literackie, s. 8.
- Boekaerts M. (2009), *Motywacja w nauce*, w: A. Janowski (red.), „Nauczanie w praktyce”, tom 1, Warszawa: CODN.
- Brophy J. (2009), *Nauczanie*, w: „Nauczanie w praktyce”, A. Janowski (red.), „Nauczanie w praktyce”, tom 1, Warszawa: CODN.
- GW (2000), *Komandosi edukacji*, rozmowa z prof. Jerzym Axerem, „Gazeta Wyborcza” 18-19.11.2000, s. 20.
- GW (2004), *O czym nie mówi szkoła*, „Gazeta Wyborcza”, 12-13.06.2004, s. 19.
- Hartman J. (2009), *Szkoła buja w obłokach*, http://wyborcza.pl/1,75515,6485258,Szkoła_buja_w_oblokach.html, 21.09.2009.
- Levinson P. (1999), *Miękkie ostrze. Naturalna historia i przyszłość rewolucji informacyjnej*, Warszawa: Muza.
- Lenzen D. (red.) (2003), *Bildung neu denken. Das Zukunftsprojekt*, Opladen: Verlag Leske+Budrich.
- Marciniak Z. (2009), *O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego*, <http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/dla-nauczycieli/języki-obce>, 14.11.2009.
- Marciniak Z. (2009a), *O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego*, http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/docs/men_tom_3/3a.pdf, 14.11.2009.
- Polityka (2009), *Rozgrzyć problem wraz z kanapką*, wywiad z Henrykiem Pawłowskim, „Polityka” nr 6/1999.
- Raport Czego (nie) uczą polskie szkoły? System edukacji a potrzeby rynku pracy w Polsce, Fundacja im. Friedricha Eberta, http://www.for.org.pl/upload/File/raporty/Raport_Czego_nie_ucza_polskie_szkoly.pdf
- Raport (2009), *Czego (nie) uczą polskie szkoły? System edukacji a potrzeby rynku pracy w Polsce*, http://www.internationalstudentsclub.org/de/fuer_unternehmen_1/global_recruiting/128.html?infoView=13844, 21.09.2009.
- Rüschhoff B., Wolff D. (1999), *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft*, Ismaning: Hueber Verlag, s. 19.
- Spitzer M. (2007), *Erfolgreiches Lernen in Kindergarten und Schule*, wykład na DVD, Jokers Edition.
- Spitzer M. (2007a), *Jak uczy się mózg*, Warszawa: PWN.
- Szahaj A. (2004), *Zniewalająca moc kultury. Artykuły i szkice z filozofii kultury*, Toruń: Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.
- Szumer M. (2009), *Czego nie uczy polska szkoła*, <http://gazetapraca.pl/gazetapraca/2029020,91734,5658001.html>, 18.09.2009.
- Wojciechowski W., rozmowa z PAP, w: Raport.
- Żylińska M. (2007), *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

(listopad 2009)

²⁹ Wnioskom płynącym z badań nad mózgiem poświęcony jest tekst na s. 204-223 tego numeru.

Ewa Noemi Orłowska¹
Warszawa



W stronę nowej kultury w edukacji. O języku porozumienia bez przemocy w szkole



Podstawa/Kto wygrywa?

Reforma programowa jest nam potrzebna z dwóch powodów. Po pierwsze, zmienili się uczniowie uczęszczający do szkół; ci, którzy jeszcze kilkanaście lat temu uczyli się w szkole zawodowej, robią teraz maturę i niejednokrotnie trafiają do wyższych uczelni. Po drugie, zmienia się świat, w którym wszyscy – a zatem i uczniowie – funkcjonujemy.

Jesteśmy obecnie świadkami dekonstrukcji starego modelu, to dobry moment, aby zacząć tworzyć nowy. W starym systemie nauczyciel był źródłem wiedzy i wyrocznią, zajmował szczyt szkolnej hierarchii. W demokratycznym państwie zakończył się etap nakazów, a rozpoczął niełatwy etap dialogu i mediacji.

Wykształcenie nie gwarantuje dziś pomyślnej przyszłości, przygotowanie do pracy zawodowej nie kończy się na studiach, lecz niejednokrotnie trwa przez całe życie. Coraz częściej pracownicy, nawet z niemałym dorobkiem zawodowym, są zmuszani przez rynek pracy do zmiany zawodu lub poszerzenia swoich umiejętności i wiedzy. Szkoła, która dawniej motywowała uczniów do nauki przez wskazywanie stosunkowo pewnych sposobów osiągnięcia sukcesu i szczęścia, dziś ma za zadanie przygotować ludzi do szukania ich własnej drogi w zróżnicowanym świecie. Należy zatem odejść od nauczania, w którym nauczyciel mówi do ucznia: „*Chodź, słuchaj, powiem ci, co masz robić*”, i zwrócić się ku następującej relacji nauczyciel – uczeń: „*Powiedz mi, jak się czujesz z dotychczasowymi osiągnięciami, porozmawiamy o tym, spróbuję pomóc ci w znalezieniu odpowiadających tobie sposobów dojścia do sukcesu i szczęścia*”. Dawniej nauczyciel monologował,

a uczniowie mieli słuchać i w wyznaczonych momentach „wydawać lekcję”; dziś szkoła może przygotowywać do życia w społeczeństwie jedynie dzięki dialogowi z uczniem oraz jego rodzicami. Czy nasza szkoła potrafi już prowadzić taki dialog?

W naszym kraju nauczanie zarówno uczniów, jak i nauczycieli jest obciążone brakiem wzajemnego szacunku i chęci współpracy. Pamiętam, gdy podczas pierwszego roku obowiązywania nowych zasad awansu zawodowego przed szkoleniową radą pedagogiczną, organizowaną przez jedną z nauczycielek, nasza koleżanka z dumą stwierdziła, że jej już nikt niczego uczyć nie będzie. Nauczyciel działający latami w pojedynkę dzisiaj musi grać w zespole. W okresie nakazowym nauczyciel miał zawsze rację, a dzisiaj ma uczyć rozumowania. Kiedyś jego autorytet był w znacznej mierze oparty na strachu, obecnie część nauczycieli jest rozgoryczona i pyta: „*Jak mam uczniów nauczyć, skoro im się nie chce, a ja nie mogę ich zmusić, bo nic mi nie wolno*”. Na czym mogą oni teraz budować swój autorytet? Nie jeden obawia się, że zmiana będzie polegała na tym, iż teraz uczeń stanie się stroną dominującą, a nauczyciel podporządkowaną.

Nauczycielom potrzeba nowych narzędzi. Nie wystarczy kilka metod aktywizujących, potrzebne jest nowe myślenie, dzięki któremu zarówno nauczyciele, jak i uczniowie będą wygrani. Od samych zapisów w podstawie programowej o uczniowskim poczuciu własnej wartości i umiejętnościach pracy zespołowej nie zmieni się szkolna rzeczywistość. Nauczyciele uczeni i wychowywani w strukturach dominacji na ogół nie czują się gotowi do przeprowadzenia uczniom w budowaniu poczucia własnej wartości, szcze-

¹ Autorka jest międzynarodową trenerką w zakresie *Nonviolent Communication* (Porozumienie bez przemocy) i nauczycielem konsultantem w Pracowni Edukacji Językowej Ośrodka Rozwoju Edukacji.

gólnie gdy nauczycielskie poczucie własnej wartości bywa zachwiane. Duch pracy zespołowej jest dla wielu ideałem, a nie życiowym doświadczeniem, a przecież aby takiej pracy uczyć, trzeba stosować narzędzia odpowiadające temu podejściu. Porozumienia i dialogu można uczyć jedynie przez porozumiewanie się, a nie drogą nakazu. Szacunku i empatii możemy uczyć jedynie przez szacunek i empatię. Tak napisano o tym w książce „Porozumienie bez przemocy”: „Empatia to pełne szacunku zrozumienie cudzych przeżyć. Często zdarza się, że zamiast empatii mamy wielką ochotę udzielać rad, dodawać otuchy i objaśniać swoje własne stanowisko lub opowiadać, co czujemy. Aby jednak móc ofiarować komuś empatię, trzeba opróżnić swój umysł i całym sobą wysłuchać drugiego człowieka²”.

■ Dwie kultury i dwa języki

Nowa podstawa programowa przywiązuje szczególną wagę do wychowania, jej twórcy podkreślają znaczenie wychowywania uczniów na wszystkich lekcjach. Jak wychowywać w duchu szacunku, jak wzmacniać poczucie wartości ucznia w praktyce i uczyć go pracy w zespole?

Około trzydziestu lat temu opisano język szacunku i empatii zwany *porozumieniem bez przemocy* (*Nonviolent Communication*), znany także jako język serca. Twórca tego podejścia Marshall B. Rosenberg wskazał, że komunikując się w którymkolwiek języku obcym stosujemy zamiennie jedynie dwa podejścia. Tak więc bez względu na to, czy mówimy po polsku, angielsku, szwedzku lub francusku stosujemy albo język kultury dominacji (model wygrany – przegrany), albo też posługujemy się językiem kultury zaangażowanego partnerstwa (model wygrany – wygrany). **Czyż nie jest to kluczowa informacja dla nauczycieli XXI wieku, w tym szczególnie ważna dla nauczycieli języków obcych?**

■ Kultura dominacji

Język kultury dominacji (nazywany przez M. B. Rosenberga także językiem szakala³) współtworzy i konserwuje kulturę dominacji. W kulturze dominacji⁴ obowiązuje ścisła hierarchia, na czele stoi przywódca, który tłumy konflikty i kontroluje pozostałych ludzi, aby utrzymać swoją władzę „ponad” nimi. Ma dostęp do ograniczonych dóbr i stara się ich nie utracić. Jego podstawowa rola to kontrola oraz ustalanie, kto zrobił dobrze, a kto źle, kogo nagrodzić, a kogo ukarać. W tej kulturze ludzie współpracują z obowiązku, poczucia winy, ze wstydu oraz z lęku przed ukaraniem. W takim systemie, aby zachować sprawiedliwość, szuka się winnych i karze ich, aby okazali żal. W kulturze dominacji świat opisuje się w kategoriach „my – oni”, często wskazuje się na konieczność walki, np. „Bronimy się, aby nie przegrać. Jeśli my przegramy, oni wygrają, a to my mamy rację. Chcemy sprawiedliwości”. W szkole kultury dominacji uczy się dzieci, jak zapracowywać na nagrody, aby w ten sposób przystosowały się do systemu. Wpaja się im, że przywódca jest nieomylny. System kar i nagród sprawia, że część szybko podporządkowuje się jego kontroli. Niektórzy buntują się, co często zamiast zagrażać systemowi, wzmacnia go, gdyż buntownicy zostają ukarani, a pozostali współpracują ze strachu. Angażują tylko tę część swojego potencjału, która jest nagradzana lub działają na minimalnym poziomie zaangażowania, który jest niezbędny jedynie do uniknięcia kary. Język kultury dominacji cechuje częste stosowanie elementów blokujących komunikację, jak np. wymagania: „Musisz to zrobić”; oceny zamiast faktów: „Zachowujesz się arogancko”; wypieranie się odpowiedzialności za swoje działania: „Musiłam tak postąpić, każdy na moim miejscu zrobiłby to samo” itp.

● Ze szkolnej ławki

Podczas lekcji gramatyki w klasie piątej uczeń pisze na ławce: „Gramatyka jest nudna jak ciocia

² M.B. Rosenberg (2003), *Porozumienie bez Przemocy – o języku serca*, rozdz. 7, Warszawa: J. Santorski & Co. „Empathy is a respectful understanding of what others are experiencing. Instead of offering empathy, we often have a strong urge to give advice or reassurance and to explain our own position or feeling. Empathy, however, calls upon us to empty our mind and listen to others with our whole being”.

³ T. Widstrand (2005), *Porozumienie bez przemocy, czyli język żyraby w szkole*, Warszawa: CMPP.

⁴ Na podstawie L. Larsson (2009), *Porozumienie bez przemocy w mediacjach*, Warszawa: Czarna Owca.

Jadzia z Bródna”⁵. Nauczycielka widząc to, mówi: „Malinowski, co ty wyprawiasz, niszczysz sprzęt szkolny. Natychmiast przestań i chcę, żeby Twoja mama zobaczyła, czym Ty się w szkole zajmujesz. Już ja sobie z nią tak porozmawiam, że ty więcej ławek nie będziesz niszczył. Za karę będziesz zostawał przez tydzień po lekcjach i... Co nie możesz po lekcjach? Masz angielski i judo? W takim razie będziesz na przerwie wietrzył klasę i czyścił ławki i nie wolno ci przez tydzień wychodzić na korytarz”.

Podczas rozmowy z rodzicem dochodzi do sprzeczki. Mama nie zgadza się na to, aby dziecko nie wychodziło na korytarz, żąda od nauczycielki, aby lekcje były ciekawsze, i straszy, że pójdzie na skargę do dyrektora szkoły. Chce, aby jej dziecko mogło biegać na przerwie po korytarzu. Nauczycielka obawia się, że dyrektor nie stanie po jej stronie, nie chce ryzykować. Rezygnuje z poczuciem bezsilności, przestaje lubić mamę dziecka i na dziecko patrzy podejrzliwie. Obiecuje sobie, że gdyby dziecko coś przeskrobało, nie będzie wobec niego łagodna, lecz konsekwentna do bólu. Przygotowuje się, aby w kolejnej sytuacji bez żadnych wątpliwości pokazać matce, że to ona ma rację, a matka powinna ustąpić i zrobić to, co ona zdecydowała. Źle się czuje po tym konflikcie. Jest młodą nauczycielką i pierwszy raz wychowawcą. Stopniowo zaczyna przychylić się do opinii starszych kolegów, że dzieci są rozpuszczone, a rodzice są roszczeniowi. Jest nieszczęśliwa, ma poczucie przegranej. Jest smutna, chce jej się nawet płakać. W pokoju nauczycielskim koleżanki opowiadają kilka innych historii z trudnymi rodzicami i radzą, aby nie licyła na czyjąkolwiek pomoc. Po rozmowach z koleżankami następnego dnia przychodzi do szkoły w nastroju bojowym, trochę jakby szła do walki. Ma wrażenie, że jej praca jest mniej przyjemna, odczuwa wewnętrzne napięcie.

Kultura zaangażowanego partnerstwa

Alternatywna wobec kultury dominacji jest kultura zaangażowanego partnerstwa, która ma

na celu wzajemne wspieranie się ludzi i wzbogacanie życia. Jej język to proces zwany porozumieniem bez przemocy (nazywany przez M. B. Rosenberga także językiem żyrafy). Przywódcy w tej kulturze nie ukrywają konfliktów, lecz starają się pomóc osobom w konflikcie. Gdy potrzebują, korzystają przy tym także z pomocy innych. Podstawowym założeniem działania w tej kulturze jest uznanie faktu, że wszyscy ludzie potrzebują tego samego. Niezależnie od wieku i kultury potrzebujemy do życia pożywienia, bezpieczeństwa, zrozumienia i empatii, miłości, wypoczynku i sensu. Chcemy cieszyć się swoją autonomią i chcemy móc być kreatywni. Uznanie tego wspólnego mianownika jest podstawą kultury wzbogacającej życie. W centrum stoi zasada dzielenia dóbr i władzy oraz współpraca między ludźmi. Władzę wykorzystuje się także do tego, aby udzielić pomocy najbardziej potrzebującym. Współpraca opiera się na zasadzie dobrowolności z jednoczesnym dbaniem o potrzeby wszystkich. Ludzie dzielą się w społeczności swoimi talentami i umiejętnościami wtedy, kiedy tego chcą. Brak przymusu stwarza przestrzeń, w której ludzie chcą współdziałać z innymi, gdyż ich potrzeby są także brane pod uwagę. W miejsce kontroli rozwija się komunikację, opierając ją na szczerości i empatii. Przymus jest stosowany tylko w celu ochrony, sprawiedliwość jest osiągnięta przez dialog i środki naprawcze.

W tej kulturze szkoła funkcjonuje jako miejsce współdziałania, szacunku i współpracy. Wszyscy działają kierowani motywacją wewnętrzną. Uczenie polega na zarażaniu uczniów chęcią i ciekawością do nauki rozumianej jako podróżowanie, nauczyciel ze swoimi propozycjami jest swoistą agencją turystyczną⁶. W sytuacjach niedotrzymania ustaleń nie stosuje się kar, lecz określone konsekwencje. Na świecie istnieje wiele szkół zorganizowanych na zasadach zaangażowanego partnerstwa. M. B. Rosenberg przedstawia je następująco: „W tych szkołach, noszących nazwę *Life-Serving Schools*, a nieoficjalnie ‘żyrafie szkoły’, nie istnieje słowo ‘musieć’. Nauczyciele nie określają, czego uczniowie muszą albo powinni się uczyć.

⁵ Bródno to dzielnica Warszawy.

⁶ M.B. Rosenberg, *ibid*, rozdz. *Porozumienie bez przemocy w szkole*.

W 'żyrafiej szkole' nauczyciel albo nauczycielka proponuje uczniom naukę tego, co uważa za sensowne i wartościowe. Uczniowie propozycję przyjmują tylko wtedy, gdy widzą, że wzbogaca ona ich życie"⁷.

W kulturze zaangażowanego partnerstwa używa się języka, w którym nie ma wymagań, lecz życzenia i prośby oddające ducha otwarcia na wybór. Ten język wspiera komunikację, zamiast ocen posługuje się faktami, podaje konkretne obserwacje. Charakteryzuje go szczerść i branie odpowiedzialności za swoje działania. W żyrafiej szkole nauczyciel nie mówi: „Nie zasługujesz na trójkę”, lecz „Zdecydowałam się postawić ci trójkę, bo chcę być w zgodzie z naszymi kryteriami oceniań”.

● Ze szkolnej ławki

Podczas lekcji gramatyki w klasie piątej uczeń pisze na ławce: „Gramatyka jest nudna jak ciocia Jadzia z Bródna”. Nauczycielka widząc to, mówi: „Janku, piszesz po ławce! Jestem oburzona! Chcę, żeby każde dziecko w klasie mogło siedzieć przy czystym blacie. Mam nadzieję, że pamiętasz naszą regułę numer jeden, że każdy sprząta po sobie. Proszę, żebyś na przerwie poszedł do pani woźnej po środek czyszczący oraz gąbkę i wyczyścił ten napis, dobrze? Nie wiesz, czy zdążysz przez przerwę? Dobrze – pytanie do klasy, czy ktoś chce pomóc w czyszczeniu? Czy ktoś z was umie mocno szorować? To się tu bardzo przyda. Chcę być pewna, że będziemy mieli znowu zupełnie czystą ławkę. Dobrze, Krzysio się zgłasza. Krzysio mówi, że jest silny. Cieszę się, że zrobicie to razem, jestem szczęśliwa, gdy widzę, jak sobie pomagacie. To wspaniałe, gdy dostajemy pomoc, kiedy jej potrzebujemy. A teraz Janku, wróćmy jeszcze do tego napisu”.

Wariant 1:

„Czy kiedy powiedziałam, że na drugiej lekcji będzie gramatyka, to pomyślałeś, że wolałbyś robić coś innego? Czy o to ci chodziło? Aha, więc lubisz, kiedy robimy coś wspólnie? Cała klasa gra w grę i każdy po kolei mówi, co mają robić inni? Więc chciałbyś pośmiać się ze wszystkimi innymi? Dobrze, czy są jeszcze inne osoby w klasie, które tak jak Janek lubią, jak mamy

zajęcia dla całej klasy i możemy się razem śmiać? Chętnie posłucham o tym na przerwie, może wspólnie wymyślimy, jak możemy nauczyć się nowych rzeczy i wspólnie przy tym bawić i śmiać. Ja też lubię, gdy to się daje połączyć”.

Wariant 2:

„Nie jestem zadowolona, gdy widzę popisaną ławkę, równocześnie chcę ci powiedzieć, że podobają mi się litery w tym napisie. A ten wierszyk podsunął mi pewien pomysł. Opowiem wam, jak można rymować, potem każdy spróbuje ułożyć jakiś rym albo zaprojektuje litery i robi plakat z innym rymowanym napisem. Zgoda? Czy komuś nie podoba się ten pomysł? Ręka do góry! Widzę, że wszystkim się to podoba. Zrobimy to na następnej lekcji, a teraz wracamy do naszego zadania sprzed pięciu minut”.

W podejściu empatycznym nie staramy się odnaleźć jednej, właściwej odpowiedzi, gdyż taka nie istnieje w teorii, a może zostać wybrana jedynie w konkretnej sytuacji. W obu opisanych powyżej wariantach nauczycielka czuje po wstępnym oburzeniu rodzaj ulgi. Udało jej się powiedzieć wszystko, co było dla niej ważne, zrobiła to dość krótko i później przełączyła swoją uwagę na Janka. Wie, że w kontakcie z dzieckiem lub z dorosłym obie części są równie ważne, bo są tu dwie osoby i obie chcą, aby wziąć ich potrzeby pod uwagę. Jest zadowolona także z tego, że ta trudna sytuacja pozwoliła jej na wychowywanie w praktyce. To nie był wykład o pomocy, lecz udało jej się wskazać na to, że wszyscy potrzebujemy pomocy innych i chcemy pomagać, gdy nie jesteśmy do tego zmuszani. Wierzy w to, że chcemy pomagać także dlatego, że wtedy możemy też pełniej zobaczyć nasze własne możliwości, np. czy umiemy mocno szorować. Czuje się lekko i od czuwa pewien rodzaj bliskości z uczniami. Jest zadowolona tym, co jeszcze mogą razem przeżyć i wymyślić. Cieszy się, że oni są zadowoleni i że udało jej się ich nie straszyć. Myśli o tym, że nauczyciel to wspaniały zawód. Jest szczęśliwa, znowu udało się tak pokierować sytuacją, że zarówno ona, jak i oni czują się zadowoleni. Jakby wszyscy wygrali.

⁷ M.B. Rosenberg (2008), *Rozwiązywanie konfliktów poprzez Porozumienie bez przemocy*, Warszawa: Jacek Santorski & Co.

Wygrany – wygrany, czyli szkoła to nie zapasy

„Pewnej soboty 1964 roku dwóch Amerykanów, ojciec i jego dwunastoletni syn, rzucali frisbee w Hyde Parku. Ponieważ nie był to wówczas popularny sport w Anglii, zebrali się gapie. W pewnym momencie z grupy wysunął się Anglik w meloniku i powiedział: 'Przepraszam, że przeszkodzę, stoję tu i patrzę na tę grę dobry kwadrans i nic nie rozumiem. Kto wygrywa?'”⁸.

Szkoła kultury dominacji ma długą historię. W Polsce jesteśmy dopiero pierwszym lub drugim pokoleniem, które ma wpływ na kształt szkoły. Dawna szkoła przyzwyczaiła nas do rywalizacji, do bezustannych zapasów wszystkich ze wszystkimi. Uczniowie walczyli o przetrwanie i starali się zadowolić nauczyciela, zdobyć nagrody lub uniknąć kar. Nauczyciel był w klasie w nieustannej mobilizacji, aby sprawować należytą kontrolę. Jego napięcie było tym większe, im bardziej starał się nie popełnić żadnego błędu i mieć zawsze rację. Taka postawa nierzadko budziła opór wśród otoczenia, który skutkowałam buntem lub żartobliwymi napisami w rodzaju: „*Lehrern haben vormittags recht und nachmittags frei*”, czyli „*Nauczyciele mają rację przed południem, po południu mają zaś wolne*”.

W krajach demokratycznych, które znoszą restrykcyjne przepisy dotyczące utrzymania dyscypliny wśród uczniów, powyższy model trudno utrzymać. Przestaje być skuteczny, gdyż uczniowie bojkotują ciągły przymus. Wolność jest jedną z podstawowych potrzeb ludzi. Na jednej ze ścian metra berlińskiego przeczytałam jasną deklarację w tej sprawie: WENN ICH NUR DARF, WENN ICH SOLL, ABER NIE KANN, WENN ICH WILL, DANN MAG ICH AUCH NICHT, WENN ICH MUSS. Co po polsku można oddać jako: *Jeśli wolno mi tylko wtedy, kiedy powinienem, a nigdy nie mogę, kiedy chcę, to nie mam ochoty, kiedy muszę*.

Model przegrany – wygrany wywołuje bunt, stymuluje agresję, rodzi rywalizację i zawiść. Złość niewyrażona na zewnątrz, a jedynie do środka

może być przyczyną depresji i poczucia winy, które przeradzają się z czasem w fobię szkolną. Coraz częściej organizuje się dla dzieci z fobią szkolną nauczanie indywidualne, co pokazuje, że należy rozpocząć pracę nad innym sposobem zorganizowania szkoły. Nie jest łatwo znaleźć tu uniwersalne recepty, ale inspiracją do szukania rozwiązań może być druga część napisu z berlińskiego metra: WENN ICH ABER DARF, WENN ICH WILL, DANN MAG ICH AUCH, WENN ICH SOLL, UND DANN KANN ICH AUCH, WENN ICH MUSS, czyli: *Jeśli jednak wolno mi, kiedy chcę, to mam ochotę także wtedy, gdy powinienem i wtedy mogę także wtedy, gdy muszę*.

● Czy w szkole wszyscy mogą wygrywać?

Model wygrany – wygrany to dialog, proces szukania wygranych, nie daje on kategorycznych odpowiedzi. Z całą pewnością może się udawać i dzieje się to w wielu szkołach. Nieczęsto jednak dialog rzeczywiście stoi w centrum działań szkoły. Jest to jednak możliwe, co ilustrują zamieszczone poniżej fragmenty z misji i statutu szkoły we Wrocławiu⁹. Kilka lat temu jej nauczyciele uczestniczyli w szkoleniu z porozumienia bez przemocy, w swojej dzisiejszej pracy korzystają także z innych koncepcji.

„W procesie wychowawczym jednym z najistotniejszych czynników jest dialog. Warunkiem prowadzenia dialogu jest otwartość, szczerowość i autentyczność. ...W szkole zależy nam na budowaniu relacji w oparciu nie tylko o sprawne komunikowanie się, ale dążymy do nawiązania w pełni osobowego kontaktowania się, oczekujemy od nauczycieli postawy współodczuwania tak z uczniem, jego rodzicami, jak i w relacjach między wszystkimi pracownikami szkoły. Naszym celem jest wypracowanie podobnej postawy wśród uczniów. Relacje w szkole opieramy też na praktycznych zasadach dialogu, gdzie: 1. słuchanie ma pierwszeństwo przed mówieniem, 2. rozumienie ma pierwszeństwo przed osądzaniem, 3. dzielenie się doświadczeniem ma pierwszeństwo przed pouczaniem”.

„W szkole wszyscy jej ‘uczestnicy’ mają równe prawa, przejawia się to między innymi w równym dostępie do użytkowania pomieszczeń szkolnych

⁸ L. Larsson, *ibid.*, s. 34.

⁹ Autorskie Liceum Artystyczne, więcej na stronie szkoły <http://www.ala.art.pl/>.

i wyposażenia. Jeżeli uczeń ma potrzebę skorzystania z wolnego w tym czasie pomieszczenia czy sprzętu, to ma do tego takie same prawo, jak nauczyciel czy inni pracownicy. Nie ma pokoju nauczycielskiego, w czasie przerw wszyscy przebywają przy stolikach w holu pełniącym funkcję salonu wystawowego – Galerii 'Otwarta', przy której funkcjonuje mały barek. Nauczyciele mają dodatkowo do dyspozycji mały pokój, w którym w spokoju mogą prowadzić indywidualne rozmowy z uczniami lub uzupełniać dokumentację”.

„Duży wpływ na tworzenie relacji ma budowanie współpracy opartej na wzajemnym zaufaniu, z wyeliminowaniem na tyle, ile tylko można, sytuacji kontrolowania, obserwacji (mającej więcej wspólnego z inwigilowaniem niż monitorowaniem) i rozliczania. W szkole w ciągu dziesięciu lat pracy nikt nie został ukarany, nie istnieją takie akta zarówno w stosunku do uczniów, jak i pracowników szkoły. Nasz sposób postępowania nastawiony jest na ciężar ponoszenia konsekwencji popełnionych błędów i wyciągania płynących z tego wniosków i doświadczeń, a nie na zapobieganie kolejnym błędom przez karanie za popełnione. Podstawa takiego postępowania ma swoje źródło właśnie w zaufaniu, zaufaniu, że błędy popełniane przez nauczycieli (czy uczniów) nie wynikają z ich złej woli. W takim razie ich korygowanie polega na wspólnej refleksji nad sytuacją, jej przyczynami i skutkami i dążeniu do ich niepowielania”.

■ Dlaczego porozumienie bez przemocy

Celem porozumienia bez przemocy jest budowanie relacji opartych na szczerości i zaufaniu, gdzie potrzeby wszystkich są na równi respektowane. Proces empatycznej komunikacji wskazuje, jak tworzyć wartościowe relacje i jak budować kulturę dialogu. Podstawą jest stwierdzenie, że relacje międzyludzkie opierają się na współzależności. Nasze dobre lub złe samopoczucie zależy od samopoczucia ludzi z naszego otoczenia. Podstawowe przesłanie porozumienia bez przemocy dotyczy ludzkich umiejętności dokonywania wyboru. Kiedy umiemy dostrzec, że w danej sytuacji mamy wybór, pojawia się przestrzeń na szacunek

dla potrzeb innych ludzi. Kiedy mamy swobodę i nie podlegamy przymusowi, pojawia się w nas chęć dzielenia się z innymi. Jako istoty stadne postrzegamy innych jako podobnych do nas samych, może to inspirować do dzielenia się i do pomagania innym ludziom oraz do rozwiązywania konfliktów w pokojowy sposób.

■ W stronę praktyki

Intencją porozumienia bez przemocy jest nawiązanie kontaktu – zawiera się ona w dwóch pytaniach: „Co jest w tobie teraz żywe?” oraz „Co poprawi jakość twojego życia, co je wzbogaci?”. W procesie empatycznej komunikacji chodzi o to, aby przekazać drugiej osobie informacje dotyczące tych pytań oraz aby empatycznie przyjąć jej odpowiedzi. Aby tak się stało, potrzebna jest precyzja i pewne umiejętności językowe, bez których nasza intencja porozumienia się może łatwo zostać stracona z oczu, szczególnie wtedy, gdy mówimy o czymś, co nam nie odpowiada.

Przyjrzyjmy się procesowi komunikacji porozumienia bez przemocy w sytuacji, gdy chcemy powiedzieć drugiej osobie, co nas w tej chwili porusza, co jest w nas w tej chwili żywe.

Pierwszy elementu modelu porozumienia bez przemocy to rozpoczęcie od opisu sytuacji i powstrzymanie się od wartościowania. Kiedy nauczyciel chce wyrazić swoją frustrację z powodu spóźnienia ucznia, może powiedzieć: „Przychodzisz dziesięć po ósmej”, zamiast „Ty zawsze się spóźniasz” lub „Rysujesz po ławce”, zamiast „Jesteś wandalą”. Obserwacja bez osądzania rozmówcy jest bezpiecznym zaproszeniem do kontaktu, ponieważ jest neutralna. Ocena zaś stwarza między rozmówcami mur i podstawę do relacji typu wygrany – przegrany. Automatycznie odczuwa się wtedy wypowiedzi partnera jako atak i przechodzi się do kontrataku. Wkraczamy na obszar statycznej komunikacji języka szakala, gdzie często słychać czasownik być, np. „Jesteś złodziejem”, „To nie jest fair” lub „Uczniowie są niewychowani”.

Kiedy zamiast ocen wykorzystujemy obserwacje, jesteśmy w przestrzeni dynamicznego języka żyrafy, gdzie w miejscu być pojawiają się inne słowa wskazujące na procesy, np. „Widzę,

że wzięłeś jego rzecz bez pytania o zgodę”, „Byliśmy umówieni na spotkanie, jestem rozczarowana, kiedy słyszę, że wybierasz się na wycieczkę”, „Dziś trzech uczniów w mojej klasie przyszło na lekcję 20 minut po dzwonku i nie podali żadnego wyjaśnienia”.

Drugim elementem wypowiedzi w języku porozumienia bez przemocy będzie przedstawienie reakcji, która uruchomiła się w związku z zaistniałym faktem. W tym miejscu mowa jest o uczuciach mówiącego, np. „Jestem zdenerwowana” i połączeniu tych uczuciowych reakcji z konkretną sytuacją, co mogłoby brzmieć: „Kiedy przychodzisz 5 minut po ósmej, jestem zdenerwowana”. Odsłonięcie uczucia może zbliżyć rozmawiających. Mówiący mogą się szczerze wypowiedzieć, pod warunkiem że nie przerzucają na innych odpowiedzialności za to, co odzwierają¹⁰.

Trzeci krok w modelu jest najważniejszy i dotyczy naszych potrzeb. Chęć ich zaspokojenia jest powodem każdego działania, a od ich zaspokojenia bądź niezaspokojenia zależą nasze uczucia. Wszyscy ludzie mają takie same potrzeby, jednak w danym momencie różne osoby mogą mieć różne potrzeby, a nawet gdy są one takie same, to mogą chcieć różnie je zaspokajać. Ja do odpoczynku szukam cichego miejsca, gdzie mogę się wygodnie położyć i poczytać lub idę na spacer, natomiast mój syn potrzebuje wtedy na ogół muzyki lub jazdy na rowerze¹¹. Jeśli chcę użyć modelu porozumienia bez przemocy i poprosić drugą osobę, aby zrobiła coś, co pomoże mi zaspokoić moje potrze-

by, używam wszystkich trzech elementów i dołączam do nich element czwarty – konkretną prośbę.

Przykład 1. „Kiedy słyszę, że nie przyjdiesz jutro na naszą wycieczkę, to jestem zasmucona, bo jest dla mnie bardzo ważne, żebyśmy wszyscy razem mogli spędzić czas na rozrywce i zabawie. Czy możesz mi powiedzieć, co stoi na przeszkodzie, żebyś jutro z nami poszedł?”

Przykład 2. „Jasiek, kiedy słyszę, że zaczynasz mówić, zanim ja skończyłam, to jestem niezadowolona, bo chcę dokładnie przedstawić moje stanowisko. Czy możesz poczekać jeszcze pięć minut, aż skończę, i wtedy powiedzieć mi, co ty na to?”

Ostatni, **czwarty krok** to prośba. Jest to finał próby nawiązania kontaktu i zarazem próba sprawdzenia, czy druga osoba jest chętna dobrowolnie spełnić moje życzenie. Ważne jest, aby wskazać, czego od niej oczekujemy, a nie czego ma nie robić oraz aby pokazać jej konkretnie, co mogłaby zrobić teraz, a nie w odległej przyszłości¹². Przedstawianie naszych prośb może wydać się utopią, ale przecież w naszej stadnej naturze leży, że jeśli nie czujemy przymusu, to chcemy dzielić się z innymi naszymi talentami i życiem. Chcemy, aby ludzie wokół nas byli szczęśliwi. Kiedy prosimy, dajemy więc innym niezbyt często spotykaną okazję do wystąpienia w roli świętego Mikołaja i ofiarowania nam części swojego potencjału. Prośbą zapraszamy drugą osobę do kontaktu, do wspólnego odnalezienia sposobu, abyśmy oboje byli szczęśliwi. M.B. Rosenberg nazywa prośbę zaproszeniem do żyrafiego tańca.

¹⁰ Nie należy sugerować, że nasze uczucia są spowodowane postępowaniem innych osób. To, jaka jest moja reakcja w danej sytuacji, czy jestem zdenerwowana, czy może smutna, zależy ode mnie. Jednego dnia zachowanie ucznia mnie denerwuje, innego to samo zachowanie może mnie rozbawić, w tym momencie jestem smutna, za chwilę, kiedy widzę, że świeci słońce, ogarnia mnie entuzjazm. Uczucia pojawiają się jako reakcje na wszystko, czego doświadczamy, np. popatrzył na nią, a na mnie nie – niepokój, pomachał ręką – ulga, powiedział, że jest chory – smutek, wyrzucił papier na podłogę – oburzenie itd. Należy jednak zauważyć, że w konkretnej sytuacji, choć każdy z nas reaguje emocją, to często są to różne emocje. Kiedy zauważałam, że w sklepie sprzedawczyni wydała mi za mało reszty, byłam zmartwiona, mój mąż natomiast wściekły. Reakcja emocjonalna jest nieprzewidywalna i indywidualna – mogę być zaskoczona, że pojawiła się u mnie taka, a nie inna emocja i tym bardziej zdziwiona, gdy zauważę, że inni reagują inaczej niż ja. Na poziomie emocji nie ma reakcji prawidłowych i nieprawidłowych. Ważne jest w nich to, że są autentyczne.

¹¹ Potrzeby mają kapitalne znaczenie jako „wspólny mianownik” ludzi, który ułatwia wzajemne zrozumienie. Kiedy pragniemy, żeby nas właściwie zrozumiano, poinformowanie o naszej potrzebie będzie dla słuchającego niezwykle mocnym katalizatorem bliższego kontaktu. Odnoszenie się do własnych potrzeb powoduje także, że słuchacz może poczuć ulgę, że emocje mówiącego wynikają z jego własnych potrzeb, a nie są spowodowane zachowaniem drugiej strony.

¹² W rozumieniu modelu porozumienia bez przemocy zwrot: „Nie męcz mnie” nie spełnia kryteriów prośby. Po pierwsze, nie wskazuje tego, co chcę, aby druga osoba zrobiła, oraz nie pokazuje jasno, na czym to „niemęczenie” miało by polegać, na przykład: „Zamiast o szkole porozmawiajmy teraz o nowym filmie, OK?”.

Model porozumienia bez przemocy

1. Fakty
2. Reakcje uczuciowe
3. Potrzeba
4. Prośba

Lista potrzeb

Autonomia: indywidualność, niezależność, przestrzeń, spontaniczność, wolność, wybieranie własnego planu, np. marzeń, celów, wartości.

Dobrostan fizyczny: bezpieczeństwo fizyczne, dotyk, jedzenie, ekspresja seksualna, ochrona przed zagrożeniem życia, np. przez wirusy, bakterie, drapieżniki, powietrze, ruch, schronienie, woda, wypoczynek.

Pokój: harmonia, inspiracja, lekkość, piękno, porządek, równość, spokój.

Sens: branie udziału, cel, duchowość, efektywność, inspiracja, jasność, kompetencja, kreatywność, nadzieja, nauka, pewność, rozwój, świadomość, świętowanie sukcesów i opłakiwanie strat, twórczość, wnoszenie własnego wkładu, wyrażanie siebie, wyzwanie, wzrost, znaczenie, zrozumienie.

Szczerość: autentyczność, integralność (wartości w zgodzie z czynami), obecność.

Wzajemna zależność: akceptacja, bezpieczeństwo emocjonalne, bliskość, bycie branym pod uwagę, ciepło, docenienie, empatia, intymność, komunikacja, miłość, przyczynianie się do wzbogacania życia, rozumienie i bycie rozumianym, słuchanie i bycie wysłuchanym, stałość, szacunek, szczerość, która pozwala nam uczyć się z naszych ograniczeń, towarzyszenie, zauważanie i bycie zauważanym, wspólnota, współczucie, współpraca, wzajemność, zaufanie.

Zabawa: humor, radość, śmiech.

- pomaga stosunkowo szybko pogłębić kontakt z drugą osobą,
- uczy odpowiedzialności, wskazując na faktyczne źródło złego samopoczucia,
- uczy przejmować odpowiedzialność za własne uczucia i zachowania,
- wskazuje to, co wspólne wszystkim: uczniom, nauczycielom i rodzicom,
- odsłania bogactwo możliwości przez docieranie do potrzeb i odkrywanie różnorodnych strategii ich zaspokojenia,
- pokazuje konstruktywne zachowanie w konflikcie.

Kiedy nauczyciele stosują w swojej pracy porozumienie bez przemocy, wtedy uczniowie:

- poznają stabilny model relacji, który będą mogli wykorzystywać w różnych kontekstach,
- uczą się oglądać sytuację z perspektywy drugiej osoby,
- uczą się dostrzegać, co i z jakiego powodu przeżywa inna osoba w danej chwili,
- dochodzą do poziomu strategii, których jest zawsze więcej, niż wydaje się na początku konfliktu,
- uczą się szczerze wyrażać siebie bez obciążania innych,
- uczą się samodzielności,
- są motywowani do aktywności,
- uczą się sami rozwiązywać konflikty,
- mają szansę powiększyć swoją odporność na konflikty.

Czego można nauczyć się jeszcze w szkole

W Szwecji działa szkoła podstawowa założona przez Marianne Göthlin – międzynarodową trenerkę metody języka serca, która nieustannie pomaga nauczycielom pogłębiać ich umiejętności w dziedzinie empatycznej komunikacji. Stosując omawiane podejście, nauczyciele nie tylko rozwiązują konflikty, lecz także kierują nauką dzieci, pozostając z nimi w stałym dialogu i pomagając dokonywać codziennych wyborów. Potrafią odmawiać bez ranienia innych i przyjmować odmowę bez tracenienia kontaktu z odmawiającymi.

Porozumienie bez przemocy w szkole

Porozumienie bez przemocy powinno uzupełnić edukację nauczycieli, gdyż:

- tworzy neutralną przestrzeń do kontaktu, zwraca uwagę na obserwację,

Znajomość modelu porozumienia bez przemocy wskazuje im, jak zamiast suchych ocen, opierających się na rywalizacji i porównywaniu jednych z drugimi, oceniać dzieci, udzielając im szerszej informacji zwrotnej, dotyczącej ich potrzeb i efektywności stosowanych strategii.

Metoda język serca zajmuje się też szczegółowo kwestią gniewu i wskazuje, jak konstruktywnie reagować na agresję. Nauczyciele, którzy stale pracują nad postawą empatyczną, są dla swoich uczniów modelami i cennymi partnerami w procesie uczenia się. Przekazywanie dzieciom zasad empatii odbywa się nie na wyznaczonych lekcjach lecz stale, w każdym momencie szkolnego życia. Dzieci nie mają tam zajęć z zakresu porozumienia bez przemocy, wystarczy, że nauczyciele stosują to podejście w kontaktach z nimi¹³.

Warto także zapoznać się z raportem z badań Elaine Fullerton nad pracą metodą porozumienia bez przemocy z dziećmi z Edynburga w wieku przedszkolnym¹⁴. Autorka badania pracowała przez 12 tygodni z grupą 24 dzieci, stosując specjalnie przygotowane książeczki z ilustracjami opisującymi podstawowe uczucia i potrzeby. Przy ich pomocy przekazała dzieciom zasady tego modelu. Zajmowała się bieżącymi sytuacjami konfliktowymi między dziećmi lub sytuacjami wyimaginowanych konfliktów między pluszowymi zabawkami. Jej celem było wskazanie autentycznych uczuć, które pojawiały się w trakcie konfliktu oraz na ich źródła w postaci potrzeb obu zaangażowanych stron, a następnie zachęcenie dzieci do szukania strategii satysfakcjonujących obie osoby lub zabawki. Badanie potwierdziło pozytywne efekty odnotowane zarówno przez dzieci, jak i rodziców. Przedszkolaki nauczyły się określać konflikt, opisywać przy pomocy dorosłego uczucia i potrzeby obu stron oraz wymyślać strategię, które mogłyby zadowolić wszystkich. Dzieci nauczyły się, że książka jest pomocna i wskazuje sposób postępowania w razie konfliktu, że ilustruje model, który mogą zastosować w każdej sytuacji z kolegami, w przedszkolu lub w domu.

Jeśli przedszkolaki z pomocą nauczycielki wyposażonej w odpowiednią książeczkę potrafią nauczyć się metody rozwiązywania konfliktów, to

zapewne jest to podejście godne rozwinięcia i wprowadzenia także w kontaktach z dorosłymi w środowisku szkolnym. W tej chwili szkoła jest instytucją często narażoną na krytykę ze strony rodziców. Podczas szkoleń z porozumienia bez przemocy dla rad pedagogicznych w szkołach podstawowych spotykam nauczycieli, którzy szukając przykładów sytuacji trudnych, częściej wymieniają rozmowy i konflikty z rodzicami niż z dziećmi. Pokazuje to wagę problemu i konieczność szybkich zmian w zakresie podstawowej wiedzy przekazywanej nauczycielom w okresie przygotowania do pracy w szkole. Poniżej znajduje się kilka postulatów dotyczących kształcenia i rozwoju zawodowego nauczycieli oraz pracy nauczycieli języków obcych.

Postulaty zmian w polskiej szkole:

1. System kształcenia nauczycieli powinien zachęcać do pracy ludzi zdolnych i z predyspozycjami do pracy z dziećmi i młodzieżą.
2. Środkiem zachęty dla nich powinna być również płaca.
3. Kształcenie powinno przygotowywać nauczycieli do roli moderatora procesu nauki, a nie jedynie specjalisty w obrębie wybranego przedmiotu/przedmiotów.
4. Kształcenie powinno wzmocnić nauczyciela poprzez blok praktycznych umiejętności empatycznej komunikacji (porozumienie bez przemocy) w kontaktach z dziećmi i młodzieżą oraz dorosłymi.
5. Stworzenie wszystkim chętnym nauczycielom możliwości pogłębienia treningu z zakresu empatycznej komunikacji, aby mogli podjąć rolę wychowawcy i mediatora (tzw. szkolny trener komunikacji empatycznej).
6. Przygotowanie strategii pracy sieci szkolnych trenerów komunikacji empatycznej (np. z nauczycielami i rodzicami z własnej lub innej szkoły).
7. Ustalenie zasad, na jakich szkoła (uczniowie, nauczyciele, rodzice) mogą prosić o pomoc w konflikcie, tj. o poprowadzenie mediacji przez szkolnych trenerów komunikacji.

¹³ Więcej o szkole przeczytasz na stronie <http://skolande.se>, w języku szwedzkim i angielskim.

¹⁴ <http://skolande.se/wp-content/uploads/efullertonresearch2.pdf>.

8. Wprowadzenie obowiązku kilkudniowego doskonalenia zawodowego, którego przynajmniej 30 proc. będzie dotyczyło komunikacji.
9. Przygotowanie nauczycieli języków obcych do wprowadzania elementów komunikacji empatycznej porozumienie bez barier na lekcji w ramach CLIL i LdL¹⁵.

Porozumienie bez przemocy na lekcji języka obcego

Oto kilka przykładów ćwiczeń na lekcję języka obcego, prezentujących podstawy PBP, dotyczących każdej ze sprawności językowych.

Sprawność mówienia:

1. Uczniowie poznali słownictwo, dotyczące uczuć oraz czas przeszły. Rozmowa w parach. Pierwsza osoba opowiada przez pięć minut o czymś, co jej się przydarzyło, co ją poruszyło w ostatnim czasie. Druga ma za zadanie jedynie słuchać, nic nie mówić i skupić się na tym, co mówi i przeżywa mówiący. Po pięciu minutach słuchający ma za zadanie odzwierciedlić to, co usłyszał, podając fakty i odczucia mówiącego. Czas na informację zwrotną i sygnał od mówiącego, czy czuje się po tym odzwierciedleniu wysłuchany. Zmiana w parach.
2. Uczniowie poznali słownictwo dotyczące uczuć, potrzeb i próśb oraz model porozumienia bez przemocy, znają także czas przeszły. Jeśli potrzeba, nauczyciel rozdaje listy uczuć i potrzeb. Rozmowa w parach. Pierwsza osoba opowiada o czymś, co ją poruszyło w ostatnim czasie. Stara się nie podawać swoich uczuć i potrzeb, słuchający po kilku minutach bada, czy udało mu się wczuć, czyli empatycznie odebrać mowę i pyta: „Czy wtedy, gdy....., czułeś A, bo potrzebowałeś B?”. Po kilku minutach zmiana w parach.
3. Uczniowie znają czas przeszły. Rozmowa w kręgu na początku lekcji na temat: „Co dobrego ci się dzisiaj przydarzyło?”. Każdy zaprasza następną osobę, nauczyciel też mówi o sobie.

Sprawność pisania:

1. Uczniowie czytają tekst dotyczący jakiegoś konfliktu, każdy wybiera lub losuje osobę opisaną w tekście i ma za zadanie napisać list do pozostałych bohaterów konfliktu, ukazujących jego obserwacje, uczucia i niezaspokojone w tym konflikcie potrzeby. List kończy prośbą.
2. Po ćwiczeniu pierwszym, dotyczącym sprawności mówienia, każdy ma za zadanie zapisać, co usłyszał od kolegi/koleżanki.

Sprawność rozumienia ze słuchu:

1. Po ćwiczeniach z zakresu sprawności mówienia i pisania nauczyciel zbiera kartki i rozdaje je losowo uczniom-lektorom, którzy czytają je kolejno na głos. Pozostali słuchają, ich zadaniem jest rozpoznanie „swojej” historii.

Sprawność czytania:

1. Ćwiczenie w grupie, uczniowie zostali wcześniej zapoznani ze słownictwem dotyczącym uczuć. Grupa 5-6 osób dostaje wydruk prognozy pogody (lub innego tekstu neutralnego, np. regulamin lub instrukcja obsługi), każda osoba losuje karteczkę z nazwą konkretnego uczucia (nikomu jej nie pokazuje). Kolejno uczeń czyta prognozę, interpretując zgodnie z wylosowanym uczuciem, np. smutny, rozentuzjasmowany itp. Pozostali zgadują, jakie to uczucie, czytający czyta tak długo, aż uczucie zostanie odgadnięte.
2. Ćwiczenie w grupie, uczniowie zostali wcześniej zapoznani ze słownictwem dotyczącym uczuć, klasa jest podzielona na 4-5 grup, każda grupa losuje lub sama wybiera uczucie. Zadaniem jest przygotowanie krótkiej inscenizacji, która ilustruje uczucie, np. zawstydzenia, bez użycia tego słowa. Pozostałe grupy zgadują.
3. Uczniowie zostali zapoznani z nazwami uczuć i potrzeb¹⁶. Wiedzą, że uczucia pojawiają się w parach z zaspokojonymi lub niezaspokojonymi potrzebami. Wspólnie analizują tekst piosenki, opowiadania lub fragmentu powieści, by nazwać uczucia bohaterów i podać po-

¹⁵ Zob. s. 152-155 w tym numerze.

¹⁶ Można wykorzystać listy słownictwa na stronach: amerykańskiej <http://www.cnvc.org/en/learn-online/needs-list/needs-inventory>, niemieckiej <http://www.gewaltfrei.de/artikel/einf.pdf>, francuskiej <http://nvc-europe.org/SPIP/>.

trzeby będące ich źródłem. Nauczyciel nie ma gotowych odpowiedzi, lecz wyraża wątpliwości i prosi o podanie fragmentów, w których uczniowie wyczytali dane uczucia i po-

trzeby. Podsumowaniem może być rozmowa o tym, jak poszczególne osoby w klasie przeżywają sytuacje podobne do tych w tekście. (grudzień 2009)

Renata Sigris¹
Jelenia Góra



Jak uczyć, aby nauczyć, czyli skuteczne metody nauczania języka obcego

„Główną nadzieją narodu jest właściwa edukacja młodych.”
Erazm z Rotterdamu

Rok szkolny 2009/2010 jest przełomowym rokiem dla polskiej edukacji, bowiem wprowadzono w nim wiele zmian w systemie kształcenia. Nie wszyscy nauczyciele są z nich zadowoleni, nie wszyscy jeszcze mieli okazję w praktyce sprawdzić, jak wpłynęły one na nauczanie. Reformy zawsze budzą kontrowersje, ponieważ nowe często napawa niepewnością i niepokojem. W obszarze języków obcych reforma szkolnictwa nie poczyniła ogromnej rewolucji, niemniej pojawiło się kilka aspektów, z którymi nauczyciele będą musieli sobie w pracy poradzić.

Po pierwsze, zaczynamy mieć do czynienia z najmłodszą grupą odbiorców. Wkroczenie sześciolatków do klas pierwszych spowoduje, że uczniowie rozpoczynający kolejne etapy kształcenia będą o rok młodszy. Poszczególne grupy wiekowe mają swoje prawa i potrzeby, a rolę nauczycieli będzie tak dostosować metody i styl pracy, aby tym potrzebom wyjść naprzeciw. Po drugie, planując pracę, każdy nauczyciel musi mieć na uwadze (oprócz wymagań opisanych w podstawie dla danego etapu kształcenia) **umiejętności kluczowe**.

Wydaje się, że od nauczycieli żąda się niezwykle dużo. Często jednak się zdarza, że uczniowie po kilku latach nauki języka przechodzili na wyższy etap edukacji, niewiele potrafiąc. Nie chodzi o to, by szukać winnych, po prostu podejmowane działania okazały się nieefektywne i należało zmienić

system tak, aby wszystkim uczącym się zapewnić określony poziom znajomości języka.

Teresa Siek-Piskozub pisze w swojej książce „Uczyć się, bawiąc” (2001:9), że „współczesna pedagogika i metodologia nauczania od pewnego czasu przechodzą znaczny kryzys. Informacje prezentowane uczniom w klasie częstokroć nie mają właściwego odniesienia do stale zmieniającej się rzeczywistości. W tradycyjnym ujęciu procesu dydaktycznego, od obojga – ucznia i nauczyciela – oczekuje się biernego wykonywania swoich zadań: przyswajania i przekazywania wiedzy. Nauczyciel staje się więc specjalistą, którego jedynym zadaniem jest przekazywać wiedzę zawartą w programie. Uczniowie, z kolei, mogą być postrzegani jako maszyny, które znajdują się w rękach specjalistów. Sytuacja taka nie może być w zupełności satysfakcjonująca dla żadnej ze stron. Nauczyciele często skarżą się, że zmuszeni są do nauczania niepotrzebnych lub nieaktualnych informacji, gdyż tego wymaga program. Zainteresowania i potrzeby uczniów są w tym modelu nauczania pomijane. Mają mechanicznie przyswajając wiadomości, nie zdobywają rzeczywistej i praktycznej wiedzy o tym, jak daną informację wykorzystać w życiu. Często budzi to niechęć do nauki, wzbudza lęk, a u niektórych uczniów agresję”.

Efektywny model nauczania powinien brać pod uwagę to, że w obecnym świecie informacja szybko traci na wartości i najbardziej istotne jest

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego.

wykształcenie w uczniach umiejętności uaktualniania swojej wiedzy przy użyciu różnych środków przekazu. Nieodzowną częścią składową tego modelu jest również to, aby młodzi ludzie nauczyli się, jak w twórczy sposób rozwiązywać problemy, używać swoich talentów (inteligencji wielorakiej) oraz efektywnie pracować w zespole.

Psychologowie często poruszają tematykę zintegrowanego, emocjonalnie inteligentnego nauczania. W swoich studiach podkreślają, jak istotne jest kształcenie autonomicznego przyswajania wiedzy przez uczniów. Znanе powiedzenie głosi: *Daj komuś rybę, a nakarmisz go na jeden dzień. Naucz go łowić ryby, a nakarmisz go na całe życie*. Aby dostosować wymagania stawiane przed uczącymi przez program nauczania do otaczających nas realiów oraz zmian zachodzących w samym szkolnictwie, mogą oni szukać inspiracji w wielu źródłach. Należą do nich między innymi **techniki NLP** (programowania neurolingwistycznego), na przykład:

- odnajdywanie i budzenie swojego „wewnętrznego geniuszu” (wewnętrznych zasobów i potencjału, potrzebnych do efektywnego uczenia się),
- modelowanie – wzorowanie się na osobach, które odniosły sukces w interesującej uczącego się dziedzinie, analizowanie ich strategii oraz sposobów pracy i przenoszenie ich do pracy własnej,
- wizualizacje – wewnętrzne kroki podejmowane w celu przeżycia i oswojenia się z daną sytuacją lub problemem oraz skuteczne rozwiązywanie problemu w komfortowym i bezpiecznym środowisku – w wyobraźni (niezwykle pomocne w przypadku stresu egzaminacyjnego i wystąpień publicznych),
- częste używanie metody „jak gdyby dotychczas niemożliwe sytuacje były możliwe” (skuteczne w połączeniu z wizualizacją),
- ustanawianie realistycznych i pozytywnie sformułowanych celów, tj. bez użycia trybu przypuszczającego i słowa *nie*, np. „Chcę zdać do kolejnej klasy”, zamiast „Chciałabym...” lub „Nie chcę zostać na drugi rok”,
- niwelowanie oddziaływania ograniczających przekonań, nabyte od rodziców, nauczycieli i innych osób znaczących, które pełnią destrukcyjną rolę samospełniających się przepo-

wiedni typu: „*Nie mam głowy do języków*”, „*Nigdy nie pojmę matematyki*”, „*Nie umiem nawiązywać przyjaźni*” itp.,

- poznanie i uczenie rozpoznawania własnych stylów uczenia się, np. kinestetycznego, wzrokowego, słuchowego,
- ćwiczenie umiejętności dopasowania się i prowadzenia grupy,
- stosowanie ćwiczeń stymulujących pracę obu półkul mózgowych,
- wzbogacenie roli nauczyciela o rolę doradcy,
- koncentrowanie się na informacji zwrotnej, a nie na porażce.

Innym niewyczerpanym źródłem sposobów tworzenia przyjaznej i sprzyjającej atmosfery w klasie oraz wspomagania ucznia w jego pracy oraz rozwoju ogólnym są ćwiczenia imitujące pozaszkolne zajęcia uczniów: piosenki, gry, zajęcia wykorzystujące nowoczesne technologie informacyjne, odgrywanie ról. Używanie elementów zabaw i gier w nauczaniu jest nazywane **strategią ludyczną**. Wykorzystuje ona ogólnoludzką chęć zabawy, określaną terminem *homo ludicus*, czyli w wolnym tłumaczeniu *człowiek zabawy*. Termin ten idzie w parze z psychologicznym pojęciem *wewnętrznego dziecka*, czyli tej części naszej natury, która domaga się wyjątkowego traktowania i – jak każde dziecko – lubi się bawić (wystarczy przypomnieć sobie Andrzejkę i Sylwestra).

Wiele technik nauczania polega na zabawie, np.:

- liczne techniki skutecznego zapamiętywania – w tym mnemotechniki,
- techniki rozwijające inteligencję wieloraką (wg H. Gardnera),
- liczne gry i zabawy językowe oraz stymulujące twórcze myślenie.

W porównaniu z konwencjonalnymi metodami nauczania, które są ukierunkowane głównie na pracę intelektualną, zabawa aktywizuje całą osobę. Podczas zabawy uczniowie bez stresu uczą się, jak funkcjonować w społeczeństwie (spójrzmy na małe dzieci bawiące się w szkołę i w dom), zmniejszają przepaść między szkołą a domem. Najmłodsi uczniowie przede wszystkim odnoszą duże korzyści ze stosowania elementów ludycznych w nauczaniu, gdyż w zabawie wyrażają oni radości i zmartwienia – swój cały świat. Stąd też bierze się terapeutyczna wartość strategii ludycznych.

Strategie te są cenne również dla nastolatków, dorastającej młodzieży i – jeśli są dobrze dobrane – także dla dorosłych.

Używanie strategii ludycznych, tj. różnych typów gier (intelektualnych, ruchowych, symulacji, odgrywania ról, pracy z muzyką i metaforą itd.), podczas prowadzenia lekcji języka obcego jest niezwykle cenne. W rzeczywistości w naszych szkołach, w których uczniowie odbywają od dwóch do czterech lekcji języka obcego tygodniowo, jest to jedyny sposób zbliżenia rzeczywistości szkolnej do sytuacji imitujących prawdziwe życie.

Takie podejście może też służyć jako dodatkowy czynnik pobudzający wewnętrzną motywację uczniów, gdyż nadaje nauce sens i wskazuje jej cel, stwarza przyjazną atmosferę oraz pozwala nawet słabszym uczniom odnosić sukcesy. Wszystko to pozytywnie oddziałuje na ucznia, gdyż przez podmiotowe traktowanie podnosi jego poczucie własnej wartości i buduje dobre relacje między uczącym się a nauczycielem. Co więcej, wbrew przekonaniom niektórych nauczycieli, oni sami zyskują większą kontrolę nad procesem nauczania, podczas gdy uczniowie stają się coraz bardziej autonomiczni w swojej pracy i uczą się odpowiedzialności.

Oczywiście jak każda metoda strategii ludycznej mają swoje jasne i ciemne strony. Ryzyko jest nieodłącznym elementem każdego nowego, eksperymentującego projektu, niemniej warto je podjąć, by zyskać nowe informacje zwrotne oraz cenny wgląd w nasze działania, których nie dostarczą mechaniczne i rutynowo wykonywane czynności.

Najczęściej spotykane problemy podczas używania strategii ludycznych to:

1. Wiek uczniów oraz ich style uczenia się (nieodpasowane do danej gry).
2. Brak zainteresowania w:
 - grupach,
 - u indywidualnych uczniów.
3. Problemy z zachowaniem.
4. ADHD i jego podtypy.
5. Silne współzawodnictwo wśród uczniów.
6. Problemy techniczne:
 - właściwy dobór gier,
 - tworzenie grup i par,
 - czas przygotowania.

Wspomniane problemy mogą być zminimalizowane dzięki dokładnemu przygotowaniu zadań oraz jasnej i klarownej komunikacji z uczniami, a wówczas korzyści znacznie przewyższają trudności.

Kiedy mówimy o znajomości języka, to zazwyczaj mamy na myśli:

- kompetencję językową, tzn. znajomość zasad i ich poprawne użycie,
- kompetencję komunikacyjną, czyli umiejętność aktywnego uczestniczenia w akcie komunikacji.

Przyswojenie sobie języka obcego jest wielopoziomowym, dynamicznym i długoterminowym procesem. Jego efektywność zależy od trzech czynników:

- biologicznego,
- psychologicznego,
- społecznego.

Każda istota ludzka posiada wrodzone umiejętności uczenia się języka. Aby to udowodnić, psycholingwiści wskazują na centra mowy w mózgu, które odpowiadają za naukę pierwszego (ojczystego) języka. Centra te mogą także stanowić ogromną pomoc w uczeniu się języka drugiego. Ścieżki neurologiczne wytworzone we wczesnym dzieciństwie tworzą pewnego rodzaju matrycę dla następnych powiązań. Oprócz wrodzonych mechanizmów przyswajania języka dużą rolę odgrywa również świadome uczenie się. Psychologia kognitywna podkreśla ponadto studiowanie uczniów jako aktywnych jednostek, które używają zróżnicowanych strategii uczenia się w celu porządkowania i integrowania przyswajanego języka.

Ludzie są również istotami emocjonalnymi. Emocje, równoległe z rozsądkiem, silnie wpływają na wykonywane przez nich czynności. Równowaga między racjonalnym myśleniem i emocjami zależy od intensywności emocji: im są silniejsze, tym słabiej oddziałuje rozsądek. Zazwyczaj te dwie sfery mózgu funkcjonują razem. Sfera emocjonalna przekazuje informacje racjonalnej, która z kolei analizuje je i akceptuje bądź usuwa. Są one częściowo niezależne od siebie, ułożone w dwóch oddzielnych półkulach, połączone tzw. ścieżkami neurologicznymi (Goleman 2003:18).

We współczesnej psychologii i pedagogice podkreśla się, że w procesie uczenia się są zaangażowane obie części mózgu – część emocjonalna oraz część intelektualna, zwana również kognitywną. Niektórzy psychologowie twierdzą, że do łatwego nauczania się nowej czynności niezbędne jest zaangażowanie obu półkul mózgowych. Choć pojedyncze podsystemy odpowiedzialne za kompetencje językowe są ulokowane w różnych częściach mózgu, o wiele łatwiej i efektywniej osiągnie się cel, używając dwóch półkul jednocześnie.

Badacze twierdzą, iż prawa półkula jest bardziej aktywna u uczniów początkujących (jeśli chodzi o naukę języka obcego) i u małych dzieci (do lat siedmiu). Począwszy od siódmego roku życia lewa półkula zaczyna rosnąć, umożliwiając dziecku dokonywanie bardziej logicznych i analitycznych operacji. Podobnie jest u uczących się języka obcego. Po osiągnięciu pewnego pułapu – elementarnego poziomu wiedzy językowej – do akcji wkracza lewa półkula, pozwalając uczniowi na analizowanie gramatycznych aspektów języka.

Również kinezylogia edukacyjna zajęła się zagadnieniem angażowania do pracy obu półkul mózgowych. Według niektórych psychologów aktywność fizyczna może pomóc w aktywizowaniu obu półkul i w znoszeniu stresu spowodowanego strachem przed mówieniem w obcym języku.

Sieć połączeń neurologicznych wytworzona we wczesnym dzieciństwie jest bazą dla późniejszych połączeń, tworzonych podczas uczenia się. Na przykład dziecko, które zaczyna raczkować, używa do koordynacji wzrokowo-ruchowej obu półkul jednocześnie. Jeśli dziecko to zostanie zmuszone do wczesnego chodzenia (zanim będzie gotowe), może w większości zacząć polegać na działaniu tylko jednej półkuli. Jego czynności staną się mniej precyzyjne, dziecko będzie przejawiało mniejszą chęć do zabaw ruchowych, jego ruchy mogą stać się ciężkie. W przyszłości takie dziecko może mieć problemy z nieczytelnym pisanem – dysgrafią lub z czytaniem – dysleksją, a nawet ogólne trudności w orientacji przestrzennej, gdyż wszystkie wymienione czynności wymagają współdziałania obu półkul mózgowych (Montessori 1995, Dennison i Dennison 1985).

Studia nad strategiami uczenia się oraz trudnościami w uczeniu się wykazują, że jednostki przejawiają indywidualne preferencje w angażowaniu danej półkuli mózgowej, co następnie przekłada się na indywidualne, preferowane style uczenia się.

„Najlepszą motywacją jest sukces” – twierdzą K. Manheim Teel i M.V. Covington w książce „Motywacja do nauki”. Utrzymują oni również, iż pomimo pozornych aktów buntu i odrzucenia szkoły przez uczniów, sukcesy szkolne, tj. oceny, świadectwo końcowe itp., silnie wpływają na samoocenę i własny wizerunek ucznia. Porażka w wykryciu potrzeb ucznia oraz jego preferencji zmysłowych lub też ukrytych niepowodzeń szkolnych (problemów z opanowaniem poszczególnych partii materiału) może prowadzić do obniżania się oceny własnej osoby przez ucznia i stosowania przez niego złej motywacji (uników – działań ukierunkowanych na uniknięcie przykrości związanych z uczeniem się, a nie przyswajania wiedzy). M. Szurawski w książce „Pamięć” twierdzi, że nie istnieją ludzie pozbawieni motywacji. Motywacja jest ukierunkowana w przyszłość i jest wrodzona, tak jak zdolność do nauki języka. Można ją podzielić na dwie kategorie:

- motywację zewnętrzną – oceny, pochwały, potrzeba zaspokojenia potrzeb niższego rzędu, np. bezpieczeństwa, braku strachu przed konsekwencjami (Masłowski).
- motywację wewnętrzną – zainteresowanie, przyjemność płynąca z uczenia się, chęć zaspokojenia potrzeb stojących wyżej w piramidzie wartości, np. zdobywanie wiedzy, rozwój wewnętrzny itd.

Najbardziej motywującymi czynnikami według T. Siek-Piskozub są:

- zainteresowanie językiem i kulturą,
- przyjemność płynąca z uczenia się i zdobywania wiedzy,
- zaakceptowanie celów stawianych przez nauczyciela,
- interesujące i stymulujące lekcje.

Ogólna umiejętność uczenia się jest często kojarzona z inteligencją wieloraką (wg H. Gardnera). Jej podtypami są inteligencje: lingwistyczna, matematyczno-logiczna, muzyczna, inter- i in-

trapersonalna, kinestetyczna, wizualno-przestrzenna. Przewaga danego typu inteligencji determinuje rodzaj preferowanej strategii uczenia się.

Istnieje wiele definicji strategii uczenia się, zazwyczaj bardzo indywidualnych, jednakże można wyróżnić niektóre zaakceptowane ogólnie, między innymi:

- metakognitywne (przygotowawcze),
- kognitywne (bezpośrednio zaangażowane w proces uczenia się języka),
- społeczno-emocjonalne (pomagające uczniowi zredukować napięcie lub poprosić o pomoc w pewnych sytuacjach),
- komunikacyjne (kładące nacisk na udział uczącego się w realnej wymianie językowej, czyli procesie komunikacji)²,
- metaprogramy (wewnętrzne programowanie – strategie wykorzystywane do tłumaczenia sobie rzeczywistości na zrozumiały dla nas język, np. nastawienie na wyszukiwanie różnic lub podobieństw, na przekazywanie informacji drogą od ogółu do szczegółu lub odwrotnie itp.³). Są one ważnymi czynnikami w efektywnej komunikacji oraz nauczaniu.

Wiedząc już, jak przebiega proces uczenia się w mózgu, zdajemy sobie również sprawę, iż hormony stresu i negatywne emocje potrafią go zatrzymać lub zaburzyć. Odkrycia na polu biochemii oraz psychologii ukazują, że istnieją sytuacje bardziej i mniej sprzyjające uczeniu się. Aby proces uczenia się był skuteczny, musi być realizowany w sprzyjającej i wspierającej atmosferze. W tym kontekście wszystkie czynności nauczyciela będą miały silny wpływ na ucznia. Do obowiązków nauczyciela należy zatem zapewnienie uczniom komfortu podczas uczenia się.

Metody nauczania, które sprzyjają tworzeniu wspierającej atmosfery i równowagi w klasie:

1. Nauczanie połączone z doradztwem (uczenie się pod przewodnictwem nauczyciela, który pełni rolę doradcy). Ten model nauczania tworzy głębszą więź między uczniem a nauczycielem i przebiega na głębszym poziomie niż tradycyjne nauczanie.

2. Sugestopedia (stworzona przez G. Łozanową). Propaguje ona aktywowanie obu półkul mózgowych w procesie uczenia się, może to być osiągnięte np. przez symultaniczne emitowanie muzyki Mozarta lub muzyki barokowej podczas uczenia się słówek lub wykonywania innych aktywności językowych. Przyswojona wiedza zostaje następnie wykorzystana w specjalnie przygotowanych scenkach, imitujących realne sytuacje życiowe (patrz też K. Gozdek-Michaelis).
3. Relaksacja, wizualizacja (patrz V. Bennet).
4. Gry polegające na odgrywaniu ról (RPG), symulacje.
5. TPR (*Total Physical Response*), czyli czynności typu polecenie i dynamiczna akcja. Metoda została stworzona przez J. Asher, angażuje ona emocje, stymuluje pamięć ciała, często używa humoru.
6. Cichy sposób (*The Silent Way*) – metoda stworzona przez C. Gattegno wykorzystuje różne pomoce w procesie przyswajania wiedzy przez uczniów, np. kolorowe patyczki zamiast słów – uczniowie manipulują nimi, tworząc zdania, prezentują relacje między nimi itd.
7. Aktywne uczenie się, np. haki pamięci, skojarzenia, metoda rzymskich pokoi itp.
8. Zasoby oferowane w internecie, praca z tablicą interaktywną.

Strategie ludyczne zawierają w sobie wszystkie wyżej wspomniane aspekty nauczania i uczenia się języka, jak użycie koloru, muzyki, gier i zabaw. Wykorzystywanie strategii ludycznych na lekcjach języka obcego wywiera duży wpływ na nastawienie uczniów do uczenia się języka obcego. Może również pomóc uczniom i nauczycielom w podtrzymaniu zainteresowania niezbędnego do studiowania różnych aspektów języka.

Bibliografia

- Andreas S., Ch. Faulkner (1996), *NLP the new Technology of achievement*, London.: N. Brealey Publishing.
 Bennet V. (1996), *Making the Dreams come true*, Stratford-upon-Avon: Gazebo Publishing.
 Chomsky N.A. (1968), *Language and Mind*, New York: Harcourt Brace & World.

² Patrz strategie komunikacyjne prezentowane przez S. Howard-Pociechę (1991) w książce *The English Advisor or How to Use English for Communication in the Real World*, Wrocław: REMIX, s. 160-179.

³ Patrz R. Dilts (2006), *Od przewodnika do inspiratora, czyli Coaching przez duże C*, Warszawa: Polski Instytut NLP, s. 326.

- Covington M.V., Manheim Teel K. (2004), *Motywacja*, Gdańsk: GWP.
- Dennison P., Denison G. (1985), *Personalized Whole Brain Integration*, Ventura: Edu-Kinethetics Inc.
- Dilts R. (2006), *From Coach to Awakener*, Warszawa: Polski Instytut NLP.
- Gamon D., Bragdon A.D. (2003), *Trenuj swój mózg: Ucz się szybciej, zapamiętuj więcej*, Warszawa: Medium.
- Gardner H. (1983), *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*, New York: Basic Books.
- Goleman D. (2003), *Emocje destrukcyjne*, Poznań: Rebis.
- Gozdek-Michaelis K. (1997), *Rozwiń swój genialny umysł*, Warszawa: Filar.
- Harland S. (2004), *Dziecko nadpobudliwe czy genialne*, Warszawa: Amber.
- Howard Pocięcha S. (1991), *The English Advisor or, How to Use English for Communication in the Real World*, Wrocław: REMIX.
- Konrad S., Hendl C. (2000), *Inteligencja emocjonalna z zestawem ćwiczeń*, Katowice: Videograf II.
- Montessori M. (1995), *The Absorbent Mind*, New York: Holt, Rinehart and Winston.
- O'Connor J., Seymoor J. (1996), *Introduction to NLP*, Poznań: Zysk i S-ka.
- Scott Ridleyand D., Walther B. (2005), *Jak nauczyć dzieci odpowiedzialności*, Gdańsk: GWP.
- Siek-Piskozub T. (2001), *Uczyć się, bawiąc*, Warszawa: PWN.
- Szurawski M. (2004), *Pamięć*, Łódź: Ravi.
- Literatura pomocna w planowaniu i przygotowaniu lekcji języka angielskiego z wykorzystaniem elementów zabawy.**
- Baker Ch. (2002), *Boost your Vocabulary*, London: Penguin English Guides.
- Birdsall M. (2001), *Cross-Curricular English Activities*, Salisbury, Wiltshire: Scholastic Inc. – The Baskerville Press Ltd.
- Esterbrook B. (1999), *Fairy Tales 123*, Dunstable: Belair Publications.
- Finnie S., Bourdais D. (2001), *Vocabulary activities (Elementary)*, Salisbury, Wiltshire: Scholastic Inc. – The Baskerville Press Ltd.
- Granger C. (1993), *Play Games with English*, Heineman.
- Hadfield J. (1996), *Elementary Communication Games*, London: Longman.
- Hadfield J. (1987), *Advanced Communication Games*, London: Longman.
- Hadfield J. (1995), *Reading Games*, London: Longman.
- Harrison S. (1999), *Stories from different Cultures, Fairy Tales 1, 2, 3*, Dunstable: Belair Publications.
- Mary Glasgow Magazines (1998), *New Timesavers for English Teachers*, Salisbury, Wiltshire: Scholastic Inc. – The Baskerville Press Ltd.
- Portman R. (2002), *Zabawy rozwijające inteligencję*, Kielce: Jedność.
- Ramsey G., (1987), *Images*, Harlow: Longman.
- Revell J., Norman S. (1999), *NLP – Based Activities for Teachers*, London: Saffire Press.
- Tibble Ch. (1989), *Word for Word*, Harlow: Longman.
- Wallwork A. (1997), *Discussions A – Z*, Cambridge: CUP.
- Watcyn-Jones P. (1985-1991), *Test your Vocabulary*, Books 1-5, London: Penguin Books.
- Watcyn-Jones P. (1993), *Vocabulary Games and Activities for Teachers*, London: Penguin Books.
- Woolard G. (1999), *Grammar with Laughter*, Hove: LTP.
- Wright A. (1997), *Creating Stories with Children*, Oxford: OUP.
- Zdybiewska M. (1994), *100 Language Games*, Warszawa: WSiP.
- Zdybiewska M. (1994), *More Grammar Games*, Warszawa: WSiP.

(listopad 2009)

Joanna Chojnacka-Gärtner¹
Konin



Badanie w działaniu jako możliwość obserwacji i optymalizacji procesów nauczania/uczenia się



Uwagi wstępne

Przeglądając najnowszą literaturę metodyczną, dotyczącą przyswajania języka obcego, daje

się zaobserwować coraz to większe zainteresowanie badaniami w zakresie rozwoju sprawności językowych, podsystemów języka, różnego rodzaju strategii niezbędnych do osiągnięcia kom-

¹ Dr Joanna Chojnacka-Gärtner jest germanistką, wicedyrektorem Instytutu Neofilologii w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Koninie.

petencji komunikacyjnej w danym języku, a także rozwoju zachowań autonomicznych zarówno u osób uczących się, jak i nauczających. Badacze starają się wybrać optymalną metodę badawczą, która miałaby na celu nie tylko zbadanie określonego stanu rzeczy, ale przede wszystkim poprawę efektywności kształcenia w danym kontekście edukacyjnym. Poza tym wybór odpowiedniej metodologii jest niezbędny dla prawidłowego przebiegu badania a także wiarygodności zebranych w nim danych, których wnikliwa analiza miałaby prowadzić do refleksji nad procesem dydaktycznym i istotnie wpływać na przyszłe działania. Do badań cieszących się w ostatnich latach szczególną popularnością, przede wszystkim wśród praktyków, tj. pracowników akademickich, nauczycieli oraz studentów filologii – przyszłych pedagogów, zalicza się tzw. badania w działaniu.

Badania w działaniu – charakterystyka

W literaturze anglojęzycznej badania w działaniu są określane terminem *action research*, publikacje niemieckojęzyczne mówią o *Aktionsforschung*, natomiast w polskiej terminologii mamy do czynienia z różnym nazewnictwem. Najbardziej powszechnym terminem, którym również posługują się w niniejszym artykule, są *badania w działaniu* (Konarzewski 2000:96), ale autorzy niektórych publikacji z zakresu metodyki nauczania języków obcych (Karpeta-Peć i Peć 2002:105) korzystają w tym kontekście również z pojęcia *praktyczne badania edukacyjne*.

Z metodologicznego punktu widzenia terminem *badanie w działaniu* określa się analizę przeprowadzonej na niewielką skalę interwencji dydaktycznej. Badanie efektów wprowadzonych zmian dokonuje się na niezbyt licznej grupie uczących się (Cohen, Manion 1996:186), a głównym celem samego badania jest wyciągnięcie odpowiednich wniosków, które miałyby doprowadzić do poprawy jakości kształcenia oraz warunków, w których odbywa się proces dydaktyczny. W związku z powyższym wydaje się oczywiste, że badania tego typu muszą być osadzone w kon-

kretnym kontekście instytucjonalnym, edukacyjnym i dydaktycznym (Prokop, Wiśniewska 2002:110) oraz mieć ścisły związek z praktyką nauczania i uczenia się. Z tego też względu są one najczęściej inicjowane przez osoby nauczające, które pełnią jednocześnie role nauczycieli i badaczy. To one planują przebieg badania, tj. określają cele, formułują hipotezy oraz pytania badawcze, wybierają odpowiednie narzędzia badawcze, następnie przeprowadzają badanie nieprzerwanie monitorując jego poszczególne etapy i wyciągają określone wnioski (Konarzewski 2000:96), a jeśli zastosowana interwencja okaże się skuteczna, na stałe wprowadzają modyfikacje do pierwotnego modelu procesu dydaktycznego. I. Prokop i D. Wiśniewska (2002:110) wskazują również na możliwość zespołowego przeprowadzenia tego rodzaju badań, przede wszystkim wtedy, gdy dotyczą one zajęć z różnych języków.

Jak wspomniałam, w badaniu w działaniu można wyróżnić pewne charakterystyczne dla niego etapy postępowania, choć naukowcy mają odmienne zdanie co do podziału i kolejności wprowadzania poszczególnych działań. Dla porównania przedstawiam w tabeli 1. zestawienie tych etapów z kilku różnych publikacji, zaproponowane przez I. Prokop i D. Wiśniewską (2002:112), poszerzając je jednocześnie o zestawienia zawarte w publikacjach B. Karpety-Peć i J. Peć (2002:107) oraz M. Aleksandrak (2004:112).

Jak wynika z zestawienia, badanie w działaniu jest procesem dość złożonym i niejednorodnym. Odmienne definiowanie go przez różnych badaczy może z jednej strony skomplikować wybór określonej procedury badawczej. Jednak z drugiej strony takie zróżnicowanie „umożliwia badaczom zachowanie pewnej autonomii w decydowaniu o kolejności podejmowanych działań, a przede wszystkim dostosowanie ich charakteru do specyfiki procesu dydaktycznego i jego konkretnego kontekstu” (Aleksandrak 2004:112). Podstawową cechą badań w działaniu powinna być ich elastyczność, gdyż „zbytne usystematyzowanie i preskryptywność pozbawia (...) proces badawczy elementu kreatywnego, który jest istotnym wyróżnikiem badań w działaniu” (Aleksandrak 2004:114).

S. Kemmis i R. McTaggart (1988)	D. Nunan (1989)	H. Altrichter i P. Posch (1990)	L. Cohen i L. Manion (1994)	A. Burns (1999)
Opracowanie planu działań w celu poprawienia aktualnej sytuacji dydaktycznej	Identyfikacja problemu	Rozpoznanie problemu badawczego i gotowość podjęcia próby rozwiązania go	Identyfikacja, ewaluacja i sformułowanie problemu	Analiza sytuacji
Działania mające na celu realizację planu	Dyskusja nad problemem (przynajmniej dwóch nauczycieli) oraz opracowanie planu badawczego	Próba wyjaśnienia problemu przez konsultacje z innymi nauczającymi	Wstępna dyskusja nad przedmiotem badań, sformułowanie celów oraz kluczowych pojęć	Wstępna identyfikacja problemu
Obserwacja efektów zastosowanego działania	Przegląd literatury fachowej dotyczącej sformułowanego problemu (aktualny stan badań)	Zbieranie danych na podstawie zaplanowanych strategii działania	Przegląd literatury fachowej dotyczącej sformułowanego problemu	Blizsza identyfikacja problemu i rozpoczęcie przygotowań do badań
Refleksja nad zastosowanym działaniem jako podstawa do dalszego planowania	Postawienie hipotez roboczych, sformułowanie głównych założeń projektu	Sformułowanie wniosków	Postawienie hipotezy, sformułowanie głównych celów oraz ewentualna modyfikacja planu badawczego	Przygotowanie planu badań
	Wybór technik badawczych oraz przygotowanie materiałów pomocniczych		Wybór procedur badawczych	Zbieranie danych
	Wybór technik ewaluacyjnych		Wybór procedur ewaluacyjnych	Analiza uzyskanych wyników oraz ich interpretacja
	Realizacja planu badań, tj. zbieranie i analiza danych		Przeprowadzenie badań	Postawienie hipotez badawczych
	Interpretacja wyników badań oraz sformułowanie wniosków		Interpretacja wyników	Wprowadzenie interwencji dydaktycznej, tj. określonej zmiany w działaniu
				Obserwacja wpływu interwencji na przebieg procesu dydaktycznego
				Opis przebiegu badania oraz upowszechnienie zebranych danych

Tabela 1. Etapy postępowania w badaniu w działaniu.

Procedury badawcze w badaniu w działaniu

Charakterystyczne dla badań w działaniu techniki zbierania danych są wykorzystywane przede wszystkim w badaniach jakościowych. Można je podzielić na dwie podstawowe grupy, a mianowicie:

- techniki obserwacyjne oraz
- techniki nieobserwacyjne.

W tabeli 2. przedstawione są typowe dla obu kategorii techniki badawcze i krótki opis każdej z nich (Albert, Koster 2002:7, Prokop, Wiśniewska 2002:118, Aleksandrak 2004:114).

Techniki obserwacyjne:	Techniki nieobserwacyjne:
<i>Obserwacja</i>, czyli świadome, regularne oraz rzetelne obserwowanie zdarzeń w danym kontekście edukacyjnym: ■ <i>obserwacja uczestnicząca</i>, w której nauczyciel jest równocześnie osobą przeprowadzającą badanie – protokół obserwacyjny jest sporządzany bezpośrednio po zajęciach, ■ <i>obserwacja nieuczestnicząca</i>, w której badacz jest biernym obserwatorem procesu dydaktycznego – protokół obserwacyjny jest sporządzany w trakcie trwania zajęć.	<i>Wywiady</i>: ■ wywiad kwestionariuszowy (ankieta): • <i>zamknięty</i>: odpowiedzi respondentów są ograniczone, np. „tak” lub „nie”, • <i>zawierający skalę odpowiedzi</i>, przy czym ankietowany zaznacza tylko jedną z nich, np. „zawsze/prawie zawsze”, „często”, „czasami”, „rzadko”, „nigdy/prawie nigdy”, • <i>otwarty</i>: badany sam decyduje o tym, jakiej odpowiedzi udzieli na zadane pytanie, ■ wywiad ustny (indywidualny bądź grupowy): • <i>sterowany</i>: zawiera konkretnie sprecyzowane pytania, które są zawsze zadawane w tej samej kolejności, • <i>niesterowany</i>: zawiera zarysy pytań, które są zadawane w dowolnej kolejności. • <i>półsterowany</i>: zawiera pytania, które umożliwiają uzyskanie konkretnej informacji lecz w żaden sposób nie ograniczają wypowiedzi badanych.
<i>Nagrania audio i wideo</i> ■ umożliwiają rejestrowanie autentycznych zachowań uczących się oraz ich dosłownych wypowiedzi, ■ dostarczają dane, które mogą być całkowicie odtworzone i dokładnie przeanalizowane (transkrypcja nagranych materiałów).	<i>Dienniczki badanych</i> zawierające: ■ opisy zdarzeń, mających miejsce podczas procesu dydaktycznego, ■ sprawozdania z przebiegu procesu dydaktycznego, ■ osobistą refleksję na temat przebiegu procesu dydaktycznego.
<i>Notatki badawcze nauczyciela-badacza</i>, zawierające: ■ opisy zdarzeń, mających miejsce podczas badania, ■ sprawozdania z przebiegu badania, ■ refleksję na temat przebiegu badania, ■ analizę narzędzi badawczych zastosowanych w badaniu.	<i>Dokumenty oryginalne</i>, dotyczące uczących się: ■ prace pisemne, ■ prace kontrolne oraz testy egzaminacyjne, ■ projekty: plakaty, broszury itd., ■ notatki, ■ nagrania.
<i>Fotografie, diagramy, mapy, schematy</i> ■ charakteryzują strukturę danej grupy badawczej.	<i>Dyskusje</i> dotyczące przebiegu procesu dydaktycznego: ■ prowadzone w trakcie zajęć, ■ prowadzone bezpośrednio po zajęciach.
	<i>Biografie uczących się</i>: ■ wywiady/ rozmowy/ dyskusje, dotyczące osobistych przeżyć uczących się.

Tabela 2. Procedury badawcze w badaniu w działaniu.

Przy korzystaniu w praktyce z opisanych powyżej narzędzi badawczych należy jednak pamiętać, że nie zawsze dane zebrane za ich pomocą będą rzetelne i wiarygodne, a niekiedy mogą nawet doprowadzić do wypaczenia wyników całego badania. I tak w przypadku obserwacji nieuczestniczącej wprowadzenie do procesu dydaktycznego osoby z zewnątrz bez uprzedniego przygotowania uczących się na taką ewentualność może mieć wpływ na ich zachowania i relacje w grupie. To samo dotyczy nagrań audio bądź wideo. Obecność sprzętu nagrywającego na zajęciach może być przyczyną „sztucznych” i wymuszonych zachowań badanych. Oprócz powyższego nauczyciel-badacz może mieć problem z wyegzekwowaniem systematyczności w prowadzeniu dzienników przez uczących się, czego wynikiem mogą być braki w uzyskanych przez niego informacjach. Często też zapiski badanych relacjonują przebieg procesu dydaktycznego bez odniesienia się do osobistych refleksji z nim związanych. R. Albert i C.J. Koster (2002:32) wskazują też na pewną ograniczoność wywiadów kwestionariuszowych. Ich zdaniem brak możliwości sformułowania pytań zwrotnych do osoby nauczającej może doprowadzić do nieporozumień przy udzielaniu odpowiedzi na zadane pytania. Z tego też względu jest niezmiernie ważne, aby osoba przeprowadzająca badanie skrupulatnie zaplanowała jego przebieg, uwzględniając nie tylko zalety, ale też problemy związane z zastosowaniem niektórych instrumentów badawczych prezentowanych powyżej.

Badania w działaniu w praktyce

W celu praktycznego zilustrowania przebiegu badania w działaniu przytoczę projekt, który prowadziliśmy w PWSZ w Koninie badający wpływ konstruktywistycznej teorii uczenia się na rozwijanie umiejętności czytania ze zrozumieniem. Wykorzystaliśmy w nim następujące narzędzia i techniki badawcze:

● **Obserwację uczestniczącą**

W badaniu przeprowadzonym w dwóch grupach, liczących 27 i 36 osób, nauczyciel prowadzący za-

jęcia był jednocześnie osobą przeprowadzającą badanie. Ponieważ w trakcie zajęć badani pracowali w małych grupach, nie miał on trudności z obserwacją procesu doskonalenia sprawności czytania ze zrozumieniem.

● **Dziennik badacza**

Nauczyciel systematycznie relacjonował przebieg procesu dydaktycznego, tzn. rejestrował fakty dotyczące konkretnych zajęć. Uzupełniał je jednak własnymi spostrzeżeniami, refleksjami, a także pomysłami ewentualnych modyfikacji planu badawczego. Notatki badacza stanowiły uzupełnienie/potwierdzenie wyników uzyskanych w ankiecie i wywiadach ustnych.

● **Ankiętę zatytułowaną:**

Czytanie ze zrozumieniem – aktywny proces konstruowania wiedzy?

Ankieta pisemna stanowiła najbardziej rozbudowaną część badania i została przeprowadzona po zakończeniu praktycznej części badania. Składała się ona z 46 pytań, na które respondenci odpowiadali podczas zajęć lekcyjnych. Osoba przeprowadzająca badanie świadomie zdecydowała o wypełnianiu ankiety w szkole, by uniknąć wspomnianych wcześniej problemów ze zrozumieniem treści pytań. Ci badani, którzy jednak potrzebowali więcej czasu na refleksję dotyczącą procesów konstruowania wiedzy na podstawie tekstów niemieckojęzycznych, mieli możliwość wypełnienia ankiety poza zajęciami.

Należałoby podkreślić, że według przedstawicieli koncepcji konstruktywistycznej procesy związane z odkrywaniem wiedzy przez uczących się zachodzą wyłącznie w ich „głowach”. Dlatego też zbadanie tych procesów oraz wyciągnięcie odpowiednich wniosków przysparza wielu trudności. Otrzymane dane wynikające z dokonanej przez uczących się samoanalizy i samooceny były więc niezbędne do uzyskania odpowiedzi na postawione pytania badawcze, a także do weryfikacji sformułowanej hipotezy. Było to możliwe między innymi dzięki dość licznyemu oraz szczegółowemu pytaniom zawartym w ankiecie, które nie doprowadziły jednak do żadnych negatywnych reakcji ze strony uczących się. Powodem tego mogło być to, że z wieloma pytaniami badani

byli konfrontowani już wcześniej w formie ustnej, a mianowicie w czasie *dyskusji plenarnych* kończących każde zajęcia.

Wykorzystanej w badaniu ankiety nie sposób

zakwalifikować do żadnej grupy wymienionej w tabeli 2., gdyż zawiera ona zarówno pytania otwarte, zamknięte, jak i też takie, na które należy udzielić odpowiedzi kierując się określoną skalą. Poniżej kilka przykładów:

Fragmenty ankiety

Proszę odpowiedzieć na pytania zgodnie z następującą skalą odpowiedzi:

A – zawsze lub prawie zawsze **B** – często **C** – czasami **D** – rzadko **E** – nigdy lub prawie nigdy
Przy każdym pytaniu należy zaznaczyć krzyżykiem/zakreślić kółkiem odpowiednią literę lub odpowiedź „tak” lub „nie”. W przypadku podpunktu „inne” należy wypełnić według uznania.

Rozumienie tekstu

1. Czy przed przystąpieniem do czytania świadomie zwracałeś/ zwracałaś uwagę na dodatkowe informacje o tekście (tytuł, obrazek/ fotografia do tekstu, szczególnie rzucające się w oczy informacje, tj. daty, dane liczbowe lub te zaznaczone tłustym drukiem itd.)? A B C D E
2. Czy na podstawie budowy tekstu próbowałeś/próbowałaś świadomie określić jego funkcję, miejsce występowania bądź też przewidzieć jego treść? A B C D E
3. Czy podczas czytania tekstu próbowałeś/próbowałaś „odgadnąć” treść tego, co będzie dalej? A B C D E
4. Czy w trakcie czytania zastanawiałeś/zastanawiałaś się, czy twoje wcześniejsze przypuszczenia były słuszne? A B C D E
5. Czy po przeczytaniu całego tekstu zastanawiałeś/zastanawiałaś się, czy twoje przypuszczenia były słuszne? A B C D E
6. Czy w przypadku niezrozumienia tekstu lub jego fragmentu, świadomie dodawałeś/do-dawałaś informacje niebędące przedmiotem tekstu, aby ułatwić sobie zrozumienie treści w nim zawartej? A B C D E
7. Czy w przypadku niezrozumienia tekstu lub jego fragmentu próbowałeś/próbowałaś świadomie odwołać się do wiedzy już posiadanej, zdobytych doświadczeń itd., aby zrekonstruować jego treść? A B C D E
8. Czy w przypadku niezrozumienia słowa w tekście:
 - próbowałeś/próbowałaś odtworzyć jego znaczenie z kontekstu? A B C D E
 - czytałeś/czytałaś dalej i szukałeś/szukałaś znaczenia nieznanego słowa w dalszej części tekstu? A B C D E
 - przeczytałeś/przeczytałaś obce słowo na głos i próbowałeś/próbowałaś sprawdzić, czy brzmi ono podobnie do znanego już tobie słowa? A B C D E
 - próbowałeś/próbowałaś odtworzyć znaczenie danego słowa na podstawie swojej wiedzy o regułach słowotwórczych? A B C D E
 - poprosiłeś/poprosiłaś innego członka grupy o wyjaśnienie niezrozumiałego słowa? A B C D E
 - zwróciłeś/zwróciłaś się pomoc do nauczyciela? A B C D E
 - sprawdziłeś/sprawdziłaś znaczenie w słowniku jednojęzycznym? A B C D E
 - sprawdziłeś/sprawdziłaś znaczenie w słowniku dwujęzycznym? A B C D E
 - opuściłeś/opuściłaś to słowo, być może nie jest ważne? A B C D E
 - inne:

Nowa forma zajęć, a uczenie się tradycyjne – ocena

9. Czy jesteś zadowolony/ zadowolona z nowej formy zajęć? TAK NIE

10. Czy jesteś w stanie ocenić swoje postępy w nauce?	TAK	NIE
11. Czy brakowało ci regularnych testów sprawdzających twoje postępy w nauce?	TAK	NIE
12. Czego konkretnie się nauczyłeś/nauczyłaś?		
• pracy w grupie	TAK	NIE
• nowego słownictwa	TAK	NIE
• swobody wypowiedzi	TAK	NIE
• wiadomości z zakresu wiedzy ogólnej	TAK	NIE
• samodzielności	TAK	NIE
• otwartości	TAK	NIE
• kreatywności w budowaniu zadań dla innych	TAK	NIE
• odpowiedzialności za własny proces uczenia się	TAK	NIE
• kreatywnego czytania	TAK	NIE
• umiejętnego czytania z zastosowaniem strategii	TAK	NIE
• pracy ze słownikiem jednojęzycznym	TAK	NIE
• inne		
• niczego	TAK	NIE
13. Czy zauważyłeś/zauważyłaś pozytywne zmiany w swoim podejściu do języka, przede wszystkim do czytania tekstów niemieckojęzycznych?	TAK	NIE
14. Czy nowa forma zajęć uświadomiła ci, że czytanie też może być kreatywne?	TAK	NIE
15. Czy świadome stosowanie strategii w procesie czytania pomogło ci lepiej zrozumieć treść tekstu?	TAK	NIE

Dzięki wywiadowi kwestionariuszowemu, którego fragment przedstawiłam, w dość szybkim czasie udało się zebrać bardzo precyzyjne dane dotyczące strategii czytania, jakości prezentowanych tekstów, oceny konstruktywistycznego nauczania itd. Pewnym zaskoczeniem było również to, że ankietowani często korzystali z opcji „inne”, zawartej w niektórych pytaniach, choć o osobistej refleksji nie może być w tym kontekście mowy.

● Wywiady ustne

Bardziej refleksyjne okazały się wywiady niesterowane, przeprowadzone w języku polskim z każdą grupą roboczą. Osoba przeprowadzająca badanie sygnalizowała określoną problematykę i czekała na reakcje ze strony grupy. Wywiad miał charakter luźnej konwersacji z grupą, a omawiane kwestie, problemy, pytania często wynikały z kierunku, w jakim spontanicznie podążała rozmowa. Ten tok postępowania pozwolił zgromadzić bardzo interesujące dane zawierające osobiste przemyślenia, propozycje oraz obawy badanych. Wszystkie wywiady zostały nagrane, całościowo transkrybowane, dzięki czemu możliwa była bardzo wnikliwa analiza zebranego materiału.

● Dzienniczki badanych

Najwięcej problemów przysporzyła analiza dzienników prowadzonych przez uczących się przez cały okres trwania badania, tj. około pięć miesięcy. Jak się bowiem okazało, tylko część badanych podeszła do zadania bardzo poważnie. Były one uzupełniane systematycznie, zawierały zarówno fakty dotyczące zajęć, jak i osobiste refleksje uczących się. Niestety wielu spośród badanych zlekceważyło prośbę osoby prowadzącej badanie i uzupełniało je „od czasu do czasu”, zapominając tym samym, jak wyglądały zajęcia sprzed kilku tygodni. W związku z powyższym nauczyciel-badacz był zmuszony zmodyfikować badanie, wprowadzając kontrolę regularności uzupełniania danych. Niemniej jednak dzienniczki osób odnoszących się z niechęcią do powyższego instrumentu badawczego nadal były pozbawione osobistej refleksji.

● Nagranie wideo

Mimo że jedno z zajęć zostało zarejestrowane na taśmie wideo, analiza materiału nie została wykorzystana do opisu wyników projektu. Osoba przeprowadzająca badanie podjęła taką decyzję w obawie przed utratą wiarygodności zebranych

danych, obserwując znaczną zmianę w zachowaniu uczących się podczas przeprowadzania nagrań.

● Dokumenty oryginalne

Ostatnim elementem wykorzystanym w badaniu były przygotowane przez kolejne grupy robocze broszury dotyczące określonego tekstu. Każda broszura zawierała tekst niemieckojęzyczny, zadania do tekstu, a także klucz do zadań. Na podstawie tych dokumentów można było przeprowadzić analizę zainteresowań studentów określoną tematyką, rodzajami tekstów, a także wykorzystywanych przez nich strategii czytania i porównać uzyskane dane z wynikami przeprowadzonej ankiety.

■ Wnioski i Implikacje dydaktyczne

Z punktu widzenia osoby przeprowadzającej badanie należałoby stwierdzić, że wykorzystanie badań w działaniu do obserwacji procesów zachodzących podczas czytania ze zrozumieniem zakończyło się, mimo pewnych perturbacji związanych z wdrażaniem niektórych procedur badawczych, pełnym sukcesem. Interpretacja wyników zebranych podczas analiz pozwoliła na wnikliwą ocenę zastosowanej w badaniu interwencji dydaktycznej i tym samym przyczyniła się do poprawy jakości kształcenia w tym zakresie. W tym miejscu należałoby jednak podkreślić, iż tak wnikliwa i rzetelna analiza nie byłaby możliwa, gdyby w projekcie nie zastosowano szerokiej palety instrumentów badawczych, jakimi dysponują właśnie badania w działaniu. Złożoność, niejednorodność, a co się z tym wiąże – pewna autonomiczność tych badań powoduje, iż stają się one coraz bardziej popularne przede wszystkim wśród tych badaczy, dla których efektywność kształcenia językowego jest sprawą priorytetową i którzy sami starają się dążyć w swych działaniach do autonomii. W związku z powyższym badania tego typu być może powinny stać się stałym elementem procesu dydaktycznego i być wykorzystywane przez osoby nauczające w celu optymalizacji procesów związanych z przyswajaniem języka obcego.

Można jeszcze postawić pytanie, czy badania w działaniu powinny stać się stałym elementem pracy współczesnego nauczyciela. Moim zdaniem tak, ponieważ są one bardzo skutecznym sposobem przeciwdziałania trudnościom w nauce, wzmocnienia motywacji i rozbudzenia zainteresowań. Ułatwiają także nauczycielowi poznanie potrzeb i możliwości uczniów/studentów, co w praktyce powinno oznaczać takie indywidualizowanie nauczania, by wszystkim przynosiło korzyść i osiągnięcie zakładanych efektów kształcenia.

Bibliografia

- Albert R., Koster C.J. (2002), *Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung. Ein methodologisches Arbeitsbuch*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Aleksandrak M. (2004), *Metodologia action research w badaniach nad autonomią ucznia*, w: M. Pawlak (red.), s. 111-124.
- Altrichter H., Posch P. (1990), *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung für Lehrer*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Burns A. (1999), *Collaborative action research for English teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Chojnacka-Gärtner J. (2007), *Die Entwicklung des Leseverstehens im konstruktivistisch orientierten Fremdsprachenunterricht*, nieopublikowana rozprawa doktorska, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.
- Cohen L., Manion L. (1996), *Research methods in education*, London, New York: Routledge.
- Karpeta-Peć B., Peć J. (2002), *Autonomizacja słuchaczy kolegium a integracja sprawności językowych*, w: W. Wilczyńska (red.), s. 105-120.
- Kemmis S., McTaggart R. (red.), *The action research planner*, Greelong, Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Konarzewski K. (2000), *Jak uprawiać badania oświatowe. Metodologia praktyczna*, Warszawa: WSiP.
- Nunan D. (1989), *Understanding language classroom. A guide for teacher-initiated action*, New York: Prentice Hall.
- Pawlak M. (red.) (2004), *Autonomia w nauce języka obcego*, Poznań – Kalisz: Wydawnictwo UAM.
- Prokop I., Wiśniewska D. (2002), *Metodologia i narzędzia badawcze zastosowane w projekcie*, w: W. Wilczyńska (red.), s. 109-128.
- Wilczyńska W. (red.) (2002), *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych. Badania i refleksje*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

(sierpień 2009)

Agnieszka Hoffman¹
Nysa



Lęk testowy na lekcjach języków obcych. Wskazówki dla nauczycieli

Ciągła ewaluacja jest nieodzownym elementem procesu uczenia się na wszystkich poziomach kształcenia. Mimo różnorodności form sprawdzania wiedzy i umiejętności uczniów, na ich końcowe oceny składają się głównie wyniki z wielu testów i egzaminów. Od początku XX wieku można nawet mówić o istnieniu cywilizacji testowania. Ogromną odpowiedzialność zarówno w sferze edukacji, jak i w wielu innych sferach dorosłego życia, przypisuje się bowiem osiągnięciom na rozmaitych egzaminach (Pekrun i in. 2004:287). Mogą one decydować na przykład o konieczności powtarzania klasy a nawet o możliwości ukończenia szkoły. Co więcej, nawet po jej opuszczeniu oceny determinują formę dalszej edukacji uczniów lub ich zatrudnienia. Nie dziwi więc, że ocenianie wywołuje intensywne emocje, a sukces szkolny jest okupiony dużą presją (ibid., s. 288).

Różnorodność negatywnych odczuć wobec oceniania, sygnalizowana przez samych uczniów, pozwoliła na wyodrębnienie zjawiska lęku testowego (*test anxiety*), rozumianego jako niepokój doświadczany podczas ewaluacji. Przeprowadzane liczne badania wykazały, że jest to jeden z najbardziej destruktywnych czynników przyczyniających się do słabych wyników uczniów osiąganych podczas sprawdzianów i testów, także w nauce języka obcego.



Lęk testowy

● Charakterystyka, przyczyny powstawania i jego wpływ na osiągane wyniki uczniów

Lęk testowy to nic innego jak wzmoczony niepokój i strach odczuwane podczas przygotowań do testu lub egzaminu i przystępowania do nich (Leaver, Ehrman, Shekhtman 2005:92), jak również obawa o potencjalne konsekwencje otrzymania słabego

wyniku (Burns 2004:119). Ten typ lęku jest uważany za stosunkowo stały element osobowości (Keogh, French 2001:124).

Symptomy lęku testowego u uczniów najczęściej dotyczą kilku sfer:

- afektywnej (emocjonalnej),
- kognitywnej,
- fizjologicznej i
- behawioralnej.

Jeśli chodzi o sferę afektywną, to podczas pisania testu uczniowie odczuwają napięcie i niepokój, co znacznie utrudnia im możliwość koncentracji na określonym zadaniu i sprawia, że nie są w stanie wykazać się swą rzeczywistą wiedzą i umiejętnościami (Harris, Coy 2003). Biorąc pod uwagę efekty kognitywne, mają oni tendencję do samokrytycyzmu (Burns 2004), a ich myśli w sposób niekontrolowany skupiają się na porównywaniu z innymi, na wątpliwościach odnośnie ich własnych możliwości oraz na strachu przed ewentualną porażką (McDonald 2001:91). Poza tym cechą osób o wysokim poziomie lęku jest brak umiejętności właściwego szacowania upływu czasu. Zarówno okres oczekiwania na rozpoczęcie sprawdzianu, jak i czas wyznaczony na jego wykonanie, wydają się im znacznie dłuższe niż są w rzeczywistości (Sarason 1987:134). Jeśli chodzi o symptomy fizjologiczne, lęk wyraża się napięciem mięśni, szybszym biciem serca, poceniem się i nudnościami (McDonald 2001:91). Natomiast w sferze behawioralnej uczniowie mają problem z organizacją materiału prezentowanego na lekcji (Wigfield, Eccles 1989:161), zwlekają z rozpoczęciem przygotowań do sprawdzianu oraz nie znają odpowiednich technik uczenia się i strategii rozwiązywania testów (Harris, Coy 2003).

Rozwój lęku testowego można przypisać kilku czynnikom. Po pierwsze, ma on swoje korze-

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Zespole Szkół Ekonomicznych w Nysie.

nie w wysokich oczekiwaniach, dotyczących osiągnięć szkolnych, jakie mają rodzice względem swoich dzieci. Przekonanie o możliwości niesprostania tym oczekiwaniom i związanymi z tym różnymi konsekwencjami wywołuje lęk (McDonald 2001:91). Także umiejętność dokonywania obiektywnej ewaluacji własnych wyników w nauce przez samych uczniów jest istotną przyczyną powstawania lęku. W szkole podstawowej uczniowie wysoko oceniają swoje osiągnięcia i umiejętności, chociaż zdarza im się nie podołać pewnym zadaniom. Z biegiem czasu stają się bardziej dojrzaלי, a samoocena osiągnięć jest dokonywana na podstawie rzeczywistych wyników ze sprawdzianów. Ewentualne porażki mają negatywny wpływ na ich samoocenę i wzmacniają obawę o to, w jaki sposób poradzą sobie podczas kolejnego testu. W związku z tym zdarza im się unikać zadań, których mogliby nie być w stanie wykonać (Wigfield, Eccles 1989:166-168). Poziom lęku wzrasta również w obliczu świadomości braku odpowiedniego przygotowania do sprawdzianu (Burns 2004:123). Co więcej, uczniowie o mniejszych umiejętnościach mają skłonność do odczuwania lęku, jeśli przez dłuższy okres nie obserwują poprawy swoich słabych wyników. Natomiast, jeśli chodzi o uczniów o większych umiejętnościach, ich lęk wywołują niezwykle wysokie wymagania stawiane przez rodziców, rówieśników lub też ich samych. Nabierają oni wtedy przekonania, że powinni osiągać wysokie wyniki we wszystkich dziedzinach, z którymi mają się zmierzyć w szkole (Wigfield, Eccles 1989:162).

Presja odczuwana podczas oceniania może być również spowodowana zmianą szkoły, związaną z przejściem na kolejny poziom kształcenia. Zazwyczaj oznacza to konieczność chodzenia do nowej, większej szkoły oraz stawienia czoła nowemu środowisku uczniów i nauczycieli oraz bardziej surowym zasadom oceniania (Wigfield, Eccles 1989:170). Lęk pojawia się również w obliczu atmosfery rywalizacji wśród uczniów, którzy z biegiem czasu potrafią coraz lepiej oceniać swoje umiejętności i na ich podstawie porównują się z rówieśnikami. Odczuwają oni niepokój, gdy takie porównanie wypada dla nich niekorzystnie. Tym bardziej, że rywalizacja może rów-

nież dotyczyć nauczycieli, ponieważ wyniki osiągnięte przez ich uczniów wpływają w znacznym stopniu na ogólną ocenę szkoły. Uczniowie mogą więc również odczuwać presję konieczności poprawy wyników ze strony nauczycieli, co staje się dodatkowym źródłem lęku. Inną przyczyną lęku może być presja ograniczonego czasu (McDonald 2001:96) oraz instrukcje towarzyszące testowi, informujące o tym, jak ważne jest osiągnięcie wysokiego wyniku (Sarason 1987:139). Wreszcie, czynnikiem decydującym o poziomie lęku może się okazać kolejność pytań w teście. Badania wykazały bowiem, że niepokój uczniów wzrasta w sytuacji, gdy trudniejsze pytania pojawiają się przed tymi względnie łatwiejszymi. Natomiast, gdy sprawdzian rozpoczyna się od pytań łatwiejszych, na które uczeń odpowiada bez większych problemów, daje mu to poczucie odniesionego sukcesu, przez co zmniejsza poziom odczuwanego lęku i pozytywnie wpływa na dalszy proces odpowiadania na pytania (Tippets, Benson 1989:289).

Lęk testowy stał się obiektem zainteresowania wielu badaczy głównie ze względu na jego wpływ na osiągnięcia uczniów w teście. Najczęściej z wyników badań wynika, że uczniowie charakteryzujący się wysokim poziomem lęku osiągają gorsze rezultaty w porównaniu z uczniami o niskim poziomie lęku (Birenbaum, Nasser 1994), również w odniesieniu do testów z języka obcego (El-Banna w Aydin 2009:132). Dotyczy to osób reprezentujących wszystkie poziomy edukacji – od szkoły podstawowej po wyższą. Zazwyczaj zależność tę tłumaczy się dwoma modelami. Model interferencyjny zakłada, że pod wpływem stresu uczniowie bywają zaabsorbowani nie tylko danym zadaniem, lecz również negatywnymi myślami, że go nie wykonają i zupełnie nie koncentrują się na odpowiadaniu na pytania. Według modelu deficytowego przyczyną słabych wyników osiąganych przez uczniów mających lęk testowy jest brak odpowiedniej wiedzy niezbędnej do wykonania zadań zawartych w teście i brak świadomości, że tej wiedzy nie posiadają (Birenbaum, Nasser 1994).

W procesie uczenia się języka obcego lęk testowy uważa się za jeden z komponentów szer-

szezo zjawiska, jakim jest lęk językowy (*language anxiety*), rozumianego jako niepokój i inne negatywne emocje towarzyszące uczeniu się i używaniu języka obcego (MacIntyre 1998:27). Lęk testowy traktuje się jako jeden z wymiarów lęku społecznego (*social anxiety*), związanego z oceną interpersonalną. Osoby o silnym lęku społecznym unikają sytuacji, w których inni mogliby je ujrzyć w negatywnym świetle, np. podczas rozmowy. Podobny efekt przynosi lęk testowy, gdy zadanie stawiane uczniowi wymaga komunikacji w języku obcym (Oxford 1999). Lęk ten może być także wywołany konfliktem między wysiłkiem włożonym przez ucznia w opanowanie wiedzy i brakiem satysfakcji z osiągnięć (Phillips 1998:125), co podkreśla fakt, że nie dotyczy on tylko samego momentu bycia poddanym ocenie, lecz również poprzedzającej jej fazy nauki. Frustrację uczniów może wzbudzić sytuacja, w której osiągają zadowalające wyniki na sprawdzianie pisemnym, lecz nie potrafią tej samej wiedzy zastosować w praktyce podczas oceny ustnej. Dotyczy to zwłaszcza zdolnych uczniów, którym brak jest pewności siebie w czasie lekcji języka obcego i którzy nie są w stanie osiągać lepszych wyników, choć spędzają dużo czasu na przygotowaniach. Spośród wszystkich sprawności językowych kształtowanych w procesie nauki języka obcego, mówienie okazuje się być najpowszechniejszym źródłem lęku (Phillips 1998:125) ze względu na ryzyko bycia wyśmianym z powodu błędów popełnianych w swojej wypowiedzi (MacIntyre 1998:31). Nie dziwi więc, że formą oceniania, która wywołuje największy lęk, jest odpowiedź ustna. Prowadzi ona nie tylko do samego lęku testowego, ale także do takich zjawisk jak lęk językowy, lęk przed komunikacją i lęk przed negatywną oceną, i dlatego próba przezwyciężenia tych negatywnych emocji może się okazać niełatwym zadaniem.

Wskazówki

Poznawszy naturę zjawiska lęku testowego i czynniki odpowiedzialne za jego wzrost, możliwe jest wskazanie praktycznych sposobów zmniejszania jego negatywnych skutków. Sugestie te

obejmują nie tylko samych uczniów, lecz także nauczycieli, którzy w dużej mierze są odpowiedzialni za samą formę danego testu i warunki, w jakich jest on przeprowadzany.

Najlepszą obroną przed negatywnymi oznakami lęku testowego wydaje się być solidne opanowanie wiedzy niezbędnej do danego sprawdzianu, co wyklucza możliwość nagłego zaskoczenia treścią pytań i zmniejsza ryzyko ewentualnej porażki. Jednak ten cel można osiągnąć wyłącznie przez stosowanie efektywnych sposobów uczenia się. Sami uczniowie często przyznają, że brakuje im umiejętności efektywnego opanowania wymaganej wiedzy lub też wyodrębnienia i organizacji istotnych fragmentów z całości czytanego tekstu. Zdarza im się za to wielokrotnie czytać lub nawet biernie wpatrywać się w dany fragment lub własne notatki w nadziei, że to pomoże im w zapamiętaniu ich zawartości. Opanowanie właściwych metod uczenia się nie tylko pomaga uczniom przyswoić określone treści, lecz również umożliwia przygotowanie się do nadchodzącego sprawdzianu w zorganizowany sposób. Dlatego też jednym z zadań nauczycieli powinno być wskazanie uczniom tych właśnie metod pracy własnej, które pozwolą im w sposób efektywny przygotować się do czekającej ich formy ewaluacji.

D.B. Ross (1990) sugeruje kilka strategii, które z pewnością warto zaproponować uczniom o wysokim poziomie lęku. Ich celem jest skupienie uwagi ucznia na nauce i tym samym ułatwienie zapamiętywania. Po pierwsze, korzystne jest przerwanie nauki w chwili odczuwania wzmożonych fizjologicznych efektów lęku i zastosowanie dogodnej i efektywnej dla danej osoby formy relaksu, takiej jak na przykład aktywność fizyczna. Po ustąpieniu negatywnych symptomów powrót do nauki zazwyczaj przynosi lepsze efekty. Kolejna rada dotyczy systematyczności w przygotowywaniu się do sprawdzianu. Warto zwrócić uwagę uczniów na konieczność dokonywania powtórzeń wymaganego zakresu materiału regularnie każdego dnia przed wyznaczonym terminem testu. Nawet krótka chwila poświęcona na codzienną naukę przynosi lepsze skutki, niż nagłe uczenie się na pamięć w nocy poprzedzającej sprawdzian, co

dotatkowo powoduje wzrost lęku ze względu na świadomość braku czasu. Co więcej, niezwykle istotne okazuje się rozpoznanie przez ucznia pory dnia, sprzyjającej jego największej koncentracji i efektywnej nauce, gdyż w tym właśnie czasie powinien on się skupić na tym, co wydaje mu się najtrudniejsze do opanowania. Ponadto przydatną strategią uczenia się jest użycie różnych zmysłów. Warto doradzić uczniom na przykład czytanie notatek na głos, słuchanie tego, jak inna osoba je czyta, zapisanie i przepisywanie swych własnych pomysłów lub też ilustrowanie pewnych pojęć za pomocą rysunków (np. zilustrowanie znaczenia nowego słowa, Ross 1990:27). Zdecydowanym ułatwieniem przygotowań do testu jest także prośba skierowana do nauczyciela o wyjaśnienie jakichkolwiek wątpliwości, dotyczących zagadnień przedstawionych na lekcji.

Oprócz zapoznania uczniów ze strategiami uczenia się, warto im także udzielić kilku instrukcji, dotyczących zarówno etapu tuż przed przystąpieniem do danego testu, jak i odpowiednich technik jego rozwiązywania i odpowiadania na pytania na sprawdzianach, co powinno wzmocnić ich pewność siebie i zmniejszyć odczuwany stres. Wspomniany już D.B. Ross (1990:29) twierdzi, że najłatwiejszym sposobem rozwijania u uczniów tych umiejętności jest danie im szansy sprawdzenia wiedzy podczas próbnych testów. Można w tym celu użyć testów wcześniej wykorzystywanych przez nauczyciela, pytań umieszczanych w podręczniku, służących do podsumowania danego rozdziału lub też pytań przygotowanych przez samych uczniów. Uczniowie są proszeni o to, aby udając, że jest to prawdziwy test, spróbowali na nie odpowiedzieć w wyznaczonym czasie. Oprócz kształtowania techniki rozwiązywania testów, daje to obraz braków w ich wiedzy, które należy uzupełnić.

Jeśli chodzi o fazę przed rozpoczęciem testu, sprawdzianu a zwłaszcza egzaminu, warto zasugerować uczniom wcześniejsze przyjście do szkoły, aby poświęcić choć krótką chwilę na próbę uspokojenia się i zrelaksowania. Natomiast negatywny efekt może przynieść przebywanie w towarzystwie osób o wysokim poziomie lęku, które często w sposób werbalny wyrażają obawy o swój

wynik, wzbudzając tym samym u innych wątpliwości co do ich własnej wiedzy i poziomu przygotowania. Szkodliwa bywa też próba nauki na chwilę przed początkiem sprawdzianu, gdyż ewentualne braki w wiedzy lub kłopoty z przypomnieniem sobie określonych treści – równie dobrze wywołane lękiem – może go tylko spotęgować.

Poza opanowaniem wymaganej wiedzy, istotna jest także znajomość technik efektywnego rozwiązywania testu. Biorąc pod uwagę to, że jednym z czynników wywołujących lęk testowy jest limit czasu, szczególną uwagę należy zwrócić uczniom na właściwe gospodarowanie nim w trakcie sprawdzianu. Oto przykładowa lista wskazówek, jakich można udzielić uczniom przed rozpoczęciem testu:

1. Dokładnie przeczytaj polecenia do zadań, aby nie przeoczyć zawartych w nich istotnych elementów. W razie wątpliwości poproś nauczyciela o wyjaśnienia.
2. Rozsądnie gospodaruj czasem:
 - Dostosuj tempo odpowiadania na pytania do ich liczby i limitu czasu. Nie spiesz się, aby nie popełnić błędów przez nieuwagę, lecz nie pracuj też zbyt wolno. Kontroluj upływ czasu na zegarku, lecz niezbyt często, gdyż może to rozpraszać twoje myśli. Nie zwracaj uwagi i nie zastanawiaj się nad stopniem zaawansowania pracy innych.
 - W pierwszej kolejności odpowiedz na pytania, które nie stanowią dla ciebie trudności (*buduje to u uczniów pewność siebie i przynosi poczucie sukcesu, zmniejszając obawy o zawartość innych pytań*).
 - Zaznacz te pytania, co do których nie masz pewności lub te, na które nie jesteś w stanie od razu odpowiedzieć. Możesz do nich wrócić, jeśli będziesz miał na to czas, lub wtedy, gdy odpowiedź na nie przyjdzie ci do głowy w trakcie odpowiadania na inne.
 - Nie martw się, jeśli inni uczniowie wychodzą z sali wcześniej.

D.B. Ross (1990:31) ponadto radzi, aby uczniowie o wysokim poziomie lęku starali się do końca wykorzystać ustalony limit czasu. Co prawda ich niepokój wzrasta na widok kolegów lub ko-

leżanek kończących wykonanie zadań wcześniej i wychodzących z sali. Jednak rozwiązaniem dla nich będzie założenie jeszcze przed rozpoczęciem sprawdzianu, że będą pracować nad odpowiedziami do samego jego zakończenia i w związku z tym, kończąc go nawet jako ostatni, nie będą się czuć niekomfortowo.

Wracając do wspomnianej konieczności analizy pytań zawartych w teście, duże znaczenie wydaje się mieć umiejętność znajdowania w nich słów kluczy (Ross 1990:31). Uczniom o wysokim poziomie lęku zdarza się bowiem pominąć istotne elementy instrukcji lub tekstu, albo błędnie zrozumieć ich znaczenie. Pomocne będzie w tej sytuacji zaznaczenie ważnych fragmentów polecenia przez podkreślenie, aby cały czas skupiali uwagę na istocie pytania. W przypadku pisania wypracowania, które ma zostać poddane ocenie, brak koncentracji może utrudnić właściwą jego organizację. Lęk testowy sprawia, że ze względu na pośpiech po napisaniu części tekstu uczniowie dochodzą do wniosku, że zapomnieli umieścić w nim istotnych kwestii i decydują się rozbudować określone jego fragmenty. Najczęściej robią to przekreślając wyrazy lub zdania i umieszczając dodatkowe zapiski na marginesie, co jest oznaką braku planowania wypowiedzi dla osoby oceniającej. Oczywiście sugestią w tej sytuacji wydaje się zachęcenie uczniów do rozpoczęcia pracy nad wypracowaniem od stworzenia jego pisemnego planu, w którym wyszczególnią te elementy, które chcieliby umieścić w jego ostatecznej wersji. Zaletą tej techniki jest również to, że przed przystąpieniem do pisania właściwego tekstu daje ona uczniom możliwość uspokojenia się oraz zorganizowania własnych myśli, a w kolejnej fazie wyrażania swoich myśli zgodnie z ustalonym wcześniej porządkiem.

Nauczyciele mogą też zredukować poziom lęku u uczniów przez zapewnienie im odpowiednich warunków w klasie, tak by rozwiązywanie testu odbywało się w atmosferze bezstresowej. Na podstawie ankiety przeprowadzonej wśród uczniów można wymienić kilka elementów, które ich zdaniem redukują stres związany z ewaluacją. Przed napisaniem testu uczniowie preferują powtórzenie materiału z nauczycielem w trakcie

zająć niż wykonanie tego samodzielnie. Tego typu powtórzenie może nastąpić kilka dni przed planowanym testem lub nawet kilka minut przed samym jego rozpoczęciem. Poza tym uczniowie przyznają, że oczekują zachęty i poczucia akceptacji ze strony nauczyciela. Jednak zapewnianie uczniów o tym, że test, który ich czeka, będzie miał niski poziom trudności, czasem nieoczekiwanie przynosi odwrotny skutek. Może bowiem sprawić, że uczniowie będą przekonani, że jest zdecydowanie trudniejszy niż w rzeczywistości (Mealey, Host 1992).

Kolejne elementy, których uczniowie powinni być świadomi przed testem, to kwestie dotyczące szczegółowego zakresu sprawdzanej wiedzy, liczby punktów do zdobycia, czasu, jaki mają na napisanie testu oraz rodzaju pytań. Uczniowie powinni wiedzieć, czy będą musieli udzielać krótkich lecz pełnych odpowiedzi, napisać esej, czy też czeka ich test wyboru. Zamiast podkreślać konieczność udzielenia poprawnych odpowiedzi na wszystkie pytania, nauczyciel powinien zachęcić uczniów do osiągnięcia możliwie najlepszego wyniku, co niekoniecznie oznacza rozwiązanie wszystkich zadań, a kładzenie zbyt dużego nacisku na określony poziom osiągnięć może się przyczynić do zwiększonego lęku.

Według D.L. Mealey i T.R. Host (1992) większość uczniów nie lubi, gdy nauczyciel rozmawia podczas trwania sprawdzianu, co bywa dekoncentrujące i zwiększa ich obawę o brak czasu na udzielenie wszystkich odpowiedzi. Ponadto niepokój uczniów rośnie, gdy nauczyciel chodzi po sali, w której odbywa się sprawdzian i kontroluje ich postępy, zaglądając w prace. Niektórzy czują się natomiast bardziej komfortowo, gdy wiedzą, że mogą liczyć na zwrot sprawdzonych i ocenionych prac wkrótce po zakończeniu pracy nad testem, np. na kolejnych zajęciach.

Ze względu na dużą skłonność ewaluacji ustnej do wzbudzania lęku testowego na lekcjach języka obcego, zalecenia dla nauczycieli dotyczą przede wszystkim oceniania tej właśnie sprawności. Sugerowane rozwiązania pomogą uczniom odczuwać mniejszy lęk i jednocześnie dadzą nauczycielom szansę oceny ich rzeczywistych umiejętności językowych. Najważniejszą rekomenda-

cją jest zapewnienie uczniom możliwości przygotowania się do odpowiedzi ustnej przez zaangażowanie ich w wykonywanie możliwie wielu ćwiczeń w trakcie zajęć. Co więcej, rodzaj zadań, którym uczniowie muszą sprostać podczas ewaluacji, powinien przypominać te, które wykonywali na lekcjach. Jeśli na przykład na zajęciach odbywały się ćwiczenia w parach, ocena sprawności mówienia powinna być dokonana po wysłuchaniu dialogu dwóch uczniów. Jeśli natomiast egzamin ustny polega na rozmowie z egzaminatorem, dla eliminowania napięcia ważna jest jego elastyczność reakcji na wypowiedź ucznia. S. Aydin (2009:130-131) twierdzi także, że ważne jest nawet komfortowe usytuowanie miejsc siedzących. Przez komfortowe uważa się takie, które nie zmusza ucznia do siedzenia naprzeciwko swego nauczyciela.

Poza doborem odpowiedniego typu zadań do sprawdzania umiejętności mówienia w języku obcym ważne są także kryteria oceny. Oznacza to, że jeśli nauczyciel stawia sobie za cel rozwijanie u uczniów kompetencji komunikacyjnej, powinno to być uwzględnione w jego ocenie sprawności mówienia. W związku z tym powinien on zwracać uwagę nie tylko na poprawność wypowiedzi, lecz przede wszystkim na jej płynność i efektywność przekazu informacji. Innymi słowy – o ocenie powinno decydować przede wszystkim to, czy uczeń spełnił założenia danego zadania. Staje się to szczególnie istotne w przypadku uczniów na poziomie początkującym, którzy z jednej strony nie są w pełni biegli i brakuje im poprawności językowej, z drugiej natomiast potrafią wyrazić swój przekaz w zrozumiałym sposób. Świadomość, że właśnie ten element ich wypowiedzi ustnej będzie nagrodzony, z pewnością obniży ich lęk.

Pedagodzy szkolni powinni z kolei skoncentrować się przede wszystkim na rozpoznaniu uczniów z wysokim poziomem lęku testowego oraz, co się z tym łączy, zapewnieniu im odpowiedniego wsparcia w postaci zajęć indywidualnych lub grupowych. Mogą one przybrać formę lekcji, których tematem będzie sam lęk testowy, strategie efektywnego uczenia się i rozwiązywania testów oraz różnorodne techniki relaksacyjne.

Pożądane skutki może przynieść też stworzenie im okazji do wymiany doświadczeń z osobami, którym udało się ograniczyć objawy lęku.

Podsumowanie

Ze względu na presję wywieraną dzisiaj na uczniów, by odnosili sukces w rozmaitych dziedzinach i konieczność poddawania się ciągłej ocenie, testy i egzaminy w uzasadniony sposób mogą wywoływać niepokój i obawy. W świetle rozważań teoretycznych lęk testowy jawi się jako istotny czynnik występujący w kontekście edukacyjnym, który w znacznym stopniu determinuje jakość pracy ucznia podczas sprawdzianu i uzyskany końcowy wynik. Trudności, za jakie jest odpowiedzialny uczeń, w tym brak koncentracji na zadaniu i umiejętności przywołania wiedzy niezbędnej do jego wykonania, negatywnie wpływają na stopień realizacji poleceń i w konsekwencji prowadzą do niskich ocen. Głównym źródłem negatywnych emocji w nauce języka obcego jest ocena opanowania sprawności mówienia. Jednak bez względu na to, jak duży wpływ wywiera lęk na danego ucznia, można się starać go zmniejszyć przez zastosowanie określonych strategii zarówno przez niego samego, jak i przez nauczycieli, od których w dużej mierze zależy forma sprawdzianu i warunki, w jakich się on odbywa. Jednak najważniejszym wskazaniem jest świadomość tego, że lęk testowy może rzeczywiście stanowić część emocjonalnego życia uczniów, a ich słabe osiągnięcia niekoniecznie są efektem braku wiedzy. Często mogą one odzwierciedlać brak umiejętności radzenia sobie z lękiem, co powinno być brane pod uwagę przy poszukiwaniu przyczyn stale osiąganych słabych wyników.

Bibliografia:

- Aydin S. (2009), *Test anxiety among foreign language learners: A review of literature*, „Journal of Language and Linguistic Studies” vol. 5, nr 1, <http://jlls.org/Issues/Volume%205/No.1/saydin.pdf>.
- Birenbaum M., Nasser F. (1994), *On the relationship between test anxiety and test performance*, „Measurement & Evaluation in Counseling & Development”, vol. 27, nr 1, s. 293-302.

- Burns D.J. (2004), *Anxiety at the time of the final exam: Relationships with expectations and performance*, „Journal of Education for Business”, listopad/grudzień, s. 119-124.
- Harris H.L., Coy, D. R. (2003), *Helping students cope with test anxiety*, <http://www.ericdigests.org/2005-2/anxiety.html>
- Keogh E., French C. C. (2001), *Test anxiety, evaluative stress, and susceptibility to distraction from threat*, „European Journal of Personality”, vol. 15, s. 123-141.
- Leaver B. L., Ehman M. E., Shekhtman B. (2005), *Achieving success in second language acquisition*, Cambridge: CUP.
- MacIntyre P.D. (1998), *Language anxiety: a review of the research for language teachers*, w: D. J. Young (red.), „Affect in foreign language and second language learning: A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere”, Boston: McGraw-Hill, s. 24-45.
- McDonald A.S. (2001), *The prevalence and effects of test anxiety in school children*, „Educational Psychology”, vol. 21, nr 1, s. 89-101.
- Mealey D.L., Host T.R. (1992), *Coping with test anxiety*, „College Teaching”, vol. 40, nr 4, Academic Search Premier: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=9607291588&site=ehost-live>
- Oxford R.L. (1999), *Anxiety and the language learner: New insights*, w: J. Arnold (red.), „Affect in language learning”, Cambridge: CUP, s. 58-67.
- Pekrun R., Goetz T., Perry R.P., Kramer K., Hochstadt M., Molfenter S. (2004), *Beyond test anxiety: Development and validation of the test emotions questionnaire (TEQ)*, „Anxiety, Stress and Coping”, vol. 17, nr 3, s. 287-316.
- Phillips E. M. (1998), *Decreasing language anxiety: Practical techniques for oral activities*, w: D. J. Young (red.), „Affect in foreign language and second language learning. A practical guide to creating a low-anxiety classroom atmosphere”, Boston: McGraw-Hill, s. 124-143.
- Ross D. B. (1990), *Controlling school anxiety: A practical guide for counselors and teachers*, ERIC Document Reproduction Service No. ED403500.
- Sarason I. G. (1987), *Test anxiety, cognitive interference and performance*, w: R. E. Snow, M. J. Farr, N. J. Hillsdale (red.), „Conative and affective process analyses”, London: L. Erlbaum Associated Publishers, s. 131-142.
- Syncamore J. E., Corey A. L. (1990), *Reducing test anxiety*, „Elementary School Guidance & Counselling”, vol. 24, nr 3, Academic Search Premier: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=9606192827&site=ehost-live>
- Tippets E., Benson, J. (1989), *The effects of item arrangement on test anxiety*, „Applied Measurement in Education”, vol. 2, nr 4, s. 289-296.
- Wigfield A., Eccles J.S. (1989), *Test anxiety in elementary and secondary school students*, „Educational Psychologist”, vol. 24, nr 2, s. 159-183.

(wrzesień 2009)

Paweł Sobkowiak¹
UAM Poznań



Negocjowanie programu nauczania języka obcego z uczniami

Obecnie w dydaktyce języków obcych w centrum uwagi stawia się uczniów, koncentruje się na ich aspiracjach, potrzebach w zakresie nauki języka, preferowanych sposobach uczenia się oraz dostosowuje do nich treści i sposoby nauczania. Od ucznia oczekuje się, iż będzie aktywnym i samokontrolującym się uczestnikiem procesu dydaktycznego, biorącym współodpowiedzialność za jego przebieg i wynik. Przejawem zainteresowania uczniem jest indywidualizowanie procesu naucza-

nia i dostosowywanie sylabusów do jego oczekiwań, co może być realizowane m.in. przez angażowanie uczniów przez nauczyciela we wspólne projektowanie programu kursu językowego. Obejmuje ono negocjowanie, a następnie wspólne podejmowanie decyzji związanych z tym, czego i jak uczyć. Szkoda, że wspomniane kwestie zostały zupełnie pominięte w obowiązującej od września 2009 r. nowej podstawie programowej. Tym bardziej uzasadnione wydają się wszelkie próby uwraź-

¹ Dr Paweł Sobkowiak jest starszym wykładowcą na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

liwiania nauczycieli na zasadność ich wprowadzania do praktyki szkolnej. Celem niniejszego artykułu jest omówienie istoty programów otwartych (*process syllabus*), ukazanie różnych aspektów współuczestniczenia uczniów w ich tworzeniu, ukazanie możliwości ich praktycznego zastosowania w klasie oraz próba odpowiedzi na pytanie, na ile mogą być one akceptowane i stosowane w praktyce szkolnej. W drugiej części tekstu omówione zostaną wyniki badania empirycznego przeprowadzonego wśród uczniów i nauczycieli w naszym kraju, sprawdzającego czy i w jakim zakresie negocjujemy z uczniami kwestie związane z przebiegiem procesu dydaktycznego.

Rodzaje negocjacji w klasie językowej

Powszechnie wiadomo, że negocjowanie jest typowe dla różnych sposobów komunikowania się ludzi za pomocą tekstów pisanych lub ustnych. Jak już pisałem (Sobkowiak 2008:139), M. Breen i A. Littlejohn (2000:6-10) wyróżniają trzy rodzaje negocjacji w zależności od głównych celów, którym one służą i kontekstów komunikacyjnych – własne, interakcyjne i proceduralne.

Negocjacje własne (*personal negotiation*) to złożony proces psychologiczny obejmujący czynności kognitywne dokonujące się w naszym mózgu, takie jak: rozróżnianie, analizowanie, synteza, zapamiętywanie i przypominanie sobie. Mamy z nim do czynienia, gdy próbujemy zrozumieć docierający do nas tekst lub gdy chcemy być zrozumiani przez naszego rozmówcę. Gdy interpretujemy znaczenie słuchanego lub czytanego tekstu, negocjowanie zachodzi między potencjalnymi znaczeniami docierającego do nas tekstu a znaczeniami przypisywanymi tekstowi na podstawie posiadanej wiedzy i wcześniejszego doświadczenia. Jak zauważa H.G. Widdowson (1978), znaczenie powstaje w naszej głowie, co w konsekwencji powoduje, że ten sam tekst może być różnie interpretowany przez różnych odbiorców. Jednocześnie nadawanie znaczenia jest silnie związane z kontekstem społecznym i kulturowym.

Negocjowanie interakcyjne (*interactive negotiation*) zachodzi wtedy, gdy używamy języka w celu potwierdzenia, że zrozumieliśmy (lub nie), co druga osoba do nas mówi, albo gdy modyfikujemy wypowiedź pod względem językowym, by stała się zrozumiała dla odbiorcy. M. Long (1981) twierdzi, że negocjowanie znaczenia, które odbywa się w trakcie interakcji uczniów ze sobą w klasie, jest kluczowe dla przyswajania drugiego języka, gdyż dodatkowo generuje ekspozycję znaczącą (*comprehensible input*), niezbędną, zdaniem S. Krashena, do opanowania języka obcego. Zarówno negocjowanie własne, jak i interakcyjne służy głównie odkrywaniu i dzieleniu się znaczeniem, leży u podstaw używania języka, jest więc kluczowe w procesie jego uczenia się.

Negocjowanie proceduralne (*procedural negotiation*) pomaga osiągnąć porozumienie osobom o różnych punktach widzenia, wspólnie rozwiązywać problemy lub wypracować możliwy do zaakceptowania dla obu stron sposób działania². W odniesieniu do procesu uczenia się i nauczania języka obcego, postrzeganego dziś jako doświadczenie grupowe, negocjowanie proceduralne nabiera szczególnego znaczenia, gdyż dotyczy wspólnego podejmowania kluczowych decyzji związanych z organizacją procesu dydaktycznego i jego zarządzaniem, takich jak: dobór treści nauczania, metod pracy, tempa oraz pomocy dydaktycznych. Pozwala łączyć narzucane z zewnątrz wymogi dotyczące programu nauczania z oczekiwaniami uczniów, ich priorytetami w zakresie uczenia się, zmieniającymi się potrzebami, preferowanymi stylami i strategiami uczenia się. Tradycyjnie to nauczyciel arbitralnie podejmował decyzje dotyczące wspomnianych kwestii, obecnie postuluje się negocjowanie ich z uczniami.

Biorąc pod uwagę realistyczne możliwości, w trakcie negocjacji proceduralnych nauczyciel i uczniowie próbują osiągnąć porozumienie w zakresie treści i formuły zajęć. W przeciwieństwie do negocjacji prowadzonych w świecie biznesu, nie występuje tu konflikt interesów – obie strony mają zbieżny cel, jakim jest opanowanie przez uczniów języka. Pomimo pojawiających się roz-

² W takim znaczeniu słowo *negocjowanie* jest używane najczęściej w języku potocznym, w odniesieniu do rozmów prowadzonych przez dyplomatów, polityków, pracodawców lub związki zawodowe.

bieżności między uczniami a nauczycielem łączy ich wspólny interes, jakim jest jak najbardziej efektywny przebieg procesu dydaktycznego. Nie ma tutaj elementu targowania się (*bargaining*) w ścisłym tego słowa znaczeniu, a jedynie wspólna analiza możliwości i celów³.

Negocjowanie proceduralne jest zawsze impulsem do podejmowania negocjacji własnych i interakcyjnych, gdyż obejmują one procesy związane z wyrażaniem znaczeń i dzielenie się swoimi spostrzeżeniami w zakresie rozumienia konkretnych treści. Wszystkie trzy rodzaje negocjowania są istotne w procesie uczenia się języka, ponieważ rozwijają zdolność uczniów do komunikowania się w języku obcym i są ze sobą ściśle związane⁴. Poprzez negocjowanie własne i interakcyjne rozwija się kompetencja komunikacyjna uczniów, którą muszą oni nabyć, jeśli chcą stać się członkami nowej społeczności językowej. Ponieważ znaczna ich część uczy się języka głównie w klasie, z perspektywy podejścia komunikacyjnego możliwość negocjowania programu jest niezwykle cenna dla skuteczności procesu uczenia się/nauczania. Opinie wyrażane przez poszczególnych uczniów na temat programu stanowią bowiem źródło wielorakiej ekspozycji znaczącej dla innych (*input*), zaś dla nich samych są bodźcem do spontanicznego używania języka (*output*), czy wreszcie impulsem do podejmowania dyskusji z kolegami w kwestiach najlepszych rozwiązań dydaktycznych. Pozwalają także używać języka w sposób naturalny, by przedyskutować sprawy mające bezpośrednie znaczenie dla uczniów.

Znaczenie negocjowania sylabusu w klasie

Psychologowie edukacyjni już w latach 60. ubiegłego wieku zachęcali do rezygnacji z wcześniej przygotowanych i odgórnie narzucanych programów. C. Rogers (1969) przekonywał, aby nie

opierać się w szkole jedynie na z góry ustalonych treściach oraz metodach nauczania i otworzyć się na różnorodne cele uczniów. Apelował, by koncentrować się na samym procesie i doświadczeniu uczenia się, które postrzegał jako generujące wiedzę i mające wartość przez całe życie. Zadaniem nauczyciela jest stworzenie w klasie odpowiedniego klimatu psychologicznego, co ma zmobilizować uczniów do brania odpowiedzialności za własne uczenie się.

W przeciwieństwie do programów tradycyjnych, opartych na wcześniej ustalonych konkretnych elementach języka (*product-based syllabuses*) i sprawnościach (*skills-based syllabuses*), przygotowywanych przez ekspertów dla nieznanymi im użytkowników i narzucanych przez władze oświatowe szkołom, programy otwarte, na bieżąco negocjowane z uczniami, pozwalają wybierać treści nauczania zgodnie z ich zainteresowaniami i potrzebami oraz przyjmować najskuteczniejsze dla nich metody pracy. W praktyce oznacza to, że przedmiotem lekcji stają się np. różne kwestie metajęzykowe, problemy fonetyczne lub praca nad konkretnym słownictwem tylko wówczas, gdy uczniowie zgłoszą na to zapotrzebowanie i gdy nauczyciel uzna to za uzasadnione. W warunkach szkolnych, gdzie program jest narzucony z zewnątrz przez odpowiednie władze, a uczniowie są zobowiązani do zdawania egzaminu po zakończeniu nauki, możliwości negocjowania programu są nieco ograniczone, szczególnie jeśli chodzi o cele i treści. Negocjacje mogą podlegać jednak metody pracy oraz forma oceny uczniów. Wiedza, którą w wyniku wspólnych negocjacji otrzymują uczniowie, ma charakter różnorodny i dynamiczny. Prowadzone w klasie negocjacje często pomagają uczniom poszerzyć repertuar używanych strategii uczenia się i ulepszyć sposób pracy nad przyswajaniem języka.

Jak wiemy, nasi uczniowie wnoszą do klasy różnorodne i bogate doświadczenia osobiste, róż-

³ Obie strony wnoszą różną wiedzę w tym zakresie. Warto zauważyć, że niewielu uczniów rozpoczynających naukę języka obcego potrafi zdefiniować wiedzę, którą mają nadzieję osiągnąć. Ich oczekiwania są często niesprecyzowane. Zadaniem nauczyciela jest m.in. pomóc im je najpierw sobie uświadomić, a następnie sformułować. W trakcie negocjacji nauczyciel powinien też pomóc uczniom nabrać pewności, że przyjęte cele leżą w zasięgu ich możliwości.

⁴ Z punktu widzenia nauki języka najważniejsze są negocjacje własne i interakcyjne. Negocjacje proceduralne są o tyle ważne, że stwarzają dużo okazji do negocjacji własnych i interakcyjnych.

nią się też między sobą wieloma cechami psychologicznymi i kognitywnymi oraz należą do określonych społeczności socjokulturowych, które często narzucają im własne normy społeczne, tradycje edukacyjne oraz mają wobec nich sprecyzowane oczekiwania co do pełnionych ról. W opisywanym przez R. Budda (1992:213) eksperymencie, związanym z negocjowaniem programu kursu przygotowującego do egzamin First Certificate, poddana obserwacjom studentka, Japonka, była na początku zdezorientowana – oczekiwała asymetrii w relacji uczeń–nauczyciel, a możliwość wspólnego podejmowania decyzji dziwiła ją i była źródłem niepewności. Należy pamiętać, że znaczna część uczniów ma obraz edukacji, w którym nie ma miejsca na ich autonomię, a nauczyciel arbitralnie decyduje o tym, czego i jak będzie ich uczył. Wszystko to powoduje, że nie sposób przewidzieć ani rozwiązać problemów, które mogą pojawić się w trakcie nauki języka. Mamy z tym także do czynienia w przypadku programów tradycyjnych.

Udział uczniów w podejmowaniu decyzji związanych z procesem nauczania ma ostatecznie przyczynić się do wyboru przez nauczyciela optymalnych rozwiązań, ułatwiających im przyswajanie języka. Łączenie nauki języka z udziałem uczniów w podejmowaniu decyzji w klasie wpływa z przekonania, że edukacja powinna ich wzbogacać – dostarczać nie tylko określonej wiedzy i umiejętności, ale także możliwości mądrego i samokontrolowanego działania, w szerszym kontekście wybranych przez każdego ucznia życiowych celów.

Negocjowanie sylabusu wiąże się z odrzuceniem tradycyjnych ról w interakcji klasowej. Dotychczas osobą inicjującą dyskusje na lekcji był nauczyciel. Obecnie, dopuszczając możliwość negocjacji, pozwala się uczniom podejmować dialog z nauczycielem na każdym etapie trwania kursu, wraca się do negocjowania każdorazowo, gdy uczniowie tego chcą. Tym samym odchodzi się od autorytarnego wzorca interakcji i zachęca uczniów do wyrażania swoich opinii – ciągłego angażowania się w nadawanie zajęciom określonej formuły, zgodnej z ich oczekiwaniami. W konsekwencji uczniowie przejmują w większym zakresie odpowiedzialność za naukę, co uniezależnia ich w dużej mierze

od nauczyciela, umożliwia większe wykorzystanie dostępnych zasobów językowych i daje kontrolę nad tym, czego się uczą.

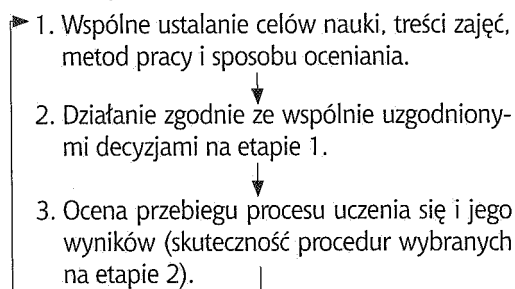
Negocjowanie pomaga uczniom stać się odpowiedzialnymi członkami społeczności klasowej, a także uczy ich dyscypliny. Współtworzenie sylabusu nie oznacza pełnej swobody ani dowolności w doborze nauczanych treści oraz metod pracy, ale wiąże się także z ciągłym utrzymywaniem w klasie równowagi pomiędzy oczekiwaniami każdego z uczniów, ich celami partykularnymi i preferowanymi metodami pracy. W trakcie dyskusji nad formułą pracy w szkole uczniowie nieustannie konstruują i rekonstruują model uczenia się w wymiarze jednostkowym i zbiorowym. Ma to z pewnością wpływ na sposób, w jaki pracują później samodzielnie poza klasą. Doświadczenie związane z negocjowaniem programu przygotowuje ich także do aktywności w społeczeństwie obywatelskim. Klasa w skali mikro odzwierciedla otaczający nas świat, w trakcie negocjacji uczniowie spotykają się z różnymi opiniami na temat nowego języka i jego uczenia się, co uświadamia im olbrzymią różnorodność w postrzeganiu przez ludzi świata i znaczeń. W ten sposób negocjowanie programu przygotowuje ich do funkcjonowania w wielokulturowym świecie. Uczniowie potrzebują czasu i miejsca na refleksję nad tym, co dzieje się w klasie, aby zmierzyć się z wyzwaniem, którym jest nauka języka obcego.



Praktyczne zastosowanie programów otwartych

Jak zauważa A. Underhill (1989), i o czym już także pisałem (Sobkowiak 2008:140), możliwość negocjowania sylabusu nie oznacza, że uczniowie w takim samym stopniu jak nauczyciel mogą nadawać mu kształt – to on ostatecznie ma doświadczenie i autorytet w kwestiach związanych z nauczaniem języka. M. Breen i A. Littlejohn (2000:30–31) wyróżniają cztery obszary podlegające negocjacji: określanie krótko- i długoterminowych celów, wybór treści będących przedmiotem pracy (elementów języka, tematyki zajęć, sprawności, strategii uczenia się i kompetencji, które należy rozwijać), dobór metod pracy oraz preferowanych

sposobów ewaluacji. Proces ten można traktować wybiórczo, tzn. w zależności od zgłaszanych przez uczniów potrzeb, negocjować można wszystkie wymienione elementy lub każdy oddzielnie. Zasadniczym kryterium oceny w przypadku programów otwartych jest stopień osiągnięcia zaplanowanych celów. Analizie poddawane są też użyte metody i sposoby pracy – ocenia się, na ile skutecznie pomogły osiągnąć wyznaczony cel. Oczywiście ewaluacji nie dokonuje się po każdym zajęciu, lecz po zakończeniu określonego cyklu. Informacja dotycząca oceny jest kluczowa zarówno dla nauczyciela, jak i uczniów, gdyż pomaga podjąć właściwe decyzje przy kolejnych negocjacjach, gdy będzie planowany następny cykl zajęć. Negocjacje w klasie odbywają się w trzech etapach, co ilustruje schemat 1.



Schemat 1. Cykl negocjacyjny (Breen i Littlejohn 2000:32).

Musimy jednak pamiętać, że wspomniane negocjacje nigdy nie odbywają się w próżni, ale zawsze dotyczą konkretnej sytuacji, w której obowiązuje określony program, podręcznik i przewidziany egzamin. Omówiony cykl pozwala modyfikować istniejący program tak, by maksymalnie łączył on priorytety i preferencje uczniów z tym, co narzucone i wymagane. Ponadto negocjacje mogą dotyczyć różnych etapów procesu dydaktycznego – szeroko rozumianego programu danego kursu językowego, serii lekcji, sekwencji

zadań lub pojedyncze zadanie.

Negocjowanie przebiegu procesu dydaktycznego z uczniami zwiększa ich motywację i w dużym stopniu wpływa na podjęcie przez nich działania i wysoki stopień determinacji⁵. Negocjowanie sylabusa z jednej strony umożliwia wybór treści zgodnych z celami uczniów oraz metod pracy dopasowanych do ich stylów uczenia się, a z drugiej pozwala nauczycielowi wyjaśniać na bieżąco sam proces, co może być pomocne w tłumaczeniu uczniom źródła chwilowych niepowodzeń. Dyskusje w klasie z pewnością przyczyniają się do kształtowania odpowiedzialności uczniów za efekt końcowy nauki, czynią ich bardziej autonomicznymi oraz utwierdzają w przekonaniu, iż mają kontrolę nad tym, co dzieje się w klasie⁶. Udział w dialogu, zarówno z nauczycielem, jak i rówieśnikami, ma ogromne znaczenie dla uczniowskich poszukiwań, prowokuje do zadawania pytań oraz przyczynia się do tworzenia w klasie atmosfery wzajemnego zaufania i szacunku.

Negocjowanie sylabusa z uczniami na przykładzie województwa wielkopolskiego – badanie empiryczne

W celu zbadania faktycznego stanu negocjowania sylabusa na lekcjach języków obcych w maju i czerwcu 2009 roku przeprowadzono badania ankietowe wśród uczniów i nauczycieli w kilku typach szkół w Poznaniu i Lesznie, na różnych etapach edukacyjnych, począwszy od gimnazjum. Ze względów praktycznych badanie zawężono do województwa wielkopolskiego. Zastosowano metodę doboru kwotowego, która opiera się na znajomości struktury populacji generalnej według przyjętych cech i narzucenia tej struktury na skład segmentacyjnej próby⁷. Bada-

⁵ Oczywiście na gotowość do podjęcia wysiłku związanego z nauką języka obcego mają także wpływ czynniki wewnętrzne. Zakres ich współdziałania i znaczenie przypisywane im przez konkretnego ucznia będzie wpływać na poziom i zakres jego motywacji.

⁶ U podstaw programów otwartych leży główne założenie konstrukttywizmu, zgodnie z którym uczenie się to proces nieustannego negocjowania znaczeń poprzez pracę w grupie oraz dyskurs.

⁷ W metodzie kwotowej badacz ustala arbitralnie liczebność badanej próby, gdyż w przeciwieństwie do metod doboru losowego nie istnieją żadne formuły, a jedynie wskazania co do jej wielkości. W przypadku badania podobnego do prezentowanego w niniejszym artykule minimalna liczebność próby wynosi 50 (Por. S. Sudman 1976:87).

nie przeprowadzono na próbie 150 uczniów (76 kobiet i 74 mężczyzn) i 70 nauczycieli (57 kobiet i 13 mężczyzn). Kwestionariusz uczniowski obejmował 14 pytań, zaś nauczycielski 13, w większości zamkniętych. Po dokonaniu stosownych obliczeń, uwzględniających liczebność populacji uczniowskiej w różnych typach szkół województwa wielkopolskiego, ankiety rozdano 45 uczniom gimnazjum, 44 uczniom szkół średnich, 61 studentom oraz 21 nauczycielom pracującym w gimnazjum, 21 w szkołach średnich i 28 zatrudnionym na wyższej uczelni⁸. Wszystkie rozdane ankiety wróciły do przeprowadzającego badanie. W przypadku uczniów postanowiono zbadać wpływ na ich skłonność do negocjowania takich parametrów, jak: płeć, poziom znajomości języka, rodzaj języka oraz etap edukacji. Kwestionariusze nauczycielskie zbadano pod kątem płci, typu szkoły, w której są zatrudnieni respondenci, stażu ich pracy oraz nauczanego języka.

Ankieta uczniowska

Głównym celem badania było sprawdzenie, czy w szkołach angażuje się uczniów w podejmowanie decyzji, czego i jak uczyć na lekcjach języka obcego oraz podejście badanych do negocjacji w klasie. Ankietowanych zapytano o stosunek do negocjowania programu w klasie. Analiza wyników wskazuje, iż zdecydowana większość respondentów chciałaby negocjować sylabus (86,67 proc.), a jedynie 13,33 proc. jest temu przeciwna. Większa liczba kobiet niż mężczyźni ma pozytywny stosunek do negocjacji w klasie – popiera je odpowiednio 90,79 proc. kobiet i 82,43 proc. mężczyzn. Brak aprobaty deklaruje 9,21 proc. kobiet i 17,57 proc. mężczyzn. Wyniki badania wskazują, że uczniowie w zdecydowanej większości chcą współdecydować o tym, co dzieje się w klasie, niezależnie od szczebla edukacji, na jakim się znajdują (powyżej 84 proc. w każdym typie szkół objętych badaniem). Pokazuje to tabela 1.

Wyszczególnienie	Gimnazjum	Szkoła średnia	Wyższa uczelnia
Tak	84,44%	86,36%	88,52%
Nie	15,56%	13,64%	11,48%

Tabela 1. Akceptacja badanych uczniów dla negocjacji w klasie według typu szkoły.

Równie wysoki wskaźnik aprobaty dla omawianego zagadnienia został zaobserwowany, gdy próbę zaklasyfikowano pod względem stopnia znajomości języka, którego badani się uczą. Co ciekawe, najniższy wskaźnik – 77,78 proc. uzyskali badani deklarujący bardzo dobrą znajomość języka. Być może są oni przekonani, że kompetentni nauczyciele pomogli im osiągnąć wysoki poziom znajomości języka i nie widzą potrzeby angażowania się w negocjowanie tego, co dzieje się w klasie. Przypuszczalnie wierzą w profesjonalizm nauczycieli, którym zostali powierzeni. Szczegółowe wyniki zebrano w tabeli 2.

Znajomość języka/ Stosunek do negocjacji	bardzo dobra	dobra	średnia	słaba
Pozytywny	77,78%	90,43%	82,61%	83,33%
Negatywny	22,22%	9,57%	17,39%	16,67%

Tabela 2. Poziom znajomości języka badanych a ich stosunek do negocjacji sylabusu.

W związku z tym, że zdecydowana większość badanej próby uczy się języka angielskiego (86,67 proc.), niemożliwe okazało się skorelowanie języka, którego uczą się badani, z ich akceptacją dla omawianego problemu. Dodatkowo, począwszy od gimnazjum, uczniowie uczą się w szkole dwóch języków obcych, dlatego trudno jednoznacznie ustalić, którego języka dotyczą podane w ankiecie odpowiedzi.

Prawie połowa respondentów przeciwnych negocjowaniu sylabusu miała problemy z uzasad-

⁸ Z informacji uzyskanych z Kuratorium Oświaty w Poznaniu oraz Urzędu Statystycznego w Poznaniu wynika, że w roku 2008 w woj. wielkopolskim w gimnazjach uczyło się 130 259 uczniów, w szkołach średnich 129 639 uczniów, studiowało zaś 178 587 osób. Populacja uczniów w wybranych typach szkół wynosiła łącznie 438 485 osób (100 proc.). Strukturę populacji poddaną badaniu określono po ustaleniu procentowego rozkładu uczniów w trzech typach szkół – gimnazjum (29,71 proc.), szkoła średnia (29,56 proc.), wyższa uczelnia (40,73 proc.).

nieniem swojego negatywnego stosunku do nich – jedynie 47,36 proc. z nich podało powody swej dezaprobaty. Ich zdaniem negocjacje wprowadzają chaos – w tradycyjnej klasie, w której znajduje się spora grupa uczniów, trudno byłoby o kompromis, nie warto też negocjować, gdyż nauczyciel i tak nie weźmie pod uwagę opinii uczniów przy ustalaniu tego, co i jak robi na lekcji. Nie widzą też powodu, by zmieniać tradycyjny układ ról w klasie – to nauczyciel ma potrzebne kompetencje, by decydować o przebiegu procesu dydaktycznego.

Badanych zapytano także, czy kiedykolwiek w swoim doświadczeniu szkolnym negocjowali sylabus. Choć ankietowani chcieliby współdecydować o tym, czego i jak uczą się w klasie, to jednak 58 proc. z nich nigdy tego nie robiła. Biorąc pod uwagę, że negocjowanie sylabusa ma pozytywny wpływ na efektywność nauczania, podnosi motywację uczniów do nauki i pomaga kształtować postawy autonomiczne, warto by poświęcać negocjacjom więcej uwagi w programie kształcenia i dokształcania nauczycieli.

Najpowszechniej negocjuje się w szkole średniej – 72,73 proc. respondentów zetknęło się z omawianym zjawiskiem. Okazało się, że najczęściej odpowiedzi negatywnych udzielili studenci (aż 55,74 proc. z nich nigdy tego nie robiła). Prawdopodobnie angażowanie uczniów we wspólne podejmowanie decyzji, dotyczących tego, co dzieje się w klasie, jest stosunkowo nowym zjawiskiem w naszym kraju, stąd studenci, mimo iż mają najdłuższą historię edukacyjną, mogli się z tym jeszcze nie spotkać. Na niższych szczeblach edukacji kształcimy już pokolenie wychowane w duchu liberalizmu, młodzię kwestionuje wszelkie obowiązujące reguły, co w pewnym stopniu może tłumaczyć obecność negocjacji w większym zakresie. Szczegółowe dane ilustruje tabela 3.

Wyszczególnienie	Gimnazjum	Szkoła średnia	Wyższa uczelnia
Tak	62,22%	72,73%	44,26%
Nie	37,78%	27,27%	55,74%

Tabela 3. Realne negocjowanie programu w szkole według szczebla edukacji.

W subpopulacji uczniów, którzy mają za sobą doświadczenie negocjowania w klasie, najczęściej spotykaną formą negocjacji z uczniami jest rozmowa całej klasy z nauczycielem – zadeklarowało tak 86,21 proc. tej podgrupy badanych. Ma to zapewne związek z łatwością ich przeprowadzania. Z kolei ankiety wypełniało 11,49 proc. respondentów, 5,75 proc. spisywało swoje sugestie, np. w formie listu adresowanego do nauczyciela, zaś 4,60 proc. rozmawiało w cztery oczy z nauczycielem. Negocjacje nie odbywały się w żadnej innej formie. Stosowane formy, choć wygodne dla nauczyciela, są mało obiektywne – stosowanie kwestionariuszy na większą skalę z pewnością zobiektywizowałoby omawiany proces.

Ankietowanych zapytano także o to, jakie elementy procesu nauczania były poddawane negocjacjom. Najczęściej uczniowie współdecydowali o stosowanych w klasie metodach i technikach nauczania (44,83 proc.). Stosunkowo duża grupa (43,68 proc.) miała wpływ na tempo realizacji programu, wybór podręcznika (31,03 proc.), formuły pracy domowej (31,03 proc.) oraz sposób i zakres oceniania (31,03 proc.). W mniejszym zakresie badani negocjowali treści nauczania (25,29 proc.) i elementy składowe oceny (20,69 proc.). 5,75 proc. respondentów miało wpływ na wybór nauczyciela. Dotyczyło to subpopulacji studentów, którzy w dużym zakresie mogą wybierać grupę lektorską, a co się z tym łączy, nauczyciela. W polskiej rzeczywistości edukacyjnej na niższych szczeblach nauczania uczniowie nie mają możliwości wyboru nauczyciela⁹.

Wyniki te są zbieżne z oczekiwaniami całej badanej populacji uczniów w tym zakresie. Respondenci najbardziej chcieliby negocjować z nauczycielem stosowane w klasie metody i techniki nauczania (64 proc.), sposób ich oceniania oraz zakres oceny (50,67 proc.), tempo pracy na lekcjach (46 proc.), formę pracy domowej (45,33 proc.) oraz wybór podręcznika (41,33 proc.). Badani w zdecydowanie mniejszym zakresie wykazują zainteresowanie współdecydowaniem o samych treściach nauczania (28,67 proc.), wyborze nauczyciela (27,33 proc.) oraz ocenie ich

⁹ Dane w nawiasach nie sumują się do 100 proc., ankietowani mogli podać więcej niż jedną odpowiedź.

postępów w przyswajaniu języka (16 proc.). Uzyskane wyniki wskazują, że duża część badanych jest niezadowolona z przebiegu lekcji języka obcego w szkole, w szczególności z jego efektywności. Możemy przypuszczać, że negocjowanie mogłoby to zmienić.

■ Ankieta nauczycielska

Zdecydowana większość badanej próby nauczycieli negocjuje z uczniami elementy procesu dydaktycznego – 78,57 proc., zaś aż 92,86 proc. uważa, iż można byłoby to robić. Jak widać, wystąpiły spore rozbieżności między wypowiedziami nauczycieli i uczniów. Wynikają one z dwóch przyczyn – badanie miało charakter retrospektywny i było prowadzone *ex post* (badano więc stan świadomości), a próba miała charakter kwotowy – struktura nauczycieli mogła odbiegać znacznie od próby uczniowskiej. Część ankietowanych pomimo aprobaty dla tego procesu nie angażuje się w negocjacje, głównie z braku czasu, priorytetem w szkole jest często realizacja z góry narzuconego programu. Ta grupa respondentów wyraża także obawy, iż negocjacje wprowadziłyby do klasy chaos. Można założyć, że gdyby stosowano zobiektywizowaną formę negocjacji w postaci ankiet, uniknięto by wspomnianych obaw.

W przypadku subpopulacji nauczycieli, którzy posiadają doświadczenie negocjowania z uczniami, najczęściej odbywały się one w formie rozmowy nauczyciela z całą klasą (74,55 proc.), czasami nauczyciele prosili uczniów o spisanie swoich sugestii (29,09 proc.) lub rozdawali im specjalnie przygotowany kwestionariusz (25,45 proc.). Jedynie jeden spośród badanych negocjował w cztery oczy z uczniami (1,82 proc.).

Przedmiotem negocjacji były najczęściej tempo realizacji programu (54,55 proc.), wybór metod i technik nauczania (49,09 proc.), formy pracy domowej (43,64 proc.) oraz treści nauczania (40 proc.). Niektórzy nauczyciele ustalali z uczniami sposób i zakres oceniania (27,27 proc.) oraz pytali o ich opinie w kwestii wyboru podręcznika i innych materiałów dydaktycznych (23,64 proc.). Bardzo rzadko natomiast pozwalali uczniom współdecydować o wystawianej im ocenie (9,09 proc.).

Wszyscy badani nauczyciele uważają, iż wskazane elementy procesu dydaktycznego można by negocjować z uczniami na dużo większą skalę. Pokazuje to tabela 4.

Elementy procesu dydaktycznego możliwe do negocjowania	%
Wybór formuły zadań domowych	65,71
Tempo realizacji programu	58,57
Wybór metod i technik nauczania	57,14
Sposób i zakres oceniania	38,57
Wybór podręcznika i innych materiałów dydaktycznych	37,14
Treści nauczania	32,86
Elementy składowe oceny	14,29
Wybór nauczyciela	5,71

Tabela 4. Elementy procesu dydaktycznego możliwe do negocjowania z uczniami.

Zdecydowana większość respondentów uważa, że można by dyskutować z uczniami na temat formy zadań domowych, tempa realizacji programu oraz wyboru metod i technik nauczania. Rodzi to refleksję, że istnieje zapotrzebowanie na opracowanie zobiektywizowanej formuły przeprowadzania takich negocjacji z uczniami.

W tabeli 5 pokazano negocjowanie według płci – blisko dwukrotnie więcej nauczycielek niż nauczycieli dopuszcza uczniów do współtworzenia określonego kształtu lekcji. Być może wynika to z większej skłonności mężczyzn do dominacji i wprowadzania modelu autokratycznego w klasie.

Wyszczególnienie	Kobiety	Mężczyźni
Tak	85,96%	46,15%
Nie	14,04%	53,85%

Tabela 5. Realne negocjacje nauczycieli z uczniami według płci.

Typ szkoły, w jakiej pracuje nauczyciel, nie ma większego wpływu na negocjowanie programu z uczniami, choć najpowszechniej dzieje się to w szkołach średnich. Ilustruje to tabela 6:

Wyszczególnienie	Gimnazjum	Szkoła średnia	Wyższa uczelnia
Tak	76,19%	80,95%	78,57%
Nie	23,81%	19,05%	21,43%

Tabela 6. Angażowanie się w negocjacje programu z uczniami według miejsca zatrudnienia.

W tabeli 7 pokazano wpływ stażu pracy badanej populacji nauczycieli na angażowanie się w negocjacje z uczniami. Jak widać, najbardziej sceptyczni w tym zakresie są nauczyciele rozpoczynający pracę, którzy sztywno próbują realizować program nauczania, boją się rezygnować z prawa do arbitralnego podejmowania decyzji dotyczących przebiegu procesu dydaktycznego. Być może są też niepewni swych kompetencji. Z kolei nauczyciele pracujący w szkole najdłużej być może sądzą, że ze względu na długoletnie doświadczenie w pracy z uczniami sami wiedzą najlepiej, czego i jak uczyć.

Wyszczególnienie	Pierwszy rok	Do 5 lat	6–10 lat	11–20 lat	21 lat i >
Tak	66,67%	81,25%	81,25%	85,71%	64,29%
Nie	33,33%	18,75%	18,75%	14,29%	35,71%

Tabela 7. Negocjowanie programu z uczniami według stażu pracy nauczycieli.

Analizując dostępne kwestionariusze pod kątem nauczanego języka, dostrzeżono, że wszyscy nauczyciele języka rosyjskiego negocjują z uczniami sylabus. Być może, w związku ze stale słabnącym zainteresowaniem nauczaniem tego języka, chcą oni maksymalnie dostosować program kursu i przebieg lekcji do oczekiwań uczniów, a tym samym zachować swoje miejsce pracy. Najmniej angażują uczniów w negocjacje nauczyciele języka francuskiego – jedynie 50 proc. badanej populacji. W tabeli 8 znajdziemy szczegółowe informacje dotyczące negocjacji respondentów z uczniami według nauczanego języka:

Język	angielski	niemiecki	francuski	rosyjski
Tak	77,42%	81,82%	50%	100%
Nie	22,58%	18,18%	50%	0%

Tabela 8. Negocjowanie sylabusu z uczniami według nauczanego języka.

W obu ankietach ostatnie trzy pytania dotyczyły zainteresowania nauczycieli oczekiwaniami ich uczniów w zakresie tego, czego i jak chcieliby się uczyć na lekcjach języka obcego oraz pytania o ich ocenę skuteczności pracy nauczyciela. Uzyskane wyniki wykazują olbrzymią różnicę między odpowiedziami udzielonymi przez obie populacje. 88,57

proc. pytaných nauczycieli, planując kurs językowy, bierze pod uwagę oczekiwania uczniów, zaś zdaniem badanych uczniów robi to jedynie 40,67 proc. nauczycieli. Podobnie 87,14 proc. nauczycieli deklaruje dostosowywanie metod pracy w klasie do preferencji uczniów. Według populacji uczniowskiej czyni tak jedynie 26 proc. nauczycieli. 71,43 proc. badanych nauczycieli twierdzi, że pyta uczniów, na ile lekcje skutecznie pomagają im opanować język. Uczniowie deklarują zaś, iż dzieje się tak jedynie w przypadku 30 proc. nauczycieli.

Rozbieżności między odpowiedziami nauczycieli i uczniów są niezwykle pouczające. Uczniowie mogą uczestniczyć w czymś, czego nie są świadomi. Sposób sondowania ich potrzeb przez nauczycieli nie jest przez nich odbierany jednoznacznie (jak już wspomniałem, w negocjacjach nie stosuje się zobiektywizowanych narzędzi badawczych, np. ankiet). Kolejny powód rozbieżności może wynikać z tego, iż nauczyciele wypełniając kwestionariusze odwołują się często do modeli nauczania, które poznali w trakcie swojej edukacji. Wiedzą, jak zgodnie z aktualnymi trendami należy pracować, i odpowiedzi dostosowują do nich. Posiadana wiedza jest jedynie deklaratywna – rzeczywistość szkolna znacznie od niej odbiega. Dla zobiektywizowania odpowiedzi warto byłoby w przyszłości przeprowadzić badania jakościowe – obserwować badanych w klasie.

Wnioski i uwagi końcowe

Negocjowanie sylabusu jest nie tylko okazją do dostosowywania programu kursu językowego do oczekiwań uczniów, ich preferencji w zakresie stosowanych sposobów pracy i oceniania, ale także umożliwia nauczycielowi wyjaśnianie na bieżąco celowości konkretnego działania i wskazywanie na płynące z tego korzyści. Uświadamia także uczniom istotne elementy procesu uczenia się, uczy odpowiedniego stosowania określonych mechanizmów w trakcie nauki, przez co prowadzi do niezależności uczniów i czyni ich odpowiedzialnymi za naukę i przygotowuje do samodzielnej pracy w przyszłości, co jest niezwykle istotne w dobie edukacji postrzeganej jako proces trwający całe życie. Wpływa też pozytywnie na motywację uczniów do angażowania się w różnorakie aktywności językowe w kla-

sie, a w dalszej perspektywie do opanowania znajomości języka obcego. Przeprowadzone badania empiryczne wskazuje, iż w Polsce, niezależnie od typu szkoły, istnieje duża akceptacja zarówno wśród uczniów, jak i nauczycieli dla negocjowania w klasie sylabusu. Choć zdecydowana większość populacji nauczycielskiej twierdzi, że angażuje uczniów w decyzje dotyczące przebiegu procesu dydaktycznego, niestety pozostaje to jedynie na poziomie deklaracji – ponad połowa badanych uczniów nigdy nie współdecydowała o tym, czego i jak się uczyć. Należy zatem promować negocjacje wśród nauczycieli w ramach programów studiów oraz kształcenia podyplomowego.

Bibliografia

- Bloor M., Bloor T. (1988), *Syllabus negotiation: the basis of learner autonomy*, w: A. Brookes, P. Grundy, „Individualization and Autonomy in Language Learning”, ELT documents 131, London: Modern English Publications and the British Council.
- Breen M. (1987), *Contemporary paradigms in syllabus design*, „Language Teaching” 20, cz. 1 i 2, s. 81-92, 157-174.
- Breen M., Littlejohn A. (2000), *The significance of negotiation*, w: „Classroom Decision-Making. Negotiation and Process Syllabuses in Practice”, Cambridge: CUP, s. 5-38.
- Breen M., Littlejohn A. (2000), *The practicalities of negotiations*, w: M. Breen, A. Littlejohn, „Classroom Decision-Making”, s. 272-295.
- Budd R., Wright T. (1992), *Putting a process syllabus into practice*, w: D. Nunan, „Collaborative Language Learning and Teaching”, Cambridge: CUP, s. 208-229.
- Ellis R. (1994), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: OUP.
- Long M. (1981), *Input, interaction and second language acquisition*, w: H. Winitz, „Native Language and Foreign Language Acquisition”, New York: New York Academy of Science, s. 32-47.
- McDevitt B. (2004), *Negotiating the syllabus: a win-win situation?*, „ELT Journal” 58(1), s. 3-9.
- Nowak S. (2008), *Metodologia badań społecznych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Nunan D. (1999), *Second Language Teaching and Learning*, Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Rogers C. (1969), *Freedom to Learn*, Columbus: Merrill, Columbus.
- Sobkowiak P. (2008), *Negocjowanie programu nauczania jako czynnik motywujący do uczenia się języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” 6, numer specjalny O autonomii, s. 139-146.
- Sudman S. (1976), *Applied Sampling*, Orlando: Academics Press.
- Underhill A. (1989), *Process in humanistic education*, „English Language Teaching Journal” 43 (4), s. 250-260.
- Tudor I. (1996), *Learner-centredness as Language Education*, Cambridge: CUP.
- Widdowson H.G. (1978), *Teaching Language as Communication*, Oxford: OUP.

(listopad 2009)

Programy, egzaminy, raporty, informacje

O nowej podstawie programowej jej twórcy

Anna Sikorzyńska¹
Warszawa



Nowa podstawa programowa dla języków obcych – główne założenia

Nowa podstawa programowa dla języków obcych (Rozporządzenie Ministra Edukacji Na-

rodowej z dn. 23 grudnia 2008 r. Dz.U. Nr 4, poz. 17.) zaczęła obowiązywać w pierwszych kla-

¹ Autorka jest wykładowcą w Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej i w Uniwersyteckim Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języka Angielskiego, Uniwersytet Warszawski (CKNJO i EE UKKNJA UW) i jedną ze współauterek nowej podstawy programowej.

sach szkoły podstawowej i gimnazjum 1 września 2009 r. We wrześniu 2012 roku zacznie obowiązywać w szkołach ponadgimnazjalnych. Pracował nad nią zespół metodyków, egzaminatorów i nauczycieli, których celem było stworzenie dokumentu jasnego, przejrzystego i przydatnego w pracy wszystkim uczestnikom procesu dydaktycznego.

Potrzeba wprowadzenia nowej podstawy programowej do nauki języka obcego wynika przede wszystkim z dwóch zmian w systemie edukacji, które wprowadzono do szkół we wrześniu 2009 roku:

- język obcy stał się przedmiotem obowiązkowym od pierwszej klasy szkoły podstawowej.
- w gimnazjum każdy uczeń obowiązkowo uczy się dwóch języków obcych: kontynuuje naukę języka nauczanego w klasach 1-6, drugiego języka obcego uczy się od początku.

Wprowadzone zmiany zakładają, że nauka języka obcego będzie kontynuowana po przejściu z jednego etapu edukacyjnego do drugiego, co spowoduje, że uczeń będzie się uczył jednego języka przez co najmniej dziewięć lat, osiągając tym samym stosunkowo wyższy poziom.

Nowa podstawa zastępuje istniejące do tej pory dwa dokumenty: podstawę programową nauczania języka obcego oraz standardy egzaminacyjne, będące podstawą przeprowadzania egzaminów zewnętrznych. Tak więc egzamin gimnazjalny z języka obcego w roku 2012, planowany sprawdzian z języka obcego po szkole podstawowej, a także egzamin maturalny w roku 2015 będą tworzone w zgodzie z wymaganiami opisanymi w nowej podstawie.

Zawartość i forma nowej podstawy programowej dla języków obcych są konsekwencją przyjęcia pewnych istotnych założeń. Na niektóre z nich warto zwrócić szczególną uwagę.

1. Podstawa opisuje **efekty kształcenia**, czyli umiejętności, które uczeń ma opanować na zakończenie danego etapu edukacyjnego. Opis ten ma postać konkretnych wymagań, zapisanych w formie czasowników operacyjnych, np. uczeń opisuje ludzi, przedmioty, miejsca i czynności, uczeń przedstawia fakty z przeszłości i te-

rażniejszości, uczeń wyraża swoje opinie, uczeń prosi o pozwolenie. Zapis efektów kształcenia, czyli docelowych umiejętności ucznia w tak konkretnej formie powoduje, że są one łatwiejsze do zmierzenia i ocenienia.

2. Umiejętności zapisane w podstawie wynikają z analizy potencjalnych sytuacji, w których przyjdzie uczniowi wykorzystywać język obcy. Odzwierciedlają one autentyczne potrzeby językowe ucznia w świecie rzeczywistym – nauce, pracy, życiu towarzyskim, podróży itp. Za podstawowy cel nauczania języka obcego autorzy podstawy przyjęli umiejętność skutecznego **porozumiewania się**, zarówno w mowie, jak i w piśmie. Poszczególne wymagania odzwierciedlają więc umiejętności niezbędne do osiągania różnych celów komunikacyjnych (np. uczeń określa intencje nadawcy/autora tekstu; wyraża swoje opinie i uczucia; wyraża prośby i podziękowania, wyraża zgodę lub odmowę wykonania prośby).
3. Koncentrując się przede wszystkim na umiejętności skutecznego porozumiewania się, autorzy podstawy nie zapomnieli, że na jakość komunikacji istotny wpływ ma także **jakość języka** – bogactwo środków językowych i poprawność w ich stosowaniu. Tak więc w wymaganiu 1 w każdej wersji podstawy określono zasób środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych i fonetycznych), którymi na koniec danego etapu uczeń powinien się posługiwać. Za zapisem tym stoi oczekiwanie, że nauczyciele i uczniowie, oprócz rozwijania kompetencji komunikacyjnej, będą też systematycznie pracować nad poprawnością i bogactwem języka.
4. W podstawie zostały zapisane nie tylko umiejętności językowe i komunikacyjne ucznia, ale także pewien zestaw **kompetencji kluczowych** (zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej L394), czyli innych umiejętności, których kształtowanie może i powinno odbywać się na lekcjach języka obcego, a które są niezwykle pomocne w naszym funkcyj-

nowaniu we współczesnym świecie. W nowej podstawie do języków obcych dla każdego etapu edukacyjnego zostały więc zapisane następujące dodatkowe umiejętności (wymagania 9-13):

- umiejętność samodzielnej pracy nad językiem,
- umiejętność dokonywania samooceny,
- umiejętność współdziałania w grupie,
- umiejętność korzystania ze źródeł informacji w języku obcym, w tym posługiwanie się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi,
- umiejętność stosowania strategii komunikacyjnych i kompensacyjnych,
- świadomość językowa.

5. Intencją autorów było, aby nowa podstawa, napisana prostym i konkretnym językiem wymagań, stała się dokumentem, którym będą się posługiwać nie tylko recenzenci podręczników, autorzy arkuszy egzaminacyjnych i programów nauczania, ale także nauczyciele. Podstawa, czyli lista umiejętności, które uczeń ma osiągnąć na danym etapie edukacyjnym, powinna służyć nauczycielowi jako stały **punkt odniesienia** w planowaniu pracy i ocenianiu jej efektów. Planując pojedyncze lekcje lub projektując rozkład materiału na dłuższy okres, nauczyciel może zdefiniować cele nauczania, posługując się wymaganiami zawartymi w podstawie. Świadomość tego, jakie umiejętności należy na danym etapie opanować, może też pomóc samym uczniom w osiągnięciu większej samodzielności w pracy nad językiem.
6. Zarówno dla gimnazjum, jak i szkół ponadgimnazjalnych w podstawie przewidziano **kilka wariantów** odpowiadających sytuacjom, w których uczeń kontynuuje naukę języka z poprzedniego etapu lub rozpoczyna ją od początku. Wersje podstawy dla danego etapu edukacyjnego różnią się zasobem środków językowych, którymi uczeń ma się posługiwać, szczegółową tematyką, w której uczeń ma się poruszać, stopniem złożoności sytuacji komunikacyjnych, z którymi uczeń ma sobie poradzić, oraz trudnością i objętością tekstów, które ma zrozumieć i wytworzyć. I tak na przy-

kład, po zrealizowaniu podstawy III.0, uczeń „posługuje się bardzo podstawowym zasobem środków językowych”, zaś uczeń po zrealizowaniu podstawy III.1 „posługuje się podstawowym zasobem środków językowych”. Różnica, z pozoru niewielka, ma jednak istotne odzwierciedlenie w języku, jakiego możemy oczekiwać od uczniów po zrealizowaniu różnych wersji podstawy w reakcji na konkretne zadanie. Na przykład:

Wymaganie 6.4 (podstawa III.0) lub 6.7 (podstawa III.1): Uczeń prosi o pozwolenie, udziela i odmawia pozwolenia.

Uczeń, który zrealizował podstawę III.0: *Can I open the window?*

Uczeń, który zrealizował podstawę III.1: *Excuse me, it's quite hot here. Could I open the window?*

7. Opisane w nowej podstawie wymagania nawiązują do „Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego” („*Common European Framework of Reference for Languages*”). Jak wiemy, dokument ten wprowadza sześciostopniowy system poziomów biegłości w zakresie poszczególnych umiejętności językowych (A1, A2 – poziom podstawowy; B1, B2 – poziom samodzielności; C1, C2 – poziom biegłości). Podstawa do nauczania języka obcego odzwierciedla te poziomy biegłości w następujący sposób:

- szkoła podstawowa: podstawa dla II etapu edukacyjnego doprowadza ucznia do poziomu zbliżonego do A1,
- gimnazjum: podstawa w wersji III.0 doprowadza ucznia do opanowania umiejętności z poziomu A2 (choć zasób stosowanych przez ucznia środków językowych jest jeszcze bardzo ograniczony, typowy raczej dla poziomu A1, zaś podstawa III.1 – do poziomu do A2+),
- szkoły ponadgimnazjalne: wymagania podstawy w wersji IV.0, dla uczniów rozpoczynających naukę języka w szkole ponadgimnazjalnej, odpowiadają poziomowi A2+; wymagania podstawy IV.1 doprowadzającej do matury podstawowej odpowiadają poziomowi B1/B1+, a do matury rozszerzonej – poziomowi B2/B2+; wymagania podstawy IV.2, dla klas dwujęzycznych, odpowiadają poziomowi C1 (z elementami C2).

Pamiętajmy jednak, że podstawa programowa „określa, czego szkoła jest zobowiązana nauczyć ucznia o przeciętnych uzdolnieniach” („Podstawa programowa z komentarzami: języki obce”, s. 10). Dokument ten opisuje więc jedynie minimum umiejętności, które uczeń na danym etapie edukacyjnym musi opanować. Jeśli możliwości szkoły, nauczyciela i uczniów na to pozwalają, można wykroczyć poza wymagania określone w podstawie i dążyć do osiągnięcia wyższego poziomu umiejętności językowych.

Warto na koniec zauważyć, że nowa podstawa programowa nie wprowadza rewolucji w nauczaniu języków obcych, nie narzuca żadnego konkretnego podejścia do nauczania języka, ani nie zawiera treści i wymagań radykalnie różnych od tego, co jako nauczyciele języka od lat praktykujemy. Dokument ten scala i porządkuje dokumenty obowiązujące obecnie, powinien więc raczej ułatwić pracę nauczycielom języków obcych, pomóc im planować pracę i sprawdzać jej efekty.

(grudzień 2009)

Grażyna Czetwertyńska¹
Warszawa



Program dla moich uczniów i dla mnie też

*Zasadniczymi wymogami przebudowy systemu edukacji są
realny wybór i prawdziwa różnorodność*

John Holt



Czyj program realizuje nauczyciel?

Mamy nową podstawę programową i realną szansę na pełną autonomię nauczyciela i szkoły w zakresie programu. Ktoś słabo znający szkołę powiedziałby, że nauczyciele powinni być bardzo z takiej wolności zadowoleni. Ale bardzo zadowoleni nie są. Truizmem jest stwierdzenie, że prawo do swobody i wyboru oznacza jednocześnie przyjęcie na siebie odpowiedzialności za rezultaty pracy. W zasadzie nauczyciele i tak czują się odpowiedzialni za losy uczniów. Zdecydowana większość z nich postrzega swoje działanie jako misję wprowadzania dzieci w świat wiedzy, a przynajmniej pomoc w skutecznym przygotowaniu się do egzaminu. Dotychczas jednak mogli odpowiedzialność dzielić z nieznanymi sobie autorami, wynajętymi do opracowania programów przez wydawnictwa. W dodatku program poddawany był skomplikowanemu procesowi

recenzowania i dopuszczania do użytku szkolnego. To zdejmowało z nauczyciela, przynajmniej pozornie, część odpowiedzialności. Wystarczyło zatem kupić w księgarni lub wziąć ze szkolnej biblioteki zaaprobowany przez MEN program i po prostu go zrealizować. Tu jednak zaczyna się problem. Czy ktoś serio uważa, że można dokładnie, bez najmniejszych modyfikacji taki gotowy program, napisany dla przeciętnego (a czasem wybitnego) ucznia w przeciętnej (a czasem wybitnej) szkole, zrealizować? Przeciętny uczeń to rzadko, a może nigdy, nie jest tym, z którym mamy na co dzień do czynienia. W klasach, które uczyłam, nie umiałabym wskazać ani jednego „przeciętnego” ucznia. Każdy miał inne potrzeby i zdolności, każdy miał inne mocne i słabe strony, upodobania, pasje i sposób bycia. Wszystkie wpływały na skuteczność działania, relacje z kolegami i ze mną, wpływały na skuteczność uczenia się. Cała sztuka nauczania (a może po prostu pracy z klasą i pojedynczymi osobami) polegała

¹ Dr Grażyna Czetwertyńska jest adiunktem w Instytucie Badań Interdyscyplinarnych Uniwersytetu Warszawskiego.

na dopasowywaniu programu do uczniów. W drugą stronę raczej się nie da. Prawdziwy – realizowany w klasie program – może bowiem powstać tylko wówczas, gdy wiadomo kto, z kim i w jakich warunkach będzie go stosował. Bo tak samo, jak nie istnieje przeciętny uczeń, nie ma w ogóle przeciętnych nauczycieli.

Ktoś mnie niedawno zapytał, czy to prawda, że nauczyciele są namawiani przez ministerialnych urzędników do łamania prawa, a ściślej rzecz biorąc – do naruszania cudzej własności intelektualnej. Zachęca się ich bowiem do dokonywania zmian w gotowych, już opublikowanych programach. I właśnie te zmiany mają być tym przestępstwem. Całkowite nieporozumienie. Nie chodzi przecież o przerobienie cudzego programu i opublikowanie pod własnym nazwiskiem, ale o zmiany na własny użytek. To trochę tak, jakbyśmy kupili książkę kucharską i piekąc szarlotkę zgodnie z zamieszczonym tam przepisem zdecydowali się jednak użyć zamiast renety innego gatunku jabłek, zamiast białego cukru – trzcinowy, dodać więcej cynamonu lub dorzucić, nieznajdującej się w przepisie, skórki pomarańczowej. A potem ktoś powiedziałby, że naruszyliśmy prawa autora przepisu, ponieważ naszej rodzinie bardziej smakuje szarlotka z antonówek!

Z programami i ich własnością jest dosyć podobnie. Na rynku jest i będzie zawsze sporo programów – pomysłów na to, jak skutecznie nauczać. A nauczyciel może oczywiście starać się bardzo dokładnie taki program zrealizować. I może mu się to udać lub nie. Ja jednak zawsze zachęcam do prowadzenia zajęć zgodnie z własnymi pomysłami i zaufania swojemu doświadczeniu. Przecież nikt lepiej od nas samych nie wie, co lubimy i umiemy robić, co najlepiej sprawdza się w naszej klasie. Stosunkowo najłatwiej namówić do takiej samodzielności i indywidualizowania programów nauczycieli języków obcych. Oni bowiem zwykle intensywnie zmagają się z ogromnie zróżnicowanym poziomem znajomości języka u uczniów trafiających do tej samej klasy i od dawna mają na to swoje sposoby, tylko że ich nie spisują i nie nazywają programem. Jeśli jednak ktoś stanowczo nie chce, nie umie, nie ma czasu na wymyślenie programu od początku do końca, koniecznie po-

winien poddać ten wybrany przez siebie szczegółowej analizie pod kątem przydatności do własnych potrzeb. Musi „zmodyfikować przepis na szarlotkę”, aby smakowała i jemu, i jego uczniom.

Bezpieczeństwo i szansę na wypełnienie standardów wymaganych od szkoły na danym poziomie ułatwia nowa forma podstawy programowej. Z jednej strony bowiem dosyć dokładnie określono w niej wymagania, a tym samym zadania dla uczniów – czego mają się nauczyć oraz dla nauczyciela, jak ma im pomagać w nauczaniu się, z drugiej – określono dokładnie materiał, będący podstawą przygotowania zadań egzaminacyjnych, sprawdzających skuteczność uczenia.

Nauczyciel już bez trudnych biurokratycznych procedur i skomplikowanego procesu uzyskiwania aprobaty może realizować własny, autorski program. Potrzebuje akceptacji dyrektora i rady pedagogicznej w swojej szkole. Stopień autorstwa programu może być różny – od świadomego wyboru istniejącego, opublikowanego dokumentu, któremu nadaje własne cechy podczas realizacji, przez modyfikację i kompilację różnych pomysłów, a na samodzielnym opracowaniu programu kończąc.

Nawet jeśli nie uda mu się opracować programu idealnego, może z pewnością przygotować propozycję lepszą od gotowego powszechnie używanego, ponieważ ma szansę uwzględnić potrzeby swoich uczniów, określić ich sytuację i szkolne warunki, dotychczasowe doświadczenia – z czym przychodzą do szkoły, przekonania i poziom motywacji, ich indywidualne cele i pomysły na przyszłe kariery. Może też poczuć się autorem, mieć znacznie większą przyjemność z pracy i silniejszą motywację, bo kiedy sam decyduje o programie, może wziąć pod uwagę swoje własne preferencje.

Własny program – same zalety

Jeśli nauczyciel podejmie decyzję o przygotowaniu własnego programu, zbiera wszystkie swoje doświadczenia, gromadzi aktualną wiedzę na temat przedmiotu i metodyki jego nauczania, uzupełnia wiedzę ogólną związaną z danym

obszarem edukacyjnym i dorobkiem danej dziedziny i wreszcie wiedzę z zakresu filozofii edukacji i psychologii oraz prawa oświatowego. Wygląda to dosyć poważnie – jak program kursu kształcenia nauczycieli. Wielu nauczycieli jest przytłoczonych koniecznością zainwestowania sporej ilości czasu i wysiłku w przygotowanie samodzielnej koncepcji pracy. Jako autorka programów muszę jednak powiedzieć, że wysiłek jest spory i porównywalny do bardzo porządnego kursu doskonalącego, w dodatku realizowanego samodzielnie – bez wykładowców i mentorów. Ale satysfakcja nieporównywalna do tej, jaką daje ukończenie byle jakiego kursu. Opracowując program nauczyciel realizuje zasady idei refleksyjnej praktyki – zbiera doświadczenia, szuka nowych rozwiązań, modyfikuje sposoby działania i poddaje refleksji przebieg swojej pracy.

Dobry, także nauczycielski, program powinien sprzyjać samodzielności uczenia się myślenia i rozwiązywania problemów przez dzieci i młodzież, przyczyniać się do wyzwiania uczniowskiej kreatywności, pomagać w gromadzeniu wiedzy użytecznej, wspierać rozwój osobisty, emocjonalny i duchowy uczniów, przyczyniać się do kształtowania postaw i systemów wartości.

Opracowanie programu w pewnym zakresie powinno się odbywać zespołowo, tak jak zespołowe jest zadanie powierzone nauczycielom – wykształcenie ucznia.

Warto ustalić w szkole wspólne reguły działania, format programu ale też wspólne cele – zgodne z misją i wizją szkoły i obowiązującą podstawą programową. Oczywiście można też uwzględnić wspólne projekty i działania podejmowane z uczniami. W przypadku przedmiotów pokrewnych można też dokonać analizy treści przedmiotowych i zadbać o ich korelację.

Nowa i stara podstawa

Nowej podstawy programowej nie da się w pełni zrealizować bez rewizji sposobu rozumienia ról ucznia i nauczyciela. Zmiany powinny

uwzględniać najnowszą wiedzę o tym, jak ludzie się uczą. Rewizja roli nauczyciela polega również na zwiększeniu jego wpływu na przebieg procesu uczenia się/nauczania. Zamiast koncentracji uwagi nauczyciela na próbie wypełnienia nałożonych na niego zadań, proponuje się mu samodzielne opracowanie koncepcji pracy, podejmowanie wielu decyzji, dotychczas będących poza obszarem jego kompetencji.

Dotychczasowa podstawa programowa koncentrowała się na opisie procesu kształcenia. Wobec jednak zróżnicowania odbiorców przygotowany na poziomie centralnym opis procesu nie bardzo się sprawdzał. Z konieczności musiał być dosyć ogólny, a to z kolei bardzo utrudniało przygotowanie odpowiednich egzaminów zewnętrznych, sprawdzających efekt kształcenia. Trudno było oczekiwać od wszystkich uczniów, że będą umieli to samo, jeśli nie wiadomo było, co to powinno być. Dlatego nowa podstawa programowa formułuje treści nauczania w nowy sposób – w języku efektów kształcenia – wymagań ogólnych i szczegółowych. Taki opis jest zbieżny z ideą europejskich ram kwalifikacji². Ramy te pozwolą ustalać relacje między kwalifikacjami zdobytymi w różnych krajach Unii Europejskiej.

Poprzednia podstawa zawierała:

- cele edukacyjne,
- zadania szkoły,
- treści nauczania,
- osiągnięcia

Obecna opisuje:

- wymagania ogólne (cele kształcenia),
- wymagania szczegółowe (treści nauczania),
- zalecane warunki i sposób realizacji.

Bardzo ważne jest, że w nowej podstawie wymagania szczegółowe w obrębie poszczególnych przedmiotów właściwie się nie powtarzają. Oznacza to, że wymagania gimnazjalne obowiązują także na maturze. To istotna informacja dla autorów programów, którzy opracowując koncepcję dla swoich uczniów muszą zapoznać się z całą podstawą kształcenia w danym przedmiocie, aby dobrze zaplanować własny odcinek.

² Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Europy z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (2008/C111/01). Zob. s. 93-98 w tym numerze.

W części opisującej zalecane warunki i sposób realizacji nauczyciele znajdują wyraźne podpowiedzi, dotyczące preferowanych metod i sposobów osiągania celów. To ważna pomoc dla autora programu. Są to:

- stosowanie w nauczaniu poszczególnych przedmiotów metod aktywizujących,
- praca metodą projektu edukacyjnego,
- wycieczki edukacyjne,
- uczestnictwo w wydarzeniach artystycznych,
- uczestnictwo w życiu społeczności lokalnej,
- współpraca z organizacjami społecznymi i instytucjami publicznymi,
- uczestnictwo w działaniach społecznych i obywatelskich,
- nauczanie przez działanie i nauczanie autentyczne – w powiązaniu z realnym światem poza szkołą.



Piszemy program

Zgodnie z nowym rozporządzeniem autor programu przedstawia dyrektorowi placówki swoją koncepcję a dyrektor, po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej, dopuszcza do użytku w danej szkole zaproponowany przez nauczyciela program wychowania przedszkolnego lub program nauczania. Wielu dyrektorów obciążonych nowym zadaniem obawia się, że trudno im będzie decydować w sprawie programów przedmiotów, w których nie są specjalistami. Dyrektor szkoły może jednak zasięgnąć opinii nauczyciela mianowanego lub dyplomowanego, posiadającego wykształcenie wyższe i kwalifikacje wymagane do prowadzenia zajęć edukacyjnych, dla których program jest przeznaczony. Może też zwrócić się do konsultanta lub doradcy metodycznego. Naturalne i skuteczne wsparcie w podejmowaniu decyzji w praktyce, stosowane w dobrze pracujących szkołach, stanowi zespół nauczycielski, zespół przedmiotowy lub inny zespół problemowo-zadaniowy, o których mowa

w przepisach w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół.

Opinia przedstawiana dyrektorowi i radzie powinna zawierać w szczególności ocenę zgodności programu nauczania ogólnego z podstawą programową kształcenia ogólnego i dostosowania programu do potrzeb i możliwości uczniów, dla których jest przeznaczony. Program może zawierać dodatkowe treści nauczania, wykraczające poza zakres ustalony w podstawie programowej, jeśli są dobrze uzasadnione i możliwe do wprowadzenia w danych warunkach. Jeśli program wykracza poza podstawę programową, należy zwrócić uwagę, czy i na ile takie poszerzenie jest zasadne, a także możliwe do zrealizowania z uczniami.

Zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r.³ program powinien zawierać:

- szczegółowe cele kształcenia i wychowania,
- treści zgodne z treściami nauczania zawartymi w podstawie programowej kształcenia ogólnego,
- sposoby osiągania celów kształcenia i wychowania, z uwzględnieniem możliwości indywidualizacji pracy w zależności od potrzeb i możliwości uczniów oraz warunków, w jakich program będzie realizowany,
- opis założonych osiągnięć ucznia,
- propozycje kryteriów oceny i metod sprawdzania osiągnięć ucznia.

Wszystkie te elementy w dużym stopniu zależą od talentu i umiejętności nauczyciela i decydowanie o sposobie ich sformułowania powinno się znaleźć w jego rękach. A każdemu, kto spróbuje pracować z własnym programem, z łatwością przyjdzie stałe jego doskonalenie i unowocześnianie, z pożytkiem dla siebie i szansą na ogromną satysfakcję. Domowa szarlotka smakuje lepiej.

(grudzień 2009)

³ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 8 czerwca 2009 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników.

Magdalena Szpotowicz¹
Warszawa



Polska podstawa programowa w kontekście europejskich ram kwalifikacji



Wprowadzenie

Na kształt obecnie obowiązującej podstawy programowej kształcenia ogólnego² miało wpływ kilka dokumentów europejskich. Dokumentem, który określił podejście do nauczania prezentowane w podstawie programowej, jest zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie (2008/C11/01). Główną inspiracją pochodzącą z tego tekstu było przeniesienie akcentu z procesu kształcenia, czyli określenia tego, czego nauczyciel powinien nauczyć, na efekty uczenia się, czyli opisanie tego, co uczeń powinien umieć kończąc kolejne etapy edukacji. Konsekwencją takiego podejścia jest zapisanie wymagań językiem efektów kształcenia. We wspomnianym powyżej zaleceniu czytamy, że rekomendowane jest „*stosowanie podejścia opartego na efektach uczenia się przy definiowaniu kwalifikacji (...)*” (C111/3). Odzwierciedlenie tego zapisu można odnaleźć już w preambule podstawy, w której czytamy, że „*wiedomości i umiejętności, które uczeń zdobywa w szkole podstawowej, opisane są, zgodnie z ideą europejskich ram kwalifikacji, w języku efektów kształcenia*” (2008:207).

Kolejną inspiracją, płynącą z koncepcji europejskich ram kwalifikacji dla dokumentu podstawy programowej, był sposób opisywania efektów kształcenia, który nawiązuje do opisu poszczególnych poziomów kwalifikacji w europejskich ramach kwalifikacji. W celach nowej podstawy programowej określono, że efekty kształcenia będą opisane w kategoriach wiadomości i umie-

jętności oraz postaw. Zakłada się, że uczniowie przyswoją sobie określony zasób wiadomości na temat faktów, zasad, teorii i praktyk, że zdobędą umiejętności wykorzystania posiadanych wiadomości do wykonywania zadań i rozwiązywania problemów oraz że ukształtują się postawy warunkujące sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie. Takie myślenie o kształceniu i uczeniu się jest zbieżne z koncepcją europejskich ram kwalifikacji, w której efekty uczenia się wyrażono w podobnych kategoriach: wiedzy (wiadomości), umiejętności oraz samodzielności i odpowiedzialności.

Zanim przejdę do szczegółowego opisu europejskich ram kwalifikacji, do których zaczyna nawiązywać coraz więcej systemów edukacji w krajach Unii Europejskiej, warto krótko przyrzeć się dwóm innym dokumentom, które również miały wpływ na treść i kształt podstawy programowej. Są nimi „Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie” oraz „Europejski system opisu kształcenia językowego”.



Kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie

Zgodnie z zaleceniem Parlamentu Europejskiego w sprawie kompetencji kluczowych³ wszystkie systemy kształcenia i szkolenia w państwach członkowskich powinny wspierać kształtowanie tych kompetencji zarówno u młodzieży, jak i u dorosłych. Zdaniem autorów zalecenia ciągłe rozwijanie umiejętności i kompetencji pozwoli obywatelom nadążyć za szybko rozwijają-

¹ Dr Magdalena Szpotowicz jest adiunktem na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego i jedną ze współauterek nowej podstawy programowej.

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. Nr 4 z dn. 15 stycznia 2009 r.).

³ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej L394).

cymi się technologiami i ułatwi im odnaleźć się na zmieniającym się rynku pracy. Przypomnijmy, że kompetencje kluczowe w uczeniu się przez całe życie to:

1. Porozumiewanie się w języku ojczystym
2. Porozumiewanie się w językach obcych
3. Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne
4. Kompetencje informatyczne
5. Umiejętność uczenia się
6. Kompetencje społeczne i obywatelskie
7. Inicjatywność i przedsiębiorczość
8. Świadomość i ekspresja kulturowa

Idąc za tak ujętymi zaleceniami autorzy podstawy programowej odnieśli się do ciągłego rozwijania kompetencji kluczowych już w preambule podstawy. Wszystkie z ośmiu kompetencji kluczowych określonych w zaleceniu zostały opisane jako najważniejsze umiejętności zdobywane przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego, a ich realizacja jako najważniejsze zadania szkoły. Autorzy poszczególnych części podstawy, dotyczących konkretnych przedmiotów, również zwracali uwagę na uwzględnienie kompetencji kluczowych w zapisach wymagań szczegółowych. Na przykład w części dotyczącej języka obcego nowożytnego dla etapów od II do IV kilka z nich ujęto w wymaganiach szczegółowych od 9 do 13. Mowa tu między innymi o kompetencji: umiejętność uczenia się. Jest ona opisana w wymaganiu 9, dotyczącym umiejętności samooceny i samodzielnej pracy nad językiem oraz wymaganiu 12, dotyczącym umiejętności stosowania strategii komunikacyjnych i kompensacyjnych w nauce języka obcego. Kompetencje informatyczne są rozwijane dzięki wymaganiu 11, które odnosi się do umiejętności korzystania ze źródeł informacji w języku obcym, również za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych. Kompetencje społeczne oraz inicjatywność też są promowane w ramach wymagań szczegółowych dla języka obcego nowożytnego i są ujęte w wymaganiu 10, które dotyczy współdziałania w grupie i udziału w pracach projektowych. Wreszcie wymaganie 13, w którym mowa o świadomości językowej, odnosi się pośrednio do kompetencji określonej jako świadomość i ekspresja kulturowa.

■ „Europejski system opisu kształcenia językowego”

Część podstawy, dotycząca języka obcego nowożytnego, nawiązuje też do „Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego” (ESOKJ). Nawiązania te dotyczą, po pierwsze, podobnego podziału treści, które wynikają z przyjęcia takiej samej jak w ESOKJ definicji językowej kompetencji komunikacyjnej. Według ESOKJ stosowanie tej kompetencji „przejawia się w działaniach językowych, czyli w rozumieniu i tworzeniu tekstów (działania receptywne i produktywne), i w działaniach interakcyjnych i mediacyjnych (w szczególności podczas tłumaczenia)” (2003:24). W podstawie programowej realizacja tego zapisu przejawia się tym, że wymagania ogólne dotyczą znajomości środków językowych, rozumienia, reagowania, tworzenia i przetwarzania języka w formie ustnej i pisemnej. Ponadto, podstawa nawiązuje do poziomów biegłości językowej określonych w ESOKJ. Trzeba zaznaczyć, że pomimo tego, iż odniesienie istnieje, to nie jest ono bezpośrednie, czyli kolejne etapy kontynuowanego języka nie reprezentują kolejnych poziomów ESOKJ. Pomimo tego, że czasem odniesienie jest niepełne, np. ze względu na wiek rozwojowy uczniów, to obecny dokument jest próbą przybliżenia kolejnych etapów rozwoju językowego uczniów pobierających naukę w polskiej szkole do poziomów opisanych w ESOKJ (od A1 do C2).

■ Europejskie ramy kwalifikacji (ERK)

Podczas gdy wspomniane powyżej dokumenty opisujące kompetencje kluczowe oraz „Europejski system opisu kształcenia językowego” są stosunkowo dobrze znanymi w środowiskach edukacyjnych, to idea europejskich ram kwalifikacji jawi się jako pomysł nowy i mało znany. W takiej sytuacji dobrze jest zacząć od krótkiego wyjaśnienia, co kryje się pod nazwą ERK. Jest to idea, o której coraz szerzej mówi się w Europie w kontekście porównywalności systemów edukacji w krajach członkowskich i w kontekście międzynarodowej mobilności pracowników i osób

uczących się. ERK są definiowane jako „narzędzie odnoszenia kwalifikacji”, pozwalające na porównywanie kwalifikacji zdobywanych w różnych systemach edukacji (Coles, Oates 2003:36). Ten system opisu składa się z ośmiu poziomów, obejmujących trzy aspekty efektów uczenia się:

- wiedzę/wiedomości,
- umiejętności oraz
- inne kompetencje.

Każdy poziom kwalifikacji odnosi się do innego stopnia zaawansowania kwalifikacji, jakimi może legitymować się obywatel: uczeń, student lub pracownik. Poziom 1 odnosi się do najniższych kwalifikacji i będzie dotyczył kwalifikacji absolwentów szkół podstawowych lub robotników bez kwalifikacji zawodowych. Poziom 8 to najwyższy poziom kwalifikacji, obejmujący na przykład kwalifikacje doktorskie. Należy jednak pamiętać, że powyższe przykłady są tylko jednymi z wielu kwalifikacji, które można przypisać do danego poziomu. Podstawową zasadą koncepcji ERK jest bowiem to, że jest to system odniesienia oderwany od wszelkich programów nauczania, procesu dydaktycznego i, co najważniejsze, nie jest przypisany do konkretnego systemu edukacji formalnej. Co najwyżej może być do tego systemu odnoszony. Zaletą ERK i wielką nadzieją z nimi związaną jest ożywienie nadawania kwalifikacji na podstawie kompetencji zdobywanych w wyniku edukacji nieformalnej i pozaformalnej. Takie podejście musi w praktyce oznaczać stworzenie możliwości uznawania różnych efektów uczenia się, również tych zdobywanych poza edukacją formalną. Kompetencje mogą być bowiem zdobywane w sposób:

- nieformalny – w ramach samokształcenia lub podczas pracy zawodowej,
- pozaformalny, czyli w formie zorganizowanych kursów i szkoleń, ale poza systemem oświatowym.

Oczywiście aby kwalifikacje mogły być nadawane na podstawie efektów uczenia się nieformalnego lub pozaformalnego, niezbędny jest sprawnie działający system walidacji, czyli uznawania tych efektów. Poza tym, w uznawaniu kwalifikacji na danym poziomie konieczne będzie

posługiwanie się takimi samymi lub podobnymi kryteriami jak w edukacji formalnej, po to, by zachować porównywalność tych kwalifikacji do innych nadawanych formalnie w strukturze kształcenia ogólnego, wyższego i zawodowego.

Z powyższego opisu widać, iż wprowadzenie w życie podstawy programowej sformułowanej w języku efektów kształcenia będzie dobrym punktem wyjścia dla prac nad polskimi ramami kwalifikacji. Wspomniane powyżej zalecenie Parlamentu Europejskiego zachęca bowiem kraje członkowskie do „*stosowania europejskich ram kwalifikacji jako narzędzia odniesienia w celu porównywania poziomów kwalifikacji w różnych systemach kwalifikacji oraz wspierania zarówno uczenia się przez całe życie, jak i równych szans w społeczeństwie opartym na wiedzy (...)*” (2008:111/3).

Dla zilustrowania zakresu deskryptorów kwalifikacji przedstawiam dwa zestawy deskryptorów opisujących efekty uczenia się odpowiadające kwalifikacjom na poziomie 1 i 4 w dowolnym systemie kwalifikacji (tabela 1.).

Krajowe ramy kwalifikacji (K RK)

Parlament Europejski zaleca, aby do 2010 r. kraje członkowskie opracowały odniesienia krajowych systemów kwalifikacji do ERK i, o ile to potrzebne, opracowały krajowe ramy kwalifikacji, które będą zgodne z obowiązującymi w kraju przepisami prawa. W związku z takim zaleceniem w Polsce rozpoczęto prace przygotowawcze do wdrożenia krajowych ram kwalifikacji. W 2008 r. powołano zespół ekspertów, który pracuje nad koncepcją K RK. Jednym z zadań zespołu jest określenie liczby poziomów kwalifikacji wynikających z polskiego systemu kwalifikacji w Polsce i określenie możliwości ich odniesienia do ERK.

Według autorów raportu dotyczącego rozwoju krajowych ram kwalifikacji⁴ nie ma jednego wspólnego modelu opracowania i wdrażania K RK. Scenariusze mogą być różne i powinny uwzględ-

⁴ Na podstawie dotąd nieopublikowanego raportu ze spotkania *Peer Learning Activity on the Development of National Qualifications Frameworks* zorganizowanego w Niepołomicach 11-12 czerwca 2008 r.

Poziom	Wiedza	Umiejętności	Inne kompetencje
	W kontekście ERK wiedzę opisuje się jako teoretyczną lub faktograficzną.	W kontekście ERK umiejętności określa się jako kognitywne (z zastosowaniem myślenia logicznego, intuicyjnego i kreatywnego) oraz praktyczne (związane ze sprawnością manualną i korzystaniem z metod, materiałów, narzędzi i instrumentów).	W kontekście ERK inne kompetencje określa się w kategoriach odpowiedzialności i autonomii.
Poziom 1 Efekty uczenia się odpowiadające poziomowi 1:	Podstawowa wiedza ogólna.	Podstawowe umiejętności wymagane do realizacji prostych zadań.	Praca lub nauka pod bezpośrednim nadzorem w zorganizowanym kontekście.
Poziom 4 Efekty uczenia się odpowiadające poziomowi 4:	Faktograficzna i teoretyczna wiedza w szerszym kontekście danej dziedziny pracy lub nauki.	Zakres umiejętności kognitywnych i praktycznych potrzebnych do generowania rozwiązań określonych problemów w danej dziedzinie pracy lub nauki.	Samodzielną organizacją w ramach wytycznych dotyczących kontekstów związanych z pracą lub nauką, zazwyczaj przewidywalnych, ale podlegających zmianom. Nadzorowanie rutynowej pracy innych, ponoszenie pewnej odpowiedzialności za ocenę i doskonalenie działań związanych z pracą i nauką.

Tabela 1. Zestawy deskryptorów dla poziomów 1 i 4 w ERK⁵.

niać specyfikę danego kraju i funkcjonującego w nim systemu edukacji. Najistotniejsze jest to, żeby każdy poziom kwalifikacji krajowych można było odnieść do poziomu kwalifikacji określonych w ERK. Scenariusze osiągania tego celu i liczby poziomów są sprawą indywidualną każdego kraju. Jeżeli chodzi o liczbę poziomów, to doświadczenie ostatnich lat pokazuje, że kraje, które rozpoczęły prace nad KRK już po wydaniu przez Parlament Europejski zalecenia dotyczącego europejskich ram kwalifikacji, dążą do liczby poziomów zbliżonej do ośmiu, czyli takiej, jaką określono w ERK.

Próby typologii sposobów wdrażania i funkcjonowania ram krajowych i ich związku z polityką edukacyjną w różnych krajach podjął się David Raffe⁶. Według niego mamy do czynienia z dużą różnorodnością w tej kwestii. Różnorodność ta dotyczy struktury ram i procesu ich wdrażania. Struktura może być bardzo sztywna lub luźna, obejmująca wszystkie poziomy edukacji przez całe życie lub też dotyczyć wyłącznie poszczególnych sektorów lub poziomów, np. tylko kwalifikacji zawodowych. Oczywiście dużą różnorodność pod względem struktury widać też w liczbie poziomów, dziedzin i typów kwalifikacji, które one

⁵ Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie.

⁶ Na podstawie materiałów z wystąpienia Davida Raffe'a *Czy KRK mogą powodować zmiany w systemie edukacji?* przedstawione na konferencji SCQF Partnership International Conference, Glasgow, 23-24 marca 2009 r.

obejmują. D. Raffe zwraca też uwagę na proces, czyli na różne sposoby wdrażania ram kwalifikacji. Wdrażanie może odbywać się na zasadach dobrowolnych lub być obligatoryjne. Proces ten może być wynikiem działań oddolnych, np. za sprawą lobby pracodawców lub wyższych uczelni, lub być odgórnie narzucony przez centralne władze państwowe. Wdrożenie może się wiązać ze zmianą o charakterze stopniowym i narastającym, albo być zabiegiem radykalnym i natychmiastowym. Ponadto, proces ten może obejmować długofalowo zmiany w całej polityce edukacyjnej albo być istotną częścią jednorazowej reformy.

Na podstawie różnych konfiguracji powyższych cech D. Raffe wyodrębnił trzy modele wdrażania krajowych ram kwalifikacji. Są to modele:

- komunikacyjny,
- regulacyjny i
- transformacyjny.

Model komunikacyjny skupia się na koordynacji istniejącego systemu edukacji, zapewnieniu jego przejrzystości i spójności. Model regulacyjny koncentruje działania wokół regulacji funkcjonującego systemu, zapewnienia i podnoszenia jakości i odpowiedzialności. Natomiast model transformacyjny skupia się na przekształcaniu systemu i wprowadza zupełnie nowe standardy oraz rozwiązania. D. Raffe podkreśla, że większość rozwiązań stosowanych w krajach wdrażających ramy można umieścić w jakimś miejscu na skali od modelu komunikacyjnego do transformacyjnego.

Rozwiązania bliższe modelowi komunikacyjnemu będą zawsze zaczynały wprowadzanie zmian od istniejącego już systemu edukacji, będą miały charakter stopniowy i będą służyły jako pretekst do zmian. Taki sposób wdrażania ram będzie też angażował wszystkich zainteresowanych (*stakeholders*), a ramy będą stosowane na zasadzie dowolności. W rozwiązaniach bliższych modelowi transformacyjnemu wdrażanie rozpoczyna się od planowania przyszłego i nieistniejącego jeszcze systemu edukacyjnego, do implementacji którego się dąży. Wdrażanie takich rozwiązań

wiąże się nieodzownie z radykalną przebudową istniejącego systemu, a wprowadzenie ram jest motorem zmian. Reforma taka jest wtedy wprowadzana przez władze centralne i jest obowiązująca dla wszystkich uczących się. Oczywiście w zależności od kraju w Europie można będzie prawdopodobnie zaobserwować całe spektrum różnych rozwiązań. D. Raffe uważa, że ze wstępnych i nieformalnych analiz wynika, iż modele skromniejsze i mniej szczegółowe wydają się lepiej sprawdzać w dłuższej perspektywie.

■ Doświadczenie innych krajów we wprowadzaniu krajowych ram kwalifikacji

Doświadczenia różnych krajów europejskich potwierdzają, że wprowadzanie ram odbywa się różnymi sposobami. Poniżej przedstawiam trzy przykłady. Jeden z nich to już ugruntowany i funkcjonujący od kilku lat system szkockich ram kwalifikacji (SCQF) a dwa pozostałe to obecnie opracowywane ramy krajowe Austrii i Chorwacji.

Szkocja⁷ – Szkocja posiada zestaw poziomów kwalifikacji obejmujący wszystkie sektory edukacji. Ramy szkockie zostały stworzone z istniejących już definicji kwalifikacji i funkcjonującego opisu poziomów. Przed 2000 rokiem wszystkie główne kwalifikacje w Szkocji były wyrażone efektami kształcenia. W początkowej fazie prac szkockie ramy odnosiły się więc do istniejących i opisanych kwalifikacji, a połączenia między nimi i deskryptorami poziomów zostały opracowane później. Z punktu widzenia tworzenia krajowych ram kwalifikacji w Europie nie był to typowy sposób wdrażania ram, gdzie punktem wyjścia było wtedy zwykle rozpoczynanie od opracowania deskryptorów poziomów.

Do przygotowania wstępnej wersji deskryptorów poziomów użyto efektów uczenia się związanych z każdym z głównych typów kwalifikacji. Typowe cechy efektów uczenia się zostały wykorzystane do stworzenia pięciu obszarów i deskryp-

⁷ Na podstawie nieopublikowanego raportu referencyjnego – *Report on the Referencing of the Scottish Credit and Qualifications Framework (SCQF) to the European Qualifications Framework (EQF). Draft Report – 30 May 2008*, przygotowanego przez Johna Harta, międzynarodowego konsultanta.

torów na poziomach tych kwalifikacji. Wyodrębnione obszary to:

1. Wiadomości i rozumienie – głównie dotyczące konkretnych dziedzin (przedmiotów).
2. Wykorzystanie wiadomości i rozumienia w praktyce.
3. Generyczne sprawności poznawcze, np. ewaluacja, analiza krytyczna.
4. Umiejętności porozumiewania się, liczenia i posługiwania się technologią informacyjną.
5. Autonomia, odpowiedzialność i współpraca z innymi.

Wszystkie z powyższych obszarów zostały wykorzystane do opisu poszczególnych poziomów kwalifikacji przez zastosowanie procesu stopniowania polegającego na porównywaniu wymagań na różnych poziomach kwalifikacji. W rezultacie opis poziomów SCQF wygląda tak, że każda z tych dziedzin jest opisana na każdym z poziomów z wyjątkiem poziomu pierwszego, ze względu na to, że w czasie tworzenia ram autorzy nie mieli jeszcze odpowiednich źródeł do opisanego poziomu.

Austria⁸ – W Austrii prace nad KRK rozpoczęły się w roku 2006 od procesu konsultacji wdrożenia idei europejskich ram kwalifikacji. Pomimo długiej listy pytań, na które nie ma jeszcze odpowiedzi, wiadomo już, że KRK w Austrii będzie miało funkcję przewodnika, i nie będzie miało charakteru regulacyjnego, wprowadzającego zmiany w systemie uznawania i nadawania kwalifikacji. Jednym z głównych celów funkcjonowania KRK ma być umożliwienie obywatelom porównania swoich kwalifikacji do ERK. Ma im to pomóc w planowaniu i organizowaniu dalszej edukacji. Istnieje obawa, szczególnie wśród przedstawicieli środowisk akademickich, że ramy mogą nabrać charakteru regulacyjnego i zacząć wymuszać zmiany w systemie szkolnictwa wyższego.

Jeżeli chodzi o deskryptory to na razie uznano, że jako punkt odniesienia zostaną przyjęte deskryptory ERK. Uruchomiono też program pi-

lotażowy, który ma na celu opracowanie przyrównania (*mapping*) wybranych kwalifikacji do opisu deskryptorów na różnych poziomach ERK. Działanie to ma pomóc w określeniu, w jakim stopniu deskryptory ERK są wystarczające i czy nie należy dopisać do nich uzupełnień. Takie uzupełniające informacje mogłyby znaleźć się w tabeli zawierającej szczegółowe objaśnienia deskryptorów ERK.

Chorwacja – Prace nad chorwacką ramą kwalifikacji trwają od 2006 roku i od początku przyjęły charakter zmian ogólnych. Model, jaki zastosowano w tym przypadku jest do pewnego stopnia regulacyjny, bo zbiegający się w czasie z reformami w edukacji. Jeżeli chodzi o konstrukcję chorwackiej ramy kwalifikacji, to składa się ona z 12 poziomów, które odzwierciedlają istniejący system kwalifikacji w kraju. Jednak opisy deskryptorów opracowano na 8 poziomach w celu ułatwienia opracowania programów nauczania odnoszących się do ERK. Pod względem opisu deskryptorów przyjęto też te same kategorie opisu, co w ERK. Na każdym poziomie efekty uczenia się są podzielone więc na: wiedzę (faktograficzną i teoretyczną), umiejętności (poznawcze, praktyczne i społeczne) oraz trzecią kategorię: samodzielność i odpowiedzialność.

Zakończenie

Jak widać z powyższego tekstu, wdrożenie nowej podstawy programowej zbiega się w czasie z ważnymi zmianami dotyczącymi edukacji ogólnej i zawodowej oraz szkoleń w kontekście uczenia się przez całe życie. Chociaż krajowe ramy kwalifikacji są jeszcze w początkowej fazie, to dobrze, że zadbano o to, by tak istotne nowo powstające akty prawne, jak podstawa programowa, były napisane w duchu zmian, jakie niosą ze sobą europejskie i krajowe ramy kwalifikacji.

Bibliografia:

Coles M., Oates T. (2003), *European Reference Levels for Education and Training*, London: QCA.

(grudzień 2009)

⁸ Na podstawie nieopublikowanych materiałów przedstawionych przez Karin Luomi-Messerer podczas prezentacji *Development of the National Qualifications Framework in Austria – Work in Progress*, 7 kwietnia 2009 r., Warszawa. Spotkanie Ekspertów KRK oraz materiałów ze stron www.3s.co.at.

O nowej podstawie programowej – nauczyciele i naukowcy

Anna Dymel¹
Lublin



Nowa podstawa programowa na poziomie IV, czyli kogo uczymy, czego i jak?



Adresat podstawy programowej

Autorzy nowej podstawy programowej uzasadniają dokonane zmiany tym, że do szkół ponadgimnazjalnych, kończących się maturą, trafia teraz większy procent uczniów, którzy mają inne wymagania edukacyjne niż ich starsi koledzy. Na czwartym etapie edukacyjnym mamy licealistów w wieku 16-19 lat, a w technikum nawet 20-latków, klasy maturalne w bieżącym roku szkolnym to rocznik 1991. Pokolenie to dorastało na przełomie wieków, rozwijało się wraz z postępem technologii komputerowych. Z rozmów z młodzieżą wynika, że pierwszy kontakt z komputerem i komórką miała w wieku 8 lub 9 lat. Naukę języków obcych rozpoczęli w zerówce, a najpóźniej w trzeciej klasie szkoły podstawowej. Na co dzień korzystają z nowinek technicznych: iPodów, odtwarzaczy mp3, komunikatorów internetowych. Socjologowie nazwali ich generacją Y (Berreby 1999:52-64, Males 1996:29). Cechy charakterystyczne dla nich to ambicja, mobilność i wysoka samoocena.

Pełny opis tego pokolenia brzmi następująco: „Generacja Y spędza nawet do 72 godzin tygodniowo na forach internetowych lub rozmawiając przez telefon, poszukując porad i informacji dotyczących najbardziej banalnych decyzji życiowych, przedstawiciele pokolenia Y kształtują swoje umysły korzystając z nowych technologii. (...) Są zorientowani na pracę zespołową. Oceniają się w stosunku do swoich rówieśników. Tworzą społeczności i dużo się ze sobą komunikują. Potrafią wykonywać wiele zadań w tym samym czasie. (...) Młodzież odczuwa nudę, jeśli brakuje jej ciągłego strumienia bodźców w postaci mu-

zyki i obrazu. To pokolenie wychowało się na grach komputerowych, gdzie na ekranie gracz przez cały czas widzi, jakie wyniki osiąga. (...) To pokolenie patrzące na świat okienkowo, tak jak na ekran. Uczeń siedzi przed komputerem i co dwie, trzy minuty coś go od niego odrywa. Jak wynika z badań amerykańskich i kanadyjskich, może skupić się na jednym zadaniu najwyżej 10-11 minut” (Konferencja).

Nasuwa się więc pytanie, jak określać cele kształcenia, by skutecznie formować generację Y.



Cele – wymagania ogólne

W nowej podstawie programowej cele kształcenia są sformułowane w języku wymagań ogólnych. Treści nauczania i umiejętności uczniów mają charakter wymagań szczegółowych. Wymagania ogólne (Podstawa programowa, s. 21) zakładają, że celem kształcenia na IV etapie edukacyjnym jest przyswojenie przez uczniów określonego zasobu wiadomości i nabycie określonych umiejętności. Istotne jest również to, by absolwent szkoły umiał sprawnie i efektywnie rozwiązywać postawione przed nim przez współczesny świat zadania, a także reprezentował godną i uczciwą postawę.

Natomiast celem nauczania języka obcego zawsze było i nadal jest opanowanie przez ucznia sprawności pisania i mówienia. We wstępie do obecnej podstawy programowej ujęto ten cel następująco: „Za podstawowy cel kształcenia językowego przyjęto zdobycie przez uczniów umiejętności skutecznego porozumiewania się w języku obcym, w mowie i w piśmie” (Marciniak, 2009:14). Z punktu nauczyciela liceum wymagania ogólne to kontynuacja pracy, a nie przełom. Zawsze

¹ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół nr 1 im. Władysława Grabskiego w Lublinie.

przygotowywaliśmy młodego człowieka do dalszej nauki na poziomie szkoły wyższej bądź funkcjonowania na rynku pracy.

Treści i umiejętności – wymagania szczegółowe

Do najważniejszych umiejętności zdobywanych przez ucznia w trakcie kształcenia ogólnego na IV etapie edukacyjnym według podstawy programowej (Podstawa, s. 21) należą:

- czytanie,
- komunikowanie się w języku polskim i w językach obcych,
- posługiwanie się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi,
- wyszukiwanie, selekcjonowanie i analiza informacji,
- umiejętność pracy zespołowej i uczenia się.

Mając w pamięci charakterystykę generacji Y, trzeba przyznać, że nie są to cele zawyżone. Może więc poprzeczkę wymagań z zakresu nauczania języków obcych podniesiono wysoko i przepełniono nowinkami? Po skrupulatnej analizie dokumentu stwierdzam, że nie. Treści i umiejętności z zakresu języków obcych nowożytnych znane są nauczycielom szkół średnich od dawna, bowiem zawierały je już pierwsze informatory maturalne opublikowane w 2004 roku. Do informatorów maturalnych (Informator, s. 33-34) przeniesiono wówczas fragment Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 10 kwietnia 2003 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie standardów wymagań, będących podstawą przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów. Treści (zasób wiadomości) i umiejętności, które uczeń zdobywa w liceum, są tam opisane zgodnie z ideą z „Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego” (ESOKJ), co daje gwarancję ich standaryzacji i certyfikacji. Tak więc w zakresie języków obcych wiadomości (obszar I) są sprawdzane przez umiejętności opisane w obszarach II-V. Zostało to ujęte w następującym schemacie:

1. Znajomość środków językowych, czyli wiadomości. Uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramaty-

tycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w 15 zakresach leksykalnych podanych w wymaganiach szczegółowych dla każdego etapu edukacyjnego.

2. Rozumienie wypowiedzi, czyli recepcja. Uczący się rozumie wypowiedzi ustne oraz wypowiedzi pisemne w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych (stopień trudności zależy od etapu edukacyjnego).
3. Tworzenie wypowiedzi, czyli produkcja. Uczący się formułuje wypowiedzi ustne i pisemne w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych (stopień trudności zależy od etapu edukacyjnego).
4. Reagowanie na wypowiedzi, czyli interakcja. Uczący się uczestniczy w rozmowie i reaguje w sposób zrozumiały, adekwatnie do sytuacji komunikacyjnej, ustnie lub pisemnie, w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych (stopień trudności zależy od etapu edukacyjnego).
5. Przetwarzanie wypowiedzi, czyli mediacja. Uczący się przeformułowuje przekaz ustny lub pisemny w zakresie opisanym w wymaganiach szczegółowych.

Treści nauczania

● Poziom IV.0 – dla początkujących

Wymagania szczegółowe podstawy programowej (Podstawa, s. 43-44) dla IV etapu edukacyjnego – poziom IV.0 (dla początkujących) w zakresie treści zawierają tylko kosmetyczne zmiany w porównaniu z informatorem maturalnym. I tak na 15 zakresów tematycznych pięć pozostaje bez żadnych zmian. Są to:

2. Dom (np. miejsce zamieszkania, opis domu, pomieszczeń domu i ich wyposażenia, wynajmowanie mieszkania).
3. Szkoła (np. przedmioty nauczania, oceny i wymagania, życie szkoły, kształcenie pozaszkolne).
4. Praca (np. zawody i związane z nimi czynności, warunki pracy i zatrudnienia, praca dorywcza).
6. Żywnienie (np. artykuły spożywcze, posiłki i ich przygotowanie, lokale gastronomiczne).

13. Świat przyrody (np. klimat, rośliny i zwierzęta, krajobraz, zagrożenia i ochrona środowiska naturalnego, kłeski żywiołowe).

W pozostałych zakresach leksykalnych zaznaczyłam różnice czcionką pogrubioną i opatrzyłam komentarzem dotyczącym rodzaju zmiany:

1. Człowiek (np. dane personalne, wygląd zewnętrzny, cechy charakteru, uczucia i emocje, zainteresowania), **dodano „zainteresowania, problemy etyczne”**.
5. Życie rodzinne i towarzyskie (np. okresy życia, członkowie rodziny, czynności życia codziennego, formy spędzania czasu wolnego, święta i uroczystości, styl życia, konflikty i problemy), **dodano „koledzy i przyjaciele”**.
7. Zakupy i usługi (np. rodzaje sklepów, towary, sprzedawanie i kupowanie, reklama, korzystanie z usług), **dodano „środki płatnicze”**.
8. Podróżowanie i turystyka (np. środki transportu, informacja turystyczna, baza noclegowa, wycieczki, zwiedzanie), **przesunięto „wypadki i awarie” do etapu IV.1**.
9. Kultura (np. dziedziny kultury, twórcy i ich dzieła, uczestnictwo w kulturze), **brak słowa „podstawowe” przy „dziedziny kultury”, dodano „media”**.
10. Sport (np. dyscypliny sportu, sprzęt sportowy, imprezy sportowe), **brak słowa „popularne” przy „dyscypliny sportu”, brak słowa „podstawowy” przy „sprzęt sportowy”, przesunięto „sport wyczynowy” do etapu IV.1**.
11. Zdrowie (np. samopoczucie, choroby, ich objawy i leczenie, higieniczny tryb życia), **przesunięto „niepełnosprawni, uzależnienia” do etapu IV.1, zwrot „podstawowe schorzenia” zastąpiono słowem „choroby”**.
12. Nauka i technika (np. odkrycia naukowe, obsługa i korzystanie z podstawowych urządzeń technicznych, technologie informacyjno-komunikacyjne), **przesunięto „wynalazki” do etapu IV.1, dodano „technologie informacyjno-komunikacyjne”**.
14. Państwo i społeczeństwo (np. konflikty wewnętrzne i międzynarodowe, przestępczość, polityka społeczna), **przesunięto „struktura państwa, urzędy, organizacje międzynarodowe” do etapu IV.1, dodano „polityka społeczna”**.
15. Elementy wiedzy o krajach obszaru nauczanego języka sprecyzowano o zapis **„oraz o kraju ojczystym, z uwzględnieniem kontekstu międzykulturowego oraz tematyki integracji europejskiej, w tym znajomość problemów pojawiających się na styku różnych kultur i społeczności”**.

● Poziom IV.1 – dla kontynuujących

Zakresy tematyczne, które pozostały bez zmian w stosunku do informatora maturalnego i podstawy programowej dla etapu IV.0, to:

1. Człowiek (np. dane personalne, wygląd zewnętrzny, cechy charakteru, uczucia i emocje, zainteresowania, problemy etyczne).
2. Dom (np. miejsce zamieszkania, opis domu, pomieszczeń domu i ich wyposażenia, wynajmowanie, kupno i sprzedaż mieszkania).
3. Szkoła (np. przedmioty nauczania, oceny i wymagania, życie szkoły, kształcenie pozaszkolne, system oświaty).
4. Praca (np. zawody i związane z nimi czynności, warunki pracy i zatrudnienia, praca dorywcza, rynek pracy).
5. Życie rodzinne i towarzyskie (np. okresy życia, członkowie rodziny, koledzy, przyjaciele, czynności życia codziennego, formy spędzania czasu wolnego, święta i uroczystości, styl życia, konflikty i problemy).
6. Żywnienie (np. artykuły spożywcze, posiłki i ich przygotowanie, lokale gastronomiczne, diety).
7. Zakupy i usługi (np. rodzaje sklepów, towary, sprzedawanie i kupowanie, reklama, korzystanie z usług, środki płatnicze, banki, ubezpieczenia).
8. Podróżowanie i turystyka (np. środki transportu, informacja turystyczna, baza noclegowa, wycieczki, zwiedzanie, wypadki).
9. Kultura (np. dziedziny kultury, twórcy i ich dzieła, uczestnictwo w kulturze, media).
15. Elementy wiedzy o krajach obszaru nauczanego języka oraz o kraju ojczystym, z uwzględ-

nieniem kontekstu międzykulturowego oraz tematyki integracji europejskiej, w tym znajomość problemów pojawiających się na styku różnych kultur i społeczności.

Do pozostałych zakresów dodano podzakresy z poziomu podstawowego, i tak:

10. Sport (np. dyscypliny sportu, sprzęt sportowy, imprezy sportowe), **przesunięto z poziomu podstawowego „sport wyczynowy”**.
11. Zdrowie (np. samopoczucie, choroby, ich objawy i leczenie, higieniczny tryb życia, ochrona zdrowia), **przesunięto z poziomu podstawowego „niepełnosprawni, uzależnienia”**.
12. Nauka i technika (np. odkrycia naukowe, obsługa i korzystanie z podstawowych urządzeń technicznych, technologie informacyjno-komunikacyjne), **przesunięto z poziomu podstawowego „wynalazki” oraz z pkt h/8 (podróżowanie i turystyka) „awarie”**.
13. Świat przyrody (np. klimat, świat roślin i zwierząt, krajobraz, zagrożenia i ochrona środowiska naturalnego, łańcuchy żywiołowe, przestrzeń kosmiczna), **dodano „katastrofy”**.
14. Państwo i społeczeństwo (np. struktura państwa, urzędy, organizacje społeczne i międzynarodowe, konflikty wewnętrzne i międzynarodowe, przestępczość, polityka społeczna, gospodarka). **Z punktu „państwo i społeczeństwo” zniknęły podzakresy leksykalne „partie i politycy, kościoły i religie”**.

● Konkluzja

Dla nauczyciela języka obcego w szkole ponadgimnazjalnej nowa podstawa programowa, pojmowana jako obowiązkowy zestaw treści nauczania do opanowania przez uczniów na konkretnym etapie edukacyjnym, to nic nowego. Można stwierdzić, że zakresy leksykalne dostosowano do potrzeb zmieniającego się świata. Na każdym portalu internetowym, w każdej gazecie codziennej znajdziemy dodaną do treści programowych tematykę.

Nowości w treściach dla etapu IV.0 to:

- „zainteresowania, problemy etyczne”,
- „koledzy i przyjaciele”,

- „środki płatnicze”,
- „media”,
- „technologie informacyjno-komunikacyjne”,
- „polityka społeczna”,
- „wiadomości o kraju ojczystym, z uwzględnieniem kontekstu międzykulturowego oraz tematyki integracji europejskiej, w tym znajomość problemów pojawiających się na styku różnych kultur i społeczności”.

Do poziomu IV.1 dodano, uwzględniając zasadę kumulatywności, jedynie zakres leksykalny „katastrofy”. Zastanawiające jest, że z zapisu zniknęły „partie i politycy, kościoły i religie”. Czyżby duch czasu był przyczyną, że te zagadnienia stały się tematem tabu? Postęp cywilizacyjny, środki masowego przekazu odcisnęły swoje piętno chyba nie tylko na młodym pokoleniu. Programy typu *reality show* zatarły wrażliwość na tabu sfery prywatnej. Należy uczyć o seksualności, konfliktach, problemach i chorobach. Natomiast o partiach i politykach oraz kościołach i religiach można, ale nie ma takiego obowiązku.

● Umiejętności

Zawarte w podstawie programowej umiejętności (Podstawa, s. 44) są zróżnicowane pod względem stopnia trudności dla każdego etapu. W dokumencie opisano 13 umiejętności. Dziewięć pierwszych ma charakter czysto językowy (wśród nich są sprawności językowe).

Pierwsza umiejętność opisuje posługiwanie się przez ucznia środkami językowymi (wyrażenia idiomatyczne, frazeologia), a także poziom poprawności gramatycznej, fonetycznej i ortograficznej, umożliwiającą realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie 15 zakresów leksykalnych (patrz: *Treści nauczania*). Druga umiejętność to rozumienie ze słuchu tekstów o różnorodnej tematyce, formie i długości (np. rozmowy, dyskusje, wywiady, wykłady, debaty, komunikaty, instrukcje, wiadomości, audycje radiowe i telewizyjne, filmy). Trzecia to rozumienie tekstu pisanego (np. artykuły prasowe, teksty popularnonaukowe i specjalistyczne, recenzje, wywiady, instrukcje obsługi, teksty literackie). Czwarta umiejętność to mówienie w języku obcym. Kolejna to pisanie różnych rodzajów tekstu (np. listu,

rozprawki, opisu, opowiadania, sprawozdania, recenzji). Szóstą jest reagowanie ustne w różnych sytuacjach. W punkcie siódmym opisana jest umiejętność pisemnej reakcji językowej w sytuacjach formalnych i nieformalnych. Ósma umiejętność polega na ustnym lub pisemnym przetwarzaniu tekstów o różnej długości i stopniu złożoności z różnych dziedzin życia i nauki.

Dalsze umiejętności (od 9 do 13) można traktować jako refleksję ucznia na temat własnego procesu uczenia się języka obcego i posługiwania się tym językiem. Uczeń powinien potrafić dokonać samooceny za pomocą np. portfolio i wykorzystywać techniki samodzielnej pracy nad językiem, m.in. ze słownikiem. Brać udział w projektach, co zakłada umiejętność współpracy w grupie, a także wykorzystywać źródła informacji w języku obcym za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych, np. Wikipedii. Uczeń powinien umieć stosować strategie komunikacyjne (np. domysł językowy) oraz proste strategie kompensacyjne, jak np. używanie synonimów. Posiadać świadomość językową lub też wrażliwość językową, co jest widoczne w rozpoznawaniu zapożyczeń z innego języka (np. ratusz, burmistrz itp.).

W zakresie umiejętności językowych na IV etapie edukacyjnym nie ma więc zasadniczych zmian, wprowadzono jedynie zapisy stosowane w ESOKJ. Wszyscy nauczyciele będący egzaminatorami maturalnymi kształcą te umiejętności u swoich uczniów już od wielu lat. W mojej subiektywnej ocenie życie wyprzedziło już pod wieloma względami nową podstawę programową, ponieważ uczniowie prowadzą nie tylko papierowe portfolio, lecz także e-portfolio, czyli portfolio elektroniczne, które są ekonomiczne, łatwe w użyciu i segregowaniu. Od roku szkolnego 2007/2008 moi uczniowie wykorzystują do autoewaluacji i dokumentacji własnych osiągnięć publikację CODN „Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów”. Ma ono formę wygodnego segregatora i można je bez trudu uzupełniać i modyfikować. Nowa podstawa programowa towarzyszy zaistniałym zmianom, brak w niej jednak prekursorstwa.

■ Szkoła

● Etapy edukacyjne

Podstawa programowa opisuje, jak stworzyć przyjazne uczniowi środowisko uczenia się w szkole. Każdemu uczniowi przedstawia się wymagania w zależności od poziomu, na którym się znajduje.

Tak więc na IV etapie edukacyjnym mieści się poziom dla początkujących (**IV.0**). Wymagania IV.0 odpowiadają poziomowi A2+ (zakres środków językowych typowy dla poziomu A2, umiejętności częściowo nawiązują do poziomu B1). Dla kontynuujących naukę na IV etapie edukacyjnym (**IV.1**) przewidziano edukację w zakresie podstawowym (poziom B1/B1+), jak też w zakresie rozszerzonym (poziom B2/B2+). W podstawie programowej nie zapomniano o uczniach klas dwujęzycznych (**IV.2**), gdzie w zakresie używanych środków językowych i poszczególnych umiejętności dominuje poziom C1 (z elementami C2).

„Łącznie III i IV etap edukacyjny zapewniają wspólny i jednakowy dla wszystkich zasób wiedzy w zakresie podstawowym. Na IV etapie edukacyjnym możliwe jest ponadto kształcenie w zakresie rozszerzonym o istotnie szerszych wymaganiach w stosunku do zakresu podstawowego” (Podstawa, s. 24). Istotnym czynnikiem warunkującym efektywne uczenie się jest zapewnienie ciągłości nauki języka obcego z wcześniejszych etapów. Osoba kontynuująca naukę przez 12 lat, tzn. od szkoły podstawowej, nie będzie miała problemu ze zdaniem matury na poziomie B2.

● Grupy językowe

Najskuteczniejsze jest nauczanie w grupach o zbliżonym poziomie zaawansowania językowego. Zapisy sugerują tworzenie grup międzywydziałowych: „Najefektywniejszy sposób polega na wyłączeniu zajęć językowych z typowego systemu klasowo-lekcyjnego i przydzielaniu uczniów do grupy językowej niezależnie od przydziału do klasy. Idąc na lekcję języka obcego, uczeń spotyka kolegów z różnych klas, którzy reprezentują podobny do niego poziom znajomości języka obcego. Dodatkową zaletą takiego sposobu zorganizowania kształcenia językowego jest to, że uczniowie mają okazję pozna-

nia szerszego grona kolegów, co ułatwia zawieranie znajomości i przyjaźni nie tylko w klasie, ale także w obrębie całego rocznika” (Marciniak 2009:15).

Podstawa jest przyjazna uczniowi w przydzielaniu do grupy językowej. Przykładem niech będzie następujący cytat: „Warto zachować elastyczność przy podziale uczniów na grupy zaawansowania; na przykład przez pierwsze dwa tygodnie dopuścić możliwość zmiany przydziału ucznia do grupy, gdy na przykład uczeń dobrze radzący sobie z pisaniem nie potrafi dobrze posługiwać się językiem mówionym i z dydaktycznego punktu widzenia może skuteczniej uczyć się w grupie reprezentującej odrobinę niższy poziom. Do podziału na grupy zaawansowania w klasach I liceum warto wykorzystać, będące do dyspozycji już od roku 2009, wyniki egzaminu gimnazjalnego” (ibid., s. 16).

Bardzo interesująca wydaje mi się również propozycja przechodzenia ucznia z grupy do grupy. „Nauczyciele mogą podjąć decyzję o przesunięciu uczniów robiących szybkie postępy do wyższych grup; analogicznie uczniów robiących słabe postępy można przesunąć do grup niższych” (ibid., s. 16). Pozwala to uniknąć porażek edukacyjnych. Nie koresponduje to jednak z przepisami związanymi z promocją ucznia do następnej klasy.

Ramy organizacyjne zajęć z języka obcego w szkole średniej to bardzo korzystna i przełomowa kwestia zarówno ze względu na dobro ucznia, jak i ze względu na planowanie pracy nauczyciela. Doprecyzowanie opisu wymagań na koniec każdego etapu kształcenia oraz zakończenie danego okresu edukacji egzaminem dzieli między nauczycieli III i IV etapu odpowiedzialność za porażkę bądź sukces egzaminacyjny. Do tej pory wyłączną odpowiedzialnością za wyniki matury obarczano nauczycieli szkół średnich.

● Baza

W podstawie opisane są też warunki jej realizacji: „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”. Takie wymagania odnośnie środków dydaktycznych to w mojej placówce standard. Ponadto – co opisano w do-

kumencie – mam do dyspozycji rzutniki multimedialne, wizualizery, laptopy z oprzyrządowaniem multimedialnym, tablicę multimedialną, kamerę cyfrową i aparaty fotograficzne. Korzystam z technologii WEB 2.0, oprogramowania open source, testuję e-dziennik. Jeśli chcę korzystać z większej liczby komputerów na lekcji, to mogę zarezerwować specjalną salę multimedialną, która jest przeznaczona dla nauczycieli przedmiotów nieinformatycznych. Przy czytelniku znajduje się centrum multimedialne przeznaczone dla uczniów. Nauczyciele mają do dyspozycji odrębną salę komputerową, gdzie mogą cyfrowo opracowywać materiały potrzebne im do pracy dydaktycznej i wychowawczej.

■ Nauczyciel. Jak uczyć?

● Grupy językowego zaawansowania

W ramach organizacji pracy szkoły podstawa zaleca tworzenie grup językowych. „Na lekcjach języków obcych obowiązuje podział na grupy w zależności od stopnia zaawansowania znajomości języka. Efektywna nauka języka obcego wymaga dużo czasu, systematyczności oraz zachowania odpowiedniej proporcji między powtarzaniem i utrwalaniem już poznanego materiału a nowymi treściami i zagadnieniami” (ibid., s. 15). Nauczyciele przydzielają uczniów do grup na podstawie testu różnicującego. Zaleca się, by nauczyciele trafnie określili i wykorzystali umiejętności uczniów zdobyte na wcześniejszych etapach edukacyjnych. Nauczyciele powinni więc opanować sztukę tworzenia narzędzi diagnostycznych w celu adekwatnego szacowania wiedzy i umiejętności. „Podstawowym narzędziem wstępnego pomiaru może być odpowiednio skonstruowany test różnicujący. Sprawdzian ten najlepiej przeprowadzić w pierwszych dniach września, na pierwszych lekcjach języka obcego. Test powinien zawierać zróżnicowane polecenia: zarówno typowe i stosunkowo proste, poprzez średnio zaawansowane, aż po zadania skomplikowane, wymagające wiedzy i umiejętności wyższych niż spodziewane u uczniów po to, by określić górny poziom ich umiejętności językowych. Ważne jest także to, by sprawdzian ten był skonstruowany w sposób umożliwiający sprawdzenie różnych umiejętności, np.: znajomości słownictwa, poprawnego stosowania

konstrukcji gramatycznych, czytania ze zrozumieniem i tworzenia własnego tekstu” (ibid., s. 16). Na uwagę zasługują słowa świadczące również o profesjonalizmie piszącego: „Dokonując analizy wyników takiego pomiaru należy pamiętać, że zazwyczaj najwyższy przyrost wiedzy i umiejętności następuje w najsłabszych grupach (o ile, rzecz jasna, rzetelnie pracują). Trudniej jest osiągnąć istotny postęp w grupie reprezentującej już na starcie bardzo wysoki poziom – motywowanie uczniów w miarę swobodnie posługujących się językiem do wysiłku i systematycznej pracy wymaga od nauczyciela sporej inwencji i wiedzy dydaktycznej” (ibid., s. 16).

● Programy nauczania

„Działalność edukacyjna szkoły jest określona przez: [...] szkolny zestaw programów nauczania, który uwzględniając wymiar wychowawczy, obejmuje całą działalność szkoły z punktu widzenia dydaktycznego” (Podstawa, s. 23). W tym punkcie wkraczamy w nowe obowiązki nauczyciela, który według nowych przepisów może być twórcą programu nauczania, czyli opisu sposobu realizacji celów i wymagań ustalonych w podstawie programowej. Program zawiera też zadania wspierające realizację całości podstawy programowej, dlatego musi spełniać wymagania stawiane tego typu dokumentom. Nauczyciel może opracować go samodzielnie lub w zespole nauczycielskim, zaadaptować program dostępny na rynku bądź pracować według gotowego programu napisanego do konkretnego podręcznika. Nie jest przy tym zobowiązany do konsultacji z metodykami, chociaż podręcznik musi mieć ministerialne dopuszczenie do użytku szkolnego. Czy podręczniki przez własną progresję materiału i sztywny dobór ćwiczeń nie narzucają technik i metod pracy z uczniem, czy pozwalają indywidualizować proces kształcenia w stopniu zadowalającym uczącego się i nauczającego? Nie jestem specjalistką w tworzeniu programów, ale zawsze wnikliwie je studiowałam, planując własną pracę dydaktyczną, dlatego ich rola wydaje mi się zasadnicza. Nauczyciele podchodzą do programów ze szczególną uwagą i troszczą się o ich pełną

realizację. Uważam więc, że to niedobrze, iż opis realizacji podstawy programowej zawarty w programie nauczania będzie zatwierdzany tylko na poziomie szkolnym.

● Podręczniki

Cieszy, że na stronie Ministerstwa Edukacji Narodowej na dwa lata przed pojawieniem się uczniów kształconych według nowej podstawy widnieją już wykazy podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego, zgodnych z nową podstawą programową dla wybranego typu szkoły². Dla języka niemieckiego są to obecnie: *Studio d* (A1-A 2), *Schritte International* (A1 -B1) Hueber Polska, *Direkt* (A1) LektorKlett, *Klasse!* (A2) WSiP – dla poziomu podstawowego, a dla poziomu rozszerzonego: *AusBlick* (B1-B2) Hueber Polska, *Aspekte – Mittelstufe Deutsch* (B1+) Langenscheidt.

Z wyjątkiem podręcznika *Klasse!*, który jest nowością na rynku, pozostałe podręczniki są znane i cenione przez pedagogów. Sprawdziły się już przy przygotowaniu uczniów do egzaminów i certyfikatów językowych. Nasuwa się jednak pytanie, dlaczego nauczyciel szkoły średniej nie może opracować sobie materiałów edukacyjnych sam, tak jak nauczyciel akademicki. Skąd tak ograniczone zaufanie do kompetencji nauczycieli w tym zakresie?

● Indywidualizacja pracy

Na koniec omówię to, co jest domeną pozostawioną wyłącznie szkole i nauczycielom, czyli obowiązkowi indywidualizacji pracy z uczniem. W dokumencie opisano ten aspekt pracy dydaktycznej następująco: „Szkoła oraz poszczególni nauczyciele podejmują działania mające na celu zindywidualizowane wspomaganie rozwoju każdego ucznia, stosownie do jego potrzeb i możliwości” (Podstawa, s. 23). Na ostatnim etapie edukacyjnym uczeń ma wiadomości i umiejętności zdobyte na wcześniejszych etapach edukacyjnych. Jednak poziom wiedzy uczniów jest różny, co pokazują oceny na zakończenie roku albo wyniki testu gimnazjalnego. Nie może to dziwić, nie dąży się bowiem do ujednolicenia poziomu wykształcenia, lecz do rozwoju jednostki w każdym

² http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/nawepodreczniki/wykaz_dopuszczone_lista1.php.

etapie jej funkcjonowania. Edukacja szkolna to jednak edukacja zbiorowa. Trudno pogodzić wymóg indywidualizacji, pracując z 15 indywidualistami przez 45 minut dwa razy w tygodniu.

Jak powinna wspomagać indywidualizację szkoła jako instytucja? *„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”* (Podstawa, s. 23). Nakłada to na dyrektora dodatkowe zadania związane z pielęgowaniem kontaktów z fundacjami i organizacjami pozarządowymi, organizującymi międzynarodowe wymiany młodzieży oraz systematyczne wzbogacanie zbiorów bibliotecznych o literaturę i prasę obcojęzyczną.

Jaka jest więc rola nauczyciela? Jakie metody i formy pracy przyjąć, by sprostać postulatowi dywersyfikacji? Czy chodzi o to, by każdym uczniem zając się indywidualnie, poświęcając mu np. godzinę indywidualnej pracy? W moim przypadku musiałabym spędzić w pracy 150 godzin tygodniowo, co byłoby sprzeczne z Kartą Nauczyciela art. 43, a godzina to i tak za mało, by przyniosło to efekty w nauce języka obcego. Czy tworzyć inną szkolną fikcję i powołując się na dodatkową godzinę, zgodnie z art. 43 ust. 7a Karty Nauczyciela, rejestrować w dziennikach zajęć pozalekcyjnych pracę z uczniami dostosowaną do ich indywidualnych potrzeb i możliwości. Myślę, że takie zachowanie nie licuje z etyką zawodu nauczyciela. Lubimy przecież pracę z młodzieżą i sprawia nam satysfakcję, gdy nasi wychowankowie odnoszą sukcesy. Rozwiązaniem wydaje mi się przede wszystkim zwrócenie uwagi na to, jaka jest nasza młodzież, jak do niej dotrzeć i ją zrozumieć. Próba zrozumienia nie

oznacza akceptacji negatywnych postaw i zachowań, jednak żeby coś zmienić, należy poznać stan faktyczny.

Mamy do czynienia z generacją Y, wykorzystujemy więc do pracy elektroniczne media, komunikatory internetowe, SMS-y, uczymy modułowo, dzielimy ogniwa lekcji na 10-minutowe fazy, by młodzież nie traciła koncentracji, skoro może się skupić tylko na 10 minut, różnicujemy formy pracy i narzędzia. Nie bójmy się tego, że uczniowie preferują wielozadaniowość, eksperymentowanie oraz oczekują szybkich efektów. Stosujemy częstsze, ale krótsze formy sprawdzania wiedzy. Oceniamy rytmicznie, co pozwoli dokonywać ciągłej ewaluacji postępów ucznia. Dajmy uczniowi możliwość poprawy oceny, ale bez nadużywania naszego czasu i autorytetu³. Pozwólmy uczniom na współudział w zarządzaniu lekcją. Nie bójmy się stosowania aktywizujących nowych metod, jak uczenie się przez nauczanie, zintegrowane nauczanie języka i przedmiotu, pracę metodą projektu oraz wiele innych opisanych w literaturze metodycznej (Żylińska 2007). Zmieńmy swoją wizję nauczania na nową dydaktykę wykorzystującą technologie informacyjne. Nie jesteśmy już dla uczniów jedynym źródłem wiedzy, o wiele bardziej atrakcyjne formy kontaktu z nauką znajdzie on choćby w internecie. Możemy mu w tym pomóc, bo potrafimy ocenić merytoryczną jakość materiału i wybrać te najlepsze. Rozwijajmy system mentorski i wspierajmy naszych podopiecznych. Współpraca z uczniami przynosi lepsze efekty niż konfrontacja. Jeśli podejmiemy do zapisanego w podstawie programowej wymogu indywidualizacji pracy z uczniem bez ułatwień, które przyniosły nam nowe trendy w dydaktyce i technologii, to czeka nas w najlepszym razie wypalenie zawodowe.

Podsumowując, stwierdzam, że nowa podstawa na IV etapie edukacyjnym obeszła się zarówno z uczniami, jak i nauczycielami fagodo-

³ Gdy niedawno mój uczeń na tydzień przed zapowiadzanym sprawdzianem spytał, czy będzie poprawa, zapytałam go, czy on da mi drugie życie, i poprosiłam, by nie traktował testu z niemieckiego jak gry komputerowej z trzema podejściami. Chłopiec za pierwszym razem osiągnął dobry wynik i poprawa nie była konieczna. Nie wiem, czy moją odpowiedź potraktował jako odmowę, czy zrozumiał, że to niegrzeczne nie przygotować się do pierwszego terminu. Ważne, że efekt był pozytywny.

nie. Niewątpliwie plusy to wydłużenie kontaktu z językiem i propozycja nauki w grupach międzywydziałowych. Oby więc wiedza o tym, jakie umiejętności uczeń nabył na wcześniejszych etapach edukacyjnych, pozwoliła nauczycielowi na ostatnim etapie edukacji szkolnej rozmawiać na lekcjach, np. o gwiazdach (patrz: *Treści nauczania IV.1 pkt 13 świat przyrody – przestrzeń kosmiczna*).

Bibliografia

- Berrebby D. (1999), *The Hunter-Gatherers of the Knowledge Economy: The Anthropology of Today's Cyberforagers*, New York: Booz & Company.
 Males M. (1996), *The Scapegoat Generation: America's War on Adolescents*, New York: Common Courage Press.

Konferencja online dla dyrektorów szkół i nauczycieli *Edukacja przyszłości – wyzwania, modele i metody pracy*. (2008), materiały konferencyjne: „Nowoczesna technologia w szkole”.

Marciniak Z. (2009), *O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego*, w: „Podstawa programowa z komentarzami”.

Podstawa programowa z komentarzami, tom 3, „Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum”.

Informator o egzaminie maturalnym od 2008 roku. Język niemiecki, Centralna Komisja Egzaminacyjna.

http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/nowe-podreczniki/wykaz_dopuszczone_lista1.php

Żylińska M. (2007), *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

(grudzień 2009)

Beata Tomaszewska¹
 Toruń



Ocenianie kompetencji określonych w nowej podstawie programowej języków obcych nowożytnych dla III i IV etapu edukacyjnego

Nowa podstawa programowa wprowadzona Rozporządzeniem MEN w dniu 23 grudnia 2008 roku określa wyraźnie wymagania, którym muszą sprostać uczniowie i nauczyciele na danym etapie edukacyjnym. Podstawa programowa przedmiotów nauczanych w gimnazjum i w szkole ponadgimnazjalnej tworzy całość, szczegółowo wymieniono jednak efekty nauczania/uczenia się na każdym z dwóch etapów kształcenia (III i IV). Scalenie podstawy programowej miało na celu uniknięcie pobieżnego powtarzania tych samych treści w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej, jak np. historii, i umożliwienie poruszenia wszystkich ważnych tematów w trakcie sześciu lat nauki.

W przypadku języka obcego trudno mówić o wielkiej różnicy w opisie treści i umiejętności pomiędzy III i IV etapem edukacyjnym. Polega ona na rozszerzaniu danego tematu, wprowadzaniu jego dodatkowych aspektów, pogłębianiu znajomości słownictwa i struktur językowych oraz podwyższaniu poziomu językowego czytanych i słuchanych tekstów, a także na wykonywaniu coraz bardziej wymagających językowo zadań pisemnych i ustnych. Już od II etapu kształcenia wymagania edukacyjne dla języków obcych pogrupowane są w taki sam sposób: obejmują 13 wymagań.

Niewątpliwie opisanie umiejętności i treści w postaci konkretnych efektów kształcenia oraz

¹ Autorka jest nauczycielką metodyki w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Toruniu, nauczycielką języka angielskiego w V Liceum Ogólnokształcącym w Toruniu oraz doradcą metodycznym w Toruńskim Ośrodku Doradztwa Metodycznego i Doskonalenia Nauczycieli.

połączenie podstawy programowej ze standardami egzaminacyjnymi powinno pomóc nauczycielom i uczniom w sprawniejszym planowaniu procesu dydaktycznego. Zlikwidowana została konieczność korzystania z dwóch odrębnych dokumentów – podstawy programowej i standardów egzaminacyjnych, został także zniwelowany towarzyszący nauczycielom dylemat, czy realizują na lekcjach podstawę programową, czy przygotowują do egzaminów zgodnie z obowiązującymi standardami.

Należy pamiętać o tym, że zgodnie z Rozporządzeniem MEN w sprawie warunków i sposobu oceniania, klasyfikowania i promowania (Dz. U. nr 83 z dn. 30 kwietnia 2007 r.) „ocenianiu podlegają osiągnięcia edukacyjne uczniów [...]”. Ocenianie polega na rozpoznawaniu przez nauczyciela poziomu i postępów w opanowaniu przez ucznia wiadomości i umiejętności w stosunku do wymagań edukacyjnych wynikających z podstawy programowej [...] i realizowanych w szkole programów nauczania uwzględniających tę podstawę”. W przypadku gdy nauczyciel naucza według programu, który wykracza poza wymagania podstawy programowej, jest on zobowiązany do oceny postępów ucznia również w zakresie tych zagadnień.

Tak konkretne ujęcie w nowej podstawie programowej umiejętności i treści dotyczących komunikowania się w języku obcym z jednej strony pomaga w planowaniu oceniania postępów uczniów, z drugiej strony wymaga od nauczyciela pewnego zweryfikowania sposobu, zakresu i podejścia do ewaluacji.

Ocenianie umiejętności i treści ściśle językowych

Wymagania 1-8 w nowej podstawie programowej dotyczą umiejętności i treści związanych ze znajomością języka obcego:

1. Uczeń posługuje się w miarę rozwiniętym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie określonych tematów.

2. Uczeń rozumie ze słuchu proste, typowe wypowiedzi.
3. Uczeń rozumie proste wypowiedzi pisemne.
4. Uczeń tworzy krótkie, proste, zrozumiałe, wypowiedzi ustne.
5. Uczeń tworzy krótkie, proste, zrozumiałe wypowiedzi pisemne.
6. Uczeń reaguje ustnie w sposób zrozumiały, w typowych sytuacjach.
7. Uczeń reaguje w formie prostego tekstu pisanego w typowych sytuacjach.
8. Uczeń przetwarza tekst ustnie lub pisemnie.

Jak widać, pierwsze wymaganie dotyczy znajomości środków językowych. Kolejne dotyczą odbioru tekstu (recepcji), jego tworzenia (produkcji), reagowania językowego (interakcji) i przetwarzania tekstu (mediacji). Tak opisane wymagania są zgodne z obszarami kompetencji językowych opisanych w „Europejskim systemie opisu kształcenia językowego”. Każde z tych wymagań obejmuje kilka, a czasami nawet kilkanaście szczegółowych umiejętności, takich jak np. określanie głównej myśli poszczególnych części tekstu (wymaganie 2.2 i 3.2) i przedstawianie opinii innych osób (4.6 i 5.6).

Analizując nową podstawę programową zauważamy, że umiejętności przedstawione w wymaganiach 2 i 3, 4 i 5 oraz 6 i 7 są sformułowane w prawie identyczny sposób – dotyczą one jednak innej sprawności językowej. I tak wymaganie 2 to rozumienie tekstu słuchanego, a 3 – tekstu pisanego, wymaganie 4 to tworzenie wypowiedzi ustnych, podczas gdy 5 dotyczy tworzenia wypowiedzi pisemnych, wymaganie 6 to reagowanie ustne w typowych sytuacjach, a 7 to reagowanie w formie tekstu pisanego. Wprowadzając daną umiejętność szczegółową i projektując jej ocenianie, należy pamiętać o tej zależności. Ułatwi to i przyspieszy proces nauczania i ewaluacji.

Aby efektywnie planować nauczanie i ocenianie, nauczyciele powinni poznać zapisy wymagań szczegółowych i świadomie projektować zadania sprawdzające poszczególne umiejętności. Nie wystarczy wiedzieć, że sprawdza się rozumienie tekstu, należy określić, które z efektów szczegółowych są badane. Egzaminatorzy OKE, przygotowujący uczniów do egzaminu zewnętrz-

nego, nabyli takie umiejętności w trakcie szkolenia organizowanego dla kandydatów na egzaminatorów. Dobrze byłoby, aby pozostali praktycy również posługiwali się takimi wiadomościami i wskazywali uczniom cel wykonywanego zadania, określając go w kryteriach wymagań, czyli języku efektów opisanych w nowej podstawie programowej.

Analizując poszczególne umiejętności w zakresie wymagań 1-8 i porównując je z dotychczasowymi standardami egzaminacyjnymi dotyczącymi egzaminu maturalnego, można zauważyć nowe planowane efekty nauczania. Nad nimi właśnie należałoby się nieco dłużej zatrzymać i zastanowić nad sposobami ich oceniania.

Dla nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych przywiązanych do listy zagadnień gramatycznych (obecnej w dzisiejszych standardach egzaminu maturalnego) lektura podstawy programowej może być pewnym rozczarowaniem. Takiego spisu tutaj nie znajdziemy. **Struktury gramatyczne wpisane są w kontekst** i traktowane jako instrument konieczny do komunikowania pewnych treści i stosowania funkcji językowych (wymagania 4, 5, 6, 7). Wszak podstawowym celem nauczania języka – zdefiniowanym również w podstawie programowej – jest umiejętność skutecznego porozumiewania się (Szpotowicz i in. 2008).

Nauczyciel może tak jak dotychczas wybrać strukturę gramatyczną, którą chce zaprezentować uczniom, ale oprócz typowych zadań ściśle gramatycznych powinien zaprojektować ćwiczenia, dające uczniom możliwość rozpoznania i zastosowania ich w komunikacji. Wprowadzając na przykład struktury *I like, I'd like* lub *I'd rather, I wish*, musi być świadomy tego, że dotyczą one np. wymagania 6 i 7 („wyraża swoje preferencje i życzenia”) i w takim kontekście ćwiczyć zastosowanie tych wyrażen.

Wydaje się jednak, że bardziej odpowiednim podejściem do nauczania i oceniania znajomości struktur gramatycznych i leksykalnych byłoby wyjście od sytuacji komunikacyjnej i określenie wyrażen oraz konstrukcji gramatycznych koniecznych do wyrażenia/rozumienia danej informacji. Tak więc w odniesieniu do omawianego przykła-

du wymaganie brzmiące: „wyraża swoje preferencje i życzenia” może być zrealizowane na poziomie A2 przez *I like, I'd like, I want to*; na kolejnym etapie możemy dodać, np. *I fancy, I prefer*, a na kolejnych poziomach językowych zastosować wyrażenia: *I'd rather, I wish, if only* itp. Należy wówczas przeanalizować zapisy wymagań w podstawie programowej i samemu (a jeszcze lepiej w zespole przedmiotowym) określić leksykę i struktury niezbędne uczniom do wykazania się konkretnymi umiejętnościami na danym etapie kształcenia.

Ocenianie postępów uczniów musi odzwierciedlać to, czego uczymy na lekcjach (a to z kolei zgodne jest z wymaganiami określonymi w podstawie), tak więc sprawdzanie słownictwa i struktur gramatycznych powinno odbywać się w kontekście. Typowe zadania związane z zapamiętaniem i rozumieniem zagadnień leksykalno-gramatycznych (rozpoznanie, grupowanie, dopasowywanie pojedynczych wyrażen lub struktur) nie są wystarczające. Konieczne jest planowanie zadań sprawdzających stosowanie nowych zagadnień w sytuacjach komunikacyjnych, takich jak uzupełnianie luk w tekście, dialogach, reagowanie w podanych sytuacjach codziennych, pytania otwarte, mające na celu zastosowanie danych struktur, np. porównanie dwóch osób (stopniowanie przymiotników) lub opis mapy pogody (słownictwo dotyczące pogody).

W wymaganiu 1 (1.15) rozszerzono poprzedni zapis dotyczący wiedzy z zakresu kultury: oprócz elementów wiedzy o krajach danego obszaru językowego pojawiła się **wiedza o kraju ojczystym, z uwzględnieniem kontekstu międzykulturowego i tematyki integracji europejskiej**. To zagadnienie należy także uwzględnić przy planowaniu ewaluacji wiadomości/umiejętności uczniów, wykorzystując do oceniania na przykład prace projektowe uczniów z zakresu tego tematu.

Kolejnym nowym wymaganiem, które do tej pory nie występowało w standardach egzaminacyjnych będących podstawą przeprowadzania egzaminu maturalnego, jest **określanie kontekstu wysłuchanej wypowiedzi** (2.5). Przy projektowaniu oceniania tej kompetencji językowej można skorzystać z przykładów zaczerpniętych z egzami-

nów gimnazjalnych, w których występują zadania polegające na określaniu miejsca lub uczestników konwersacji. Podobnie umiejętność **rozróżniania formalnego i nieformalnego stylu wypowiedzi** (2.6 i 3.7), sprawdzana już w zadaniach testowych egzaminu gimnazjalnego, powinna być teraz oceniana w procesie dydaktycznym również na IV etapie edukacyjnym. Można tego dokonać między innymi poprzez zadania mające na celu określanie źródła tekstu – czy jest to fragment pamiętnika, czy może książki naukowej.

W wymaganiu czwartym oraz piątym nowej podstawy programowej języków obcych znajdujemy bardzo konkretny, a nowy z punktu widzenia obecnych standardów maturalnych, zapis dotyczący **wyjaśniania sposobu obsługi prostych urządzeń** (4.11, 5.12) – ustnie i pisemnie. Umiejętność tę można sprawdzić chociażby poprzez zadanie stymulowane materiałem ikonograficznym, w którym uczeń opisuje kolejne etapy działania, patrząc np. na graficznie przedstawioną instrukcję.

Wreszcie, wymaganie ósme dotyczące mediacji, czyli przetwarzania tekstu, nie dotyczy już tylko wypowiadania treści w języku obcym, ale również **przekazywania w języku polskim głównej myśli lub wybranych informacji z tekstu w języku obcym** (8.2). Tutaj także należy zaplanować sposób ewaluacji tej umiejętności, czy to przez typowe zadania testowe (prawda/fałsz, wielokrotny wybór), w których opcje napisane są w języku polskim, czy też zadania bardziej otwarte, jak streszczanie lub ustne relacjonowanie informacji w języku polskim. Warto pamiętać, że mediacja polega na integrowaniu kompetencji językowych, tak więc zadania mające na celu sprawdzenie tej umiejętności będą konstruowane w taki sposób, aby oceniać umiejętność wykorzystywania kilku sprawności (np. pisanie odpowiedzi na przeczytany list).

Ocenianie umiejętności kluczowych

Kolejnych pięć wymagań, określonych w nowej podstawie programowej języków obcych nowożytnych, dotyczy kompetencji kluczowych,

mających na celu wspomaganie procesu uczenia się, zdobywania przez ucznia większej autonomii i doskonalenia umiejętności społecznych, tak istotnych w uczeniu się przez całe życie (zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady Europy):

9. Uczeń dokonuje samooceny i wykorzystuje techniki samodzielnej pracy nad językiem.
10. Uczeń współdziała w grupie.
11. Uczeń korzysta ze źródeł informacji w języku obcym również za pomocą technologii informacyjno-komunikacyjnych.
12. Uczeń stosuje strategie komunikacyjne oraz strategie kompensacyjne w przypadku, gdy nie zna lub nie pamięta jakiegoś wyrazu.
13. Uczeń posiada świadomość językową.

Zastanówmy się, w jaki sposób projektować ewaluację tych kompetencji. Nie zawsze uda nam się dokonać tego za pomocą typowych zadań testowych. Wystarczy mniej formalny sposób monitorowania tych umiejętności.

Aby upewnić się, czy uczeń potrafi przeprowadzić **samoocenę** (wymaganie 9), możemy zainicjować zadania, w których uczeń ocenia, na przykład w formie ankiety, wypowiedzi ustnej lub pisemnej, swoje słabe i mocne strony, postępy w nauce, analizując swoje prace zebrane w mini-portfolio. Uczniowie mają też możliwość korzystania z *Europejskiego portfolio językowego*, a nauczyciel przeznacza część lekcji na uzupełnianie portfolio lub dzielenie się refleksjami z nim związanymi. Wreszcie można się posłużyć programem *Dialang* (www.dialang.org), w którym w trybie online określa się swoje umiejętności z poszczególnych języków. Inną formą samooceny może być praca ze stacjami edukacyjnymi, uczniowie po wykonaniu każdego zadania sprawdzają w kluczu poprawność odpowiedzi i uzupełniają karty samooceny.

Dokonując ewaluacji kolejnej kompetencji kluczowej, czyli umiejętności **samodzielnego uczenia się języka**, planujemy między innymi zadania sprawdzające efektywne stosowanie słowników, takie jak odnajdowanie synonimów, związków frazeologicznych i brakujących wyrazów pasujących do podanego kontekstu. Oceniamy także, czy uczeń potrafi analizować błędy, projektując między innymi zadania typu korekta błędów.

Współdziałanie w grupie (wymaganie 9) z pewnością zaobserwujemy najlepiej przez dobrze zorganizowaną i zaplanowaną pracę projektową uczniów. Należy przy tym pamiętać o opracowaniu szczegółowych kryteriów oceniania projektu i zapoznaniu z nimi uczniów na początku ich pracy. Praca projektowa często pozwoli nam również ocenić kompetencje ucznia w zakresie **korzystania ze źródeł informacji**, a także **wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnej** (wymaganie 11). Tę kompetencję można także monitorować stosując zadania typu webquest i oceniając wypowiedzi uczniów ilustrowanych ich autorskim pokazem slajdów (np. w programie Power Point).

Bardzo istotnym elementem w procesie kształcenia jest efektywne stosowanie strategii uczenia się, takich jak **strategie kompensacyjne** (Oxford 1990). Ewaluacja tych kompetencji może odbywać się między innymi poprzez zadania mające na celu sprawdzenie, czy uczeń potrafi wykorzystać kontekst (językowy, ikonograficzny) do znajdowania znaczenia wyrazów. Inną strategią kompensacyjną jest umiejętność przekazywania informacji w sytuacji, gdy nie zna się konkretnego słowa w języku obcym. Oceniamy tutaj na przykład stosowanie synonimów, parafraz, podawanie definicji, opisywanie wyglądu lub zastosowania przedmiotu, którego nazwy uczeń nie pamięta.

Wreszcie ciekawym zapisem w nowej podstawie programowej jest ostatnie wymaganie – **posiadanie świadomości językowej**. Wydaje się, że przykładowymi zadaniami pozwalającymi na monitorowanie tej wiedzy może być np. dopasowywanie wyrazów brytyjskich do ich amerykańskich odpowiedników i projektowanie ćwiczeń dotyczących tzw. *false friends*.

Efektywne ocenianie

Rozporządzenie MEN w sprawie warunków i sposobu oceniania mówi o tym, że „ocenianie wewnątrzszkolne ma na celu informowanie ucznia o poziomie jego osiągnięć edukacyjnych i postępach w tym zakresie, udzielenie pomocy uczniowi w samodzielnym planowaniu swojego rozwoju, motywowanie go do dalszych postępów w nauce oraz dostarczenie

rodzicom i nauczycielom informacji o postępach i trudnościach w nauce”.

Wszystkie te założenia spełnia ocenianie kształtujące, którego zadaniem jest poprawienie procesu uczenia się, a nie tylko podsumowanie pracy ucznia (ocenianie sumujące). Główne idee oceniania kształtującego (Black i in. 2006) w całości odpowiadają celom efektywnej ewaluacji. Ocenianie to wspomaga ucznia w procesie uczenia się przez konkretyzowanie celów i treści ewaluacji oraz przekazywanie uczniowi informacji na temat jego słabych i mocnych stron.

W ocenianiu kształtującym uczniowie znają termin ewaluacji, elementy, które będą jej poddawane, oraz kryteria, według których ich praca będzie oceniana. Istotą naszego oceniania nie powinno być przecież badanie, czy uczeń systematycznie uczy się z lekcji na lekcję (niezapowiedziana kartkówka) lecz to, czy zrozumiał i potrafi zastosować nowe umiejętności. Celem kartkówki jest łapanie uczniów na niewiedzy, a nie określanie stopnia umiejętności wykonania danego zadania i efektów naszej pracy. Każdy z nas, zaskoczony koniecznością wykonania nowo poznanej czynności, może nie wykonać jej poprawnie i nie musi to świadczyć o braku umiejętności. Czynnikiem hamującym może być na przykład stres i brak wcześniejszego odpowiedniego przygotowania. Prawdziwą informację zwrotną na temat uzyskanych efektów naszego nauczania uzyskamy wówczas, kiedy przed wykonaniem zadania uczniowie będą mieli czas na powtórzenie i przygotowanie. Będą znali nie tylko termin sprawdzianu, ale także jego dokładny zakres. Zamiast enigmatycznej informacji: „Sprawdzian będzie z ostatnich trzech lekcji” (wszak nie dokonujemy ewaluacji uczestnictwa w lekcji), powinny zostać wskazane konkretne wiadomości i umiejętności. Nauczyciel ustali z uczniami, na co będzie zwracał uwagę (Sterna 2006), tworząc pewnego rodzaju listę czynności, według której uczeń będzie się przygotowywał. Techniki i metody ewaluacji a także kryteria oceniania również muszą być wcześniej omówione z uczniami.

Takie przygotowanie ewaluacji w bardzo dużym stopniu ogranicza czynniki zakłócające otrzymanie efektywnej informacji zwrotnej o postępach ucznia: stres, brak poczucia bezpieczeństwa zwią-

zanego z perspektywą spotkania czegoś nieznanego. Jednocześnie pomaga nauczycielom doskonalić obiektywizm oceniania, wzmacnia zaufanie uczniów do nauczyciela i jego jawnych wymagań. Unika się sytuacji, w których uczniowie twierdzą, że zakres sprawdzianu nie odpowiadał temu, co „przerobione było w trakcie ostatnich trzech lekcji”. Każda ze stron posługuje się tymi samymi uzgodnionymi wspólnie wytycznymi: uczeń jest świadomy tego, za co i jak będzie oceniany, a nauczyciel wie, jak ma zaplanować ocenianie, co i jak oceniać. Uczeń czuje, że jest sprawiedliwie oceniany, wie, czego się od niego wymaga.

Bardzo ważne jest, aby ocenianie prac zrealizowanych przez ucznia odbywało się w jak najkrótszym czasie od ich wykonania. Tylko wówczas uczeń ma szansę na dokonanie efektywnej samooceny i stwierdzenie, co i z jakiego powodu mu się nie powiodło, nad czym musi jeszcze popracować. Temu służy również informacja zwrotna, przedstawiona przez nauczyciela w formie komentarza. Nauczyciel nie może ograniczać się jedynie do wystawienia oceny i podania wyniku w postaci punktów lub procentów. Taka informacja niewiele mówi uczniowi, ma charakter sumujący, być może rankingujący go w klasie na tle innych uczniów, ale nie stanowi wskazówki do dalszej pracy, a temu ma służyć ocenianie.

W komentarzu towarzyszącym ocenie są zawarte informacje o postępach ucznia, jego mocnych i słabych stronach. Nauczyciel wymienia konkretne zagadnienia i kompetencje, które uczeń powinien doskonalić. Nie mogą być one zbyt ogólne, np. „Popracuj nad rozumieniem tekstu”, ale powinny dotyczyć umiejętności szczegółowych, np. „Popracuj nad określaniem głównej myśli tekstu”. Ocena wyrażona w taki sposób skuteczniej motywuje uczniów do podejmowania działań związanych z samodoskonaleniem.

Tak sformułowany komentarz (najlepiej w języku polskim) dostarcza również rodzicom informację na temat postępów i trudności w nauce ich dzieci. Mogą oni wówczas skuteczniej wspierać uczniów w procesie uczenia się. Wreszcie, pisanie komentarzy zmusza także nauczyciela do głębszej analizy mocnych i słabych stron każdego ucznia, pozwala zauważyć pewne prawidłowości

w błądach przez niego popełnianych i udzielić mu rady. Taka analiza prowadzi często do modyfikowania własnego stylu nauczania (czy jest on skuteczny?) i oceniania sposobu oceniania (czy jest ono trafne i rzetelne?).

Ewaluacja umiejętności ucznia powinna być prowadzona systematycznie i za pomocą zróżnicowanych form oceniania. Pozwala to uczniom (i nauczycielowi) na bieżące monitorowanie postępów i wprowadzanie stosownych działań zmierzających ku doskonaleniu umiejętności. Często podstawowym narzędziem ewaluacji są pisemne zadania testowe. Postępy i umiejętności uczniów możemy także oceniać poprzez wypowiedzi ustne i pisemne uczniów (krótkie prezentacje, opisy obrazka, notatki, listy), prace projektowe, pracę na zajęciach, zadania domowe. Informacji o sukcesach i trudnościach uczniów dostarczy nam także samoocena dokonywana przez ucznia.

Oprócz ewaluacji bieżącej dotyczącej zazwyczaj pewnego fragmentu umiejętności i wiedzy uczniów, warto wprowadzać sprawdzanie stopnia biegłości językowej uczniów (sprawdziany typu *proficiency*), które dotyczą ogólnej umiejętności skutecznego porozumiewania się, bardziej ogólnych komunikatywnych kompetencji językowych uczniów. Stanowi to doskonałe przygotowanie do egzaminów zewnętrznych, a informacja zwrotna z nich uzyskana pomaga uczniom i nauczycielom doskonalić, oprócz kompetencji językowych, także strategie egzaminacyjne.

Ocenianie umiejętności uczniów określonych w nowej podstawie programowej języków obcych nie jest trudne. Wymagania określone w języku konkretnych efektów stanowią dla nauczyciela i ucznia listę kompetencji i treści, które mamy oceniać. Pozostaje nam jedynie poszukiwać metod ich skutecznej ewaluacji.

Bibliografia

- Black P., Harrison Ch., Lee C., Marshall B., Wiliam D. (2006), *Jak oceniać, aby uczyć*, Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Europejski system opisu kształcenia językowego (2003), Warszawa: CODN, Rada Europy.
- Harris M., McCann P. (1994), *Assessment*, Oxford: Heinemann.

Oxford R. (1990), *Language learning strategies*, Boston: Heinle & Heinle Publishers.

Sterna D. (2006), *Ocenianie kształtujące w praktyce*, Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.

Szpotowicz M., Sikorzyńska A., Szulc-Kurpaska M., Trzcińska B., Gregorczyk J., Czarnecka-Cicha B.

(2009), *Komentarz do Podstawy programowej przedmiotu język obcy nowożytny*, w: „Podstawa programowa z komentarzem”, tom 3, „Języki Obce w Szkole podstawowej, gimnazjum i liceum”, Warszawa: MEN.

(grudzień 2009)

Jan Iluk¹
Żywiec



Nauczanie mediacji językowej w kontekście nowej podstawy programowej dla języków obcych

Działania mediacyjne w „Europejskim systemie opisu kształcenia językowego” i w ujęciu nowej podstawy programowej²

W „Europejskim systemie opisu kształcenia językowego” (2003:24) wyróżnia się cztery typy działań językowych, dwa podstawowe, czyli rozumienie i tworzenie tekstów, działania interakcyjne i mediacyjne. W podobny sposób podzielono oczekiwane sprawności językowe po ukończeniu poszczególnych etapów edukacyjnych w podstawie programowej z 2009 roku. Jedyna różnica polega na tym, że działania mediacyjne zostały nazwane przetwarzaniem informacji i obejmują umiejętność przekazania w języku obcym treści, które są zawarte w materiałach wizualnych (np. mapach, piktogramach, wykresach) lub sformułowane w języku polskim i odwrotnie. Tak więc w obowiązującym rozporządzeniu, w odróżnieniu do starej podstawy programowej, MEN prawnie usankcjonowało zupełnie nowy element kompetencji językowej.

Przyjęta w rozporządzeniu definicja przetwarzania informacji rozszerza to pojęcie w taki sposób, że obejmuje wszelkie formy przekształcania informacji, a więc tłumaczenie ustne lub pisemne,

streszczenie, parafrazę, podsumowanie lub zapis obcojęzycznego tekstu w języku obcym. Najwyraźniej widać to w postawie programowej dla gimnazjów i szkół ponadgimnazjalnych, poziom III.1 punkt 8.1 i dla IV etapu edukacyjnego, poziom IV.0 punkt 8.1 i poziom IV.1 punkt 8, co potwierdzają poniższe cytaty:

„[Uczeń] przekazuje w języku obcym informacje zawarte w materiałach wizualnych [...] oraz **tekstach obcojęzycznych**.”

[Uczeń]

1. **streszcza** usłyszany lub przeczytany tekst,
2. **rozwija** notatkę, ogłoszenie, nagłówki prasowe,
3. **stosuje zmiany** stylu lub formy tekstu³.

Taka specyfikacja sprawności przetworzenia informacji skutkuje dublowaniem zapisów o sprawnościach językowych, a to prowadzi do powstania nieporozumień lub – co najmniej – wątpliwości, które można ująć w formie następujących pytań:

1. Czy ma się różnić umiejętność przekazania w języku obcym informacji zawartej w tekstach obcojęzycznych, tak jak to ujęto w punk-

¹ Prof. dr hab. Jan Iluk jest kierownikiem Zakładu Metodyki Nauczania Języka Niemieckiego na Uniwersytecie w Katowicach oraz kierownikiem Katedry Językoznawstwa Stosowanego w ATH w Bielsku-Białej.

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r. Nr 4, poz. 17).

³ Wytluszczenia JI.

tach 8.1, od sprawności receptywnych i produktywnych scharakteryzowanych w innych punktach tego rozporządzenia?

2. Czym ma się różnić dotychczasowe, powszechnie stosowane streszczanie tekstu lub opowiadanie treści tekstu obcojęzycznego w języku obcym (w terminologii postawy programowej z 2003 roku: dokonywanie kompozycji tekstów usłyszanych lub przeczytanych) od nowo wprowadzonej umiejętności przetworzenia tekstu?
3. Jakie to może mieć konsekwencje dla testowania i oceny tej sprawności?
4. Dlaczego takie sprawności, jak zmiana formy tekstu, jego streszczanie lub rozwinięcie zarezerwowano wyłącznie dla poziomu rozszerzonego IV.1, skoro tego typu techniki pracy z tekstem wyjątkowo korzystnie wpływają na rozwój wszelkich kompetencji językowych i z powodzeniem można je stosować na każdym etapie edukacyjnym?

Trudno oczekiwać, by odpowiedzi na te zasadnicze pytania udzieliło Ministerstwo Edukacji Narodowej lub w jego imieniu zespół, który przygotowywał tę podstawę⁴. Poruszone problemy nie są banalne i dlatego dyskutowane tu zapisy powinny zostać jak najszybciej zmodyfikowane. W przeciwnym razie należy się liczyć z nieporozumieniami i w konsekwencji z pewną dezorientacją w zakresie kształcenia tej sprawności i jej testowania. Postulat zmiany rozporządzenia w tej części jest uzasadniony również tym, że analogicznych zapisów dotyczących mediacji językowej (przetwarzania informacji) nie ma w innych krajach, w których obowiązują podobne podstawy programowe.

Zasygnalizowane problemy można rozwiązać w następujący sposób. W nauczaniu języków obcych w szkole sprawność przetwarzania informacji należy **zawęzić do interakcji interlingwalnych**,⁵ czyli przekazu informacji w innym języku niż w tekście wyjściowym, a więc do ich przekładu ustnego lub pisemnego i, co ważne, zarówno z języka obcego na język ojczysty, jak i odwrotnie. W przypadku nauczania języków obcych taki przekład nie musi spełniać wymogów tłumaczenia profesjonalnego. W zasadzie może ograniczyć się do oddania w drugim języku najważniejszych wątków⁶. Przyjęcie takiego rozwiązania wymaga usunięcia w punktach 8.1 wyrażenia „*oraz tekstach obcojęzycznych*”, przeniesienia treści punktu 8 dla poziomu IV.1 **do sprawności produktywnych dla wszystkich poziomów i etapów edukacyjnych** oraz podkreślenia, że przekładane treści tekstów mogą być wyrażone w sposób uproszczony lub opisowy⁷.

Mediacja jest złożonym i kreatywnym działaniem językowym. Dlatego standardy edukacyjne powinny ograniczyć tę umiejętność do rutynowych sytuacji komunikacyjnych, jakie zdarzają się w życiu codziennym, i do ściśle określonego kręgu tematycznego. Takiego ograniczenia nie ma w podstawie programowej z 2009 roku. Jest tu jedynie mowa o „*prostym tekście w języku obcym*” (III etap edukacyjny, poziom III.0 punkt 8.2), „*głównych myślach lub wybranych informacjach*” (III etap edukacyjny, poziom III.1 punkt 8.2) „*głównych myślach lub wybranych informacjach z prostego tekstu w języku obcym*” (IV etap edukacyjny, poziom IV.0 punkt 8.2) i „*głównych myślach lub wybranych informacjach z tekstu w języku obcym*” (IV etap edukacyjny, poziom IV.1, zakres podsta-

⁴ Pewne nadzieje można wiązać z seminarium, które pod koniec 2009 roku zorganizował MEN i CODN na temat *Wdrażania podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół*.

⁵ Streszczanie tekstu, redukcja lub rozwinięcie jego treści w tym samym języku co tekst wyjściowy są oczywiście formami przetworzenia tekstu. Jednakże ich charakter jest **intralingwalny** i dlatego nie spełniają podstawowego kryterium, jakim jest pośredniczenie między interlokutorami, którzy nie posługują się tym samym językiem (ESOKJ 2003:92).

⁶ Z tego powodu w artykule używam pojęcia przekładu. W stosunku do oryginału przekład może być skrócony lub rozszerzony o dodatkowe informacje. Dzięki takiemu rozumieniu zadania mediacyjne, polegające na przekładzie, i kryteria ich oceny, mogą być dostosowane do aktualnego poziomu kompetencji językowej (komunikacyjnej) uczniów (Iluk 2008:37).

⁷ Podkreślenie to jest o tyle istotne, że działania mediacyjne w ujęciu ESOKJ (2003:83) obejmują również tłumaczenie symultaniczne, konsekwentne, nieformalne, dokładne, literackie, streszczanie najważniejszych treści i parafrazowanie, a gros tych sprawności nie jest przedmiotem edukacji szkolnej.

wowy punkt 8.2). Wyjątek stanowi poziom IV.1 w wersji rozszerzonej, gdzie tego ograniczenia nie wprowadzono *expressis verbis*. Jest to kolejny przykład braku precyzji w nowej postawie programowej oraz niezrozumienia istoty celu językowego działania mediacyjnego. Ze względu na jego charakter oraz na fakt, że przetworzony tekst w porównaniu z profesjonalnym tłumaczeniem może mieć bardziej swobodną formę i różną zawartość informacyjną pod względem ilościowym, wybór tekstów do przetworzenia nie powinien ograniczać się do tzw. tekstów prostych. Wręcz przeciwnie – teksty przeznaczone do przetworzenia ww. sensie powinny być **autentyczne, dłuższe i trudniejsze**, zarówno pod względem językowym, jak i treści. Takie rozstrzygnięcie podjęto na przykład w *Ramowym programie nauczania dla języka francuskiego* (s. 37) i *języka angielskiego* (s. 41), obowiązującym w Berlinie od 2006 roku dla tzw. Sekundarstufe I:⁸

*Die Schülerinnen und Schüler übertragen aus Äußerungen in vertrauten Alltags- und Begegnungssituationen sowie aus **komplexeren** Texten die grundlegenden Aussagen in die andere Sprache*⁹.

W klasach realizujących program rozszerzony (Leistungskurs) jeszcze bardziej podniesiono wymogi dotyczące działania mediacyjnego. Teksty mają być dłuższe¹⁰, bardziej wymagające i poruszające mniej znane tematy.

*Die Schülerinnen und Schüler geben unter Verwendung von Hilfsmitteln den Inhalt auch **längerer, anspruchsvoller** mündlicher oder schriftlicher Äußerungen auch **zu wenig vertrauten Themen** in der jeweils anderen Sprache sowohl schriftlich als auch mündlich adressatengerecht wieder. Dabei kommt es auf die korrekte Wiedergabe des wesentlichen Inhalts und eine angemessene sprachliche Gestaltung an*¹¹.

Metodyka nauczania działań mediacyjnych na lekcjach języka obcego

Włączenie mediacyjnych działań językowych do katalogu obligatoryjnych celów edukacyjnych sprawia, że muszą zostać objęte celowym i systematycznym kształceniem na lekcjach języka obcego oraz być przedmiotem egzaminu kończącego dany etap edukacyjny¹². Problem jest o tyle istotny, że zarówno dotychczasowe podręczniki do nauki języka obcego, jak i przewodniki metodyczne nie uwzględniają tej sprawności. Co więcej, w nauczaniu komunikacyjnym przekład językowy został wykluczony z procesu dydaktycznego w sposób programowy (Iluk 2008). Zatem pytanie o metodykę nauczania tej umiejętności jest jak najbardziej uzasadnione.

W ESOKJ (2003:83) podkreśla się, że w działaniach mediacyjnych użytkownik języka nie wyraża swoich myśli, lecz pomaga porozumieć się osobom, które nie mogą uczynić tego bezpośrednio. Skoro podstawowym zadaniem mediacji językowej jest osiągnięcie celu komunikacyjnego, to nieważne jest, jak precyzyjnie został przełożony tekst na inny język. Zasadniczą sprawą jest natomiast to, żeby osoba mediująca szybko i spontanicznie potrafiła rozpoznać zadanie komunikacyjne, podjąć decyzję o tym, które informacje w danej sytuacji są istotne, a które mniej, w jakim stopniu dokona redukcji lub rozszerzenia tekstu wyjściowego w drugim języku i czy będzie tłumaczyła konsekwentnie, przekazać treść informacji w formie krótkiego streszczenia ustnego lub pisemnego itp. A więc musi wykazać się nie tylko umiejętnościami językowymi, lecz także socjalnymi, interakcyjnymi i interkulturowymi. Obejmują one m.in. wiedzę o stosowaniu właściwych

⁸ *Handreichungen zur Sprachmittlung in den modernen Fremdsprachen: Englisch, Französisch und Spanisch*, Berlin, 2006:31 n.

⁹ Wyfuszczenia JI.

¹⁰ Na egzaminie maturalnym dla klas z rozszerzonym programem języka angielskiego przewiduje się teksty (w języku ojczystym i obcym) zawierające maksymalnie łącznie 700-1000 słów, dla języka francuskiego i hiszpańskiego 450-900 słów). W wersji podstawowej: dla języka angielskiego 500-700 słów, dla języka francuskiego i hiszpańskiego 350-700 (*Handreichungen* 2006:6).

¹¹ Por. *Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe, Französisch, Englisch und Spanisch*, Berlin 2006:15.

¹² Na podstawie decyzji Sekretariatu Stałej Konferencji Krajowych Ministrów Kultury RFN (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik) mediację językową wprowadzono do ujednoliconych standardów egzaminacyjnych w zależności od poziomu w 2004 i 2006 roku.

form adresatywnych, sposobach określania stopnia zażyłości, zasadach etykiety językowej oraz umiejętność wyczuwania, kiedy jakaś informacja wymaga dodatkowego komentarza, aby była zrozumiała dla interlokutora. Zatem mediująca osoba powinna umieć rozpoznać uwarunkowania danej sytuacji komunikacyjnej, relacje między interlokutorami, ich cele komunikacyjne, zainteresowania i potrzebną wiedzę. Bardzo istotna jest, jak to zauważa się w ESOKJ (2003:87), umiejętność antycypacji oczekiwań komunikacyjnych. (Czy wszystko zostało zrozumiane? Czy trzeba jeszcze coś wyjaśnić lub uzupełnić? Czy należy dopytać o jakieś szczegóły? Do jakiego stopnia należy zachować struktury zdaniowe z tekstu wyjściowego, ton i kurtuazję wypowiedzi¹³ lub użyte środki stylistyczne w przekładzie?)

W aktualnie toczącej się debacie na ten temat oraz nielicznych jeszcze opublikowanych propozycjach dydaktycznych wskazuje się na wagę następujących zasad metodycznych (Handreichungen 2006, De Florio-Hansen 2008, Hallet 2008, Kieweg 2008):

- Kształcenie tej umiejętności powinno być poprzedzone stosownym wprowadzeniem, w którym wskazuje się na sytuacje wymagające mediacji językowej oraz wyjaśnia jej sens, zakres i formy. Następnie uczniowie mogą podzielić się swoimi obserwacjami lub doświadczeniami komunikacyjnymi w sytuacjach, w których podjęto próby porozumienia się w języku obcym za pomocą osoby trzeciej. Sukcesywny instruktaż powinien uczulić uczniów, że mediacja językowa:

- Polega w pierwszym rzędzie na przekazie głównych treści tekstu wyjściowego w języku docelowym. Wykonanie tego zadania wymaga ustalenia celu komunikacyjnego, jaki ma zainteresowany interlokutor, identyfikacji najważniejszych informacji, pominięcia treści drugorzędnych oraz wykorzystania swojej wiedzy językowej i pozajęzykowej.
- Polega na przekazie informacji, a nie na jej interpretacji. Podczas wykonywania tego

typu zadań uczeń musi nauczyć się unikania wyrażania własnych opinii i poglądów.

- Wymaga takiego uproszczenia komunikatu, aby był on zrozumiały dla jego adresata. Może bowiem zdarzyć się tak, że obcokrajowiec, np. Chińczyk lub Japończyk, próbuje porozumieć się w języku obcym, którym sam nie włada najlepiej. Dbałość o zrozumiałość komunikatu implikuje z jednej strony umiejętność stosowania różnych technik objaśniania, z drugiej konieczność uzupełnienia treści przekładu o niezbędne informacje krajoznawcze.
- Wymaga stosownej zmiany wyrażen deiktycznych, które określają punkty odniesienia, jakim jest nadawca, miejsce i czas. Zdanie „*Wczoraj byłam tutaj.*” powinno się przełożyć w sytuacji mediacyjnej na: „*She told me that she had been there the day before*” lub „*She said I was here yesterday.*” Albo: „*Moja córka jest chora.*”, „*She said her daughter is ill*”.
- Mediacje językowe, ustne i pisemne, powinny być przedmiotem nauczania od pierwszego roku nauki języka obcego, niezależnie o tego, czy jest on tzw. pierwszym, drugim czy trzecim językiem obcym. W przypadku nauczania języka obcego jako drugiego lub trzeciego nie trzeba od nowa wprowadzać uczniów w problematykę strategii mediacyjnych, lecz wykorzystać te, które poznali na lekcjach innego języka.
- Kierunek mediacji językowej, zakres tematyczny oraz stopień trudności zadań mediacyjnych muszą być dostosowane w oczywisty sposób do wieku uczniów i poziomu opanowania języka obcego.
- Mediacyjne działania językowe można ćwiczyć na dowolnym materiale. Ważne jest, aby był on **autentyczny** a jego tematyka znana uczniom. Mogą to być rozmowy, słuchowiska lub jego fragmenty, fragmenty filmów, teksty literackie, instrukcje obsługi, korespondencja handlowa, artykuły prasowe i in.
- Zadania mediacyjne mogą być wykonane poprawnie tylko wtedy, kiedy uczeń będzie

¹³ Jeśli ktoś w bardzo uprzejmy sposób prosi o pożyczenie czegoś, to nie wystarczy, by mediująca osoba powiedziała: X chce pożyczyć Y.

znał warunki mediacji językowej, jej cele i zasady oraz posiadał niezbędne umiejętności. Dlatego przed podjęciem zadania uczeń powinien być poinformowany o tym, kto prowadzi mediację, między kim a kim i co jest jej przedmiotem. Na podstawie takich informacji mediujący uczeń musi nauczyć się podejmowania decyzji o wyborze treści i strategii ich przekazania w drugim języku. Zatem opis uwarunkowań sytuacyjnych musi być elementem każdego zadania mediacyjnego. Powinno ono być tak sformułowane, by uczeń wiedział, jak selektywnie lub globalnie ma wysłuchać daną wypowiedź lub przeczytać tekst a następnie dokonać stosownego przekładu. Bezpośrednio przed zadaniem należy poinformować ucznia, co i w jakiej kolejności ma wykonać. Na przykład w zadaniu mediacyjnym na język obcy taki instruktaż może mieć następującą formę:¹⁴

- *przeczytaj tekst,*
- *podkreśl te fragmenty tekstu, które mają zasadnicze znaczenie dla wykonania zadania,*
- *znajdź w języku obcym wyrazy, za pomocą których możesz streścić (podać w formie punktów) podkreślone przez siebie fragmenty tekstu,*
- *zrób stosowną notatkę lub, jeśli zadanie ma charakter ustny, na podstawie notatek przekaz zainteresowanej osobie oczekiwane informacje.*

- Zadanie mediacyjne powinno być realistyczne, tzn. nie może zawierać na przykład pytań o niezrozumiałe dla ucznia treści w języku obcym lub wymagać dokładnego tłumaczenia, i ma implikować jednoznaczne odpowiedzi. Dokładność działania mediacyjnego zależy – w zasadzie – od celu komunikacyjnego adresata działania mediacyjnego i zawartości treściowej tekstu wyjściowego. W stosunku do niego przekład może być tekstem uproszczonym, bardziej skondensowanym, zawierającym dodatkowe eksplikacje lub ograniczać się do najważniejszych informacji. Natomiast kwestie stylistycznej i formalnej ekwiwalencji

nie odgrywają znaczącej roli, o ile nie wymaga tego sytuacja komunikacyjna.

- Kształcenie mediacji językowej implikuje stosowanie różnych strategii. Mogą one dotyczyć warstwy leksykalnej (strategie parafrazowania, opisu, nazwania antonimu, synonimu, opuszczenia elementów redundantnych), składni (strategie uproszczenia struktur składniowych), treści (strategie selekcji, systematyzacji informacji) i sytuacji komunikacyjnej (strategie nonwerbalne, mowa ciała, stosowanie ilustracji, wykresów itp.). Na podstawie specjalnie zainscenizowanych sytuacji lub przygotowanych zadań i ćwiczeń uczniowie w praktyczny sposób powinni poznać podstawowe zasady mediacji językowej, które na ogół nabywa się w trakcie nabywania sprawności receptywnych i produktywnych. W kontekście nauki mediacji językowej należy je odświeżyć i dostosować do formatu zadania mediacyjnego. Są to:
- wybranie stylu oraz określenie tempa czytania w zależności od zadania mediacyjnego, rodzaju tekstu i celu komunikacyjnego,
- wykorzystanie ilustracji, tytułów i śródtytułów oraz struktury tekstu do jego zrozumienia,
- odnajdywanie w tekście kluczowych wątków, informacji określonego typu lub wyrazów-kluczy,
- wnioskowanie o znaczeniu słów na podstawie kontekstu lub przez porównanie z tekstem ikonograficznym,
- kategoryzowanie informacji,
- redukcja dłuższych fragmentów tekstu do najistotniejszych informacji,
- selekcja informacji z tekstu, odnoszące się do jego głównego przesłania lub zadania mediacyjnego,
- zmiana kolejności informacji, jeśli to służy zrozumieniu,
- notowanie przeczytanych informacji w uporządkowanej kolejności w formie punktów,
- stosowanie streszczeń, parafraz (zdań przydawkowych), synonimów,

¹⁴ Za Handreichungen 2006:8.

- przekształcanie wskaźników deiktycznych,
 - przekształcanie mowy niezależnej na zależną,
 - korekta własnego przekładu,
 - stosowanie technik strukturyzacyjnych i wyznaczników zasady uporządkowania tekstu,
 - wykorzystanie tekstów obcojęzycznych o podobnej problematyce jako źródła słownictwa tematycznego.
- W trakcie lub po wykonaniu zadania mediacyjnego powinno się omówić z uczniami zauważone problemy w zakresie leksyki, składni i pragmatyki. Zaleca się zapisywanie propozycji działań mediacyjnych, zarówno tych lepszych, jak i tych gorszych, aby sami mogli ocenić ich adekwatność i poprawność. W ten sposób powinni oni poznać, że niektóre sformułowania pod względem językowym, treściowym i pragmatycznym są lepsze od innych i że często istnieje wiele, niemalże równorzędnych sposobów przekładu tekstu wyjściowego. Nie mniej ważnym elementem oceny jest reakcja zwrotna, w której bezpośrednio po zakończeniu zadania nauczyciel wyraża aprobatę udanej próby mediacji i/lub jej poszczególne elementy, np. dokonanych peryfraz, próśb o powtórzenie niezrozumiałych części wypowiedzi, zachowania zasad kurtuazji itp. Ma ona nie tylko funkcję motywującą, lecz także wzmacnia w uczniach przekonanie, że w realnych sytuacjach komunikacyjnych mogą polegać na swojej kompetencji językowej.
- Zaleca się, by zadania egzaminacyjne, polegające na mediacji, były poprzedzone stosownym przykładem.

■ Przykłady zadań mediacyjnych

Do treningu mediacji językowej nadaje się w doskonały sposób przekład treści etykiet różnorodnych produktów, ofert biur podróży, katalogów, prospektów itp. W każdej sytuacji lekcyjnej występują różne polecenia nauczyciela,

komentarze lub prośby uczniów, które stwarzają autentyczne okazje do ćwiczenia tej umiejętności. Polegają one na tym, że wskazany uczeń dokonuje przekładu treści polecenia nauczyciela, prośby lub wypowiedzi ucznia, jeśli na przykład zostały sformułowane w języku ojczystym, a powinny być wyrażone w języku obcym¹⁵. Często okazją do stosowania działań mediacyjnych stwarza praca z tekstem. Jak to wykazałem w innym miejscu, działania mediacyjne ułatwiają **zrozumienie i zapamiętanie** treści tekstu, dzięki czemu uczniowie o mniejszej pojemności pamięci roboczej lub mający wysoki poziom lęku przed mówieniem w języku obcym lub duże braki językowe szybciej rozwijają swoją kompetencję i przeżywają mniej porażek edukacyjnych (Iluk 2008:36, 2008a). Na szczęście takie formy pracy z tekstem sankcjonuje nowa podstawa programowa w punktach 8.2: „Uczeń przekazuje w języku polskim główne myśli lub wybrane informacje z prostego tekstu w języku obcym”.

Zatem działania mediacyjne można zintegrować z kształceniem sprawności receptywnych i produktywnych. Mogą one polegać na:

- udzieleniu odpowiedzi na obcojęzyczne pytania do tekstu w języku ojczystym,
- napisaniu streszczenia tekstu obcojęzycznego w języku ojczystym¹⁶,
- objaśnieniu np. przepisu kulinarnego,
- wskazaniu różnic między treściami tekstów w języku obcym i polskim (warunek: teksty muszą mieć ten sam temat, np. tekst reklamy proszku do prania),
- streszczeniu w języku obcym wiadomości wysłuchanych w języku ojczystym, podobnie można streścić wybrane artykuły z prasy młodzieżowej,
- udzieleniu pomocy w wyborze stosownej oferty,
- przekładzie podobnych dialogów prezentowanych w podręcznikach do nauki języka polskiego jako obcego.

¹⁵ W takich sytuacjach można korzystać z materiału przedstawionego w dwujęzycznych słownikach wyrażen i zwrotów lekcyjnych, *verte* np. Iluk, Gabryś 1995.

¹⁶ Na temat wpływu streszczania tekstów na efektywność przyswajania języka obcego zob. M. Marzec-Stawiarska 2009.

Ocena mediacyjnych działań językowych

Z oczywistych powodów brak jest jeszcze jednolitych i formalnie usankcjonowanych kryteriów oceny efektów mediacji językowej. Mimo to w toczącej się dyskusji dominuje pogląd, że przedmiotem oceny mają być treść, język oraz zastosowane strategie, chociaż za podstawowe kryterium oceny uznaje się to, czy działanie mediacyjne osiągnęło zakładany cel komunikacyjny. To znaczy, czy oczekiwane informacje przekazano w sposób **zrozumiały i pełny** w stosunku do zadania mediacyjnego oraz czy i w jakim stopniu zostały uwzględnione uwarunkowania danej sytuacji komunikacyjnej. Działanie mediacyjne może być uznane za wadliwe, jeśli nie spełnia tych kryteriów w sposób wystarczający. Ocena powinna uwzględnić również sposób eksplikacji treści związanych z charakterystycznymi elementami kultury danego kraju, np. nazwisko znanej osoby w danym kręgu kulturowym, pojęcia uwarunkowane kulturowo (np. z zakresu systemu edukacyjnego danego państwa, nazwy regionalnych potraw lub produktów spożywczych), historyczne znaczenie określonego miejsca lub obiektu itp.

Ponadto w zależności od poziomu kompetencji językowej uczniów przedmiotem oceny mediacji ustnej mogą być zastosowane strategie peryfraz¹⁷, czyli użycia wyrażań opisowych, wykorzystane elementy kompetencji socjolingwistycznej (np. zasady konwencji grzecznościowej), dokonane zmiany perspektywy narracji, mowy niezależnej na zależną, działania metakomunikacyjne, reakcje zwrotne. Z oceny nie można wykluczyć środki nonwerbalne (mimikę i gesty), jeśli w sugestywny i trafny sposób uzupełniały próbę werbalnej eksplikacji.

Zazwyczaj uważa się, że wymogi wobec strony językowej działania mediacyjnego muszą być mniejsze, ponieważ jest ono w swojej materii

bardzo złożone (obejmuje zarówno sprawności receptywne i produktywne w języku obcym i ojczystym) i dlatego próg tolerancji dla błędów językowych powinien być wyższy. Rygorystyczna korekta błędów w języku obcym może mieć bowiem skutek negatywny i wpływać demotywacyjnie na uczniów. Inny powód mniejszego znaczenia formalnej strony językowej wynika z możliwości realizacji działania mediacyjnego w postaci punktów (np. równoważników zdań). Kwestie kompozycyjne i poprawności językowej nie odgrywają tu tak znaczącej roli jak w przypadku redakcji pełnego tekstu. Ze zrozumiałych powodów wyższe wymagania poprawnościowe stawia się działaniom mediacyjnym w języku ojczystym lub jeśli mają charakter pisemny.

Ocena przekładu pisemnego (mediacji pisemnej) powinna uwzględniać w pierwszym rzędzie dokładność wykonania zadania mediacyjnego. Dlatego niezmiernie istotnym problemem jest treść polecenia. Musi ono być tak sformułowane, aby zakres zakładanych działań mediacyjnych (odpowiedzi) był ściśle ograniczony. Na początku pewną pomocą mogą być wskazówki co do ilości oczekiwanych informacji (np. 2 *Details*). Dlatego klucz do zadań powinien zawierać szczegółową listę antycypowanych informacji. Ze względu na to, że w mediacji na ogół chodzi o oddanie głównych wątków komunikatu językowego, działanie mediacyjne można uznać za akceptowalne nawet wtedy, kiedy jego treść nie stanowi wiernego przekładu informacji oryginalnej. Znaczącym elementem oceny są zwięzłość oraz prawidłowa kolejność przekazanych informacji (np. w formie punktów).

Wnioski końcowe

W toczącej się dyskusji podkreśla się społeczne i komunikacyjne znaczenie umiejętności realizacji językowych działań mediacyjnych. Ich główny walor polega na tym, że z jednej strony uła-

¹⁷ Z tego powodu wydaje się być celowym, by stosowne schematy składniowe, służące do opisu jakiegoś pojęcia, jak np. *a thing that, a person who, a place where, that's when*, lub *c'est une personne qui, c'est une chose qu'on utilise pour, c'est un endroit où, c'est quand tu* były przedmiotem kształcenia językowego znacznie wcześniej. Struktury tego typu są konstrukcjami podrzędnymi (zdaniami przydawkowymi) i dlatego w podręcznikach do nauczania na poziomie początkowym lub elementarnym praktycznie nie występują.

twiają porozumienie się w trudnych sytuacjach multilingwalnych, których źródłem mogą być nie tylko niedostateczny poziom kompetencji językowej jednego z interlokutorów, lecz także kulturowe nieporozumienia, a z drugiej podnoszą kwalifikacje językowe niezbędne w przyszłym życiu zawodowym przez uwrażliwienie uczniów na różnice interkulturowe oraz na problemy utęskotnienia informacji w różnych językach. Efekty ustnego lub pisemnego działania mediacyjnego mogą odbiegać od tekstu wyjściowego, tzn. tekst w drugim języku może być jego kondensacją, rozwinięciem, ze zredukowaną lub wzmocnioną funkcją pragmatyczną, o ile zezwala na to dana sytuacja komunikacyjna.

Pierwsze niemieckie doświadczenia ze stosowaniem pisemnych działań mediacyjnych na egzaminie z języka obcego są w zasadzie pozytywne (Schnitter 2008:35). Do zalet przekładu interlingwalnego jako zadania egzaminacyjnego zalicza się autentyczność tekstów wyjściowych i samych zadań mediacyjnych, mniejszy wysiłek nauczyciela podczas korekty oraz wysoki poziom porównywalności ocen. Niezmiernie ważną sprawą, decydującą o powodzeniu egzaminu w tej materii, są precyzja i zrozumiałość polecenia. Od tych parametrów zależy bowiem dokładność wykonania zadania przez uczniów i jego końcowa ocena.

Tryb wprowadzenia nowej podstawy programowej w Polsce sprawia, że mediacja językowa jako przedmiot kształcenia językowego będzie wprowadzana sukcesywnie, natomiast jako przedmiot egzaminu kończący dany etap edukacyjny dopiero za kilka lat. Jest zatem czas na opracowanie stosownej skali poziomów kompetencyjnych w zmodyfikowanych programach nauczania¹⁸. Uzasadnione jest także oczekiwanie, aby wydawnictwa w swoich podręcznikach uwzględniły tę nową umiejętność i przygotowały odpowiednią ilość i zróżnicowaną pod względem formy i stopnia trudności ofertę zadań

i ćwiczeń dostosowanych do wieku uczniów, ich kompetencji językowych i realnych sytuacji mediacyjnych. Z dotychczasowej praktyki wydawniczej wynika, że autorzy podręczników nie zawsze zadają sobie wystarczającego trudu, aby proponowane materiały dydaktyczne spełniały powyższe kryteria¹⁹.

Istnieje również pilna konieczność opracowania przez Centralną Komisję Egzaminacyjną wzorcowych zadań egzaminacyjnych dla poszczególnych poziomów nauczania i etapów edukacyjnych. Ułatwiłyby one przygotowanie uczniów do nowego formatu egzaminacyjnego. Warto także rozważyć możliwość **wcześniejszego** wprowadzenia niektórych działań mediacyjnych do egzaminów maturalnych. Nic nie stoi na przeszkodzie, aby stopień zrozumienia głównych wątków lub wybranych informacji z obcojęzycznego tekstu sprawdzać za pomocą przekazu w języku polskim. Taka modyfikacja zostałaby przyjęta przez zainteresowanych z dużą aprobatą, a sam egzamin zyskałby na jakości, tym bardziej że nie wymaga ona żadnego specjalnego przygotowania uczniów.

Bibliografia

- Behr U. (2008). *Sprachmittlung von Anfang an. Russisch auf den Kompetenzstufen A1 und A2*, „Praxis Fremdsprachenunterricht” z. 5, s. 52-57.
- De Florio-Hansen I. (2008) *Sprachmitteln. Überlegungen zur Mediation im Fremdsprachenunterricht*, „Praxis Fremdsprachenunterricht”, z. 5, s. 3-8.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (2003), Warszawa: Rada Europy, CODN.
- Hallet W. (2008). *Zwischen Sprachen und Kulturen vermitteln. Interlinguale Kommunikation als Aufgabe*, „Der fremdsprachliche Unterricht”, z. 93, s. 2-7.
- Handreichungen zur Sprachmittlung in den modernen Fremdsprachen: Englisch, Französisch und Spanisch*, Berlin, 2006.
- Iluk J., Gabryś D. (1995). *Polsko-angielski słownik wyrażen i zwrotów lekcyjnych*, Warszawa: WSiP.
- Iluk J. (2008), *Tłumaczyć czy nie tłumaczyć na lekcjach języka obcego*, „Języki Obce w Szkole” 5, s. 32-40.

¹⁸ W przeciwieństwie do innych zakresów ESOKJ nie podaje żadnej skali poziomów kompetencyjnych dla tej sprawności. Takich informacji nie zawiera również podstawa programowa. Zatem pilną sprawą jest, by odpowiednie wytyczne znalazły się w nowych programach nauczania języków obcych.

¹⁹ Świadczy o tym wyraźna dominacja niektórych typów zadań, np. zadania wielokrotnego wyboru, wpisanie brakującego elementu itp.

- Iluk J. (2008a), *Methodische Binsenweisheiten und die Erfahrungen der Lerner im alltäglichen FSU*, w: J. Janoszczyk i in. (red.), „Deutsch lernen und lehren mit Lehrwerken”, Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu M. Curie-Skłodowskiej, s. 34-44.
- Kieweg W. (2008), *Sprachmittlungsstrategien anwenden*, „Der fremdsprachliche Unterricht”, z. 93, s. 8-9.
- Kolb E. (2008), „Almabtrieb” ist something like a cattle drive. *Sprachmittlungskompetenz systematisch schulen*,

- „Der fremdsprachliche Unterricht”, z. 93, s. 11-13.
- Marzec-Stawiarska M. (2009), *Dlaczego warto streszczać teksty w języku obcym?*, „Języki Obce w Szkole” 3, s. 38-41.
- Schnitter T. (2008), *Welcome to Pirate Cove Hotel. In einer Prüfung schriftlich ins Deutsche sprachmitteln*, „Der fremdsprachliche Unterricht”, z. 93, s. 34-36.

(wrzesień 2009)

O nowej podstawie programowej – studenci – przyszli nauczyciele

Marzena Żylińska¹
Toruń



Nowa podstawa programowa w oczach słuchaczy toruńskiego NKJO

Kilka słów o powstaniu tekstów napisanych przez studentów toruńskiego NKJO

Jednym z celów nowej kultury uczenia jest upodmiotowienie uczniów, dopuszczenie ich do głosu, umożliwienie im większego niż dotychczas wpływania na to, co dzieje się w szkole. Dlatego wydawało mi się, że w dyskusji o nowej podstawie programowej powinni wziąć udział również ci, którzy dziś jeszcze nie są pełnoprawnymi nauczycielami, którzy wprawdzie nie mają jeszcze ani dyplomu, ani większego doświadczenia, ale ich obecna sytuacja pozwala dużo obiektywniej, bo z wielu perspektyw, spojrzeć na proces edukacji. Studenci trzeciego roku są jeszcze uczniami, a z drugiej strony, z racji odbywanych praktyk pedagogicznych, poznali już smak bycia nauczycielami. Ich perspektywa jest dużo szersza niż przeciętnego nauczyciela, który ma wprawdzie więcej doświadczenia, ale nie może regularnie oglądać lekcji swoich kolegów i koleżanek. Jednym z wymogów zaliczenia praktyk są obserwacje prowadzone w różnych typach szkół. Studenci dobrze pamiętają też swoje lata szkolne i z obecnej perspektywy, jak nikt inny, potrafią ocenić przydatność zdobytej tam wiedzy, mogą ocenić,

czy przygotowując się do matury rozwijali te właśnie sprawności, które są przydatne z punktu widzenia studenta.

Aby nie opierać artykułu jedynie na własnych sądach, postanowiliśmy przeprowadzić również ankietę wśród uczniów, którzy za kilka miesięcy przystąpią do matury i drugą wśród słuchaczy NKJO. Opracowaliśmy ponad 300 ankiet, ale nie zdążyliśmy uporać się ze wszystkimi, których jest ponad tysiąc. Na ewaluację całości potrzeba dużo więcej czasu. Już zgłosili się chętni z drugiego roku, którzy dokończą tę pracę. Podsumowanie wszystkich ankiet i wnioski, jakie płyną z tego badania, zostaną przedstawione w jednym z kolejnych numerów „Języków Obcych w Szkole”.

Lektura nowej podstawy programowej, już choćby ze względu na swoją objętość, nie jest łatwym zadaniem. Aby dobrze zrozumieć intencje jej autorów, trzeba też przeczytać wiele innych dokumentów, wyjaśnień, komentarzy, przykładów. Ze zdziwieniem obserwowałam, jak dobrze studenci trzeciego roku poradzi sobie z zadaniem, jak dojrzałe dyskutowali, jak wielką inwencją się

¹ Dr Marzena Żylińska jest wykładowcą metodyki i literatury w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Toruniu.

wykazali, i ile pracy włożyli najpierw w poznanie wszystkich dokumentów, potem w przeprowadzenie i ewaluację ankiet, a w końcu w pisanie artykułów.

Z mojego punktu widzenia była to bardzo owocna praca. Przez miesiąc nie prowadziłam tradycyjnych zajęć z metodyki, pracowaliśmy metodą projektu. W tym czasie nie sprawdzałam wiedzy, a moja rola polegała na inspirowaniu do pracy i sprowadzała się do funkcji czysto organizacyjnych. Ponieważ muszę oceniać studentów, więc uznawałam, że zrobię to na podstawie napisanych przez nich tekstów. Przecież nie liczy się sama wiedza, ale umiejętność jej zastosowania!

Pracując nad projektem i zastanawiając się nad problemem oceny, wspólnie doszliśmy do wniosku, że pisanie artykułów na temat omawianego zagadnienia jest doskonałą formą sprawdzania wiedzy. W toruńskim NKJO już od wielu lat jest wydawane pismo „Silva Rerum”. Postanowiliśmy, że pisanie artykułów do naszego pisma może zastąpić kolokwia i sprawdziany. Realizując program metodyki na trzecim roku, omawiamy wszystkie sprawności językowe, mówimy o nowej

kulturze uczenia, o konstruktywizmie, wnioskach płynących z badań nad mózgiem, metodzie projektu itd. Postanowiliśmy, że każdy student będzie mógł wybrać, czy woli wziąć udział w tradycyjnym kolokwium, czy może napisze na wybrany temat tekst do naszego pisma.

Praca nad artykułami pisanymi przez studentów trzeciego roku dla „Języków Obcych w Szkole” pozwoliła w praktyce pokazać, jak wygląda praca metodą projektu, ale i wniosła istotne zmiany do sposobu prowadzenia zajęć z metodyki. Jestem przekonana, że studenci po wykonaniu tak olbrzymiej pracy, są dziś prawdziwymi ekspertami w dziedzinie nowej podstawy programowej, że posiadają wiedzę, którą umieją zastosować w praktyce. Choć w czasie ewaluacji ankiet popełniliśmy wiele błędów i nie raz musieliśmy zaczynać od początku, to jednak wspólna praca nad projektem dała mi osobiście wiele satysfakcji i zadowolenia. Prowadząc tradycyjne lekcje nigdy nie dowiedziałabym się, jakimi talentami dysponują osoby, z którymi mam przyjemność pracować. Chciałabym im za wszystko serdecznie podziękować.

(grudzień 2009)

Karina Michalczyk, Anna Paczoska, Diana Skomra, Monika Zagawa¹
Toruń



Czy każdy musi znać się na wszystkim?

Czy uczniowie powinni mieć możliwość wyboru?

Czytając nową podstawę programową w zakresie języka obcego nowożytnego i zawarte w niej treści nauczania i umiejętności wymagane na poszczególnych etapach edukacyjnych, można dojść do wniosku, że szkołę średnią opuszczają elokwentni maturzyści, którzy w języku obcym będą w stanie wyrazić swoje zdanie na każdy temat – od kary śmierci przez klonowanie, na podróżach kosmicznych kończąc. Brzmi to ambitnie, ale czy jest realne?

W obecnej kulturze człowiek jest zmuszony do ciągłego dokonywania wyborów i podejmowania szybkich decyzji. Wszystkiego jest za dużo, podaż przewyższa popyt, dlatego zdolność dokonywania mądrych wyborów staje się kluczową umiejętnością. Dotyczy to również szkoły. Jak pokazuje zdobyte przez nas doświadczenie podczas odbywania praktyk pedagogicznych w szkołach, materiał zawarty w programach jest tak obszerny, że przeciętny uczeń nie jest go w stanie ani przerobić, ani opanować. Współczesna szkoła nie nadąża za zmianami w społeczeństwie

¹ Autorki są studentkami III roku Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Toruniu.

i odbiera uczniowi możliwości wyboru interesujących go treści, serwując mu zakres często nieaktualnych informacji w zbyt dużej ilości. Skutkiem tego uczeń jest przesycony małowartościową, oderwaną od kontekstu i wyuczoną na pamięć wiedzą, której często nie zrozumie, i której nie potrafi zastosować w praktyce. Trudno się dziwić, że w takiej sytuacji coraz więcej uczniów reaguje na szkołę alergicznie.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że obecnie potrzebni są specjaliści, którzy posiadają wiedzę i umiejętności niezbędne w konkretnej dziedzinie. Osoby znające się powierzchownie na wszystkim praktycznie na niczym nie znają się dobrze.

Mniej znaczy więcej

Trudno o dobrą odpowiedź na pytanie, jak powinni postępować nauczyciele, przygotowujący uczniów do nowej matury. Dziś wymaga się od nich zrealizowania bardzo szczegółowego, przeładowanego informacjami materiału w oparciu o podstawę programową, pogram i rekomendowane przez MEN podręczniki. Na poziomie III.0 dla początkujących autorzy nowej podstawy programowej opracowali 14 tematów, które należy zrealizować w trakcie trzyletniej nauki języka obcego w gimnazjum w wymiarze 1-2 godzin w tygodniu (taki przydział godzin jest bardzo prawdopodobny w przypadku nauczania drugiego języka). Czy my jako nauczyciele jesteśmy w stanie przekazać naszym uczniom wiedzę z tych 14 tematów, równocześnie dbając o prawidłowy rozwój wszystkich sprawności językowych – czytania, pisania, mówienia i słuchania ze zrozumieniem? A także, czy sami uczniowie będą potrafili przyswoić sobie tę wiedzę, a potem umieć wykorzystać ją w praktyce? Czy będą w stanie wypowiedzieć się na tematy wymienione w podstawie programowej, albo, ujmując rzecz inaczej, czy będą potrafili mówić na każdy temat? Czy wszystkie bloki tematyczne znajdujące się w podstawie programowej są potrzebne początkującemu użytkownikowi języka obcego do komunikacji? Czy nie warto by było poświęcić wybranym zagadnieniom więcej czasu, aby poszerzyć wiedzę uczniów i dać im możliwość wyboru tych tematów, które ich interesują, i którym

chętnie poświęcą więcej czasu i uwagi? Czas zaoszczędzony na selekcji zagadnień uczeń wykorzystałby na dogłębniejsze zapoznanie się z interesującymi go tematami, przedstawienie własnego punktu widzenia, na pracę nad projektami, tworzenie własnych prezentacji i przedstawianie ich reszcie klasy.

Badania nad mózgiem wykazują, że aby zapamiętać i przyswoić konkretną wiedzę, należy zajmować się danym tematem zdecydowanie dłużej niż 45 minut w tygodniu. Dlatego tak ważne jest wydłużenie kontaktu uczniów z językiem, co musiałoby przełożyć się na lepszą niż dotychczas znajomość języków obcych. Nowa podstawa programowa uelastycznia siatkę godzin, umożliwiając np. wprowadzenie systemu modułowego. Godziny nie są rozliczane jak dotychczas, ale w cyklu trzyletnim. System taki od dawna jest stosowany na przykład w krajach skandynawskich. W ten sposób można swobodnie dysponować czasem. Jest to szczególnie ważne dla nauczycieli chcących przeprowadzać projekty i wprowadzających nową kulturę uczenia. Zdaniem naszych koleżanek, które dzięki europejskim projektom miały możliwość poznać systemy edukacyjne w innych europejskich krajach, system modułowy jest dużo efektywniejszy i bardziej służy innowacjom.

Dobór materiałów i tekstów

Nieodpowiedni dobór materiałów i tekstów może demotywować uczniów. Czy instrukcje obsługi urządzeń mogą motywować do nauki języka?

Kolejnym zagadnieniem budzącym w nas, studentach, wiele zastrzeżeń jest temat dotyczący techniki. Uczniowie powinni poznać słownictwo potrzebne do korzystania z podstawowych urządzeń technicznych. Czy w związku z tym na lekcjach powinno być nauczane słownictwo dotyczące korzystania, a więc uruchamiania, wyłączenia i użytkowania lodówki, kuchenki gazowej lub też telewizora? Co w kontekście nauczania języków obcych oznacza „korzystanie z podstawowych urządzeń technicznych”? Dlaczego twórcy podstawy programowej nie zdefiniowali tego pojęcia? Czujemy się zagubieni i nie wiemy, jak taki temat powinien być realizowany w praktyce.

Nasi nauczyciele mentorzy, u których odbywamy praktyki, również nie potrafili nam pomóc, bo sami również nie wiedzą, jak to hasło programowe powinno być realizowane.

Jeszcze trudniej przychodzi nam wyobrazić sobie, jak wzbudzić w uczniach zainteresowanie tak banalnymi tematami. Na zajęciach z metodyki ciągle słyszymy, że nauczanie to „*rozbudzanie żaru*”, ale jak zaintrygować kogoś instrukcją obsługi lodówki albo kopiarki. Instrukcje obsługi nawet w języku ojczystym wydają się czymś nudnym i wręcz odpychającym. Jak więc zainteresować uczniów, pozbawionym akcji, naszpikowanym trudnym słownictwem technicznym tekstem o obsłudze kserokopiarki lub telefonu? Naszym zdaniem taka lekcja musi być nudna nie tylko dla ucznia, ale i dla nauczyciela. Brak zainteresowania ze strony uczniów skutkuje brakiem uwagi z ich strony, i co się z tym łączy, brakiem postępów w nauczaniu. Jeżeli chcemy obniżyć u uczniów motywację do nauki, dajmy im do czytania instrukcje obsługi.

Program czy zainteresowania uczniów?

Aby uczniowie mieli możliwość poszerzania swoich horyzontów podczas nauki języka obcego, musiałyby pójść za tym także zmiany

w formule egzaminu maturalnego. Uczniowie powinni mieć więcej autonomii, muszą mieć możliwość wyboru pozwalającego na uwzględnienie ich indywidualnych zainteresowań. Egzaminy powinny sprawdzać określone kompetencje a nie treści. Te ostatnie muszą być wymienne. Żyjemy w czasach takiego przyrostu wiedzy, że nie można od każdego wymagać znajomości wszystkiego. Przetwarzanie programów abstrakcyjną, ze względu na zbyt małą ilość czasu nieprzetworzoną wiedzą jest prostą drogą do niskiej efektywności.

Naszym zdaniem taki dokument jak podstawa programowa powinien być sformułowany mniej szczegółowo. Nawet na poziomie programów nauczycielom należałoby pozostawić większy margines wolności, aby umożliwić im dostosowanie materiału do indywidualnych predyspozycji, możliwości i zainteresowań uczniów. Dziś niestety wszyscy muszą się uczyć wszystkiego, a jak wiadomo – opanowanie wszystkiego jest niemożliwe. Nasze obawy można sprowadzić to tego, że z jednej strony mamy tak ambitne cele, jakie zawiera nowa podstawa programowa, a z drugiej uczniów, którzy wciąż jeszcze mają problem z odmianą takich czasowników, jak *być* i *mieć*.

(grudzień 2009)

Karolina Kubiak, Natalia Wojciechowska¹
Toruń



Autonomia ucznia a planowanie lekcji

„Jeśli dasz biedakowi rybę, nakarmisz go raz. Jeśli nauczysz go, jak łowić ryby, nakarmisz go na całe życie”.
Konfucjusz²

Czego powinni uczyć dzisiejsze szkoły?

Znana dewiza Konfucjusza już od setek lat uświadamia nam, jak ważne jest w życiu to, co

umiemy i czego się nauczyliśmy. Mamy do wyboru dwie drogi – tę tradycyjną, która wywodzi się jeszcze ze średniowiecza, i nową, odpowiadającą dzisiejszym czasom i wymaganiom. Po której z tych dróg zmierza nasza polska szkoła?

¹ Autorki są studentkami III roku Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Toruniu.

² Konfucjusz (551-479 p.n.e.), chiński filozof.

Jaką filozofią się kieruje, jaki jest jej kierunek myślenia, jaki stosunek do ucznia, do jego potrzeb i zainteresowań? Jakie jest poszanowanie jego indywidualności i dotychczasowych doświadczeń?

Te, jak i wiele innych pytań nurtuje nas jako przyszłych nauczycieli. Coraz częściej mówi się, że nauczanie w polskich szkołach „osiadło na mieliźnie”, tzn. nie jest adekwatne do zachodzących wokół zmian. Dzisiaj oczekuje się, że uczeń kończący szkołę będzie potrafił samodzielnie podejmować decyzje, wyszukiwać i selekcjonować informacje, że będzie przygotowany do życia w społeczeństwie informacyjnym, ale również, że będzie przygotowany do odbioru kultury i sztuki, i w końcu również, że wykaże się wysoką kulturą osobistą. Tu nasuwa się pytanie, czy nasza tradycyjna szkoła kształci w pożądanym kierunku, czy wspiera rozwój tych umiejętności i postaw, które są niezbędne z punktu widzenia pracodawców.

W dzisiejszej polskiej szkole obowiązują utarte schematy postępowania i formalne modele. Na indywidualizm nie zostaje wiele miejsca. Najbardziej znanym przykładem tego modelu zdaje się być analiza dydaktyczna, według której nauczyciel ma ograniczone pole manewru podczas lekcji, gdyż skupia się jedynie na zrealizowaniu opracowanego wcześniej, drobiazgowego planu zapisanego w formie konspektu lub scenariusza lekcji. Nauczyciel krok po kroku, faza po fazie koncentruje się na formalnych procedurach, pomijając właściwy podmiot lekcji, czyli swoich uczniów. Planuje nawet wszystkie aktywności, które uczeń będzie musiał wykonać w trakcie godziny lekcyjnej. Czy takie planowanie da się pogodzić z postulatem rozwijania autonomii uczniów? Kiedy mają oni nauczyć się samodzielności, krytycznego myślenia, wyszukiwania i selekcji informacji, jeśli ciągle muszą wykonywać drobiazgowo polecenia nauczyciela? Uczeń, stając się biernym elementem lekcji, nie ma możliwości indywidualnego rozwoju.

Czy uczniowie powinni mieć wpływ na dobór treści nauczania?

Nauczyciele języków obcych nie zawsze pamiętają o tym, że mówienie jest procesem twórczym. Ktoś, kto mówi w danym języku, potrafi tworzyć nieskończoną liczbę własnych zdań. Sprawności tej nie da się wykształcić jedynie z pomocą receptywnych i reproduktywnych zadań. Aby nauczyć się mówić, trzeba mówić, tzn. ciągle starać się tworzyć własne zdania i własne teksty. Dziś wiadomo, że języka nie można nauczyć się z pominięciem otwartych i produktywnych zadań.

Tu należy zadać pytanie, jaką rolę w procesie uczenia się odgrywają podręczniki. Jakie oferują zadania? Czy odpowiadają one potrzebom uczniów? Czy są adekwatne do wymogów dzisiejszego świata? Kto ma dziś realny wpływ na dobór treści nauczania, a kogo zupełnie nie pyta się o zdanie? W praktyce nikt się nie zastanawia nad tymi pytaniami. Lecz warto wspomnieć, że nauczyciele realizują program nauczania z podręcznikiem, który jakże często nie służy jako pomoc, lecz jako główne źródło wiedzy i zadań „dobrych” dla ucznia.

Podczas praktyk obserwacyjnych niejednokrotnie mieliśmy okazję zauważyć, jak uczniowie reagują na podręcznikowe materiały, widzieliśmy ich dezaprobatę, a często również sprzeciw i drwiny. Wszystko wyrażane cicho, bo przecież nauczyciel nie pyta, czy czytane na lekcjach teksty są dla nich interesujące. Z uczniowskich komentarzy jednoznacznie wynika, że uczniowie **nie chcą być tylko biernymi elementami lekcji, lecz chcą ją tworzyć i mieć wpływ na jej przebieg**. Zadania przygotowane przez nauczyciela nie są im obojętne. Swoją opinię potrafią wyrazić, ale dziś mogą to robić jedynie po cichu między sobą. Skutkiem tego jest ich pasywność i negatywny stosunek do lekcji i przedmiotu. Bo jak nudna lekcja może przynieść planowany przez nauczyciela efekt? Jak nieatrakcyjne, niebudzące zainteresowania materiały mogą prowadzić do osiągnięcia celu? Przecież to uczniowie, a nie nauczyciel mają osiągnąć cel. Jego rolą jest stworzenie takich warunków, w których

uczniowie będą chętnie przyswajać wiedzę i umiejętności, warunków, w których to uczniowie będą mogli być aktywni.

Autonomia ucznia potrzebą polskiej szkoły

Pamiętajmy, iż szkoła jest instytucją stworzoną dla potrzeb ucznia i to on odgrywa w niej centralną rolę. To dla niego nauczyciel planuje lekcję i powinien dostosować ją do jego potrzeb, zainteresowań i oczekiwań. Uczeń powinien być podczas procesu uczenia się aktywny, a nie jak dziś wyłączony z procesu podejmowania decyzji. Nauczyciel zmuszony do realizowania przeładowanego programu nauczania często zupełnie pomija potrzeby swoich uczniów. Zamiast ciekawych i żywych lekcji proponuje nudne, ale przecież „modelowe”, oparte na zalecanych schematach. A przecież metodyka nie powinna przypominać zbiurokratyzowanej księgowości. Nauczyciele często nie mają ani czasu, ani chęci na podejmowanie tematów, które proponują uczniowie. Nie chodzi tutaj o jednorazową zmianę, o jeden projekt albo wycieczkę, lecz o uświadomienie sobie, że w całym roku szkolnym należy wdrażać

uczniów do samodzielności i traktować ich, jak podmioty nauczania, które też mają coś do powiedzenia i które powinny mieć **wpływ na swój własny proces uczenia się**.

Kształcąc nauczycieli, powinno nauczyć się ich patrzeć na rzeczywistość, również tę szkolną, oczami uczniów. W dzisiejszym systemie oświatowym niełatwo jest dawać im możliwość swobodnego wyrażania swoich potrzeb i emocji, ale bez tego nie może być mowy o zaangażowanej nauce. Szkoły są dla uczniów, a ich autonomiczny rozwój jest jedną z naturalnych potrzeb wszystkich ludzi. Dziś nauczyciele są rozdarci między koniecznością realizowania programu i przygotowania uczniów do rozwiązywania testów z jednej strony, a postulatem umożliwiania im indywidualnego rozwoju z drugiej. Nauczmy uczniów samodzielnie łowić ryby, zamiast ciągle podawać im gotowe dania na tacy. Wtedy nie będziemy słyszeli, że im coś nie smakuje. Niech sami przyrządzają dania, niech mają wpływ na to, co dzieje się na lekcji. System szkolny musi wreszcie zacząć traktować uczniów, jak i nauczycieli, jako pełnoprawne podmioty procesu nauczania i stworzyć im przestrzeń umożliwiającą twórczy i autonomiczny rozwój!

(grudzień 2009)

Julia Sobiechowska, Ewelina Staniszevska, Marika Wtorek¹
Toruń

Kompatybilność podstawy programowej z egzaminami

Edukacja medialna, czyli o dostępie do komputerów

Poważnym problemem dzisiejszego szkolnictwa w Polsce jest kompatybilność, a raczej jej brak, między podstawą programową a egzaminami zewnętrznymi, tzn. egzaminem po szkole podstawowej, egzaminem gimnazjalnym oraz maturalnym. W celu uargumentowania i przybli-

żenia czytelnikowi naszych spostrzeżeń, pozwolimy sobie zacytować fragment podstawy programowej i porównać go z obecnymi realiami polskich szkół. „Ważnym zadaniem szkoły podstawowej jest przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie informacyjnym. Nauczyciele powinni stwarzać uczniom warunki do nabywania umiejętności wyszukiwania, porządkowania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, z zastosowaniem

¹ Autorki są studentkami III roku Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Toruniu.

technologii informacyjno-komunikacyjnych na zajęciach z różnych przedmiotów. Realizację powyższych celów powinna wspomagać dobrze wyposażona biblioteka szkolna, dysponująca aktualnymi zbiorami, zarówno w postaci księgozbioru, jak i w postaci zasobów multimedialnych. Nauczyciele wszystkich przedmiotów powinni odwoływać się do zasobów biblioteki szkolnej i współpracować z nauczycielami bibliotekarzami w celu wszechstronnego przygotowania uczniów do samokształcenia i świadomego wyszukiwania, selekcjonowania i wykorzystywania informacji. Ponieważ środki społecznego przekazu odgrywają coraz większą rolę zarówno w życiu społecznym, jak i indywidualnym, każdy nauczyciel powinien poświęcić dużo uwagi edukacji medialnej, czyli wychowaniu uczniów do właściwego odbioru i wykorzystania mediów” (Podstawa, s. 13). W ankietach przeprowadzonych wśród uczniów klas maturalnych toruńskich liceów ogólnokształcących zadaliśmy uczniom pytanie, czy korzystają z mediów podczas zajęć edukacyjnych. 96 proc. dało negatywną odpowiedź.

Czy warto realizować cele, które nie są sprawdzane na egzaminach?

Szkoły dysponują zazwyczaj jedną lub dwiema salami informatycznymi wyposażonymi w komputery, które są wykorzystywane do zajęć z informatyki. Jako praktykanci w zasadzie nie możemy przeprowadzić nawet pojedynczych lekcji języka niemieckiego w pracowni komputerowej. W ten sposób boleśnie doświadczamy, że wykorzystywanie źródła wiedzy zwanego internetem jest na prowadzonych przez nas lekcjach niemożliwe. Wyżej przytoczony fragment jest jednym z celów podstawy programowej, który teoretycznie również powinien zostać sprawdzony na egzaminach zewnętrznych. Gdyby tak się działo, być może dyrektorzy szkół zadbaliby o to, by nauczyciele wymienione cele traktowali na równi z innymi. Skoro jednak nie są sprawdzane na egzaminach zewnętrznych, to można je po prostu pominąć i nie zaprzętać sobie głowy stworzeniem warunków niezbędnych do ich realizacji.

Odbывая praktyki trudno nie zauważyć, które cele z podstawy programowej są realizowane, a które się pomija; równie trudno nie zauważyć związku tego fenomenu z egzaminami zewnętrznymi. Narzuca się pytanie, czy sensowne jest wytyczanie celów, które i tak nie zostaną później sprawdzone. Z powodu braku kompatybilności między podstawą programową a egzaminami zewnętrznymi wielu nauczycieli staje przed bardzo trudnym wyborem, od którego zależy dalszy los uczniów, a mianowicie, czy zrealizować cele podstawy programowej, czy przygotować jedynie do egzaminów.

Nowe technologie w kształceniu i doszkąłcaniu nauczycieli

Kolejnym poważnym problemem jest brak kompetencji nauczycieli w dziedzinie nowych technologii. Często się zdarza, że wiedza i umiejętności uczniów przewyższają w tej dziedzinie wiedzę pedagogów. Nieznajomość internetu powoduje również brak porozumienia między uczniami a nauczycielem. Konsekwencją tego są plagiaty, których osoby nieobeznane z tym medium nie są w stanie dostrzec. Naszym zdaniem nauczyciele powinni być zobowiązani do uczestniczenia w szkoleniach metodycznych dotyczących wykorzystania nowych technologii na lekcjach języków obcych, w przeciwnym razie wymienione powyżej cele pozostaną jedynie martwym zapisem.

Dla nauczycieli języka niemieckiego kursy w zakresie nowych technologii są organizowane przez CODN i Goethe-Institut w ramach programów Netcoach i Delfort. Zakładamy, że chętni nauczyciele innych języków mają do dyspozycji podobne programy. Jesteśmy tego świadome, że dla starszych pokoleń nauczycieli wejście w świat nowoczesnych technologii stanowi na początku poważne wyzwanie, ale w dzisiejszych czasach każdy zmagą się z nowościami, uczniowie z nabywaną wiedzą w szkołach, a nauczyciele z coraz to nowszymi formami jej przekazu.

Czy szkoła przygotowuje do egzaminów, czy do funkcjonowania w dzisiejszym społeczeństwie?

Kolejnym celem podstawy programowej jest przygotowanie uczniów do życia. „W procesie kształcenia ogólnego szkoła podstawowa kształtuje u uczniów postawy sprzyjające ich dalszemu rozwojowi indywidualnemu i społecznemu, takie jak: uczciwość, wiarygodność, odpowiedzialność, wytrwałość, poczucie własnej wartości, szacunek dla innych ludzi, ciekawość poznawcza, kreatywność, przedsiębiorczość, kultura osobista, gotowość do uczestnictwa w kulturze, podejmowania inicjatyw oraz do pracy zespołowej” (Podstawa, s. 18). Choć chodziliśmy do wielu różnych szkół, to jednak w żadnej z nich podobne

cele nie były realizowane. Ze smutkiem stwierdzamy, że nie zachęcano nas do podejmowania inicjatyw, raczej były nagradzane zachowania z gruntu odmienne. Warto pod tym kątem przyjrzeć się dzisiejszym szkołom. Dzisiejsi maturzyści też raczej starają się trafić z odpowiedziami w tzw. klucz. Kreatywność i indywidualizm są bardzo ryzykowne. Na lekcjach do znudzenia ćwiczy się schematy egzaminacyjne. To wszystko sprawia, że przygotowanie do egzaminów bardziej przypomina treść niż naukę. U większości uczniów zaczynających studia powoduje to szok związany z brakiem samodzielności lub chociażby nieumiejętnością sporządzenia własnych, sensownych notatek z wykładu. My umiemy dobrze rozwiązywać testy wielokrotnego wyboru, ale jacy pracodawcy szukają pracowników z takimi umiejętnościami?

(grudzień 2009)

Agnieszka Rus, Karolina Walczewska, Natalia Dąbkowska, Bartłomiej Wichrowski¹
Toruń



Problem czasu w nauczaniu języków obcych

Pamięć

Do dziś niektórzy uważają, że uczenie się jest procesem biernym, stąd też często można usłyszeć, że nauczyciel przekazuje wiedzę swoim uczniom. Dzięki neurobiologom i neuropsychologom wiemy, że ani pierwsze, ani drugie twierdzenie nie jest prawdą. Uczenie się, jak mówi Manfred Spitzer, jest procesem aktywnym, w trakcie którego dochodzi do zmian w mózgu uczącego się².

Podstawowym zagadnieniem związanym z uczeniem się jest funkcjonowanie pamięci, z którą jest związanych wiele mitów. Wiele osób, niestety nauczyciele nie należą tu do wyjątków, nie ma pojęcia, jak działa nasza pamięć. Nie wystarczy wiedzieć, że jest coś takiego, jak pamięć ultrakrótkotrwała, krót-

kotrwała i długotrwała. Zdaniem M. Spitzera w rozważaniach związanych z pamięcią kluczową rolę odgrywają takie pojęcia, jak: „pamięć robocza” oraz „głębokość przetwarzania informacji”.

Pamięć robocza to ten rodzaj pamięci, dzięki któremu na krótko zapamiętujemy ważne informacje, by je za chwilę zapomnieć. Pamięć ta ma ograniczoną pojemność i nie przechowuje treści na długo (Spitzer 2007:18). To właśnie z niej korzystamy budując zdania w języku obcym oraz przy próbie ich zrozumienia.

Uczenie się jako przetwarzanie informacji

Głębokość przetwarzania oznacza natomiast intensywność zajmowania się daną treścią, która

¹ Autorzy są studentami III roku Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Toruniu.

² Por. M. Spitzer (2007), *Jak uczy się mózg*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 17.

ma zostać przyswojona, bowiem – jak słusznie twierdzi M. Spitzer – „im intensywniej zajmujemy się daną treścią, tym większe prawdopodobieństwo, że pozostawi ślad w pamięci” (Spitzer 2007:18). Aby dane treści zostały trwale zachowane w pamięci, uczniowie muszą się nimi przez dłuższy czas intensywnie zajmować. Jednak zakres materiału i czas przeznaczony w szkole na języki obce raczej uniemożliwiają głębsze wchodzenie w omawiane zagadnienia. Podobnie rzecz się ma z innymi przedmiotami. Najpierw przerabia się ogrom materiału faktograficznego, który następnie jest sprawdzany na klasówkach, często w formie testów. Uczniowie, którzy chcą przejść przez taki system, nie zarywając przy tym nocy, wkuwają materiał bezpośrednio przed klasówką. Mało kto uczy się z lekcji na lekcję. Winą za taki stan rzeczy M. Spitzer obarcza system szkolny, który wprost zachęca do stosowania strategii uczenia się „przed klasówką” (Spitzer 2007:284). A przecież to właśnie dzięki codziennemu uczeniu się i regularnemu powtarzaniu osiąga się najlepsze wyniki (ibidem).

Powtórzmy zatem za M. Spitzerem, „Ważnych treści musimy się uczyć wciąż na nowo (...), to co zostało zrozumiane, musi być wciąż na nowo stosowane, tylko tak nabiera głębokości” (ibidem).

Już niemowlęta są wyposażone we wszystkie rodzaje pamięci. Jednak to, jak nasza pamięć funkcjonuje, zależy od tempa przetwarzanych informacji. Warto podkreślić, że wzrost ilości informacji, które dzieci przetwarzają, następuje wraz z ich wiekiem. Należy też wspomnieć o wpływie przebiegu procesów poznawczych u dzieci. Potwierdzona została korelacja między tempem, w jakim przetwarzamy informacje, a pamięcią. Można wymienić dwie przyczyny istnienia tego związku. Po pierwsze, jeśli już dobrze opanujemy pewne funkcje albo czynności, z czasem wykonujemy je automatycznie. Aby nasza pamięć operacyjna mogła się powiększyć, istnieje jeden warunek konieczny, mianowicie ćwiczenie. Po drugie, pamięć rozwija się dzięki temu, że nasz układ nerwowy się rozwija. Dzięki temu impulsy są przekazywane szybciej za pomocą współpracujących komórek.

Można powiedzieć, że najważniejszą rolę w rozwoju pamięci odgrywa nie tylko wzrost tempa przetwarzanych informacji, lecz także sposób,

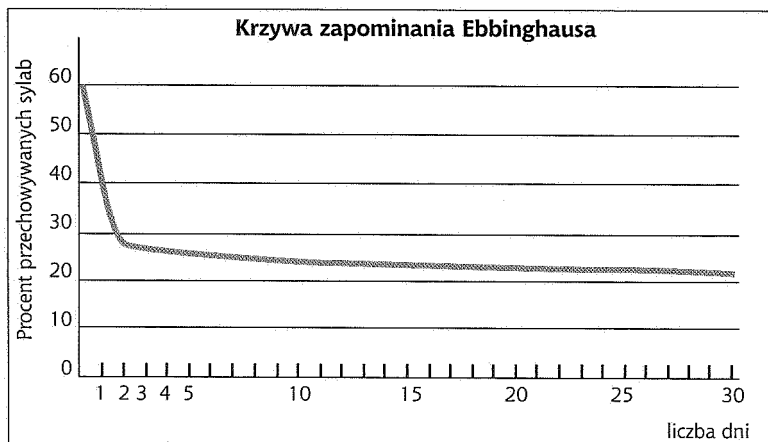
w jaki je przetwarzamy, czyli efektywność. Na kodowanie informacji u dzieci ma wpływ rozwój mowy, dzięki któremu możliwe jest stosowanie strategii pamięciowych. Wraz z wiekiem dziecko przejmuje rolę narratora, dzieli się tym, co przeżyło. Opowiada swoje wspomnienia. Właśnie przez rozwój myślenia wytwarza się u dziecka rozległe kojarzenie. Warto też podkreślić, że ogólny rozwój wpływa na rozwój pamięci. Wiedza, którą dziecko zdobywa od początku swego życia, została w mózgu wygenerowana przez pamięć, ale jednocześnie ma też ogromny wpływ na rozwój pamięci dziecka.

O krzywej zapominania – czyli o znanych, choć rzadko egzekwowanych zasadach nauczania

Zapominanie to proces, w którym informacje zapisane w pamięci człowieka ulegają, niczym na dyskach twardych naszych komputerów, dezaktualizacji. Traci się do nich dostęp aż do momentu ich ponownej aktualizacji. Człowiek nie jest jednak maszyną i takie wczytywanie danych, zajmujące komputerowi kilka sekund, trwa u nas kilkadziesiąt razy dłużej, a w wielu przypadkach jest nawet niemożliwe do osiągnięcia. Dlatego do uczenia się dużych partii materiału podchodzimy często bez wiary w sukces, gdyż uważamy, że nie damy rady zapamiętać tylu informacji naraz. Dlatego raz zdobytą wiedzę warto utrzymywać, bowiem nieregularne odświeżanie naszych pokładów pamięci może mieć nieprzyjemne konsekwencje, tzn. może doprowadzić do utraty nawet 80 proc. wiedzy, jaką dysponowaliśmy na początku.

Przedstawiona krzywa zapominania (s. 130) obrazuje korelację między ilością przechowywanych w pamięci informacji, a upływem czasu, począwszy od chwili ich zapamiętania.

Warto przy tym zwrócić uwagę na fakt, że po zakończeniu pierwszego etapu nauki przychodzi gwałtowny spadek ilości świeżo zakodowanych danych. Zdaniem Hermanna Ebbinghausa, autora krzywej, zdecydowana większość treści ode-



Źródło: http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/1/12/Ebbinghaus_forgetting_Curve_PL.svg/350px-Ebbinghaus_forgetting_Curve_PL.svg.png

branych komunikatów zostaje zapomniana w ciągu pierwszych dni od otrzymania przez mózg tych wiadomości, natomiast piątego dnia wynosi już zaledwie 25 proc. zapamiętanych początkowo informacji. Warto przyrzeć się pod tym kątem procesowi nauczania i zapytać, czy raz zdobyte wiadomości są w szkole odpowiednio często powtarzane. Czy uczniowie mają świadomość tego, jak istotną rolę odgrywają systematyczne powtórzenia?

■ Czy można nauczyć się języka, mając jedną lekcję w tygodniu?

Nauczycielowi nie wolno zapominać, że jest on odpowiedzialny za to, ile wiedzy zostanie zapisanej w strukturach pamięci uczniów. A kluczem do ich, a tym samym i naszego – nauczycieli – sukcesu mogą być systematyczne powtórzenia materiału. Dalszy spadek liczby przechowywanych w pamięci faktów nie odbywa się już tak szybko. Jak podkreśla H. Ebbinghaus, zatrzymuje się po 30 dniach na 20 proc. stanu początkowego. Dodatni zaś wpływ na kształt krzywej zapominania mają kolejne powtórzenia, które powodują, że po następujących po sobie powtórzeniach ilość zapamiętanych informacji jest stopniowo coraz większa.

Niestety ta piękna i z pewnością wszystkim dobrze znana teoria daleko odbiega od praktyki, a zatem i realiów polskich placówek oświatowych. W przypadku nauki języków obcych problem nabiera szczególnego znaczenia, bo mówienie i rozumienie mowy to procesy wymagające wyjątkowo intensywnego przetwarzania danych. Aby opanować język, trzeba maksymal-

nie wydłużyć czas kontaktu z nim. Nauczanie języków obcych w wymiarze jednej godziny tygodniowo zupełnie mija się z celem, bo po pięciu dniach nauczyciel może zaczynać prawie od początku. Ale i dwie godziny tygodniowo to za mało, gdy uwzględnimy konieczność regularnego powtarzania przerobionego wcześniej materiału. Osoby odpowiedzialne za nasz system edukacji powinny uwzględnić wnioski wynikające z krzywej zapominania.

■ Czas w nauczaniu

W kontekście szkoły czas jest określany jako jeden z najważniejszych elementów środowiska dydaktycznego, jakim dysponuje nauczyciel. To on decyduje, ile czasu przeznaczyć na dany temat i jak zarządzać czasem uczniów. Aby jednak dyspozycja czasem była efektywna, potrzebna jest znajomość programu nauczania a także zasad uczenia się. O negatywnych skutkach pośpiesznego przerabiania materiału pisze Virginia Richardson z Uniwersytetu w Arizonie, wskazując jednocześnie na problem wydajności nauczania. Jej zdaniem „(w) pogoni za ekonomicznością próbuje się pracować nad poszczególnymi tematami najkrócej, jak się da, ale jeśli uczniowie nie opanują materiału, praca nie będzie wydajna. Wynika z tego, że pewna określona ilość czasu spędzonego na opracowywaniu tematu w połączeniu

z wydajnym jego wykorzystaniem maksymalizuje uczenie się”³.

Nie mniej ważnym czynnikiem mającym wpływ na efektywność nauczania jest znajomość poszczególnych uczniów, ponieważ każdy ma swoje własne indywidualne tempo nauki. Różnice te powinny być przez nauczyciela uwzględnione, jednak w praktyce jest to często, ze względu na olbrzymią ilość materiału, niemożliwe. Z punktu widzenia efektywności nauczania dobrze by było, by uczniowie mogli poznawać nowe zagadnienia pracując metodą projektu, ale to wymaga dużo większej ilości czasu. Wielu nauczycieli woli więc wziąć ster w swoje ręce i stosując nauczanie frontalne „przerobić” maksymalnie duże porcje materiału. W ten sposób można formalnie zrealizować program, ale wiedza zdobyta w ten sposób nie ma raczej szans, że zostanie trwale zapisana w uczniowskiej pamięci.

Dylemat nauczyciela: przerobić cały materiał powierzchniowo, czy poświęcić więcej czasu wybranym zagadnieniom?

Chociaż lekcja teoretycznie trwa 45 minut, to jednak w praktyce rzeczywisty czas kontaktu z językiem obcym jest znacznie krótszy. Jak przyznaje jeden z twórców nowej podstawy programowej – prof. Zbigniew Marciniak – „treści nauczania, których jest obecnie znacznie więcej niż kiedyś, muszą być realizowane w znacznie krótszym czasie. Chodzi tutaj o skrócenie cyklu edukacyjnego z czteroletnich liceów do trzyletnich”⁴. Realizacja przewidzianego zakresu materiału byłaby być może możliwa w klasach, do których uczęszczaliby tyl-

ko najzdolniejsi uczniowie. Takie założenie jest jednak mało realne, bo większość klas jest zróżnicowana pod względem zdolności i umiejętności poszczególnych uczniów. Skrócenie cyklu kształcenia skutkuje zbyt „pospiesznym, a co za tym idzie, powierzchownym”⁵ omawianiem tematów. Dlatego wykorzystanie czasu jest tak ważnym zagadnieniem. Nauczyciel łatwo może stwarzać pozory, że zrealizował cały program, wpisując wszystkie tematy do dziennika. Ale to przecież nie znaczy, że materiał został przez uczniów opanowany.

John B. Carroll wyróżnił w swoich badaniach pięć czynników, z których trzy mają wpływ na proces uczenia się. Są to:

- możliwości, czyli czas potrzebny każdemu uczniowi do opanowania danego materiału,
- zdolność rozumienia nauczanych treści,
- wytrwałość, a więc czas wykorzystany przez ucznia na uczenie się⁶.

Z badań nad mózgiem wynika, że „im więcej czasu uczniowie poświęcą na dane zagadnienie i im dłużej uczniowie będą pracować nad tym zagadnieniem, tym więcej się nauczą”⁷. Jere Brophy twierdzi, że od tego, „ile czasu uczeń w aktywny sposób brał udział w lekcji oraz ile czasu zajęły mu czynności związane z nauką, zależy jego możliwość przyswojenia wiedzy”⁸. Materiał przewidziany do realizacji przez podstawę programową wymaga znacznej liczby godzin. Naszym zdaniem dopiero dysponując 5-6 godzinami w tygodniu można rzetelnie zrealizować wszystkie przewidziane w podstawie zagadnienia.

J. Brophy wskazuje na tzw. problem „zakres/głębokość”⁹. Jego zdaniem „podstawą prowadzącą do osiągnięcia maksymalnych warunków sprzyjających nauce nie jest konieczność zwiększa-

³ R. I. Arends (1998), *Uczymy się nauczać*, Warszawa: WSiP, s. 98.

⁴ http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/docs/men_tom_7/7a.pdf, s. 8.

⁵ Tamże, s. 8.

⁶ R. I. Arends (1998), *Uczymy się nauczać*, Warszawa: WSiP, s. 98.

⁷ Ibid., s. 101.

⁸ A. Janowski (red.) (2009), *Nauczanie w praktyce*, tom 1, Warszawa: CODN, s. 13.

⁹ Chodzi tu o dylemat związany ze sposobem przerabiania materiału. Czy powinno się raczej postawić na zakres i próbować powierzchownie zrealizować cały materiał, czy wybrać raczej te zagadnienia, którymi interesują się uczniowie i poświęcić im więcej czasu.

nia zakresu programowego (tzn. nie chodzi o to, by kłaść nacisk na przerobienie większej partii materiału kosztem jego bardziej dogłębnej analizy)¹⁰. Dylemat ten muszą dziś rozstrzygać nauczyciele.

Co nowego przynosi nowa podstawa programowa?

Nowa podstawa programowa proponuje, aby czas nauki w gimnazjum oraz w szkole ponadgimnazjalnej traktować jako „spójny programowo okres kształcenia”, który stanowiłby kontynuację procesu nauczania. W pierwszym okresie tego kształcenia uczeń otrzymałby solidny fundament ogólnej wiedzy, a następnie pogłębiałby ją w zakresie, który odpowiadałby jego indywidualnym możliwościom i zainteresowaniom. Taka organizacja nauki dałaby możliwość omówienia wszystkich podstawowych zagadnień z klasycznego zakresu kanonu przedmiotów w sposób dogłębny i dokładny, umożliwiając dłuższą realizację każdego tematu. Byłoby to możliwe, gdyby każdy nauczyciel mógł samodzielnie dysponować czasem, dobierając ilość materiału do możliwości uczniów i przeznaczając na określone zagadnienia więcej czasu.

Reforma programowa, której nadrzędnym celem jest poprawa efektów kształcenia, wprowadza też zmiany w organizacji pracy szkoły. Na podstawie znowelizowanej Karty Nauczyciela nauczyciele są zobowiązani do przepracowania przynajmniej jednej godziny w tygodniu z uczniami w taki sposób, aby wyjść naprzeciw ich indywidualnym potrzebom, tzn. pomóc w przezwyciężaniu trudności, umożliwić pogłębianie zainteresowań i rozwijanie zdolności. Najważniejsza zmiana dotyczy sposobu rozliczania godzin, które teraz mogą być rozliczane bardziej elastycznie, bo w trzyletnim cyklu, a nie jak dotychczas, tygodniowo. Określone bowiem zostały minimalne ogólne liczby godzin, które mają zostać przeznaczone na realizację podstawy pro-

gramowej. Umożliwi to elastyczne planowanie roku szkolnego, które nie będzie musiało odpowiadać dotychczasowej regularności dzielącej pracę nauczyciela na części, a także da możliwość realizacji ciekawych projektów. Godziny są rozliczane w cyklu trzyletnim, więc istnieje możliwość nauczania modułowego. Zmiana ta jest istotna także ze względu na zainteresowania uczniów.

Podział czasu między dwa języki obce

Problemem jest również podział czasu na pierwszy i drugi język obcy, ponieważ leży to w gestii dyrektorów, którzy mają dużą dowolność. Minimum zostało bowiem określone dla dwóch języków obcych razem. W ten sposób na realizację tych samych wymagań programowych nauczyciel uczący np. języka angielskiego może mieć dwa razy więcej godzin niż nauczyciel uczący języka niemieckiego lub francuskiego. Można stwierdzić, że nauczyciel z jednej strony jest ograniczony przez czas, a z drugiej ograniczają go wymagania i założenia nowej podstawy programowej.

Ważne jest, aby cele realizowane na lekcjach pojawiły się także na egzaminach gimnazjalnych i maturalnych. W przeciwnym razie oznaczać to będzie brak spójności całego systemu. Zgodnie z celami podstawy programowej uczeń powinien mieć możliwość wykazania się na egzaminie swoimi zainteresowaniami.

Bibliografia

- Arends R. I. (1998), *Uczymy się nauczać*, Warszawa: WSiP, s. 98.
Janowski A. (2009), *Nauczanie w praktyce*, tom 1., Warszawa: CODN, s. 13-14.
Marciniak Z. (2009), *O potrzebie reformy programowej kształcenia ogólnego*, http://www.reformaprogramowa.men.gov.pl/images/docs/men_tom_7/7a.pdf.
Spitzer M. (2007), *Jak uczy się mózg*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, s. 17.

(grudzień 2009)

¹⁰ Ibid., s. 14.

Weronika Sporysz, Alina Machynia, Agnieszka Ratowska, Krzysztof Podgórski, Sandra Młotkowska, Małgorzata Nikleniewicz¹

Toruń



Jak szkoła przygotowuje do matury z języka obcego?

Próba analiza ankiety przeprowadzonej wśród słuchaczy NKJO

Jesienią 2009 r. słuchacze trzeciego roku sekcji niemieckiej NKJO w Toruniu opracowali i przeprowadzili wśród uczniów klas maturalnych oraz studentów toruńskiego NKJO badanie dotyczące języków obcych. Obie grupy odpowiadały na podobne, choć nie takie same pytania. W poniższym tekście analizujemy wybrane pytania z ankiety przeprowadzonej w Kolegium. W badaniu tym wzięły udział 152 osoby, 78 z sekcji niemieckiej i 74 z angielskiej. Wszyscy odpowiadali anonimowo.

Ankieta przeprowadzona wśród słuchaczy toruńskiego NKJO

Ankieta dotyczy **jednego** języka obcego, który zdawałeś jako **pierwszy** na maturze!

Był to język

Miejsce zamieszkania/nauki

Zdawałem maturę: a) starą b) nową

1. Ile lat uczyłeś się języka obcego do momentu zdania matury?

2. Na jakim poziomie zdawałeś język obcy na maturze (w przypadku nowej matury)?

a) podstawowym b) rozszerzonym
c) podstawowy i rozszerzony

3. Ile godzin tygodniowo uczyłeś się języka obcego przygotowując się do matury?

a) w szkole
b) poza szkołą (korepetycje, szkoła językowa, inne formy zorganizowanej nauki)

4. W jaki sposób uczyłeś się języka obcego poza szkołą?

a) szkoła językowa b) korepetycje
c) inne

5. Czy uważasz, że liczba godzin języka obcego w szkole była wystarczająca, aby w zadowalającym Ciebie stopniu zdać maturę?

a) tak b) nie

6. Czy z perspektywy studenta odbywającego praktyki uważasz, że liczba godzin przewidziana w szkole na język obcy wystarczy, aby zrealizować program nauczania?

a) tak b) nie

7. Jaki wymiar godzin byłby Twoim zdaniem niezbędny, aby dobrze przygotować uczniów do matury w szkole:

a) na poziomie podstawowym
b) na poziomie rozszerzonym

8. Jak oceniasz zakres materiału wymagany na maturze z języka obcego w stosunku do liczby godzin?

a) raczej wąski b) odpowiedni

c) szeroki, ale możliwy do opanowania

d) możliwy do opanowania przy bardzo dużym nakładzie pracy

e) zbyt szeroki

9. Czy pracując tylko z podręcznikiem można dobrze przygotować uczniów do matury?

a) Tak, teksty i zadania w podręczniku są trudniejsze niż zadania maturalne.

b) Tak, teksty i materiały podręcznikowe są na tym samym poziomie trudności, co zadania maturalne.

c) Niezupełnie, teksty i zadania w podręczniku są łatwiejsze niż zadania maturalne.

d) Bez dodatkowych materiałów nie można dobrze przygotować uczniów do matury.

10. Czy Twoja znajomość języka po maturze była wystarczająca, aby podjąć studia językowe?

a) zdecydowanie tak b) tak

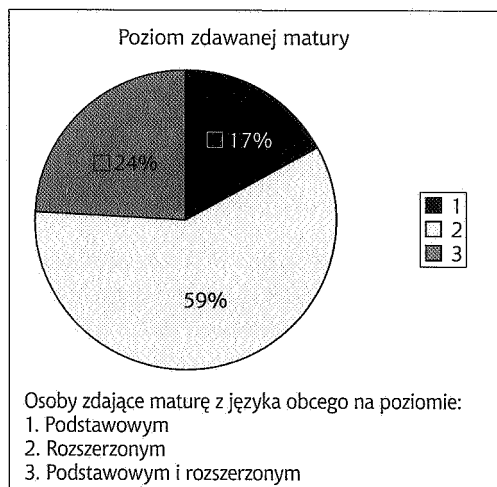
c) raczej tak d) ciężko ocenić

e) raczej nie f) zdecydowanie nie

¹ Autorzy są studentami III roku Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Toruniu.

Analizując ankiety można zauważyć pewną zależność między latami nauki języka, a wyborem poziomu maturalnego. 83 proc. wszystkich badanych² zdawało maturę z języka na poziomie rozszerzonym, co nie powinno dziwić, bo przecież wszyscy wybrali szkołę językową. Uczniowie, którzy uczyli się języka dłużej niż 5 lat zdecydowanie częściej wybierali poziom rozszerzony. Należy dodać, że starą maturę zdawało tylko kilka osób, biorących udział w badaniu.

17 proc. ankietowanych zdawało maturę na poziomie podstawowym, zaś 24 proc. ankietowanych podeszło do egzaminu maturalnego na poziomie podstawowym i rozszerzonym³.



Lata nauki	Poziom		
	podstawowy	rozszerzony	podstawowy i rozszerzony
2	1	7	1
3	5	7	2
4	2	7	4

5	1	1	1
6	3	14	8
7	2	2	2
8	5	20	8
9	3	22	8
10	1	4	1
11	0	0	0
12	1	5	1
13	0	1	0
14	0	0	0
15	1	0	1
	25	90	37

Czy liczba godzin w szkole była wystarczająca?		
Tak	Nie	Ogółem
62	90	152

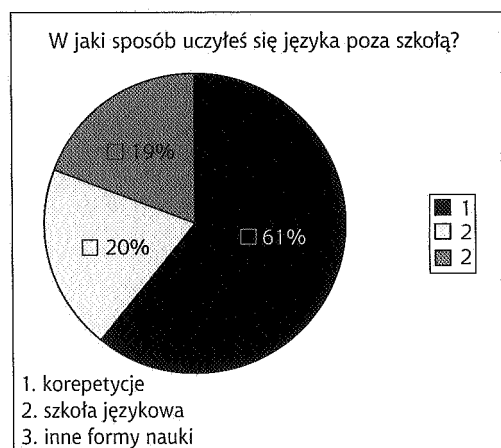


Niepokojący jest fakt, że aż 59 proc. ankietowanych musiało korzystać z dodatkowych zajęć, ponieważ uważało, że szkoła oferuje za małą liczbę godzin języka obcego.

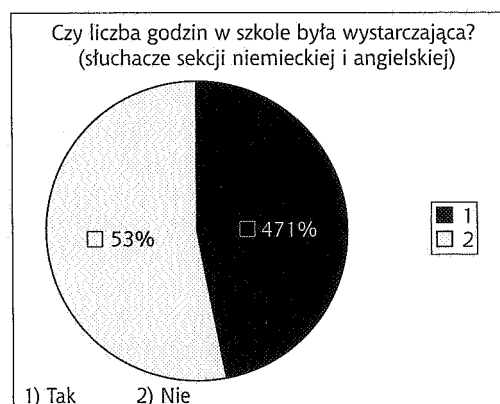
Ankietowani uczyli się poza szkołą dodatkowo dwie, trzy a nawet sześć godzin tygodniowo. Głównie były to korepetycje – 61 proc., na drugim miejscu wymieniano szkoły językowe.

² Do tej grupy należą osoby zdające tylko poziom rozszerzony i te, które zdawały maturę na obydwu poziomach.

³ Osoby zdające maturę na obu poziomach zostały dodane do grupy osób zdających poziom rozszerzony. Ciągłe zmiany i różne sposoby przeliczania punktów zdobytych na różnych poziomach powodowały, że czasami dużo lepiej wypadły osoby zdające poziom podstawowy. Skoro jednak te osoby wybrały również poziom rozszerzony, to czuły się na siłach podejść do trudniejszego egzaminu. Uznaliśmy, że fakt podejścia do egzaminu maturalnego na obu poziomach wynikał z tzw. względów taktycznych i dziwnych, a czasami wręcz trudno zrozumiałych sposobów przeliczania punktów.



Więcej niż połowa studentów pytanych, czy liczba godzin języka obcego w szkole była wystarczająca, aby w zadowalającym stopniu zdać maturę, odpowiedziała, że nie.



W odpowiedziach na pytanie trzecie, czwarte i piąte pojawia się pewna niespójność, bo choć 47 proc. uznaje, że liczba godzin języka w szkole jest wystarczająca, to jednak z pozaszkolnych form nauki skorzystało ponad 50 proc. wszystkich respondentów.

Na pytanie podobne do piątego słuchacze toruńskiego NKJO odpowiadali jeszcze raz, tym razem z perspektywy praktykantów wchodzących w rolę nauczyciela.

6. Czy z perspektywy studenta odbywającego praktyki uważasz, że liczba godzin przewidziana w szkole na język obcy wystarczy, aby zrealizować program nauczania?

75 proc. słuchaczy odbywający praktyki w szkołach jest zdania, że liczba godzin prze-

widziana na język jest niewystarczająca, aby zrealizować program nauczania. Odpowiedź „nie” wybrało 60 osób z sekcji niemieckiej i 54 z sekcji angielskiej, 12 osób nie miało zdania.

Niemiecki	Tak	Nie	Trudno ocenić	
	13	60	5	78
	17%	77%	6%	
Angielski				
	13	54	7	74
	18%	73%	9%	
Odpowiedzi ogółem				
	26	114	12	152
	17,5%	75%	7,5%	

Jeśli chodzi o wymiar godzin, który według ankietowanych byłby odpowiedni, aby dobrze przygotować uczniów do matury, odpowiedzi były bardzo zróżnicowane. Począwszy od poziomu podstawowego, dla którego ankietowani przewidywaliby od 2 do 6 godzin tygodniowo, a skończywszy na rozszerzonym, gdzie proponuje się od 4 do 10 godzin.

Sekcja niemiecka	Poziom podstawowy	Poziom rozszerzony
Liczba godzin języka w tygodniu	Liczba osób opowiadająca się za podaną liczbą godzin	
1	2	
2	5	
3	26	
4	30	3
5	8	18
6	3	23
7		6
8		16
9		
10	1	7

Zdaniem większości ankietowanych (45 osób z sekcji angielskiej i 56 z niemieckiej, co razem stanowi prawie 65 proc. ogółu odpowiedzi) na poziomie podstawowym uczniowie powinni

mieć 3-4 godziny zajęć z języka w tygodniu. Zaś dla poziomu rozszerzonego optymalna liczba według większości ankietowanych to 5-6 godzin tygodniowo. Należy dodać, że statystycznie istotna liczba osób wskazuje na jeszcze większą liczbę lekcji.

Zdaniem ankietowanych z sekcji angielskiej optymalną liczbą godzin, dla poziomu podstawowego (26 osób) byłyby 4 godziny w tygodniu. Zaś dla poziomu rozszerzonego optymalna liczba według ankietowanych (21 osób) to 5 godzin tygodniowo.

Sekcja angielska	Poziom podstawowy	Poziom rozszerzony
Liczba godzin języka w tygodniu	Liczba osób opowiadająca się za podaną liczbą godzin	
1		
2	5	
3	19	1
4	26	7
5	14	21
6	5	20
7	1	9
8	2	10
9		1
10	1	3
15		2

Na pytanie ósme, w którym studenci mieli ocenić zakres materiału wymaganego na maturze z języka obcego w stosunku do liczby godzin, odpowiedzi były rozmaite. Najwięcej studentów jest zdania, że zakres materiału jest możliwy do opanowania przy bardzo dużym nakładzie pracy (sekcja niemiecka). Zaledwie pięć osób stwierdziło, że zakres materiału jest raczej wąski.

Sekcja niemiecka

a	b	c	d	e
5	11	21	25	14

Najwięcej studentów sekcji angielskiej jest zdania, że zakres materiału jest szeroki, ale możliwy do opanowania (30 osób). Zaledwie pięć

osób stwierdziło, że zakres materiału jest raczej wąski.

Sekcja angielska

a	b	c	d	e
5	21	30	12	8

Odpowiedzi na pytanie ósme ogółem.

a	b	c	d	e	
10	32	51	37	22	Liczba osób
6,5%	21%	33,5%	24,3%	14,7%	

Pytanie 9, dotyczące pracy z podręcznikiem, nie wymaga wyczerpującego komentarza, gdyż odpowiedź wybrana przez niemalże wszystkich przyszłych nauczycieli brzmi: bez dodatkowych materiałów nie można dobrze przygotować uczniów do matury. Z odpowiedzi na to pytanie można wyciągnąć wniosek, że przyszli nauczyciele doskonale zdają sobie sprawę z tego, że pracując tylko z podręcznikiem nie można dobrze przygotować uczniów do matury.

Ankietowanym trudno było ocenić, czy ich znajomość języka obcego po maturze była wystarczająca, aby podjąć studia językowe (pytanie 10). Najwięcej, bo 48 osób wybrało odpowiedź „raczej tak”, która zawiera w sobie pewną dozę niepewności. A to oznacza, że co trzeci student nie czuje się, przynajmniej językowo, zbyt pewnie.

A zdecydowanie tak	B tak	C raczej tak	D ciężko ocenić	E raczej nie	F zdecydowanie nie	
6	16	21	19	12	2	niemiecki
11	21	27	12	3	2	angielski
17	37	48	31	15	4	Razem Liczba osób
11%	24%	32%	20%	10%	3%	

Naszym zdaniem trudno interpretować powyższe odpowiedzi pozytywnie, ponieważ tylko 35 proc. osób udzieliło odpowiedzi zdecydowanie pozytywnej. Dla większości znajomość języka

obcego po maturze była wystarczająca, aby podjąć studia językowe, ale czy ta wiedza pozwoli się na nich utrzymać?

(grudzień 2009)

Ewa Wiśniewska, Kasia Kurczewska, Marta Semeniuk, Agnieszka Kurij¹
Toruń



Czy uczniom rzeczywiście są potrzebne korepetycje z języka obcego?

Uwagi nt. ankiety przeprowadzonej wśród uczniów klas maturalnych z Torunia i okolic²

Poniżej podajemy uwagi nt. wyników ankiety opracowanej i przeprowadzonej jesienią 2009 r. przez słuchaczy trzeciego roku sekcji niemieckiej wśród uczniów klas maturalnych. Opracowaliśmy 312 ankiet. Wszyscy odpowiadali anonimowo.

Ankieta dotyczy **jednego** języka obcego, który zdajesz jako **pierwszy** na maturze!

Jest to język

Miejsce zamieszkania/nauki

1. Ile lat uczysz się języka obcego?

2. Na jakim poziomie zamierzasz zdawać język obcy na maturze?

a) podstawowym b) rozszerzonym

3. Ile godzin tygodniowo uczysz się języka obcego?

a) w szkole b) poza szkołą

4. W jaki sposób uczysz się języka obcego poza szkołą?

a) szkoła językowa b) korepetycje
c) inne d) nie, nie uczę się

5. Czy uważasz, że liczba godzin języka obcego w szkole jest wystarczająca, aby w zadowalającym Ciebie stopniu zdać maturę?

a) tak b) nie

6. Jak oceniasz zakres materiału wymagany na maturze z języka obcego?

a) raczej wąski b) odpowiedni

c) szeroki, ale możliwy do opanowania

d) możliwy do opanowania przy bardzo dużym nakładzie pracy

e) zbyt szeroki

7. Jaki wymiar godzin byłby Twoim zdaniem niezbędny, aby dobrze przygotować uczniów do matury w szkole:

a) na poziomie podstawowym

b) na poziomie rozszerzonym

8. Czy pracując tylko z podręcznikiem można dobrze przygotować się do matury?

a) Tak, teksty i zadania w podręczniku są trudniejsze niż zadania maturalne.

b) Tak, teksty i materiały podręcznikowe są na tym samym poziomie trudności, co zadania maturalne.

c) Niezupełnie, teksty i zadania w podręczniku są łatwiejsze niż zadania maturalne.

d) Bez dodatkowych materiałów nie można dobrze przygotować się do matury.

9. Czy na lekcjach języków obcych korzystacie z komputerów i internetu?

Tak Nie

10. W jakim celu uczysz się języka obcego?

.....
.....

¹ Autorki są studentkami III roku Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych w Toruniu.

² W badaniu wzięło udział ponad 1000 uczniów z toruńskich i okolicznych szkół, niestety udało nam się opracować jedynie 312 ankiet. Pełne wyniki przeprowadzonego przez nas badania planujemy opublikować na wiosnę 2010 roku.

Wybór poziomu matury w zależności od lat nauki języka obcego. W jaki sposób uczysz się języka obcego poza szkołą? – Jak wynika z przeprowadzonej przez nas ankiety, większość uczniów decyduje się zdawać maturę na poziomie podstawowym. Ponad połowa z nich korzysta jednak z różnych form pozaszkolnej nauki języka, ucząc się dodatkowo m.in. w szkołach językowych lub biorąc prywatne korepetycje. Niestety nie jest to mała grupa. Mniej niż 50 proc. maturzystów zadeklarowało, że języka obcego uczy się jedynie w szkole. W naszej ankiecie pytaliśmy jedynie, kto uczy się języka poza szkołą. Z dzisiejszej perspektywy uważamy, że powinniśmy jeszcze dodać pytanie o to, kto chciałby pobierać dodatkowe lekcje języka, a z różnych powodów nie może tego zrobić. Część z tych, którzy deklarowali, że uczą się tylko w szkole, z własnej inicjatywy dopisywała, że ze względów finansowych nie mają dodatkowych lekcji. Można więc przypuszczać, że liczba tych, którzy chcieliby brać korepetycje lub wziąć udział w kursie językowym, byłaby jeszcze większa niż liczba osób, które to obecnie robią.

Odpowiedzi udzielone na dwa pierwsze pytania pokazują, że nawet po 9 bądź 12 latach nauki, zdecydowana większość postanawia zdawać maturę na poziomie podstawowym. Czy po tylu latach nauki uczniowie nie powinni czuć się na siłach, żeby bezproblemowo zdać maturę na poziomie rozszerzonym? Przecież wielu z nich uczy się jeszcze języka na prywatnych korepetycjach (51 proc. osób uczących się języka angielskiego i 64 proc. uczących się niemieckiego), a około 20 proc. deklaruje, że bierze udział w kursach organizowanych przez szkoły językowe. Ponad 20 proc. maturzystów dokształca się w jeszcze inny sposób.

W dzisiejszych czasach należy kłaść szczególny nacisk na znajomość przynajmniej dwóch języków obcych, a jak wynika z przeprowadzonych przez nas ankiet, uczniowie w polskich szkołach z Torunia i okolic mają problem z nauką jednego. Należałoby zadać sobie pytanie, gdzie leży źródło tych problemów.

Pytanie 3 i 5. Czy uważasz, że liczba godzin języka obcego w szkole jest wystarczająca, aby w zadowalającym Ciebie stopniu zdać maturę? – Warto zwrócić uwagę, iż osoby uczące

się języka niemieckiego w większości stwierdzają, iż wymiar godzin języka obcego, który oferuje szkoła, nawet w liczbie 5 godzin tygodniowo, jest niewystarczający, aby przygotować się do matury. Inaczej przedstawia się sytuacja dotycząca osób uczących się języka angielskiego, którzy deklarują, że 4-6 godzin w tygodniu w zupełności wystarczy, aby dobrze przygotować się do matury. Odpowiedzi w ankietach niestety nie wyjaśniają przyczyn tych różnic. Czyżby język niemiecki był przez uczniów odbierany jako trudniejszy? A może przyczyną jest różny status obydwu języków? Angielski jest dziś postrzegany jako *lingua franca*, i jako taki obecny jest niemal wszędzie. Żyjemy w społeczeństwie informacyjnym, korzystamy z komputerów, poszukujemy i korzystamy z informacji na całym świecie. Czy byłoby to możliwe bez choćby podstawowej znajomości języka angielskiego? Kontakt z innymi językami jest z pewnością trudniejszy i być może to właśnie jest przyczyną zaobserwowanych dysproporcji.

Pytanie 7. Jaki wymiar godzin byłby Twoim zdaniem niezbędny, aby dobrze przygotować się do matury w szkole? – Zdecydowana większość uczniów, zarówno tych uczących się języka angielskiego, jak i niemieckiego, czułaby się pewnie zdając maturę z języka obcego na poziomie podstawowym, jeśli w tygodniu miałyby od 4 do 5 godzin lekcyjnych. 3 godziny w tygodniu byłyby wystarczające dla około jednej trzeciej respondentów (dotyczy to obydwu języków). Z kolei w przypadku zdawania matury na poziomie rozszerzonym uczniowie klas maturalnych są zdania, iż przedział od 6 do 8 godzin byłby najbardziej odpowiedni.

Naszym zdaniem udzielone odpowiedzi pozwalają na wyciągnięcie następujących wniosków:

- uczniowie nie czują się pewnie podchodząc do matury ani na poziomie podstawowym, ani na rozszerzonym, ponieważ uważają, że w szkole język nauczany jest w zbyt małym wymiarze godzin,
- ponad połowa uczniów uczy się języka dodatkowo poza szkołą,
- część uczniów wskazuje, że ze względów finansowych nie mogą pozwolić sobie na dodatkowe lekcje,

- oceny osób uczących się języka niemieckiego, jak i angielskiego są podobne.

Pytanie 9. Czy pracując tylko z podręcznikiem można dobrze przygotować się do matury?

Zdecydowana większość uczniów klas maturalnych jest zdania, iż praca wyłącznie z podręcznikiem nie daje możliwości dobrego przygotowania się do matury. Wyniki przeprowadzonej ankiety mówią same za siebie. 92 proc. uczniów przystępujących do matury z języka niemieckiego i 84 proc. uczniów przystępujących do matury z języka angielskiego uważa, że podręcznik nie może być jedynym źródłem wiedzy językowej.

Zadaniem szkoły jest przygotowanie uczniów do funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym, w którym nie sposób obyć się bez komputerów i internetu. Uczniowie są tego w pełni świadomi. Czy nauczyciele również? Mamy co do tego wiele wątpliwości.

Rozpoczynając praktyki w toruńskich szkołach szybko musieliśmy pożegnać się z pomysłami na lekcje oparte na materiałach z sieci. Okazało się, że dostęp do komputerów i internetu nie jest, jak się spodziewaliśmy – trudny – ale wręcz niemożliwy. Szkoły dysponują zazwyczaj jedną salą komputerową, w której są przeprowadzane wyłącznie lekcje informatyki. Nasze pomysły i aspiracje zmierzające do wprowadzania uczniów w świat społeczeństwa informacyjnego okazały się zupełnie nierealne. Po kilku miesiącach praktyk szkolnych na nasze wcześniejsze wyobrażenia i plany patrzemy dziś z pewnym rozbawieniem.

Jesteśmy przekonani, że nauka języka niemieckiego z wykorzystaniem komputera oraz internetu byłaby ciekawsza i na pewno lepiej motywowałaby uczniów do nauki, ale musimy zaakceptować szkolną rzeczywistość taką, jaka jest. Szkoda, że w trakcie praktyk nie możemy wypróbować pracy z nowymi technologiami. W ten sposób wiele z naszych pomysłów wypracowanych na zajęciach z metodyki musi zostać odłożona na później.

Z ankiety wynika, iż uczniowie widzą potrzebę sięgania po różne źródła wiedzy. Również nowa podstawa programowa zaleca wykorzystywanie na lekcjach języków obcych nowych technologii. Niestety w praktyce nie jest to możliwe. Wiele szkół nadal boryka się nawet z brakiem

urządzeń pozwalających na odtwarzanie płyt CD. Jak więc przygotować uczniów do funkcjonowania w dzisiejszym społeczeństwie? W toruńskich szkołach, w których odbywamy praktyki, przeprowadzenie nawet pojedynczych lekcji języka niemieckiego w pracowni komputerowej jest praktycznie niemożliwe.

Rząd z powodzeniem realizuje program Orlik, na pewno więc jest możliwe stworzenie programu, który przyczyniałby się do zwiększenia liczby sal komputerowych z dostępem do internetu. Jednak docelowym rozwiązaniem powinno być wyposażenie każdej sali lekcyjnej w kilka komputerów z dostępem do zasobów sieci. W ten sposób z internetu można by korzystać zawsze, gdy zachodzi taka potrzeba, bez konieczności specjalnego planowania i uciążliwej zamiany sal. Internet w świecie realnym jest już dobrem ogólnie dostępnym – w szkołach, poza zajęciami z informatyki, jest jeszcze traktowany jako dziwna fanaberia.

Pytania 9 i 10. W jakim celu uczysz się języka obcego? – Często mamy wrażenie, iż uczniowie uczą się wyłącznie dla dobrych ocen. Analiza pytania 10 przeczy temu tak często wypowiadanemu sądowi. Zaledwie co dziesiąty respondent wskazuje maturę jako cel nauki języka. Większość uczniów wymienia inne powody. Prawie połowa badanych, uczących się zarówno języka niemieckiego, jak i angielskiego, uczy się z powodów osobistych. 25 proc. uczniów podaje cele związane z życiem zawodowym jako źródło motywacji do nauki.

● **Uwagi podsumowujące**

Skoro uczniowie wykazują tak dojrzałe podejście do nauki języków obcych, szkoła powinna im to umożliwić na możliwie najwyższym poziomie. Czy jest to możliwe przy zbyt małej liczbie godzin i bez możliwości wykorzystania komputera i internetu? Technologie informacyjne zmieniły naszą rzeczywistość. Niestety nie dotyczy to badanych przez nas szkół. Uczniowie uczą się na zajęciach informatyki, jak wykorzystywać technologie informacyjne, ale potem nie mają możliwości wykorzystania tych umiejętności na innych lekcjach. Doświadczenia zebrane przez nas w czasie odbywania praktyk zupełnie pozbawiły nas złudzeń, iż poznane przez nas szkoły weszły już w XXI wiek.

(grudzień 2009)

Z zagranicy

Anna Airikkala¹
Perttula



Wzmianka o nauczaniu języków w Finlandii

Podstawy programowe żyją krótko: 5-7 lat. Obecnie obowiązujące w Finlandii, poprzedzone szeroko zakrojonymi konsultacjami i ogromną liczbą godzin pracy nauczycieli, zostały przyjęte w roku 2005. Teraz, gdy już je dogłębnie poznaliśmy i zgodnie z nimi uczymy, dostrzegamy ich mankamenty i niedostatki, które pojawiają się równie szybko, jak szybko zachodzą zmiany w społeczeństwie, kulturze fińskiej i europejskiej. Ministerstwo reaguje równie szybko – już w tym roku powołuje grupy rzeczoznawców, by przygotowywali nowe podstawy. Spodziewamy się nowego kanonu najpóźniej w roku szkolnym 2011-2012.

Podstawy nauczania języków obcych w fińskim liceum (klasy 10-12) mają podwójną strukturę. Składają się na nią:

- treści nauczania poszczególnych kursów (jest ich od 8 do 12 w zależności od zakresu programu dla zaawansowanych lub początkujących),
- cykle tematyczne, które nakładają się w zasadzie na wszystkie przedmioty nauczane w szkole.

Treści nauczania są sformułowane dla wszystkich języków obcych tak samo, np. kurs 4 dla języków, których nauka rozpoczyna się w klasie 5 (niemiecki, szwedzki, rzadziej francuski) jest zatytułowany *Społeczeństwo i środowisko* i jego główne treści dla tych języków są identyczne. Ma to wiele zalet, począwszy od porównywalności kompetencji, a skończywszy na łatwości łączenia świadectw z różnych szkół, co w Finlandii jest możliwe.

Poszczególne kursy języków obcych koncentrują się wokół następujących tematów:

1. Młodzież i jej świat.
2. Kontakty i czas wolny.
3. Nauka i praca.
4. Społeczeństwo i otaczający nas świat.
5. Kultura.
6. Ekonomia i technologia.
7. Środowisko i ekologia.
8. Nasza wspólna planeta i kontakty międzynarodowe.

Sześć z nich jest obowiązujących a dwa fakultatywne dla języków niemieckiego, francuskiego, hiszpańskiego i angielskiego w rozszerzonym wymiarze. Kursy języków, których nauka rozpoczyna się dopiero w liceum, nie są tak obszerne tematycznie i mają nieco inne tytuły, lecz także wspólne dla wszystkich języków nowożytnych.

Fińskie liceum funkcjonuje dość specyficznie. Od ponad dziesięciu lat nie naucza się przedmiotów przez cały rok w określonym wymiarze godzin, np. 1-2 godziny w tygodniu. Materiał jest podzielony właśnie na kursy, obejmujące przeciętnie 35 godzin. Kurs trwa sześć tygodni i kończy się egzaminem. Cały materiał obowiązujący w liceum obejmuje 45 obowiązkowych kursów oraz 30 dowolnie wybranych, które z reguły są kursami pogłębiającymi (rozszerzającymi) materiał kursów obowiązkowych. 75 zaliczonych kursów to pełne opanowanie programu nauczania, które uprawnia do otrzymania świadectwa ukończenia liceum. Każde liceum oferuje ponadto pewną liczbę kursów dodatkowych, specyficznych dla profilu szkoły.

Właśnie w takiej strukturze kształcenia oraz przygotowanych dla niej podstawach programowych kryją się niezliczone możliwości integrowa-

¹ Autorka jest lektorką języka niemieckiego i szwedzkiego w liceum ogólnokształcącym Arkadian yhteislyseo w Klaukka oraz członkiem zarządu Dafnord w Finlandii.

nia przedmiotów wokół wspomnianych cykli tematycznych. Są nimi:

- aktywne obywatelstwo,
- jakość życia i bezpieczeństwo,
- trwały rozwój środowiska,
- tożsamość kulturowa i znajomość innych kultur,
- społeczeństwo i technologia,
- środki przekazu i kompetencja medialna.

Jakie ma to odniesienie do nauki języków obcych? W zależności od numeru kursu – lub od podręcznika – można w treści każdego kursu wyodrębnić elementy wyżej wymienionych cykli tematycznych. Często jednak odnosi się wrażenie, że w podręczniku „doklejono” naprędce jakąś czytankę, by sprostać wymaganiom podstawy programowej i kryteriom „Referenzrahmen”, czyli odpowiednika polskiej wersji „Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego”.

Podstawa programowa oraz rozporządzenie o organizacji pracy w roku szkolnym dają fińskim nauczycielom wiele możliwości odejścia od podręczników, w których zawsze na pewnym etapie ktoś kupuje bilet do teatru lub idzie do lekarza. Jeśli uczeń ma pecha i w tym samym czasie wybrał kurs np. RAB2 z francuskiego i SAB2 z niemieckiego, to niestety mówi wciąż to samo w różnych językach i może uczyć się, jak kupić bilet do kina lub przekazać jakieś informacje lekarzowi. Można oczywiście uniknąć powtarzania takich nudnych i rutynowych tematów, ponieważ możliwości uczniów konstruowania własnego i sensownego planu zajęć są bardzo duże, zwłaszcza w szkołach, do których uczęszcza wielu uczniów i kursy są powtarzane dwa-trzy razy w roku.

Można też nauczać i uczyć się inaczej. Idealnym rozwiązaniem jest wyodrębnienie jednego cyklu tematycznego w planie nauczania, np. *Środowisko i ekologia* i zgrupowanie np. takich przedmiotów, jak biologia, język niemiecki i szwedzki. Nazwijmy ten cykl *Ratujmy Bałtyk*. Uczeń, który wybierze taki kurs, zdobywa wiedzę z wymienionych przedmiotów, penetrując źródła w językach obcych – w tym przypadku niemieckim i szwedzkim. Wybór języków jest naturalny: mogą to być także wszystkie języki, którymi mówi się w krajach wokół Bałtyku. Taki kurs jest językowo trudniejszy niż tradycyjna praca z „czytankami” (tak to się nazywało w dawnych czasach), ale nieporównanie

bardziej interesujący i dający więcej satysfakcji uczniom. Powiązanie treści odpowiadającym wymogom współczesności jest, moim zdaniem, jedyną drogą do wytworzenia i podtrzymywania motywacji. Współbrzmi też dobrze z założeniami podstawy programowej, zgodnie z którą liceum kształci obywateli kompetentnych, świadomych i aktywnych, również na forum europejskim.

Cykl tematyczny *Tożsamość kulturowa i znajomość innych kultur* jest dla nauczyciela języków obcych niewyczerpanym źródłem możliwości konstruowania kursów wokół treści, które kolega, uczący języka ojczystego lub nauki o społeczeństwie, ma w swoim programie. Przykładem niech będzie projekt Comeniusa *Die europäische Familie zwischen Tradition und Zukunft*, który udało nam się przeprowadzić w szkole w ramach kursów już ujętych w rocznym planie nauczania bez konieczności realizowania dodatkowych lekcji. Treści zostały podzielone między naukę o społeczeństwie, język niemiecki, język szwedzki, fiński oraz naukę o sztuce. Nie wdając się w szczegóły, mogę stwierdzić, że praca uczniów miała znacznie głębszy wymiar w porównaniu do tzw. normalnych lekcji. Uczniowie byli przecież odpowiedzialni za treść i jakość informacji przekazywanych zagranicznym partnerom. Językiem projektu był język niemiecki. Wartością dodatkową było przyswojenie wiadomości przydatnych na innych kursach.

Przygotowanie takiego kursu/projektu wymaga pewnego nakładu pracy. Nowy kurs/projekt należy dokładnie zaplanować (nie za obszernie), następnie zachęcić do współpracy koleżanki/kolegów oraz przekonać dyrektora, że to, co planujemy, idealnie pasuje do profilu naszej szkoły, wprowadza nowe elementy dydaktyczne, upowszechnia zaawansowane wykorzystanie nowoczesnych środków przekazu. Dobra argumentacja jest szansą na znalezienie dodatkowych środków finansowych na realizację projektu.

Jednym z najważniejszych czynników jest czas, którego nauczyciele z całą pewnością nie mają zbyt wiele. Ryzyko, że nie zawsze się uda tak, jak zaplanowaliśmy, istnieje. Tak jak i niepewność, czy uda nam się wszystkiego nauczyć, realizując projekt. Zawsze jednak mamy w zapasie podręcznik, który ułatwi zapełnienie luk w wiedzy uczniów.

Status podręcznika wciąż jeszcze wydaje się niepodważalny. Trudno zresztą się temu dziwić: ułatwia on pracę wielu nauczycielom, których czas, umiejętności lub warunki techniczne szkół, w których pracują, nie pozwala na eksperymentowanie. W systemie kursowym łatwiej jest integrować języki obce z innymi przedmiotami w ramach tej samej pracy i płacy. Materiały do takich zintegrowanych kursów można również znaleźć w podręcznikach i uzupełniać je aktualnymi wiadomościami z mediów. Przesunięcie więc punktu ciężkości na nowe, aktualne i dla uczniów odpowiednie treści nie zawsze musi się wiązać z ogromnym nakładem dodatkowej pracy nauczyciela i uczniów.

Od przyszłego roku szkolnego będzie obowiązywać w Finlandii zmiana w podstawach nauczania języków obcych. Zgodnie z nowym rozporządzeniem jeden z fakultatywnych kursów zostaje zmieniony na kurs języka mówionego *Gesprochenes Deutsch/Französisch/Schwedisch*, w którym nacisk jest położony na praktyczne stosowanie języka w rozmaitych sytuacjach, począwszy od spraw co-

dziennych do bardziej zróżnicowanych i wymagających umiejętności przygotowywania i wygłaszania prezentacji, dyskusowania na tematy aktualne, argumentowania, jednym słowem ćwiczenia tego, co w ujęciu „Referenzrahmen” kryje się pod umiejętnością posługiwania się językiem mówionym.

Zmiana jest bardzo potrzebna. Nie znaczy to, że do tej pory nie rozmawiało się na lekcjach. Wręcz przeciwnie – każda lekcja jest okazją do mówienia, nawet gramatyki można się uczyć, mówiąc, a nie pisać. Skoncentrowanie się jednak na rozmaitych formach ustnego przekazu oraz formach przekazu w różnych językach daje większe możliwości wyboru tematów. Tylko to, co interesuje uczniów, wywoła dyskusje. Dlatego postrzegam tę zmianę w podstawie jako krok w kierunku stworzenia w szkole jeszcze bardziej sprzyjających warunków dla opanowania umiejętności posługiwania się językami obcymi. Umiejętności, która jest niezbędna dla podróżującego i pracującego poza granicami własnego kraju pokolenia.

(listopad 2009)

Ewa Noemi Orłowska¹
Warszawa



Dlaczego Finlandia jest tak samo daleko od Polski jak Singapur, czyli o tym, co wynika z badań najlepiej funkcjonujących systemów edukacji na świecie dla nauczania w Polsce

W okresie kolejnych zmian w naszym systemie edukacji warto poznać doświadczenia krajów, w których osiągnięto najwyższy poziom edukacji. Zachecam do porównania ich doświadczeń z naszymi i wyciągnięcia z tego porównania wniosków i inspiracji. Zakładam bowiem, że poprawa jakości całego systemu edukacji wpłynie również na jakość kształcenia językowego.



Badania nad najlepszymi systemami edukacji na świecie²

Celem badań McKinsey & Company (2006/2007) była próba odpowiedzi na pytanie, jak należy ulepszać systemy edukacji. Raport po-

¹ Autorka jest międzynarodową trenerką w zakresie *Nonviolent Communication* (Porozumienie bez przemocy) i nauczycielem konsultantem w Pracowni Edukacji Językowej Ośrodka Rozwoju Edukacji.

² *How the world's best-performing school systems come out on top*, http://www.mckinsey.com/locations/UK_Ireland/Publications.aspx.

wstał na podstawie analizy osiągnięć najlepszych systemów edukacji wybranych na podstawie Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów – PISA, przeglądu literatury współczesnej oraz wywiadów z ponad 100 ekspertami, praktykami i osobami podejmującymi decyzje w obszarze edukacji. Zbadano 25 światowych systemów edukacji, sprawdzając, jakich narzędzi używa się w podnoszeniu wyników kształcenia w najlepszych systemach. Ponieważ prawie wszystkie państwa na świecie traktują reformę systemu edukacji jako jedną z ważniejszych reform w kraju, zaskakujący dla badaczy był fakt, że skuteczność systemów często nie jest proporcjonalna do poniesionych wydatków. Przykładowo szkolnictwo w Singapurze osiąga jedne z najlepszych wyników na świecie, a na szkolnictwo wydaje się tam mniej niż w 27 z 30 krajów zrzeszonych w Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD). Równocześnie zwraca także uwagę fakt, że w Północnej Ameryce w Kanadzie, w Europie w Finlandii a w Azji w Japonii oraz Korei uzyskano doskonałe efekty bez żadnych wygórowanych nakładów. Podstawą reform nie muszą więc być duże nakłady finansowe.

Na pierwszy rzut oka źródło sukcesów najlepszych systemów oświaty nie jest jasne. Dopiero badania McKinsey & Company umożliwiają zrozumienie przyczyn sukcesów najlepszych systemów oraz dostarczają klarownych wskazówek, jak należy pracować nad podniesieniem jakości pracy systemów mało skutecznych. Przedmiotem zainteresowania badających był w pierwszym rzędzie wpływ działań na poziomie edukacji na to, co się dzieje w klasie między uczniem a nauczycielem, ze szczególnym naciskiem na stwarzanie warunków do lepszego nauczania i uczenia się. Celowo nie koncentrowano się na pedagogice i programach nauczania, pozostawiając ten obszar innym badaniom. Powstało unikalne narzędzie wprowadzania reform kształcenia i lepszego przygotowywania młodzieży do wkroczenia w dorosłe życie w zmieniającym się z zawrotną prędkością świecie. We wprowadzeniu do wyników badań Andreas Schleicher³ zwraca uwagę, że dobra edukacja przekłada

się na poziom zarobków obywateli oraz że sukces jest znacznie bardziej prawdopodobny w grupach osób i krajów gotowych na zmiany i zainteresowanych szybką adaptacją do zmieniających się warunków niż w grupach skoncentrowanych na narzekaniu na konieczność tych zmian.

Na podstawie dokonanej analizy stwierdzono, że dla jakości systemu edukacji szczególnie istotne są trzy elementy:

- nabór na studia nauczycielskie właściwych osób,
- kształceniu ich tak, aby stali się skutecznymi nauczycielami oraz
- stworzenie systemu, który gwarantuje, że każde dziecko będzie kształcone w sposób najbardziej odpowiadający jego potrzebom.

Przyjrzyjmy się bliżej tym trzem elementom.

Jakość systemu edukacji nie będzie nigdy większa niż jakość pracy nauczycieli

W najlepszych systemach edukacji podejmuje się działania mające na celu przyciągnięcie do zawodu nauczyciela zdolniejszych kandydatów, co w efekcie prowadzi do lepszych osiągnięć uczniów. Po pierwsze stosuje się procedury selekcji przy przyjęciu na studia nauczycielskie oraz zapewnia się młodym nauczycielom dobre, ale nie bardzo wysokie zarobki na starcie. Wpływa to na podniesienie prestiżu zawodu, co z kolei przyciąga bardzo dobrych kandydatów.

Najlepsze systemy edukacji pokazują, że jakość systemu zależy bardzo wyraźnie od jakości pracy nauczycieli. Przebadane najlepsze systemy edukacji łączy staranność w rekrutacji nauczycieli, gdyż zachęca się tam do pracy około 30% najlepszych absolwentów każdej kohorty opuszczającej uczelnię. W niektórych krajach jest to oferta dla bardzo wąskiej grupy, np. w Korei Południowej grupa najlepszych 5 proc., w Finlandii 10 proc., a w Singapurze i Hong Kongu najlepszych 30 proc. absolwentów. Badania amerykańskie pokazały, że spośród wszystkich cech poziom umiejętności

³ Dyrektor Indicator and Analysis Division, Directorate for Education, OECD.

czytania i pisania nauczyciela (analizowano słownictwo i poddawano nauczycieli testom) najsilniej wpływa na osiągnięcia ucznia⁴. Większość badaczy jest zgodna, że uczniowie nauczycieli z programu amerykańskiego *Teach for America* (program proponowany najlepszym uniwersytetom), uzyskują wyraźnie lepsze wyniki w nauczaniu. Dzieje się tak, mimo iż absolwenci objęci programem mają stosunkowo krótkie szkolenie, na ogół nie mają wcześniejszej praktyki oraz pracują w szkołach najtrudniejszych. Równocześnie wiadomo, że skuteczność pracy nauczycieli rośnie gwałtownie w pierwszych pięciu latach pracy⁵. W związku z powyższym w ostatnim czasie stworzono programy *Boston Teacher Residency*, *the New York Teaching Fellows* oraz *Chicago Teaching Fellows* skierowane do absolwentów najlepszych uniwersytetów.

● Kwestia statusu nauczania

Początkowo sukcesy najlepszych systemów edukacyjnych postrzegano jako wynik oddziaływania takich czynników, jak historia, kultura i status zawodu nauczyciela, tj. czynników niezależnych od kontroli polityków. Przykładowo w Azji edukacja cieszy się wysokim prestiżem i wiązano to z tradycyjnym i wielowiekowym prestiżem kultury oraz konfucjańską tradycją szacunku dla nauczyciela. W niektórych systemach podjęto działania, które w krótkim czasie odmieniły status zawodu nauczyciela i tak w Anglii w ciągu pięciu lat stał się on najbardziej popularnym zawodem wśród licencjatów i magistrów⁶. Także w Finlandii podniesiono status nauczycieli szkół podstawowych w porównaniu do szkół średnich przez zmniejszenie różnic w zarobkach tych grup do około 100 euro w miesiącu.

Badania pokazują, że odnośnie statusu zawodu nauczyciela, we wszystkich systemach można mówić o spirali konsekwencji. Polega ona na następującej sekwencji: nauczanie zyskuje wysoki

prestiż, nauczycielami zostają zdolni ludzie, status zawodu dalej wzrasta. Wyraźnie widać to zjawisko w Finlandii i Korei Południowej. Odwrotne mechanizmy ujawniają się w społeczeństwach, gdzie zawód nauczyciela nie cieszy się wysokim prestiżem. Nauczanie nie jest tam atrakcyjne i do zawodu przyjmuje się słabszych kandydatów, a to ponownie obniża status i przyciąga jeszcze słabszych kandydatów. Mechanizm ten doskonale pokazuje, jak istotne mogą być zmiany w polityce oświatowej państwa.

W najlepszych systemach edukacji można zauważyć – obok dbałości o przyciąganie do zawodu najlepszych studentów – także znoszenie utrudnień dostępu do tego zawodu dla doświadczonych pracowników innych zawodów, tzn. tworzy się alternatywne ścieżki zatrudnienia dla osób, które wcześniej wykonywały inny zawód.

Większość dobrych systemów charakteryzuje także funkcjonowanie mechanizmów umożliwiających usunięcie mało skutecznego nauczyciela. Bierze się zatem pod uwagę możliwość popełnienia pomyłki w doborze do zawodu i konieczność autokorekty.

● Jak selekcjonować kandydatów na studia nauczycielskie

W systemach edukacji, funkcjonujących najbardziej efektywnie na świecie, stosuje się wybrane mechanizmy rekrutacji na studia nauczycielskie. Zakładają one, że każdy, kto ma być skutecznym nauczycielem, powinien posiadać odpowiednie cechy i umiejętności, które należy zidentyfikować jeszcze przed rozpoczęciem studiów. Chodzi tu o wysoki poziom umiejętności czytania i pisanie oraz umiejętności matematyczne, umiejętności interpersonalne i komunikacyjne, chęci do dalszego uczenia się oraz motywację do nauczania⁷. Proces selekcji kandydatów do zawodu nauczyciela odbywa się w większości systemów po ukończeniu studiów i przed rozpoczęciem pracy. Jednak

⁴ NCTQ, *Increasing the Odds; How good policies can yield better teachers*. Uwaga: Przypisy pochodzą bezpośrednio z raportu, więc nie zawierają pełnych informacji, jakie zazwyczaj podaje się w „Językach Obcych w Szkole” (E.O.).

⁵ Decker, Mayer, Glazerman, *The Effects of Teach for America*.

⁶ Training and Development Agency for Schools (11 sierpnia 2005).

⁷ Allington, Johnson (2000), *What we know about effective fourth grade teachers and their classrooms*, wywiady przeprowadzone w Singapurze, Korei Południowej i Hong Kongu.

w większości najlepszych systemów edukacji 'prześwietlanie' kandydatów odbywa się wcześniej, tj. przed rozpoczęciem studiów nauczycielskich.

Gdy selekcja odbywa się po studiach, obserwuje się zbyt dużą liczbę absolwentów w stosunku do liczby miejsc pracy, kłopoty ze znalezieniem miejsca pracy oraz malejące w związku z tym zainteresowanie tym zawodem wśród bardziej zdolnych kandydatów. W takiej sytuacji studia nauczycielskie zaczynają przyciągać tylko te osoby, które nie miały możliwości studiowania innych kierunków. Gdy poziom studentów jest niski, spada jakość programu. Spada ona także wtedy, gdy program obejmuje zbyt dużą liczbę studentów. Tym samym ponownie obniża się prestiż zawodu nauczyciela.

Drugi system, 'prześwietlanie' przed podjęciem studiów stosowane w najlepszych systemach, jest skuteczniejszy, gdyż absolwenci po skończeniu studiów nie mają kłopotów ze znalezieniem pracy w zawodzie, co wpływa na podniesienie rangi zawodu nauczyciela. Przykładowo w Singapurze kandydaci są tak testowani przed przyjęciem na studia, że tylko 20 proc. najlepszych kandydatów je rozpoczyna. Już jako studenci są formalnie zatrudnieni przez Ministerstwo Edukacji i w czasie studiów otrzymują wynagrodzenie w postaci pełnej pensji na jednorocznych programach szkoleniowych oraz w przypadku dłuższych programów wypłaca się im pensję tylko w końcowej fazie. Tym sposobem na studiach znajdują się jedynie te osoby, które miały dobre wyniki i silną motywację. Studia nauczycielskie w Singapurze są bardzo prestiżowe i analogicznie odbiera się także zawód nauczyciela.

Podobnie jak w Singapurze wygląda sytuacja w Finlandii, gdzie liczbę miejsc na studiach dla nauczycieli zrównano z liczbą wolnych miejsc do podjęcia pracy w szkole. W Finlandii selekcja przebiega wieloetapowo, poczynając od testów wielokrotnego wyboru (sprawdzenie umiejętności z matematyki, czytania i pisania oraz rozwiązywanie problemów). Najlepsi przechodzą do drugiego etapu, który przeprowadzają poszczególne uniwersytety, koncentrując się na ocenie umiejętności interpersonalnych i komunikacyjnych kandydatów, ich chęci do uczenia się i zdolności do przyswajania wiedzy oraz posiadania moty-

wacji do nauczania. Pod koniec studiów przyszli nauczyciele są poddawani kolejnym testom, które przeprowadzają szkoły, w których ubiegają się o pracę.

Wyjątkowa sytuacja panuje w Korei Południowej, gdzie inne procedury naboru i tym samym inny prestiż mają studia dla nauczycieli szkoły podstawowej a inny dla nauczycieli szkoły średniej. Na studia nauczycielskie, które kształcą przyszłych nauczycieli szkoły podstawowej jest przyjmowane średnio 5 proc. najlepszych kandydatów kohorty. Absolwenci mają duże szanse na zatrudnienie, studia i zawód nauczyciela szkoły podstawowej cieszą się wysokim prestiżem. Inaczej jest w przypadku nauczycieli szkoły średniej, gdzie inna selekcja sprawia, że każdego roku w Korei Południowej studia kończy pięć razy więcej absolwentów, niż jest wolnych posad na rynku (w grudnia 2005 r. było 59090 chętnych na 5245 miejsc pracy). W przeciwieństwie do nauczycieli szkół podstawowych zawód nauczyciela szkoły średniej ma niski prestiż i jest o wiele mniej atrakcyjny dla dobrych kandydatów.

Warto wspomnieć, że w systemach edukacji stawiających na wysoką selektywność rekrutacji na studia nauczycielskie są wykorzystywane trzy mechanizmy:

- Rekrutacja o charakterze systemowym: państwo kontroluje cały proces doboru kandydatów na studia, np. w Finlandii i Singapurze miejsca na studiach są tak ograniczone, aby liczba absolwentów nie przewyższała liczby miejsc pracy.
- Limitowanie miejsc na studiach przez ich finansowanie, np. w Hong Kongu, Anglii i Korei Południowej. Chcąc ograniczyć zasoby, stosuje się bardziej rygorystyczne procedury rekrutacji, aby wybrać najlepszych kandydatów.
- Ścieżki alternatywne: tam, gdzie decydenci nie mają wpływu na uniwersytety, tworzy się ścieżki alternatywne, które mają na celu selekcję kandydatów, zanim rozpoczną studia. Amerykańskie programy *Boston Teacher Residency*, *Chicago Teaching Fellows* i *New York Teaching Fellows* zapewniają wybranym kandydatom posadę na podstawie umów zawartych z lokalnymi szkołami i uniwersytetami.

W najlepszych systemach edukacji stworzono także atrakcyjne zasady podjęcia pracy nauczycielskiej przez osoby, które ukończyły inne studia i pracowały wcześniej w innych zawodach. Uczenie to wyzwanie, nauczyciele z doświadczeniami z innych dziedzin niż edukacja są bardzo cenni i robi się wszystko, aby ich wprowadzić do edukacji. W niektórych krajach udogodnienia obejmują zwolnienie ich z opłat za naukę w czasie uzupełniania przez nich wykształcenia lub nawet wypłacanie im w tym czasie wynagrodzenia. Warto wspomnieć, że w większości systemów edukacji wykazano, że jakość nauczania nauczycieli z tej grupy jest wyższa od jakości pracy pozostałych nauczycieli. Zwraca uwagę fakt, że u uczniów takich nauczycieli średnio po dwóch latach wyniki są wyraźnie wyższe niż w przypadku nauczycieli ze zwykłego naboru.

Autorzy najlepiej funkcjonujących systemów edukacji na świecie są jednak świadomi, że żaden mechanizm selekcji nie jest perfekcyjny. Dlatego wdraża się procedury usuwania z zawodu naj słabszych nauczycieli. W stanach Boston lub Chicago nauczyciele nie są obecnie zatrudniani na stałe wcześniej niż po trzech latach pracy.

● Pierwsza pensja na dobrym poziomie

We wszystkich najlepszych systemach kształcenia (poza jednym) pierwsza pensja jest równa lub wyższa od średniej płacy w krajach OECD oraz na ogół odpowiada wartości PKB na jednego mieszkańca kraju. W najlepszych systemach edukacji rozpiętość oferowanych na starcie pensji nauczycielskich jest bardzo nieznaczna. Wysokie wynagrodzenie na starcie oraz nieznaczny wzrost płac w ciągu dalszej kariery stosuje się w Finlandii, Holandii, Nowej Zelandii, Australii i Anglii. Zaletą tej strategii jest przyciąganie do zawodu dobrych kandydatów oraz pozostawanie w zawodzie osób o wysokiej motywacji do pracy nauczycielskiej. Wiele krajów szuka pieniędzy na pensje przez zwiększenie liczebności klas, w Korei na jednego nauczyciela przypada średnio trzydziestu uczniów, w krajach OECD jest to średnio siedemnaścioro uczniów. Zaletą tego systemu jest podniesienie ilości środków przeznaczonych średnio na jednego nauczyciela. Na poziom nauki liczebność kla-

sy wpływa w o wiele mniejszym stopniu niż jakość pracy nauczyciela.

● Jak podnosić status nauczyciela

System edukacji przyciąga do zawodu właściwe osoby, gdy zawód ten ma w kraju wysoki prestiż. Ta zasada została potwierdzona we wszystkich badanych systemach. We wszystkich systemach polityka ma silny wpływ na system edukacji i może go łatwo zmienić. Daje się zaobserwować dwa podejścia do wpływania na status zawodu nauczyciela:

- Tworzenie odrębnej marki – Boston, Chicago oraz konkretne programy jak *Teach for America* wyrobiły sobie unikalną markę, co spowodowało odrębność postrzegania zawodu nauczyciela. Elitarna grupa uczestników programu potrafi zmienić wizerunek zawodu.
- Strategie systemowe – w Singapurze i w Anglii posłużono się starannie dobranymi strategiami marketingowymi i powiązano je z rekrutacją, by podnieść prestiż zawodu. Zapożyczono z sukcesem rozwiązania z biznesu. Zabiegom marketingowym towarzyszyła zmiana warunków pracy, np. podniesienie pensji. Równocześnie w większości systemów edukacji pojawiła się świadomość, że postrzeganie tego zawodu łączy się z poziomem wykształcenia i szkoleniami, jakie należy koniecznie ukończyć, aby zostać nauczycielem.

Ciekawym programem jest angielski *Teach First*, który koncentruje się na absolwentach najlepszych uniwersytetów i zachęca ich do poświęcenia dwóch lat pracy zawodowej na nauczanie. Po dwóch latach pomaga się im w uzyskaniu pracy w sektorze prywatnym. Nauczyciele z tego programu osiągnęli duże sukcesy, a 47 proc. pierwszej grupy młodych nauczycieli z tego programu zdecydowało się pozostać w szkole po upływie pierwszych dwóch lat.

Dostrzeżono też znaczenie rozwoju zawodowego. W niektórych krajach podniesiono prestiż zawodu, wprowadzając wymóg ukończenia studiów i uzyskanie stopnia magistra (np. w Finlandii). W Singapurze podobny rezultat osiągnięto przez wprowadzenie do kursów nauczycielskich standardów kształcenia obowiązujących na wyż-

szych uczelniach oraz zapewniono każdemu nauczycielowi prawo do odbycia w każdym roku darmowego, stugodzinowego kursu doskonalenia zawodowego.

Tylko wysoka jakość kształcenia może poprawić wyniki uczniów

Nikt spośród osób odpowiedzialnych za kształt najlepszych systemów edukacji nie ma wątpliwości, że lepsze wyniki uczniów można uzyskać jedynie przez podnoszenie jakości nauczania. Uczenie się w szkole to interakcja nauczyciela i uczniów, dlatego należy zadbać o jakość tej interakcji. Najlepsze systemy są zarządzane z uwzględnieniem doradztwa w obszarze umiejętności prowadzenia lekcji, doskonalenia nauczycieli podczas zajęć w klasach, dbania o podnoszenie kompetencji dyrektorów szkół i stwarzania warunków dogodnych do tego, aby nauczyciele mogli uczyć się od siebie nawzajem. Badacze podkreślają, że wyniki każdego systemu edukacji są sumą poziomu nauczania, który prezentują jego nauczyciele.

Decydenci w zakresie edukacji stoją przed podwójnym zadaniem. Pierwszą jest stworzenie wizji idealnego nauczania, tj. programu nauczania, doboru metod itp. Kolejnym wyzwaniem jest, jak przekazać tę wizję tysiącom, a nawet setkom tysięcy nauczycieli oraz jak wyposażać ich w konieczną wiedzę i kompetencje potrzebne do rzetelnego nauczania. Ostatnie zadanie to jak wspomagać ich w pracy przez stosunkowo niewielki i skuteczny nadzór.

W Singapurze przeprowadza się profesjonalne szkolenia zawodowe w National Institute of Education (Krajowy Instytut Edukacji) w wymiarze stu godzin dla każdego nauczyciela rocznie, zgodnie z przekonaniem, że tylko dobrzy nauczyciele gwarantują efekty, a wszystkie wysiłki reformy systemu bez dobrych nauczycieli mogą pójść na marne. W Anglii wprowadzający reformy także koncentrują się na podnoszeniu jakości prowadzenia lekcji. Gdy po dziesięciu latach reform w okresie

1988-1998 okazało się, że lekcja w szkole nie uległa żadnej zmianie, stało się to inspiracją do reformy samych zajęć z uczniami⁸. Rząd wprowadził nowe programy kształcenia nauczycieli z wykorzystaniem najlepszych wzorców technik szkoleniowych i w ciągu trzech lat liczba uczniów spełniających zakładane wymagania w umiejętności czytania i pisanja wzrosła z 63 do 75 proc.

O konieczności krytycznej samooceny nauczyciela

Autorzy badań podkreślają, że podniesienie jakości nauczania w klasach jest konieczne, lecz także że samo w sobie nie gwarantuje sukcesu. Podkreśla się, że nauczyciel powinien po pierwsze mieć dystans i krytyczne spojrzenie na mankamenty swojego stylu nauczania, po drugie, że każdy nauczyciel powinien poznać i zrozumieć najlepsze wzorce nauczania w praktyce podczas zajęć w klasie oraz po trzecie, że każdy nauczyciel musi być odpowiednio motywowany do stałego podnoszenia jakości swojej pracy. W przeszłości wielokrotnie reformy nie przynosiły efektów, gdyż brakowało któregoś z trzech wymienionych elementów. Dodatkowo podkreśla się, że jeśli nie wprowadzi się tych trzech elementów łącznie, to możliwość pozytywnej zmiany w systemie jest bardzo ograniczona. Na przykład, jeśli nauczycielom przekazuje się teorię lub mało precyzyjne wskazówki co do praktyki, to same te zewnętrzne idee bez przełożenia na praktykę nie przyniosą oczekiwanej zmiany. Zwraca uwagę fakt, że chociaż niemal w każdym zawodzie przeprowadza się szkolenia w rzeczywistym środowisku pracy, np. dla lekarzy i pielęgniarów w szpitalach, prawników na salach sądowych itp. to zaledwie niewielka część szkoleń dla nauczycieli odbywa się podczas lekcji w klasie, choć prawdopodobnie byłyby bardziej skuteczne niż szkolenia poza budynkiem szkoły.

Różne sposoby podnoszenia jakości pracy w klasie

W najlepszych systemach edukacji można wyróżnić cztery podejścia do podnoszenia jakości nauczania.

⁸ Barber (2005), *Journeys of Discovery*.

- Rozwijanie praktycznych umiejętności przyszłych nauczycieli już w trakcie studiów przez przenoszenie części zajęć z sali wykładowej do klas szkolnych. W programie *Teacher Residency* w Bostonie studenci w każdym tygodniu nauki spędzają cztery dni w szkole, w Anglii dwie trzecie kursów nauczycielskich przeznaczają się na praktyki w szkołach.
- Ustanowienie na terenie szkoły nauczycieli doradców, którzy koncentrują się na doradztwie podczas zajęć w klasach. W Anglii nauczyciele doradcy mają obniżone pensum godzin dydaktycznych.
- Tworzenie w szkole kultury doradztwa przez powoływanie najlepszych nauczycieli na nauczycieli doradców. Badania pokazują, że w najlepszych systemach edukacji dyrektorzy małych szkół poświęcają 80 proc. swojego czasu na podnoszenie jakości nauczania w szkole i oddziaływanie na nauczycieli, by wykształcili w sobie motywację do poprawiania swojego stylu nauczania.
- Tworzenie kultury współpracy i uczenia się od siebie nawzajem podczas wspólnej pracy. Pracę nauczycielską charakteryzuje duża samodzielność, równocześnie w wielu najlepszych systemach, np. w Japonii i Finlandii nauczyciele współpracują ze sobą, wspólnie planując lekcje, obserwując lekcje innych, wymieniając się uwagami i nawzajem pomagając sobie w podnoszeniu jakości nauczania. Taki styl staje się normą, dzięki której nauczyciele stale się doskonalą.

W najlepszych systemach edukacji stosuje się dwa lub trzy z wymienionych powyżej czterech podejść. Pierwsze dwa poprawiają nauczanie, lecz dopiero dwa ostatnie mają znaczenie w ustanawianiu stabilnej kultury pracy nad podnoszeniem jakości nauczania.

● **Rozwijanie praktycznych umiejętności w trakcie studiów**

Nauczyciele budują własny warsztat dydaktyczny w czasie pierwszych lat swojego kształcenia zawodowego i praktyki. Doświadczenia z wielu

analizowanych systemów pokazują, że wsparcie, które nauczyciel otrzymuje w tym okresie (zarówno podczas studiów, jak i w pierwszych latach pracy) rzadko kiedy jest dostatecznie efektywne. Z badań wynika, że w Stanach Zjednoczonych wiele programów edukacyjnych kierowanych do nauczycieli ma niewielki wpływ na ich efektywność. Przyczyny tego stanu często upatruje się w niedostatecznie silnym związku między tym, czego uczy się studenta podczas studiów, a tym, czego się od niego oczekuje w klasie. Wszystkie lepsze systemy edukacji, które objęto omawianymi badaniami, włączyły do swoich programów studiów praktyki nauczycielskie. Systemy Bostonu, Anglii, Finlandii i Japonii poszły jednak o krok dalej: intensywnie zwiększyły wymiar praktyk i znalazły sposób, by stały się one bardziej efektywne. W Bostonie wprowadzono program kształcenia zawodowego, który jest wzorowany na modelu stażów lekarskich: powiązano doświadczenia praktyczne z silną podstawą teoretyczną i wyższym (magistranckim) poziomem zdobywania kwalifikacji. Po odbyciu sześciotygodniowego letniego szkolenia kandydaci odbywają roczne praktyki w szkołach. W czasie tego roku cztery dni każdego tygodnia pracują z doświadczonym nauczycielem, a w ciągu jednego mają zajęcia teoretyczne. W drugim roku każdemu nowemu nauczycielowi przypisuje się opiekuna, który przeznacza dwie i pół godziny tygodniowo na doskonalenie umiejętności młodszego kolegi w klasie. Opiekunowie „kształtują, wspólnie uczą, obserwują i wspomagają młodego nauczyciela w kierowaniu klasą, planowaniu lekcji i dobieraniu odpowiednich strategii nauczania”⁹. W celu zwiększania oddziaływania opiekunów i efektów ich pracy w bostońskim systemie na pełny etat zatrudnia się obecnie wielu specjalistów, z których każdy ma pod swoją opieką czternastu nowych nauczycieli. Natomiast w Anglii przekazano finansowanie i pełną kontrolę nad szkoleniami zawodowymi nauczycieli państwowej Training and Development Agency for Schools (TDA). Wyzaczyła ona sztywne standardy dla instytucji świadczących szkolenia na-

⁹ Wywiad: Boston, styczeń 2007.

uczucielskie – na większości kursów wprowadzono wymóg odbycia co najmniej 24 tygodni praktyk (dwie trzecie całkowitego czasu rocznych kursów) przy założeniu, że taka praktyka w szkole rzeczywiście umożliwia przyszłemu nauczycielowi opanowanie odpowiednich umiejętności. Instytucje szkoleniowe podlegają kontroli niezależnych inspektorów oświatowych, a te z nich, które nie spełniają określonych standardów, mogą mieć ograniczone dotacje finansowe lub zostać zamknięte.

W Anglii wprowadzono także roczny okres zmniejszonego obciążenia nowego nauczyciela. W tym czasie może on liczyć na wzmoczony nadzór i wsparcie oraz mniejszy wymiar godzin dydaktycznych. Pozwala mu to przeznaczać więcej czasu na przygotowanie lekcji i doskonalenie zawodowe, oraz na systematyczną analizę swoich lekcji.

● **Nauczyciele doradcy na terenie szkoły**

W wielu dobrych systemach do klasy wkracają nauczyciele doradcy, których nauczono, jak należy szkolić kolegów. Ich zadaniem jest obserwacja lekcji, następnie ją opiniują, dyskutują i biorą udział w planowaniu kolejnych. W niektórych przypadkach doradcy są pełnoetatowymi, profesjonalnymi instruktorami, zatrudnionymi przez władze lokalne lub ministerstwo. W innych systemach są to doświadczeni nauczyciele z udokumentowanymi osiągnięciami zawodowymi, którym obniża się wymiar pensum dydaktycznego, aby mogli szkolić innych nauczycieli. W Anglii powstała sieć krajowych ekspertów, szkolących doradców zarówno w zakresie skutecznej metodyki i pedagogiki, które powinny być wykorzystane w celu poprawy wyników uczniów, jak i technik nauczania, które powinni stosować nauczyciele. Na skutek tych działań w ciągu zaledwie trzech lat wyraźnie podniosły się wyniki uczniów.

● **Umożliwienie nauczycielom uczenia się od siebie**

W Bostonie plan lekcji jest ułożony w taki sposób, by wszyscy nauczyciele danego przedmiotu na tym samym poziomie, mieli wolne lekcje w tym samym momencie. W tym czasie mogą wspólnie

planować przebieg lekcji i analizować metody nauczania według kryterium uzyskanych ocen. W spotkaniach tych uczestniczy dyrektor lub jeden z doradców od nauczania czytania i pisania. Ich celem jest wydobywanie różnic w metodach i promowanie najskuteczniejszego podejścia. Analogicznie w Finlandii nauczyciele razem pracują i poświęcają jedno popołudnie na wspólne planowanie i doskonalenie programu nauczania.

● **Wybór odpowiednich nauczycieli na dyrektorów szkół**

Na ogół, aby w szkole powstała grupa skutecznych nauczycieli, należy zadbać o trzy rzeczy, z których najważniejszą jest wybór odpowiednich nauczycieli na stanowiska dyrektorów szkół. Dwa kolejne czynniki to rozwijanie u dyrektorów umiejętności skutecznego kierowania szkołą oraz koncentrowanie ich uwagi na skutecznym nauczaniu.

W celu pozyskania odpowiednich kandydatów na stanowiska dyrektorskie w dobrze funkcjonujących systemach edukacji stosuje się zachęty motywujące najlepszych nauczycieli do kandydowania. Następnie uruchamia się mechanizmy selekcji, dzięki którym możliwy jest wybór optymalnej kandydatury. Przykładowo w Singapurze wynagrodzenia dyrektorów są wysokie ze względu na uznanie ich ważnej roli w funkcjonowaniu szkoły oraz także w celu przyciągnięcia bardzo dobrych kandydatów. System rekrutacji dyrektorów jest rygorystyczny i polega na wykonaniu przez kandydatów szeregu starannie zaprojektowanych zadań w Assessment Centre (Centrum Oceny). Pozwala to na ujawnienie u nich postaw i zachowań, zgodnych z wymaganymi kompetencjami dyrektora szkoły. Kandydatów, u których dostrzeże się potencjał do zarządzania szkołą, kieruje się następnie na półroczny kurs organizowany przez National Institute of Education (Krajowy Instytut Edukacji). Podlegają oni stałej ocenie zespołów trenerskich, na podstawie której dokonuje się selekcji najlepszych. Natomiast w Chicago wyboru dyrektora dokonują rady szkoły, lecz aby ubiegać się o posadę dyrektora, kandydat musi przejść przez dwuetapową rekrutację: najpierw musi spełnić rygorystyczne kryteria, które wykluczają z dalszego procesu średnio dwie

trzecie kandydatów, a dopiero potem pozostali mogą wziąć udział w konkursie na dyrektora konkretnej szkoły. Przykładowo w pierwszym etapie kandydaci przygotowują portfolio, które są oceniane przez radę złożoną z emerytowanych dyrektorów szkół, a następnie po rozmowach kwalifikacyjnych kandydaci muszą zdać egzamin ze strategii zarządzania szkołą.

● **Rozwijanie umiejętności skutecznego kierowania szkołą**

W najlepszych systemach edukacji funkcjonują rozbudowane systemy szkoleń dla dyrektorów, które obejmują kursy zarządzania i przywództwa, opracowywanie innowacyjnych metod rozwiązywania problemów, pracę w grupach projektowych, opracowujących nowe metody edukacyjne, często staże zagraniczne (w Singapurze np. IBM, HP i Ritz). Całość procesu kończy się rygorystyczną ewaluacją, po której nominacje otrzymują tylko osoby z najwyższymi kwalifikacjami.

● **Jak dotrzeć do każdego dziecka**

Najlepsze systemy dbają nie tylko o poprawę jakości nauczania, lecz także o to, aby każde dziecko było w stanie w pełni skorzystać z tego wyższego poziomu. Ustanawia się wysokie standardy tego, co każdy uczeń powinien osiągnąć, a następnie monitoruje się wyniki i interweniuje tam, gdzie są zbyt niskie. Dzieje się to na terenie szkoły, równocześnie pracuje się ze szkołami, które osiągają niesatysfakcjonujące wyniki. Jednak zwraca uwagę fakt, że w najlepszych systemach interweniuje się już na poziomie pojedynczego ucznia i wkracza z pomocą, kiedy uczeń zaczyna mieć zaległości. Celem tych działań jest stworzenie systemu, w którym każde dziecko ma prawo do doskonałego nauczania, a nie tylko najlepsi. Badania potwierdzają, że takie myślenie jest właściwe w celu stworzenia systemu nauczania na najwyższym poziomie. Badania wykazują (na podstawie wyników najlepszych grup rankingu PISA) słabą korelację między wynikami ucznia, a jego kapitałem społecznym wyniesionym z domu, co jest dowodem na wypracowanie

w najlepszych systemach mechanizmów równoważenia przez szkołę różnic wyniesionych z domu.

● **Wysokie wymagania stawiane uczniom**

We wszystkich najlepiej funkcjonujących i rozwijających się systemach opracowano standardy programów nauczania zawierające jasne i wysokie wymagania stawiane uczniom. Standardy są wynikiem długiego procesu i powstałe w jego wyniku podstawy programowe znacznie się między sobą różnią. W najlepszych systemach wyróżnia się jednak wspólne elementy. Wiele uwagi poświęca się rozwijaniu umiejętności liczenia, czytania i pisania we wczesnych latach nauki, gdyż wyniki wielu badań wyraźnie wskazują, że podstawowe i kluczowe umiejętności nabyte przez ucznia w pierwszej fazie edukacji są silnie skorelowane z jego przyszłymi wynikami. Jedno z badań brytyjskich pokazało, że wyniki z testów pisania, czytania i liczenia uzyskane w wieku lat siedmiu, są istotnymi determinantami zarobków, jakie będzie się uzyskiwać w wieku lat trzydziestu siedmiu¹⁰.

● **Kontrola szkoły i interwencje**

Wszyscy są zgodni, że poziom nauczania i wyniki uczniów należy monitorować umiejętnie z niezbędną liczbą egzaminów. Na przykład w rozwijających się systemach Bostonu i Chicago corocznie sprawdza się każdego ucznia między trzecią a ósmą klasą, w stabilnym systemie fińskim zrezygnowano natomiast w znacznym stopniu z ogólnokrajowych egzaminów i przeprowadza się jedynie okresowe oceny osiągnięć uczniów, których wyniki pozostają tajne. Oszczędza to niepotrzebnego stresu i pracy. Stwierdzono także, że intensywność przeprowadzanych kontroli jest odwrotnie proporcjonalna do ogólnej skuteczności, zarówno wewnątrz, jak i między systemami. Analogicznie, np. w Singapurze, najlepsze szkoły są zwolnione z niektórych kontroli, a słabe szkoły w Anglii kontroluje się regularnie tylko do momentu, kiedy ich skuteczność wzrośnie. Równocześnie wiadomo, że nie można usprawniać cze-

¹⁰ Currie, Thomas (1998), *Early Test Scores, Socioeconomic Status and Future Outcomes*.

goś, czego się nie bada i nie mierzy. Powszechnie stosuje się więc formy znane z naszej praktyki, tj. egzaminy dla uczniów oraz okresową ocenę szkoły przeprowadzaną przez instytucje zewnętrzne. W wielu systemach szkoły prowadzą także samoocenę. Wszystkie trzy systemy ewoluują w stronę mniej intensywnego modelu kontroli w okresach wzrostu jakości. Wiele systemów stosuje także wysokie standardy w zakresie przejrzystości, publikując np. raporty na temat swojej skuteczności. Skutkuje to wzrostem świadomości i odpowiedzialności publicznej, a w konsekwencji dalszym wzrostem jakości.

W wielu krajach określenie szkół z niższymi wynikami jest wskazaniem do skierowania do nich dodatkowych funduszy. W najlepszych systemach edukacji mechanizmy kontroli i interwencji wykorzystuje się także w celu wskazania najlepszych wzorców, które będzie można upowszechnić w całym systemie. W Singapurze analizuje się rozwiązania z najlepszych szkół, a wnioski z tego płynące przekazuje się pozostałym.

● Kontrola i interwencja na poziomie ucznia

Najlepiej funkcjonujące szkoły i systemy edukacji dokonują kontroli i interwencji na poziomie pojedynczego ucznia. Badania amerykańskie wykazują, że przeciętne słownictwo trzyletnich dzieci rodziców, którzy mają stałe zatrudnienie, obejmuje 1100 słów, a ich iloraz inteligencji wynosi 117, u dzieci osób utrzymujących się z zasiłku jest to odpowiednio średnio 525 słów, i iloraz inteligencji na poziomie 79¹¹. Jeżeli szkoła nie podejmie efektywnych działań kompensujących efekt ubogiego kapitału wyniesionego z domu, dzieci te będą miały niewielkie szanse na dogonienie swoich kolegów, wychowujących się w bardziej korzystnym środowisku. W Finlandii dodatkową pomocą objęto 30 proc. uczniów w szkole. Nauczyciele pedagogzy najczęściej

wspierają uczniów w zajęciach z języka fińskiego i matematyki. Aby wesprzeć ich w tej roli, w systemie przewidziano dla nich dodatkowy rok szkolenia. Działalność nauczycieli pedagogów w Finlandii ma za zadanie przeciwdziałanie efektowi stygmatyzacji uczniów objętych pomocą. Po pierwsze, do tego rodzaju nauczania włączono dużą liczbę uczniów. Po drugie, zastosowano analogiczne rozwiązanie dla najlepszych uczniów – ich również od czasu do czasu wysyła się na lekcje dodatkowe, przez co stwarza się wrażenie, że taki rodzaj pracy z uczniem niekoniecznie jest wyrazem jego słabych wyników w nauce. Takie postępowanie nie obniża poczucia własnej wartości dzieci. Oznacza też coś innego niż tylko poprawę ocen niedostatecznych lub kółko dla osób zdolnych. Dzięki wprowadzeniu mechanizmu szybkiej interwencji na poziomie ucznia, Finlandia zapobiega wczesnym porażkom.

■ Podsumowanie

Podsumowanie raportu pozostawiam czytelnikom. Powinien on zainteresować wszystkich, którym zależy na podniesieniu jakości kształcenia. Niektóre z proponowanych zmian można wprowadzić samodzielnie do codziennej pracy szkoły lub wyższej uczelni. Inne zależą od prowadzonej polityki edykacyjnej państwa. Wszyscy zainteresowani mogą zapoznać się z pełną wersją raportu, podaną w języku angielskim na stronie www.mckinsey.com/locations/UK_Ireland/Publications.aspx.

Warto jeszcze na koniec zacytować zdanie z raportu, które nie wymaga specjalnego komentarza:

„Badania pokazują, że jeśli dwóm przeciętnym ośmioletnim uczniom, przypisze się różnych nauczycieli, tj. dobrego i słabego, to po trzech latach ich wyniki będą różniły się o ponad 50 punktów centylowych”¹² (tłum. własne).

(grudzień 2009)

¹¹ Hart, Risley (2006). „New York Times”, *What it Takes to Make a Student* (26 listopada 2006).

¹² Na podstawie badań z Tennessee, Sanders i Rivers (1996), *Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement*.

Z doświadczeń nauczycieli

Anna Dymel¹

Lublin



Przyczynek do metody *uczenia się przez nauczanie*

Uczenie się przez nauczanie (UpN) to metoda znana od zarania dziejów. *Docendo discimus*, ucząc innych, sami się uczymy, powiedział Seneka. Kto jest właściwie adresatem tej maksymy? Forma gramatyczna wskazuje na trzecią osobę liczby pojedynczej. To właśnie my – pedagodzy, nauczyciele – mamy w polskiej szkole przywilej nauczania. Mamy misję niesienia kaganka oświaty. Jesteśmy ekspertami w swoich dziedzinach, co potwierdzają nasze dyplomy i tytuły. Czego się uczyć na przykład ja, nauczając swojego przedmiotu od 15 lat? Czego się uczyć, skoro jestem nauczycielem? Odpowiedź jest prosta. Od początku mojej pracy pedagogicznej uczyć się uczyć.

Według Thomasa Manna tylko ten, kto opanował formę, może wyjść poza nią. Dlatego po dłu-goletnim wzbogacaniu warsztatu pracy, podnoszeniu kwalifikacji na kursach i seminariach, uczeniu się rzemiosła nauczycielskiego przez obserwację lekcji kolegów, odważyłam się eksperymentować. Lubię się uczyć. Stosować nowinki, które mają przełamać rutynę i schematyczność. Dlatego w sposób intuicyjny i fragmentaryczny zastosowałam metodę uczenia się przez nauczanie. Jeśli po objaśnieniach nauczyciela podczas wprowadzania nowych struktur gramatycznych uczniowie mieli nadal problemy ze zrozumieniem materiału, przeznaczałam 5 minut na **tłumaczenie „kolega koledze”**. Często taka koleżeńska pomoc, gdy uczniowie prostym językiem tłumaczyli sobie nawzajem, okazywała się bardziej skuteczna niż moje nauczycielskie wywody. Dlaczego więc nie stosować takiej techniki, jeśli przynosi pozytywne efekty? Objasnienia nauczyciela nie zawsze „trafiają” do uczącego się. Niezrozumienie określonego fenomenu językowego może stanowić

przeszkodę w dalszym przyswajaniu języka, z czego wynika niechęć do nauki, spadek motywacji, zaległości.

Inną minimalistyczną wersją uczenia się przez nauczanie stanowiła sekwencja lekcji oparta o amerykańskie „*show and tell*”, czyli po naszymu „twoje 5 minut”. Na lekcję uczniowie przynosili rzeczy, które ich ciekawiły i opowiadali o swoich zainteresowaniach. Uczniowie przygotowywali prezentacje w języku niemieckim na różne intrygujące tematy, pokazując przy tym przygotowane gadżety, albumy, płyty. Taki pokaz kończył się często fazą pytań i burzliwą dyskusją. Uczniowie uważali, bo ciekawiło ich, co mówił kolega. Czy było to zmarnowane 5 minut?

Jak wiadomo, lekcje języków są przeprowadzane w grupach. W mojej szkole ze względu na plan lekcji w jednej klasie zajęcia języka obcego prowadzi dwóch nauczycieli. Podczas łączenia grup o zróżnicowanych poziomach bądź różnej progresji programowej jedna **grupa uczniów uczyła inną grupę**. Umożliwiał to każdej z nich uczenie się przez działanie i przeżywanie. Uczyło młodzież twórczych metod rozwiązywania problemów, poszukiwania ciekawych rozwiązań oraz wdrażania w atmosferze wzajemnej tolerancji pomysłów inicjowanych przez ich kolegów. Właśnie aktywizowanie umożliwiło włączenie w proces zapamiętywania jak najwięcej zmysłów, co korzystnie wpłynęło na efektywność uczenia się. Tak jak to ujął Konfucjusz: „*Powiedz mi, a zapomnę. Pokaż mi, a zapamiętam. Pozwól mi zrobić, a zrozumiem*”.

Szukając nowinek metodycznych a jednocześnie mając niewiele czasu, zainteresowałam się e-learningiem i w ten sposób trafiam na semi-

¹ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Zespole Szkół nr 1 im. Władysława Grabskiego w Lublinie.

narium *Schule im Wandel*². Goethe-Institut wraz z partnerami z różnych krajów Europy (strona polska była reprezentowana przez CODN) przygotował kurs dla nauczycieli języka niemieckiego w formie blended-learningu. Zajęcia, profesjonalnie moderowane przez dr Marzenę Żylińską, rozpoczęły się zjazdem stacjonarnym w Sulejówku. Kolejne moduły mające formę e-learningową pokazywały metody pracy z uczniem, stosowane w niemieckich placówkach edukacyjnych. Materiały szkoleniowe w formie filmów dokumentujących lekcje języków obcych, prezentacji PowerPoint, quizów zachęcały uczestników do dyskusji na forum, wspólnego wykonywania zadań online, stanowiły idealny punkt wyjścia do krytycznej refleksji, konfrontacji własnych praktyk dydaktycznych z działaniami kolegów uczących języka obcego w innych krajach. Jak wielkie było moje zaskoczenie, gdy dowiedziałam się, że działania związane z uczeniem się przez nauczanie mają teoretyczną podstawę, są bez mała 30 lat praktykowane oraz ujęte w oficjalnych programach nauczania.

Za niemiecką Wikipedią uczenie się przez nauczanie jest metodą aktywizującą, w której uczniowie/studenci nawzajem uczą się przekazywania sobie konkretnych treści materiału nauczania. Można ją zastosować we wszystkich przedmiotach, typach szkół i na wszystkich poziomach kształcenia. Nawet jeśli czasami ten termin jest używany do ponadklasowego nauczania uczniów młodszych przez starszych, to w terminologii fachowej ten termin zakorzenił się jako wzajemne nauczanie w obrębie jednego zespołu klasowego. W Niemczech metoda uczenia się przez nauczanie w swej nowoczesnej formie jest kojarzona z nazwiskiem Jeana Pola Martina, który ujął tę metodę jako całościowy dydaktyczny koncept.

Jak dokładnie funkcjonuje uczenie się przez nauczanie? Twórcy metody proponują następujące kroki:

● Faza przygotowawcza

Nauczyciel przydziela każdemu uczniowi w klasie małe porcje materiału do opracowania oraz dokonania prezentacji podczas określonej lekcji.

Zadanie nauczyciela na tym etapie pracy polega na pomocy uczniom w wyznaczeniu pary uczniów do moderowania całości lekcji, formowaniu grup roboczych, wspieraniu uczniów w rozwijaniu ich pomysłów na lekcję. Ważnym aspektem pracy nauczyciela jest również pomoc w wyszukaniu, zdobyciu odpowiedniej literatury i pomocy dydaktycznych. Zaś od uczniów wymaga się odpowiedniego zaprojektowania pracy koncepcyjnej i redakcyjnej. Materiał lekcyjny musi być dokładnie opracowany i ze względu na prezentację innym – uproszczony i ustrukturyzowany. Dydaktyzacja treści nauczania to wspólna praca pedagoga i uczącego się. Polega na opracowaniu strategii prezentacji, wyrobieniu umiejętności odróżniania treści istotnych od mniej ważnych, zrozumienia istoty omawianych problemów, znaczenia nowych pojęć, umiejętnego skracania przedstawianych treści, różnicowania między językiem pisanym i mówionym.

● Praca na lekcji

1. Praca na lekcji ma formę prezentacji. Prezentacje uczniowskie nie są referatami. W czasie przedstawiania treści lekcji przez uczących się nauczyciel zwraca uwagę na skuteczność i efektywność komunikatów. W razie niejasności interweniuje i wyjaśnia zagadnienia problematyczne. Prezentację winna cechować duża atrakcyjność treści i formy. Ma być interesująca dla jej odbiorców oraz zakończona uogólnieniem, z którego wypływają logiczne wnioski. Prezentacja fragmentu lekcji przez daną grupę uczniowską nie powinna trwać dłużej niż 20 minut. Po jednym wystąpieniu następna grupa uczniów zaczyna kolejne.
2. Uczniowie muszą pracować w grupach efektywnie. Każdy powinien sumiennie i odpowiedzialnie realizować wyznaczone mu zadania. Nauczyciel ze swoim warsztatem i doświadczeniem służy moderatorom lekcji radą, co do wyboru najbardziej korzystnych technik, które przemówią do pozostałych uczniów i podniosą jakość lekcji. Prezentujący troszczą się o zmiany form pracy i form socjalnych w celu motywowania wszystkich uczniów.

² Zob. artykuł Marzeny Żylińskiej (2009), *Zmieniająca się szkoła – Schule im Wandel*, „Języki Obce w Szkole” 4, s. 84-94.

3. Język prezentacji powinien być jasny, ścisły, zwięzły, logiczny, rzeczowy i zrozumiały, by nie utrudniał opanowania nowych i trudnych terminów oraz pojęć. Zrozumienie złożonych zagadnień ułatwia stosowanie materiałów ikonograficznych oraz sięganie do słowników, podręczników, atlasów, encyklopedii itp. Można opracować z uczniami słownik terminów lekcyjnych, pomocnych w moderowaniu zajęć oraz upewnieniu się, czy członkowie grupy wszystko zrozumieli.
4. Prezentacjom towarzyszą ćwiczenia. Prowadzący lekcję nie tylko wprowadzają nowe treści, ale troszczą się o to, by za pomocą wymyślonych przez nich albo znalezionych w podręczniku ćwiczeń, pozostali uczniowie dokładnie przeciwieżyli i przyswoili wiadomości. Dominanta lekcji zawiera ćwiczenia sprawdzające, które pomagają ocenić, czy uczniowie odnieśli sukces edukacyjny. Podsumowanie posiada zwartą i logiczną strukturę oraz zawiera streszczenie omawianego problemu. Ocenia się fakty, procesy i zjawiska oraz stawia różne hipotezy i daje propozycje rozwiązań.

● Faza ewaluacji

Sprawdzenie i oszacowanie jakości lekcji oraz ocenienie jej efektów jest nieodzownym warunkiem skutecznego nauczania. W metodzie uczenia się przez nauczanie może mieć formę dialogu, dyskursu i analizy różnych tematów. Lubiana przez uczących się jest zwłaszcza dyskusja panelowa, podczas której młodzież jest podzielona na dyskutujących ekspertów (panel) i audytorium, składające się z osób słuchających. Dyskusja powinna być dobrze przygotowana i zaplanowana. Wspólne omówienie danego zagadnienia jest niezbędnym elementem poprzedzającym podejmowanie decyzji. W tej fazie nauczyciel musi umiejętnie dyscyplinować uczniów do respektowania fundamentalnych zasad komunikowania się, uważnego słuchania wypowiedzi, zadawania pytań i odpowiadania na nie. Efekty pracy na lekcji można też ocenić po jakości wykonanej przez uczniów pisemnej pracy domowej, która jest niezbędnym ogniwem metody uczenia się przez nauczanie.

Podsumowując, lekcje prowadzone według metody uczenia się przez nauczanie to forma projektu, który należy planować perspektywicznie i długoterminowo. Każda lekcja powinna umożliwiać dalszą pracę uczniów nad omawianym zagadnieniem. Tok lekcji jest następujący:

- nauczyciel zadaje temat – uczniowie (dwójka moderatorów) przygotowują i opracowują dane zagadnienie (najczęściej w domu),
- dyskurs podczas lekcji – moderatorzy prezentują nową wiedzę,
- faza wstępna – moderatorzy dzielą klasę na małe grupy i przekazują uczniom materiały zawierające treści lekcji, może wtedy nastąpić zebranie, powtórzenie i usystematyzowanie wiedzy już posiadanej przez uczniów,
- faza ćwiczebna 1 – przedstawienie na plenum efektów pracy grup,
- prezentacja – moderatorzy wprowadzają/systematyzują nową wiedzę/ jej nowe aspekty,
- faza ćwiczebna 2 – ćwiczenia są wykonywane przez uczniów pod kierunkiem moderatorów (ćwiczenia sprawdzające),
- faza ćwiczebna 3 – pisemna praca domowa

Techniki wykorzystywane w uczeniu się przez nauczanie są zbliżone do popularnej *techniki kuli śnieżnej*, polegającej na uzgadnianiu wspólnego stanowiska w grupie na zasadzie przechodzenia od pracy indywidualnej do grupowej w kilku etapach. Uczeń rozpoczyna zgłębianie tematu samodzielnie. Następnie wymienia spostrzeżenie z kolegą (praca w parach). Dalej zagadnienia są omawiane w grupach czteroosobowych i ośmioosobowych. Finałem jest prezentacja wyników na forum klasy.

Według zwolenników metody uczenia się przez nauczanie może ona i powinna być systematycznie stosowana w czasie lekcji. Jeśli, jak na przykład jest w Bawarii, jest ona wpisana w program nauczania, czyli oficjalnie zaakceptowana przez władze oświatowe, to nauczyciel nie musi czekać na korzystną okazję, by ją stosować. Powstaje pytanie, czy polski nauczyciel powinien i przede wszystkim czy może, cytując słowa poety, być „*sam sobie sterem, żeglarzem, okrętem*”. W znanych mi programach nauczania

języka niemieckiego metoda uczenia się przez nauczanie jeszcze nie zaistniała. Nie znalazłam też żadnego polskojęzycznego opracowania metodycznego na ten temat. Wyszukując za pomocą Google frazy „uczenie się przez nauczanie” nie znalazłam merytorycznie rzetelnych stron www. poświęconych temu zagadnieniu. Dla zapytania „upn” wyniki zdominowała *Ustawa o postępowaniu w sprawach nieletnich* (UPN). Natomiast wpisując niemiecki skrót *LDL* (*Lernen durch Lehren*), dowiedziałam się, że jest to lipoproteina o małej gęstości, nazywana powszechnie złym cholesterolem. Uważam to za żenujące, zważywszy, że uczenie się przez nauczanie nie jest nowością, lecz metodą praktykowaną przez naszych sąsiadów przez trzy dekady. Chcę ponadto zaznaczyć, że wcale nie jestem jeszcze entuzjastką tej metody. Lecz nie powiem, że jest zła, póki jej nie wypróbuję.

Karta Nauczyciela art. 12 ust. 2. daje każdemu nauczycielowi swobodę doboru metod nauczania. Tu jednak nasuwa się pytanie, na ile jakaś metoda jest skuteczna, jeśli nie jest ogólnie akceptowana. Czy sceptycyzm wobec nowości w gronie samych pedagogów lub nadzoru pedagogicznego nie deprecjonuje nowych metod w oczach uczniów i ich rodziców? Comenius powiedział: „*Qui docet, discit*”. Uczmy się uczyć.

Netografia:

<http://prawo.vulcan.pl/przegdok.asp?qdatprz=09-11-2009&qplikid=2#P2A>
http://de.wikipedia.org/wiki/Lernen_durch_Lehren
http://www.moguul.de/papil/?page_id=16
<http://www.ku-eichstaett.de/Forschung/forschungsprojekte/ldl>
<http://www.ldl.de/material/berichte/daf/timmer.pdf>
 (listopad 2009)

Katarzyna Bruder¹
 Wrocław



15 powodów, dla których warto napisać... plan lekcji

Motywowanie uczniów do nauki jest tematem niezwykle wdzięcznym dla teoretyków, twierdzą nauczyciele na co dzień zmagający się z nieodpowiednim nastawieniem uczniów i często z brakiem dyscypliny (w dużej mierze dotyczy to lekcji języka obcego). Co roku nauczyciele biorą udział w kursach i szkoleniach, mających na celu doskonalenie technik aktywizujących pracę ucznia, a mimo to lekcje w szkołach nadal jeszcze odbiegają od ideału. Wraz z nabywanym doświadczeniem wielu z nas ma jednak tendencję do prowadzenia bardziej „spontanicznych” lekcji, do których przygotowujemy się rzucając okiem do podręcznika tuż przed jej rozpoczęciem. Dlaczego nie zaprzestać tych praktyk i wreszcie zacząć wykorzystywać w pełni wiedzę, którą tak skrupulatnie zdobywamy?

Chciałabym przypomnieć o starym, dobrym narzędziu, które mimo że trochę zapomniane, sprawdza się zawsze bez względu na staż pracy, nauczany przedmiot lub ograniczenia (zepsuty magnetofon, niesprawna drukarka, brak ksero), które stanowią doskonałą wymówkę uniemożliwiającą efektywną pracę w szkole. Jest to plan, konspekt albo scenariusz lekcji. Te trzy nazwy właściwie znaczą to samo – planowanie lekcji – i są zmorą studentów – praktykantów, którzy nie widzą sensu i celu w tworzeniu planu lekcji. Trochę bardziej jest on doceniany przez początkujących nauczycieli – stażystów, którym pomaga odnaleźć się na lekcji i przetrwać pierwszy rok pracy w szkole. I prawie zupełnie jest zignorowany przez pozostałych nauczycieli. Moim

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Gimnazjum nr 1 w Trzebnicy.

celem nie jest omawianie struktury konspektu lekcji, ani też wskazywanie jego idealnej budowy lub też tworzenie nowej rewolucyjnej formy. Konstrukcja takiego planu zależy od indywidualnego podejścia nauczyciela, tak samo jak decyzja o tym, czy będzie on sporządzony odręcznie czy komputerowo, w języku polskim czy obcym, szczegółowo czy w formie *mind map*. Niezwykle przydatną i godną polecenia pracą w zakresie szczegółowego zaplanowania lekcji jest książka Marii Węglińskiej „Jak przygotować się do lekcji? Wybór materiałów dydaktycznych”². Podaje ona, jak wiele jest możliwości zapisywania planu lekcji. Książka jest doskonałą pomocą dla studentów, wsparciem dla początkujących nauczycieli i wspaniałą motywacją dla tych z doświadczeniem, aby zacząć korzystać z planu lekcji jeszcze raz.

Istotne jest, aby spojrzeć na scenariusz lekcji z innej perspektywy i jednocześnie dostrzec jego znaczenie w swojej codziennej pracy. Jest to w końcu jedno z narzędzi, którym się posługujemy na lekcji obok odtwarzacza płyt CD, mapy lub po prostu tablicy. Warto więc poświęcić mu odrobi-

nę uwagi, w zamian za co uzyskamy świetnie zorganizowaną lekcję, doskonale zmotywujemy naszych uczniów, pozbedziemy się większości problemów z dyscypliną i zobaczymy efekty naszej pracy. Co więc takiego daje nam dobrze przygotowany plan lekcji?

Perspektywa ucznia

Myślenie o uczniu jest świetną okazją, by zacząć pisać plan lekcji inaczej – zacząć od końca, zadać sobie podstawowe pytania:

- Jak moi uczniowie odbiorą tę lekcję?
- Co będą po niej potrafili?
- Co będą robić lepiej?
- Czy poprawią płynność wypowiedzi, czy może zagadnienia gramatyczne?
- W jaki sposób oni chcieliby je przećwiczyć?

Angela Rogers doskonale uchwyciła różnicę między tym, jak nauczyciele i uczniowie postrzegają przebieg, a tym samym plan lekcji. Część A poniższej tabeli przedstawia perspektywę nauczyciela i jej odbiór przez uczniów, natomiast część B zupełnie na odwrót.

A Perspektywa nauczyciela		Jak odbiera nas uczeń	
Tradycyjny plan lekcji (ułożony zgodnie z metodyką)		Plan lekcji ucznia (czego doświadczają w rzeczywistości uczniowie)	
1. Prezentacja wzoru	→	1. Patrz, słuchaj, zapamiętaj.	
2. Elicytacja wzoru od uczniów.	→	2. Powtarzanie z całą klasą.	
3. Ćwiczenie kontrolowane.	→	3. Powtarzanie w parach.	
4. Swobodne ćwiczenie.	→	4. Powtarzanie w grupach.	
5. Pisemne wzmocnienie.	→	5. Powtarzanie w formie pisemnej.	
B Perspektywa ucznia		Jak nauczyciel powinien ułożyć plan	
Plan lekcji ucznia		Plan lekcji nauczyciela	
1. Popatrz, porozmawiaj, zgadnij, o czym będzie dyskusja.	→	1. Wskaż model, wywołaj rozmowę w grupach.	
2. Otrzymuj potwierdzenie lub korektę.	→	2. Podaj rozwiązanie na tablicy lub w grupach.	
3. Powtórz, zmień, porozmawiaj.	→	3. Ćwiczenia w grupach.	
4. Wymyśl samodzielnie pytania lub ćwiczenie dla przeciwnej grupy.	→	4. Praca w grupach dla innych grup.	
5. Wymiana zadań, dyskusja o poprawnych odpowiedziach.	→	5. Praca w grupach, którą monitorujesz.	
6. Wymiana i sprawdzenie odpowiedzi.	→	6. Dyskusja w grupach, którą nadal monitorujesz.	
7. Rozmowa z nauczycielem na forum klasy o postępach.	→	7. Rozmowa z klasą i podsumowanie lekcji.	

² M. Węglińska (2009), *Jak przygotować się do lekcji? Wybór materiałów dydaktycznych*, Kraków: Wyd. Impuls.

Lekcja zaplanowana w części A z punktu widzenia ucznia wygląda na nudną, mimo że plan został sporządzony względnie poprawnie. W trakcie jej trwania uczniowie nie będą wystarczająco zmotywowani, by podjąć jakikolwiek wysiłek do działania i właśnie dlatego nie przyswoją zaprezentowanego materiału. Lekcja stanie się jedną z wielu szarych lekcji, o których się szybko zapomina. Żeby zmienić sytuację, wystarczy trochę odwrócić perspektywę i spojrzeć na lekcję z punktu widzenia ucznia, który ma spędzić 45 minut na efektywnej nauce.

Plan B jest świetną wskazówką, jak rozpocząć tworzenie swojego własnego planu lekcji. Mając na uwadze zagadnienie, jakie chcemy zaprezentować młodzieży, pamiętajmy jednocześnie, że to dla nich jest ta lekcja. Powinniśmy być świadomi, w jaki sposób oni chcą tę wiedzę zdobywać, które formy pracy im się podobają, a które nudzą.

■ Wskaż cel

Zastanowienie się nad przebiegiem lekcji i choćby skrótowne jego zapisanie pozwoli nauczycielowi na zaplanowanie, jaki będzie cel główny lekcji oraz za pomocą jakich celów pośrednich go osiągnie. Ale to tylko początek drogi. Zadaniem nauczyciela jest takie dotarcie do ucznia, aby uzmysłowił mu i wskazać jasno sprecyzowane cele lekcji oraz przekonać go, dlaczego są one tak ważne, że warto im poświęcić trochę czasu. Według Tomasza Biernata³ brak określonego celu jest znaczącym czynnikiem obniżającym motywację nie tylko do nauki. Co więcej, prawidłowo wyznaczony cel jest elementem niezbędnym dla ucznia w odniesieniu sukcesu, a na tym nauczycielom zależy najbardziej. Dlatego tak ważny i potrzebny jest plan lekcji, który pomoże w określeniu i odpowiednim dopasowaniu celów (zarówno krótko-, jak i długoterminowych) do indywidualnych możliwości i potrzeb ucznia. Jak pisze Anna Michalska⁴, właściwe ukierunkowanie pracy ucznia ma ogromne znaczenie choćby ze

względem na to, że obniża prawdopodobieństwo wywołania stresu u dziecka, które w przeciwnym razie, chcąc sprostać wyznaczonym zadaniom, poświęci mniej uwagi na zdobywanie rzeczywistej wiedzy.

To, co cenią sobie moi uczniowie, to plan, jaki wprowadziłam w każdej klasie, w której uczę. Na małym skrzydle tablicy, w punktach, pojedynczymi słowami zapisuję, co zaplanowałam – takie streszczenie naszej pracy. W ten sposób uczniowie mają częściową kontrolę nad tym, co się dzieje w trakcie lekcji. Zdają sobie sprawę, iż określenie celu głównego leży w mojej gestii, ale już cele pośrednie możemy ustalać wspólnie. Znając cele, uczniowie biorą na siebie odpowiedzialność za własną naukę, kontrolując ich realizację.

■ Wybierz i zaprezentuj odpowiednie materiały

Wyniki badania przeprowadzonego przez Mariolę Trzcińską⁵ pokazały wyraźnie, że obok chęci zdobycia dobrej oceny (wynikającej z motywacji zewnętrznej) kluczowe znaczenie ma zainteresowanie przedstawianym materiałem. A ponieważ jest to czynnik motywacji wewnętrznej (na której wzmocnieniu uczeń zyska najwięcej), decydującą rolę odgrywa właśnie nauczyciel. Od niego/niej zależy, jak zaplanuje prezentację przygotowanego materiału. Głównym zadaniem nauczyciela jest podniesienie motywacji wewnętrznej ucznia, ponieważ im jest ona wyższa, tym chętniej uczeń zdobywa wiedzę, i co się z tym łączy, tym łatwiej jest do niego dotrzeć, prowadząc lekcję. Zaledwie kilka minut zajmie zastanowienie się nad odpowiedziami na pytania:

- W jaki sposób mogę zaprezentować to moim uczniom?
- Co ich interesuje?
- Jakie techniki podobały im się wcześniej?
- Jak mogę zmienić dotychczasowe metody prezentacji, aby przyciągnąć uwagę moich uczniów?

Wszystko można zaprezentować na setki sposobów. Nie trzymajmy się jednego, który nam

³ T. Biernat, *Dla Rodziców... i nie tylko*, <http://www.sphysne.itl.pl/km/km5/km05.html>.

⁴ A. Michalska, *Jak nakłonić dziecko do nauki*, <http://www.publikacje.edu.pl/publikacje.php?nr=1392>.

⁵ M. Trzcińska, *Motywacja do nauki*, <http://www.zs.ozimek.pl/trzcinska/analiza2.html>.

odpowiada najbardziej. Może to nie jest ten sposób, który lubią uczniowie?

■ Dobierz optymalne formy pracy

Małgorzata Taraszkiewicz w artykule *Metody aktywizujące procesy uczenia się w szkole*⁵ przedstawiła 16 metod/technik: „wykład, czytanie, pisanie, pytania i odpowiedzi, dyskusja, obserwacja, gry dydaktyczne, granie ról, drama, symulacja, analiza przypadków, karty dydaktyczne, organizacja graficzna, metody kreatywne, metody zintegrowane i ćwiczenia”. Podkreśliła, że w zależności od metody/techniki, jaką się posługujemy na lekcjach, wpływamy na sposób przyswajania wiedzy przez uczniów. Każda z wymienionych metod/technik posiada elementy charakterystyczne tylko dla niej, służy konkretnym zamiarom, co w rezultacie wpływa na jej efekt edukacyjny. W praktyce oznacza to, że przyzwyczajenie nauczyciela do jednej techniki może ograniczać aktywny udział w lekcji niektórych uczniów oraz dodatkowo wywołuje przewidywalność i monotonię w trakcie zajęć. Ważne jest wykorzystywanie możliwie wszystkich form pracy i współpracy uczniów w takim stopniu, aby lekcje były atrakcyjne, ale jednocześnie na tyle możliwe dla ucznia do przewidzenia, aby nie czuł się zagrożony i niepewny tego, co może go spotkać na zajęciach.

■ To im się podobało

Obserwacja zachowania uczniów jest dla nauczyciela źródłem wiedzy o nich. Wiedzę tę może i powinien on wykorzystać w trakcie konstruowania scenariusza lekcji. Kiedy wprowadzamy nowe formy pracy na lekcji, powinniśmy zwrócić uwagę na to, jak reagują na nie uczniowie, jak się wypowiadają, czy są zaniepokojeni, czy może zaniepokojeni. Warto analizować, które ćwiczenia spotkały się z ich entuzjazmem, a które zostały przez nich odrzucone lub uzna-

ne za nudne. Dlatego istotne jest obserwowanie zachowania i reakcji uczniów na pewne typy ćwiczeń oraz wykorzystywanie swoich obserwacji w przyszłości. Pomoże to odpowiednio przygotować się do kolejnych zajęć, uniknąć rutyny i nudy, a jednocześnie zmotywuje do ciągłych poszukiwań nowych sposobów nauczania i ćwiczeń, które sprawią, że nasza praca stanie się urozmaicona.

■ Lekcja bez nudy

Każdy nauczyciel rozpozna u ucznia to specyficzne spojrzenie. Fizycznie jest na lekcji, ale myślami gra w najważniejszych mistrzostwach piłkarskich w jego życiu albo wybiera sukienkę i dodatki na bal gimnazjalny. M. Trzcińska we wspomnianych już badaniach przeprowadziła ankietę *Motywacja do nauki*, z której wynika, że czynnikami, które w największym stopniu obniżają motywację do nauki, a tym samym powodują dekoncentrację, rozproszenie uwagi ucznia i zakłócanie lekcji, są:

- nudne lekcje – aż w 55 proc.,
- trudny materiał – aż w 50 proc.

Odpowiednia selekcja materiału oraz jego dostosowanie do indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia ułatwi nam pracę na lekcji i zaciekawi ucznia. Zainteresowanie uczniów tematem, prezentacja materiału oraz odpowiednio przygotowane ćwiczenia zależą wyłączenie od kreatywności nauczyciela. Zawsze wspieram tezę, że nawet najnudniejszy materiał można zaprezentować w ciekawy dla ucznia sposób i „nudne lekcje” przypisuję lenistwu nauczyciela.

■ Wzbogacaj swoje zaplecze metodyczne

Podczas mojej pracy nauczyciela udało mi się zebrać pokaźną kolekcję tzw. *time savers*, czyli ćwiczeń, które wykorzystuję jako rozgrzewki, wprowadzenia lub zakończenia lekcji, albo jako

⁵ M. Taraszkiewicz (2005), *Metody aktywizujące procesy uczenia się w szkole*, „Trendy” – uczenie się w XXI wieku, Internetowy magazyn CODN, nr 2.

wypełniacze czasu dla uczniów w klasach o zróżnicowanych poziomach językowych.

Każdy doświadczony pedagog doskonale wie, iż bezpieczniej jest dorzucić do planu lekcji o jedno ćwiczenie za dużo, niż zastanawiać się, co zrobić przez następne 5 minut. Warto więc przygotować sobie taki folder, w którym znalazłyby się luźne pomysły na ćwiczenia, anegdoty lub krótkie historyjki do dyskusji oraz typy zadań, które zawsze się sprawdzają. Plan lekcji pozwala na zebranie takich pomocy i określenie, w jakich ilościach są potrzebne na lekcjach. Jeśli zaplanowałam coś, na co nie starczyło już czasu, albo musiałam zrobić coś innego, co akurat wyniknęło z toku lekcji, po prostu przeznaczam ten materiał na inną okazję. Może przyda się przy powtórzeniu?

Wyprzedź problemy

Spędzenie chwili na zastanowieniu się, jak będzie wyglądać lekcja, pozwala nauczycielowi przewidzieć wystąpienie potencjalnych trudności i w efekcie wyeliminować je, zanim rzeczywiście się pojawią. W przypadku języków obcych jest to istotny element planowania, gdyż nauczycielowi zależy, aby uczeń przyswajał zrozumiałe dla niego elementy języka. Po raz kolejny nauczyciel powinien spojrzeć na planowany materiał z perspektywy ucznia i ocenić stopień trudności dla danej grupy uczniów. Gdy uczeń po raz pierwszy poznaje nową formę gramatyczną, leksykalną albo fonologiczną, gdy konieczne jest połączenie nowej wiedzy z posiadaną, która być może nie jest jeszcze dobrze utrwalona, mogą powstać trudności, które trzeba umieć w porę dostrzec.

Konspekt lekcji pozwala na dokładne zaplanowanie działań wyjaśniających uczniom poruszaną kwestię. Krok po kroku nauczyciel ma możliwość przemyślenia i ustalenia różnych sposobów i form wyjaśnienia wątpliwości uczniów. Ważny jest dobór technik prezentujących nowe zagadnienia oraz dobór odpowiedniego języka instrukcji zrozumiałego dla ucznia. Poważne traktowanie przez nauczyciela wątpliwości ucznia skutkuje wzrostem jego autorytetu i uczniowskiej sympatii.

Kontroluj czas

Plan lekcji pozwala kontrolować czas poświęcany na prezentację i ćwiczenia. Wystarczy rzut oka na plan, żeby zorientować się, ile czasu zajmuje uczniom konkretne zadanie i ewentualnie dopasować jego długość do zajęć. Ponieważ wiem, jak dużo czasu potrzeba na wykonanie pewnych zadań, z których korzystam, ułatwia mi to ich właściwy dobór. Jeśli wiem, że do końca zaplanowanej lekcji mam do dyspozycji kilka wolnych minut, wówczas mogę działać na różne sposoby:

- jeszcze raz analizuję plan i zastanawiam się, w którym miejscu warto poświęcić więcej czasu na konkretne zadanie, rozbudowując je,
- dodaję pokrewne ćwiczenie w celu utrwalenia poznanej formy,
- korzystam z foldera dodatkowych zadań.

Różnicuj poziom trudności

Dostosowanie stopnia trudności zadań i przekazywanych treści do indywidualnych możliwości ucznia jest ogromną zaletą planowania lekcji. Kiedy już poznamy umiejętności naszych uczniów, wiemy, kto wykona dane zadanie szybciej, a komu zajmie ono więcej czasu. W ten sposób możemy dopasować zaplanowanie i przygotowanie materiału do potrzeb konkretnego ucznia, a tym szybszym przydzielić więcej zadań. Dzięki takiemu podejściu pozbędziemy się nieodpowiedniego zachowania naszych uczniów, którzy z nudów lub zniecierpliwienia mogą nam zakłócać przebieg lekcji.

Dbaj o sprawy techniczne

Dobrze sporządzony i przemyślany konspekt pozwala na przejrzyste poukładanie i wskazanie poszczególnych faz lekcji, ich celów metodycznych oraz rodzajów interakcji w czasie ćwiczeń. Sama, planując lekcję, korzystam z następującego schematu:

SUBJECT:			
Temat:			
OBJECTIVES:			
Cele lekcji:			
Students can			
Uczniowie potrafią			
Students know.....			
Uczniowie potrafią			

STAGES/TIMING Etapy lekcji	STAGE AIMS Cele etapów	INTERACTIONS Interakcje	SOURCES Źródła
WARMER Rozgrzewka	Students revise Uczniowie powtarzają Students brainstorm Przeprowadzają burzę mózgów.....	IW – individual work Praca indywidualna	
INTRODUCTION Wprowadzenie	Students describe Uczniowie opisują Students match Uczniowie dobierają Students identify Uczniowie identyfikują	GW – group work Praca w grupach	
PRESENTATION Prezentacja	Students learn Uczniowie uczą się.....	PW – pair work Praca w parach	
CONTROLLED PRACTICE Ćwiczenia kontrolne	Students can Uczniowie potrafią.....	PL – plenary Praca całej grupy zwią- zana z przemieszczaniem się po klasie	
FREE PRACTICE Ćwiczenia samodzielne	Students use Uczniowie używają..... Students can..... Uczniowie potrafią.....	CW – class work Praca w grupie	
CONCLUSION Wnioski	Students reinforce..... Uczniowie utrwalają..... Students recycle..... Uczniowie powtarzają.....		

HOMEWORK:
Zadanie domowe:

W czasie trwania lekcji dostosowuję elementy tego schematu do potrzeb uczniów. Wówczas wystarczy krótkie spojrzenie, by zorientować się, czy lekcja przebiega tak, jak zaplanowana, czy może trzeba dopasować część zadań do tempa pracy grupy. Trzeba tylko pamiętać, że forma planu lekcji nie ma szczególnego znaczenia. Powinna ona odpowiadać naszym indywidualnym potrze-

bom. Nie jest ona dla nas żadnym dokumentem, ale pomocą, ułatwiającą sprawną komunikację z uczniami.

■ Dyscyplina? Co to takiego?

Doskonale zaplanowana lekcja, precyzyjnie dobrane i przemyślane ćwiczenia (np. ogranicze-

nie głośnego czytania w trakcie lekcji), odpowiednio zastosowane rodzaje interakcji zapewnią taki jej przebieg, jaki sobie zażyczymy. Zaskoczy nas brak konieczności stosowania jakichkolwiek dodatkowych środków wymuszających na uczniach dyscyplinę. Zarówno uczniowie, jak i sam nauczyciel, nie będą świadomi upływającego czasu na przyjemnych (i pożytecznych) zadaniach, ćwiczeniach i zabawach.

Analiza przeprowadzonej lekcji

To chyba jeden z najważniejszych powodów, dla którego początkujący nauczyciele (i nie tylko) powinni tworzyć plany lekcji. Krytyczne spojrzenie na przeprowadzoną lekcję pozwoli uniknąć podobnych błędów w przyszłości, a jeśli nie uniknąć, to przynajmniej pozwoli uświadomić sobie, jak powinniśmy zachować się lub postąpić w podobnych okolicznościach. Poznamy grupę, jej słabe i mocne strony, co umożliwi nam dobór takich ćwiczeń, jakie preferują uczniowie i unikanie takich, które są dla nich niewskazane lub też ich takie modyfikowanie, aby odpowiadały ich potrzebom. Analizowanie przeprowadzonych lekcji jest przydatnym kierunkowskazem przy konstruowaniu kolejnej lekcji.

Autoanaliza

Każdy nauczyciel, początkujący lub też z kilkuletnim stażem pracy, ma ambicję rozwijać się zawodowo i chce być jeszcze lepszym pedagogiem. Dobre planowanie lekcji jest umiejętnością, która świadczy o tym, że doskonale opanowaliśmy i znamy nauczane kwestie, a przede wszystkim zdajemy sobie sprawę, za pomocą jakich środków możemy pomóc uczniom osiągnąć sukces⁶. Znajomość tych środków, umiejętność ich selekcji i właściwego doboru jest niezwykle cenna w czasach, kiedy niemal wszystko można znaleźć gotowe w internecie. Trzeba tylko zrozumieć, że nie ma idealnego planu lekcji ani gotowych recept na sukces, a opracowanie do-

brego planu wymaga czasu i doświadczenia. Początkującym i starszym stażem nauczycielom plan zawsze jednak posłuży jako pomoc w zbieraniu i organizowaniu materiałów, doboru metod i technik, a także obserwacji własnego zachowania.

Super lekcje

Dobrze zaplanowane i przygotowane lekcje, w których są uwzględnione wszystkie niezbędne elementy, takie jak dobór materiału i form pracy, wyznaczenie czasu zadań oraz ich celów, jak i celu głównego, sprawiają, że wszystkie fazy lekcji płynnie się zazębiają. Nauczyciel swobodnie przechodzi od jednej fazy do kolejnej bez rozpraszania swojej uwagi pytaniem, *a co miało być teraz*. Lekcje, które przebiegają w płynny, niezakłócony sposób, dają ogromną satysfakcję, wszystkie cele zostały wypełnione, młodzież zdobyła wiedzę, którą przedstawiliśmy im w bardzo przystępny sposób, a sami uczniowie wydają się pracować z niespotykanym zaangażowaniem.

Podsumowanie

Skoro wymagamy od naszych uczniów przygotowania do lekcji, my sami powinniśmy być dobrze przygotowani. Pomoże nam w tym plan lekcji. Świetnym porównaniem posłużył się Roger Hunt, dyrektor metodyczny w International House w Londynie, mówiąc, że planowanie lekcji jest podobne do planowania podróży. Kiedy obierzemy już cel podróży, zaczynamy szukać najlepszej drogi, by tam dotrzeć. W trakcie podróży możemy zmienić trasę z powodu korków lub robót ulicznych, albo stwierdzimy, że na innej drodze są ciekawsze atrakcje. Nasi współtowarzysze (uczniowie) mogą mieć zupełnie inne cele, ale kiedy wyjaśnimy im i pokażemy, dlaczego warto podróżować w tym, a nie innym kierunku, na pewno do nas dołączą. Najmilszym podziękowaniem za wspólnie spędzoną podróż jest stwierdzenie: „to już koniec?“, usłyszane zaraz po dzwonku.

⁶ Kilkakrotnie używam słowa „sukces”, które niekoniecznie musi oznaczać najwyższe oceny. Sukcesem może być również włożony wysiłek ucznia w wykonywaną pracę lub sam trud jej podjęcia.

BIBLIOGRAFIA:

Biernat T., *Dla Rodziców... i nie tylko*, <http://www.sphyzne.itl.pl/km/km5/km05.html>.
Hunt R. (1999), *Lesson Planning*, „English Teaching Professional” 10/styczeń, s. 36.
Michalska A., *Jak nakłonić dziecko do nauki*, <http://www publikacje.edu.pl/publikacje.php?nr=1392>.
Taraszkiewicz M. (2005), *Metody aktywizujące procesy*

uczenia się w szkole, „Trendy” uczenie się w XXI wieku, internetowy magazyn CODN, nr 2.
Trzcińska M., *Motywacja do nauki*, <http://www.zs.ozimek.pl/trzcinska/analiza2.html>.
Rogers A. (1998), *Up-front feedback*, „English Teaching Professional”, 8/lipiec, s. 29.
Węglińska M. (2009), *Jak przygotować się do lekcji? Wybór materiałów dydaktycznych*, Kraków: Wyd. IMPULS. (maj 2009)

Przedszkole, szkoła podstawowa, gimnazjum

Sylwia Krause¹
Radlin



Nowa podstawa? Nie taka straszna jak ją malowano...

Od września 2009 r. obowiązuje w szkole podstawowej nowa podstawa programowa. W klasach I-III nauczanie ma nadal charakter zajęć zintegrowanych nastawionych na harmonijny rozwój dziecka w sferze intelektualnej, społecznej, fizycznej, emocjonalnej, estetycznej i etycznej. Sfery rozwoju są wyznacznikiem działań wyodrębnionych w edukacji wczesnoszkolnej. Wśród tych działań został wyodrębniony także język obcy, który do tej pory był włączony w program nauczania zintegrowanego².

Jako nauczycielka języka angielskiego w klasach młodszych szkoły podstawowej na bieżąco śledziłam postępy w pracach przygotowawczych nad podstawą, będąc ciekawą, jak wielkie zmiany ona wniesie. Efekt końcowy nie był dla mnie zaskoczeniem. Nie ma radykalnych zmian, a tylko dookreślenie pewnych kwestii, np. umiejętności ucznia kończącego klasę trzecią. Można nawet zaryzykować stwierdzenie, że duże grono nauczycieli uczących języka ob-

cego w klasach I-III nawet nie odczuło na sobie ciężaru nowości.

Nie chcąc być gołosłowną, chciałabym przedstawić konspekt lekcji o tematyce świątecznej wprowadzającej te elementy, o których mowa w podstawie. Na lekcjach języka nie uczymy przecież tylko języka, ale za jego pomocą uczymy o świecie, o ludziach, zwierzętach, o tym wszystkim, co nas otacza.



Konspekt lekcji języka angielskiego w klasie I

Temat lekcji: *Easter Time. Nauka piosenki świątecznej*

Cel główny: Nauka piosenki o tematyce świątecznej – *Happy Easter*.

Zamierzenia: Po lekcji uczeń:

- zaśpiewa piosenkę *Easter Time* z wystukiwaniem rytmu piosenki (rytm na 2),
- wraz z kolegami wykona prosty akompaniament do piosenki (współdziałanie w zespole),

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 4 w Radlinie oraz w Centrum Języków Obcych w Pszowie.

² Nowa podstawa programowa edukacji wczesnoszkolnej (2009). Wydanie broszurowe Wydawnictw Szkolnych PWN oraz Richmond Publishing.

- nazwie zwierzęta wielkanocne: *rabbits, chicks, lambs*,
- powie w języku polskim, czym żywią się wymienione zwierzęta,
- złoży innym proste życzenia świąteczne: *Happy Easter!*

Czas trwania lekcji: 45 minut.

Potrzebne materiały: papierowe jajka w różnych kolorach i wielkościach z literami EASTER, płyta CD „English Adventure 1³”, odtwarzacz CD, torebka z jajkami (plastikowe, drewniane, prawdziwe), maskotki (królik, kurczaczek, owieczka i inne), pacynka Donald, jednorazowe kubki plastikowe i patyczki, pudełko z talerzykami, marchew, trawa, ziarna.

Przebieg lekcji:

I.p.	Zadania i sposoby ich realizacji	
1.	Powitanie uczniów piosenką: <i>Hello, children!</i> <i>How are you?</i> Dzieci odpowiadają znanymi sobie słowami: <i>Hello, teacher!</i> <i>Fine, thank you!</i> Piosenka powitalna utrwała słownictwo związane z witaniem się w sytuacjach codziennych (zapytanie o samopoczucie i krótka, prosta odpowiedź).	Edukacja społeczna
2.	<i>Warm-up</i> – rozgrzewka językowa, wprowadzenie do tematu lekcji. Nauczyciel pokazuje uczniom torebkę i pyta: <i>What is in the bag?</i> Uczniowie próbują odgadnąć, co może być w środku. Uczniowie posługują się językiem angielskim, powtarzając znane sobie słowa. Nauczyciel odpowiada: <i>NO</i> lub <i>YES</i> (jeśli uczniowie odgadną, co jest w torebce). Po kilku nieudanych próbach nauczyciel odsłania na tablicy podpowiedź – papierowe jajo jest przykryte elementami puzzli. Nauczyciel zadaje pytanie: <i>What is it?</i> Uczniowie – jeśli wiedzą – odpowiadają. Nauczyciel mocuje pod obrazkiem kartkę ze słowem <i>EGG</i> . Nauczyciel wyciąga z torebki różne rzeczy (głównie różnego rodzaju jajka), pytając: <i>Is it an egg?</i> Uczniowie odpowiadają: <i>YES</i> lub <i>NO</i> .	Edukacja językowa (język obcy)
3	W języku polskim nauczyciel wyjaśnia uczniom, że tradycją dzieci w Wielkiej Brytanii i USA jest szukanie jajek. Dziecko, które znajdzie ich najwięcej, zwycięża. Są nawet turnieje dla rodzin z wielkimi nagrodami. Nauczyciel: <i>Can you see any eggs here in the classroom?</i> (wskazując dokoła ręką) Uczniowie przynoszą papierowe jajka różnych wielkości i mocują je na tablicy. Nauczyciel:	Edukacja społeczna (elementy kulturowe) (+ ćwiczenia ruchowe)
	• <i>How many eggs are there?</i> • <i>What colour is this egg?</i> (wskazując jedno z nich). • <i>Which is the biggest?</i> • <i>Which is the smallest?</i>	Edukacja matematyczna
4.	Układamy jajka według wielkości od największego do najmniejszego i z umieszczonych na jajkach literek odczytujemy hasło: <i>EASTER</i> (na niektórych jajkach nie ma liter).	Edukacja językowa (język obcy)

³ C. Bruni (2005), *English Adventure 1*, Wyd. Longman.

	Hasło powtarzamy kilkakrotnie, tak by każdy uczeń umiał je poprawnie wypowiedzieć.	
5.	Następnie nauczyciel prezentuje zwierzęta – pluszaki pytając, które z nich są najważniejsze w czasie świąt wielkanocnych. Nauczyciel pokazuje kolejno zwierzęta i pyta: <i>Is it an Easter animal?</i> (wskazujemy różne zwierzęta, np. <i>elephant, monkey, rabbit</i>). Spośród wszystkich zabawek wybieramy: <i>rabbit, chick, lamb</i> – zającą, kurczątka i owieczkę).	
6.	Śpiewamy piosenkę nawołującą do zabawy w kole: <i>Stand in a circle, stand in a circle</i> <i>Stand in a circle and play.</i> (x 2)	Edukacja muzyczna Edukacja społeczna (ćwiczenia ruchowe)
7.	Nauczyciel pokazuje, jak naśladować „świąteczne” zwierzęta (uszy zającą, machanie skrzydełkami kurczątka, głaskanie małej owieczki). Nauczyciel podaje nazwę zwierzęcia – uczniowie naśladują. Jeden z uczniów zastępuje nauczyciela i nawołuje.	
8.	Stajemy w kole. Nauczyciel wyjaśnia, że dzieci za chwilę usłyszą piosenkę. Uczniowie będą wędrować po obrębie koła i mają klasnąć w dłoń, jak usłyszą słowo <i>EASTER</i> . Kiedy usłyszą nazwę zwierzęcia – naśladują go.	Edukacja muzyczna
9.	Piosenka z ruchami. Dzieci tworzą orkiestrę – nauczyciel rozdaje uczniom jednorazowe kubeczki i patyczki (lub ołówki). Pokazuje, jaki rytm należy wystukiwać. Ponownie słuchamy piosenki. Zachęcamy dzieci, by włączały się do śpiewania. Dzielimy dzieci na małe grupy: • grupa I wystukuje rytm ołówkiem, • grupa II pociera patyczkiem o kubek, • pary zwierząt – naśladują zwierzęta w odpowiedni sposób i śpiewają piosenkę. Ponowne wykonanie piosenki.	Edukacja społeczna
10.	Nauczyciel nakłada na rękę znaną dzieciom pacynkę – Kaczora Donald. Donald składa życzenia nauczycielowi mówiąc: <i>Happy Easter, Sylvia</i> . Nauczyciel odpowiada: <i>Happy Easter, Donald</i> . Donald podchodzi do dzieci i każdemu składa życzenia w ten sam sposób. Dzieci odpowiadają. Następnie dzieci składają sobie wzajemnie życzenia.	Edukacja językowa, społeczna
11.	Nauczyciel trzyma w rękach wielkie pudło (np. takie na tort) i pyta: <i>Is there a cake?</i> Wącha pudełko. Prosi 2-3 uczniów, by też to zrobili. <i>No, there are 3 plates: with carrot, with grass and with seeds.</i> (Pudełko zawiera 3 talerzyki, na których są marchew, trawa i ziarna). Nauczyciel pyta Donalda: <i>Do you like carrot? Do you like grass? Do you like seeds?</i> Następnie pyta o to samo uczniów. Uczniowie odpowiadają: <i>Yes, yummy, yummy!</i> <i>No, yuk!</i> Nauczyciel prosi uczniów, by zapytali o to nasze zwierzęta. Zwierzęta odpowiadają głosem nauczyciela. Zajączek chętnie dzieli się z dziećmi swoją marchewką – chętni uczniowie mogą spróbować zajączego specjału.	Edukacja językowa (język obcy)
		Edukacja prozdrowotna

	<u>Zadanie:</u> dzieci kolorują i podpisują kartkę świąteczną, by później podarować ją swoim rodzicom. Ponieważ tempo pracy dzieci jest różne, zadanie to może być wykonane jako zadanie domowe do samodzielnej pracy, albo może być przerywnikiem lekcji, gdy widzimy, że dzieci są zmęczone lekcją.	Edukacja plastyczno-techniczna (ćwiczenia motoryki małej) Edukacja społeczna, językowa.
12.	Zakończenie lekcji: nauczyciel wyjaśnia, że z tyłu tablicy znajduje się hasło na następną lekcję. Każdy uczeń, który będzie wychodził z klasy, powinien spojrzeć na obrazek i zapamiętać hasło: <i>RABBIT</i>. Śpiewamy piosenkę na zakończenie lekcji: Nauczyciel: <i>Bye, bye, children</i> <i>See you soon!</i> Uczniowie: <i>Bye, bye, teacher,</i> <i>See you, too!</i>	

Powyższą lekcję przeprowadziłam wiosną 2009 roku, zanim nowa podstawa zaczęła obowiązywać. Jej zatwierdzona wersja była już dostępna w internecie, a także rozpowszechniana na szkoleniach dla nauczycieli. Dla mnie taką pomocą była broszura Wydawnictw Szkolnych PWN⁴, na podstawie której mogłam nazwać poszczególne obszary rozwoju ucznia. Nie było to trudne zadanie. Konspekt został rozszerzony o nazwy poszczególnych obszarów.

Nazwy obszarów pojawiły się także w podręczniku, z którego korzystam. Wydawnictwo Pearson Education wydało wznowioną wersję książki „English Adventure” (na razie tylko „Starter” i część 1), gdzie na każdej stronie podręcznika zaznaczono dominujący obszar, np. edukacja matematyczna, plastyczna.

Podsumowując moje krótkie rozważania mogę stwierdzić, że nowa podstawa programowa nazywa nasze działania, które i tak realizowaliśmy na lekcjach języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej. Zwłaszcza angliści, mający dostęp do różnorodnych pozycji metodycznych zachodnich autorów, nie powinni być zaskoczeni. Różnicowanie zajęć, metod i treści nie jest niczym nowym. Jedyne kłopot może jednak wynikać z postulatu łączenia treści edukacji wczesnoszkolnej z językiem obcym. Najlepiej, gdy nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej prowadzi także zajęcia z języka obcego, gdyż może wtedy łączyć treści i wplatać naukę

języka w dowolny sposób, w odpowiednim czasie, nie trzymając się sztywno ramowego przydziału godzin (2 godziny tygodniowo w klasach I-III). Jest to na pewno najlepsze rozwiązanie, ale wszyscy zdajemy sobie sprawę, że takich nauczycieli nie jest wielu. Nowa podstawa programowa proponuje, by naukę języka obcego realizować również podczas zajęć pozalekcyjnych, np. zajęć na kółkach, w klubach, spotkaniach czytelniczych w bibliotece, podczas seansów filmowych⁵. Nauczyciele zostali także zobowiązani do przeprowadzenia dodatkowych zajęć w wymiarze 1 godziny tygodniowo (przy pełnym etacie) – zapisano to w Karcie Nauczyciela. Jest to szansa na realizację dodatkowych zajęć językowych.

W swojej macierzystej szkole oprócz uczenia języka angielskiego prowadzę także zajęcia w Szkolnym Klubie Europejskim. Na zajęciach Klubu nie tylko popularyzuję wiedzę o Europie i Unii Europejskiej, ale także wzbudzam wśród uczniów chęć nauki języków obcych. Śpiewamy po angielsku, po niemiecku, po rosyjsku i po francusku. Dla mnie jest to okazją do przypomnienia sobie języków, których uczę lub nadal się uczę, a dla dzieci – wspaniała zabawa z innymi językami obcymi, które w zabawie i piosence przestają być obcymi. Popularną piosenkę *Panie Janie* dzieci mogą śpiewać w różnych językach. Na zajęciach Klubu poznajemy też kulturę i zwyczaje innych krajów z przewodnikiem Syriuszem⁶. Co tydzień odbywamy

⁴ Zob. przypis 2, s. 162.

⁵ Podstawa programowa z komentarzami. Tom 3. Języki obce (2009). MEN, s. 28.

⁶ J. Domagała (red.) (2005), *Niezwykłe podróże z Syriuszem po krajach Unii Europejskiej*. Część I i II., Toruń: Wydawnictwo BEA.

podróż do innego zakątka Europy, poznajemy typowe zabawy dzieci mieszkających w danym kraju, poznajemy legendy, sprawdzamy w internecie informacje potrzebne nam do rozwiązania zadań lub po prostu oglądamy zdjęcia zabytków i sławnych miejsc. Korzystamy przy tym nie tylko z wyszukiwarki Google, ale także z innych programów. Ciekawy jest Google Earth⁷, który daje możliwość nie tylko odbycia wirtualnej podróży w różne zakątki świata, ale też zobaczenie zdjęć i nagrań

za pomocą kamer panoramicznych. Zajęcia Klubu są najlepszą formą łączenia wszystkich obszarów edukacyjnych, w tym edukacji informatycznej. Dlatego szczerze je polecam tym nauczycielom, którzy lubią wyzwania i aktywizujące formy i metody działania.

(listopad 2009)

⁷ <http://earth.google.com> (wersja w języku polskim, ale język można zmienić na domyślny angielski).

Izabela Witkowska¹
Sandomierz



Rymowane wierszyki o pogodzie w świetle wymagań nowej podstawy programowej

Jednym z wielu zadań szkoły według nowej podstawy programowej jest „zapewnienie dziecku przyjaznych, bezpiecznych i zdrowych warunków nauki i zabawy, (...) ekspresji plastycznej, muzycznej i ruchowej, aktywności badawczej, a także działalności twórczej”². Daje to nauczycielom możliwość wykorzystania ćwiczeń zawierających gesty, elementy ruchu, bodźce wizualne tak bardzo istotne dla poznawania nowego słownictwa oraz kontekst sytuacyjny. Sposobem na realizację wymienionych treści jest zastosowanie rymowanego wierszyka.

Temat związany z pogodą nie bez powodu został wybrany właśnie przy okazji omawiania wymagań podstawy programowej. Przede wszystkim znajduje się on w programie nauczania wczesnoszkolnego, ponadto jest idealnym tematem omawianym w konkretnym kontekście sytuacyjnym (wystarczy spojrzeć przez okno). Można do niego powracać przez cały rok szkolny, łączyć go z innymi zagadnieniami na przykład przy okazji poznawania nowego słownictwa, związanego z ubraniami, porami roku, miesią-

cami. Może też stanowić okazję do „rozwijania ciekawości w poznawaniu otaczającego świata”³, na przykład w momencie omawiania pogody w wybranych krajach.

Aby udowodnić powyższe argumenty, prezentuję kilka prostych rymowanek, które cieszyły się powodzeniem zarówno wśród najmłodszych dzieci, jak i uczniów klas IV-VI.

Przypuśćmy, że wprowadziliśmy w klasie I lub II podstawowe słowa z zakresu pogody. Po kilku godzinach możemy przypomnieć temat dzięki rymowanemu wierszykowi, który może być uważany za element rozpoczynający zajęcia lub oryginalny sposób powitania, zamiast tradycyjnego: *Hello, how are you?*. Występują w nim podstawowe słowa związane z warunkami atmosferycznymi, a każda zwrotka jest poświęcona jednemu rodzajowi pogody.

*Hello, hello
yellow sun.
Shine, shine,
this is fun!*

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 4 w Sandomierzu.

² Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół.

³ Ibidem.

*Rain, rain
 wet and blue.
 Hi, hi,
 how are you?
 Little snowflake,
 where are you?
 Fall, fall,
 we like you!
 Cloud, cloud,
 in the sky,
 Move, move
 goodbye, goodbye.
 Hello wind
 I'm not scared.
 Blow, blow
 in my hair.
 Storm, storm
 in the air.
 It is here,
 it's not fair.*

Izabela Witkowska 2009

Gdy nauczyciel zada pytanie: „*What's the weather like, today?*”, uczniowie przypominają sobie słowo opisujące rzeczywistą pogodę widzianą przez okno klasy, a następnie wybierają odpowiednią zwrotkę wierszyka i ją recytują. Zwrotka, w której mowa, jest o chmurce, może być równie dobrze potraktowana jako pożegnanie. Dzięki takiej formie powtarzania słownictwa możemy być pewni, że zostanie ono utrwalone i zapamiętane na długi czas. A wraz ze zmieniającą się pogodą w ciągu całego roku szkolnego zmienia się również wierszyk, co urozmaica zajęcia. Po pewnym czasie zauważymy, że dzieci z entuzjazmem oczekują początku lekcji, chcąc opowiedzieć o tym, co widzą za oknem.

Inną formą utrwalenia wyżej wymienionego tematu w klasach I-III jest kolejny wierszyk, który możemy zaprezentować za pomocą gestów i ruchu. Dzieci pokazują daną pogodę oraz odczucia z nią związane. Recytując pierwsze dwa wersy, uczniowie starają się zaprezentować padający śnieg oraz uczucie zimna. Kolejne dwa to świecące słońce, które może być przedsta-

wione za pomocą rozłożonych ramion. Troje dzieci ustawia się jedno za drugim, rozkłada ramiona w taki sposób, by powstały promyki słońca, pozostałe pokazują uczucie gorąca, ocierając pot z czoła. Zgodnie z trzema kolejnymi wersami należy odegrać padający deszcz. Może to być delikatne uderzanie opuszkami palców o ławkę oraz spacer po kałuży, przy jednoczesnym wypowiadaniu słów: *splash, splash, splash*. Dwa ostatnie wersy są poświęcone burzy. Dzieci zaczynają tupać, odgrywając w ten sposób odgłosy grzmotów i pokazują gest niezadowolenia.

*It's snowing
 It's cold
 It's sunny
 It's hot
 It's rainy
 It's wet
 It's stormy
 Oh, it's too bad.*

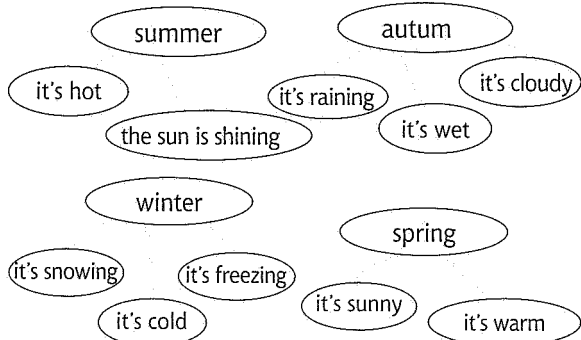
Izabela Witkowska 2009

Dla klas IV-VI odpowiednią formą utrwalenia znanych już z młodszych klas słów związanych z pogodą jest rymowanka, która łączy w sobie dodatkowo nowe zagadnienia tematyczne, a mianowicie pory roku i czynności z nimi związane.

*It's summer
 It's hot
 Let's go to the beach
 And sail a boat.
 It's autumn
 It's sad
 Let's stay home
 Because it's so wet.
 It's winter
 It's snowing
 Let's have fun
 And go snowboarding.
 It's spring
 It's sunny
 Let's go to the park
 And catch Easter Bunny.*

Izabela Witkowska 2009

Po wprowadzeniu słów związanych z porami roku, czyli *summer, autumn, winter, spring*, pierwszym zadaniem uczniów może być skojarzenie ich z charakterystycznymi dla nich rodzajami pogody. Na tablicy wspólnie tworzymy tzw. *wordwebs*, notatki, za pomocą których zapisujemy znane wyrażenia, opisujące warunki atmosferyczne w określonych kategoriach.



Podobnymi elementami *wordwebs* mogą być wyrażenia dotyczące wykonywania czynności charakterystycznych dla danych pór roku. Na przykład *summer* możemy skojarzyć z *go to the beach, swim, sail a boat* itp., *autumn* – to *go to the forest, play computer games, stay home*, *winter* – to *go skiing, go snowboarding, make a snowman, skate*, a *spring* skojarzymy z *go to the park, go for a walk, play in the garden*. W kolejnym etapie lekcji przedstawiamy wspomnianą rymowankę. Uczniowie zauważają, które wyrażenia z notatek zostały wykorzystane w wierszyku. Następnie dobrze jest zachęcić uczniów do wymyślenia własnego rymu. Dzięki przygotowanym wcześniej *wordwebs* oraz inwencji twórczej możemy spodziewać się dobrej zabawy.

Innym charakterystycznym tematem łączącym zarówno pory roku, jak i pogodę, są miesiące. Temat ten wydaje się łatwy, jednak gdy dodamy do niego kontekst sytuacyjny, czyli typową dla miesięcy pogodę lub pory roku, możemy mieć nadzieję, że pozostanie on w pamięci na dłuższy czas. Ważne jest, by uczniowie znali już zarówno słowa związane z określaniem pogody, jak i porami roku. Rymowanka odpowiednia jest dla klas VI ze względu na dosyć zaawansowany zasób słownictwa.

December, January, February

Three freezing months

It's winter time

We skate on the ice.

March, April, May

Three warm months

It's spring time

We take off winter gloves.

June, July, August

Three hot months

It's summer time

The sun always shines.

September, November, October

Three wet months

It's autumn time

The rain drops in my eyes.

Izabela Witkowska 2009

W zależności od tego, co chcemy przećwiczyć i utrwalić, możemy usunąć z rymowanki nazwy miesięcy lub pór roku, które uczniowie będą musieli ponownie dopasować do zwrotek (tu zostały one podkreślone). Żeby dokładnie wykonać pracę, uczniowie muszą zrozumieć sens wierszyka.

Na lekcjach o pogodzie nie może zabraknąć charakterystycznego pytania: „*What's the weather like?*”. Możemy je wykorzystać w rymowance, która zawiera jeszcze inny typowy temat kojarzony z pogodą – ubrania. Ze względu na powtarzające się zwroty w każdej zwrotce rymowanka jest dosyć łatwa, wystarczy zmienić pogodę i dopasować do niej odpowiednie ubranie, wszystkie wersy rymują się ze sobą. Uczniowie mogą sami decydować o pogodzie i dobrać do niej wybrane przez siebie ubrania, nie muszą to być tylko te, które występują w przykładowym wierszyku. Rymowanka może być wykorzystana w klasach trzecich.

What's the weather like?

It's sunny **outside**.

What shall I wear?

Shorts and sunglasses are **right**.

What's the weather like?

It's wet **outside**.

What shall I wear?

A raincoat and boots are **right**.

What's the weather like?

It's cold outside.

What shall I wear?

A cap and a scarf are right.

What's the weather like?

It's snowing outside.

What shall I wear?

A fur coat and gloves are right.

Izabela Witkowska 2009

Wyrażenia wytłuszczonym drukiem muszą pozostać, by wierszyk zachował rym, pozostałe części można zmieniać w zależności od inwencji twórczej piszących. Aby zachęcić uczniów do pracy nad zmianą wyrażenia, można wykorzystać karty obrazkowe z wybraną pogodą lub ubraniami. Rymowanek można przedstawiać z podziałem na role. Można także dokonać podziału na cztery grupy – jest to dobre rozwiązanie, kiedy mamy do czynienia z liczną klasą. Jedna grupa zadaje pytanie, kolejna wybiera pogodę, pokazując ją na karcie obrazkowej, następna zadaje pytanie dotyczące tego, w co można się ubrać: „*What shall I wear?*”, a ostatnia ma za zadanie dobrać odpowiednie dla danej pogody ubranie. Wśród możliwych części ubrań stosowne jest użycie: *T-shirt, skirt, sweater, jacket, wellington boots, flip-flops, jeans, anorak, jumper, hat* itp.

Kolejny wierszyk, który również zawiera pytanie: *What's the weather like?*, jest zabawą przede wszystkim dla najmłodszych klas. Grupa pięciorga lub sześciorga dzieci ustawia się w kole. Nauczyciel pokazuje obrazek, przedstawiający pogodę, np. słoneczną, wszyscy nazywają ją, mówiąc: „*It's sunny*”. Dzieci ustawiają się tak, by prawa dłoń leżała zwrócona wewnętrzną stroną do góry na lewej dłoni sąsiada. Nauczyciel podaje obrazek przypadkowo wybranemu uczniowi. Zadaniem dzieci jest przekładanie obrazka z ręki do ręki z jednoczesnym rymowaniem wierszyka. Osoba, która ma w dłoni obrazek wraz z końcową sylabą wiersza, nazywa ponownie pogodę i odpada z grupy. Wierszyk rymowany jest do momentu, kiedy pozostaną dwie osoby, ostrożnie podające sobie kartę. Wygrywa ten, na którego dłoni nie po-

zostanie karta. Następną grupą dzieci rymuje kolejną zwrotkę już z inną pogodą. Możemy wybierać między: *it's sunny, raining, snowing, stormy, wet, cold, windy*, tak by w zabawie wzięły udział wszystkie dzieci w klasie.

It's sunny today

The game we play

One, two, three, four, five

What's the weather like?

It's raining today

The game

It's snowing

itd.

Izabela Witkowska 2009

W artykule wspomniałam też o innym punkcie nowej podstawy programowej, a mianowicie o rozwijaniu ciekawości otaczającego świata. Chodzi tu o przekazywanie informacji o tym, jak wygląda życie w innych krajach, dążenie do prawdy, poszanowanie innych kultur. W tym celu opracowałam rymowaną, którą można nazwać: *A walk around the world*.

Celem tego wierszyka nie jest już prezentacja nowego słownictwa ani utrwalenie wyrażenia, tylko zapoznanie uczniów z wybranymi krajami i charakterystycznymi dla nich warunkami atmosferycznymi. Musimy więc założyć, że dzieci pewnie posługują się już wymaganymi zwrotami. Przed zaplanowaniem wykorzystaniem rymowanki na lekcji warto jest tak przygotować klasę, by odgrywała rolę świata. W różnych miejscach klasy należy umieścić obrazki z krajami wraz z kontynentami, pocztówki, zdjęcia, flagi lub napisy z charakterystycznymi zwrotami, sloganami (mogą to być równie dobrze wyrażenia zaczerpnięte z rymowanki) oraz wizerunki konkretnej pogody występującej w danym miejscu. Do przygotowania wymaganych materiałów i zebrania informacji możemy zachęcić dzieci. W tej rymowance mamy do czynienia z sześcioma miejscami: *England, Greenland, Egypt, Ireland, Florida, Texas*, jednak w miarę potrzeby lub ochoty możemy zmienić na inne kraje lub miasta – nie zakłóci to rymu wierszyka.

A walk around the world

Rain, rain,
All day long
Welcome to England
Let's sing the raining song.

Snow, snow
Everywhere
Welcome to Greenland
And meet eskimos there.

Sun, sun
In the sky
Welcome to Egypt
It is hot and dry.

Wind, wind
Strong and cold
Welcome to Ireland
The mountains are old.

Hot, hot
Let's jump to the pool.
Welcome to Florida
Now it is cool.

Tornado, tornado
Heavy storm
Welcome to Texas
Don't leave your home.

Izabela Witkowska 2009

Nauczyciel informuje uczniów, że odbędą podróż po świecie w celu poznania różnic w pogodzie w wybranych miejscach. Jeśli mamy do czynienia z dużą liczbą osób w klasie, możemy zaproponować dzieciom, by wybrały sobie miejsce i ustawiły się przy nim (będą odgrywać mieszkańców danego kraju), pozostali będą spacerować razem z nauczycielem od kraju do kraju (jako grupa turystów), pokazując gest przywitania z mieszkańcami poszczególnych państw. Mieszkańcy mogą też mieć za zadanie wypowiedzenia słów: „Welcome to...”. Przed rozpoczęciem podróży warto jest przeprowadzić krótką pogadankę o tym, co uczniowie wiedzą o poszczególnych krajach, czy może kiedyś odwiedzili to miejsce lub czy przebywa tam ktoś z rodziny lub znajomych.

Rymowanekę rozpoczynamy od wędrowki w deszczu, co dobrze jest pokazać, używając gestu trzymania w ręku parasola (można użyć rekwizytu), brodząc przez kałużę. Wypowiadamy poszczególne słowa wierszyka. Mieszkańcy witają turystów, mówiąc na przykład: *Welcome to England*, jeden z nich może wcielić się w rolę królowej, wtedy turyści muszą zachować się stosownie w jej obecności. Jeden z turystów proponuje: *Let's sing the raining song*. Można wymienić pozdrowienie: *How are you?*. Przechodząc dalej, wypowiadamy słowa kolejnej zwrotki wierszyka, napotykamy śnieg, trzęsiemy się z zimna, mieszkańcy Grenlandii witają nas, a Inuici pocierają się nosami w geście powitania. Kolejne miejsce to podróż w słońcu, rymujemy trzecią zwrotkę, ocieramy pot z czoła i brniemy przez pustynię, mieszkańcy witają nas: *Welcome to Egypt*. Przechodzimy dalej, uginając się od wiatru, zaczynamy czwartą zwrotkę, wykonujemy gest wspinania się na górę i witamy mieszkańców Irlandii. Następnie znowu robi się gorąco, zdejmujemy swetry i przechodzimy do piątej zwrotki, udajemy skok do basenu, mieszkańcy nas witają, odgrywamy uczucie zadowolenia i relaksu z pobytu na Florydzie. Końcowy etap podróży to burza, błyskawice i tornado, próbujemy schronić się przed burzą, wykrzykując szóstą zwrotkę, mieszkańcy starają się z nami przywitać, a my uciekamy z Teksasu.

Wyżej opisana zabawa to zbiór różnych pomysłów zarówno ze strony nauczyciela, jak i uczniów. Stawiamy tu na bogatą inwencję twórczą, umiejętności aktorskie, odpowiedni dobór materiałów i informacji. Warto jest czasami odłożyć podręcznik na bok i zaproponować uczniom coś oryginalnego, świeżego, po to, by zachęcić ich do pracy, uczynić naukę języka angielskiego przyjemną i pożyteczną, a przede wszystkim mieć świadomość, że spełnia się wszystkie wymagania i pracuje zgodnie z obowiązującymi zasadami.

(grudzień 2009)

info

Przypominamy o rymowankach Izabeli Witkowskiej opublikowanych w numerach 2-5/2009. Zob. *Spis treści rocznika*, s. 257.

Anna Wojciechowicz-Susfał¹
Warszawa



Rübchen dla początkujących

Czy jest możliwe przygotowanie i zaprezentowanie przed publicznością przedstawienia w języku niemieckim lub zilustrowanie utworu literackiego w pierwszych miesiącach nauki tego języka? Przecież zasób słownictwa jest więcej niż skromny, a umiejętność posługiwania się językiem w zdecydowanie początkowej fazie. A jednak jest to możliwe i co więcej jest to świetna zabawa i dobry początek długiej drogi poznawania języka niemieckiego. Warto zadbać o to, aby ten początek był dla uczniów atrakcyjny i pozwolił im odnieść sukces.

Moi uczniowie już w początkowym etapie nauki języka obcego byli w stanie przygotować przedstawienie oraz ilustrację do bajki Rzepka, znanej dzieciom (i dorosłym) dzięki dowcipnemu wierszykowi Juliana Tuwima, który powstał na motywach starej bajki rosyjskiej. Różne wersje Rzepki w języku niemieckim są dostępne na stronach internetowych.

Das Rübchen²

Großvater hat ein Rübchen gesteckt und spricht zu ihm:

„Wachse, mein Rübchen, wachse, werde süß!

Wachse, mein Rübchen, wachse, werde fest!“

Das Rübchen ist herangewachsen: süß, fest und groß – riesengroß.

Großvater geht, das Rübchen ausziehen:

Er zieht und zieht – kann's nicht herausziehen.

Da ruft der Großvater die Großmutter.

Die Oma fasst den Opa an,

Der Opa fasst die Rübe an.

Sie ziehn und ziehn – und können's nicht herausziehen.

Da ruft die Großmutter das Enkelein.

Das Mädchen fasst die Oma an,

Die Oma fasst den Opa an,

Der Opa fasst die Rübe an.

Sie ziehn und ziehn – und können's nicht herausziehen.

Da ruft das Enkelein das Hündlein.

Das Hündlein fasst das Mädchen an,

Das Mädchen fasst die Oma an,

Die Oma fasst den Opa an,

Der Opa fasst die Rübe an.

Sie ziehn und ziehn – und können's nicht herausziehen.

Da ruft das Hündlein das Kätzchen.

Das Kätzchen fasst das Hündchen an,

Das Hündlein fasst das Mädchen an,

Das Mädchen fasst die Oma an,

Die Oma fasst den Opa an,

Der Opa fasst die Rübe an.

Sie ziehn und ziehn – und können's nicht herausziehen.

Da ruft das Kätzchen das Mäuslein.

Das Mäuslein fasst das Kätzchen an,

Das Kätzchen fasst das Hündchen an,

Das Hündlein fasst das Mädchen an,

Das Mädchen fasst die Oma an,

Die Oma fasst den Opa an,

Der Opa fasst die Rübe an.

Sie ziehn und ziehn...

... und haben das Rübchen herausgezogen.

Za wyborem powyższego tekstu jako podstawy do przygotowania przedstawienia i do prac plastycznych przemawiają:

- proste, powtarzające się sekwencje i wypowiedzi,
- prosta konstrukcja akcji,
- możliwość wyrażenia części akcji za pomocą gestów i mimiki, które w połączeniu z prostymi dialogami budują akcję,
- znajomość bajki w języku polskim i pozytywne emocje z nią związane,
- możliwość modyfikacji scenariusza przedstawienia w zależności od liczby dzieci w grupie,

¹ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Szkole Podstawowej nr 340 i Niepublicznej Szkole Podstawowej nr 81 w Warszawie.

² http://www.hekaya.de/txt.hx/das-ruebchen--maerchen--europa_81

- możliwość rozwijania wielojęzyczności przez prezentację tekstu bajki *Rzepka* w językach: rosyjskim, polskim i niemieckim.

Etapy pracy nad przedstawieniem *Rübchen* mogą być następujące:

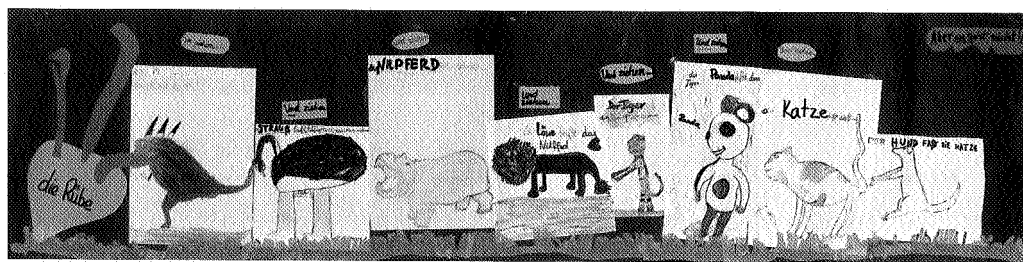
1. Czytanie przez nauczyciela lub odtworzenie z płyty tekstu *Rzepki* po niemiecku i zadanie odgadnięcia tytułu znanej bajki (w przypadku trudności można pokazać książeczkę „Lokomotywa” z rysunkami J. Szancera, zawierającą także *Rzepkę*).
2. Wprowadzenie słowa *Rübe* albo *Rübchen* (w zależności od tekstu, jakim dysponujemy), wykonanie rysunku, ćwiczenia wymowy, zapisanie wyrazu.
3. Ćwiczenie sprawności słuchania: powtórne przeczytanie lub odtworzenie tekstu połączone z zadaniem policzenia, ile razy w tekście wystąpiło słowo *Rübchen*.
4. Wprowadzenie nazw bohaterów *Rzepki* (*der Großvater/der Opa, die Großmutter/die Oma, die Enkelin, das Hündlein, das Kätzchen, das Mäuslein*), wykonanie rysunków, ćwiczenia wymowy, zapisanie wyrazów.
5. Ćwiczenie sprawności słuchania – kolejne odtworzenie tekstu połączone z zadaniem ułożenia przez uczniów kartek z nazwami bohaterów w takiej kolejności, w jakiej pojawiają

się w bajce (do ćwiczenia potrzebne są wcześniej przygotowane kartki a zadanie może być wykonane w parach).

6. Tworzenie przez uczniów własnej listy uczestników przygody z *rzepką* (praca ze słownikiem) i przedstawienie ich w formie plastycznej.
7. Zapoznanie uczniów z projektem scenariusza przedstawienia, wypowiedziami poszczególnych uczestników wyrywania *rzepki*, czytanie tekstów, wyjaśnianie znaczenia wypowiedzi, ćwiczenia wymowy wyrazów i zwrotów, ćwiczenia płynnego czytania i pamięciowe opamiętanie sekwencji (także w domu).
8. Przygotowanie *rzepki* z gazet i plastikowych toreb. Pracę nad scenografią można rozbudowywać, tworząc rekwizyty przybliżające scenerię jesiennego ogrodu.
9. Zaprezentowanie przedstawienia.

■ Przedstawienia

Poniższy rysunek został wykonany przez uczniów klasy III Niepublicznej Szkoły Podstawowej nr 81 w Warszawie. Uczniowie zdecydowali, że z *rzepką* będą się zmagać zwierzęta. Zgodnie z ich sugestiami opracowaliśmy scenariusz przedstawienia, które przygotowaliśmy i zaprezentowaliśmy podczas uroczystości szkolnej.



Tyrannosaurus: Na, ja. Die Rübe ist schön und groß.
Ich ziehe sie schnell heraus.
Ah, nicht so leicht....
Strauß, komm schnell!!
Strauß: Ja, ja. Wir ziehen die Rübe schnell heraus.
Was? Es geht nicht. So groß ist sie!!!!
Tyrannosaurus und Strauß: Liebes Nilpferd!!! Hilf uns!
Nilpferd: Gern. Zu dritt ziehen wir diese Rübe ohne Probleme heraus.

Oh, es geht nicht. Sie ist zu groß.
Was sollen wir machen?
Strauß: Wir müssen den Löwen rufen. Löwchen, Löwchen!
Löwe: Ich laufe schnell. Wir ziehen zusammen.
Eins, zwei, drei.
Ach, es geht nicht! Schade.
Aber ich rufe den Tiger. Er hilft uns.
Tiger: Gern, wir ziehen zusammen. So schwer!

Aber der Panda ist hier der Nähe. Pandi, Pandi!
Hilf uns! Steh am Ende!

Panda: Jetzt zusammen! Noch einmal! Und noch einmal! Oh, wie schwer! Aber mit der Katze geht's.
Kitzi ist stark.

Alle: Kitzi, Kitzi, komm und hilf uns!

Katze: Ich kann helfen. Ich bin stark.
Blöde Rübe.

Lieber Hund, komm zu uns!

Hund: Was ist los?

Alle: Alles klar. Noch einmal. Und noch einmal. Und noch einmal....

Geschafft!!

Alle: Die Rübe ist phantastisch!!!

Z uczniami klasy IV Szkoły Podstawowej nr 340 w Warszawie opracowaliśmy inny scenariusz. Osobami działającymi byli sami uczniowie. Posługiwali się własnymi imionami, w dialogach zostały uwzględnione ich zainteresowania oraz cechy charakteru, wyrażone przede wszystkim w niewerbalnym zachowaniu. Inne jest zakończenie. Do wyrwywających rzepkę przychodzą osoby z narzędziami ogrodniczymi i organizują wykopywanie rzepki z wykorzystaniem tych narzędzi.

Rübchen

Na środku znajduje się okazałych rozmiarów rzepka.

Krzys: Meine Rübe ist schön und groß genug. Ich ziehe sie schnell heraus und dann esse. Oh! Sie ist riesengroß. Allein ziehe ich sie nicht aus. Olek, hilf mir!

Olek: Ja, gerne. Deine Rübe ist super. Ich mag auch Rübchen. Dann ziehen wir es heraus.

Krzys i Olek: Oh! Nicht so leicht.....

Krzys: Zu zweit machen wir das nicht.

Olek: Wir rufen Wiktor, Marcin und Maciek. Sie helfen uns bestimmt. Sie treiben Sport und sind stark.

Krzys i Olek: Wiktor, Marcin, Maciek! Kommt zu uns! Aber schnell!

Wiktor, Marcin, Maciek: Was ist los? Aha, alles klar.

Marcin: Wir stehen am Ende und ziehen zusammen.

Wiktor: So ein Mist!!! Sie sitzt fest im Boden.

Marcin: Ohne Bartek, Mateusz und Mikołaj ziehen wir diese blöde Rübe nicht heraus.

Maciek: Bartek, Mateusz, Miki, kommt schnell in den Garten!!

Bartek, Miki: Wir sind schon da. Was sollen wir machen?

Wiktor: Faßt Maciek an und wir müssen zusammenziehen.

Marcin: Noch einmal. Und noch einmal.

Maciek: Nicht so einfach. Wer kann uns noch helfen?

Bartek: Vielleicht Rafał und Kuba. Sie sind in der Nähe. Sie spielen gerade Fußball.

Mateusz: Rafał, Kuba! Kommt schnell zu uns.

Rafał, Kuba: Wo seid ihr?

Maciek: Im Garten bei der Rübe.

Rafał: Wir sehen euch schon. Wir kommen gleich.

Kuba: Na, was ist los?

Mateusz: Da siehst du doch... Diese Rübe...

Rafał: Dann... Auf die Plätze! Fertig! Los!!!

Kuba: So blöde Rübe habe ich nie gesehen.

Mateusz: Was sollen wir jetzt machen. Wir wollen diese Rübe doch essen.

Mikołaj: Im Herbst ist sie sehr schmackhaft und reich an Vitaminen.

Krzys: Und sie sitzt so fest im Boden....

Podchodzą dwie osoby z koszem warzyw i narzędziami ogrodniczymi.

Joasia: Hallo! Was? Probleme mit der Rübe. Ihr braucht Gartengeräte. Wir haben eins.

Zuzia: Steht rund um die Rübe. Und jetzt einer nach dem anderen. Tempo! Tempo! Eins, zwei, drei...

Dzieci wykopują rzepkę, podając sobie łopatkę.

Joasia i Zuzia: Und die Rübe ist aus.

Alle: Sie ist fantastisch.

Przedstawione dwa scenariusze przedstawienia *Rzepka* pokazują możliwości pracy z tym jakże wdzięcznym tekstem na lekcjach języka niemieckiego. W trakcie pracy z grupą powstaje inny, oryginalny, niepowtarzalny projekt, który może stać się dobrym początkiem drogi, jaką jest edukacja językowa.

Przedstawienie i opanowane przy tej okazji wypowiedzi pozostaną na długo w pamięci uczniów i przyczynią się do budowania pozytywnej motywacji do dalszej nauki języka niemieckiego. Sami przecież brali udział w tworzeniu scenariusza i zrealizowaniu własnych pomysłów.

(październik 2009)

Agnieszka Boćwińska, Maria Rymaszewska¹
Wrocław



Gimnazjalista w krainie czarów, czyli jak zachęcić nastolatka do nauki angielskiego

Każdy nauczyciel języka obcego spotyka się w swojej pracy z zespołami uczniów preferujących różne style uczenia się, o różnym stopniu uzdolnień językowych i, niestety jakże często, o różnym poziomie zaawansowania. Ponadto coraz częściej mamy do czynienia z uczniami borykającymi się z problemem nadpobudliwości, trudnościami z koncentracją uwagi i dysleksją, które to ograniczenia wpływają negatywnie na samoocenę ucznia i kształtowanie jego umiejętności językowych. Niejednokrotnie, narastające zaległości i brak sukcesów całkowicie zniechęcają takich uczniów do pracy.

Z drugiej strony, skupiając uwagę na uczniach mających trudności w nauce, często mamy poczucie, że zaniedbujemy uczniów szczególnie uzdolnionych i nie wykorzystujemy drzemających w nich możliwości. Jak temu zaradzić?

● Projekty edukacyjne – szansą dla uczniów i nauczycieli

Poszukując sposobu na zaspokojenie potrzeb wszystkich uczniów i stworzenie szansy rozwoju dla osób o różnorodnych inteligencjach napisaliśmy projekt edukacyjny z zakresu języków obcych *Culture Adventures*. Projekt został zgłoszony do konkursu ogłoszonego przez Urząd Miasta Wrocławia i otrzymał dofinansowanie na realizację w roku szkolnym 2008/2009. Zakładał on edukację językową przez kontakt z różnymi formami kultury, takimi jak taniec, spotkania z native speakerami, czytanie prasy i literatury anglojęzycznej, tworzenie własnych tekstów dziennikarskich (redagowanie biuletynu językowego), działania plastyczne i teatralne.

Jako punkt wyjścia i temat przewodni naszego projektu wybrałyśmy pozycję z klasyki literatury angielskiej dla młodzieży – „Alicję w Krainie Czarów” autorstwa Lewisa Carolla.

● Pierwszy krok – przeczytanie lekturki

Wdrażając uczniów do czytania w języku obcym, skorzystaliśmy z oferty wydawnictwa Oxford University Press, wybierając uproszczoną wersję książki „Alice’s Adventures In Wonderland”. Dołączone do lekturki płyty CD z nagraniem tekstu stanowiły wsparcie dla uczniów dyslektycznych. Dzięki przyznanym środkom finansowym możliwe było zakupienie potrzebnej liczby egzemplarzy, by cała grupa mogła przeczytać książeczkę w terminie. Pomimo początkowych obaw młodzieży, ogromna większość uczniów bez trudu zrealizowała zadanie polegające na przeczytaniu lektury.

● At a Mad Tea Party – lekcja inna niż zwykle

Kolejnym krokiem były związane z lekturką ćwiczenia językowe na lekcjach angielskiego. Dużym wsparciem i inspiracją dla nauczyciela są ciekawe kwizy, zadania oraz testy sprawdzające znajomość lektury, dostępne, po zalogowaniu się, na stronie internetowej wydawnictwa. My, prócz rozmaitych gier językowych nastawionych na utrwalenie nowego słownictwa, dodatkowo zaproponowałyśmy uczniom twórczą zabawę językową w konwencji absurdu. W celu uatrakcyjnienia zajęć zaaranżowałyśmy lekcje na podobieństwo opisanego w książce podwieczorku. Zadanie polegało m.in. na odegraniu miniscenek, związanych ze zwirowanym podwieczorkiem oraz wymyślenie absurdałnej historyjki, którą mógłby opowiedzieć jeden z bohaterów – suseł. Inny niż zazwyczaj układ stolików ułatwił uczniom pracę w grupach, a symboliczny poczęstunek pozwolił im poczuć się swobodniej i odnaleźć w rolach postaci z opowieści.

¹ Autorki są nauczycielkami języka angielskiego w Gimnazjum nr 17 we Wrocławiu.

Podajemy przykład karty pracy *At a mad tea-party*.

Worksheet

Topic: **At a mad tea-party**

1. Complete the conversation between Alice, the March Hare and the Hatter at a mad tea-party. Use the words from the table.

any	did	invited	polite	mean	strange	lots	plates	different	ask
-----	-----	---------	--------	------	---------	------	--------	-----------	-----

There was a table under a tree outside the house, and the March hare and the Hatter were having tea. A Dormouse was sitting between them, asleep. The three of them were all sitting together at one corner of the table, but the table was large and there were many other seats. Alice sat down in a big chair at one end.

The March Hare: Have some coffee.

Alice: I don't see _____ coffee.

The March Hare: There isn't any.

Alice: Then why _____ you ask me to have some? It wasn't very polite of you.

The March Hare: It wasn't very polite of you to sit down. We haven't _____ you to tea.

Alice: But there are _____ of seats.

The Hatter: Your hair's too long.

Alice: It's not _____ to say things like that.

The Hatter: Why is a bird like a desk?

Alice: That's an easy question.

The March Hare: Do you mean you know the answer?

Alice: Yes.

The March Hare: Then you must say what you mean.

Alice: I do. Well, I _____ what I say. And that the same thing, you know.

The Hatter: No it isn't! Listen to this. *I see what I eat* means one thing, but *I eat what I see* means something very _____.

After a while

The Hatter: Two days slow! I told you that butter wasn't good for watches!

The March Hare: It was the best butter.

Alice: It's a _____ watch. It shows the day of the week, but not the time.

The Hatter: But we know the time. It's always six o'clock here.

Alice: Is that why there are all these cups and _____? It's always tea-time here, and you go on moving round the table. Is that right? But what happens when you come to the beginning again?

The March Hare: Don't _____ questions. You must tell us a story now.

Alice: But I don't know any stories.

The March Hare and the Hatter: Wake up, Dormouse! Tell us a story.

Alice: Yes, please do.

2. Choose at random 6 words from the list below and invent a story for the Dormouse.

to invite	to follow	to vanish	to turn into	to grin	to pour	to turn into
to get into	caterpillar	witness	teapot	fan	polite	different
mad	curious	sadly	immediately			

3. Act out the conversation at a mad tea-party with your story at the end.

● ...i jak wam się podobało? – wyraż swoją opinię!

Następnym zadaniem było napisanie własnej recenzji lektury. Najciekawsze recenzje lub ich fragmenty, zarówno entuzjastyczne, jak i sceptyczne, dodatkowo opatrzone przyznanymi przez uczniów „gwiazdkami”, zostały opublikowane w zredagowanym przez uczniów biuletynie językowym *Culture Adventures Newsletter* (zob. s. 180).

● Moja wizja krainy czarów

Wychodząc naprzeciw uzdolnionym plastycznie uczniom, zorganizowaliśmy konkurs na ilustrację do przeczytanej lektury. Uczniowie mogli wybrać cytaty z przedstawionej im listy i przygotować pracę plastyczną w dowolnej technice. Najlepsze prace zostały umieszczone w szkolnej galerii. Jeszcze jedną okazją do wykorzystania zdolności plastycznych uczniów było późniejsze zaprojektowanie i wykonanie dekoracji do inscenizacji książki. Uczniowie wykonali je samodzielnie, tworząc sceniczną wizję „krainy czarów” farbami akrylowymi na płótnie. Zapłać i zaangażowanie, z jakim uczniowie podeszli do tego zadania, przerósł nasze oczekiwania!

● Praca nad inscenizacją

Zwieńczeniem całorocznej pracy w ramach projektu było przygotowanie adaptacji scenicznej lektury. Bazując na lekturze językowej opracowaliśmy scenariusz przedstawienia uwzględniający aktywny udział wszystkich członków grupy językowej. Dopasowanie ról do charakterów, temperamentu i umiejętności językowych młodych aktorów, pozwoliło wykazać się zarówno uczniom zdolnym, jak i słabszym. Profesjonalna oprawa spektaklu w postaci wysokiej klasy sprzętu nagłaśniającego,

uszytych na miarę kostiumów oraz zakupionych w specjalistycznych sklepach rekwizytów wzmocniła zaangażowanie uczniów.

Alice in Wonderland *The script*

Characters: Narrator, Alice, White Rabbit, Caterpillar, Card-Boy, Servant, Duchess, Cheshire Cat, Cook, Mad Hatter, March Hare, Dormouse, Queen of Hearts, King of Hearts, Knave of Hearts, Gardener 1, Gardener 2, Gardener 3, Sister

Scene 1– The Rabbit Hole

Sounds of water and birds. Enter Alice. She sits down and starts reading a book.

Narrator: Alice was sitting by the river, looking at the book she got from her sister. She felt tired and bored.

Alice: (thumbs through the book with irritation) What is the use of a book without any pictures in it? *(She starts yawning and falls asleep. A white rabbit runs close by her)*

White Rabbit: (takes a watch out and reads the time.) Oh dear! Oh dear! I'll be late. I'll be late again!

Exit Rabbit.

Alice: (waking up) A rabbit with a watch? What's going on here? Where is he running? *(Alice follows the Rabbit into a rabbit-hole.)*

Alice: Oh, how strange! *(backstage)* I'm falling down, down, down!

Scene 2 – The room

Enter Alice, looking around.

Narrator: When Alice was on her feet again, she noticed a small table with a golden key on it. She took the key and unlocked the little door at the end of the hall.

Alice: (sounds of birds singing) Oh, what a beautiful garden! Oh, why is this door so small? I'm too tall to get through it.

Narrator: Alice went to the table again and this time she found a little bottle on it. She took the bottle and read the label.

Alice: (Reads the label, with hesitation) "Drink ...me... Drink me!"

Narrator: She drank from it and she began to get smaller and smaller.

Sounds of magic

Alice: What a strange feeling. I'm so little now.

Narrator: Then she found a piece of cake, ate it and started to grow back again.

Sounds of magic

Alice: Oh, no! Now I'm too tall again!

Enter White Rabbit.

White Rabbit: (running around in a hurry) Oh my ears and whiskers! The Queen, the Queen! She'll cut my head off!

Alice: Oh, Mr. Rabbit! Could you help me, please?

Rabbit runs away.

Alice: Everything is so strange. My size is changing the time. I guess I should drink or eat something to get back my usual height, but what should it be?

Scene 3 – The Caterpillar

Narrator: Suddenly Alice noticed a large mushroom near her. Nearby, she saw a large, green caterpillar which was smoking a long pipe.

Alice: Good afternoon, Mr. Caterpillar.

Caterpillar: Who are you?

Alice: I'm not sure who I am, I have already changed so many times.

Caterpillar: What do you mean? Explain yourself!

Alice: I mean I'm very big one moment and very small the next. Isn't it strange?

Caterpillar: No, it isn't. Nothing is strange, in fact. So, who are you?

Alice: (angrily) You've just asked me that question! You're getting on my nerves. So, goodbye!

Caterpillar: Come back! I can tell you something important. *(Alice comes back)* Don't get angry and listen. What size do you want to be?

Alice: Well, just a little taller than now.

Caterpillar: One side of the mushroom will make you taller, and the other side will make you smaller.

Exit Caterpillar

Alice: But which size is which? Which side shall I bite?

Narrator: But the Caterpillar was gone.

Alice: (sighs) I'll try both sides then.

Narrator: Alice started to eat a little of one and then the other side of the mushroom, growing taller and shorter once and again.

Sounds of magic, more quickly

Alice: All right. This is my normal size. Now I must get into that beautiful garden.

Exit Alice.

Scene 4 – The Duchess

Enter-Servant and sits down on the stool in front of the door. Sounds of baby crying, glass breaking. Every now and then a cup or plate flies in from backstage.

Narrator: Soon Alice came to a very strange house.

Enter Card-Boy, a letter in hand.

Card-Boy: For the Duchess. An invitation from the Queen.

Servant: From the Queen. An invitation for the Duchess

The Card-Boy goes away.

Servant: (trying to shout out the noises backstage) From the Queen! An invitation! *(The Servant sits down on a stool near the door).*

Enter Alice. She wants to knock at the door.

Servant: It's no use knocking. They won't hear you.

Sounds of throwing things, breaking glass, crying and sneezing are heard from the house.

Alice: So what shall I do?

Servant: I don't think you'll ever get into the house.

Alice: Oh, don't talk nonsense!

Exit Alice. Servant tiptoes away. Enter Cook, stirring something in her pot, Cat, and Duchess with baby in her arms. The cat sits down on the stool, playing with its tail.

Alice: (sneezes) There is too much pepper in your soup! It's horrible.

Cook: What do you care? It isn't YOUR soup!

Alice: And why is your cat grinning like that?

Duchess: It's a Cheshire Cat. They always grin like that.

Alice: I didn't know.

Duchess: (sneering) You don't know much!

The cook starts throwing plates, cups, etc. at the Duchess and the baby.

Alice: Oh! Be careful, please. You may hurt the baby.

Duchess: Here, you can hold the baby if you like.
I must get ready to see the Queen.

The Duchess puts the baby into Alice's arms. Exit Duchess and Cook.

Alice: I must take this baby out of here. It mustn't stay in this horrible house any longer. (*Sounds of piglet squealing to the baby*). And stop making these noises. You're beginning to sound like a pig.

Exit Alice.

Alice: (*backstage*) Oh, no!

Sounds of squealing and grunting from backstage.

Enter Alice again, without the baby.

Cheshire Cat: What happened to the baby?

Alice: It turned into a PIG! I had to let it go. (*sighs*)

Please, can you tell me which way to go now?

Cheshire Cat: To the left, lives a Hatter. To the right, lives the March Hare. It doesn't matter which way you go. They're both mad.

Alice: Thank you very much – I don't want to meet any mad people!

Cheshire Cat: Well, we are all mad here. I'll see you in the Queen's garden!

The Cheshire Cat runs away.

Alice: But... (*annoyed*). Well, (*shouting after the cat*) I am certainly NOT mad!

Exit Alice.

Scene 5 – The Mad Tea Party

Enter March Hare, Mad Hatter and Dormouse and start getting their picnic ready. Dormouse sits down and falls asleep. Mad Hatter and March Hare start having tea.

Narrator: Alice looked around and saw a big table outside the house.

Alice: Excuse me. May I join you for a cup of tea, please?

March Hare and Hatter (together): No room! No room!

Alice: But there is plenty of room here. (*Alice takes her seat at the table.*)

Hatter: (*annoyed*) Have some tea.

Alice: But I don't see any tea.

March Hare: There isn't any.

Alice: (*irritated*) So why did you ask me to have some?

Hatter: Why did you sit down? We haven't invited you to tea.

March Hare: We are asking riddles.

Alice: Great! I love riddles!

March Hare: Why is a bird like a writing desk?

Alice: I have no idea. What is the answer?

Hatter: We don't know either. Would you like some more tea?

Alice: (*annoyed*) This is ridiculous! Riddles with no answer. A tea-party with no tea.

Hatter: Let's wake up the Dormouse. She knows many stories.

March Hare: Dormouse, Dormouse! Wake up! Tell us a story, please.

Dormouse: Once upon a time there were three little sisters who lived at the top of a tree.

Alice: That's impossible. At the top of a tree? That's nonsense!

March Hare: Rubbish! Absolute rubbish!

Dormouse: (*offended*) If you don't like my stories, don't ask me to tell them.

Exit Dormouse.

Hatter: I want a clean cup. Let's change the seats. (*They change their seats.*)

Alice: But my cup is dirty now! What a stupid tea-party. I've got enough. Goodbye! *Alice leaves the party and finds the golden key again.*

Alice: This time I'll get into the flower garden.

Exit Alice. Exit March Hare and Hatter.

Scene 6 – The Queen's garden

Enter 3 gardeners, start painting roses.

Narrator: Finally Alice found the way to the beautiful flower garden.

Alice: What's wrong with these roses? Why are you painting them red?

The gardeners bow to greet Alice.

Gardener 1: You see, they are white and, ...and-

Gardener 2: The Queen only wants to have red roses.

Gardener 3: So now, we must paint them red before the Queen comes, or she'll cut...

Gardener 2: (*in panic*) The Queen! The Queen! (*The gardeners fall on the ground with their faces down. Trumpets are heard.*)

Enter the Knave of Hearts, the Queen, King, card soldiers.

Knave of Hearts: The King and Queen of Hearts!

Queen: (*Pointing at Alice.*) Who is this?

Alice: My name is Alice, Your Majesty.

Queen: And what are the gardeners doing here?

Alice: How should I know? This is not my garden.

Queen: Off with her head!

Gardeners 1, 2 and 3 (together): Your Majesty, we only wanted to...

Queen: What is this?! Off with his head! Off with his head!

Gardeners get up and run away in panic, Knave of Hearts runs after them. Exit Queen and King.

Alice: This is absolute nonsense. I'd better go somewhere else.

Enter Cheshire Cat.

Cheshire Cat: Alice! Alice! Why are you leaving? It's a very fine day...

Alice: (ironically) Very!

Cheshire Cat: How do you like the Queen?

Alice: I don't. She's so stu...

Enter the Queen.

Alice: (noticing her) ...smart!

Queen smiles and leaves. Enter King.

King: Who are you talking to?

Alice: This is my friend, Cheshire Cat.

King: (giving the cat a once-over) I don't like it.

Cheshire Cat: Well, I don't like YOU.

Enter Queen.

King: My dear, I don't like this cat!

Queen: (Pointing at the Cat) Off with his head! The Cheshire Cat runs away. And as for you, young lady, I'll see you at the Court of Law! The trial will start in an hour, so don't be late.

Exit Queen.

Alice: A trial? A Court of Law? But I haven't done anything wrong.

Scene 7 – The trial

Narrator: Alice didn't know what to do. Suddenly she realized that she was standing in the middle of the courtroom.

(The scenery changes into court. Enter most characters, talking in low voices, and take their places on the left and right of the stage. Finally, trumpets are heard. Enter The Knave of Hearts, The Queen and King, who remain in the middle of the stage.

Knave of Hearts: Silence in court! Silence in court!

White Rabbit: Quiet, please!

King: (to the Rabbit) Read this letter.

White Rabbit: (clears throat, unfolds the letter)

The Queen of Hearts,
she made some tarts

One lovely sunny day

The Knave of Hearts,

he stole the tarts

And took them all away.

Queen: (pointing at the surprised Knave) Off with his head!

Knave runs away in panic.

Rabbit: No, no! We must call people and ask questions first.

King: Oh, ...all right then. Call the Mad Hatter.

Rabbit: Mad Hatter!

Enter Mad Hatter, a cup in hand.

Mad Hatter: I'm very sorry, Your Majesty. I was in the middle of my tea when the trial began.

King: Take off your hat.

Mad Hatter: But... it isn't mine

King: Stolen! (to the Rabbit) Write that down!

Queen: And cut off his head!

Mad Hatter runs away in panic.

King: (to the Rabbit) Call the next witness!

Rabbit: (shuffles his papers) Alice!

Alice: Present!

King: What do you know about the Duchess and the pig?

Alice: Not much. I've only met them once.

King: Can you prove that?

Alice: (puzzled) No, I can't, but ...

Queen: (standing up) Off with her head! Off with her head!

Alice: Oh, stop shouting! I'm not afraid of you! You're only a pack of cards!

Sounds of the wind blowing and upcoming storm. Characters start leaving the stage in commotion. Alice falls down on her knees, and finally lies down and falls asleep. When there is only Alice left, sounds of birds and water are heard.

Narrator: Alice was sleeping by the river again.

Enter Sister

Sister: Alice! Alice, my dear! Wake up! It's time we went home for tea. You have slept for a long time.

Alice: Oh, I've had such a curious dream.

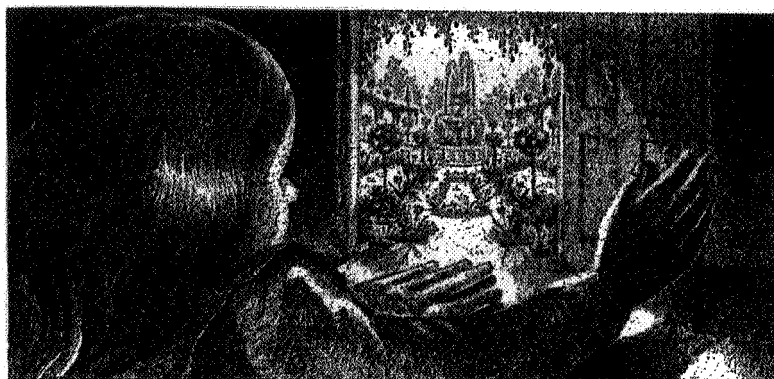
Sister: That's good. You must tell me your dream one day.

Alice: I will, I promise.

Exit Alice and Sister.

Culture Adventures Newsletter

Gimnazjum nr 17 Winter issue January 2009



Foiling the Gunpowder Plot- pages 2-3

- An exclusive interview with Guy Fawkes-only here!

Following Alice in Wonderland - pages 4-5

Inspired by the Team magazine - pages 6-7

- Are you proud of your country?-an opinion poll
- Computer games - our survey

Mediateka - a cool place! - page 8

● Pozytywne nastawienie – bezcenne

A jak uczniowie ocenili poszczególne zadania realizowane w ramach projektu? Czy były one dla nich inspirujące? Które zadania najbardziej pomogły im w nauce języka? Takie pytania postawiłyśmy uczniom w ankiecie ewaluacyjnej przeprowadzonej po zakończeniu projektu.

Ogromna większość uczniów pozytywnie oceniła zadanie polegające na przeczytaniu lekturki. Zdaniem 85 proc. uczniów stopień trudności zaproponowanej lekturki był odpowiedni do reprezentowanego przez nich poziomu językowego. Tylko 7 proc. osób oceniło tekst jako trudny, ale ciekawy, a 4 proc. jako zbyt trudny. Na pytanie: „Czy tego typu lekturki są przydatne w nauce języka?”, młodzież najczęściej wybierała odpowiedź TAK – 78 proc. Okazuje się, że współczesnych nastolatków można skutecznie zachęcić do czytania w języku obcym, ważny jest jednak odpowiedni dobór lektury – zarówno pod względem treści, jak i poziomu. Nieco niższy od reprezentowanego przez uczniów sprawia, że przyswajanie tekstu przebiega naturalnie, bez konieczności zbyt częstego sięgania po słownik, a czytanie staje się przynoszącą satysfakcję przyjemnością. Z naszego nauczycielskiego punktu widzenia, tak ukształtowane pozytywne nastawienie do czytania na przyszłość jest nie do przecenienia.

Zgodnie z naszymi przewidywaniami, najbardziej atrakcyjną formą nauki języka angielskiego okazały się formy teatralne, poczynając od miniszenek realizowanych podczas lekcji, a skończywszy na spektaklu w pełnej oprawie plastyczno-muzycznej prezentowanym na forum szkoły. Okazuje się, że odgrywanie scenek sprawia uczniom wiele frajdy, a niwelując stres, staje się bardzo efektywnym sposobem przełamywania bariery w mówieniu w języku obcym, nieobcej i wielu dobrym, pilnym uczniom. Dodatkowo, wspólna praca nad przygotowaniem przedstawienia i związany z nią element zabawy bardzo integrują zespół, a przyjazna atmosfera sprzyja nauce języka. W ankiecie uczniowie wręcz entuzjastycznie wypowiadali się o pracy nad przygotowaniem przedstawienia, określa-

jąc je jako „niezapomniane doświadczenie”, „fajną zabawę”, a poproszeni o wskazanie formy zajęć językowych, którą chcieliby kontynuować w przyszłości, najchętniej wybierali właśnie inscenizacje.

Z naszego punktu widzenia, lekcje wykraczające poza podręcznikowy materiał, o niecodziennym charakterze, oraz położenie nacisku na umożliwienie wszechstronnego rozwoju może w ogromnym stopniu pomóc uczniom w osiągnięciu sukcesów w nauce języka. Podczas pracy nad realizacją zadań projektowych zaobserwowałyśmy wyraźny wzrost motywacji młodzieży i mobilizację do pracy nad doskonaleniem własnych umiejętności językowych u wszystkich uczniów. Dzięki temu, że każdy miał szansę ujawnienia i rozwijania swoich zdolności i zainteresowań, udało się nam zaktywizować nie tylko uczniów zdolnych, zazwyczaj chętnie podejmujących się nadobowiązkowych i wykraczających ponad program zadań, lecz także tych obarczonych różnorodnymi trudnościami. Uczniowie nadpobudliwi i dyslektyczni mogli wykorzystać swój nadmiar energii w sposób twórczy, a nawet błysnąć talentem aktorskim lub plastycznym i tym właśnie zdobyć uznanie kolegów. Wyznaczenie grupie wspólnego celu w postaci wydania biuletynu, czy przygotowania spektaklu, spowodowało wzrost poczucia odpowiedzialności nie tylko za własne postępy, ale i wynik wspólnej pracy, sprzyjając rozwijaniu postawy koleżeńskiej akceptacji i wsparcia, co ma niebagatelne znaczenie gdy chodzi o przełamywanie bariery w posługiwaniu się językiem obcym.

Innymi słowy: kształtowanie w młodym człowieku wiary we własne możliwości, wydobywanie ukrytych talentów, a przez to rozwijanie całej osobowości, może być kluczem do osiągania sukcesów w nauce języka obcego.

Bibliografia

Lewis Carol (2008), *Alice's Adventures In Wonderland*, retold by Jennifer Bassett, Oxford University Press. www.oup.com/elt/catalogue/teachersites/bookworms/downloads

(listopad 2009)

Marzena Markowicz¹
Ustka



Wariacje na „kółko i krzyżyk”

Kółko i krzyżyk to gra znana od wieków na całym świecie. W krajach anglojęzycznych nazywana *noughts and crosses* (brytyjski angielski) lub *tic-tac-toe* (amerykański angielski). W najpopularniejszej wersji gra odbywa się na polu o wymiarach 3x3. Każdy gracz ma jeden rodzaj symbolu – kółko lub krzyżyk. Gracze po kolei wymieniają się we wpisywaniu symboli, dążąc do objęcia trzech pól w jednej linii: poziomej, pionowej lub ukośnej przy jednoczesnym uniemożliwieniu tego samego przeciwnikowi.

Kółko i krzyżyk jest niezawodnym narzędziem, które sprawdza się przy wielu tematach, zarówno jako rozgrzewka językowa, ćwiczenie utrwalające, jak i efektowne zakończenie lekcji. Prostota, element rywalizacji i szybkie rozwiązanie to czynniki, które powodują, że uczniowie bardzo lubią w nią grać.

W grze biorą udział dwie drużyny (kółko i krzyżyk), których zadaniem jest zdobycie pionowego, poziomego lub ukośnego rzędu. Warunkiem zaznaczenia na polu znaku drużyny jest wykonanie zadania. Jeśli drużyna nie odpowie na pytanie, pole zdobywa drużyna przeciwna.

Utrwalanie słownictwa

Różne kombinacje użycia tej popularnej gry zilustruję na przykładzie nazw budynków w mieście.

- W polach gry zapisujemy pierwsze litery wyrazów z danego bloku tematycznego. Zadaniem drużyn jest podanie wyrazu zaczynającego się na wskazaną przez uczniów literę i należącego oczywiście do prawidłowej kategorii. W tym wypadku jest to kategoria – budynki w mieście.

S <i>school</i>	P <i>post office</i>	R <i>restaurant</i>
M <i>museum</i>	H <i>hospital</i>	C <i>cinema</i>
Z <i>zoo</i>	B <i>bank</i>	T <i>toy shop</i>

Zapisałam kursywą przewidywane odpowiedzi, chociaż niektóre litery dają możliwość podania kilku nazw.

Jeżeli zwrócimy uwagę na pisownię, przedstawiciele grup mogą podchodzić i zapisywać kolejne wyrazy. Jeżeli chcemy ćwiczyć wymowę, wystarczy, że uczniowie podadzą prawidłową nazwę.

- Zamiast literek w poszczególne pola możemy przykleić przy pomocy magnesów obrazki ilustrujące hasła.
- W innym wariantcie w polach umieszczamy zagadki.

A place where ill people receive medical treatment.	A place where you learn from Monday to Friday.	You can go here to watch films.
You can see many exotic and wild animals here.	A place with lots of books.	A place where you can buy and then eat a meal.
You can buy stamps here.	A very large shop.	You can see very old objects here.

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 2 w Ustce.

- Więcej zabawy może dostarczyć wariant, w którym nauczyciel zakrywa pola, a drużyna wybiera pole nie widząc, jaka zagadka, ilustracja lub zadanie są pod nim jest ukryte.

Utrwalanie zagadnień gramatycznych

Uczniowie nie lubią zadań gramatycznych. Szybko pokazują znudzenie i brak zainteresowania. Grając w „kółko i krzyżyk” możemy ćwiczyć te same konstrukcje, zaś element rywalizacji i praca w grupie nie pozwolą na żadną nudę. Oto przykładowe propozycje:

- Tłumaczenia, które możemy zastosować przy okazji omawiania różnych czasów i konstrukcji, np. Present Continuous i Present Simple, tłumaczenia w obie strony, czyli z języka polskiego na język angielski i odwrotnie.

Ona teraz je obiad.	They are listening to music.	Mama codziennie zmywa naczynia.
Kate is watching TV.	Tata gra na pianinie co wieczór.	Gdzie oni grają w piłkę teraz?
Kate and Suzy aren't drinking coffee at the moment.	Co ona robi popołudniami?	My nie chodzimy do szkoły w weekendy.

- Inne ćwiczenie może polegać na dopisywaniu drugich części rozpoczętych zdań, na przykład przy tematach związanych z trybami warunkowymi.
- Zamiana strony czynnej w bierną.
- Uzupełnianie zdań czasownikami w odpowiedniej formie.

Lekcje podsumowujące

Pod koniec omawianych działów zwykle przeprowadzamy lekcje powtórzeniowe. I znowu popularna gra może urozmaicić ćwiczenia:

- W polach gry wpisujemy różne kategorie gramatyczne. Uczniowie wybierają pole, a na-

uczyciel podaje konkretne zadanie do tego pola, związane z omawianym działem. Na przykład: przy kategorii *opposite* – *opposite of expensive*, przy czasie Present Continuous: ułóż zdanie z czasownikiem *buy*.

adjective	spelling	Present Continuous
opposite	noun	verb
pronunciation	preposition	question

Podczas lekcji na koniec roku lub podczas zastępstwa gra doskonale się sprawdza.

- W polach wpisujemy różne kategorie. Uczniowie po wybraniu kategorii podają słowo mieszczące się w danym obszarze tematycznym. Dla utrudnienia możemy określić pierwszą literę dla wszystkich wyrazów.

clothes	jobs	shopping
furniture	buildings	animals
food	sport	school

Możemy również wpisać do diagramu losowo podane przez uczniów litery i wymyślać kategorie, np. wyrazy trzyliterowe, przymiotniki, czasowniki nieregularne itp.

Gry językowe, zabawy i wynikające z nich współpraca, ale i współzawodnictwo, to elementy tworzące motywujące warunki do nauki języka. Na przykładzie prostej gry „kółko i krzyżyk” próbowałam pokazać różnorodność możliwości, jakie daje adaptacja do potrzeb nauczania większości lubianych przez dzieci zabaw.

(lipiec 2009)

Szkoła ponadgimnazjalna, szkoła wyższa

Justyna Krawczyk¹
Katowice



Technika wizualizacyjna a antycypacja tekstu nawiązującego do historii Włoch

Nauczanie języka obcego jest nie tylko nauczaniem przez pryzmat kompetencji językowej, w skład której wchodzi: kompetencja leksykalna, semantyczna, gramatyczna i fonologiczna. Lekcja języka obcego jest również nośnikiem różnych treści. I tak, jeśli są one ściśle związane z kulturą kraju, którego języka się naucza, realizujemy kompetencję interkulturową.

Dziś można odnieść wrażenie, że niechęć wyeliminowano zainteresowanie historyczną spuścizną kraju, którego języka nauczamy. Intencjonalnie lub też nie, odkładane są do lamusa teksty nawiązujące do niesamowicie ważnych wydarzeń i postaci, które odcisnęły trwały ślad na kartach historii. Będąc głęboko przekonana, że rola nauczyciela polega również na sięganiu do korzeni historii, mówię o nich młodemu pokoleniu. Wraz z moimi studentami pochylamy się nad tekstem o męczeńskiej śmierci Giordano Bruno spalonego żywcem na stosie, do której nawiązuje Czesław Miłosz w swoim wierszu *Campo de' Fiori*. Wraz z moimi uczniami podziwiamy niewiarygodny geniusz i niebywałą wszechstronność Leonardo da Vinci sprzed ponad pięciu stuleci. Przykłady można mnożyć. W niniejszej pracy skoncentruję się na wybranych z historii Włoch faktach.

Celem tych rozważań jest nie tylko skłonienie do refleksji, czy na zajęciach języka obcego powinny od czasu do czasu zaistnieć elementy dziedzic-

*„Nie ma bowiem przyszłości świadomej bez historii,
również historii rzeczy ponurych, złych, strasznych,
historii bez obrazu faktów,
nie ma tożsamości bez pamięci”.*

Władysław Bartoszewski

stwa historycznego. Przedstawię również niezwykle prostą w użyciu, skuteczną i efektowną technikę dotyczącą wprowadzenia tekstu mówiącego o konkretnej postaci historycznej. Jest to technika wizualizacyjna stymulująca fantazję uczniów oraz zaspokajająca ich wrodzoną ciekawość.



ABC teorii związanej z techniką wizualizacyjną

Według metodologii dydaktycznej, wizualizacja polega na połączeniu inputu językowego z ilustracjami, obrazkami lub przedmiotami realnie istniejącymi. O skuteczności technik wizualizacyjnych przekonuje nas teoria podwójnego kodowania Allana Paivio – kanadyjskiego psychologa (Anderson 1998:247, Cardona 2001:141, Dakowska 2001:52, Sulikowska 2003:12, Strelau 2000:160, Twardoń 2003:39). Jego zdaniem, w pamięci długotrwałej znajdują się dwa odrębne, współpracujące ze sobą kody przechowywania reprezentacji umysłowych: logogeny (kody werbalne) i imageny (kody obrazowe). Zakodowanie informacji w podwójnej formie, czyli połączenie obrazu ze słowem, ułatwia wydobywanie informacji w fazie reprodukcji.

Przejdźmy teraz do praktycznej części niniejszej pracy, w której potwierdza się słuszność teorii A. Paivio.

¹ Dr Justyna Krawczyk jest nauczycielką języka włoskiego w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Gliwicach.

Geneza pomysłu

„Wyobraźnia jest ważniejsza niż wiedza”.

Albert Einstein

Często zdarzało się, że na przerwie prosiłam studentów, którzy lubią rysować, o przedstawienie na tablicy w formie rysunków słów, które wcześniej pisałam na kartce. Wręczałam im kolorowe kredy, wyżej wspomnianą kartkę i zostawiałam im do dyspozycji dużą, trzyskrzydłową tablicę. Na zajęciach przedstawiałam nowo poznane leksemy, korzystając z ich rysunków. W tym miejscu, ktoś może skrzywić się z wyrazem dezaprobaty twierdząc, że przecież dziś możemy dokonać o wiele bardziej ciekawej prezentacji multimedialnej w programie PowerPoint lub też ciekawej kompilacji zdjęć z tekstem (Photo Roman). Owszem, lecz nie jesteśmy w stanie, choćby ze względów czasowych, na każde zajęcie przygotować tego typu prezentacji. Nie wspominam już o tym, że trzeba postarać się wcześniej o laptop, ekran i przenieść się do sali z roletami lub żaluzjami, by odtworzyć przygotowaną w programie PowerPoint prezentację. Jak już uda się nauczycielowi zdobyć szkolnego laptopa (czyli „zaklepać” na określony dzień i godzinę), to problemem staje się zamówienie sali z żaluzjami. A jak już dokona się tego wyczynu, to z kolei zdarza się, że żaluzje nie działają, a słońce w tym dniu świeci tak mocno, że odtworzenie prezentacji multimedialnej bez działających żaluzji okazuje się niemożliwe i pomysł na przeprowadzenie zajęć niestety nie zostaje zrealizowany.

Dlatego wróćmy teraz do rysunków, których wykonanie nie nastrocza tylu trudności, a które wzbudzają w studentach wiele emocji: niesamowitą radość, czasami nawet ekscytację i szczere zdziwienie, autentyczną ciekawość oraz prawdziwe zainteresowanie. Oczywiście jest to, że najbardziej pamięta się rysunki szokujące, czy też narysowane ze szczególną dbałością o szczegóły, lub też powodujące z racji poruszanego tematu ogól-

ne rozbawienie wśród uczniów mogących obserwować rysunki swoich kolegów i koleżanek. Z rysunków moich studentów korzystałam nader często, lecz zrezygnowałam z nich, gdy nauczałam historii Włoch. Pewnego razu, studenci weszli na zajęcia z historii, a ja nie zdążyłam zetrzeć z tablicy rysunków z poprzednich zajęć z technik ludycznych. Studenci od razu żywo zareagowali, że chętnie wróciliby do czasów, kiedy rysowali na tablicy, a później na zajęciach bardzo im się to przydawało do zgadywania bądź utrwalania dobrze już znanych słów. Wówczas zrozumiałam, że to nieprawda, jak niektórzy twierdzą, że tablicę należy schować na poddasze strychowe, by tam pokryła się głęboką warstwą kurzu. Angażujemy uczniów w proces dydaktyczny ich własnymi rysunkami, dlatego, że wraz z zainteresowaniem możemy mówić o pobudzeniu organizmu, które jest warunkiem *sine qua non*, by efektywniej przyswoić nowe informacje językowe.

Poświęcę tej kwestii sporo uwagi w następnej części niniejszej pracy, części praktycznej, zawierającej rysunki, odzwierciedlające teksty o ważnych dla historii Włoch postaciach (Gordano Bruno, Galileusz, Girolamo Savonarola) oraz – tekst o legendzie, niezwykle ważnej dla kultury Włoch, legendzie o założeniu Rzymu. A przede wszystkim przedstawię, jak korzystam z techniki, do której stosowania gorąco zachęcam nauczycieli języków obcych. Dwa pierwsze ćwiczenia będą implikacjami glottodydaktycznymi, w których rysunki posłużą do antycypacji tekstu. Dwa pozostałe – będą przydatne do powtórzenia wiadomości.

Na siedmiu wzgórzach piętrzy się Rzym

Legenda o założeniu Rzymu (753 r p.n.e.)² w rysunkach studentów. Implikacje glottodydaktyczne na lekcji języka włoskiego na poziomie od B1.

² Legenda mówi, iż Król miał dwóch synów: Numitora i Amulio. Ten ostatni, zazdrosny o brata, wtrącił go do więzienia. Następnie zamordował syna swojego brata, a swojej bratanicy kazał zostać westalką. Jednakże Rea Silvia poznała Marsa, i tak po 9 miesiącach, wbrew woli złego Amulio, powiła bliźniaki: Romulusa i Remusa. Okrutny wuj kazał pochować żywcem matkę bliźniaków, a ich samych wrzucił do Tybru. Na szczęście, jak głosi legenda, wilczyca uratowała i nakarmiła Romulusa i Remusa, którzy jak podrosli, chcieli utworzyć własne państwo. Wtedy zaczęli się kłócić i dlatego Romulus zabił swego brata i sam założył na siedmiu wzgórzach miasto, które piętrzy się tam do dnia dzisiejszego począwszy od 753 roku p.n.e.

Poziom: od B1

Główne cele:

- rysunki jako punkt wyjścia do antycypacji tekstu (stawianie hipotez, elementy konwersacyjne na podstawie opisu rysunków),
- tworzenie własnego tekstu z pomocą nauczyciela na podstawie rysunków.

Przebieg zajęć:

1. Uczniowie na przerwie rysują to, co nauczyciel napisał na kartce – kolejne epizody z legendy

o założeniu Rzymu.

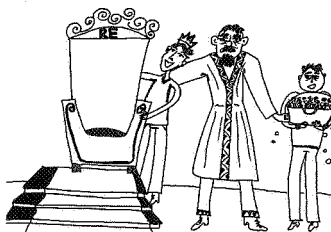
2. Na zajęciach uczniowie zachęceni pytaniami nauczyciela opisują to, co widzą na rysunkach znajdujących się na tablicy, tworząc w ten sposób własny tekst.

Nauczyciel podpowiada jedynie imiona bohaterów, weryfikuje słuszność hipotez stawianych przez studentów. Jego zadanie polega również na „nakierowaniu” uczniów na właściwy trop, czyli na to, co według legendy naprawdę się wydarzyło.

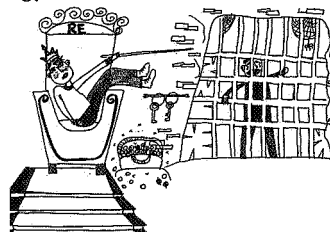
1.



2.



3.



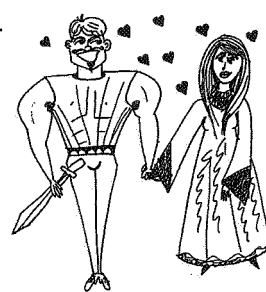
4.



5.



6.



7.



8.



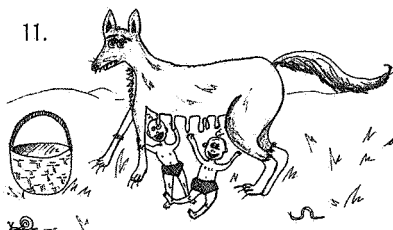
9.



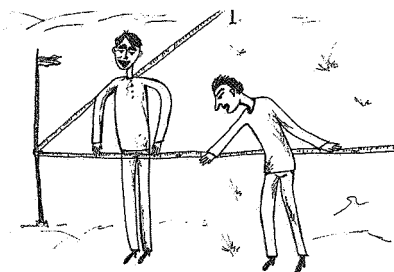
10.



11.



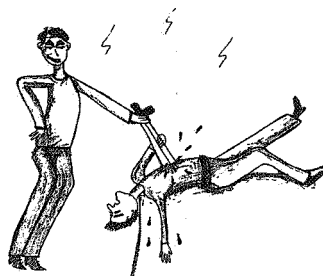
12.



Podaję przykład tekstu utworzonego przez moich uczniów. Elementy wytluszczone są dodanymi przeze mnie na lekcji fragmentami zdań, czyli są to elementy, których nie sposób wydedukować, korzystając wyłącznie z rysunków. Kolejne następujące po sobie zdania są przyporządkowane numerkom powyższych ilustracji.

1. Il re ha due figli.
2. Ad uno il re dà il trono. L'altro, invece, ottiene i soldi ed i gioielli. **Loro si chiamano Amulio e Numitore.**
3. Amulio non permette a suo fratello di essere re. Lo mette in prigione ed da allora Numitore vede il sole a scacchi.
4. Amulio, il nostro portagonista cattivo uccide una persona. **È il figlio di Numitore.**
5. Amulio, non permette ad una ragazza, **che si chiama Rea Silvia**, di incontrare gli uomini. **Lei deve diventare la vestale.**
6. Però, Rea Silvia si innamora di un uomo. **È Marte – dio di guerra.**
7. Rea Silvia è incinta ed aspetta il bambino di Marte. 8. Dopo il parto si rivela che dentro la pancia c'erano due bambini: **Romolo e Remo.**
8. Il cattivo Amulio, mette Rea Silvia tutta viva dentro la terra. Lo fa per punirla.
9. E poi fa mettere i bambini nel cesto che è buttato nelle acque di un fiume. **È il Tevere.**
10. Per fortuna, la lupa trova i bambini e li dà il proprio latte.
11. Romolo e Remo, già grandi, sono insieme. **Co-**

13.



minciano a litigare quando tracciano le frontiere della loro terra.

12. Uno uccide l'altro, cioè **Romolo ammazza suo fratello Remo e donde il nome di Roma che esiste da 753 a. C. su sette colli.**

■ „Mijając męczeńskie stosy”

„Morał ktoś może wyczyta,
Że lud warszawski czy rzymski
Handluje, bawi się, kocha
Mijając męczeńskie stosy”.

Czesław Miłosz

Tragiczna biografia Giordano Bruno³

Poziom: od B2

Główne cele:

- rysunki jako punkt wyjścia do antycypacji tekstu (stawianie hipotez, elementy konwersacyjne na podstawie opisu rysunków),
- zrozumienie tekstu pisanego (konfrontacja hipotez z tekstem pisanym),
- prezentacja nowych elementów leksykalnych z wykorzystaniem techniki zintegrowanej (desygnat słowa w postaci rysunku, tj. technika wizualizacyjna + dodatkowe „wzmocnienie” techniką parafrazy).

Przebieg zajęć:

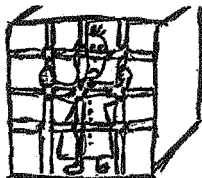
1. Jak już wspomniałam, uczniowie na przerwie rysują to, co napisałam im na kartce – kolejne etapy z życia Giordano Bruno.
2. Na zajęciach uczniowie stymulowani pytaniami opisują to, co widzą na rysunkach znajdujących się na tablicy.

³ Giordano Bruno był filozofem, pisarzem, zakonnikiem i włoskim naukowcem. Będąc głęboko przekonany o słuszności heliocentrycznej teorii Kopernika, nie chciał się jej wyrzec nawet pod wpływem tortur. Nieślusnie posądzony o herezję i skazany na śmierć, umiera żywcem spalony na stosie w 1600 roku. Czesław Miłosz w wierszu *Campo de' Fiori* porównuje bezsensowną śmierć G. Bruno do zagłady Żydów w getcie warszawskim.

1.



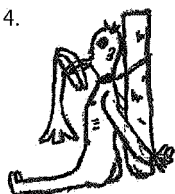
2.



3.



4.



5.



6.)



7.



Opisując rysunki, uczący się używają języka włoskiego. Próbuje również odgadnąć, kto tym razem jest bohaterem rysunków.

3. Następnie otrzymują tekst, mojego autorstwa, który przedstawia tragiczną biografię Giordano Bruno.

Se parliamo degli uomini considerati eretici, di sicuro, bisogna accennare al filosofo, allo scrittore, al frate domenicano ed allo scienziato che fu condannato a morte per eresia. Si tratta di Giordano Bruno. Lui propendeva per la teoria eliocentrica di Copernico per la quale si intende che il Sole si trova in centro e la Terra si muove intorno ad esso.

Giordano Bruno prima era imprigionato e torturato. Dopo aver ascoltato in ginocchia la sentenza del Tribunale, fu condotto in Campo de' Fiori. Lo spogliarono e legarono ad un palo. Aveva la lingua stretta in una morsa di legno affinché non potesse più parlare. Poi, lo condannarono a morte perché aveva osato non andare d'accordo con la Chiesa cattolica di quel tempo. E così, il 17 febbraio 1600

si chiuse crudelmente l'esperienza umana ed intellettuale di Giordano Bruno. Nessuno riesce a togliere dalla mente le parole pronunciate da Giordano Bruno dopo aver udito la sentenza: *"È forse maggiore la paura vostra nel pronunciare la sentenza della mia nel riceverla. Ho fatto quel che un vincitore poteva mettermi di suo: non aver temuto la morte, non aver ceduto con fermo viso a nessun simile, aver preferito una morte animosa (coraggiosa) a un'imbelle (codarda) vita"*. Nel 1888 in Campo de' Fiori di Roma (vicino alla Piazza di Navona) dove era arso vivo Giordano Bruno, fu costruito il monumento di bronzo che presenta Giordano Bruno che è il simbolo di lotta per la libertà di parola.

Tanti anni dopo, il nostro poeta Czesław Miłosz scrisse il poema intitolato: "Campo de' Fiori" in cui paragonò l'esecuzione di Giordano Bruno allo sterminio degli ebrei nei ghetti durante la seconda guerra mondiale. Vuoi la morte di Giordano Bruno nel Seicento vuoi la morte degli ebrei nel XX secolo sono le vere tragedie. Sia Bruno sia gli ebrei sono le vittime innocenti di quelli che stanno al potere e ne approfittano in modo sbagliato.

4. Analizujemy powyższy tekst konfrontując go z rysunkami znajdującymi się na tablicy. Wspólnie wyjaśniamy nowe leksemy za pomocą rysunków oraz techniki parafrazy.

5. Dodatkowe cele zajęć i związane z nimi alternatywne ćwiczenia są następujące:

⁴ Galileusz, wszechstronnie uzdolniony włoski naukowiec, buduje lunetę, dzięki której może potwierdzić m.in. teorię heliocentryczną Kopernika. Jednak ówczesny, XV wieczny Kościół nie pozwala mu jej swobodnie głosić. Pomimo tego wydaje książkę, w której po raz kolejny udawadnia niepodważalność teorii Kopernika. Jednak pod groźbą tortur ulega presji Kościoła. W konsekwencji do końca swych dni pozostaje w swym domu pod ścisłym nadzorem Kościoła.

- analiza translatoryczna: wiersz polskiego noblisty *Campo de' Fiori*- porównanie polskiej wersji i włoskiej (tłumaczenie Paolo Statuti),
- analiza literacka: poezja Czesława Miłosza *Campo de' Fiori* – porównanie męczeńskiej śmierci Giordano Bruno w 1600 roku i zagłady Żydów w warszawskim getcie w czasie drugiej wojny światowej

Podsumujemy ćwiczenia, w których rysunki stanowiły punkt wyjścia do antycypacji tekstu.

Pierwsza z przedstawionych implikacji glotodydaktycznych polega głównie na stawianiu przez uczących się hipotez na podstawie rysunków, a następnie dochodzi do konfrontacji tego, co jest owocem ich własnej produkcji językowej z tekstem pisanym, który otrzymują dopiero po opisie rysunków.

Druga propozycja jest jeszcze bardziej kreatywna dla uczniów w porównaniu z poprzednią. Uczniowie tworzą tekst na podstawie tego, co widzą na rysunkach. Nauczyciel dodaje brakujące elementy mozaiki w postaci imion bohaterów, jak również steruje pracą uczniów w taki sposób, by zdania ułożone przez nich odpowiadały treści legendy. Dzięki temu, że to uczniowie w głównej mierze są odpowiedzialni za tworzenie tekstu, możemy zaadresować to ćwiczenie już do osób na poziomie B1.

Następne dwa ćwiczenia z wykorzystaniem treści historycznych i elementów techniki wizualizacyjnej są ćwiczeniami powtórzeniowymi.

■ „A jednak się kręci”

Życie Galileusza⁴

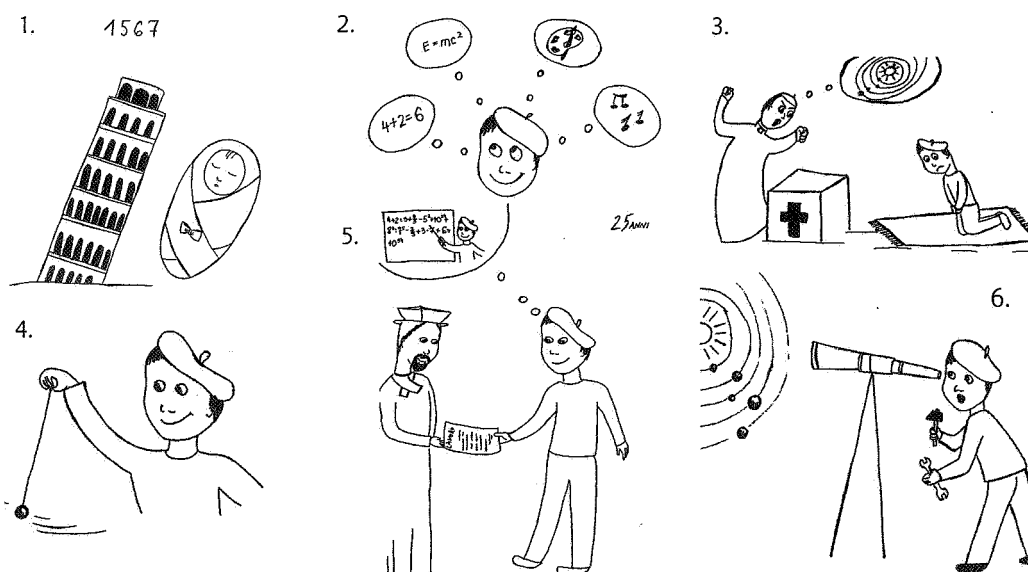
Poziom: od B1

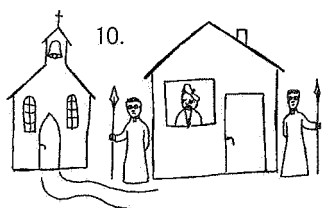
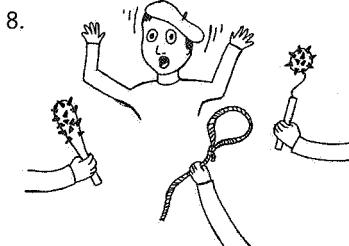
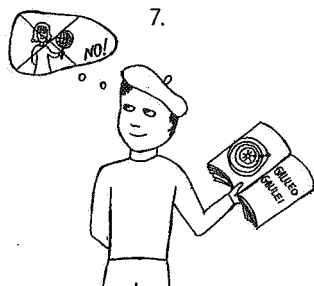
Główne cele:

- rysunki jako punkt odniesienia do powtórzenia dobrze znanego uczniom tekstu o życiu Galileusza,
- zrozumienie zdań tekstu pisanego i połączenie ich z odpowiednim bodźcem wizualnym.

Przebieg zajęć:

1. Uczniowie na przerwie rysują to, co nauczyciel napisał na kartce. Znajdują się tam kolejne etapy z życia Galileusza.
2. Na zajęciach uczniowie, w ramach powtórzenia, mają za zadanie połączenie zdań z rysunkami ukazującymi życie Galileusza.
 - A. Galileo Galilei inventa le leggi del pendolo.
 - B. Galileo Galilei nasce a Pisa dove fino ad oggi si trova la Torre Pendente (il simbolo della città).
 - C. Galileo Galilei rimane a casa fino alla sua morte sotto sorveglianza della Chiesa.
 - D. Galileo Galilei è portato per la matematica, la fisica, i disegni e per la musica.





- E. Galileo Galilei ha paura della morte e perciò non è fedele alla teoria di Copernico. Dice che non è vero che la Terra si muove intorno al Sole.
- F. Galileo Galilei inventa il cannocchiale grazie a cui può osservare i pianeti e provare anche la teoria eliocentrica di Copernico.
- G. Galileo Galilei ottiene la proposta di insegnare all'Università e la riceve.
- H. Galileo Galilei promette di non credere più alla teoria eliocentrica. Malgrado ciò, fa pubblicare il suo libro in cui conferma la teoria di Copernico.
- I. La Chiesa di quei tempi con la minaccia di tortura costringe Galileo Galilei a respingere la teoria di Copernico.



2.



3.



- L. Il rappresentante della Chiesa parla con Galileo Galilei ordinandogli di non credere alla teoria di Copernico.

Rozwiązanie: A 3, B1, C10, D2, E9, F5, G4, H7, I8, L6.

■ **Girolamo Savonarola⁵**

Girolamo Savonarola i Florencja w XV wieku.

Poziom: od B1

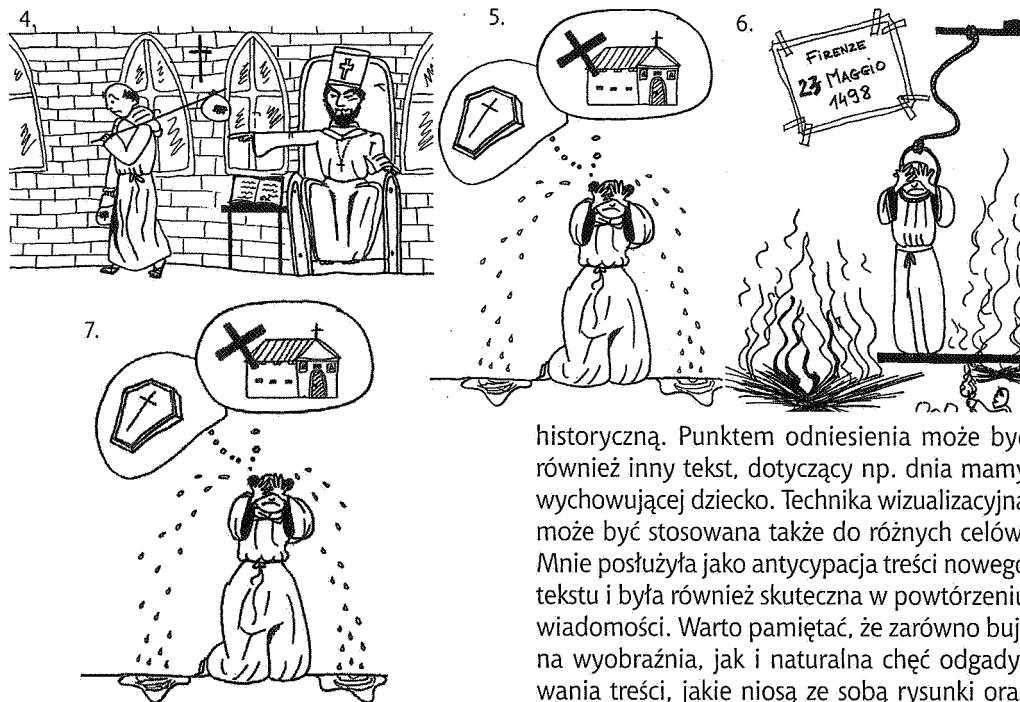
Główne cele:

- rysunki jako punkt odniesienia do powtórzenia dobrze znanego uczniom tekstu o życiu Savonaroli,
- elementy konwersacyjne – opowiadanie o biografii Savonaroli zawartej w rysunkach uczniów.

Przebieg zajęć:

1. Uczniowie na przerwie rysują to, co nauczyciel napisał na kartce – kolejne etapy z życia Girolamo Savonarola.
2. Na zajęciach uczestnicy lekcji języka włoskiego opisują to, co widzą na rysunkach znajdujących się na tablicy.

⁵ Hieronim Savonarola był włoskim zakonnikiem i charyzmatycznym kaznodzieją, który nie bał się krytykować XV-wieczny skorumpowany wówczas Kościół. 23 maja 1498 roku został skazany na śmierć za herezję przez powieszenie, a następnie jego ciało spalono na stosie. Dziś, zwiedzając Florencję, możemy zobaczyć tablicę upamiętniającą jego męczeńską śmierć i znajdującą się dokładnie w miejscu, w którym zginął.



Reasumując, dwie ostatnie implikacje glotto-dydaktyczne, analogicznie do dwóch poprzednich, dotyczyły tekstów o ważnych postaciach dla historii Włoch. Różnica polegała na tym, że teksty były już znane uczniom, a więc rysunki posłużyły tym razem jako wizualny bodziec w ramach powtórzenia wiadomości.

Oczywiście jest, że można zonglować rysunkami w rozmaity sposób, nie tylko w ten tu przytoczony. Na przykład można zrezygnować z kilku ostatnich rysunków i poprosić uczniów o ich uzupełnienie. Ćwiczenie takie można zaproponować zarówno w ramach powtórzenia wiadomości, jak i antycypację tekstu. Wówczas uczniowie stawiają hipotezę, jak, według ich intuicji, mogła skończyć się dana historia.

Konkluzja finalna

Podsumujmy powyższe przykłady użycia techniki wizualizacyjnej. Jak można słusznie przypuszczać, może być wykorzystywana nie tylko do tekstu związanego z określoną postacią

historyczną. Punktem odniesienia może być również inny tekst, dotyczący np. dnia mamy wychowującej dziecko. Technika wizualizacyjna może być stosowana także do różnych celów. Mnie posłużyła jako antycypacja treści nowego tekstu i była również skuteczna w powtórzeniu wiadomości. Warto pamiętać, że zarówno bujna wyobraźnia, jak i naturalna chęć odgadywania treści, jakie niosą ze sobą rysunki oraz czerpanie z tego radości nie są obce żadnemu uczącemu się.

Należy jednak również wspomnieć o niekorzystnym (choć mającym marginalny wpływ na efektywność retencji) aspekcie postulowanej techniki. Sporadycznie zdarza się, że rysunki są błędnie interpretowane przez uczniów. Wówczas, o ile w porę nie zaingeruje nauczyciel, lekcja może potoczyć się innymi torami.

Pamiętajmy również, iż adresat treści lekcyjnych jest zazwyczaj żądny świata. Pragnie poznawać coś więcej niż tylko kolejne słówka lub struktury gramatyczne. Dlatego, kierując się odpowiedzialnością za kształtowanie historycznej świadomości młodego pokolenia, powinniśmy nie tylko eksponować sferę realioznawczą dotyczącą kraju, którego języka uczymy. Nie zapominajmy także o jego spuściznie historycznej oraz o ludziach wielkiego formatu, prawdziwych autorytetach, którzy znacząco wpłynęli na jej kształt. Przeszłość jest skarbcem, z którego należy obficie czerpać, dlatego uświadamiajmy uczniom, iż bez przeszłości, nie ma przyszłości.

Bibliografia:

- Anderson J., (1998), *Uczenie się i pamięć. Integracja zagadnień*, Warszawa: WSiP.
- Cardona M., (2001), *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*, Torino: UTET.
- Dakowska M. (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa: PWN.

Strelau J. (2000), *Psychologia, podręcznik akademicki. Psychologia ogólna, tom 2.*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Twardoń M. (2003), *L'utilité de l'activité de penser analytique et synthétique dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères à l'exemple de la langue française*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
(czerwiec 2009)

Anna Pławecka¹
Jaworzno



Nauczanie gramatyki – nie taki diabeł straszny, jak go malują

Od czasu wejścia w życie w 2002 roku nowej matury, niemal całkowicie nastawionej na komunikację, dyskutuje się nad tym, czy w świetle nowych wymagań egzaminacyjnych uczenie gramatyki języka obcego ma sens. Wielu nauczycieli, szczególnie tych, którzy doskonale pamiętają czteroletni cykl kształcenia w liceum ogólnokształcącym zakończony maturą z języka obcego, zadaje sobie trudne pytanie: uczyć, czy nie uczyć gramatyki? Wydawać by się mogło, że odpowiedź powinna być pozytywna. Jednak nowa podstawa programowa i obecna polska rzeczywistość każe się zastanowić nad słusznością podawania zasad gramatycznych uczącemu się, który po trzech etapach kształcenia ma przede wszystkim zdać maturę z języka obcego. No właśnie, czy przede wszystkim?

Jako ilustracja tego tylko pozornie prostego zagadnienia może posłużyć historia pani Basi², która po pięciu latach przebywania na Wyspach Brytyjskich przyjechała do Polski, by podratować zdrowie. Pięć lat życia w Wielkiej Brytanii – najważniejszych dla jej kariery zawodowej, ponieważ pierwszych po zakończeniu studiów w Polsce – odcisnęło na niej swoje piętno. W Anglii

zostawiła narzeczonego – Brytyjczyka, z którym planuje wspólny dom, a także wielu przyjaciół i znajomych.

Historia pani Basi jest typowa dla większości młodych Polaków. Ukończyła liceum ogólnokształcące z przeciętnymi wynikami w nauce. Zdawała ustny egzamin maturalny z języka angielskiego na poziomie podstawowym według wymagań starej matury i rozpoczęła studia. Przyznała się do błędu pójścia na łatwiznę, wybrała bowiem lektorat z języka angielskiego na poziomie podstawowym, by przynajmniej jeden przedmiot mieć z głowy podczas sesji egzaminacyjnej. Ukończyła studia licencjackie, a potem uzupełniające studia magisterskie i wyjechała do pracy do Irlandii. Zaczęła od prostej pracy fizycznej, niewymagającej od pracowników dobrej znajomości języka angielskiego, czyli na popularnym zmywaku. Dla absolwentki uniwersytetu nie jest to jednak szczyt marzeń o karierze zawodowej (choć niestety niektórzy na tym poprzestają). Dodatkowym bodźcem do pogłębiania umiejętności językowych była znajomość z Anglikiem, która przerodziła się w miłość. Rozpoczęła więc pracę jako członek załogi lokalnych linii lotniczych,

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego i technologii informacyjnej w II Liceum Ogólnokształcącym im. Cz. Miłosza w Jaworznie.

² Imię bohaterki i niektóre szczegóły zostały zmienione na potrzeby tego artykułu.

a następnie jako telefonistka w biurze obsługi klienta tych linii. Nie trzeba chyba nikogo przekonywać, że zrozumienie potocznego mówionego języka angielskiego jest dość trudne, a rozumienie go podczas rozmowy telefonicznej jest jeszcze większym wyzwaniem. Zdolna, ambitna Polka poradziła sobie jednak z tym zadaniem. Na tym etapie swojej ścieżki zawodowej, która powoli zaczęła zmierzać w kierunku zgodnym z ukończonymi przez nią studiami (turystyka i rekreacja), musiała wrócić do Polski. Już w Anglii, przed samym wyjazdem, zdała sobie sprawę, że nie będzie mogła piąć się wzwyż bez znajomości zasad gramatyki i języka pisanego, których nie wyuczyła się w należyтым stopniu podczas nauki w liceum i na studiach. Potoczny angielski, który przyswoiła biegle w dość naturalny sposób, nie daje jej szans na otrzymanie pracy w biurze, gdzie trzeba samodzielnie formułować pisma urzędowe. Ponadto jej angielski, pomimo że jest niezwykle komunikatywny, z lekkim irlandzkim zaśpiewem, przekonuje słuchacza, iż ma do czynienia z osobą słabo wykształconą. Nic bardziej krzywdzącego dla tej młodej osoby. Dlatego pani Basia postanowiła nadrobić braki w Polsce, równoległe z leczeniem się.

W tym miejscu można zamieścić serię zdań rozpoczynających się od „gdyby”: Gdyby Basia solidnie, na każdym etapie kształcenia zgłębiała w równym stopniu wszystkie sprawności językowe...; Gdyby na studiach kontynuowała naukę na swoim poziomie...; Gdyby, przyjeżdżając na Wyspy, miała świadomość struktur gramatycznych... i tak dalej.

Nowa podstawa programowa, w której znalazło się stwierdzenie: „*Za podstawowy cel kształcenia językowego przyjęto umiejętność skutecznego porozumiewania się w języku obcym, w mowie i w piśmie. Nacisk położony jest więc na umiejętność osiągnięcia przez ucznia różnych celów komunikacyjnych, a poprawność językowa, choć odgrywa istotną rolę, nie jest nadrzędnym celem dydaktycznym*”³, eliminuje naukę gramatyki w dotychczasowym rozumieniu. Wprawdzie jest w tym

fragmentem mowa o istotnej roli poprawności językowej, to jednak wszyscy zaczynamy już odczuwać jej drugorzędność. Szczególnie biorąc pod uwagę, że egzamin dojrzałości z języka obcego na poziomie podstawowym nie zawiera ani jednego zadania sprawdzającego poprawność gramatyczno-leksykalną, a na poziomie rozszerzonym na 50 możliwych do uzyskania punktów, tylko 8 (16 proc.) można dostać za zadania gramatyczno-leksykalne. Uczeń otrzymuje więc zielone światło, by ominąć poprawność językową, i co się z tym łączy, zbagatelizować świadomość lingwistyczną, która przecież jest jednym z wymagań szczegółowych treści nauczania: „*Uczeń posiada świadomość językową (np. podobieństw i różnic między językami)*”⁴.

Najnowsza emigracja zarobkowa ma charakter tymczasowy, ludzie wyjeżdżają na różnych etapach życia i coraz częściej wracają. Szczególnie młodzi, którzy przed wyjazdem osiągnęli już pewien stopień znajomości języka, mówią teraz biegle po angielsku. Można nawet rozpoznać po ich akcencie, gdzie dokładnie pracowali. Nie każdy z nich planuje powrót na Wyspy lub do Stanów Zjednoczonych, jednak żaden nie chciałby stracić umiejętności językowych, które nabył za granicą. Wiadomo jednak, że umiejętność praktyczna, jaką jest posługiwanie się językiem, bez zaplecza w postaci świadomości struktur zanika bezpowrotnie i dużo szybciej niż wiedza zdobywana przez wyjaśnianie i utrwalanie. Odnosi się to tym bardziej do nabytego przez zasłyszanie języka angielskiego, który mimo że świetnie rozumiały (brzmi prawie jak ten, którym posługują się jego rodzimi użytkownicy) w większości przypadków jest niepoprawny pod względem gramatyczno-leksykalnym i zdradza niski poziom intelektualny władającej nim osoby.

Aby uniknąć podobnych sytuacji i w przyszłości umożliwić naszym uczniom otrzymanie pracy zgodnej z ich umiejętnościami, cechami osobowymi i oczekiwaniami, jako świadomi nauczyciele nie ulegajmy modom, lecz bazujemy na sprawdzonych metodach nauczania. Owszem,

³ Podstawa programowa z komentarzem. Tom 3. Języki Obce (2009), MEN.

⁴ Ibidem.

stawiamy na komunikację, tak mocno podkreślaną w nowej podstawie programowej, ale nie na komunikację za wszelką cenę, nawet utraty statusu społecznego. Czy nauczyciel języka polskiego w polskiej szkole będzie tolerował u uczniów polszczyznę nieoficjalną, potoczną, niechlujną, choćby była komunikatywna? Dlaczego zatem angielskie i amerykańskie instytucje miałyby u swoich pracowników biurowych tolerować dialekty, potoczmy i łamanie zasad językowych?

W świetle tych doświadczeń odpowiedź na pytanie, czy uczyć zasad gramatyki języka obcego, nasuwa się chyba sama. Uczyć! Co więcej: sprawdzać, testować, wymagać poprawności gramatyczno-leksykalnej. Oczywiście nie należy poprawiać na każdym kroku, uniemożliwiając komunikację – wszak ona gra pierwszorzędą rolę w nauczaniu. Jednak gramatyka – jak królowa nauk matematyka – porządkuje, układa i nakierowuje, i przecież nie jest tak straszna.

Wpajanie zasad gramatycznych można pojąć tylko wtedy, gdy ma się komfort codziennych spotkań z uczącym się, co jest oczywiście niemożliwe w polskiej szkole. Przeciętny uczeń ma od dwóch do pięciu godzin nauki języka obcego tygodniowo, a opuszczając klasę traci obcojęzyczny kontekst. Gramatykę angielską można przyswoić naturalnie tylko i wyłącznie ucząc się języka w kraju tego obszaru językowego, gdzie nauka w klasie szkoły językowej jest kontynuowana i utrwalana na każdym kroku. Niestety tak zdobyty angielski umyka z pamięci bardzo szybko, gdy zostaje wyrwany z kontekstu kulturowego, czyli gdy uczący się wraca do Polski. Natomiast wyuczony wraz z zasadami jest dłużej przechowywany i wolniej zapomniany. Jest jak gra na instrumencie: gdy mózg pamięta nuty, a ręka ruchy, utwór na długo zapada w pamięć i może być wykonywany nawet po zaprzestaniu ćwiczeń. Gdy utwór pamięta tylko ręka – zostaje on szybko zapomniany.

Pozostaje teraz pytanie, jak uczyć gramatyki, by zdążyć z materiałem, nie zanudzić uczniów, a przede wszystkim nastawić się na pierwszo-

rzędny cel podstawy programowej – komunikację, oraz dopasować się do wymagań nowoczesnej edukacji. We wrześniu 2009 roku jeden z najbardziej znanych specjalistów w dziedzinie nauczania gramatyki angielskiej, Raymond Murphy⁵, wygłosił kilka wykładów zatytułowanych *New grammar, cell phones and cigarettes* podczas *Grammar Week* zorganizowanego przez Cambridge University Press w najważniejszych miastach Polski. Ich tytuł najlepiej oddaje główną ideę przekazaną przez mistrza: gramatyka ciągle ewoluuje, zmienia się i przykłady towarzyszące wprowadzanym przez nauczyciela zasadom gramatycznym mają być bliskie uczącym się. Nie ma uniwersalnej metody ani uniwersalnych przykładów, stosowanych jeszcze niedawno, lecz oddalonych od rzeczywistości otaczającej ucznia. Dlatego obecnie zdania dotyczące telefonów komórkowych są odpowiednie dla wszystkich – również najmłodszych, a zdania o papierosach są właściwe już tylko dla dorosłych. Najnowsza, trzecia wersja gramatyki R. Murphy'ego zawiera więc przykłady zasłyszane w codziennych sytuacjach.

Odpowiedź na pytanie, czy i jak uczyć gramatyki, znajduje się też w książce pod tytułem *„Teaching Grammar Creatively”*⁶, w której zaproponowano kreatywne, ciekawe ćwiczenia i kontekst wzięty z życia. W świetle nowej podstawy programowej nauczyciel musi niemal całkowicie zmienić swoje nastawienie do nauczania i w dziedzinie nauczania gramatyki poszukać złotego środka. Po pierwsze, nie może zrezygnować z jej przekazywania, po drugie, musi tak nakierować ucznia, by ten samodzielnie formułował bliskie sobie przykłady. Po trzecie, nauczyciel ma pokazać swojemu uczniowi, gdzie szukać testów, zasad i ćwiczeń – zarówno w coraz lepszych i uwspółcześnianych podręcznikach gramatycznych, jak i w zasobach internetu. Wreszcie, nauczyciel nie musi już wykonać z uczniem wszystkiego od A do Z, gdyż uczeń, właściwie pokierowany i przygotowany do autonomicznego uczenia się, sam znajdzie zasoby, które może wykorzystać, by mówić komunika-

⁵ Znany m.in. z serii *In Use* wydanej przez Cambridge University Press, np. *„English Grammar In Use”*.

⁶ G. Gerngross, H. Puchta, S. Thornbury, *Teaching Grammar Creatively*, Cambridge University Press.

tywnie, a zarazem pięknie, zaświadczać tym samym o swoim gruntownym wykształceniu.

Nowa podstawa programowa zakłada sytuację idealną, w której uczniowie mają tego samego nauczyciela od początku do końca każdego etapu kształcenia, wszyscy w grupie są zaangażowani w proces nauczania, a plan zajęć umożliwia równomierne rozłożenie godzin języka w tygodniu i żadna lekcja nie przepada. Zakłada sytuację, w której każdy nauczyciel jest doskonale przygotowanym do swojego zawodu pedagogiem, wciąż doskonali swój warsztat metodyczny, rozwija kompetencje i zgodnie ze wskazaniem reformy wspomaga autonomię ucznia. Być może kiedyś tak będzie. Oby! Jednak obecnie rzeczywistość jest inna. Gdy nauczyciele zmieniają się w czasie jednego roku szkolnego kilka razy, lekcje wypadają z różnych powodów i trudno

o dostęp do pracowni komputerowej na lekcjach języków obcych – solidne podstawy z zakresu gramatyki języka obcego dają gwarancję jego trwałej znajomości. Pani Basia z łatwością na bieżąco przypominałaby sobie leksykę i właściwe struktury, gdyby je opanowała w należytych stopniu w szkole. Proces przypominania sobie (*recalling*) byłby łatwiejszy w angielskojęzycznym środowisku.

Czy polska edukacja może omijać poprawność? Samo pytanie brzmi niedorzecznie. Wszak szkoła jest po to, by wykształcić dobre nawyki, by dążyć do czystości języka. Zamiast się nad tym zastanawiać, należy dobrze zapoznać się z założeniami nowej podstawy programowej i zejść z katedry między uczniowskie ławki, by wesprzeć naszych uczniów w przygotowaniach nie tylko do egzaminów, lecz także do życia.

(listopad 2009)

Halina Szwaigier¹
Lublin



Staram się uczyć ciekawie

Lekcja języka obcego powinna być zawsze interesująca i przyciągająca uwagę ucznia. To wiemy wszyscy. Co skłoniło mnie do napisania tego artykułu? Uczę języka niemieckiego w liceum ogólnokształcącym. Zauważam nieustannie spadek rangi drugiego języka. Wiąże się to niewątpliwie ze skróceniem nauki w liceum, a drugi język w większości liceów nauczany jest od podstaw. Większość uczniów wybiera na maturze język angielski, którego przecież uczą się już od przedszkola. Nawet jeśli w gimnazjach zostanie (według zapowiedzi) wprowadzony drugi język jako obowiązkowy, to wcale nie musi to być ten, którego ja uczę. Język drugi bywa więc lekceważony, zwłaszcza w klasach z dwiema godzinami

tygodniowo. Uczniowie po prostu nie mają czasu na naukę języka drugiego przy krótkim liceum i trudnej maturze.

Nauczyciel powinien więc dołożyć wszelkich starań, by uatrakcyjnić swoje lekcje języka obcego i to akurat nie dlatego, by uczniowie zaraz wybierali drugi język na maturze, lecz dlatego by wynieśli dobre podstawy i miłe wspomnienia, a czas lekcji nie okazał się zmarnowany. Nie wiemy bowiem, czy ten język im się przypadkiem nie przyda w przyszłości. Chciałabym krótko zaprezentować, jak urozmaicać moje lekcje.

Lekcje lub pewne ich elementy powinny na długo pozostać w pamięci uczniów. Już na samym początku każdej lekcji powinniśmy uświadomić

¹ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w III Liceum Ogólnokształcącym w Lublinie.

uczniom jej cel, a temat danej lekcji zapisać na tablicy.

Przede wszystkim stwarzam wiele sytuacji, w których uczniowie głośno mówią na lekcji w języku obcym. Występują w różnych rolach i ma to miejsce na każdej lekcji. Głośne mówienie ćwiczę też na lekcjach gramatyki. Wprawdzie gramatyka w ostatnich latach zesłała na dalszy plan, jednak nie zgadzam się z nauczycielami, którzy powtarzają: „niech uczniowie mówią, z błędami, ale niech mówią”. Ja często koryguję i ponownie wyjaśniam, gdyż jestem przeciwniczką utrwalania błędów. Głośne mówienie ćwiczę nie tylko w konkretnych scenkach, podczas których uczniowie występują w roli pacjenta, kupującego, informującego, zasięgającego informacji w różnych sytuacjach, klienta w biurze podróży, restauracji, w zakładzie usługowym albo pacjenta u lekarza, ale też przy wprowadzaniu gramatyki, np. opis głośno swój wygląd, stosując przy tym deklinację przymiotnika lub opowiedz o sobie, stosując w wypowiedzi jak najwięcej przymków albo zdań w stronie biernej. Proszę też uczniów o założenie cienkiego zeszytu gramatycznego, który stale mają za okładką zeszytu do niemieckiego, stale uzupełniają o nowe elementy gramatyki i do którego zawsze mogą zajrzeć.

Przy każdej okazji stosuję różnorodne pomoce do lekcji, które bardzo podobają się uczniom, także tym starszym. Oni też lubią „kserówki”. Przy noszę obrazki, widokówki, wycinki z prasy, plansze, mapki, filmy, mikrofon, plakietki, polecenia na karteczkach, prospekty przywiezione z wakacji, oryginalne bilety autobusowe, bilety do kina, teatru, recenzje teatralne, plany miast i pomoce wykonane własnoręcznie przeze mnie. Wszystkie te pomoce zbieram od lat. I tak na przykład:

- Przy omawianiu tematu *Żywnie* przynoszę oryginalne przepisy kulinarne, niemieckie książki kucharskie, a z internetu ściągamy wspólnie menu różnych restauracji.
- Przy omawianiu zagadnień z geografii i kultury państw niemieckojęzycznych przynoszę własnoręcznie wykonane z tektury małe kon-

tury tych państw, uczniowie odrysowują je do zeszytu, a następnie własnoręcznie zaznaczają potrzebne informacje – miasta, rzeki, góry, państwa sąsiednie, landy. Na każdej ławce leży mała mapka Niemiec lub innego kraju niemieckojęzycznego (które pozyskałam nieodpłatnie z Inter Naciones).

- Przy omawianiu tematów *Wypadek* albo *Prognoza pogody* przynoszę autentyczne wycinki z niemieckich gazet, które kseruję dla całej grupy.
- Przy omawianiu tematu *Massmedia* przynoszę programy telewizyjne niemieckich stacji, które wycinam z polskiego pisma „To i owo”. Z kolei uczniowie przynoszą swoje ulubione czasopismo polskie lub obcojęzyczne albo gazetę i przedstawiają ją pozostałym, oczywiście w języku niemieckim. Zwracają przy tym uwagę na tytuł, krąg odbiorców, stałe szpalty, mówią, dlaczego jest to ich ulubione pismo. Można zrobić też raz „prasówkę”, wspólnie z nimi opracować w języku obcym listę najważniejszych wydarzeń na świecie. Można też poprosić o wykonanie tego zadania kilkoro najlepszych uczniów.
- Przy temacie *Podróżowanie* pracujemy z autentyczną mapą Europy. Uczniowie podzieleni na grupy ustalają trasy podróży po Europie, a następnie głośno je relacjonują².
- Przy temacie *Zawody* uczniowie losują obrazki przedstawiające różne zawody. Opisują ten zawód tak, jakby go wykonywali, nie nazywając go. Pozostali mają zgadnąć nazwę zawodu, np.: „Pracuję w szkole z młodzieżą. Uczę języka niemieckiego”.

Organizuję lekcje w terenie, np. wyjście na Stare Miasto. Wcześniej uczniowie zapoznają się z odpowiednim słownictwem, by potem móc nazwać poszczególne obiekty. Moja szkoła znajduje się w pobliżu Starego Miasta, na taką wycieczkę potrzebuję więc 1-2 lekcje. Uczniowie bawią się w przewodników mówiących po niemiecku, chętni kupują przewodniki w języku niemieckim o naszym mieście i przygotowują dłuższe wypowiedzi. A cała grupa opanowuje następujące słownictwo:

² Opisałam taką lekcję w nr 3/2005 „Języków Obcych w Szkole”, artykuł: *Poznajemy atrakcje turystyczne Europy*, s. 122-124.

die Sehenswürdigkeit, – en; die Altstadt, das Tor, der Turm, das Denkmal, das Bürgerhaus, – häuser, das Museum, – een, das Schloss, die Burg, die Kathedrale, die Kirche, – n, die Wehrmauer, der Markt, das Rathaus, der Platz, der Tourist, – en.

Interesująca jest też wycieczka do ogrodu botanicznego, gdzie wspólnie wskazujemy i nazywamy poszczególne elementy ogrodu i roślin, np. der Garten, der Baum, – a, e, die Birke, die Linde, der Strauch, der Vogel, die Bank, das Gras, der Schmetterling, die Blume, die Tulpe, die Rose, der Stein, die Allee.

Wykorzystuję atrakcyjność wakacji, zawsze na lekcję po wakacjach uczniowie (ja także) przynoszą pamiątki powakacyjne przywiezione z różnych miejsc – widokówki, prospekty, muszki, zdjęcia, drobne pamiątki kupione w różnych sklepikach. Uczniowie mają wtedy okazję poopowiadać o swoich wyjazdach i zaprezentować to, co przywieźli.

Na lekcji-zastępstwie lub na ostatnich 5 minutach lekcji (czasami) prezentuję zagadki i konkursy, które zawsze mam w zanadrzu. Na przykład:

- Wymień 10 słów do tematu podróż, choroba, żywienie, szkoła, urodziny, rodzina, praca.
- Napisz przeciwieństwo do: *dumm, schwer, breit, kurz, alt, ruhig, langsam rund, klug, billig*.
- Co to jest:
*Viele Leute können ohne sie nicht sehen.
 Eine junge nicht verheiratete Frau.
 Sie sind links und rechts von der Nase.
 Sie ist über dem Mund. Sie ist notwendig auf dem Briefumschlag...*
Welcher Hahn kann nicht krähen? (Wasserhahn)
- Utwórz z liter imienia i nazwiska zawód tej osoby: *Ines Chinder (Schneiderin), Inge Särn (Sängerin), Tina Zäugern (Augenärztin), Reni Lehr (Lehrerin), Reiner Bohmfus (Omnibusfahrer), Ina Borntal (Laborantin), Eric Mekerbäst (Bäckermeister)*.
- Wymień 10 kolorów, 10 pojazdów, 10 części ciała, 10 ubrań, 10 pokarmów itp.
- Poszukaj 5 słów w słowach: *Kindertag (Kind, Tag, er, der, in), Schweinebraten (Schwein, Ei,*

Rat, raten, ein), Lichtschalter (Licht, alt, ich, Alter, Schalter), Schweinestall (Wein, ein, eins, Schwein, Nest).

- Utwórz z obu grup wyrazowych jak najwięcej rzeczowników złożonych:
 * *Mond, Spiel, Affe, Sonne, Werk, Flug, Vogel, Haus,*
 * *Plan, Licht, Tür, Käfig, Schein, Zeug, Baal, Leute*
 np. *Mondlicht, Spielplan, Werkzeug, Flugzeug, Sonnenschein, Haustür, Vogelkäfig...*
- W każdym z następujących słów tkwi krótsze. Znajdź je: *Traum, Schmaus, Kaffee, Rinde, Schau, Schlamm, Leiste, Feier, Marmor, Gedanke, Bedingung*.
- Ze słówka *Fell* utwórz słówko *Haus*, za każdym razem zmieniając tylko jedną literę (*Fell – Fall – fals – Hals – Haus*).

Uczniowie wykonują też często samodzielnie pomoce do lekcji, wtedy lepiej zapamiętują to, czego się nauczyli. Wykonują np. samodzielnie z kartonu zaproszenie na urodziny i je wypisują, podając dokładnie datę i miejsce prywatki urodzinowej, lub przygotowują kartki urodzinowe albo świąteczne, piszą w grupkach całodzienny jadłospis, piszą prognozę pogody, układają plan lekcji, układają tydzień pobytu gości niemieckich w naszej szkole. Nie jest prawdą, że tylko młodsze dzieci lubią tego typu ćwiczenia. Starsi też czują się odpowiedzialni za taką pracę całej grupy.

Robimy kolaże przy takich tematach, jak: życie na wsi i w mieście – wady i zalety, jak sensownie spędzić czas wolny – po południu, w weekend, w wakacje, święta w naszych domach, zdrowe odżywianie, cele urlopowe Polaków – w kraju i za granicą, wady i zalety telewizji itp.

Przy wprowadzaniu czasów przeszłych uczniowie piszą często kartki z pamiętnika.

W klasach ze zwiększoną liczbą godzin języka niemieckiego wprowadzam zeszyty lektur. Te lektury to opisy lub opowiadania pozyskane np. z „YUMMY”, niezbyt długie, do samodzielnej pracy w domu ze słownikiem w rękę, kserują je i rozdają grupie³. W klasach tych proszę ponadto o przy-

³ Przykłady lekcji z lekturą opisywałam wielokrotnie w „Językach Obcych w Szkole”, np. w numerach 2, 3, 4 i 5/ 2006, nr 2/2007; nr 3, 4, 5/ 2007.

gotowanie się w domu do dyskusji na przeróżne, ale bliskie moim uczniom tematy, np:

- *Taschengeld – ja oder nein? Wie viel?*
- *Die Wahl des Fernsehprogramms*
- *Ausgehen abends bei Jugendlichen*
- *Jugendliche – Rauchen und Alkohol*
- *Leben ohne Auto*
- *Jugendliche und Straßenunfälle*
- *Vegetarisches Essen*
- *Idealer Lehrer*

Jednocześnie podaję (lub przypominam) słownictwo potrzebne do dyskusji: *Ich glaube, meine, denke..... Meiner Meinung nach..... Ich bin der Meinung..... Ich bin anderer Meinung..... Ich stimme mit.....überein.*

Często przeprowadzamy wywiady, w których uczniowie wcielają się w rolę np. znanego sportowca, polityka, aktora, piosenkarza, profesora lub innej znanej osoby.... Dostają do ręki mikrofon i plakietki. Reszta zależy od ich pomysłowości.

Przy wprowadzaniu deklinacji przymiotnika organizujemy zawsze **rewię mody**. Wtedy uczniowie przychodzą do szkoły kolorowo ubrani i w parach przygotowują pokaz, stosując przy tym dwie deklinacje przymiotnika. Świetnie się bawią, a jednocześnie dużo mówią.

Wykonujemy gazetki ściennie dopasowane do tematu lub cyklu lekcji, na przykład: *Dlaczego i jak uczymy się języków obcych, Typisch deutsch, nasze zainteresowania, Boże Narodzenie w Niemczech, Święto Zjednoczenia Niemiec, niemieckie miasta, niemieccy pisarze, kraje niemieckojęzyczne*⁴.

Powtórzenia przeprowadzam czasami bardzo skuteczną metodą stacji. Dzięki tej metodzie każdy uczeń jest zaangażowany w pracę na lekcji⁵.

Stale rozszerzam listę pytań, które można zadać uczniom na 5-minutową rozgrzewkę językową:

- *Was hast du letzts gelesen?*
- *Was magst du (nicht)?*
- *Wie hilfst du den Eltern, dem Bruder, der Schwester?*
- *Was gefällt dir (nicht) an der Schule?*

- *Wovor hast du Angst?*
- *Was isst du (nicht) gern?*
- *Was machst du gewöhnlich am Samstag?*
- *Was möchtest du zum Geburtstag bekommen? Warum?*
-

Dokończ zdania:

- *Ich mag die Leute nicht, die.....*
- *Es stört mich, wenn.....*
- *Es gibt nichts Schöneres als.....*
- *Ich habe die Gewohnheit.....*
- *Ich mag nicht, wenn.....*
- *Ich bin noch nie.....*
- *Es ist mein Traum.....*
- *Was stört dich an anderen Leuten?*

Ponadto:

- zwracam uwagę na rozgrzewkę językową na początku każdej lekcji,
- angażuję uczniów do udziału w konkursach językowych np. *Yersz – Łowcy talentów, Spotkania z Europą Wschodnią, Konkurs – kartka z pamiętnika, Szkolny konkurs na najlepszego germanistę*,
- zachęcam do korespondencji w języku niemieckim na przykład z uczniami, których poznajemy podczas wymiany szkolnej,
- zapraszam na kółko języka niemieckiego⁶,
- organizuję symulacje matury ustnej,
- uczniowie opisują obrazki, piszą krótkie formy, listy, wypracowania,
- wyświetlam filmy,
- polecam moim uczniom tytuły dobrych podręczników, strony internetowe,
- czasami trzeba pozwolić uczniom przejąć inicjatywę na części lekcji

Przy niewielkiej liczbie godzin drugiego języka na pewno nie osiągniemy zbyt wiele, możemy jednak zachęcić i zaciekawić naszych uczniów. Wszystkie lekcje trzeba oczywiście dokładnie przemyśleć i opracować. Nie ma czasu, by stale realizować któryś z pomysłów. Można jednak wybierać i niektóre z nich cho-

⁴ O wykorzystaniu gazetki ściennej na lekcji języka obcego napisałam w „Językach Obcych w Szkole” 6/ 2004, s. 214-218.

⁵ Przykład takiej lekcji został opisany przeze mnie w „Językach Obcych w Szkole” 5 /2009, s. 144-146.

⁶ O kółku językowym napisałam w „Językach Obcych w Szkole” 4/ 2005, s. 100-103.

ciaż raz wprowadzić w ciągu trzech lat nauki. Prowadzę zeszyt z pomysłami na lekcje, często sięgam do niego i wybieram pomysł na kolejną lekcję. Zeszyt stale uzupełniam nowymi, ciekawymi pomysłami innych nauczycieli, o których dowiaduję się np. z artykułów publikowanych w „Językach Obcych w Szkole”. Staram się też stwarzać na lekcji miłą i przyjazną atmosferę i zawsze daję uczniom czas na zastanowienie się.

Myślę, że działania, które przedstawiłam, są znane nauczycielom. Uważam jednak, że dobrze jest od czasu do czasu takie pomysły zebrać, by je sobie przypomnieć i uzupełnić o nowe. Atrakcyjnie prowadzone lekcje mogą choć trochę zmniejszyć frustrację nauczycieli, że tak niewiele mogą nauczyć przy małej liczbie godzin lekcyjnych w tygodniu. Przynajmniej zapewniają uczniom lekcje, na które chodzą oni z przyjemnością.

(październik 2009)

Karolina Ekes¹
Warszawa



De alacritate – na łacinie o zapale i motywacji

Zacznijmy od definicji²:

alacritas est animi et corporis vigor atque ardor ad agendum;

ardor est vehemens calor et incendium; saepissime refertur ad animum, et ponitur pro impetu, vehementia, cupiditate;

calor proprie – generatim calori opponitur frigus; translate opponitur pro impetu, fervore et ardore animi aut mentis.

„Słownik Języka Polskiego” nazywa zapałem stan wielkiego podniecenia i uniesienia, także entuzjazm, pasję, ferwor. Wskazuje ponadto na dawne znaczenie tego słowa: uczucie, miłość, namiętność³. Natomiast motywacja to ogół psychicznych czynników każdego określonego zadania. Motywem więc jest w istocie bodziec uzasadniający działanie w określonym celu; inaczej mówiąc – pobudka, powód⁴. Nasi uczniowie z pewnością sami wskażą na łacińską etymologię tego słowa: moveo,-ere, movi, motum – nakłaniać, przekonywać, skłaniać poruszać, wstrząsać, wywierać wrażenie, wzruszać i motivum – czyli to, co skłania do ruchu.

Sięgnijmy do tekstów oryginalnych. Ciceron w Tuskulankach stawia retoryczne pytanie: *Vir temperatus, constans.... sine alacritate ulla, sine libidine nonne beatus?* (Cic. Tusc. 5.48). Widać, że w Arpinacie obudził się duch stoika. Jednak w czwartej filipice, przemawiając do Rzymian na komicjach, Ciceron przyznał, że *Frequentia vestrum alacritatem mihi summam defendendae rei publicae adfert.* (Phil. 4.1). Cezar w Pamiętnikach o wojnie galijskiej relacjonuje, jak to pewnego razu wojsko ogarnął lęk przed niezwykle wysokimi, niewiarygodnie odważnymi i wprawnie władającymi orężem Germanami. Cezar wygłosił przemówienie, które w podziwu godny sposób zmieniło nastroje całego wojska i wywołało *summa alacritas et cupiditas belli gerendi* (Gal. 1,41,1). O zapale, okazanym na polu walki, można przeczytać też u Liwiusza: (Ab urbe condita 7,33,4) *Exercitus incredibili alacritate adhortationem prosecutus ducis.* Ciceron pisze o tym, że zapał bywa również udziałem zwierząt: *Canum tanta alacritas in venando* (Cic. Nat. deor. 2,158).

¹ Autorka jest nauczycielką języka łacińskiego.

² Wszystkie łacińskie definicje pochodzą z: *Lexicon Totius Latinitatis ab Aegidio Forcellini*, Patavii, Typis Seminarii.

³ W. Doroszewski (1968), *Słownik Języka Polskiego*, Warszawa: PWN.

⁴ *Słownik Wyrazów Obcych* (2002), Warszawa: PWN.

Posługując się zwrotem *animi causa* – dla przyjemności, dla zachcianki, rozrywki, możemy naszym uczniom stworzyć okazję do refleksji, prosząc ich o uzupełnienie poniższych zdań:

Cum puella (puer) parvula (parvulus) fuissem, animi causa et solebam.

Nunc animi causa et soleo.

Parentes mei animi causa et solent.

Dobrym, choć niełatwym ćwiczeniem może być próba przetłumaczenia z polskiego na łacinę zdań, związanych z omawianym tematem. Mogą być nimi na przykład poniższe zdania:

Entuzjazm jest najpiękniejszym słowem na ziemi (Christian Morgenstern)⁵.

*Gorliwość więcej objawia się w czynie, żarliwość więcej w uczuciu*⁶.

Entuzjazm bez rozumu jest niebezpieczny i bezużyteczny (Novalis)⁷.

Przy okazji powiedzmy kilka słów o ciekawym słówku *entuzjazm*. Jest to jakże sympatyczny stan uniesienia, radości, zachwyty, zapał. Etymologia wskazuje na greckie *entheos* – mający Boga w sobie i *enthousiadzo* – jestem w natchnieniu Bożym⁸.

Zmniejszenie, a nawet czasem całkowity brak zapału może wiązać się z odniesioną porażką... *Frequentior currentibus quam reptantibus lapsus* (Częściej upada ten, kto biegnie, niż ten, kto się czołga) – pocieszyć wtedy może Pliniusz, dodając, że ten jednak, choć nie upadł, nie cieszy się sławą, a cieszy się nią tamten, chociaż upadł. (Pliniusz Młodszy, Listy 9,26,2).

Kim był Petroniusz, wie każdy. Przywołajmy jego obraz, znany choćby z powieści Sienkiewicza i posłuchajmy, jak Sędzia Dobrego Smaku, odwołując się do ambicji, może stymulować nasz zapał do pokonywania codziennych trudności: *Flumine vicino stultus sitit* – głupiec w najprostszej sytuacji bywa bezradny. Uczniom,

którzy mają problemy z nauką, możemy pomóc, czytając fragment, jaki na pewno podniesie im ducha i zachęci do pokonywania codziennych trudności:

„Einstein zaczął mówić dopiero w wieku czterech lat, a czytać, gdy miał lat siedem. Isaac Newton w szkole podstawowej słabo się uczył. Wydawca gazety wyrzucił Walta Disneya z pracy, ponieważ ten 'nie miał dobrych pomysłów'. Lew Tołstoj musiał przerwać naukę z powodu obłanych egzaminów, a Werner von Braun, jeden z twórców amerykańskiego programu badań kosmicznych, w dziewiątej klasie nie zdał algebry. Haydn zrezygnował z nauczania Beethovena muzyki, bo ten sprawiał wrażenie człowieka powolnego i ospałego, pozbawionego wszelkich talentów – z wyjątkiem wiary w muzykę”⁹.

We właśnie cytowanej książce można też znaleźć wskazówkę, że utrzymaniu motywacji na pożądanym poziomie sprzyja wytworzenie atmosfery, w której niepowodzenie nie oznacza przegranej. Historie wspomnianych wybitnych ludzi zawierają cenną dla naszych uczniów lekcję: ludzie rozwijają się w różnym tempie. Nas natomiast, nauczycieli, mogą one zachęcić do wysoce motywującego naszych uczniów poszukiwania w nich ukrytych zdolności.

Zapał do troski o swój rozwój i szczytne ideały możemy wzbudzić, opowiadając uczniom o ludziach godnych naśladowania. Historie tych, którzy przezwyciężyli kłopoty, oczywiście im większe, tym lepiej, i osiągnęli sukces, bardzo zachęcają do pójścia w ich ślady. Gdy widzimy w klasie uczniów nieśmiały, mających problemy z wypowiedzianiem tego, co wiedzą, o czym są przekonani, opowiedzmy im o jaskającym się i nieśmiałym Demostenesie. Gdy czujemy, że uczniom brak wielkich i szczytnych pragnień, zapoznajmy ich z życiem Aleksandra Wielkiego, który niewiele od nich starszy podbił kawał ówczesnego świata. Tym, co wysoko cenią patriotyzm i gotowość do poświęcenia się dla ojczyzny, można zrelacjonować wyczyny Mucjusza Scewoli.

⁵ <http://wikicytaty>.

⁶ Adam Krasiński, cyt. za *Słownik wyrazów Obcych* (2002), Warszawa: PWN.

⁷ <http://wikicytaty>.

⁸ *Słownik Wyrazów Obcych*(2002), Warszawa: PWN.

⁹ Alan Loy McGinnis (2005), *Sztuka motywacji*, Warszawa: Vocatio, s. 26-27.

Marzący o miłości, która dodaje odwagi w obliczu śmierci, chętnie posłuchają o bohaterskiej Arrii, która wbiła w swą pierś sztylet, aby mężowi, Petusowi, dodać odwagi. Takich budujących postaci i historii szczególnie u starożytnych wszak nie braknie.

Natomiast my, nauczyciele łaciny, dogłębnie przekonani o celowości naszej pracy, odświeżenia zapału możemy wzorem starożytnych poszukać na uczcie, oczywiście w gronie wiernych przyjaciół, pomni, że *Vina dant animos* (Owidiusz, *Metamorfozy* 12,243).

(sierpień 2009)

Katarzyna Norkowska¹
Toruń



Wykład to nie wszystko

Korzyści płynące z wykorzystania platformy edukacyjnej Moodle na uczelniach wyższych

Szkoły wyższe żyją swoim własnym życiem. Codziennosc przeciętnego studenta polskiego uniwersytetu wypełnia pasmo wykładów, uzupełnianych ćwiczeniami, które mają doprowadzić do pomyślnie zdanego egzaminu. Niejeden absolwent przypomina sobie pożółkłe kartki dzierżone w dłoniach profesorów, odczytujących monotonnym głosem treść napisanego przed laty wystąpienia. W ostatnim czasie wiele się zmieniło. Niestety nadal pokutuje przeświadczenie, że najistotniejsze jest to, co mówimy, czyli zaprezentowanie wyników najnowszych badań, niekoniecznie jednak to, w jaki sposób przekazujemy wiedzę. Tymczasem podstawową zasadą marketingu jest reklama, atrakcyjność przekazu. Dawno zrozumieli tę regułę nauczyciele niższych szczebli nauczania, którzy usiłują doskonalić swój warsztat pedagogiczny. Nauczyciel akademicki również jest pedagogiem. Przekazuje on nie tylko fakty, ale przede wszystkim swoją postawą daje przykład młodym ludziom, jak sami powinni postępować, jak rozmawiać z drugim człowiekiem, jak przekazać mu ogrom wiedzy i umiejętności zgromadzone podczas wieloletnich studiów. Niewątpliwie wszystkim przyświeca ten sam cel – ukształtowanie młodego człowieka. Produktem naszych trudów ma być istota wypo-

sażona w określoną wiedzę, ale przede wszystkim w umiejętność samodzielnego myślenia i rozwiązywania problemów. Przekaz musi być dostosowany do potrzeb odbiorcy, ale i do realiów świata, w którym żyjemy, a ten ulega ciągłym przemianom, czerpie z najnowszych zdobyczy techniki. Dlatego i my musimy zaprzyjaźnić się z nowocześniejszymi technologiami. I nie chodzi tylko o wprowadzenie nowych elementów do tradycyjnego sposobu nauczania, ale raczej o zmianę stylu pracy. Musimy w końcu zastanowić się nad profilem absolwenta polskich szkół wyższych. Niestety często bagaż doświadczeń wyniesiony z zamkniętego środowiska uniwersyteckiego nie przygotowuje młodego człowieka do sprawnego poruszania się we współczesnym świecie. Na rynku pracy poszukiwani są dziś ludzie operatywni, samodzielni, aktywni. Tymczasem nasz system edukacyjny promuje pasywność.

Od dawna wiemy, że nie jesteśmy w stanie przelać na drugą osobę naszej wiedzy. Możemy tylko wspierać ucznia w procesie samodzielnego dochodzenia do informacji i umiejętności. W myśl konstruktywistycznej dydaktyki celem staje się „zwiększenie efektywności nauczania. Punkt wyjścia stanowi przekonanie, że wiedzy nie można nikomu

¹ Dr Katarzyna Norkowska jest adiunktem w Katedrze Filologii Germańskiej Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika w Toruniu.

przekazać, że swoją wiedzę każdy musi budować sam”². Podanie jedynej „właściwej” wykładni niewiele wniesie, jeżeli nie pokażemy studentowi, w jaki sposób może dojść do określonych wniosków, jeżeli nie pozostawimy mu swobody samodzielnego formułowania pytań. U swych podopiecznych mamy wykształcić przede wszystkim „umiejętność uczenia się”³. W wielu krajach od dawna poszukuje się nowych form wspierania kreatywności. Z niemieckiego obszaru językowego można wymienić choćby aktywność Christiana Spannagla, wykładającego w Pädagogische Hochschule Heidelberg informatykę oraz matematykę, zainteresowanego głównie efektywną formą przekazywania wiedzy, aktywizującą uczniów, nastawioną na praktykę i samodzielność. Prężnie działająca strona internetowa niemieckiego pedagoga pokazuje popularność nowego sposobu nauczania, a przede wszystkim potrzebę zmian w skostniałych strukturach edukacji⁴. Ch. Spannagel proponuje wyjście z „wieży z kości słoniowej” – jak nazywa zamknięte mury uniwersytetu – i otwarcie się na świat⁵. Autor popularnego bloga przygląda się uważnie – jako praktyk – wykładom uniwersyteckim, poddając w wątpliwość sens istnienia takiej formy przekazu, którą cechuje bierna postawa odbiorcy. „Po co zwoływać 200 ludzi do jednego pomieszczenia, by im coś opowiedzieć? I to coś, co mogliby też sami przeczytać w skrypcie?”⁶. Zamiast nauczania czysto frontalnego, sprowadzającego aktywność słuchaczy do sporządzania notatek, Ch. Spannagel proponuje rozbudzenie umysłów zgromadzonych studentów przez stawianie pytań, wspólne rozwiązywanie problemów, wyjście w swych poszukiwaniach poza ściany sali wykładowej. Aktywizacji słuchaczy sprzyja z pewnością odpowiednie użycie nowych mediów, połączenie tradycji z nowoczesnością, otwarcie się na świat realny i wirtualny.

Wiele szkół wyższych zauważyło potrzebę zmiany stylu nauczania. Jako przykład wyjścia naprzeciw potrzebom naszych czasów może słu-

żyć wykorzystanie platformy edukacyjnej Moodle, która oferuje nauczycielowi akademickiemu szerokie spektrum możliwości urozmaicenia swoich zajęć, uczynienia ich bardziej efektywnymi. Choć nauczanie na odległość, zastąpienie kontaktu *face to face* kursami dostępnymi drogą internetową, może budzić kontrowersje, nikt nie kwestionuje korzyści płynących z uzupełnienia tradycyjnych metod nauczania materiałami udostępnianymi studentom drogą internetową. *Blended learning* wydaje się wspaniałym sposobem łączenia kontaktu bezpośredniego – z nauczycielem oraz innymi członkami społeczności uczniowskiej lub też studenckiej – z możliwością pogłębiania swojej wiedzy i zdobywania wymaganych umiejętności w toku samodzielnych studiów, nie tylko w bibliotece, ale i przed komputerem w warunkach optymalnych dla użytkownika – w czasie i miejscu wyznaczonym przez niego. Wielu badaczy wskazuje na zalety metody komplementarnej w nauczaniu języków obcych. Pozwala ona bowiem na wydłużenie czasu kontaktu z językiem. Fakt ten wydaje się niezwykle istotny w wypadku filologii. Dotychczas student był skazany na własną pamięć, notatki lub też teksty przygotowane przez prowadzącego, które przecież są pomocne jedynie w ćwiczeniu umiejętności rozumienia tekstu pisanego. Nie można jednak opanować języka ograniczając się do czytania. Konieczny jest intensywny kontakt na wielu płaszczyznach. Dzięki nowym technologiom student może dziś sięgać również po materiał audiowizualny przygotowany przez nauczyciela, rozwiązywać przekazywane mu zadania, wyrabiając w sobie nawyk systematyczności. Uczeń może w dogodnym dla siebie czasie powrócić do informacji zawartych w kursie internetowym oraz zweryfikować posiadane umiejętności. Zwiększa się także atrakcyjność nauczania. Platforma e-learningowa proponuje bowiem szeroki wachlarz możliwości – od prostych ćwiczeń, które uczeń

² M. Żylińska (2007), *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka*, Warszawa; Fraszka Edukacyjna, s. 70. Zob. rozdział „Podejście konstruktywistyczne”.

³ E. von Glaserfeld, *Lehren und Lernen in der Grundschule – neue Lernkultur*, cyt. za M. Żylińską (2007), s. 150.

⁴ Zob. <http://cspannagel.wordpress.com/>.

⁵ Zob. wykład Ch. Spannagla dostępny na jego blogu „Bildung rockt” (20.10.2009).

⁶ <http://cspannagel.wordpress.com/2009/06/20/kortenkamp-und-spannagel-im-gesprach-der-sinn-und-unsinn-von-vorlesungen/> [przekład własny].

ma rozwiązać samodzielnie, przez pracę grupową, aż do możliwości współtworzenia części składowych kursu internetowego. Różnorodność ćwiczeń nie pozostaje bez wpływu na nastawienie uczącego się, który stopniowo z pasywnego odbiorcy zmienia się w aktywnego uczestnika zajęć, współodpowiedzialnego za swoje postępy w nauce.

Połączenie tradycyjnych metod nauczania z możliwościami platform e-learningowych może okazać się niezwykle pomocne we wspieraniu indywidualnych poszukiwań studenta – zarówno tego, który wykazuje pewne deficyty, jak i tego, który wyraźnie wybija się ponad przeciętność. Platforma dostarcza bowiem możliwości zindywidualizowania procesu nauczania, którym jesteśmy w stanie sterować w delikatny i dyskretny sposób. Ważny jest jednak również komfort psychiczny, jaki zapewnia brak możliwości skompromitowania się przed grupą w przypadku zadań wykonywanych indywidualnie. Trudno nie wspomnieć jednak i o możliwości pracy grupowej z wykorzystaniem narzędzi dostarczanych przez platformę edukacyjną Moodle. Studenci mogą stać się współtwórcami zajęć. Od pierwszych dni obserwują, jak pusta strona kursu internetowego stopniowo zapełnia się wykonywanymi przez nich zadaniami, tekstami pisanymi wspólnie z innymi uczestnikami zajęć, na przykład za pomocą funkcji Wiki lub też słownikiem pojęć przygotowanym przez nich samych. Początkowo w sposób nieuświadomiony uczestnicy zajęć stają się stroną aktywną, która z czasem odkrywa własny potencjał, zyskując świadomość współodpowiedzialności za kształt części składowych kursu. Wspólne projekty stanowią doskonałą motywację. *„W wirtualnej przestrzeni uczniom łatwiej zdobyć się na samodzielność, łatwiej podjąć współpracę, ponieważ w zasięgu ich wzroku nie ma nauczyciela gotowego do udzielenia wskazówek. Wygodna rola pasywnego odbiorcy wiedzy jest teraz zupełnie nieprzydatna, a postawione zadania zmuszają do aktywności i zmiany zachowań”*⁷. Zmienia się także rola prowadzącego. Nauczyciel staje się pomocnikiem, nie traci jednak kontroli nad całością kształtem prowadzonych zajęć. Może bowiem wprowadzać zmiany do tekstów studenckich oraz

obserwować indywidualny wkład pracy poszczególnych uczestników.

Platforma ułatwia również komunikację między uczestnikami zajęć, którzy mogą wzajemnie wspierać się w trudnych sytuacjach, ale i pracować nad wspólnym projektem, mimo że znajdują się w różnych miejscach. Elastyczność systemu w pełni odpowiada potrzebom uniwersyteckim. Napięty grafik studentów – którzy niejednokrotnie łączą dwa kierunki – oraz nie mniej skomplikowany plan pracy nauczycieli akademickich utrudnia często dyskusję nad projektami przygotowywanymi w ramach zajęć przez poszczególnych uczestników bądź grupy osób. Trudno też śledzić indywidualne postępy, kiedy widzimy się z daną grupą raz w tygodniu bądź rzadziej (w przypadku studiów zaocznich). Problemy tego typu rozwiązuje platforma. Nawet nasza długa nieobecność nie pozbawi studentów kontaktu z treścią zajęć, jeśli zamieścimy w naszym kursie przemyślany zestaw zadań albo projektów do samodzielnej realizacji w określonym czasie. Zawsze możemy powrócić do treści wykorzystywanych w ramach określonego kursu internetowego, możemy je w łatwy sposób archiwizować i w końcu modyfikować, co z pewnością wprowadza porządek do życia naukowców rozdartych między pracą badawczą a dydaktyką. Wbrew pozorom zmiana stylu pracy wcale nie oznacza, że spadają na nas nowe obowiązki. Nie chodzi przecież o to, by podawać studentom gotowe rozwiązania, ale by stymulować ich aktywność. Zastosowanie metody *learning by teaching* (*Lernen durch Lehren*)⁸, cieszącej się dziś dużą popularnością, jest niewątpliwie pomysłem możliwym do realizacji z wykorzystaniem platformy Moodle. Tradycyjne referaty można zastąpić na przykład różnego rodzaju prezentacjami, w których nie występuje już tylko martwe słowo, ale i obraz, i dźwięk, co w znacznym stopniu ułatwia odbiór i wspiera proces zapamiętywania – zarówno u odbiorcy, jak i u twórcy danego zadania.

Na koniec warto podkreślić konieczność szkoleń, ale nie tych skupiających się na technicznej stronie obsługi platformy, której każdy może nauczyć się w ciągu kilku godzin, ale raczej kursów

⁷ Zob. M. Żylińska 2007:144.

⁸ Zob. s. 152-155 w tym numerze.

prowadzonych przez wyspecjalizowanych metodyków, doskonale zorientowanych w realiach uprawianej przez nas dziedziny – nauczaniu języka obcego oraz historii i literatury danego obszaru. Niezwykle ważna jest bowiem wymiana pomysłów. Z takiej możliwości mogą skorzystać przecież również nauczyciele akademicki, biorąc udział w kursach organizowanych dla germanistów przez CODN⁹. Bazując na własnym doświadcze-

niu mogę tylko gorąco polecić podobną formę doskonalenia swego warsztatu, która wnosi powiew świeżości do naszych zajęć, i chroni nas tym samym przed popadnięciem w rutynę.

(listopad 2009)

⁹ Zob. www.codn.edu.pl (np. kurs *Lesen und Schreiben mit Hilfe von Moodle* – www.codn.edu.pl/seminarium_goeethe_institut).

Materiały praktyczne

Marzena Żylińska¹
Toruń



Materiały opracowane na podstawie wniosków płynących z badań nad mózgiem

Fragmenty tekstów i przykładowe zadania w niemieckiej, polskiej i angielskiej wersji językowej

Badania nad mózgiem dostarczają informacji o tym, w jakich warunkach proces uczenia się przebiega najefektywniej. Te ogólne informacje dotyczą wszystkich przedmiotów, jednak specyfika każdej dyscypliny jest nieco inna. Inne aspekty są ważne dla nauczycieli historii, a inne dla osób uczących języków obcych. Dlatego ogólne wskazówki neurodydaktyki trzeba jak najszybciej przełożyć na neurometodykę nauczania języków obcych. Praktykom nie wystarczy sama, nawet najciekawsza teoria. Dzięki niej wiadomo, że teksty, z którymi pracują uczniowie, muszą być ciekawe, intrygujące, że powinny poruszać problemy, z którymi uczniowie mogą się identyfikować i na których temat będą mieli własny pogląd. Najlepiej, żeby istotną rolę odgrywały w nich emocje. Według neurobiologów lubimy historie o innych ludziach, ich problemach, troskach i radościach. Uwzględniając sposób, w jaki funkcjonują nasze mózgi, dobrze by też było, by teksty

były dłuższe i osadzone w realiach danego kraju, ale jednocześnie niezbyt trudne. O takie teksty niestety trudno. Fragmenty², które przedstawiam, są próbą opracowania materiałów na podstawie wniosków płynących z badań nad mózgiem.

Osoby przyzwyczajone do tradycyjnych, często bardzo krótkich, typowo podręcznikowych tekstów mogą być zaskoczone ich długością. Ale i to nie jest przypadkowe. Efektywna nauka języka obcego jest możliwa, jeśli kontakt z językiem wynosi przynajmniej cztery godziny tygodniowo. Dlatego nauczyciele powinni zaproponować uczniom teksty i zadania, którym będą skłonni poświęcić więcej czasu. Jeśli tekst rozbudzi ich zainteresowania, to zwiększa się prawdopodobieństwo, że będą gotowi poświęcić więcej czasu pracy nad nim.

Nie mniej ważnym celem było realistyczne pokazanie życia w Niemczech i Wielkiej Brytanii. Dziś z podręcznikowych tekstów często wyłania

¹ Dr Marzena Żylińska jest wykładowcą metodyki i literatury w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Toruniu.

² Całość powinna ukazać się drukiem pod koniec tego roku.

się wyidealizowany, banalny i powierzchowny obraz innych krajów, zdających się być oazami szczęścia, gdzie wszystkim się dobrze powodzi i wszystkie rodziny są szczęśliwe. Takie pokazywanie innych krajów przez pryzmat stereotypowych obrazów łatwo prowadzi do powstania złudzeń i wyidealizowanych wyobrażeń. A przecież nawet gdy mieszka się w pięknej willi i jeździ najdroższym mercedesem, można mieć poważne problemy.

Zadania zostały opracowane do niemieckojęzycznej wersji tekstu, która powstała jako pierwsza. W artykule zamieszczam jedynie ich część jako przykłady. Tekst w języku angielskim jest adaptacją niemieckiego oryginału. Chodzi o to, by uczniowie czytając opowiadanie i pracując nad językiem, jednocześnie poznawali realia, klimat i charakter danego kraju. Ucząc języka, warto pokazać piękno związanej z nim tradycji i kultury, które razem tworzą przecież niepodzielną całość. Wszyscy, którzy mieli okazję odwiedzić Wielką Brytanię, Niemcy, Francję lub jakiegokolwiek inny kraj, wiedzą, że w każdym z nich jest coś specyficznego i niepowtarzalnego. I to właśnie owo trudno definiowalne „coś” tak nas w tych krajach fascynuje i urzeka. Warto wykorzystać siłę i piękno obecne w każdej tradycji i kulturze do rozbudzania zainteresowań, bo w ten właśnie sposób może powstać najbardziej wartościowy rodzaj motywacji.

W obu tekstach pojawia się dużo z pozoru mało istotnych informacji, które mogą stać się punktem wyjścia do internetowych poszukiwań lub nowych zadań, można im poświęcić nawet całe lekcje. Wszystko zależy od zainteresowań nauczycieli i uczniów. Nieprzypadkowo wymieniam na pierwszym miejscu właśnie nauczycieli, bo to właśnie oni mogą przenosić swoje fascynacje i pasje na uczniów. To być może jest nawet ich najważniejszym zadaniem. Dlatego każdy nauczyciel powinien dodać nowe elementy i wątki do zaprezentowanych tekstów, np. zmienić miejsce spotkania bohaterów, by móc opowiedzieć o nim ciekawą historię albo pokazać zdjęcia.

Florian mieszka w Hamburgu, Tom w Londynie. Pierwszy z chłopców kończy czwartą klasę,

bo w Niemczech właśnie wtedy następuje pierwsza selekcja, drugi, aby był w podobnej sytuacji, chodzi do klasy szóstej. Nie przez przypadek rodzice Toma chcą, żeby ich syn poszedł do szkoły w Richmond. To oczywiście przejaw typowo angielskiego snobizmu. Richmond nie jest przecież jedną z wielu londyńskich dzielnic, dlatego nauczyciel powinien wyjaśnić uczniom, na czym polega angielski fenomen elitarnych szkół, pokazać zdjęcia uczniów w charakterystycznych, noszonych z dumą mundurkach. Polskiej młodzieży mundurki kojarzą się zupełnie inaczej, dlatego każdy taki szczegół może być dobrym punktem wyjścia do rozmowy, poszukiwań i odkrywania specyfiki kraju.

Innym przykładem może być środek lokomocji, który wybiera każdy z chłopców. Florian jedzie do Monachium pociągiem *Inter-City-Express* i każdy, kto zna zalety niemieckich kolei, rozumie, że to kolejny temat, któremu można poświęcić lekcję. Tom kieruje swoje kroki na Victoria Station, skąd dalej będzie podróżować autobusem. Wiedząc, gdzie chłopiec mieszka, można oczywiście poprosić uczniów, by sprawdzili, jaką linią metra tam dojedzie. Nauczyciel zafascynowany londyńskim metrem, a jestem przekonana, że jest takich wielu, może poświęcić temu tematowi jedną lub kilka lekcji, wychodząc np. od *Oyster Photo card*. Tom z pewnością również do Richmond dojeżdża jedną z linii metra. Gdy lekcja zostanie przeprowadzona w pracowni komputerowej, codzienną trasę chłopca łatwo będzie prześledzić na *Google maps*, wymieniając kolejno wszystkie mijane stacje. Mama Toma zawodowo zajmuje się muzyką, więc z pewnością zabiera chłopca na koncerty do Royal Albert Hall. W internecie można znaleźć zdjęcia tej jedynej w swoim rodzaju sali koncertowej i łatwo sprawdzić, co przewidziano w programie na najbliższe tygodnie.

Trudno omówić tu wszystkie zadania, które można przeprowadzić na podstawie zaprezentowanego fragmentu tekstu. Należy je raczej traktować jako przykłady i inspiracje. Nie wszystko jest przecież równie interesujące dla każdego. Osoba zainteresowana londyńskim metrem z pewnością będzie potrafiła rozbudzić fascy-

nację tym tematem, ktoś interesujący się piłką nożną być może zechce poświęcić lekcję drużynie FC Bayern, na której mecz Florian wybierze się z bratem. Tom w Londynie też może wybrać się na mecz, który nasi uczniowie mogli poprzedniego dnia obejrzeć w telewizji. Ważne, że omawiane zagadnienia nie będą jedynie kolejnym suchym tematem do przerebienia, ważne, by dotyczyły emocji i fascynacji, by pokazywały klimat i smak rzeczywistości, w których żyją obaj bohaterowie i – co nie mniej ważne – by aktywizowały uczniów do pracy nad językiem. Przypuszczalnie wielu uczniów będzie identyfikować się z sytuacją chłopca niepotrafiącego sprostać oczekiwaniom rodziców i będzie mieć na ten temat swoje zdanie. Szkolny stres jest dość typowym zjawiskiem, przez szkoły raczej przemilczanym, z którym uczniowie muszą sobie radzić sami.

Większość zadań jest najbardziej efektywna, gdy to uczniowie wchodzi w rolę nauczyciela³ i samodzielnie opracowują wybrane przez siebie zadania. W ten sposób mogą podzielić się ze swo-

imi kolegami i koleżankami wyszukanyymi informacjami. Uczniowie mogą nie tylko zaprezentować nowy materiał, ale również wyjaśnić nowe słownictwo i przygotować pytania do sprawdzenia. W ten sposób materiał zostaje w ich mózgach głęboko przetworzony i ma większą szansę, że zostanie trwale zapamiętany. Prawdopodobieństwo to jeszcze się zwiększa, gdy dokonując wyboru zadania, uczniowie mogą kierować się swoimi zainteresowaniami.

To, co nas interesuje, to nie suche dane, fakty i definicje. Świat wokół nas jest kolorowy, żywy, różnorodny i fascynujący. Spróbujmy pokazać to na lekcjach naszym uczniom, zamiast serwować im kolejną porcję słówek, których powinni wyuczyć się na pamięć. Wyszukując informacje, porządkując je i prezentując na forum klasy, z pewnością je zapamiętają, a przy okazji ich mózgi połączą tę porcję leksyki z czymś interesującym i fascynującym. Tak właśnie powstaje motywacja. Każdy, kto uzna zaproponowane przykłady zadań za interesujące, z pewnością łatwo je zaadaptuje na potrzeby języka, którego uczy.

Sorglose Kindheit

Florian Freudenstein ist 10 Jahre alt und wohnt mit seinen Eltern in Hamburg. Sein älterer Bruder Jens studiert in München. Florian ist jetzt in der letzten Klasse der Grundschule. Seine Eltern wollen, dass er aufs Gymnasium kommt. Er will es auch, aber es ist schwer, denn Florian hat Probleme mit Mathe. Wird er es schaffen?

Teil 1

Es ist halb elf und ich stehe mit Benjamin vor der Klasse. Bald kommt Frau Wolf und sie gibt uns unsere Klassenarbeiten zurück. Die Wolf hasse ich wie die Pest. Sie ist immer streng zu uns und sie lächelt nie. Ich muss für die Klassenarbeit eine 2 bekommen, sonst kann ich nicht aufs Gymnasium. Ich kann mir leicht vorstellen, was zu Hause los ist, wenn ich es nicht schaffe.

– Wenn du wieder eine 3 oder 4 in Mathe kriegst, kannst du deine Computerspiele vergessen – sagte

meine Mutter und ich weiß, dass sie es ernst meint. – Und den Hund kannst du auch vergessen. Wenn du dich um deine Pflichten nicht kümmern kannst, wie kannst du ein Tier haben, mit dem man drei Mal täglich spazieren gehen muss – meinte mein Vater. Ich bin tief in meine Gedanken versunken, als ich plötzlich die Stimme meines Freundes höre.

– Du hast bestimmt zwei Aufgaben gut gemacht. Mit den Dreiecken hast du gar keine Probleme. – Benjamin versucht mich zu trösten.

Benjamin ist sehr gut in Mathe. Ich kann gar nicht verstehen, dass für ihn alles klar und einfach ist. Er sagt immer, Mathe ist kinderleicht und logisch. Er ist manchmal ganz schön angeberisch, bloß weil er sicher sein kann, dass er aufs Gymnasium kommt. Aber bei mir ist es nicht so. Ich habe Angst, dass ich es nicht schaffe.

Mein Vater ist Arzt, wie mein Großvater. Er arbeitet in einer großen Klinik und führt komplizierte

³ Metodę tę określa się po niemiecku jako LdL (*Lernen durch Lehren*). Osoby zainteresowane odsyłam do artykułu Anny Dymel w tym numerze, s. 152-155.

Herzoperationen durch. Meine Mutter unterrichtet an der Musikakademie. Sie spielt Klavier. Beethoven ist für sie das größte Genie, und sie will aus mir auch einen Musiker machen. Das wird ihr nie gelingen! Ich hasse ihren Beethoven und Mozart, aber vor allem hasse ich das Klavier. Ich will nicht stundenlang am Klavier sitzen, während andere Kinder draußen spielen. Wenn meine Eltern zu Hause sind, wird nur klassische Musik gehört. Klar, ich sehe mir oft MTV an, aber nur, wenn ich allein zu Hause bin. Einmal sah ich fern und hörte meine Mutter nicht kommen. Da lief gerade ein Clip von Britney Spears – Was ist denn das? Meine Mutter machte große Augen. – Das ist ja Musik für Banausen und Gehirnamputierte – sagte sie und schaltete den Fernseher aus. Lies lieber ein Buch, wenn du dich langweilst – sagte sie zornig. Ich muss sehr aufpassen, wenn ich mir MTV oder ähnliche Programme ansehe.

Teil 2

– Sie kommt, sie kommt. – ruft jemand und auf einmal werden alle still und gehen an ihre Plätze. Frau Wolf ist trotzdem unzufrieden und schaut uns mit einem strengen Blick an.

– Wie ich sie hasse! – Mein Magen wird schwer, mein Herz schlägt schneller, meine Hände sind ganz feucht.

– Vielleicht hat sie den Test noch nicht korrigiert – denke ich und in diesem Augenblick holt Frau Wolf unsere Arbeiten aus ihrer Tasche.

– Florian, du musst aufs Gymnasium, dass steht außer Frage – höre ich die Stimme meiner Mutter.

– Wenn du noch ein bisschen mehr arbeitest, dann schaffst du es. Ich bin sicher, du bist ja ein kluger Junge. – Mama meint, sie motiviert mich damit! Gymnasium. Gymnasium, das höre ich in der letzten Zeit jeden Tag. Frau Wolf beginnt die Klassenarbeiten zu verteilen. Benjamin hat schon wieder eine Eins bekommen und sieht sehr zufrieden aus. – Du bekommst eine Zwei, ich bin sicher – wieder versucht er mich zu trösten.

Letzte Woche saßen wir zusammen jeden Nachmittag über den Matheaufgaben. Am Samstag verbrachte Benjamin bei uns sogar den ganzen Tag. Er wollte mir helfen, möglichst viele Aufgaben zu lösen.

Ich sitze ganz steif, höre mein Herz schlagen und warte. – Florian Freudenstein – sagt Frau Wolf mit

ihrer schrillen Stimme, – Wieder nur eine Drei. Wenn du, mein Lieber, nicht aufs Gymnasium willst, dann muss ich deine Entscheidung akzeptieren. Ich habe dir deutlich gesagt, du musst diesmal eine Eins oder eine Zwei bekommen.

– Also eine Drei, nur eine Drei. Mir wird furchtbar heiß. Ich muss jetzt etwas machen, weiß aber nicht was? Vielleicht die Oma anrufen? Vielleicht kann sie helfen? – Benjamin sagt etwas, aber ich höre ihn nicht. Ich schaue nur mit einem starren Blick vor mich hin, und die Tränen kommen mir in die Augen. Bloß nicht weinen, hier kannst du nicht weinen.

Es klingelt. Die Stunde ist zu Ende, wir packen unsere Bücher und Hefte in die Taschen.

– Ich geh' jetzt ein bisschen auf den Hof – sag' ich zu Benjamin.

– Ich komme mit. Hör mal, Florian, geh mal zu der Wolf, du kannst noch... – Ich höre nicht zu.

– Lass mich in Ruhe – sage ich und laufe schnell die Treppe runter. Ich verlasse das Schulgebäude, gehe über den Schulhof, der jetzt, da es stark regnet, ganz leer ist, und durch das große Tor auf die Straße. Und ich habe mich so auf den Biologieunterricht gefreut. Ich habe zu Hause ein Experiment gemacht und wollte heute die Ergebnisse zeigen. Es geht um die Kältemischung. Durch einfaches Mischen von Eis und Kochsalz kann man tiefe Temperaturen erreichen. Aber jetzt freut mich nichts mehr, nicht einmal Biologie und meine Experimente. Alles wegen Mathe. Wie soll ich das meinen Eltern sagen? Vater kommt heute sehr spät nach Hause zurück, aber Mutter wird so um 16.00 da sein und gleich nach der Note fragen.

Teil 3

Florian bemerkt plötzlich, dass er vor seinem Haus steht. Er holt sein Handy aus der Tasche, es ist zwanzig nach zwölf. – Na, dann habe ich noch ein bisschen Zeit – denkt er sich. Auf einmal weiß er, was er machen soll. Er betritt die Wohnung, geht in sein Zimmer und holt aus der Schublade seine Ersparnisse. Es sind ein bisschen mehr als 300 Euro. Ganz schön viel. Dann geht er in die Küche, holt sich was aus dem Kühlschrank und packt alles in seinen Rucksack. Dann zieht er noch die warme, wasserdichte Jacke und seine neuen Trekkingschuhe an, schaltet sein Handy aus und macht die Tür hinter sich leise zu.

Um zum Bahnhof zu kommen, muss er zuerst mit dem Bus und dann mit der U-Bahn fahren, aber den Weg kennt er sehr gut. Dann muss er die Fahrkarte kaufen und dass kann schwer sein, da er erst 10 Jahre alt ist. Florian will nichts riskieren, er schaut sich in der Bahnhofshalle um und überlegt sich, wen er um Hilfe bitten könnte. Es ist fast halb drei. Auf der Bank links vom Eingang sitzt ein junger Mann, der ein Buch liest. „Es ist bestimmt ein Student“, denkt sich der Junge. Ein bisschen weiter sitzen zwei junge Frauen, die sich lebhaft über etwas unterhalten. Wen soll er um Hilfe bitten? Was soll er sagen, wenn man ihn fragt, warum er allein nach München fahren will? Er sucht im Kopf nach einer Erklärung. Vielleicht soll er sagen, dass er seine kranke Oma besuchen will? Es wäre keine große Lüge. Ihm fällt nichts Besseres ein. Aber zuerst muss er prüfen, wann sein Zug fährt. Florian schaut zu der großen Tafel, wo die Abfahrtszeiten von Zügen angegeben sind. In einer halben Stunde fährt ein Intercity nach München, den sollte er nehmen. Er braucht nur noch die Fahrkarte und etwas zum Trinken, denn die Reise ist lang.

Der Junge geht zu der Bank, wo die beiden Frauen sitzen, versucht schön zu lächeln und sagt: „Könnten Sie mir helfen, eine Fahrkarte zu kaufen?“

– „Möchtest Du allein fahren?“ – fragt eine der Frauen. „Ja“, sagt Florian und auf einmal fällt ihm eine bessere Erklärung ein. – „Ich muss nach München fahren. Ich wurde adoptiert und dachte, dass ich keine Familie habe. Gestern habe ich erfahren, dass in München mein Bruder lebt. Ich muss ihn finden, dann rufe ich gleich zu Hause an. Bitte, helfen Sie mir.“ – Die Frauen sind fassungslos, sie flüstern leise miteinander und Florian bekommt Angst, dass sie ihm nicht helfen werden.

Teil 4

Florian sitzt im Zug und schaut durch das Fenster, neben ihm sitzt jemand, der seine Oma sein könnte. Die beiden Frauen kauften ihm schließlich die Fahrkarte, aber sie hatten eine Bedingung. Sie wollten nicht, dass er alleine nach München fährt, und suchten auf dem Bahnsteig nach jemand, der auf Florian aufpassen könnte. Seine Begleiterin macht einen sympathischen Eindruck und versucht immer wieder mit ihm ein Gespräch zu beginnen, aber Florian hat keine Lust, sich mit ihr zu unterhalten.

Was soll er ihr sagen? Die Wahrheit? Dann ruft sie gleich seine Eltern an und sagt, wo er ist. Nein, das will er nicht. Nach Hause will er nicht zurück, da er vor der Mathe, vor der Wolf und vor der Fragen der Mutter fliehen will. Er will nicht hören, dass er ein Versager ist, eine Null, ein Dummkopf.

– „Möchtest du mir überhaupt nichts sagen?“ – fragt seine Begleiterin wieder. – „Das ist nicht gut, das bedeutet, dass du von zu Hause abgehauen bist. Was soll ich jetzt machen? Du musst mich verstehen, es ist für mich eine schwierige Situation. Du möchtest, dass ich dich in Ruhe lasse, aber das kann ich nicht, denn ich bin jetzt für dich verantwortlich. Verstehst du? Du hast bestimmt ein Problem. Es muss ein großes Problem sein, dass du selbst nicht lösen kannst. Und du hast zu Hause niemanden, der dir helfen könnte. Und deswegen fliehst Du, möchtest weit weg fahren. Du willst vor deinen Problemen nach München fliehen, aber unsere Probleme nehmen wir immer mit, egal wie weit weg wir fliehen. Sag mal, hast du denn keinen Freund?“ – die ältere Dame schaut zu Florian, ihre blauen Augen sind ernst und traurig.

– „Doch, ich habe einen. Er heißt Benjamin.“

– „Wollte er dir nicht helfen?“

Erst jetzt denkt Florian an seinen Freund. Was macht er jetzt, was denkt er über die ganze Situation. Die Schule ist schon zu Ende, – vielleicht hat er nach mir gesucht – denkt sich der Junge.

– „Ich weiß es nicht... Doch..., ich glaube er wollte..., aber...“

– „Aber was?“, fragt die ältere Dame?

Florian schaut traurig durch das Fenster, dann zieht er aus der Hosentasche sein Handy, schaltet es ein und schaut auf sein Display. Nein, Benjamin hat ihn nicht vergessen.

Er zeigt seiner Begleiterin die Versuche seines Freundes, ihn anzurufen. Es sind mehr als 30 und dazu noch 8 SMS.

– „Benjamin hat dich nicht vergessen, aber du ihn schon! Es ist oft so, wenn man unglücklich ist, man denkt nur an sich und vergisst die Anderen. Unglück macht aus uns Egoisten.“

Florian dreht wieder seinen Kopf zum Fenster. Daran hat er nie gedacht. Benimmt er sich wirklich egoistisch? Wieder stehen ihm Tränen in den Augen.

– „Lies, was dir dein Freund geschrieben hat“, sagt

mild die ältere Dame. – „Übrigens ich heiße Wolf, Anne Wolf“.

Auf Florians Gesicht zeigt sich ein dünnes Lächeln, „Sie heißen Wolf“?

– „Ja, es ist ein häufiger Name. Warum wundert es dich so?“

– „Ich habe eine Lehrerin, die so heißt“, sagt er.

– „Hast Du sie gern?“

– „Nein. Sie unterrichtet Mathe.“

Florian beginnt die SMS von seinem Freund zu lesen.

● Przykłady zadań

Aufgabe 1. Partnerarbeit

Das deutsche Schulsystem

Sucht nach Informationen über das deutsche Schulsystem. Beantwortet folgende Fragen:

1. Ab welchem Alter können deutsche Kinder einen Kindergarten besuchen?
2. In welchem Alter beginnen die Kinder, die Grundschule zu besuchen?
3. Wie viele Jahre verbringen deutsche Kinder in der Grundschule?
4. Welche Schulen kann man nach der Grundschule besuchen?
5. Wovon und von wem ist es abhängig, in welche Schule man geht?
6. Kann man von einem Schultyp zu einem anderen wechseln, z.B. von der Realschule auf das Gymnasium?
7. Welche Schule endet mit dem Abitur?
8. Wie lange muss man die Realschule besuchen?
9. Was ist die mittlere Reife?
10. Wie lange bleiben die Schüler auf der Hauptschule? Was machen sie danach?

Nachdem ihr alle nötigen Informationen über das deutsche Schulsystem gesammelt habt, zeigt seine Struktur in einer PowerPoint-Präsentation und erklärt euren Mitschülern, wie lange man in welcher Schule bleibt und welchen Abschluss man danach hat.

Muster:

Die Schüler gehen ins Gymnasium mit Jahren.

Das Gymnasium dauert Jahre. Es endet mit

Zeigt die Ergebnisse der Lehrerin; sie wird euch helfen, eventuelle Fehler zu korrigieren. Fragt auch nach der Aussprache!

Quellen:

<http://www.mckinnonsc.vic.edu.au/la/lote/german/links/topics/schulstruktur.htm>

http://www.ggg.ra.bw.schule.de/schueler/roadahead/schule/sch_deu.htm

<http://www.ggg.ra.bw.schule.de/schueler/roadahead/schule/g-deutschland.htm>

Aufgabe 2. Gruppenarbeit oder Partnerarbeit

Hamburg

Wenn ihr euch für diese Aufgabe entschieden habt, müsst ihr nach Informationen suchen und folgende Fragen beantworten:

1. Wo liegt Hamburg? In welchem Teil von Deutschland? An welchem Fluss / an welchen Flüssen? In welchem Bundesland?
2. Wie viele Einwohner hat Hamburg?
3. Ist Hamburg die größte deutsche Stadt?
4. Wie weit ist Hamburg von der Nordsee entfernt? Wie heißt die Nordsee in deiner Sprache?
5. Welche Industrie ist in Hamburg gut entwickelt? Wodurch ist Hamburg weltbekannt?
6. Wie viele Brücken gibt es in Hamburg? Wie ist es möglich?

Sucht jetzt bitte nach den wichtigsten Informationen über Hamburg und präsentiert sie dem Rest der Klasse mit Hilfe von PowerPoint. Denkt auch an die Fotos! Schreibt in eurer Powerpointpräsentation nur Stichpunkte und versucht, zu jedem Foto etwas zu sagen.

Quellen:

http://maps.google.com/maps?hl=de&q=Hamburg&lr=&um=1&ie=UTF-8&sa=X&oi=geocode_result&resnum=1&ct=title

<http://de.wikipedia.org/wiki/Hamburg>

http://www.hamburg-web.de/guide/info/hamburgs_bruecken.htm

<http://www.hamburg-web.de/guide/info/speicherstadt.htm>

<http://www.pro-wohnen.de/sehenswuerdigkeiten-hamburg.htm>

http://www.pro-wohnen.de/fotos_bilder-hamburg-sehenswuerdigkeiten.htm

http://www.hamburg-web.de/guide/info/hamburger_hafen.htm

<http://www.hamburg-web.de/guide/info/Hafen-city.ht>

<http://www.hamburg-web.de/guide/detail/Fischmarkt-Hamburg>

Aufgabe 3. Einzelarbeit oder Partnerarbeit**Die häufigsten Vornamen in Deutschland**

Welche Vornamen bekommen deutsche Babys? Sucht nach den typischsten Vornamen von Mädchen und Jungen. Gibt es in deiner Heimat ähnliche Vornamen? Welche von diesen Vornamen gefallen dir/euch gut

und welche gefallen dir/euch nicht?

Katharina	Paul	Beate	Stephan	Markus	Tamara
Angelika	Peter	Niels	Anna	Annemarie	Matthias
				Eberhard	

Typische Mädchennamen in Deutschland	Typische Mädchennamen in meiner Heimat	Typische Jungennamen in Deutschland	Typische Jungennamen in meiner Heimat
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			

Muster:

In meiner Heimat sind folgende Vornamen populär

.....

Der Vorname *Marie* gefällt mir gut/gefällt mir nicht.

Quellen:

<http://de.statista.org/statistik/studien/kategorie/7/>

Aufgabe 4. Gruppenarbeit, Partnerarbeit oder Einzelarbeit**Kreatives Schreiben**

Was passiert weiter? Wenn ihr viel Phantasie habt, könnt ihr die Geschichte weiter schreiben.

Beztroskie dzieciństwo

Florian Freudenstein mieszka z rodzicami w Hamburgu. Jego starszy brat Jens studiuje w Monachium. Florian chodzi do ostatniej klasy szkoły podstawowej⁴. Jego rodzice marzą, by potem dostał się do gimnazjum. Florian też by tego chciał, ale nie wiadomo, czy mu się to uda, bo chłopiec ma problemy z matematyką.

Część 1.

Jest wpół do jedenastej i razem z Benjaminem stoimy przed klasą. Zaraz pojawi się pani Wolf i odda nam sprawdziany. Jak ja jej nienawidzę! Jest taka

surowa i nigdy się nie uśmiecha. Ze sprawdzianu muszę dostać przynajmniej dwójkę⁵, w przeciwnym razie nie dostanę się do gimnazjum. Lepiej nie myśleć, co się będzie działo w domu, jak nie dam rady.

– Jak dostaniesz trójkę albo czwórkę, to możesz zapomnieć o grach komputerowych – zapowiedziała mama i mogę być pewny, że dotrzyma słowa.

– I o psie też możesz zapomnieć! Jeśli ktoś nie potrafi zadbać o własne sprawy, to jak ma zadbać o zwierzątko, którego trzeba wyprowadzać trzy razy dziennie – dodał tata.

⁴ W Niemczech szkoła podstawowa obejmuje cztery klasy, potem dzieci w zależności od osiągniętych wyników są kierowane do różnych typów szkół.

⁵ W Niemczech najlepszą oceną jest jedynka, a najgorszą szóstka.

Z tych czarnych myśli wyrwał mnie głos mojego przyjaciela.

– Dwa zadania na pewno dobrze zrobisz. Z trójkątami radziłeś sobie całkiem nieźle – Benjamin próbuje mnie pocieszać.

Benjamin jest bardzo dobry z matmy. Nie wiem, jak to możliwe, ale dla niego wszystko jest zrozumiałe i proste. Często powtarza, że matematyka jest dziecinnie prosta i logiczna. Czasami taki z niego wychodzi zarozumialec, bo może być pewny, że dostanie się do gimnazjum. Ale ze mną to zupełnie inna historia. Strasznie się boję, że nie dam rady.

Mój tata jest lekarzem, tak jak dziadek. Tata pracuje w dużej klinice kardiochirurgicznej i przeprowadza operacje serca. A mama gra na fortepianie i uczy w akademii muzycznej. Beethoven to dla niej największy geniusz, jakiego ziemia widziała. Najgorsze, że ze mnie też chce zrobić muzyka. Niedoczekanie! To jej się nigdy nie uda. Nienawidzę tych jej Beethovena i Mozarta, ale jeszcze bardziej nienawidzę pianina. Nie cierpię godzinami siedzieć i grać, gdy inne dzieci bawią się na dworze. Gdy rodzice są w domu, wolno słuchać tylko muzyki poważnej. Pewnie, ja i tak często oglądam MTV, ale tylko jak jestem sam w domu. Kiedyś siedziałem sobie na kanapie i nie usłyszałem, jak mama wróciła. Akurat leciał clip Britney Spears.

– Co to jest? – mamie ze zdumienia aż zrobiły się wielkie oczy. – To muzyka dla bezmózgowców i nieodouczonych przygłupów – powiedziała wyłączając telewizor. – Jak się nudzisz, to lepiej poczytaj jakąś książkę – dodała ze złością. Muszę bardziej uważać, jak oglądam MTV lub podobne programy.

Część 2.

– Idzie! Idzie! – zawołał ktoś. Nagle w klasie zrobiło się całkiem cicho i wszyscy szybko usiedli na swoich miejscach. Pani Wolf mimo to jest niezadowolona i patrzy na nas swoim surowym wzrokiem.

– Jak ja jej nie cierpię! – Czuję ścisk w żołądku, serce zaczyna mi walić, a moje ręce robią się całkiem wilgotne.

– Może nie zdążyła sprawdzić testu? – przemyka przez głowę cięń nadziei i właśnie w tym momencie nauczycielka wyciąga z torby nasze sprawdziany.

– Florian, musisz iść do gimnazjum, nic innego nie wchodzi w grę – słyszę w myślach głos mojej mamy.

– Jeśli tylko trochę więcej popracujesz, to na pew-

no się uda. Przecież jesteś mądrym chłopcem – Mama pewnie myśli, że mnie tym motywuje. – Gimnazjum, gimnazjum – w ostatnim czasie nic innego nie słyszę.

Pani Wolf zaczyna rozdawać sprawdziany. Benjamin znów dostał jedynkę i wygląda na bardzo zadowolonego.

– Jestem pewny, że ty dostaniesz dwójkę – znów stara się mnie pocieszyć.

W zeszłym tygodniu każdego popołudnia siedział ze mną nad matematyką i wspólnie rozwiązywaliśmy zadania. Spędził u mnie nawet całą sobotę. Wszystko po to, żebyśmy zrobili jak najwięcej różnych zadań. Siedzę cały zeszytniały, słyszę, jak wali mi serce i czekam.

– Florian Freudenstein – słyszę ostry głos pani Wolf.

– Znów tylko trójka. Jeśli ty sam, mój drogi, nie chcesz iść do gimnazjum, to ja już nic na to nie poradzę. Przecież wyraźnie ci powiedziałam, tym razem musisz dostać jedynkę lub dwójkę.

– A więc trójka, tylko trójka. Robi mi się gorąco. Muszę coś zrobić, ale nie wiem, co? Może zadzwonić do babci? Może ona pomoże? Benjamin coś mówi, ale jego słowa do mnie nie dochodzą. Patrzę tępych wzrokiem przed siebie, do oczu napływają mi łzy.

– Tylko nie płakać, tu nie mogę się popłakać!

Dzwonek. Koniec lekcji, wszyscy pakują swoje książki i zeszyty.

– Wyjdę trochę na boisko – rzucam w kierunku Benjamina.

– Pójdę z tobą! Słuchaj Florian, idź najpierw do Wolf, możesz przecież jeszcze... – Nie słucham, co mówi.

– Zostaw mnie w spokoju – odpowiadam i szybko zbiegam po schodach. Wychodzę ze szkoły i idę przez boisko, które teraz z powodu deszczu jest zupełnie puste. Przez bramę główną wychodzę na ulicę.

A tak się cieszyłem, że pójść na biologię. Zrobiłem w domu eksperyment i właśnie dziś chciałem przedstawić jego wyniki. Chodzi o mieszaninę oziębiającą; mieszając lód ze zwykłą solą kuchenną można łatwo uzyskać niskie temperatury. Ale teraz nic mnie już nie cieszy, nawet biologia! Wszystko przez matematykę. Jak mam to powiedzieć rodzicom? Tata pewnie późno wróci do domu, ale mama przyjdzie już po 16 i na pewno zaraz spyta o ocenę z matematyki.

Część 3.

Florian ze zdziwieniem spostrzega, że stoi przed swoim domem. Wyciąga z kieszeni komórkę i sprawdza godzinę, jest dwadzieścia po dwunastej.

– No to mam jeszcze trochę czasu.

Nagle ogarnia go dziwna pewność, co powinien zrobić. Wchodzi do mieszkania, idzie do pokoju i wyjmuje z szuflady swoje oszczędności. Wszystkiego razem jest nieco ponad 300 euro. – Całkiem sporo – myśli. Potem idzie do lodówki i pakuje do plecaka trochę wiktuałów. Zakłada ciepłą, wodoodporną kurtkę i nowe buty trekkingowe, wyłącza komórkę i ostrożnie zamyka za sobą drzwi.

Żeby dostać się na dworzec, musi najpierw jechać autobusem, a potem przesiąść się do metra, ale drogę zna przecież bardzo dobrze. Potem trzeba jeszcze kupić bilet, a to już nie będzie takie proste, ma przecież dopiero dziesięć lat. Nie powinien ryzykować.

Chłopiec rozgląda się po hali dworcowej i zastanawia się, kogo by poprosić o pomoc. Jest czterysta trzydzieści. Po lewej stronie od wejścia na ławce siedzi młody mężczyzna, który czyta książkę. – Z pewnością jest studentem – myśli Florian. Kawałek dalej siedzą dwie młode kobiety, które żywo o czymś rozmawiają. Kogo z nich poprosić o pomoc? Co miałyby powiedzieć, jeśli padnie pytanie, dlaczego taki mały chłopiec sam jedzie do Monachium? Nerwowo szuka w głowie najlepszego wyjaśnienia. Może powiedzieć, że musi odwiedzić chorą babcię? To nawet nie byłoby wielkie kłamstwo. W każdym razie nic lepszego nie przychodzi mu do głowy.

Ale najpierw trzeba sprawdzić, kiedy odjeżdża następny pociąg. Florian zadziera głowę i patrzy na dużą tablicę, na której podane są godziny odjazdów najbliższych pociągów. Za pół godziny jedzie do Monachium ekspres Intercity, dobrze byłoby na niego zdążyć. Trzeba tylko kupić bilet i coś do picia, czeka go przecież długa podróż.

Chłopiec podchodzi do ławki, na której siedzą młode kobiety, uśmiecha się najmilej, jak tylko potrafi i mówi:

– Czy mogłyby mi panie pomóc kupić bilet?

– Chcesz jechać sam? – pyta jedna z nich.

– Tak – mówi Florian i nagle przychodzi mu do głowy dużo lepsza wymówka. Moi rodzice mnie adoptowali i dotychczas myślałem, że nie mam rodziny. Właśnie wczoraj dowiedziałem się, że w Mo-

nachium mieszka mój brat. Chcę się z nim zobaczyć, zaraz potem zadzwonię do domu. Proszę, niech mi panie pomogą!

Kobiety wyglądają na zdezorientowane, szepczą coś do siebie i w chłopcu już wzbiera strach, że to się może skończyć bardzo źle.

Część 4.

Florian siedzi w pociągu i patrzy przez okno. Obok niego podróżuje starsza pani, która mogłaby być jego babcią. Kobiety, które prosił o pomoc, kupiły mu w końcu bilet, ale postawiły jeden warunek. Nie chciały, żeby tak mały chłopiec jechał sam i poszukały na peronie kogoś, kto mógłby się nim zaopiekować. Towarzyszka podróży sprawia dobre wrażenie i co chwila ponawia próby nawiązania z nim rozmowy, ale Florian nie ma na to najmniejszej ochoty. No bo co miałyby jej powiedzieć? Prawdę? Wtedy na pewno zaraz zadzwoni do jego rodziców i powie, gdzie jest. Nie, właśnie tego chciał uniknąć. Nie chce wracać do domu, do matematyki, do pani Wolf i do pytań mamy. Od tego wszystkiego właśnie próbuje uciec. Po co ma znów słyszeć, że jest nieudacznikiem, zerem i leniem, który nic nie potrafi.

– To znaczy, że nie chcesz mi nic powiedzieć? – starsza pani ponawia próbę nawiązania z nim kontaktu. – To niedobrze, bo to znaczy, że uciekłeś z domu. I co ja mam teraz z tobą zrobić? Musisz mnie zrozumieć, to dla mnie bardzo trudna sytuacja. Ty byś chciał, żebym cię zostawiła w spokoju, ale ja tego nie mogę zrobić, bo teraz jestem za ciebie odpowiedzialna. Rozumiesz? Z pewnością masz problem. To musi być jakiś bardzo poważny problem, którego sam nie potrafisz rozwiązać i dlatego chcesz uciec. Chcesz wyjechać możliwie daleko stąd. Chcesz uciec przed swoimi problemami do Monachium, ale niezależnie od tego, jak daleko uciekamy, nasze problemy zawsze zabieramy z sobą. Powiedz mi, czy ty nie masz żadnego przyjaciela? – starsza pani spogląda na Floriana, a jej niebieskie oczy są poważne i smutne.

– Mam. Nazywa się Benjamin.

– I co, nie chciał ci pomóc?

Dopiero teraz Florian myśli o swoim przyjacielu. Co on teraz może robić, co myśli o całej sytuacji. Lekcje już dawno się skończyły. – Może Benjamin mnie szukał? – do głowy przychodzi mu różne myśli.

– Nie wiem.... Tak.... sądzę, że chciał..., ale....
 – Ale co? – pyta łagodnie starsza pani.
 Florian patrzy smutno w okno, potem z kieszeni spodni wyciąga komórkę, włącza ją i patrzy na wyświetlacz. Nie, Benjamin o nim nie zapomniał. Chłopiec pokazuje swojej towarzyszce nieodebrane połączenia. Przyjaciół dzwonił ponad 30 razy i wysłał mu osiem SMS-ów.
 – A więc Benjamin nie zapomniał o tobie, to ty o nim zapomniałeś. Tak to już jest, gdy jesteśmy nieszcześliwi, myślimy tylko o sobie i zapominamy o innych. Nieszczęście robi z nas egoistów. Florian znów odwraca głowę w stronę okna. Nigdy o tym nie myślał. Czy naprawdę zachowuje się jak egoista? Znowu do oczu napływają mu łzy.
 – Przeczytaj, co twój przyjaciel napisał – mówi łagodnie starsza pani. – Ach, zupełnie zapomniałam się przedstawić, nazywam się Wolf, Anne Wolf.
 Na twarzy chłopca pojawia się niepewny uśmiech
 – Pani nazywa się Wolf?
 – Tak, czemu tak cię to dziwi? Przecież to bardzo popularne nazwisko.
 – Mam nauczycielkę, która się tak nazywa.
 – Lubisz ją?
 – Nie, ona uczy matematyki.
 Florian zaczyna czytać SMS-y od swojego przyjaciela.

● Przykłady zadań

Zadanie 1. Praca w parach

Niemiecki system edukacyjny

Poszukajcie informacji na temat niemieckiego systemu edukacyjnego. Odpowiedzcie na następujące pytania:

1. W jakim wieku niemieckie dzieci idą do przedszkola?
2. W jakim wieku niemieckie dzieci idą do szkoły podstawowej?
3. Ile lat trwa szkoła podstawowa?
4. Jakie szkoły można wybierać po szkole podstawowej?
5. Od czego i od kogo zależy, do jakiej szkoły idą absolwenci szkół podstawowych?
6. Czy możliwe jest przejście z jednego typu szkoły do innego? Czy uczeń Realschule może przejść np. do gimnazjum?
7. Jaki typ szkoły prowadzi do matury?
8. Jak długo trwa nauka w Realschule?

9. Co oznacza termin „mała matura” (mittlere Reife)?

10. Jak długo trwa nauka w Hauptschule? Co można robić po jej ukończeniu?

Po znalezieniu odpowiedzi na wszystkie pytania przedstawcie graficznie, np. z pomocą PowerPointa, strukturę niemieckiego systemu edukacyjnego i wyjaśnijcie pozostałym uczniom, jak długo trwa nauka w poszczególnych typach szkół i jakim świadectwem legitymują się absolwenci.

Przykład:

1. Uczniowie idą do gimnazjum, mając lat.

2. Gimnazjum trwa lat i kończy się uzyskaniem

Po zakończeniu pracy pokażcie prezentację nauczycielowi i poproście o poprawienie ewentualnych błędów. Spytajcie również, jak powinno się wymawiać nowe słówka.

Zadanie 2. Hamburg

Jeśli wybraliście to zadanie, musicie wyszukać informacje dotyczące Hamburga i odpowiedzieć na następujące pytania:

1. Gdzie leży Hamburg? W jakiej części Niemiec? Nad jaką rzeką, nad jakimi rzekami? W jakim kraju związkowym?
2. Ilu mieszkańców liczy Hamburg?
3. Czy Hamburg jest największym niemieckim miastem?
4. W jakiej odległości od Morza Północnego leży Hamburg?
5. Jakie gałęzie przemysłu rozwinęły się w Hamburgu? Z czego słynie?
6. Ile mostów jest w Hamburgu? Czym to można wyjaśnić?

Poszukajcie najważniejszych informacji o Hamburgu i zaprezentujcie je z pomocą PowerPointa reszcie klasy. Pomyślcie też o zdjęciach! W swojej prezentacji zapiszcie wszystko w podpunktach, które rozwiniecie ustnie. Powiedzcie kilka zdań na temat każdego zdjęcia. Pamiętajcie, żeby nie czytać, ale mówić. Tylko tak można nauczyć się języka.

To zadanie można zaproponować uczniom niezależnie od języka, którego się uczą. Wystarczy wybrać interesujące miasto. Nie wymaga ono wiele pracy od nauczyciela, a wszystkie potrzebne informacje można znaleźć w internecie.

Zadanie 3. Najpopularniejsze imiona w Niemczech (Wielkiej Brytanii/Francji/USA)

Jakie imiona nadaje się niemieckim/angielskim/francuskim/amerykańskim niemowlętom? Poszukajcie w internecie 10 najpopularniejszych imion dla dziewczynek i chłopców. Czy w Polsce też nadaje się dzieciom podobne imiona? Które z tych imion tobie/wam się podobają, a które uważacie za niezbyt ład-

ne? Jak chciałabyś/chciałbyś się nazywać, gdybyś urodził się/urodziła się w Niemczech/Wielkiej Brytanii/Francji itp.

Paul Beate Stephan Markus Tamara
Katharina Uwe
Angelika Peter Niels Anna Annemarie Eberhard Matthias

Typowe imiona dla dziewczynek w Niemczech/Anglii	Typowe imiona dla dziewczynek w Polsce	Typowe imiona dla chłopców w Niemczech/Anglii	Typowe imiona dla chłopców w Polsce
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			

Przykład:

W moim kraju popularne są następujące imiona:

.....
W Niemczech/Wielkiej Brytanii/Francji itp. Popularne są następujące imiona:

Imię Marie bardzo mi się podoba.

Imię Leonie nie podoba mi się.

Źródła: (dla uczniów uczących się języka niemieckiego): <http://de.statista.org/statistik/studien/kategorie/7/>

Zadanie 4. Zadanie rozwijające kreatywne pisanie.

(Uczniowie mogą pisać swoje teksty samodzielnie lub pracować w grupach).

Jak skończy się ta historia? Napisz/napiszcie ciąg dalszy. Chętni mogą zaproponować ciąg dalszy w postaci fotostory.

Carefree childhood⁶

Tom Smith is 11 years old and lives with his parents in London. His older brother Simon is studying in Birmingham. Tom is in year 6, the last year of his primary school. His parents want him to go to a renowned secondary school in Richmond. He also wants to, but it might be difficult because Tom has problems in maths. Is he going to make it?

Part 1

It is half past ten and I am standing with Mike in front of the classroom. Soon Mrs Johnson will

come and give us our test results. I don't like Mrs Johnson, she is very strict and doesn't smile. I need to get at least a B from the test or I can forget about going to school in Richmond. I can't imagine what it is going to be like at home if I don't make it.

"If you get a C or D in maths again, you can forget about your computer games", said my mother and I know she meant it.

"And the dog... you can forget about it as well. If you can't take care of your duties – how can you

⁶ Tłumaczenie i adaptacja Olga Żylińska.

take care of a pet, that needs walking three times a day”, said my father.

I am lost in my thoughts when suddenly I hear my friend’s voice.

“I am sure you got at least two of the tasks correct. You don’t have any problems with algebra, do you”, Mike is trying to comfort me.

Mike is really good in maths. I can’t imagine how everything is easy for him to learn. He always says that maths is simple and logical. Sometimes he can be boastful but no wonder, I am sure he will be admitted to his dream school. I am scared I might not. My father is a doctor, just like my grandfather. He works in a major health clinic and conducts complicated heart surgeries. My mum is a teacher at a music academy. She plays piano. Beethoven is the biggest Genius in her opinion and she wants to make a musician out of me as well. Me a musician? Never going to happen! I hate both Beethoven and Mozart but most of all I hate the piano. I wouldn’t want to sit for hours at the piano while other children play outside. When my parents are at home all you can hear is classical music. I often watch MTV, but only when I’m alone at home. Once, I was watching TV when I heard my mum come home. I was watching a Britney Spears clip. – “What’s that?” said my mum and frowned. “This is music for brainless and ignorant people”, she said and turned the TV off. “Read a book if you are bored”, she snapped. I have to be careful when I watch MTV or similar programmes.

Part 2

“She’s coming, she’s coming!”, someone calls and the whole classroom falls silent and everyone takes their seats. Mrs Johnson enters the classroom and gives us a stern look.

“Oh, how much I hate her!”, My stomach starts to hurt, my heart beats like crazy and I feel my hands becoming sweaty.

“Maybe she didn’t mark our tests yet”, I think, and then I see Mrs Johnson take out our tests from her bag.

“Tom, you have to get to the Richmond high school, no discussion”, I hear my mother’s words at the back of my head.

“If you try a bit more and study hard you will make

it. I am sure, you are a smart boy”, my mum says thinking that she motivates me with these words.

The school in Richmond... I hear about it almost every day recently. Mrs Johnson starts to walk through the classroom giving the marked tests to us. Mike got an A again and he looks very happy. “You will get a B, I am sure”, he says as he tries to comfort me again.

Last week we spent almost every evening doing the maths exercises. Last Saturday Mike spent the whole day at mine. He wanted to help me solve as many tasks as possible.

I am very stressed, my heart is pounding as I’m waiting.

“Tom Smith”, says Mrs Johnson with her scary voice, “Again a C. You, my dear, must not want to go to a good high school, you must understand that this was your last chance. I made it clear, you must get an A or a B this time”.

So it’s a C, just a C. I feel suddenly very hot. I have to do something, but what? Maybe I should call my grandma? Maybe she can help? Mike says something but I can’t hear him. I stare in front of myself and the tears flow into my eyes. “Just don’t cry, not in here”, I say to myself.

The bell goes off. The class is over, everyone packs their books and notebooks in their backpacks.

“I am going outside”, I said to Mike.

“I’m coming with you. Listen, you could speak to Mrs Johnson, you can still...”, I hear Mike’s voice but can’t make sense of his words.

“Leave me alone”, I said and then I run down the stairs as fast as I can.

I leave the school building, across the school yard, which is completely empty now because of the heavy rain, and enter through the gate into the street.

To think that I was so excited about the biology class today. I made an experiment at home and wanted to show my results today. I wanted to present to the rest of the class how to make the mixture cooled. By mixing ice with kitchen salt you can achieve very low temperature. But now, nothing seems to make me happy, not even biology and my experiment. It’s all because of maths. How am I going to tell my parents? Dad is coming late home tonight but mum is going to be there

around 4 pm and she will immediately ask about my grade.

Part 3

It took Tom a second to realize that he was already standing in front of his house. He took his mobile out of his pocket and checked the time. It is already half past twelve. "I still have some time then", he said to himself. His head was spinning from all the thinking but suddenly he knew what he was going to do. He entered the house, went to his room and checked the drawer where he kept all of his savings. A little over £300. Quite a lot. He then went to the kitchen and stuffed his backpack with food he found in the fridge. He grabbed his warm waterproof jacket and he put on his new walking shoes. He looked at his mobile phone, switched it off and left the house.

To get to Victoria Station he needs to take a bus first and then take the underground, he knows the way pretty well. He needs to top up his Oyster Photo card in order to get to central London. Once at Victoria Station he needs to buy a coach ticket but this could be a problem because he is only 11 years old. Tom doesn't want anyone to ask him why he is travelling alone, he doesn't want to take any risk. He looks around the station and thinks if he should ask someone for help. It is almost half past two. To the left there is a young man sitting on a bench and reading a book. "He is definitely a student", thinks the boy. A bit further he sees two young women talking. Who does he ask for help? What should he ask and how is he going to explain why he is travelling by himself to Birmingham? He is standing in the station entrance thinking of what to do. Maybe he should say he is going to visit his ill grandmother? That wouldn't be such a big lie. He can't think of anything better anyway. But first, he needs to check when his bus leaves. Tom stops in front of big TV screens with departure times. The next coach to Birmingham leaves in half an hour, that's perfect. He only needs to get the ticket and something to drink and he can be on his way.

The boy walks up to the bench where the two women are sitting, he puts a big smile on his face and says: "Could you help me buy a coach ticket?"

"Are you travelling alone?", asks one of the women.

"Yes", says Tom and at the same time he thinks of a better explanation. "I need to go to Birmingham. I was adopted and thought I didn't have any family. Yesterday I found out that I have a brother in Birmingham. I have to find him and then I will call my parents. Please, help me".

The women look confused for a short moment and start whispering to each other. Tom starts to fear that they wouldn't help him.

Part 4

Tom is sitting now on the bus looking through the window. Next to him is sitting someone who could easily be his grandmother. The two women at the bus station bought him the ticket but they set one condition. They didn't want him to travel alone so they found someone taking the same bus to keep an eye on Tom during the journey. The elderly lady seems very nice and she tries to start a conversation with Tom, but he doesn't feel like talking. What would he tell her? The truth? She would probably call his parents immediately and tell them where he is. No, that's not a good idea. He doesn't want to go back home, he wants to run away from maths, Mrs Johnson and all the questions his mum would ask him. He doesn't want to hear that he is useless, stupid and that he disappointed them again.

"Would you like to tell me something maybe?", asks the elderly lady. "It seems like you are running away from something. It is difficult for me, you know? What should I do? You want me to leave you in peace but how can I? I am responsible for you now. You understand that, right? You definitely have a problem, it has to be a big one. You probably can't solve it by yourself and you couldn't find help at home. And that's why you are running away, is that right? You want to run away from the problem but you have to remember that the problems go with us no matter how far away we run. Tell me, do you have any friends?", the elderly lady gives Tom a concerned look.

"I do have one. His name is Mike".

"Didn't he want to help you?"

Tom thinks about Mike for a while. Where is he? Is he worried about his friend who suddenly disappeared? The classes have finished already, "Maybe he is looking for me?", thinks Tom.

"I don't know, he did... I think he did want to help, but..."

"But what?", asks the lady.

Tom looks through the window, then takes his mobile out of his pocket, turns it on and looks at the screen. No, Mike wouldn't forget about him. Tom shows the mobile to his companion, there are more than thirty missed calls and eight text messages.

"Mike didn't forget about you, but you forgot about him! It happens quite often when you are unhappy, you just think about yourself and your problem. It is easy to forget about others then. We tend to become egoistic in problematic situations."

Tom turns his head towards the window again. He didn't think about this in that way. Is he really being egoistic? The tears start to flow into his eyes again. "Check what your friend did write", encourages the lady. "By the way, I am Mrs Johnson, Sylvia Johnson."

A big grin appears on Tom's face, "Your name is Mrs Johnson?"

"Yes, that quite a popular surname. Why are you so surprised?"

"I have a teacher who is called Johnson".

"Do you like her?"

"No, she teaches maths".

Tom starts to read the text from his friend.

● Przykłady zadań

Exercise 1 - work in pairs

English education system

Search for information on the English system of education. Answer the following questions:

1. At what age do English children go to Nursery school?
2. At what age do English children go to Primary school?
3. How many years do English children go to Primary school?
4. What kind of schools can children choose from after Primary school?
5. What and/or who decides what type of school one can choose after Primary school?
6. What is a Vocational College?
7. Which type of school enables the student to take GCSE?

8. What is the difference between GCSE and GCE A-level? At what age can you take these exams?

9. What type of school do students have to finish in order to go to a university.

10. What/Who decides which university the students will go to?

After finding answers to the above questions, present, using PowerPoint the structure of the English system of education and explain to other students how long it takes to finish different types of schools and what kind of diploma the graduates obtain.

Example:

1. Pupils go to Primary school at the age of

2. Education in Colleges lasts years and the graduate receives diploma.

After finishing your work show it to your teacher and ask them to correct possible mistakes. Also, ask about the pronunciation of new vocabulary.

Sources:

<http://www.tda.gov.uk/>

http://en.wikipedia.org/wiki/Education_in_England

Exercise 2 - London

If you choose this exercise, your task will be to find information about London and answer the following questions:

1. In which part of England is London situated? What river flows through London?
2. What is the population of London?
3. How many bridges are there in London?
4. What are the most famous places in London? Name a few that are most likely to attract tourists.
5. Is London the biggest city in England?
6. How many Underground lines are there in London?

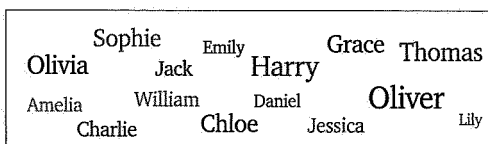
Search for some interesting information about London and present it to the other students, using PowerPoint. You can also use pictures. In your presentation, include the main information in points. Say a few things about the pictures you show. Remember to speak, not to read. This is the only way to learn the language.

Exercise 3

Most popular names in Great Britain.

Which of the given names are most popular in England? Search for the 10 most popular male and female na-

mes. Are the names similar to the Polish ones? Which foreign names do you like and which ones you don't? If you were born in England, what would you like your name to be?



The most popular female names in Germany and Great Britain	The most popular female names in Poland	The most popular male names in Germany and Great Britain	The most popular male names in Poland
1.			
2.			
3.			
4.			
5.			
6.			
7.			
8.			
9.			
10.			

Example:

In my country the most popular names are:

In France the most popular names are:

I (really) like the name *Sophie*.

I don't like the name *William*.

Sources:

http://en.wikipedia.org/wiki/List_of_most_popular_given_names

Exercise 4 - Exercise developing creative writing

Students can work independently or in groups.

How is this story going to end? Write an ending of your choice. The task can be done as a photo-story.



Lena⁷

Lena und ihre Familie

Lena wohnt mit ihrer Familie in Essen, in dem schönen Wohnviertel Margarethenhöhe. Sie hat eine Schwester und einen Bruder. Beide sind viel älter als Lena und sind mit ihren Problemen beschäftigt. Für die kleine Lena haben sie oft keine Zeit. Lenas Schwester Marie ist 21 Jahre alt und arbeitet als Model. Sie ist oft auf Reisen. Sie fährt nach Italien, England oder Frankreich und sie war auch schon mal in New York in Amerika. Ihr Bruder Jonas ist 20 Jahre alt und studiert Informatik. Er ist Fan von der Fußballmannschaft Rot-Weiß-Essen. Aber Lena interessiert sich nicht für Fußball und von den Computern versteht sie auch nicht viel. Früher

spielte Jonas oft Computerspiele und manchmal zeigte er ihr etwas, aber jetzt sagt er, dass Computerspiele für die Kinder nicht gut sind. Sie soll lieber mit ihren Freundinnen im Park spielen. „So ein Klugscheißer“, denkt sich Lena, und selbst hat er sehr oft und sehr lange am Computer gespielt und es gab oft Krach mit den Eltern, weil sie sagten, er hat nur Fußball und Computer im Kopf und er soll lieber lernen, sonst gibt es Probleme.“ Jetzt studiert Jonas und wenn er nach Hause kommt, sitzt er wieder stundenlang am Computer, aber die Eltern sagen jetzt nichts mehr, weil sie denken, dass er lernt. So naiv sind die Erwachsenen. Trotzdem hat Lena ihren Bruder sehr gern.

⁷ Przykłady ćwiczeń podane są w języku polskim na stronach 220-222.

Lena will einen Hund

Lena ist 8 Jahre alt und wenn die Eltern in der Arbeit sind, ist sie zu Hause ganz allein. Früher, als Marie und Jonas noch zur Schule gingen, war es schöner. Es war nie langweilig. Jetzt passiert stundenlang nichts und im ganzen Haus ist es so still. Deswegen will das Mädchen einen Hund haben. Wenn man sie fragt, was für ein Geschenk sie sich wünscht, antwortet sie seit zwei Jahren immer gleich: „Einen Hund“. Aber die Eltern wollen ihr keinen Hund kaufen. „Wer wird den Hund ausführen?“, fragt der Vater. „Ich“, antwortet dann Lena, „Ich werde mich um ihn kümmern.“ Aber die Eltern wollen es nicht glauben. „Du bist noch zu klein und ein Tier zu Hause ist eine große Verantwortung“, meint die Mutter.

So hat Lena letztes Jahr zu Weihnachten ein Aquarium mit schönen Fischen bekommen. Sie hat sich gefreut, aber mit den Fischen kann man ja nicht spielen. Schon im Februar sagte sie wieder, dass sie einen Hund will. „Du hast doch Fische. Zeig mal zuerst, dass du dich um deine Fische kümmern kannst“, sagte der Vater. Damals war Jonas auf ihrer Seite. Sie saßen zusammen am Computer und haben sich im Internet verschiedene Hunderassen angeschaut.

„Was sagst du zu einem Golden Retriever? Die sind sehr nett.“, sagte Jonas. Aber Lena wollte lieber einen kleinen Hund. „Mir gefallen besser Dackel“.

Ihre Freundin Katharina hatte einen Rauhaardackel, den sie sehr liebte. Sie sind oft zusammen im Park spazieren gegangen. Aber eigentlich waren alle kleinen Hunde schön und süß. Sie hat es so oft wiederholt, dass die Eltern davon genug hatten und so bekam sie im Sommer zum Geburtstag eine Schildkröte. Zuerst hat sich Lena sehr gefreut, hat Schildi in den Garten mitgenommen und hat nach Pflanzen gesucht, die ihr gut schmeckten. Wieder saß sie zusammen mit Jonas am Computer und sie suchten, was Schildkröten gerne fressen.

Lena will immer noch...

Das Schuljahr hat begonnen und Lena ging nach der Schule mit Katharina und ihrem Dackel im Park spazieren. Pim apportierte Stöcke, fing Zapfen und bellte lustig, wenn er Eichhörnchen oder Igel sah. Er mochte Lena, ließ sich streicheln und leckte ihre Hände. „Deine Schildkröte ist auch süß“, meinte Katharina, aber Lena wollte lieber einen Hund.

Zwei Monate nach ihrem Geburtstag sagte sie wieder zu den Eltern: „Mama, Papa, ich habe eine Bitte an euch.“

„Was, schon wieder?“, seufzte der Vater. „Du hast ja schon Fische und eine Schildkröte. Wie viele Tiere willst du haben?“

„Ich will nur einen Hund, mit dem ich spielen kann“, antwortete Lena.



Lena

Lena i jej rodzina

Lena z rodziną mieszka w Essen w pięknej dzielnicy Margarethenhöhe. Dziewczynka ma brata i siostrę, ale oboje są od niej dużo starsi i tak zajęci swoimi problemami, że dla małej Leny nie mają czasu.

Siostra dziewczynki, Marie, ma 21 lat i pracuje już jako modelka. Marie dużo podróżuje, często wyjeżdża do Włoch, Anglii, Francji i była już nawet w Nowym Yorku. Brat Leny, Jonas, ma 20 lat i studiuje informatykę. Jest zagorzałym kibicem drużyny piłkarskiej Rot-Weiß-Essen. Ale dziewczynka nie interesuje się ani piłką nożną, ani komputerami. Kiedyś, gdy Jonas był jeszcze w domu, często grał w gry komputerowe i czasami coś Lenie pokazywał, ale teraz mówi, że gry komputerowe są szkodliwe dla dzieci i lepiej by było, gdyby więcej

czasu spędzała bawiąc się z innymi dziećmi na świeżym powietrzu.

– Taki mądrała – myśli sobie Lena. – Sam całymi godzinami siedział przy komputerze, aż rodzice się denerwowali i ciągle były awantury. Mama mówiła, że jemu tylko piłka i komputery w głowie i że ma się zabrać do nauki, bo jak tak dalej pójdzie, to żadnej szkoły nie skończy. Ale teraz Jonas studiuje i jak przyjeżdża do domu, to znów całymi godzinami siedzi przy komputerze, ale rodzice nic już nie mówią, bo myślą, że on się uczy. Tacy naiwni są dorośli, aż wierzyć się nie chce. Mimo to Lena bardzo lubi swojego brata.

Lena chce psa

Lena ma osiem lat i gdy rodzice są w pracy, dziewczynka jest w domu całkiem sama. Kiedyś, gdy Marie i Jonas jeszcze chodzili do szkoły, było dużo

weselej. Nigdy nie było nudno. Teraz całymi godzinami nic się nie dzieje i w całym domu jest tak cicho. Dlatego Lena chce psa. Gdy ktoś ją pyta, jaki by chciała prezent, od dwóch lat odpowiada ciągle tak samo: – Chcę psa!

Ale rodzice nie chcą jej kupić zwierzaka. – Kto go będzie wyprowadzać? – pyta tata.

– Ja – odpowiada na to Lena, ale nikt nie chce jej wierzyć.

– Jesteś jeszcze za mała, a pies to duża odpowiedzialność – stwierdziła mama.

Na ostatnie święta Bożego Narodzenia Lena dostała akwarium z kolorowymi rybkami. Najpierw się ucieszyła, ale przecież z rybkami nie można się bawić. Już w lutym znów powiedziała, że najbardziej to by jednak chciała psa.

– Przecież masz rybki, pokaż najpierw, że umiesz się troszczyć o rybki – powiedział tata. Tylko Jonas ją rozumiał. Znów, jak kiedyś, siedzieli razem w jego pokoju i oglądali w internecie różne rasy psów.

– A co byś powiedziała na golden retrievera? One są wyjątkowo przyjazne – powiedział Jonas. Ale Lena wołała małego psa.

– Mnie się najbardziej podobają jamniki.

Jej przyjaciółka Kasia miała jamnika szorstkowłosego, którego kochała ponad wszystko. Dziewczynki często chodziły razem do parku na spacer. Ale w oczach Leny wszystkie małe psy były śliczne i takie słodkie. Powtarzała to tyle razy, że rodzice w końcu mieli dość i latem na urodziny dziewczynka dostała żółwia. Najpierw Lena bardzo się ucieszyła, wynosiła swojego żółwika do ogrodu i wyszukiwała rośliny, które mu smakowały. Znów

razem z Jonasem siedzieli przed komputerem i szukali w internecie, co jedzą żółwie.

Lena wciąż chce...

Zaczął się rok szkolny i Lena po lekcjach razem z Kasią i jej jamnikiem chodziła do parku na spacer. Pim biegał za patykami, które mu rzucały, chwycił w pyszczek szyszki i śmiesznie szczeakał, gdy zauważył wiewiórkę lub jeża. Pim bardzo lubił Lenę i lizał ją po rękach, gdy dziewczynka go głaskała.

– Twój żółw też jest słodki – pocieszała ją Kasia, ale Lena sto razy bardziej wołała psa.

Dwa miesiące po swoich urodzinach znów powiedziała do rodziców: – Mamo, tato, mam do was wielką prośbę.

– Co? Znowu? – westchnął tata. – Dziecko, przecież masz już rybki i żółwia. Ile ty jeszcze chcesz mieć zwierząt?

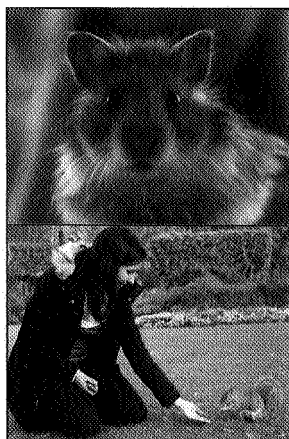
– Ja chcę tylko psa, z którym mogłabym się bawić – odpowiedziała Lena.

● Przykłady zadań

Zadanie dla uczniów w pierwszym i drugim roku nauki

Uczniowie na podstawie kart poznają nazwy zwierząt. Następnie słuchają tekstu *Lena* i wyszukują te obrazki, które przedstawiają zwierzęta wymienione w tekście.

Zadanie jest jeszcze efektywniejsze, gdy uczniowie sami przygotowują karty i podpisują obrazki i zdjęcia. Pokazuje ono, jak można wykorzystać internet nawet w pracy z niezaawansowanymi uczniami. Karty ze zwierzętami można wydrukować, ale uczniowie mogą również pracować przy komputerach.



chomik

Co jedzą chomiki?

.....

.....

Jak długo żyją chomiki?

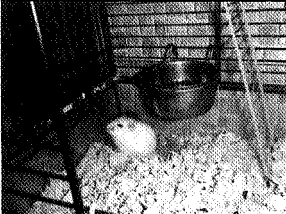
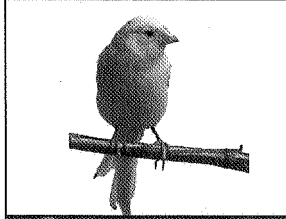
wiewiórka

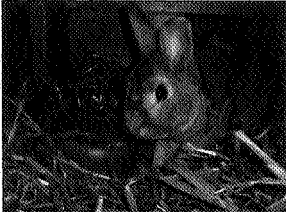
Co jedzą wiewiórki?

.....

.....

Jak długo żyją wiewiórki?

	mysz Co jedzą myszy? Jak długo żyją myszy?
	żółw Co jedzą żółwie? Jak długo żyją żółwie?
	zając Co jedzą zające? Jak długo żyją zające?
	kot Co jedzą koty? Jak długo żyją koty?
	jeż Co jedzą jeże? Jak długo żyją jeże?
	kanarek Co jedzą kanarki? Jak długo żyją kanarki?
	pies Co jedzą psy? Jak długo żyją psy?

	królik Co jedzą króliki? Jak długo żyją króliki?
	świnka morska Co jedzą świnki morskie? Jak długo żyją świni morskie?
	pies Co jedzą jamniki? Jak długo żyją jamniki?
	papuga Co jedzą papugi? Jak długo żyją papugi?

Zadanie domowe

W domu uczniowie szukają w internecie i wszystkich innych źródłach informacji dotyczących tego, co

wymienione zwierzęta jedzą i jak długo żyją.

Na następnej lekcji można dalej pracować z tekstem *Lena*.

**Jenny⁸****Jenny and her family**

Jenny lives with her parents in the centre of Nottingham close to the big castle and Robin Hood statue. She has a brother and a sister but they are both much older than her and are busy with their own things. They don't have time for little Jenny. Jenny's sister Catherine is 21 years old and she works as a model. She travels a lot, she goes to France, Italy and she has been even to New York in America. Her brother James is 20 years old and he is studying IT. He is a big fan of football and his favourite team is Manchester United. Jenny isn't

interested in sports and computer. Before James started studying, he sometimes showed some games to Jenny but now he says that computer games aren't good for children and that she should spend more time playing outside with other children. James has often had arguments with parents about the computer, he was spending hours playing games, they would say that he should start studying more because otherwise he will never finish any school. Now that he has finished school and is now studying, they stopped arguing because parents think that he is using his computer for studying. How naive they are! All in all, Jenny likes her brother very much.

⁸ Tłumaczenie i adaptacja: Olga Żylińska. Przykłady ćwiczeń podane są w języku polskim na stronach 220-222.

Jenny wants a dog

Jenny is 8 years old and when her parents are at work, she is completely alone. Before, when Catherine and James still went to school, it was much nicer. It was never boring. Now there is nothing to do and the house is very quiet. Because of that Jenny would like to have a dog. When her parents ask her what would she like for a present, she always answers: "A dog." But the parents don't want to buy her a dog. "Who is going to walk the dog?", asks the father. "I am", replies Jenny. "I would take good care of it". But the parents are not convinced at all, "You are too young and a pet is a big responsibility", says mum.

Last Christmas Jenny got a fish tank and a few beautiful colourful fish. She was very happy but she couldn't play with the fish. A couple of months later she told her parents again that she would like a dog. "But you just got the fish. Show us that you can take care of them first", said the father. Thankfully James understood Jenny and he took her side. They went to check some pictures and information about dogs on the Internet.

"What do you think about a Golden Retriever? They are very friendly", said James. But Jenny had a smaller dog in mind. "I would like a Yorkshire Terrier".

Her friend Lindsay has got a Yorkshire, the dog is very friendly and funny. Jenny and Lindsay often go together to the park and play with the dog. To Jenny all dogs seemed sweet and cute. She was talking about it the whole time until her parents had enough and bought her a tortoise for her birthday. At first, Jenny was absolutely thrilled, she took 'Baxter' to the garden and she was searching for plants that the tortoise liked to eat. She and James sat down one evening and checked on the Internet what kind of food tortoises like.

Jenny still wants...

The school year began and Jenny went with Lindsay and her dog to the park after the class finished. Tabby was fetching sticks, running around and barked when he saw a squirrel. He liked Jenny, he was always licking her hands and loved it when she stroked him. "Your tortoise is also sweet", said Lindsay, but Jenny still wanted a dog more than anything.

Two months after her birthday Jenny said to her parents: "Mum, dad, there is something I would really like to have".

"What is it this time?", asked dad. "You already have fish and a turtle. How many animals do you want to have?"

"Just one... a dog."

(styczeń 2010)

Olga Aleksandrowska¹
Wejherowo



Maturalne słownictwo tematyczne

Uczniowie klas maturalnych powinni często przypominać sobie i utrwalać słownictwo związane z grupami tematycznymi podanymi w standardach egzaminacyjnych². Ułatwieniem dla nich mogą być na przykład trzy powiązane ze sobą

ćwiczenia³, które często wykonuję z moimi uczniami przygotowującymi się do egzaminu maturalnego z języka angielskiego na poziomie rozszerzonym. Podstawą tych ćwiczeń są gotowe zestawy słówek. Pogrupowałam je w 15 następu-

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. Króla Jana III Sobieskiego w Wejherowie i asystentką w Instytucie Anglistyki Uniwersytetu Gdańskiego.

² Informator o egzaminie maturalnym od 2008 roku. Język angielski, Warszawa: CKE, można go na przykład znaleźć na stronie: http://www.cke.edu.pl/images/stories/Inf_mat_od2008/angielski_a.pdf.

³ Inne proponowane przeze mnie ćwiczenie utrwalające słownictwo to krzyżówki maturalne zamieszczone w „Językach Obcych w Szkole” w numerach 1/2008, 4/ 2008, 2/2009.

jących działów tematycznych: *Człowiek, Dom, Szkoła, Praca, Życie rodzinne i towarzyskie, Żywnienie, Zakupy i usługi, Podróżowanie i turystyka, Kultura, Sport, Zdrowie, Nauka i technika, Świat przyrody, Państwo i społeczeństwo oraz Elementy wiedzy o krajach angielskiego obszaru językowego.*

Ćwiczenie 1. Uczniowie pracują w parach. Otrzymują kartki z wyrazami z określonego działu tematycznego. Student A i Student B na zmianę opisują słowa ze swoich kartek w taki sposób, by ich partner odgadł, o jaki wyraz chodzi.

Przykład: Dział: MAN (Człowiek)

Student A: It's a man whose wife has died.

Student B: A widower?

Student A: That's correct! itd.

Ćwiczenie może być wykorzystane jako rozgrzewka językowa na początku zajęć lub jako podsumowanie lekcji z danego działu tematycznego.

Ćwiczenie 2. Po wykonaniu pierwszego ćwiczenia nauczyciel może również poprosić uczniów, by pracując w parach wybrali na przykład 5 wyrazów ze swoich kartek i ułożyli z nimi pytania według wzoru pytań obowiązujących na ustnym egzaminie maturalnym.

Przykład:

1. APPEARANCE – Is good appearance important in life? Justify.

2. JEWELLERY – Do you ever wear jewellery? Why/why not?

3. HONEST – Is it always good to be honest? Discuss.

4. TATTOO – Why do some people wear tattoos?

5. EMBARRASSED – When do people feel embarrassed?

Nauczyciel monitoruje pracę uczniów, jeśli trzeba, dokonuje korekty. Następnie uczniowie wybierają sobie nowych partnerów i zadają im utworzone przez siebie pytania. Zaletą tego ćwiczenia jest to, że uczniowie mają możliwość wyboru słów, tematów i układania pytań zgodnie z własnymi zainteresowaniami. Ponadto słownictwo tematyczne zostaje dodatkowo utrwalone w konwersacji, a jednocześnie uczniowie ćwiczą umiejętność układania pytań i podawania precyzyjnych odpowiedzi.

Ćwiczenie 3. Wyrazy z kartki można także wykorzystać do innego ćwiczenia. Uczniowie (lub nauczyciel) tworzą zdania z wybranymi słowami i odczytują je, a inni zgadują, czy są one prawdziwe, czy fałszywe. Przypomina to nieco grę typu: *Call my Bluff*⁴.

Przykład:

Uczeń: An atheist is a person who doesn't believe in God. Inni uczniowie: True!

Uczeń: A fringe is the hair which grows on your chest. Inni uczniowie: False!

Zestawy słownictwa z 15 działów tematycznych:

1. MAN Student A	1. MAN Student B
1. widower	1. tattoo
2. nationality	2. fringe
3. female	3. wrinkles
4. toddler	4. cotton
5. atheist	5. thumb
6. appearance	6. character
7. silk	7. moustache
8. height	8. mean
9. honest	9. absent-minded
10. embarrassed	10. weight

⁴ W grze *Call my bluff* nauczyciel rozdaje uczniom pracującym w parach lub grupach jakieś zwykle mało znane słowo w języku angielskim, na przykład: *tomboy*. Uczniowie pracując ze słownikiem (lub bez) sprawdzają, co dokładnie ono znaczy, a następnie piszą trzy definicje tego słowa, z których tylko jedna jest prawdziwa, a pozostałe podchwytliwe lecz niepoprawne.

2. HOUSE Student A	2. HOUSE Student B
1. cottage 2. skyscraper 3. lift 4. chimney 5. cosy 6. basement 7. rent 8. landlord 9. tenant 10. outskirts	1. stairs 2. bedsit 3. neighbourhood 4. attic 5. messy 6. posters 7. furniture 8. bedroom 9. playground 10. lawn

3. SCHOOL Student A	3. SCHOOL Student B
1. classmate 2. canteen 3. corridor 4. break 5. staffroom 6. I.T. 7. P.E. 8. tuition 9. exam 10. timetable	1. homework 2. nursery 3. head teacher 4. GCSE 5. certificate 6. score 7. gap year 8. notebook 9. MA 10. graduate

4. WORK Student A	4. WORK Student B
1. employer 2. salary 3. postman 4. architect 5. journalist 6. strike 7. company 8. office 9. maternity leave 10. interview	1. vacancy 2. promotion 3. CV 4. dentist 5. unemployment 6. wages 7. secretary 8. shifts 9. application form 10. references

5. FAMILY AND SOCIAL LIFE Student A	5. FAMILY AND SOCIAL LIFE Student B
1. aunt 2. orphan 3. childhood 4. godfather 5. christening 6. bride 7. wedding 8. divorce 9. anniversary 10. honeymoon	1. niece 2. adult 3. stepmother 4. babysitter 5. party 6. invitation 7. guests 8. twins 9. pensioner 10. presents

6. FOOD AND DRINK Student A	6. FOOD AND DRINK Student B
1. fridge 2. cupboard 3. leftovers 4. vegetables 5. hangover 6. recipe 7. supper 8. pub 9. lollipop 10. vegetarian	1. ingredients 2. cornflakes 3. cuisine 4. salt 5. spoon 6. bowl 7. kettle 8. cooker 9. pork 10. onion

7. SHOPPING AND SERVICES Student A	7. SHOPPING AND SERVICES Student B
1. quality 2. bankrupt 3. second hand 4. confectioner's 5. butcher's 6. fishmonger's 7. discount 8. off-licence 9. refund 10. delivery man	1. bargain 2. customer 3. chemist's 4. market place 5. expenses 6. queue 7. rip-off 8. stationery 9. trolley 10. tailor's

8. TRAVELLING AND TOURISM Student A	8. TRAVELLING AND TOURISM Student B
1. souvenir 2. greetings 3. tent 4. receptionist 5. accommodation 6. facilities 7. complaint 8. package holidays 9. monuments 10. stewardess	1. vacations 2. suitcase 3. tour guide 4. flight 5. luggage 6. platform 7. visa 8. cruise 9. sightseeing 10. hitchhiking

9. CULTURE Student A	9. CULTURE Student B
1. artist 2. collection 3. review 4. choir 5. tabloid 6. playwright 7. 'Matrix' 8. exhibition 9. stuntman 10. library	1. stage 2. composer 3. soap opera 4. circus 5. theatre 6. graffiti 7. lyrics 8. horoscope 9. Madonna 10. instrument

10. SPORT Student A	10. SPORT Student B
1. amateur 2. chess 3. champion 4. coach 5. runner-up 6. stadium 7. track 8. referee 9. basketball 10. helmet	1. spectators 2. archer 3. ice-rink 4. martial arts 5. opponent 6. team 7. race 8. Paralympics 9. cycling 10. tracksuit

11. HEALTH AND MEDICINE Student A	11. HEALTH AND MEDICINE Student B
1. blood 2. allergy 3. prescription 4. appointment 5. vitamins 6. food poisoning 7. thermometer 8. injection 9. crutches 10. surgery	1. patient 2. anorexia 3. insomnia 4. diet 5. vaccine 6. ambulance 7. wheelchair 8. GP 9. nurse 10. hypochondriac

12. SCIENCE AND TECHNOLOGY Student A	12. SCIENCE AND TECHNOLOGY Student B
1. laptop 2. Einstein 3. manual 4. spam 5. printer 6. microscope 7. contact lenses 8. DNA 9. iPod 10. battery	1. invention 2. photocopier 3. dishwasher 4. login 5. button 6. physics 7. electricity 8. Bill Gates 9. instructions 10. GMF

13. ENVIRONMENT Student A	13. ENVIRONMENT Student B
1. flood 2. habitat 3. famine 4. drought 5. tornado 6. iceberg 7. forecast 8. mammals 9. recycling 10. pollution	1. earthquake 2. species 3. ozone hole 4. rain forest 5. bullfight 6. factory 7. nuclear plant 8. Greenpeace 9. carbon dioxide 10. poacher

14. STATE AND SOCIETY Student A	14. STATE AND SOCIETY Student B
1. president 2. civilians 3. embassy 4. burglary 5. terrorism 6. discrimination 7. euthanasia 8. government 9. elections 10. dictator	1. court 2. EU 3. army 4. death penalty 5. immigrant 6. minority 7. curfew 8. peace 9. demonstration 10. charity

15. KNOWLEDGE ABOUT THE ENGLISH-SPEAKING COUNTRIES Student A	15. KNOWLEDGE ABOUT THE ENGLISH-SPEAKING COUNTRIES Student B
1. the Thames 2. WTC 3. Lady Diana 4. Aborigines 5. Dublin 6. the Beatles 7. Halloween 8. California 9. Agatha Christie 10. shamrock	1. Ottawa 2. Loch Ness Monster 3. Pentagon 4. Thanksgiving 5. Big Ben 6. Broadway 7. IRA 8. Canberra 9. monarchy 10. The Pilgrims

(wrzesień 2009)

Przypominamy o książce



Warto z niej korzystać
i zachęcać do niej uczniów.

Księgarnia Nauczycielska Ośrodka Rozwoju Edukacji
00-478 Warszawa, Al. Ujazdowskie 28
tel. 22 345-37-15, 22 345-37-65
e-mail: wydaw@codn.edu.pl, www.nike.codn.edu.pl

Sprawozdania

Urszula Zalaszińska-Curyło¹
Miechów



Konkurs Pięknego Czytania w Języku Niemieckim im. Ericha Kästnera w Goethe-Institut w Krakowie

Goethe-Institut w Krakowie zainicjował w roku szkolnym 2008/2009 nową formę motywowania dzieci do lektury: konkurs czytania tekstów w języku niemieckim. Organizatorzy tak wyjaśniali swój pomysł organizowania tego typu konkursu:

„Sprawność czytania jest niezbędna w procesie zdobywania wiedzy, stanowi kluczową umiejętność w trakcie nauki szkolnej, a później kariery zawodowej, dlatego wiele instytucji, zarówno w Polsce, jak i w Niemczech, stara się w różnorodny sposób wspierać czytelnictwo. I tak np. w Polsce znana jest kampania „Cała Polska czyta dzieciom”, a w Niemczech od pięćdziesięciu już lat Stowarzyszenie Niemieckich Księgarzy organizuje konkursy pięknego czytania, w których co roku bierze udział 700 000 uczniów klas szóstych z niemal 8000 szkół.

Dlaczego tak wiele uwagi poświęca się czytaniu? Dzieci, którym się czyta, później same chętnie sięgają po książkę, bo zaszczerpiono im ciekawość świata, bo wiedzą, że czytając, przeżyją interesującą przygodę, poznają ciekawe historie. A czytanie ułatwia później naukę w szkole, rozwija język i wyobraźnię, jest również bardzo ważną sprawnością w procesie uczenia się języków obcych.

Dlatego pragniemy zachęcić Państwa i Państwa uczniów do udziału w I południowopolskim Konkursie Pięknego Czytania w Języku Niemieckim, którego tematem przewodnim będzie twórczość Ericha Kästnera. W tym roku przypada bowiem 110. rocznica urodzin jednego z najbardziej znanych na świecie niemieckich autorów dla dzieci i młodzieży, który nie tylko pisał dla młodych czytelników,

lecz także wielokrotnie czytał dla nich jako tzw. „Lesevater”. Najbardziej popularne utwory Ericha Kästnera to tłumaczone na ponad sto języków i wielokrotnie filmowane: „Emil i detektywi”, „Kruszynka i Antos” oraz „Mania czy Ania”. Jego powieść „35 maja” znalazła się na złotej liście książek do czytania dzieciom, opracowanej przez Fundację ABCXXI – Cała Polska czyta dzieciom. Erich Kästner otrzymał wiele nagród literackich, m.in. nagrodę im. Hansa Christiana Andersena przyznaną za twórczość dla dzieci i często zwaną „Małym Noblem”².

W marcu 2009 r. szkoły, w których jest nauczany język niemiecki otrzymały od Goethe-Institut ofertę wzięcia udziału w konkursie. Po zgłoszeniu udziału szkoła otrzymywała fragment książki „Der 35. Mai” Ericha Kästnera, by uczniowie mogli przygotować tekst i zgłosić się do konkursu. Nauczyciele i uczniowie mieli wspólnie wybrać najlepszych kandydatów, zwracając uwagę na właściwą wymowę, intonację i odpowiednie tempo czytania.

Etap szkolny konkursu odbył się w kwietniu. Do 5 maja należało wyłonić laureatów i listę zdobywców 1-3 miejsca przesłać do Goethe-Institut. Aby uczestnicy konkursu mogli zapoznać się w całości z książką „35 maja”, szkoły otrzymały do biblioteki tę książkę w języku polskim. Do etapu szkolnego zgłosiło się 130 szkół (75 gimnazjów oraz 45 szkół podstawowych), a udział wzięło w nim niemal 1000 uczniów.

Etap południowopolski w Goethe-Institut w Krakowie odbył się 4 i 5 czerwca 2009 r. Każ-

¹ Autorka jest nauczycielką języka niemieckiego w Liceum Ogólnokształcące w Miechowie.

² <http://www.goethe.de/ins/pl/kra/acv/lhr/2009/pl4217056v.htm>.



fot. Urszula Zalańska-Curyło

Uczestniczki konkursu dla szkół podstawowych podczas czytania tekstu.

dy z uczestników miał przeczytać nowy 3–5-minutowy tekst z tej samej powieści Ericha Kästnera „Der 35. Mai”. W ciągu dwóch dni jury wysłuchało całej powieści, czytanej przez 57 gimnazjalistów oraz 32 uczniów ze szkół podstawowych. Liczyła się nie tylko dobra wymowa, ale też interpretacja i umiejętność zainteresowania słuchającego.

Konkurs odbywał się w siedzibie Goethe-Institut w Krakowie – w ogromnym holu pięknie odrestaurowanej kamienicy przy Rynku Głównym. Przed konkursem każdy z nauczycieli otrzymał nie tylko tekst dla swojego ucznia laureata, ale również plan kolejności występowania uczniów z dokładnym podaniem godziny i minuty występu. Pierwsi wystąpili uczniowie z Krakowa i bliskich okolic, by uczniowie z odleglejszych miejscowości mogli dotrzeć na czas. W środku holu przy przytłumionym świetle były wystawione dwa stoliki z mikrofonami. Każdy z uczestników otrzymał identyfikator z przyporządkowanym numerem i swoim imieniem oraz nazwiskiem. Gdy pierwszy z uczniów czytał swój tekst, drugi czekał, gdy pierwszy uczeń skończył czytać, jego miejsce zajmował kolejny uczeń, a następny już czekał na swoją kolej.

Po zakończeniu czytania jury udało się na obrady a uczniowie wraz z nauczycielami na poczęstunek. Po przerwie nastąpiło odczytanie nazwisk nagrodzonych i wyróżnionych uczest-

ników. Jury, na którego czele stała Christa Ganterer, wyłoniło najlepszych, chociaż w przemówieniu Ch. Ganterer stwierdziła, że było to ogromnie trudne, ponieważ wszyscy uczestnicy czytali bardzo dobrze.

Przyznano następujące nagrody i wyróżnienia:

- w kategorii gimnazja: I miejsce Olaf Arcisz z Gimnazjum Nr 2 w Nowym Sączu, II miejsce Denis Gregorczyk z Publicznego Gimnazjum im. Św. Jacka Odrowąża w Chróścicach. III miejsce Damian Komonicki z Zespołu Szkół w Birczy. Wyróżnienia: Mateusz Basista z Gimnazjum przy Ośrodku dla Dzieci Niewidomych i Ślabowidzących w Krakowie, Justyna Kaczmarek z Gimnazjum Nr 1 w Będzinie oraz Olga Knapieńska z Gimnazjum Nr 50 w Krakowie.
- W kategorii szkoły podstawowe: I miejsce Janina Tjoa ze Społecznej Szkoły Podstawowej w Tamowie, II miejsce ex aequo Daniela Hosemann ze Szkoły Podstawowej Nr 107 w Krakowie oraz Zuzanna Kukla z Pałacu Młodzieży w Tamowie, III miejsce ex aequo Andrea Müller z Publicznej Szkoły Podstawowej w Białej, Paulina Piłala ze Szkoły Podstawowej Nr 3 w Myślenicach oraz Joanna Pylla z Zespołu Szkół w Chróścicach. Wyróżnienia: Laura Cebula z Zespołu Szkolno-Gimnazjalnego w Nędzy, Weronika Curyło ze Szkoły Podstawowej w Szreniawie oraz Melissa Fink ze Szkoły Podstawowej Nr 22 w Rybniku.

Dla laureatów I południowopolskiego Konkursu Pięknego Czytania w Języku Niemieckim przewidziano nagrody książkowe. Wszyscy uczestnicy i ich nauczyciele otrzymali dyplomy za udział w konkursie.

Wielu nauczycieli bardzo ucieszyła nowa inicjatywa Goethe-Institut motywująca uczniów do czytania w języku niemieckim, a uczniowie mieli kolejną możliwość sprawdzenia swoich umiejętności. Wbrew pozorom czytanie to nie taka prosta rzecz, jak się niejednokrotnie sądzi – a czytać tak, aby nas chciano słuchać – to już pewna sztuka!

(lipiec 2009)

Barbara Karmańska¹
Tychy



„Dead soldiers”, czyli jak sprawić, żeby uczniowie byli zainteresowani lekcją

W sierpniu 2009 r. brałam udział w letnim kursie doskonalenia zawodowego kadry dla edukacji dorosłych w Dunfermline w Szkocji. Kurs został zorganizowany w ramach programu *Uczenie się przez całe życie* Grundtvig. Uczestnicy kursu, w większości nauczyciele języka angielskiego, przybyli z 17 krajów Unii Europejskiej do dawnej stolicy Szkocji – Dunfermline – ze słynnym opactwem, w którym znajdują się niedawno odkryte szczątki narodowego bohatera Szkocji Roberta the Bruce.

Kurs odbywał się w miejscowym ratuszu (*City Chambers*) i w świetnie zorganizowanej, ogólnodostępnej bibliotece (*Dunfermline Carnegie Library*). Było to centrum lokalnego życia kulturalnego, odwiedzane tłumnie przez mieszkańców przez cały dzień. Każdy uczestnik miał możliwość zarejestrowania się w bibliotece i korzystania z jej zbiorów, jak również z pracowni komputerowych i licznych czytelní.

Oprócz licznych zajęć przewidzianych w programie kursu mieliśmy okazję wysłuchać wielu wykładów dotyczących literatury, historii i szkolnictwa w Szkocji. Dla mnie szczególnie interesujące były wykłady połączone z dyskusją na temat organizacji szkolnictwa w Wielkiej Brytanii.

Dowiedzieliśmy się, że w szkołach całego Zjednoczonego Królestwa uczniowie nie korzystają z podręczników. Nauczyciele od dawna odeszli od modelu: klasa + nauczyciel z kredą przy tablicy. Większości przedmiotów szkolnych uczy się w klasach o zróżnicowanym poziomie nauczania (*mixed ability classes*). Zamiast słuchać wykładów nauczyciela, uczniowie pracują w parach lub grupach nad zadaniem na dany dzień problemem, dochodząc samodzielnie do wniosków/rozwiązań. Nauczyciel jest w tym modelu zaledwie doradcą/pomocnikiem; pełni rolę partnera w nauce a nie

wszechwiedzącego przewodnika.

Zasada różnicowania poziomów obowiązuje we wszystkich szkołach Wielkiej Brytanii. Oznacza to, że podczas lekcji uczniowie wykonują zadania na jednym z poziomów (*levels*) od A do E, przy czym poziom A jest najniższy a E najwyższy. Ułatwia to osiągnięcie standardyzacji wyników w całym kraju. Uczeń może otrzymać oceny (*grades*) od 1 do 7, przy czym ocena 1 jest najwyższa a 7 najniższa. Zdecydowana większość przedmiotów jest nauczana w klasach liczących 30-33 uczniów. Jedyne na przedmiotach praktycznych, wychowaniu fizycznym i językach obcych nie może być więcej niż 20 uczniów w grupie.

Pracę uczniów ocenia się, biorąc pod uwagę nie tylko merytoryczny efekt odpowiedzi, ale zastosowane przez nich strategie uczenia się, aktywny udział w zajęciach, zdolność do współpracy w parze/grupie. Uczniowie mają również możliwość oceniania siebie samych za pomocą tzw. *traffic lights*², które zostały wprowadzone do systemu szkół podstawowych i średnich w zeszłym roku szkolnym. Są to trzy karteczki w kolorach światel ulicznych: czerwonym, żółtym i zielonym, które uczniowie otrzymali na początku roku szkolnego. Podnosząc jedną z karteczek do góry oceniają odpowiedź/prezentację innych uczniów w klasie. Łatwo się domyślić, że kolor zielony oznacza *dobrze*, czerwony – *źle*, a żółty – *nie mam zdania*.

Celem takiego sposobu nauczania i oceniania jest doprowadzenie ucznia do jak największej autonomii i wzrostu jego odpowiedzialności za własną naukę.

Bardzo ciekawe były dla nas ćwiczenia z metodyki nauczania języka angielskiego. Prowadziła je dr Diana Hicks, która gorąco przekonywała nas do odejścia od starego modelu nauczania, w któ-

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego w Górnośląskiej Wyższej Szkole Handlowej im. W. Korfantego w Katowicach.

² Tzw. metoda *street lights* jest również lansowana w Polsce na użytek oceniania kształtującego (red.).

rym wszechwiedzący nauczyciel podaje uczniom gotowe (spreparowane jak papka) informacje. Jej zdaniem w takim modelu uczniowie często się nudzą i w rezultacie niewiele zapamiętują – są jak „dead soldiers” – martwi żołnierze, których utraciliśmy w procesie nauczania³. W zamian poleca model, w którym uczniowie sami, w parach lub grupach rozwiązują zadania i dochodzą do własnych wniosków. Nazywa ten etap przejściem od „do” do „make”. Na przykład, ucząc czytania tekstu ze zrozumieniem, zamiast polecenia – „odpowiedz na pytania sprawdzające zrozumienie” lub „zaznacz prawdę/fałsz” lub „wybierz jedną z odpowiedzi A/B/C/D” – nauczyciel prosi uczniów pracujących w parach lub grupach o samodzielne sformułowanie pytań do tekstu, przygotowanie zdań typu prawda/fałsz lub pytań wielokrotnego wyboru i przekazanie tego, co przygotowali, innej parze/grupie do wykonania, a później sprawdzenia odpowiedzi. Uczniowie wykonują w ten sposób część pracy dotychczas wykonywanej przez nauczyciela, a on staje się doradcą i pomocnikiem w ich samodzielnej pracy.

Równie cenna była rada dr D. Hicks dotycząca zwolnienia tempa i poświęcenia więcej czasu lekcyjnego na autorefleksję. Sugeruje ona, że co jakiś czas nauczyciel powinien wstrzymać naukę i przeznaczyć ten czas na uświadomienie zarówno sobie, jak i uczniom, czego do danej pory tak naprawdę się nauczyli – co już potrafili zrobić, a czego jeszcze nie potrafili. Nazywa to „slow thinking time” i radzi, żeby zastąpić na przykład pierwszy etap lekcji, w którym w tradycyjnym

modelu nauczania dokonywano zazwyczaj prezentacji nowego tematu, takim czasem na refleksję z uczniami. Można wtedy wspólnie podsumować efekty nauki, określić materiał wymagający jeszcze powtórzenia i wspólnie podjąć decyzję, czy kontynuować naukę, czy też cofnąć się i powtórzyć jeszcze raz dane zagadnienia.

Zastosowanie tego typu technik powoduje, że uczniowie czują się o wiele bardziej zaangażowani w lekcję i jednocześnie ponoszą większą odpowiedzialność za swoją naukę. Są one przydatne dla wszystkich uczących się – w pracy z dziećmi i młodzieżą pozwalają wyeliminować nudę i wzmacniać motywację, w pracy z dorosłymi studentami na kursach popołudniowych i weekendowych oraz w szkołach uzupełniających wykształcenie dla dorosłych, gdy przychodzą na zajęcia zmęczeni po swojej pracy lub obowiązkach domowych, pozwalają skierować ich uwagę na istotne dla nich cele kształcenia i dodać zapału do nauki. Żeby ich nie utracić i żeby nie stali się dla nauczycieli „martwymi żołnierzami”, warto zmienić swoje metody nauczania zgodnie ze starą zasadą Konfucjusza: „Tell me and I will forget. Show me and I may remember. Involve me and I will understand”⁴.

(wrzesień 2009)

³ Zajęcia te doprowadziły do powstania krótkiego, zabawnego filmu, umieszczonego na YouTube. Osoby zainteresowane mogą go obejrzeć klikając na YouTube: *dead soldiers Dunfermline*. Autorem jest nasz kolega z Hiszpanii Fernando de las Heras López.

⁴ W wolnym tłumaczeniu: „Powiedz mi, a zapomnę. Pokaż mi, a może zapamiętam. Zaangażuj mnie, a zrozumiem”.

Anna Pławecka¹
Jaworzno



Szkolenie TIK na Malcie, czyli jeden ze sposobów pokonania zjawiska wypalenia zawodowego

Gdy po 10, 15 czy (jak to było w moim przypadku) 20 latach pracy jako nauczyciel tego sa-

mego przedmiotu w tej samej szkole zaczynasz nagle odczuwać totalną niechęć do swojej pracy

¹ Autorka jest nauczycielką języka angielskiego i technologii informacyjnej w II Liceum Ogólnokształcącym im. Cz. Miłosza w Jaworznie oraz trenerem eTwinning.

– a przed tobą kilkanaście lat do emerytury – coś musisz ze sobą zrobić, żeby syndrom wypalenia zawodowego nie owładnął tobą na dobre. Pracować przecież trzeba a szkoła to takie miejsce, które nie pozwala się zestarzeć ani poddać poczuciu klęski. Stagnacja oznacza krok w tył, zaś przyzwyczajanie się do uczucia zniechęcenia przynosi jedynie utyskiwanie na rzeczywistość i rozciąganie złej aury wokół siebie. A młodzież czeka na зараżenie entuzjazmem, na wiarę w to, że się uda i na coraz to nowsze, ciekawsze metody i sposoby nauczania. Należy nawet odwrócić ostatnie stwierdzenie i przełożyć akcent z nauczania na wspomaganie ich uczenia się. W takich momentach najlepiej wziąć udział w jakimś szkoleniu, by zobaczyć ludzi, którym się chce, posłuchać ich pomysłów, podzielić się problemami, zadać pytania, na które przez lata nie otrzymaliśmy odpowiedzi. W roku 1997 miałam szczęście wziąć udział w kursie zorganizowanym przez International House w Hastings (Wielka Brytania). *From teacher to facilitator (Od nauczyciela do kogoś, kto ułatwia uczenie się)*. Kurs był wygraną w konkursie zorganizowanym przez ówczesne wydawnictwo Heinemann dla nauczycieli języka angielskiego w Polsce. Opisałam swoje przeżycia w „Językach Obcych w Szkole” nr 3/1998, nie zdając sobie jednak wtedy sprawy z tego, jak bardzo tematyka kursu wybiegała w przyszłość. Jednak 12 lat temu nauczyciel pełnił rolę dominującą, a uczeń miał słuchać. Tak naprawdę od niedawna rozumiem w pełni rolę *facilitator* w edukacji oraz fakt, że nauczanie coraz bardziej wychodzi z mody na rzecz wspomagania, wspierania, kierowania, ale w sposób wręcz niewidoczny, podpowiadania i nawigowania uczeniem się naszych podopiecznych.

Przeżywając kolejną rozterkę, czy też kryzys związany ze swoją pracą, przypomniało mi się tamto angielskie doświadczenie i późniejsze poczucie satysfakcji z zachłystnięcia się zupełnie nowymi (prekursorskimi, jak na tamten czas) metodami nauczania i sposobami postrzegania zawodu nauczyciela. W takich okolicznościach natknęłam się na ofertę Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, która wspiera cały szereg programów i akcji dotowanych przez Komisję Europejską.

■ Każdy nauczyciel może

Skorzystałam w sierpniu 2009 roku z kursu *ICT in Collaborative, Project-Based Teaching and Learning (Technologie informacyjno-komunikacyjne w uczeniu się i nauczaniu opartym na wspólnie opracowywanych projektach)*, który odbył się na Malcie. Szkolenie zostało sfinansowane ze środków programu unijnego Comenius *Uczenie się przez całe życie*, w ramach akcji *Mobilność szkolnej kadry edukacyjnej*. FRSE umieszcza informacje o tego rodzaju programach na stronie <http://comenius.org.pl/>. Każde działanie ma swój harmonogram. Wymieniona przeze mnie akcja miała w 2009 r. trzy terminy składania formularzy wniosków (ostatni upłynął 15.09.2009 r.), dając tym samym nauczycielom możliwość wyjazdu na kurs praktycznie przez cały rok. Złożyłam swój wniosek w terminie pierwszym, czyli do 16.01.2009 r. Ważne jest, aby przy wyborze tematu szkolenia kierować się priorytetami narodowymi dla danej akcji w danym roku. W 2009 r. postawiono na promowanie nauczycieli innych przedmiotów niż języki obce, na wczesne nauczanie języków obcych oraz pracę z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Dodatkowymi atutami były: rekomendacja uznanej instytucji edukacyjnej lub kulturalnej na poziomie międzynarodowym, krajowym a także regionalnym, z którą kandydaci aktywnie współpracują, dbając o swój rozwój zawodowy lub/i rozwój szkoły oraz istniejąca współpraca międzynarodowa między europejskimi instytucjami edukacyjnymi. Największe szanse mieli też nauczyciele przekwalifikowujący się w celu podniesienia kompetencji zawodowych lub/i poszerzenia oferty edukacyjnej szkoły, a także ubiegający się o udział w kursach oferujących doskonalenie metod dydaktycznych i zarządzania szkołami, opartych na technologiach informacyjno-komunikacyjnych (TIK). Każdy nauczyciel pracujący w przedszkolu, szkole podstawowej, gimnazjum, liceum ogólnokształcącym, szkole ponadgimnazjalnej o profilu zawodowym albo technicznym lub też innej instytucji oświatowej może wziąć udział w programach unijnych za pośrednictwem FRSE. Oczywiście należy znać jakiś język obcy (najlepiej angielski), ale nawet jeśli nie zna się go biegle, można złożyć wniosek o dofinansowanie przygotowania językowego.

Wszystkie formularze są dostępne na stronie internetowej. Wymagają poświęcenia im sporej uwagi i czasu, ale każda oddana całemu przedsięwzięciu minuta jest tego warta. Najlepiej wybrać sobie kurs z oficjalnego katalogu Comenius-Grundtvig, ale można również skorzystać z kursów z wolnego rynku (wszystko jest opisane na stronie programu Comenius). W szkoleniu, w którym wzięłam udział, uczestniczyło jeszcze sześcioro polskich nauczycieli i tworzyliśmy najbardziej liczną ekipę narodową wśród 17 innych uczestników z Finlandii, Szwecji, Rumunii, Irlandii, Grecji, Wielkiej Brytanii, Turcji i Niemiec. W poprzedniej edycji tego samego kursu wzięło udział 11 Polaków. Określono, że mamy „bardzo dobrą Agencję Narodową”. Nie zaprzeczam, moje kontakty z Narodową Agencją były bardzo przyjazne i rzeczowe. Trudno opisać moją radość, gdy zobaczyłam symbole swojego wniosku na liście zaakceptowanych. Potem należało tylko samodzielnie zorganizować sobie miejsce pobytu podczas kursu oraz transport – czyli to, co najprzyjemniejsze. Dzięki internetowi zarezerwowałam sobie lot i hotel, a następnie oddałam się przyjemności oczekiwania na datę rozpoczęcia kursu. Kurs odbywał się w świetnie położonej średniej szkole żeńskiej St. Clare College – nad brzegiem morza, w cichym zakątku otoczonym typową dla Malty roślinnością (opuncje, figowce itp.).

Kurs

Kurs był poświęcony technologiom informacyjno-komunikacyjnym w uczeniu się i nauczaniu wspartym projektami, toteż jego istotą było spotkanie nauczycieli z różnych europejskich krajów, którzy zostali wprowadzeni w tajniki współpracy w ramach programu eTwinning. Polska akurat przoduje w liczbie zgłaszanych do programu placówek oraz rejestrowanych i finalizowanych partnerstw, ale dzięki kursowi na Malcie można było osobiście ustalić swój udział w przyszłym projekcie. Był to duży komfort. Normalnie poszukuje się partnera do współpracy za pomocą portalu <http://www.etwinning.org.pl/>, co też jest dość wygodne. Jednak pomijając wszystkie zalety kontaktów online, nic nie jest w stanie zastąpić tych rzeczywistych.

eTwinning to łączenie bliźniaczych placówek oświatowych w Europie za pomocą mediów elektronicznych oraz promowanie szkolenia nauczycieli, co w dalszym efekcie prowadzi do wspólnoty szkół w Europie. Kurs dla nauczycieli na Malcie pokazał, jakich metod używać w spotkaniu uczniów szkół online i zaangażowaniu w projekty oparte na partnerstwie przy wykorzystaniu TIK. Metody i narzędzia, z którymi zostali zapoznani uczestnicy kursu, będą niewątpliwie również wykorzystane podczas zwykłych lekcji w szkole.

● Concept mapping

Pierwszą z poznanych metod pracy na lekcji było tzw. *concept mapping*, czyli taka bardziej rozbudowana mapa myśli, pozwalająca na sprawdzenie toku rozumowania jej twórcy oraz potwierdzająca jego zrozumienie tematu, gdyż wymaga ona nie tylko oderwanych od siebie haseł kojarzących się z tematem, jak to jest w mapie myśli (*mind map*), ale całych ciągów myślowych, połączonych ze sobą słowami, by tworzyć modele wiedzy. Oprócz konstruowania tych modeli za pomocą bezpłatnego oprogramowania – IHMC CmapTools (wszystko na temat tego narzędzia na <http://cmap.ihmc.us/conceptmap.html>) – użytkownik może nimi nawigować, przeszukiwać zasoby, dzielić się nimi z innymi użytkownikami na całym świecie oraz krytykować je z każdego miejsca na ziemi, które ma komputer z dostępem do internetu. IHMC CmapTools to doskonała e-możliwość organizacji wiedzy za pomocą modeli wiedzy, połączona z możliwością wstawiania multimediów i pracy nad tematem z wielu różnych miejsc na świecie równocześnie.

● Podkasty

Drugą, poznaną przez uczestników kursu metodą pracy, były *podcasts*, czyli dźwiękowe publikacje internetowe, udostępnianie w sieci za pośrednictwem technologii RSS. Ich nazwa pochodzi od słów iPod – odtwarzacz muzyczny firmy Apple i *broadcast* (transmisja, przekaz)². Jest to doskonały dodatek do zakresu narzędzi, które mogą być wykorzystane we wspólnie opracowywanych projektach. Łączy się z zabawą i na pewno wzbudzi entuzjazm uczniów. Prosto rzecz ujmując, podcasting pozwoli uczniom stworzyć własną radiostację.

² <http://www.oup.com/elt/>.

cję, zaplanować zarządzanie i nagrywanie swoich programów i udostępnianie ich w globalnej sieci. Najważniejszym sprzętem, który trzeba posiadać, jest mikrofon i dobry program do edycji dźwięku. Mikrofony są produkowane w różnych rozmiarach i kształtach (i oczywiście cenach), ale zwykły mikrofon z zestawu słuchawkowego lub ten wbudowany w komputer wystarczą, dobre oprogramowanie jest zupełnie darmowe – to *Audacity*, udostępniane na licencji GNU (do ściągnięcia z <http://audacity.sourceforge.net/>). Na lekcjach języków obcych można wykorzystać metodę podcastingu do tworzenia nagrań swoich własnych wypowiedzi ustnych, by potem móc je poddać analizie i zwrócić uwagę na ich poprawność fonetyczną.

● Animacje

Trzecią możliwością urozmaicania lekcji lub partnerstwa są krótkie filmiki wykonywane metodą *Stop Motion* za pomocą darmowego narzędzia do przechwytywania obrazu kamerką internetową o nazwie *Monkey Jam* (do ściągnięcia z <http://www.giantscreamingrobotmonkeys.com/monkeyjam/download.html>). Jest to program i zajęcia, które naprawdę przynoszą wiele radości twórcom filmików. Jeśli grupa 17 dorosłych nauczycieli miała wiele zabawy przy lepieniu plastelinowych ludków i poruszaniu nimi, by po pewnym czasie osiągnąć kilkudziesięciosekundowy efekt w postaci filmu animowanego, tym bardziej uczniowie (w różnym wieku) będą się cieszyć swoją produkcją. Dzięki *Monkey Jam* można wyrazić wiele treści w wesoły sposób – od zwykłych bajeczek, przez zagadnienia z zakresu sztuki, geografii, muzyki a nawet wiedzy o społeczeństwie do prezentacji poważnych zagadnień gramatycznych.



● Filmy cyfrowe

Czwartym narzędziem, którego znajomość może przysłużyć się do urozmaicenia lekcji, ale przede wszystkim do wzbogacenia doświadczenia nauczania międzyprzedmiotowego uczniów, jest *Movie-maker*, który znajduje się na każdym komputerze wyposażonym w system Windows. Do uczniów bardziej teraz przemawia obraz niż słowo pisane. Zatem przekazywanie treści za pomocą filmu staje się coraz ważniejszym elementem w procesie nauczania i uczenia się. *Moviemaker* pozwala łączyć, wycinać i montować filmy, dopasowywać do nich dźwięk i napisy, kompresować tak, by filmy mogły być publikowane w sieci, zamieszczane na stronach internetowych, wysyłane pocztą elektroniczną, wykorzystywane w międzynarodowych partnerstwach szkół itp. Jednak najtrafniej dobrane słowa nie opiszą np. miejsca naszego zamieszkania albo naszej szkoły tak dobrze i dokładnie, jak odda to film.

● Prezentacje

Power Point był pokazany w szczegółach jako piąta z pomocy naukowych, której nie trzeba już chyba nikomu w dzisiejszej szkole przedstawiać. Jest to podstawowe narzędzie każdej konferencji, prezentacji, wykładu i szkolenia. Kurs na Malcie pokazał, jak za pomocą tego popularnego narzędzia tworzyć bardziej skomplikowane formy, czyli kwizy i testy. Takie nowatorskie rozwiązania pozwalają mieć nadzieję, że już niedługo być może nauczyciele pozbędą się najbardziej przykrego obowiązku, jakim jest sprawdzanie kartkówki i testów, gdyż zrobi to za nich komputer.

● Komiksy

Szóstym i jedynym na kursie płatnym narzędziem do ubogacenia nauki naszych uczniów i naszej pracy był program *Plasq – Comic Life*, służący do łatwego wykonywania komiksów, które są tak popularne wśród młodzieży. Bezpłatną 30-dniową wersję testową można pobrać ze strony <http://plasq.com/comiclife-win>. Czy tego chcemy, czy też nie, nasi uczniowie od najmłodszych lat zastępują sobie klasyczne książki historiami obrazkowymi. Pytanie, czy powinniśmy się cieszyć, że w ogóle cokolwiek czytają, zostawiłabym pytaniem otwartym. Nie mniej jednak można podążać za nurtem ich upodobań

przy pomocy metody samodzielnego wykonywania komiksów z użyciem programu komputerowego, wierząc, że czegoś się jednak nauczą. Dzięki *Plasq–Comic Life* nie trzeba być wytrawnym rysownikiem, aby stworzyć całkiem zgrabny komiks.

● Blogi

Strona internetowa, taka jak np. www.wordpress.com (bo jest ich wiele w każdym języku) zawiera gotowe już narzędzie do wykorzystania w nauce – *blog*, czyli *web log* (z ang. *web* – sieć, *log* – dziennik, np. okrętowy). Blog to nic innego jak zapis wydarzeń, przemyśleń, postępów, porażek, przeżyć itp. Blog ma wielu przeciwników, również wśród nauczycieli, ale jak mu się przyjrzeć bliżej, może to być ta e-forma, która w przyszłości zastąpi zeszyt i w dodatku będzie otwarta dla wszystkich, z nauczycielem i rodzicem łącznie. Czytelnicy blogów mogą zostawiać ich właścicielom swoje komentarze. Przecież blog to miejsce, gdzie nasz uczeń może spisywać swoje notatki z lekcji, robić zadania domowe (które możemy sprawdzać, nawet podczas jego nieobecności w szkole), nakreślać swoje postępy. Wszystko to można jeszcze wzbogacić ciekawą szatą graficzną i multimediami. Strony oferujące serwisy blogerskie zawierają szereg gotowych szablonów, więc wygląd bloga nie pochłania jakiegось nadmiernej ilości czasu. A jak to narzędzie ćwiczy systematyczność – wszak posiadacze bloga muszą tu wpisywać swoje notatki praktycznie codziennie. Należy również nadmienić, że w każde partnerstwo międzynarodowe jest wpisane prowadzenie czegoś w rodzaju bloga dla udokumentowania poszczególnych działań w ramach podjętej akcji.

● Wiki

Praca online użytkowników komputerów w różnych częściach globu w tym samym czasie jest możliwa dzięki kolejnemu narzędziu zaprezentowanemu na kursie – Wiki (które jest do pobrania na przykład ze strony <http://wikispaces.com>). Trenerzy kursu zaakcentowali i pokazali, jak je wykorzystać w partnerstwach oraz w nauce przedmiotów. Chyba każdy użytkownik internetu zna popularną w wielu językach Wikipedię, encyklopedię internetową tworzoną przez samych użytkowników i – co najważniejsze – darmową.

Wiki to nic innego jak strona internetowa, która wykorzystuje to samo oprogramowanie co Wikipedia, umożliwiając tym samym łatwe tworzenie i redagowanie połączonych ze sobą stron internetowych przy zastosowaniu edytora tekstu WYSIWYG (*what you see is what you get*). Wiki są często używane do tworzenia wspólnie opracowywanych przez użytkowników stron oraz wykonywaniu osobistych notatek a także w pracy z wykorzystaniem wewnętrznych komputerowych sieci multimedialnych w dużych przedsiębiorstwach i systemach zarządzania wiedzą. To poważne zadania Wiki. Jednak jest to tak proste narzędzie, że może być również wykorzystywane np. do planowania wspólnych wakacji przez grupę przyjaciół, którzy opracowują plan podróży i spis rzeczy do zabrania, siedząc w swoich własnych domach przy komputerach. Tym bardziej Wiki przyda się do pracy w klasie, a raczej w domu do opracowania zadanych projektów zespołowych.

● Opowiadania cyfrowe

Ostatnią metodą uatrakcyjnienia zajęć szkolnych, jaką pokazano na kursie, było nie mniej ciekawe od poprzednich tworzenie animowanej historyjki z wykorzystaniem zdjęć, muzyki i narracji. Programem umożliwiającym te działania jest Photo Story 3, który jest programem Microsoftu i jest darmowy(!). Można go pobrać ze strony <http://www.microsoft.com/windowsxp/using/digitalphotography/photostory/default.msp>.

Tak się składa, że zdjęcia cyfrowe już na dobre zagościły w naszych archiwach i rzadko kto zaprasza gości, by podzielić się z nimi wrażeniami, np. z podróży, wyjmując klasyczny album z fotografiami. Najczęściej zasiadamy teraz przed monitorem i pokazując slajdy, opowiadamy. Photo Story umożliwia nam coś więcej: nie musimy się już powtarzać. Nagrywamy swoją historię z fotografiami jeden raz i możemy wyjść do kuchni zrobić herbatę i przygotować poczęstunek, a nasi goście będą się dobrze bawić przy wtórze naszego głosu, naszych autorskich zdjęć i podkładu muzycznego. Operowanie aparatem cyfrowym nie stanowi już najmniejszego problemu nawet w rękach bardzo młodego użytkownika, jedyne czego trzeba go nauczyć, to jak podłożyć dźwięki. A jest to naprawdę bardzo proste. Oczywiście należy podkreślić,

że takie opowiadania uatrakcyjnią każde partnerstwo, lekcję i stronę internetową.

Podsumowanie

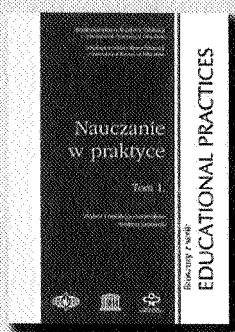
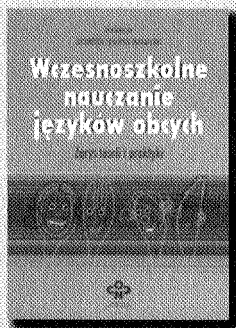
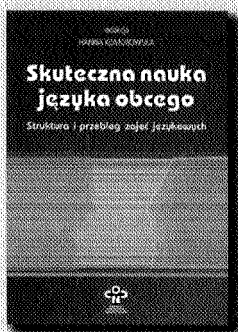
Kurs był bardzo urozmaicony. Każdy z uczestników mógł wybrać coś do wzbogacenia swojego nauczania. Kurs dał wiedzę i umiejętności, które wprowadzane stopniowo przez długi czas będą odświeżać lekcje, ubogacać partnerstwa, umożliwiać łączenie przedmiotów. Kto wie, może w przyszłości nie będzie już tak wyraźnych granic między jednym a drugim przedmiotem i system klasowo-lekcyjny pójdzie w zapomnienie, ustępując miejsca połączeniu nauczania i uczenia się w klasie z wirtualną nauką na e-platformach. Wszak e-learning zyskuje sobie już istotne miejsce we współczesnym kształceniu. Nawet nauczyciele mają coraz więcej możliwości ukończenia kursów online, żeby wspomnieć tylko jedno bezpłatne szkolenie na platformie Moodle *Jak uczestniczyć w akcji eTwinning?* (<http://moodle.etwinning.pl>), którego ósma edycja rozpoczyna się w lutym 2010 r.

Metody i narzędzia, z którymi zostali zapoznani uczestnicy kursu, są i będą wykorzystane podczas zwykłych lekcji w szkole. O tym, ile radości przyniosło fińskim i szwedzkim uczestnikom wdrożenie kilku metod przedstawionych na kursie, dowiedziałam się już z wiadomości

mailowych – kursanci zarówno przed wyjazdem na Maltę, jak i po powrocie, są ze sobą w kontakcie. Dużo łatwiej też będzie nawiązać partnerstwo z innymi szkołami, gdyż zawsze można liczyć na spotkaną na kursie osobę kontaktową w innym kraju. Tym razem wzięłam udział w kursie zagranicznym dotyczącym zastosowania bardzo nowoczesnego sprzętu komputerowego i programów komputerowych – z całą mocą należy podkreślić, że są to w ogromnej większości programy darmowe. Być może jeszcze nie do końca jako uczestnik tego kursu rozumiem wagę i znaczenie wykorzystania tych wszystkich narzędzi w nauczaniu języka obcego. Jednak treści kursu prowadzonego w Hastings przez Jima Scrivena, który tłumaczył nam przez tydzień, jak z roli klasycznego nauczyciela zamienić się w kogoś wspierającego uczenie się uczniów, zrozumiałam dopiero po z górą 10 latach. Liczę na to, że ten kurs wyznaczy mi kierunek pracy na następne lata. Na pewno nie będzie trzeba aż tak długiego okresu na wprowadzenie i pełne zrozumienie nowych treści, jednak w pełni z informatyzowaną szkołą to melodia przyszłości. Jedno jest pewne – nie uciekniemy od przynależności do społeczeństwa informacyjnego. Dlatego my, nauczyciele, musimy starać się wyprzedzać możliwości szkoły.

(wrzesień 2009)

Przypominamy o obowiązkowej lekturze



Wkrótce tom II

Księgarnia Nauczycielska Ośrodka Rozwoju Edukacji
00-478 Warszawa, Al. Ujazdowskie 28, tel. 22 345-37-15, 22 345-37-65
e-mail: wydaw@codn.edu.pl, www.nike.codn.edu.pl

Recenzje

Anna Mystkowska-Wiertelak¹
Kalisz



Nowe perspektywy w badaniach nad rolą różnic indywidualnych w uczeniu i nauczaniu języków obcych²

Opublikowana w 2009 roku przez Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu antologia „New perspectives on individual differences in language learning and teaching” („Nowe perspektywy w badaniach nad rolą różnic indywidualnych w uczeniu i nauczaniu języków obcych”) pod redakcją Mirosława Pawlaka to zbiór ponad dwudziestu artykułów przygotowanych przez cenionych specjalistów podejmujących w swojej pracy naukowej tematykę wpływu czynników umysłowych, społecznych i emocjonalnych na przebieg procesu nauki języka obcego. Redaktorowi temu udało się zaprosić do współpracy ekspertów nie tylko z polskich ośrodków naukowych, ale także z wielu krajów świata, w tym z Austrii, Chin, Irlandii, Izraela, Japonii, Kanady, Korei, Stanów Zjednoczonych, Węgier i Włoch.

Zawarte w publikacji artykuły pokazują, jak bardzo złożoną dziedziną badań jest analiza różnic indywidualnych, jak wielowątkowe i skomplikowane są dociekania w tej kwestii, jak różnorodne są modele teoretyczne przyjmowane za punkt wyjścia do rozważań na temat wpływu różnic indywidualnych na proces akwizycji języka obcego.

Wprowadzeniem do tego obszernego zbioru jest artykuł Mirosława Pawlaka, zawierający szczegółowy przegląd najważniejszych dokonań w tej dziedzinie, uwzględniający liczne kontro-

wersje wokół metodologii badań, nazewnictwa i klasyfikacji różnic indywidualnych. Autor zastanawia się także nad możliwymi kierunkami rozwoju badań, wskazując na ogromny, tkwiący w nich potencjał.

Łatwo odnaleźć interesujący czytelnika aspekt badań dzięki klarownemu podziałowi książki na pięć części, z których każda zawiera artykuły dotyczące innej tematyki lub innego zakresu dociekań ekspertów. Część pierwsza, zatytułowana *Changing perspectives on individual learner differences* (*Zmieniające się perspektywy w badaniach nad różnicami indywidualnymi*), składa się z trzech artykułów, których autorzy rozważają efekty zastosowania różnorodnych modeli teoretycznych do badania i interpretowania roli czynników indywidualnych. Rozdział otwiera praca Anny Niżegorodcew, która opowiada się za położeniem większego nacisku na aspekty socjolingwistyczne i socjokulturowe, a nie, jak niejednokrotnie wcześniej, psycholingwistyczne, w badaniu indywidualnych cech osób uczących się języka. Podobnie Elisheva Barkon i Larisa Aronin pokazują konieczność uwzględnienia kontekstu, w którym przebiega proces uczenia się języka obcego, szczególnie ze względu na ogromne tempo przemian dokonujących się nieustannie w wielu dziedzinach życia. Ich zdaniem, postępująca globalizacja i zjawisko wielojęzyczności wymuszają przyjęcie nowych lub przewartościowanie stosowa-

¹ Autorka jest wykładowcą w Zakładzie Filologii Angielskiej UAM Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego w Kaliszu.

² Mirosław Pawlak (red.) (2009), *New perspectives on individual differences in language learning and teaching*, Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 362 strony.

nych do tej pory modeli teoretycznych. Ostatnią pozycją w pierwszym rozdziale jest artykuł napisany przez Istvana Ottó i Marianne Nikolov. Uczeń, stosując model konekjonistyczny, próbują wyjaśnić przyczyny niepowodzenia w opanowaniu języka obcego wśród dorosłych, którzy mimo posiadania umiejętności analitycznych przewyższających te, którymi dysponują dzieci, rzadziej osiągają równie wysoki poziom zaawansowania.

Część druga, *Cognitive factors and instructed language acquisition* (Czynniki kognitywne w procesie nauczania języka), zawiera pięć artykułów koncentrujących się na wpływie czynników, takich jak zdolności językowe, wiek, inteligencja oraz style poznawcze na nauczanie i uczenie się języka obcego. Peter Robinson przekonuje do konieczności nowego spojrzenia na zjawisko zdolności językowych i opracowania doskonalszych testów, które umożliwiłyby dostosowanie działań pedagogicznych do konkretnego typu zdolności ucznia. Z kolei David Singelton i Justyna Leśniewska rozważają rolę, jaką odgrywa wiek w akwizycji języka. Kwestionują zasadność twierdzenia o istnieniu wieku krytycznego w nauce języka obcego i wskazują na problemy z wyznaczeniem optymalnego momentu na rozpoczęcie nauki. Szymon Wróbel szeroko omawia kwestię inteligencji i rolę, jaką odgrywa w rozwijaniu kompetencji w języku obcym, poświęcając wiele miejsca idei inteligencji wielorakich. Podobnie tekst Anny Michońskiej-Stadnik podejmuje tematykę inteligencji wielorakich, tym razem jednak autorka bierze pod uwagę typ inteligencji nauczyciela i jego związek z preferowanym stylem nauczania. Ciągłe kontrowersyjna idea programowania neurolingwistycznego (NLP) została zaprezentowana w zamykającym rozdział artykule Fatmy Alwan. Omówiono tu szczegółowo podstawowe style myślenia – metaprogramy – charakterystyczne dla różnych typów osobowości i zaproponowano sposoby dostosowania do nich zachowań nauczyciela, tak żeby zaspokoić wymagania każdego typu.

Część trzecia, *Affective and social factors in language learning* (Czynniki emocjonalne i spo-

łeczne w uczeniu się języka), skupia się na roli emocjonalnej części ludzkiej psychiki w uczeniu się języka obcego. Najpierw Magdalena Kłębowska stara się wykazać, jak poważny jest wpływ czynników emocjonalnych na uczenie się. Przytaczając liczne badania, udowadnia, że sukces w akwizycji języka obcego zależy nie tylko od intelektu, ale także od motywacji, sposobu postrzegania własnej osoby, poziomu lęku, chęci podejmowania ryzyka. Z kolei Ewa Piechurska-Kuciel przedstawia wyniki badania porównującego poziom lęku wśród uczniów szkół średnich z terenów wiejskich, podmiejskich i miejskich. Wykazuje, że mimo iż sytuacja osób mieszkających poza ośrodkami miejskim jest pod tym względem zdecydowanie gorsza, to jednak pod koniec szkoły średniej różnice stopniowo zanikają. W następnym artykule Danuta Gabryś-Barker omawia wyniki większego projektu badawczego, przeprowadzonego wśród nauczycieli języka angielskiego, będących ciągle studentami filologii. Ich zapiski dotyczące doświadczeń nabywanych w czasie trwania pierwszej praktyki zawodowej zostały poddane analizie w celu zidentyfikowania źródeł i natury systemu przekonań i wartości, którymi posługują się nauczyciele w swojej pracy zawodowej. Studium przypadku zaprezentowane w pracy Sarah Mercer pokazuje, że pozytywna samoocena nierozzerwalnie związana z motywacją, umiejętnością wyznaczania celów, stosowaniem strategii, wytrwałością i autonomicznym podejściem do nauki skutkuje świetnymi wynikami. Sugestie pedagogiczne autorki zawierają się w stwierdzeniu, że skoro niektóre aspekty samooceny są dynamiczne z natury, istnieje możliwość wspierania uczących się w rozwijaniu pozytywnego, ale też realistycznego podejścia do własnej osoby i możliwości. Eowyn Crisfield i Joanna White poświęcają swój tekst rozważaniom na temat czynników kształtujących motywację do nauki języka obcego, badając zależność pomiędzy zainteresowaniem i poziomem motywacji uczących się a ich opiniami na temat użyteczności kursu. Ostatni artykuł w tej części to przegląd badań nad motywacją przeprowadzonych na Węgrzech w cią-

gu ostatnich trzydziestu lat. Jego autorką jest Kata Csisér.

W części czwartej, *Individual differences in learning and teaching practices (Różnice indywidualne w praktyce uczenia i nauczania)*, którą nauczyciele praktycy przyjmą niewątpliwie z dużym zainteresowaniem, znajduje się pięć artykułów, których autorzy omawiają rolę czynników indywidualnych w kontekście konkretnych działań podejmowanych przez uczących się w celu opanowania poszczególnych podsystemów języka. Pierwszy artykuł w tej części, napisany przez Andrew Cohena, odnosi się do pragmatyki języka obcego i związków między cechami indywidualnymi ucznia a umiejętnością opanowania tego podsystemu. W kolejnym artykule Mirosław Pawlak, powołując się na najnowsze badania, podejmuje tematykę stosowania strategii w nauce gramatyki języka obcego. Zwraca uwagę na problemy wynikające z braku jednolitego systemu klasyfikacji strategii oraz rzetelnych narzędzi ich pomiaru. Rekomendacje pedagogiczne proponowane przez autora w końcowej części artykułu znajdują zapewne zastosowanie w niejednej klasie szkolnej. Małgorzata Baran-Łucarz prezentuje wyniki badań mających na celu określenie wpływu niektórych czynników kognitywnych i emocjonalnych na akwizycję fonetyki języka obcego. Autorka przyznaje, że takie cechy, jak słuch muzyczny oraz modalność słuchowa, zwykle gwarantują duże osiągnięcia w opanowaniu tego podsystemu języka. Dodaje jednak także, że uczniowie pozbawieni tych cech mogą osiągnąć sukces, jeżeli stworzy się im odpowiednie warunki i zastosuje właściwe techniki. Kolejni autorzy, Zhou Chunhong i Carol Griffiths, badają zależność między cechami indywidualnymi i preferowanym sposobem poprawiania błędów. Opisane przez nich dane zebrane w badaniu ankietowym wskazują, że pomimo istnienia różnic dotyczących preferowanego czasu, sposobu lub też formy poprawiania błędów, wszyscy uczestnicy eksperymentu postrzegają tę formę interwencji pedagogicznej jako niezbędny element działań nauczyciela. Końcowy artykuł w tej części to praca Luciany Pedrazzi-

ni i Andrei Nava, odnosząca się do indywidualnych strategii stosowanych przez uczniów w czasie korzystania ze słownika. Analiza danych wykazała pozytywną korelację między stosowaniem strategii i rosnącym poziomem zaawansowania oraz wzrostem świadomości językowej.

Fakt, iż w części piątej, *Learners with special needs in foreign language (Uczenie języka obcego osób z deficytami)*, znalazły się tylko dwa artykuły, dobitnie pokazuje, że dziedzina pracy z uczniem z deficytami jest ciągle za mało zbadaana i za rzadko opisywana. Wydaje się, że przy rosnącej rokrocznie liczbie uczniów, którzy borykają się z tego typu problemami, ta sfera wymaga szczególnej uwagi i zaangażowania. Najpierw Małgorzata Jedynak omawia problemy dzieci niedowidzących utalentowanych językowo, oferując nauczycielom sposoby identyfikowania takich uczniów oraz wiele propozycji zastosowania technik umożliwiających rozwój ich potencjału językowego. Następnie Joanna Nijakowska opisuje symptomy różnych rodzajów dysleksji rozwojowej wśród dzieci i starszych uczniów, wymienia typowe błędy w czytaniu i pisaniu popełniane przez dyslektyków oraz charakteryzuje problemy natury emocjonalnej towarzyszące temu deficytowi.

Pomimo dominacji aspektu teoretycznego w całej antologii nie pozostaje on w oderwaniu od rzeczywistości szkolnej. Wielu autorów zamyka swoje rozważania teoretyczne rekomendacjami pedagogicznymi, a wszyscy stawiają jednostkę w centrum zainteresowania.

Pewną słabością publikacji może być fakt, że temat różnic indywidualnych został potraktowany dość wrywkowo i nie znalazły się w niej prace dotyczące innych ważnych czynników, takich jak płeć, typ osobowości albo lateralizacja. Można mieć nadzieję, że skoro autorzy niejednokrotnie wspominają o konieczności podjęcia dalszych działań w tej dziedzinie, pojawią się kolejne publikacje poszerzające wiedzę, która umożliwi stworzenie warunków rozwoju dogodnych dla każdej osoby podejmującej trud opanowania języka obcego.

(sierpień 2009)

Anna Jaroszevska¹

Warszawa



„Autoewaluacja w procesie uczenia się i nauczania języków obcych”²

Zastosowanie Europejskiego portfolio językowego w kształceniu nauczycieli

Narastające tempo i zwiększający się zasięg globalnych już przemian gospodarczych oraz społeczno-kulturowych staje się wyzwaniem dla ludzkości. Przemiany te, będące konsekwencją szeroko rozumianego postępu naukowo-technicznego, rodzą bowiem nie tylko szanse, ale i zagrożenia. Przede wszystkim jednak generują nowe potrzeby społeczne, których zaspokojenie w świecie językowo, kulturowo oraz wyznaniowo zróżnicowanym wymaga szczególnej wiedzy i coraz bardziej specjalistycznych kompetencji, w tym kompetencji międzykulturowej, obejmującej swoim zakresem m.in. umiejętność komunikowania się w języku obcym. Propagowanie tej wiedzy, jak i kształtowanie owych kompetencji należy do głównych zadań edukacji. Zarówno w dyskursie naukowym, jak i we współczesnej debacie politycznej, coraz częściej przypisuje się jej miano złotego środka, który bezpośrednio lub pośrednio ma umożliwić wykorzystanie tych szans, antycypację zagrożeń oraz zaspokojenie potrzeb. Nie mogą zatem dziwić postulaty, zawarte w licznych raportach edukacyjnych oraz w dokumentach stricte urzędowych, nawołujące do reformy systemów edukacyjnych stosownie do realiów współczesnego świata. Edukacja XXI wieku, uwzględniając rzeczone przemiany, powinna bowiem przyczyniać się do samorealizacji jednostki zarówno w jej sferze indywidualnej, jak i społecznej, także w warunkach pluralizmu kulturowego. Powinna również prowadzić do rozwijania i umacniania aktywnych postaw

obywatelskich, które w społeczeństwach demokratycznych wyrażają się m.in. poszanowaniem różnych kultur, języków oraz wyznań. Tym samym powinna ona sprzyjać budowaniu społeczeństwa zintegrowanego, funkcjonującego na zasadach demokracji, tolerancji i poszanowania praw człowieka. Będzie to jednak możliwe tylko wówczas, gdy stanie się ona procesem całościowym, wzbudzającym i stale rozwijającym twórczy potencjał każdego człowieka – uczącego się, który wraz z rozwojem wiedzy i kompetencji będzie coraz bardziej świadomy swoich potrzeb i możliwości. Będzie też coraz bardziej aktywny i samodzielny w procesie uczenia się. Na pewnym zaś etapie stanie się autonomicznym podmiotem tego procesu: planującym, dokonującym wyboru, organizującym, kontrolującym oraz oceniającym rezultaty podejmowanych przez siebie działań i w końcu wyciągającym wnioski z tej oceny. A zatem nabędzie umiejętność dokonywania autoewaluacji. Ta, jakże ważna umiejętność, jest przedmiotem dociekań Marioli Jaworskiej w książce „Autoewaluacja w procesie uczenia się i nauczania języków obcych. Zastosowanie Europejskiego portfolio językowego w kształceniu nauczycieli”, która ukazała się drukiem w 2009 roku w Oficynie Wydawniczej ATUT – Wrocławskim Wydawnictwie Oświatowym. Autorka próbuje spojrzeć w niej na zagadnienie autoewaluacji z perspektywy dydaktyki języków obcych. Obszar ten stwarza bowiem szansę na analizę tego procesu/kompetencji zarówno w kon-

¹ Dr Anna Jaroszevska jest adiunktem w Zakładzie Glottodydaktyki w Instytucie Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego oraz lektorką języka niemieckiego w Goethe-Institut.

² Mariola Jaworska (2009), *Autoewaluacja w procesie uczenia się i nauczania języków obcych. Zastosowanie Europejskiego portfolio językowego w kształceniu nauczycieli*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, 338 stron.

tekście działań uczącego się, jak i praktyki zawodowej nauczyciela.

„Autoewaluacja w procesie uczenia się i nauczania języków obcych. Zastosowanie *Europejskiego portfolio językowego* w kształceniu nauczycieli” jest obszerną i wyczerpującą, a jednocześnie przystępną w zakresie rozkładu treści publikacją składającą się z czterech rozdziałów. Pierwsze trzy są poświęcone kwestiom teoretycznym, które zostały przedstawione w sposób wnikliwy i wysoce kompetentny. Rozdział czwarty stanowi dokumentacja badań własnych autorki, przeprowadzonych wśród słuchaczy nauczycielskiego kolegium języków obcych.

W rozdziale pierwszym, *Wieloaspektowość ewaluacji we współczesnej edukacji* (s. 15-76), M. Jaworska podjęła wysoce udaną próbę szczegółowej, wielowymiarowej charakterystyki autoewaluacji. Swoją wywód autorka rozpoczęła od określenia pojęcia i roli ewaluacji w edukacji, najpierw analizując fazy jej rozwoju i konceptualizacji w wieku XX, a następnie odnosząc się do procesów jej badania na gruncie współczesnej dydaktyki. Osadzenie tych rozważań w kontekście społecznym i instytucjonalnym doprowadziło autorkę do zdefiniowania terminu autoewaluacja, która, będąc szczególnym rodzajem ewaluacji, jest w odniesieniu do uczenia się języka obcego „ciągłym, systematycznym procesem zbierania informacji na temat własnej językowej kompetencji komunikacyjnej i kompetencji uczenia się, których uzyskanie pozwala na sformułowanie wniosków o jej wartości i poczynionych postępach” (s. 41). Dalszą część rozdziału pierwszego stanowi pogłębiona analiza psychologicznych i pedagogicznych podstaw autoewaluacji, umożliwiająca prześledzenie tego procesu i określenie wyznaczników jego rozwoju. M. Jaworska przyjmuje, że umiejętność autoewaluacji jest podstawą autonomicznego uczenia (s. 61), gdzie autonomia rozumiana jest jako gotowość do przejścia przez uczącego się odpowiedzialności za własny proces uczenia, a więc w pełni aktywny w nim udział na każdym jego etapie (wyznaczanie celów, dobór treści, metod i technik, kontrola i ocenianie itp.). Na tej podstawie autorka szczegółowo omawia uwarunkowania takiego uczenia, a więc opierającego się na umiejętności autoewaluacji. Co wię-

cej, pomimo że zdaje sobie ona sprawę z ograniczeń, jakie powoduje szeroko rozumiany instytucjonalizm oświatowy, to jednak proponuje i omawia dydaktyczne możliwości kształcenia umiejętności autoewaluacyjnych, które warunkują rozwój autonomii uczniów, w tym przypadku przede wszystkim studentów.

Miejsce i rola autoewaluacji w polskim kontekście edukacyjnym jest przedmiotem dalszych rozważań M. Jaworskiej w rozdziale drugim jej książki *Zagadnienie autoewaluacji w polskiej rzeczywistości edukacyjnej* (s. 77-129). Punktem wyjścia stają się w tym przypadku zmiany, jakie nastąpiły w polskiej oświacie po roku 1989. Zmiany te, należy dodać, były nie tylko wynikiem obalenia dotychczasowego ustroju państwa polskiego. Przede wszystkim były one konsekwencją otwarcia granic i poddania się ogólnym tendencjom rozprzestrzeniającym się w systemach edukacji państw leżących po zachodniej stronie żelaznej kurtyny. Stąd też tłem dla analizy polskich uwarunkowań edukacyjnych są założenia koncepcji uczenia się przez całe życie, która pomimo znacznie wcześniejszych korzeni, w państwach zachodnioeuropejskich zaczęła być szczególnie silnie postulowana właśnie pod koniec XX wieku. Zaproponowany wówczas model edukacji całościowej zwracał uwagę m.in. na szczególne znaczenie autonomii w uczeniu się. Do kwestii tej nawiązuje więc M. Jaworska twierdząc, że „edukacja, której nadrzędnym celem jest wszechstronny rozwój jednostki, jej doskonalenie, umiejętność zmieniania siebie i warunków swojego życia, musi uwzględniać kwalifikację kluczową, jaką jest umiejętność planowania, autokontroli i oceny własnego uczenia się. Jej rozwijanie podczas nauki zinstytucjonalizowanej umożliwi uczącym się odnalezienie się we współczesnym świecie i aktywne kształtowanie swojego życia w przyszłości” (s. 79). Co więcej, autorka zwraca uwagę na to, że dostrzeżenie znaczenia tej kompetencji i włączenie jej w zakres programowych celów nauczania nie pozostaje bez wpływu na kierunek kształcenia także polskich nauczycieli różnych szczebli i przedmiotów. Z racji ściśle określonego obszaru badawczego M. Jaworska koncentruje się zatem na analizie podstaw programowych dla poszczególnych etapów naucza-

nia oraz wybranych programów i podręczników do nauki języka obcego. Analiza ta prowadzi do wniosku, że o ile w takich dokumentach jak podstawa programowa kształcenia, dużą wagę przywiązuje się do rozwijania umiejętności autoewaluacji u uczniów, o tyle w poszczególnych programach i podręcznikach, w tym przypadku do nauki języka niemieckiego, „ (...) cele związane z autoewaluacją realizowane są głównie poprzez umieszczanie list umiejętności i testów (...) Tylko niektóre z analizowanych podręczników proponują kompleksowe podejście do tego zagadnienia, umożliwiając kształcenie u uczących się umiejętności wyznaczania celów i porównywania osiągniętych z założonymi, proponując różnorodne narzędzia samooceny i umożliwiając refleksję nad stosowanymi sposobami uczenia się” (s. 113). Dlatego też za zasadny należy uznać postulat M. Jaworskiej o włączenie umiejętności autoewaluacji do katalogu podstawowych celów kształcenia nauczycieli języków obcych (s. 114). Jeśli bowiem długoletni proces przygotowywania do zawodu będzie uwzględniał rozwój autonomii, refleksyjności i samokontroli przyszłego nauczyciela, wówczas istnieje duże prawdopodobieństwo, że jako praktyk zapewni on swoim uczniom warunki umożliwiające im kreowanie własnej osobowości i samodoskonalenie. Będzie także starał się włączać ich w proces oceny i kontroli własnych działań oraz działań kolegów. Dzięki temu możliwe stanie się rozwijanie ich samodzielności i odpowiedzialności nie tylko w zakresie uczenia się, lecz także w funkcjonowaniu w codziennym życiu, w którym zmiany i potrzeba dostosowania do nowych warunków nie są niczym niezwykłym. To zaś jest przecież fundamentalnym celem edukacji permanentnej i całożyciowej. Analizując współczesne tendencje w kształceniu nauczycieli, m.in. w Polsce, M. Jaworska przedstawia i jednocześnie proponuje koncepcję, w której kładzie się szczególny nacisk na aspekt rozwijania umiejętności autoewaluacji u studentów pretendujących do miana nauczyciela języka obcego.

Kontynuacja tych rozważań znajduje miejsce w rozdziale trzecim książki *Technika portfolio w kształceniu nauczycieli* (s. 131-193). M. Jaworska stawia w nim tezę, że „w procesie rozwijania umiejętności autoewaluacji przyszłych nauczycieli ważną

rolę może odegrać technika portfolio. Jej zastosowanie umożliwia uczącemu się bycie niezależnym podmiotem, który samodzielnie i aktywnie poszukuje informacji, gromadzi doświadczenia i decyduje o własnym rozwoju, działając świadomie i celowo” (s. 133). Aby dowieść tej tezy, autorka dogłębnie analizuje możliwości związane z wykorzystaniem techniki portfolio w kształceniu nauczycieli, koncentrując się zwłaszcza na procesie kształcenia filologów. A że portfolio przyjmuje wiele znaczeń, jak i posiada różny zasięg oddziaływania (np. „narzędzie uczenia się i nauczania”, „alternatywny instrument oceny”, „narzędzie rozwoju”, „instrument wykorzystywany w zarządzaniu karierą”, „innowacyjne narzędzie badawcze”), M. Jaworska referuje stan badań na temat tego zagadnienia. Nie ogranicza się przy tym do przedstawienia współczesnych dokonań i koncepcji, lecz rozważania swoje osadza również w historycznym kontekście realizacji projektów *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* oraz *Europejskiego portfolio językowego*. Przedmiotem wyjątkowo szczegółowej analizy staje się zwłaszcza *EPJ*. W książce M. Jaworskiej została przedstawiona jego istota oraz funkcje. Prezentacja stanu badań uwzględnia również krytyczną analizę tego narzędzia, ukazując tym samym obiektywizm autorki w zakresie podjętych przez nią badań teoretycznych. Konkludując rozważania będące treścią rozdziału trzeciego, autorka ukazuje dydaktyczne aspekty zastosowania *Europejskiego portfolio językowego* na potrzeby rozwijania umiejętności autoewaluacji przyszłych nauczycieli języków obcych. Jej zdaniem, właściwie stosowane, może stać się dla nich „konkretnym instrumentem, dzięki któremu będą mogli samodzielnie kierować swoją nauką języków poprzez systematyczne ocenianie postępów i wytyczanie celów nauki w zależności od swoich potrzeb. Pracując z *EPJ* przyszły nauczyciel ma możliwość zdobywania informacji na temat tego, jak się uczy języków obcych, co jest dla niego ważne, jakie ma trudności i jak sobie z nimi radzić oraz nauczyć się opisywać zdobyte umiejętności i wyznaczać cele nauki. Wiedza ta powinna przyczynić się do kształtowania pozytywnej postawy w stosunku do własnych osiągnięć w nauce języków i poznawania kultur i przełożyć się na pracę z przyszłymi uczniami” (s. 193).

Rozdział czwarty książki M. Jaworskiej *Europejskie portfolio językowe jako narzędzie rozwijania umiejętności autoewaluacji u słuchaczy nauczycielskiego kolegium języków obcych – badania własne* (s. 195-254), stanowiący jednocześnie jej część ostatnią, należy uznać za najcenniejszy. Ta subiektywna poniekąd ocena recenzenta nie umniejsza jednak wartości trzech pierwszych części książki. Badania M. Jaworskiej nad przedmiotowym zagadnieniem stanowią cenne studium pozwalające zrozumieć, jak duże znaczenie może mieć dla przyszłych nauczycieli umiejętność autoewaluacji i w jakim stopniu kompetencja ta może być kształtowana za pomocą *Europejskiego portfolio językowego*. Autorka słusznie odwołuje się w tym przypadku do metodologii badań jakościowych. Na podstawie analizy dokumentów, sondażu, quasi-eksperymentu oraz studium indywidualnych przypadków podejmuje, udaną w moim przekonaniu, próbę odpowiedzi na następujące pytania badawcze (s. 198-199):

- Jak uczestnicy badań rozumieją autoewaluację? Jaka jest ich postawa wyjściowa wobec autoewaluacji i jej roli w procesie uczenia się języka obcego?
- Jak sami uczący się postrzegają swoją umiejętność autoewaluacji zarówno na płaszczyźnie językowej kompetencji komunikacyjnej, jak i kompetencji uczenia się?
- Jak praca z EPJ wpływa na postawę studentów wobec autoewaluacji i postrzeganie roli, jaką pełni ona w procesie uczenia się języka obcego?
- Na ile i w jaki sposób praca z EPJ wpływa na rozwinięcie umiejętności autoewaluacji uczących się?
- Jaka jest zależność pomiędzy stopniem autonomizacji badanych a postrzeganiem przez nich wpływu pracy z EPJ na rozwinięcie ich umiejętności autoewaluacji?

Chociaż poszczególne etapy badań M. Jaworskiej, które w istocie tworzą spójną całość i uzupełniają się wzajemnie, nie pozwalają na wysuwanie wniosków kategorycznych i nadto uogólniających, to jednak umożliwiły badaczce udzielenie rzetelnej odpowiedzi na postawione przez nią, a wymienione powyżej, pytania/problemy badaw-

cze. Jednocześnie wyniki badań własnych w dużym zakresie potwierdziły tezy, do których M. Jaworska odwoływała się w trzech pierwszych rozdziałach swojej rozprawy. Uznając, że najlepszym podsumowaniem tych badań będą słowa samej autorki, warto przytoczyć choćby fragment z jej wywodu, jaki podjęła na etapie wnioskowania z badań: „Rozwój umiejętności autoewaluacji jest procesem ciągłym, co oznacza, że każdy z badanych znajduje się na jakimś etapie rozwoju tej umiejętności. Analiza poszczególnych przypadków wykazała, choć w ograniczonym zakresie, że istnieją duże różnice w rozwoju tej umiejętności u poszczególnych osób, a sposób, w jaki postrzegają wpływ EPJ na rozwój u nich tej umiejętności zależy od ich poziomu autonomii, zakresu wiedzy na temat autoewaluacji czy indywidualnych właściwości. Osobowość każdej z tych osób jest inna, ich doświadczenia z autoewaluacją różnorodne, a stan wiedzy na temat własnych umiejętności często powierzchowny i trudny do zbadania. Konieczne wydaje się zatem takie organizowanie procesu kształcenia nauczycieli, aby znalazły się w nim działania mające na celu rozwijanie samodzielności jego uczestników, tematyzowanie teorii subiektywnych, metarefleksję, co przyczyni się do rozwoju ich umiejętności autoewaluacji” (s. 259-260).

Podsumowując należy stwierdzić, iż publikację M. Jaworskiej cechuje bardzo wysoki poziom merytoryczny. Co więcej, książka została napisana doskonałym i, co jest szczególnie ważne, zrozumiałym stylem naukowym. Wnosi ona niewątpliwie dużą wartość poznawczą w dotychczasowy stan wiedzy o ewaluacji i autoewaluacji w procesie nauczania i uczenia się języków obcych. Zyskuje na wartości zwłaszcza teraz, gdy problematyka autonomii w uczeniu się języków obcych jest podnoszona na forum międzynarodowym za sprawą licznych dokumentów publikowanych pod patronatem Komisji Europejskiej oraz innych agend UE, a *Europejskie portfolio językowe* kierowane jest już do niemalże każdej grupy wiekowej uczniów. Szczególnie cenne okazują się przy tym nie tylko badania teoretyczne, którym zostały poświęcone trzy pierwsze rozdziały książki, lecz przede wszystkim część empiryczna – wzorcowo przeprowadzone badania jakościowe, które zostały omówione w rozdziale czwartym. Wyrazy uznania należą się autorce za wyjątkowo obszerną wielojęzyczną

bibliografię, której trafny dobór jest świadectwem ogromu i rzetelności pracy włożonej w napisanie książki. W związku z powyższym pozostaje tylko wyrazić nadzieję, że pozycja ta szybko wejdzie do obiegu naukowego i stanie się nie tylko cenną pomocą – bogatym źródłem wiedzy o ewaluacji

i autoewaluacji, lecz przede wszystkim stanie się inspiracją do dalszych poszukiwań teoretycznych oraz badań empirycznych na temat szeroko rozumianej autonomii w uczeniu się i nauczaniu, niekoniecznie języków obcych.

(wrzesień 2009)

Ewa Maciejewska-Stępień¹
Warszawa



„Nauczyciel jako mediator kulturowy”²

Celem pracy – jak pisze E. Bandura – jest omówienie warunków umożliwiających rozwijanie kompetencji interkulturowej podczas lekcji języka obcego, przedstawienie sytuacji dotyczącej kształtowania tej kompetencji w polskich szkołach ponadgimnazjalnych oraz zaproponowanie zmian prowadzących do upowszechnienia wymiaru interkulturowego w dydaktyce języków obcych w Polsce.

Publikacja składa się z części teoretycznej, części empirycznej i wniosków końcowych.

Część teoretyczna została podzielona na sześć rozdziałów. W rozdziale pierwszym, zatytułowanym *Komponent kulturowy w edukacji językowej*, autorka definiuje pojęcie kultury, rozważa rolę kultury w komunikacji międzyludzkiej oraz wprowadza terminologię odnoszącą się do komponentu kulturowego w glottodydaktyce. Drugi rozdział, *Nauczanie kultury w dydaktyce języków obcych lat dziewięćdziesiątych XX wieku*, został poświęcony takim zagadnieniom, jak: kompetencja kulturowa w podejściu komunikacyjnym, proces akulturacji, model zintegrowanego nauczania języka obcego i kultury według M. Byrama, metody badawcze *Cultural Studies*, techniki służące do nauczania kultury obcej oraz początki podejścia interkulturowego w dydaktyce języków obcych. W kolejnym rozdziale, *Nowe tendencje w nauczaniu kultury – edukacja interkulturowa w procesie kształcenia języ-*

kowego, E. Bandura opisuje terminy kompetencji interkulturowej i mediatora interkulturowego, główne elementy nauczania interkulturowego, rolę podręczników w tym nauczaniu, kwestie dotyczące oceny kompetencji interkulturowej oraz wprowadza pojęcie edukacji interkulturowej jako „całości działań edukacyjnych, zmierzających do przygotowania uczniów i studentów do nawiązywania kontaktów i współdziałania z przedstawicielami różnych kultur” (s. 100). Rozdział czwarty, *Edukacja interkulturowa w międzynarodowej polityce edukacyjnej*, koncentruje się na edukacji interkulturowej w kontekście praw człowieka, inicjatywach Unii Europejskiej w dziedzinie edukacji, polityce językowej Rady Europy oraz europejskich koncepcjach dotyczących kompetencji i kwalifikacji nauczycieli języków obcych. W piątym rozdziale, zatytułowanym *Edukacja interkulturowa w polskiej reformie systemu oświaty*, autorka przechodzi do omówienia roli edukacji interkulturowej w polskiej polityce oświatowej, zwracając przy tym uwagę na główne dokumenty reformy programowej i programy nauczania w liceum ogólnokształcącym, a także na kwestie dotyczące kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli języków obcych w Polsce. Część teoretyczną zamyka rozdział szósty, *Przegląd stanu badań – rola nauczyciela i podręcznika w nauczaniu kultury i języka obcego*, w którym E. Bandura prezentuje wyniki ostatnio przeprowadzonych badań,

¹ Dr Ewa Maciejewska-Stępień jest adiunktem w Instytucie Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.

² Ewa Bandura (2007), *Nauczyciel jako mediator kulturowy*, Kraków: Tertium, 352 strony.

dotyczących nauczania kultury podczas lekcji języka obcego, a następnie przytacza wynikające z nich wnioski na temat czynników wpływających na rozwijanie kompetencji interkulturowej, do których zalicza metody nauczania, przekonania nauczycieli i materiały dydaktyczne.

W części empirycznej, składającej się z dwóch kolejnych rozdziałów, autorka przedstawia wyniki badań własnych dotyczących czynników decydujących o wprowadzeniu edukacji interkulturowej do programu nauczania w Polsce. Rozdział siódmy, *Edukacja interkulturowa w wybranych podręcznikach do nauki języka angielskiego – analiza porównawcza*, został poświęcony treściom interkulturowym w materiałach dydaktycznych. Zdaniem E. Bandury najważniejsze założenia podejścia interkulturowego są uwzględnione tylko w niektórych najnowszych podręcznikach kursowych, przeznaczonych dla polskich maturzystów. Dużo korzystniej autorka ocenia pod tym względem materiały dodatkowe, zarówno globalne, jak i lokalne, których celem jest zintegrowane nauczanie języka i kultury. Słabością większości badanych materiałów jest – według E. Bandury – brak ćwiczeń służących do oceny i samooceny kompetencji interkulturowej oraz do rozwijania autonomii w uczeniu się. W rozdziale ósmym, *Poglądy i postawy polskich nauczycieli języków obcych wobec edukacji interkulturowej w dydaktyce języków obcych*, autorka stwierdza pozytywne nastawienie nauczycieli do kształtowania kompetencji interkulturowej, które nie jest realizowa-

ne w praktyce, między innymi w związku z obowiązkiem przygotowania uczniów do egzaminu maturalnego, który jest ukierunkowany na sprawdzanie innego rodzaju kompetencji, a także w związku z wyborem podręczników pozbawionych zagadnień interkulturowych oraz wpływem podejścia komunikacyjnego w kształceniu nauczycieli i brakiem wiedzy o podejściu interkulturowym.

Pracę zamyka rozdział dziewiąty, *Wnioski końcowe*, przedstawiający propozycje E. Bandury, dotyczące materiałów dydaktycznych spełniających wymogi podejścia interkulturowego, przygotowania nauczycieli do integrowania edukacji interkulturowej z procesem kształcenia językowego, a także zakresu i metod kontynuacji badań nad rozwijaniem kompetencji interkulturowej w dydaktyce języków obcych.

Omawiana publikacja zasługuje na uwagę w związku z poruszaną problematyką wymiaru interkulturowego w edukacji językowej, która jest niezwykle aktualna. Godna uznania jest szeroko zakrojona analiza tematu oraz udana próba sformułowania wniosków ogólnych, przedstawionych w ostatnim rozdziale pracy. Książka stanowi cenne źródło inspiracji zarówno dla osób pragnących zgłębić teoretyczne aspekty edukacji interkulturowej, jak i dla osób poszukujących sugestii praktycznych i rozwiązań dydaktycznych, służących kształtowaniu kompetencji interkulturowej podczas lekcji języka obcego.

(listopad 2009)

Ewa Andrzejewska¹
Gdańsk



„Dylematy etyczne nauczycieli języków obcych na starcie kariery zawodowej”²

Wiedza na temat rozumienia swoistości zawodu nauczyciela jest niezbędna do właściwego

wykonywania codziennej pracy w szkole. Nauczyciele wynoszą ze studiów głównie umiejętności

¹ Dr Ewa Andrzejewska jest adiunktem w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Gdańskiego.

² Dorota Werbińska (2009), *Dylematy etyczne nauczycieli języków obcych na starcie kariery zawodowej* (na przykładzie nauczycieli języka angielskiego), Warszawa: Fraszka Edukacyjna, 172 strony.

przedmiotowe oraz metodyczne. Mniej natomiast są przygotowani do dokonywania samodzielnych wyborów, których wymaga nie w pełni przewidywalna, bo oparta na relacjach międzyludzkich, rzeczywistość szkolna. Podejmowanie decyzji ma zaś zawsze wymiar etyczny, gdyż jest motywowane normami postępowania i wartościami uznawanymi przez nauczyciela. W literaturze przedmiotu rzadko pojawiają się refleksje nad moralnym aspektem praktyki nauczycielskiej, dlatego z zadowoleniem należy przyjąć pracę Doroty Werbińskiej, która kieruje uwagę czytelnika na problemy etyczne w zawodzie nauczyciela.

Autorka, wychodząc z przekonania, że „*analizowanie dylematów etycznych doświadczanych na lekcjach języka obcego, jest tak samo istotne, jak poznawanie metod czy nowych technik nauczania sprawności językowych*” (s. 12), proponuje czytelnikowi lekturę usystematyzowanych i zaopatrzonych komentarzem relacji nauczycieli. Zostały one zebrane w toku własnego badania empirycznego (metoda sondażu diagnostycznego oraz analiza dokumentów) przeprowadzonego wśród ponad 240 nauczycieli języka angielskiego na starcie ich drogi zawodowej. W tym miejscu wymagałoby wyjaśnienia podejście metodologiczne koncentrujące się na badaniu, które nie było anonimowe. Jak fakt, że nauczyciele zostali jawnie poproszeni o opisanie problemów etycznych, z którymi „*nie wiedzieli, jak postąpić*”, mógł wpłynąć na ich wypowiedzi?

Przedstawione w książce relacje dotyczą konkretnych, szczególnie trudnych w ocenie respondentów problemów etycznych, które pojawiły się w związku z wykonywaną przez nich pracą nauczyciela języka angielskiego. Zawierają one opis sytuacji i działań oraz refleksje nad etycznym wymiarem własnego postępowania. Przytaczane dosłownie lub referowane opisy dylematów moralnych zostały przedstawione przez autorkę z perspektywy wybranych teoretycznych rozważań o nauczycielu i nauczaniu języka angielskiego.

Swoją książkę D. Werbińska podzieliła na sześć rozdziałów, z których każdy pretenduje do osobnej kategorii tematycznej porządkującej

wymienione przez nauczycieli problemy:

1. **Nauczyciel – przedmiot** – sprawność mówienia, podsystem fonologiczny, treści tematyczne lekcji, problemy dydaktyczne, niechęć do nauki przedmiotu, podręczniki, sprzeczności.
2. **Nauczyciel – uczeń w klasie szkolnej** – ocenianie, „inność” ucznia, problemy z dyscypliną, popularność nauczyciela za wszelką cenę, faworyzowanie uczniów, problem kary, grupy zawodowe.
3. **Nauczyciel – uczeń poza szkołą** – uczeń ze szkoły uczniem prywatnym, nauczanie uczniów, członków rodziny oraz znajomych, aspekty towarzyskie, zaufanie i powiernictwo, nałogi uczniów, wagary, przemoc rówieśnicza.
4. **Nauczyciel – współpracownicy** – problemy nauczyciela w relacjach ze zwierzchnikami, problemy nauczyciela w relacjach z innymi nauczycielami.
5. **Nauczyciel – rodzic** – oczekiwania rodziców, ingerencja w treści i metody nauczania, ocenianie, krytykowanie nauczyciela przy uczniach, przekupstwo i wyrażanie wdzięczności, „specyficzne” zachowania rodziców, aspekty finansowe, rodziny patologiczne.
6. **Nauczyciel a instytucja współczesnej szkoły polskiej** – los nauczyciela, nastawienie na rywalizację, zapisy legislacyjne, podział uczniów na grupy, doraźne problemy nauczycieli.

Poszczególne rozdziały otwiera informacja o tym, jak często analizowany w nich problem pojawił się w relacjach nauczycieli. Następnie, wychodząc od zapowiedzi głównych dylematów etycznych związanych z wymienioną kategorią, autorka przedstawia wybrany kontekst danego zagadnienia. Sięga przy tym do literatury przedmiotu z zakresu dydaktyki ogólnej, dydaktyki języków obcych, psychologii, dydaktyki wczesnoszkolnej, zagadnień prawa oświatowego oraz przywołuje fakty medialne poruszające opinię publiczną. Na przykład opisując problemy związane z nauczaniem sprawności mówienia, przywołuje informacje na temat podejścia do tej sprawności w historii nauczania języków obcych,

prezentuje krótko aktualne poglądy i wskazuje na literaturę przedmiotu (s. 16-18). Aby przybliżyć zagadnienia związane z konfliktami w relacjach między nauczycielem a instytucją współczesnej polskiej szkoły, przypomina doniesienia o tzw. sprawie toruńskiej, która stanowiła sensację medialną (s. 151). Kolejno w każdym rozdziale są przedstawiane konkretne dylematy etyczne nauczycieli, dotyczące poszczególnych uporządkowanych przez D. Werbińską kategorii. Relacje nauczycieli są zaopatrzone w komentarz autorki, który czasami jest oceną postępowania nauczyciela, wskazaniem możliwych rozwiązań, zadaniem do namysłu lub ogólną konkluzją. Tak zbudowane rozdziały autorka zawsze kończy podsumowaniem, które zawiera syntezę relacji nauczycieli oraz wyniki analizy przedstawionej kwestii etycznej. Wnioski ogólne, zamknięte w sześciu punktach, czytelnik znajdzie w zakończeniu, w którym autorka formułuje również końcowe przesłanie: *„dostrzegam wielką szansę dla autonomicznych i samostereowalnych nauczycieli, wyróżniających się dużym poziomem refleksyjności, niezależnych od nacisków zewnętrznych, postrzegających wyzwania etyczne jako cechę wpisaną w profesję nauczyciela, a nie przeszkodę na drodze do wykonywania tego zawodu. Prawdopodobnie tylko tacy nauczyciele będą w stanie wyjść obronną ręką z licznych etycznych kryzysów zawodowych i być może tylko tacy stworzą szkołę na miarę wyzwań XXI wieku”* (s. 166).

Przygotowana przez D. Werbińską książka dowodzi, jak wieloaspektowym i trudnym zagadnieniem jest problematyka etycznych wyborów nauczyciela, zarówno jako aspekt jego pracy zawodowej, jak i przedmiot badań empirycznych. Dyskusja o moralnych aspektach pracy nauczyciela, zdaniem autorki, wyrasta z różnych przesłanek. Obok tych związanych z dydaktyką języka obcego, wspomina m.in. wysokie oczekiwania stawiane wobec osób wykonujących zawód nauczyciela, czyli *„zawód zaufania społecznego”* (s. 8). Nie bez znaczenia, zdaniem D. Werbińskiej, są uwarunkowania ekonomiczne pracy w szkole, określone jako *„wymóg czasu”* (s. 8-9). Stawiają one nauczycieli m.in. wobec

wyborów między rozwojem zawodowym a karierowiczostwem, dążeniem do uzyskiwania dodatkowych dochodów przez udzielanie korepetycji i nauczanie na prywatnych kursach a zaangażowaniem w macierzystej szkole. W tym miejscu autorka wskazuje na szczególną sytuację nauczycieli języka angielskiego, którzy ze względu na popularność tego języka mają znacznie więcej ofert dodatkowej pracy niż inni nauczyciele.

Jak słusznie zastrzega sobie D. Werbińska, jej praca prezentuje wycinek złożonej kwestii wyborów etycznych w zawodzie nauczyciela (s. 7-8), obejmujący autentyczne konflikty, które dostrzegła grupa nauczycieli języka angielskiego na starcie swojej kariery. Ponieważ zaś *„etyka nie jest czymś łatwym, czymś, co można uzyskać wraz z dyplomem”* (Meirieu 2003:11), warto sięgnąć do książki D. Werbińskiej, która skłania do namysłu nad moralnymi wyborami związanymi z wykonywaniem zawodu nauczyciela. Niewątpliwym walorem tej książki jest właśnie to, że przedstawia dylematy moralne jako przedmiot refleksji, uwarunkowuje na nią i pokazuje, jak można zadawać pytania o wymiar etyczny postępowania w codziennej rzeczywistości szkolnej. Lektura tej książki może prowadzić do rozwoju kompetencji moralnych nauczyciela, które, jak napisał R. Kwaśnica (2004:300), *„nie są mimo pozorów tym samym, co wiedza o normach i nakazach moralnych, są natomiast zdolnością prowadzenia refleksji moralnej. Ich udział w naszym życiu wyraża się w pytaniach o prawomocność moralną naszego postępowania. W zależności od poziomu rozwoju moralnego, pytania te zadajemy inaczej, różnie też na nie odpowiadamy, ale domagają się one wciąż tego samego – namysłu nad moralną prawomocnością własnych zachowań”*.

Bibliografia

- Kwaśnica R. (2004), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwierski *„Pedagogika. Podręcznik akademicki”*, tom 2, Warszawa: PWN, s. 291-319.
- Meirieu P. (2003), *Moralne wybory nauczycieli. Etyka i pedagogika*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

(lipiec 2009)

Magdalena Lipińska-Derlikowska¹
Warszawa



„Nauczanie w praktyce”²

Dziś chyba już nikogo nie trzeba przekonywać o konieczności stałego pogłębiania wiedzy i rozwijania umiejętności w zakresie swojej dyscypliny. Najlepiej wiedzą o tym ci, którzy są odpowiedzialni za kształcenie innych – nauczyciele, pedagodzy, edukatorzy, wykładowcy uczelni, trenerzy, instruktorzy i lektorzy języków obcych. Idea uczenia się przez całe życie jest dobrze zakorzeniona w świadomości współczesnego społeczeństwa. Doskonalić swój warsztat można na różne sposoby, uczestnicząc w szkoleniach, seminariach, konferencjach, ale przede wszystkim, czytając literaturę fachową.

Okazję do takiej lektury daje wydany dzięki cennej inicjatywie prof. Andrzeja Janowskiego pierwszy tom „Nauczania w praktyce”. Składająca się z dwóch tomów³ pozycja stanowi wybór przetłumaczonych na język polski tekstów autorstwa zagranicznych ekspertów, teoretyków i praktyków z zakresu psychologii i pedagogiki, pracowników renomowanych uczelni z bogatym dorobkiem naukowym, skupionych w Międzynarodowej Akademii Edukacji (International Academy of Education – IAE). Redaktorem wersji angielskiej jest Herbert J. Walberg – profesor Uniwersytetu Stanu Illinois w Chicago, wiceprzewodniczący IAE. Wyboru i redakcji wersji polskiej dokonał prof. dr hab. Andrzej Janowski.

W skład pierwszego tomu publikacji wchodzi siedem zeszytów:

1. Nauczanie,
2. Skuteczne kształcenie,
3. Jak dzieci się uczą,
4. Rodzice a uczenie się,
5. *Tutoring*, czyli wzajemne wspieranie się w nauce,

6. Motywacja w nauce,

7. Proces uczenia się – aspekty poznawcze oraz społeczno-emocjonalne.

Każdy rozdział rozpoczyna się od krótkiej noty biograficznej autora i wstępu. Lekturze książki z pewnością będzie sprzyjała przejrzysta struktura prezentowanych treści. Każdy rozdział bowiem składa się z wydzielonych tematycznie podrozdziałów, a te z kolei obejmują dwie zasadnicze części: prezentację wyników najnowszych badań dotyczących danego tematu oraz implikacje metodyczne tych wyników przedstawione w formie zasad, wytycznych bądź rekomendacji. Każdy podrozdział otwiera myśl przewodnią, do której autor odwołuje się w treści. Ostatni element każdego rozdziału stanowi podsumowanie, po którym następuje obszerna bibliografia.

Celem publikacji jest zapoznanie czytelników z najnowszymi tendencjami w dydaktyce będącymi rezultatem szeroko zakrojonych badań. Książka jest adresowana zarówno do adeptów zawodu nauczycielskiego, jak i doświadczonych praktyków – nauczycieli, pedagogów i wykładowców kierunków nauczycielskich i pedagogicznych, bo jak podkreśla we wprowadzeniu prof. A. Janowski (s. 6): „*.../ w zeszytach omówiono zagadnienia istotne dla każdego rodzaju nauczania, w odniesieniu do wszystkich przedmiotów, na każdym poziomie .../*”

Uniwersalizm omawianej pozycji wiąże się z bardzo istotną zmianą paradygmatu w dydaktyce ogólnej i dydaktykach szczegółowych, jaka nastąpiła pod koniec ubiegłego stulecia. Zmiana ta dotyczy przedmiotu badań dydaktyki, którym przestał być proces nauczania i nauczyciel, a którym stał się uczeń i proces uczenia się. Badacze

¹ Dr Magdalena Lipińska-Derlikowska jest tłumaczem i prowadzi zajęcia z metodyki nauczania języków obcych w Społecznej Wyższej Szkole Przedsiębiorczości z Zarządzania w Łodzi.

² Andrzej Janowski (red.) (2009), *Nauczanie w praktyce*, tom 1., Warszawa: Wydawnictwa CODN.

³ Tom 2. ukaże się w 2010 r.

nie poszukują już ani uniwersalnych metod nauczania, ani zestawu cech i zachowań idealnego nauczyciela. Dzisiaj, dzięki nauce i jej badaniom wiemy, że znalezienie jedynie słusznej metody jest niemożliwe, bo nasi uczniowie mają różne potrzeby poznawcze, są na różnym etapie rozwoju intelektualnego, emocjonalnego i społecznego, mają różne style i strategie uczenia się oraz zróżnicowany poziom motywacji. Teraz istotne staje się więc uzyskanie odpowiedzi na pytania o to, jak przebiega proces uczenia się, jak funkcjonuje architektura poznawcza umysłu człowieka i jaki jest wpływ różnic indywidualnych na proces przyswajania wiedzy. Wyposażeni w taką wiedzę nauczyciele są odpowiedzialni za tworzenie warunków sprzyjających procesowi uczenia się.

Wnikliwa lektura opublikowanego tomu pozwala wyodrębnić cztery zasadnicze grupy tematów poruszane przez autorów:

1. Uczeń jako podmiot procesu uczenia się/ nauczania
2. Proces uczenia się
3. Nauczanie jako pochodna procesu uczenia się
4. Otoczenie ucznia

W odniesieniu do powyższych tematów autorzy rozdziałów przedstawiają najnowsze wyniki badań, które przenoszą na grunt szkolny w formie zasad rekomendowanych nauczycielom. Aby proces nauczania był efektywny, nauczyciel musi najpierw zrozumieć i poznać ucznia szczególnie w kontekście takich na przykład aspektów, jak:

- zróżnicowany rozwój poznawczy i społeczno-emocjonalny,
- zróżnicowane style uczenia się,
- różne wymiary inteligencji (umiejętność logicznego myślenia, zdolności językowe, talent muzyczny, zdolności przestrzenne, zdolności kinestetyczne, łatwość w nawiązywaniu kontaktów),
- indywidualne przekonania i zachowania motywacyjne,
- dążenie do autonomii.

W tej grupie tematów na szczególną uwagę zasługuje zagadnienie rozwoju społeczno-emocjonalnego, gdyż jak pisze Maurice J. Elias (s. 139)

„ (...) właśnie ten aspekt edukacji, dodany do kształcenia poznawczego, pozwoli nauczycielom na wprowadzenie równowagi niezbędnej w rozwoju dziecka”. To temat stosunkowo nowy, warto więc zajrzeć do rozdziału siódmego, żeby dowiedzieć się, jakie wskazówki ma dla szkół i nauczycieli jego autor.

Wydawać by się mogło, że o roli motywacji w procesie uczenia się wiemy już wszystko, tymczasem autorka rozdziału szóstego, Monique Boekaerts, prezentuje ten temat z nieco innej perspektywy przekonań motywacyjnych uczniów. A jest to wiedza niezbędna dla nauczyciela, gdyż według M. Boekaerts (s. 133) „znajomość przekonań motywacyjnych uczniów może pomóc nauczycielom w stworzeniu warunków nauczania dopasowanych do ich potrzeb psychologicznych”.

Drugim aspektem omawianym przez autorów publikacji, który ma bezpośredni wpływ na proces nauczania są parametry procesu uczenia się. Najwięcej informacji na ten temat podano w rozdziale trzecim, zatytułowanym *Jak dzieci się uczą?* Stella Vosniadou, jego autorka, przedstawia syntezę badań z zakresu psychologii wychowawczej, rozwojowej, kognitywnej, społecznej oraz klinicznej, dotyczącej uczenia się, przekładając je na zasady stanowiące układ odniesienia dla procesu nauczania. Czynniki związane z procesem uczenia się autorka dzieli na:

■ Ogólne:

- aktywne zaangażowanie,
- współpraca z innymi uczniami,
- podejmowanie przydatnych działań.

■ Poznawcze:

- odnoszenie nowej wiedzy do wiedzy już nabytej,
- stosowanie strategii,
- samokontrola i autorefleksja,
- rozumienie i rozwiązywanie problemów jako podstawa procesów uczenia się,
- wykorzystywanie szkolnej wiedzy w praktyce,
- nabywanie wprawy poprzez ćwiczenia.

■ Indywidualne.

Wiedza na temat ucznia i procesu uczenia się stanowi punkt wyjścia do określenia zasad, jakimi powinien kierować się nauczyciel w procesie nauczania. O tym elemencie układu dydaktycznego

traktuje rozdział pierwszy i drugi „*Nauczania w praktyce*”. Ich autorzy, J. Brophy, H.J. Walberg i S.J. Paik, za najważniejsze zasady procesu nauczania uważają:

- stworzenie warunków sprzyjających procesowi uczenia się (m.in. atmosfera wzajemnej życzliwości, efektywne wykorzystanie czasu lekcyjnego, stosowanie zróżnicowanych form nauczania dostosowanych do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów),
- holistyczną edukację ucznia,
- jasne określenie celów i wyników nauczania,
- ułatwianie uczenia się ze zrozumieniem,
- pokazywanie uczniom związku między wiedzą nową a nabytą,
- zachęcanie uczniów do aktywnego przetwarzania informacji (przemyślenia, dyskusje, debaty),
- stopniowe wdrażanie uczniów do samodzielnej nauki (nauczanie strategii uczenia się).

Istotne jest, jak podkreśla J. Brophy (s. 30), aby wytyczne te stosować łącznie, „(...) *zasady te powinny być rozumiane jako wzajemnie wzmacniające się komponenty całościowego podejścia do nauczania, w którym plany i oczekiwania nauczyciela, atmosfera i sposób utrzymywania dyscypliny w klasie, zawartość programowa i materiały służące do nauczania, a wreszcie sposoby pracy i metody oceniania wiedzy i umiejętności są tak zespolone, by pomóc uczniom osiągnąć zamierzone cele*”.

Ostatnią grupę tematyczną stanowią rekomendacje autorów dotyczące wpływu środowiska ucznia na proces uczenia się/nauczania. Obszerne informacje na ten temat czytelnik znajdzie w rozdziałach czwartym i piątym. Wśród rekomendowanych przez autorów działań znalazły się m.in.:

- uaktywnienie środowiska domowego ucznia w procesie uczenia się,
- ustrukturyzowana współpraca rodziców ze szkołą,
- edukowanie rodziców w zakresie sposobów wspomagania nauki dzieci,
- *tutoring* jako wspomaganie procesu uczenia się przez osoby niebędące profesjonalnymi nauczycielami – kolegów, rodzeństwo, opiekunów),
- nauka zespołowa.

Przedstawione powyżej wybrane zagadnienia z omawianej publikacji są jedynie przykładem tego, o czym czytelnik może się dowiedzieć dużo więcej, czytając całą książkę. Warto jeszcze raz przypomnieć, że wszystkie zalecenia, wytyczne i rekomendacje powstały jako rezultat badań przeprowadzanych przez prestiżowe ośrodki akademickie na całym świecie. Uniwersalny charakter proponowanych rozwiązań stanowi niewątpliwą atut w świetle globalizacji we współczesnym świecie. To daje wyrównane szanse uczniom i nauczycielom niezależnie od geograficznej lokalizacji. Kolejny atut prezentowanej tu publikacji stanowi bardzo obszerna angielskojęzyczna bibliografia zamieszczana po każdym z rozdziałów, uzupełniona o pozycje w języku polskim, a nawet lektury w językach innych niż angielski.

Podsumowując, „*Nauczanie w praktyce*” to lektura obowiązkowa dla wszystkich, którzy chcą doskonalić swój warsztat, i którym dobro uczniów leży na sercu. Każdy znajdzie tu dla siebie inspirację i zachętę do wprowadzenia modyfikacji w swoim sposobie nauczania.

(styczeń 2010)

info

Przypominamy, że od sierpnia 2008 r. zamieszczaliśmy na naszej stronie internetowej (www.jows.codn.edu.pl) biuletyn *Nauczanie Wczesnoszkolne*. Chcieliśmy w ten sposób ułatwić pracę tym z Państwa, którzy dopiero rozpoczynali naukę języka z uczniami 6-9-letnimi.

Ostatni (17) biuletyn ukazał się w grudniu 2009 r., a wraz z nim książka pod redakcją Doroty Sikory-Banasik „*Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych. Zarys teorii i praktyki*”. Mamy nadzieję, że okaże się ona przydatna zarówno dla nauczycieli, jak i rodziców.

Zachęcamy do jej lektury.

Spis treści rocznika 2009

	Numer	Strona
Artykuły wstępne		
Od Redakcji	1, 4, 6	3
Podstawy glottodydaktyki		
Anna Bączkowska – Nauczanie phrasal verbs	1	27
Mariola Bogucka – Wczesne nauczanie języka obcego: dylematy, fakty i mity	4	5
Zygmunt Borowski – Czasowniki prefiksально-synonimiczne w języku niemieckim	2	8
Zygmunt Borowski – Ekwivalentne konstrukcje leksykalne w języku niemieckim	4	30
Dorota Chłopek – Jak forma <i>down</i> w znaczeniu <i>wzdłuż drogi</i> bywa wyrażana w języku polskim	2	3
Ewa Dźwierżyńska – Znaczenie pamięci logicznej w przyswajaniu języka obcego	3	14
Jolanta Gładysz – Wykształcenie umiejętności rozumienia i rozwój kompetencji narracyjnej we wczesnoszkolnym nauczaniu języków	1	18
Anna Jurek – Percepcja i rozumienie dźwięków mowy – zagadnienia wybrane z fizjologii, lingwistyki, psychologii, logopedii i patologii	3	3
Magdalena Kania – Fenomeny obserwowane w trakcie nabywania drugiego języka a realizacja kształcenia językowego w przedszkolu	1	14
Justyna Krawczyk – Proces glottodydaktyczny ukazany z perspektywy kompetencji werbalnej i niewerbalnej	4	24
Marek Laskowski – Związki frazeologiczne jako problem dydaktyczny na lekcjach języków obcych	2	16
Izabela Nowak – Myślę i mówię, mówię i myślę – ale w jakim języku?	4	17
Agnieszka Pawłowska – Literatura dziecięca i młodzieżowa na lekcji języka obcego	5	27
Arkadiusz Piętaś – Teoria przekładu – płaszczyzną sprzeczności i niespójności?	3	19
Krzysztof Polok – Język a myśl	5	3
Krzysztof Przygoński – Angielski jako język tolerancji i równych szans?	6	19
Magdalena Rozenberg – Metodyka nauczania języków obcych zorientowana sensorycznie	5	13
Magdalena Sadowska-Gronert – Wokół dyskusji na temat dwujęzyczności	4	10
Paweł Sobkowiak – Systematyczna ewaluacja nauczyciela jako element podnoszący jakość kształcenia językowego	2	33
Paweł Sobkowiak – Systematyczna ocena własnej pracy nauczyciela jako element podnoszenia jakości kształcenia językowego	6	23
Anna Sulikowska – Gramatyka – uczyć, czy nie? Rola instrukcji formalnej w świetle wybranych teorii akwizycji języka obcego	5	19
Marzena S. Wysocka – Skrzywienia językowe, czyli o fosylizacji języka względem krzywej uczenia się	2	29
Jerzy Zabawa – Socjologia języka a socjolingwistyka, czyli kilka refleksji o wzajemnej relacji między językiem a społeczeństwem	5	9
Dorota Żuchowska – Łacina dawniej i dziś. Przegląd metod nauczania języka łacińskiego od początku XX wieku do czasów współczesnych	3	22
Dorota Żuchowska, Mateusz Żuchowski – Zapożyczenia językowe we współczesnej polszczyźnie	1	22
Marzena Żylińska – Konstruktywistyczna dydaktyka języków obcych	1	5
Marzena Żylińska – Neurodydaktyka języków obcych. Nauczanie języków obcych w świetle badań nad mózgiem	6	5
MIĘDZY TEORIA I PRAKTYKĄ		
Małgorzata Bieszczanin – Autonomia ucznia w procesie utrwalania poznanego słownictwa obcojęzycznego	5	51

	<u>Numer</u>	<u>Strona</u>
Marzena Blachowska-Szmigiel – Znaczenie myślenia intuicyjnego w rozwijaniu twórczości na lekcji języka obcego	5	46
Ewa Borczyk – Dydaktyka a psychologia: temperament na lekcji języka obcego	5	32
Zofia Chłopek – Nauczanie kultury na lekcjach języka obcego w Polsce. Wyniki badań kwestionariuszowych	1	61
Joanna Chojnacka-Gärtner – Badanie w działaniu jako możliwość obserwacji i optymalizacji procesów nauczania/uczenia się	6	63
Renata Czaplukowska – Rola i efektywność praktyk pedagogicznych w kształceniu nauczycieli języków obcych	3	53
Kamil Czyż – Ćwiczenia substytucyjne w nauczaniu gramatyki języka obcego	1	49
Sebastian Dusza – Jak mieszkają litery albo o modelowaniu relacji między głoską a literą we wczesnym nauczaniu języka niemieckiego jako obcego	1	36
Ewa Dźwierżyńska – Aktywizowanie uczniów warunkiem skuteczności przyswajania obcojęzycznej leksyki	4	55
Hanna Grygielska-Michalak – Nauka języka obcego a poznawanie siebie	3	30
Agnieszka Hoffman – Lęk testowy na lekcjach języków obcych. Wskazówki dla nauczycieli	6	71
Magdalena Jałowiec-Sawicka – Kreatywne pisanie na lekcjach języka niemieckiego	3	33
Katarzyna Jaworska-Biskup – Jak ujarzmić ADHD?	2	50
Elżbieta Jendrych, Halina Wiśniewska – Dlaczego nie case study – studium przypadku?	3	42
Anna Jurek – Początkowa nauka czytania	2	58
Anna Jurek – Metody początkowej nauki czytania	4	36
Sylvia Kalińska – Rola czynników psychologicznych w podejmowaniu interakcji w języku obcym w ocenie studentów	5	38
Joanna Kobielska-Kalisz – ACTION NOW! Jak uaktywnić ruchowo uczniów na lekcjach języka angielskiego w klasach I-III szkoły podstawowej	2	43
Jerzy Kowalewski – Nauczanie kultury polskiej jako obcej – stan obecny – próba polemiki	1	68
Małgorzata Marzec-Stawiarska – Dlaczego warto streszczać teksty w języku obcym	3	38
Michał Mazurkiewicz – Wymowa angielska – główne problemy Polaków w procesie nauki języka angielskiego	2	74
Krystyna Miłułka – Uwarunkowania kulturowe a nauczanie słownictwa na lekcji języka obcego	4	47
Małgorzata Molska – Nauczyciel w potrzasku – uwięzienie w kryteriach oceniania	1	77
Ewa Noemi Orłowska – W stronę nowej kultury w edukacji. O języku porozumienia bez przemocy w szkole	6	48
Agnieszka Pawłowska – O sprawności słuchania ze zrozumieniem – teoria i implikacje praktyczne	1	55
Emilia Podpora-Poliś – Adaptacja tekstów autentycznych – sztuka czy rutyna?	2	80
Emilia Podpora-Poliś – Jak można nie lubić chleba? – o autentyczności w praktyce	4	58
Anna Seretny – Elementy kognitywnej teorii metafory w nauczaniu słownictwa na poziomie zaawansowanym	1	43
Renata Sigris – Jak uczyć, aby nauczyć, czyli skuteczne metody nauczania języka obcego	6	58
Paweł Sobkowiak – Negocjowanie programu nauczania języka obcego z uczniami	6	77
Leon Leszek Szkutnik – Języki obce w szkole ogólnokształcącej. Kilka refleksji	1	33
Artur Świątek – Przyswajanie przedimków angielskich przez Polaków	3	46
Dorota Szczęśniak – Od klasyki po slam. Dydaktyczne przesłanki zastosowania liryki na lekcjach języka obcego	4	61
Ewa Turkowska – Praca z liryką na lekcji języka obcego dla początkujących	4	65
Anna Wieczorek – Stosunek nauczycieli języka angielskiego do nauczania wymowy i jego wpływ na poprawną wymowę studentów	2	78
Marzena Żylińska – Szkoła i nauczanie języków obcych w społeczeństwie ery wiedzy	6	31

	Numer	Strona
Programy, egzaminy, raporty, informacje		
Anna Airikkala – Wzmianka o nauczaniu języków w Finlandii	6	140
Grażyna Czetwertyńska – Program dla moich uczniów i dla mnie też	6	89
Dorota Dębkowska – Wczesna edukacja językowa	2	82
Anna Dymel – Nowa podstawa programowa na poziomie IV, czyli kogo uczymy, czego i jak?	6	99
Agnieszka Fijałkowska – Badanie czytelników czasopisma „Języki Obce w Szkole”	3	89
Anna Łochowska – Pierwszy egzamin gimnazjalny z języków obcych	4	72
Anna Grabowska – Wyniki VIII edycji konkursu <i>European Language Label</i> 2009	5	61
Jan Iluk – Nauczanie mediacji językowej w kontekście nowej podstawy programowej dla języków obcych	6	113
Elżbieta Jendrych, Halina Wiśniewska – O nauczaniu <i>Business English</i>	1	85
Magdalena Kaleta-Kuzińska – <i>Aviation English</i> – nowe wyzwanie	1	88
Karolina Kubiak, Natalia Wojciechowska – Autonomia ucznia a planowanie lekcji	6	124
Konrad Leszczyński – Egzamin z języka obcego w gimnazjum	2	84
Ewa Lipińska – Sprawdzian stopnia opanowania języka drugiego i poziomu znajomości języka ojczystego u dzieci na emigracji	5	74
Karina Michalczyk, Anna Paczoska, Diana Skomra, Monika Zagawa – Czy każdy musi znać się na wszystkim?	6	122
Ewa Noemi Orłowska – Dlaczego Finlandia jest tak samo daleko od Polski jak Singapur, czyli o tym, co wynika z badań najlepiej funkcjonujących systemów edukacji na świecie dla nauczania w Polsce	6	142
Podstawa programowa dla uczniów polskich uczących się za granicą	3	59
Paweł Poszytek – Nowości w unijnej polityce językowej i co z nich wynika dla Polski	1	81
Agnieszka Rus, Karolina Walczewska, Natalia Dąbkowska, Bartłomiej Wichrowski – Problem czasu w nauczaniu języków obcych	6	128
Ewa Rysińska – Języki na Jamajce	5	86
Anna Sikorzyńska – Nowa podstawa programowa dla języków obcych – główne założenia	6	86
Julia Sobiechowska, Ewelina Staniszevska, Marika Wtorek – Kompatybilność podstawy programowej z egzaminami	6	126
Weronika Sporysz, Alina Machynia, Agnieszka Ratowska, Krzysztof Podgórski, Sandra Młotkowska, Małgorzata Nikleniewicz – Jak szkoła przygotowuje do matury z języka obcego?	6	133
Magdalena Szpotowicz – Polska podstawa programowa w kontekście europejskich ram kwalifikacji	6	93
Beata Tomaszewska – Ocenianie kompetencji określonych w nowej podstawie programowej języków obcych nowożytnych dla III i IV etapu edukacyjnego	6	107
Beata Trzcińska – Odnoszenie egzaminów z języków obcych do <i>Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego</i>	3	84
Beata Trzcińska – Egzamin maturalny z języków obcych 2009	4	78
Sylvia Twardo – O możliwościach nieodpłatnego wykorzystywania materiałów z internetu	4	95
Ewa Wiśniewska, Kasia Kurczewska, Marta Semeniuk, Agnieszka Kurij – Czy uczniom rzeczywiście są potrzebne korepetycje z języka obcego?	6	137
Jadwiga Zarębska – Przestrzenny rozkład powszechności nauczania języków obcych	5	56
Marzena Żylińska – Zmieniająca się szkoła – <i>Schule im Wandel</i>	4	84
Marzena Żylińska – Nowa podstawa programowa w oczach słuchaczy toruńskiego NKJO	6	121

Z DOŚWIADCZEŃ NAUCZYCIELI

Katarzyna Bruder – 15 powodów, dla których warto napisać... plan lekcji	6	155
Renata Czaplikowska – Nowe oblicze podręcznika – obudowa internetowa podręczników do nauki języka niemieckiego	2	88

	Numer	Strona
Anna Dymel – Przyczynek do metody uczenia się przez nauczanie	6	152
Emanuela Fiksa – Mowy pozornie niezależne, czyli w poszukiwaniu <i>lingua franca</i>	2	86
Dominika Goltz-Wasiucionek – Praktyczna strona tworzenia językowych kursów b-learningowych	2	95
Magdalena Jałowiec-Sawicka – Bożonarodzeniowy zawrót głowy	5	90
Katarzyna Kuczborska-Przybylska – Był raz sobie portal edukacyjny..., czyli o tym, jak marzenie wielu pokoleń poliglotów stało się naszą codziennością	5	98
Darius Langhoff – Wybrane figury językowe, ich analiza i przykłady użycia w języku angielskim	1	91
Darius Langhoff – Strategia tworzenia kompozycji pisemnej w języku drugim	3	105
Wioletta Litwin – Nasza wikiklasa	3	99
Katarzyna Pluta – Zabawa w definiowanie, czyli popularyzacja pojęć naukowych	1	96
Małgorzata Tomczyk-Jadach – Karaoke na lekcji?	3	98
Danuta Stanulewicz – <i>Summer at the seaside</i> – rozmawiamy z uczniami o wakacjach po angielsku (lub w innym języku obcym)	4	106
Eleonora Agnieszka Wesołowska – Jak zachęcić młodzież do obcowania ze sztuką?	5	94
Małgorzata Wiatr-Kmieciak – Gry dydaktyczne w nauczaniu języka rosyjskiego – na przykładzie materiału z podręcznika <i>Вот и мы</i>	4	103
Przedszkole, szkoła podstawowa, gimnazjum		
Angela Bajorek, Ewa Górbiel – Stacje do samodzielności	4	123
Agnieszka Boćwińska, Maria Rymaszewska – Gimnazjalista w krainie czarów, czyli jak zachęcić nastolatka do nauki angielskiego	6	174
Tomasz Borowski – Jak zapobiegam błędom językowym najczęściej popełnianym przez moich uczniów	5	127
Joanna Bytner – Język niemiecki w przedszkolu i pierwszych klasach szkoły podstawowej	4	109
Katarzyna Czubała – Świat jest wielki, a dzieci małe...	5	110
Katarzyna Deleżyńska – Rola gier i zabaw w nauczaniu małych dzieci	5	103
Ewa Dobija – Autorskie pomysły, czyli jak uczyć języka obcego, by pomóc małym uczniom w ich zmaganiach z wielkim światem	3	110
Patrycja Dobranowska – „Uczyć śpiewając”	3	115
Ewa Dziewierz – <i>Communication in London</i> – lekcja w klasie pierwszej	1	116
Barbara Dymiter – Uczymy, by pomóc się uczyć	3	122
Barbara Kapusta – Australia in brief	1	119
Paweł Kaptur – <i>I have never understood this tense</i> , czyli jak efektywnie wyjaśnić reguły tworzenia czasu Present Perfect	2	108
Sylwia Krause – Popatrz, dotknij, poczuj... O wielozmysłowym poznawaniu świata	1	107
Sylwia Krause – Nowa podstawa? Nie taka straszna jak ją malowano...	6	162
Emilia Kosowska-Stępniać – Każdy może pisać wiersze	4	118
Anna Krzemińska-Kaczyńska – Język angielski otwiera drzwi do codziennego świata	3	125
Joanna Marchewka – Dość tresury!	3	119
Marzena Markowicz – Filmowe lekcje	3	133
Marzena Markowicz – Wariacje na „kółko i krzyżyk”	6	182
Mariola Oleszkiewicz, Monika Turczyn – Święta, święta, święta – ćwiczenia o tematyce świątecznej	5	115
Anna Paplińska – Uczyć i cieszyć nauką od najmłodszych lat	2	103
Marzena Pieńkowska – Interaktywne zabawy językowe sposobem samodzielnego utrwalania wiedzy przez najmłodszych	1	114
Monika Staniec – Jak nauczyć gimnazjalistów mówienia w języku obcym	2	111
Monika Staniec – Wyjść uczniom gimnazjum „naprzeciw”	3	130
Ilona Stępień – Zabawy translatorskie, czyli o tłumaczeniu poezji przez gimnazjalistów	4	120

	Numer	Strona
Małgorzata Tomczyk-Jadach – Uczymy języka w przedszkolu i w szkole podstawowej, by pomóc małym uczniom w ich zmaganiach z wielkim światem	1	102
Justyna Walczak – 30 listopada – dla nas andrzejki a dla Szkotów dzień patrona Szkocji	5	133
Anna Witkowska – Teatrzyk – skuteczna forma nauczania dzieci języka obcego	2	99
Izabela Witkowska – Wykorzystanie rymowanek na lekcjach języka angielskiego	2	97
Izabela Witkowska – Rymowany alfabet	3	127
Izabela Witkowska – Rola rymowanek w rozwoju działalności twórczej	4	115
Izabela Witkowska – Rymowanki gramatyczne	5	123
Izabela Witkowska – Rymowane wierszyki o pogodzie w świetle wymagań nowej podstawy programowej	6	166
Katarzyna Wizgacz – Wyciszenie klasy w momencie rozpoczynania zajęć – propozycja działań i zabaw	1	112
Anna Wojciechowicz-Susfał – <i>Rübchen</i> dla początkujących	6	171
Szkoła ponadgimnazjalna, szkoła wyższa		
Olga Aleksandrowska – <i>Angielski w e-mailu</i> – wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnej jako pomocy dydaktycznej w nauczaniu języka angielskiego	1	140
Anna Bąk – Zastosowanie metody projektów jako działania wspomagającego długotrwałe motywowanie uczniów	1	131
Hanna Babińska – Metoda projektowa na lekcji języka niemieckiego	3	142
Ewa Bielecka – Wpływ łaciny na język niemiecki	5	153
Katarzyna Czubała – Sztuka na lekcji języka rosyjskiego	3	151
Katarzyna Deleżyńska – Praca z materiałem autentycznym na lekcjach języka obcego	2	133
Monika Dryjska – Jak się mówi w Austrii? Język niemiecki jako język pluricentryczny – przykłady i ćwiczenia na zajęciach języka niemieckiego	5	149
Karolina Ekes – Na łacinie o rozwoju moralnym	1	124
Karolina Ekes – Na łacinie o nudzie	4	142
Karolina Ekes – <i>De alacritate</i> – na łacinie o zapale i motywacji	6	199
Danuta Galczak – <i>Любимец Юры</i> – lekcja języka rosyjskiego w klasie 1 technikum ekonomicznego	1	135
Teresa Gorzałnik – Na wycieczkę z Eichendorffem	1	137
Magdalena Jałowiec-Sawicka – <i>Ta pies być mój rodzice</i> – czyli o poziomie pisemnej matury z języka niemieckiego w roku 2009	3	163
Olga Karolczyk – Film na lekcjach języka niemieckiego	5	146
Justyna Krawczyk – Technika wizualizacyjna a antycypacja tekstu nawiązującego do historii Włoch	6	184
Monika Krotoszyńska – Między wierszami	2	147
Dariusz Langhoff – Przykład zadania służącego przyswajaniu zaawansowanej leksyki oraz jej zastosowaniu na poziomie syntaktycznym	2	120
Dariusz Langhoff – Zaawansowana leksyka języka drugiego w kontekście	3	156
Dariusz Langhoff – Style retoryczne: opis i narracja	4	146
Dariusz Langhoff – Rozwój umiejętności pisania w języku drugim: analiza i opis procesu	5	139
Weronika Markowska – Bajki Kornieja Czukowskiego na lekcjach języka rosyjskiego – <i>Мойдодыр</i>	2	140
Katarzyna Norkowska – Wykład to nie wszystko	6	201
Alicja Petrykiewicz, Dorota Żuchowska – <i>Ditat Deus – God enriches</i> , czyli łacińskie motta amerykańskich stanów	3	137
Anna Pławecka – Nauczanie gramatyki – nie taki diabeł straszny, jak go malują	6	192
Marzanna Pogorzelska – Lekcja języka – lekcją praw człowieka. Uprzedzenia i antysemityzm. Holocaust.	1	121
Magdalena Raczyńska-Wąsek – <i>Deutsche Bahn – überallhin kann</i> – poszukiwanie, porządkowanie i selekcjonowanie informacji	4	145
Magdalena Raczyńska-Wąsek – Mikołajkowa lekcja dla maturzystów	5	137

	Numer	Strona
Małgorzata Radecka – Wykorzystanie komputera i internetu podczas lekcji języka angielskiego	3	153
Janina Skrzypczyńska – Elementy kulturowe w ćwiczeniu zintegrowanych sprawności językowych	2	125
Ilona Stępień – Zabawy translatorskie, czyli o tłumaczeniu poezji przez gimnazjalistów		120
Magdalena Sowa – Korespondencja a kształtowanie kompetencji kulturowej	1	143
Kamilla Szulkin, Marzena S. Wysocka – Baśń jest dobra na wszystko	1	129
Kamilla Szulkin, Marzena S. Wysocka – Rozwijanie świadomości językowej uczniów podczas warsztatów poetyckich w szkole ponadgimnazjalnej	4	135
Halina Szwajgier – Jedna z wielu lekcji powtórzeniowych	5	144
Halina Szwajgier – Staram się uczyć ciekawie	6	195
Urszula Zalaśńska-Curyło – Film krótkometrażowy M. Schäfera „ <i>Maries Lächeln</i> ” na lekcji języka niemieckiego	2	144
Urszula Zalaśńska-Curyło – Fragment książki <i>Christiane F. – Wir Kinder vom Bahnhof ZOO</i> inspiracją do wypowiedzi ustnych i ćwiczenia gramatyki	3	144
Urszula Zalaśńska-Curyło – Uczniowie tworzą historyjki w języku niemieckim	4	139
Anna Zeler – Ut pictura poesis	1	128
Joanna Zielińska – <i>Country stereotypes</i>	3	139
Grzegorz A. Ziętała – Przygotowanie studentów z języka rosyjskiego specjalistycznego do pracy w branży medycznej	2	148
Dorota Żuchowska – Zaktywizowany dativus possessivus	5	157

MATERIAŁY PRAKTYCZNE

Olga Aleksandrowska – Angielskie krzyżówki maturalne – część III	2	155
Olga Aleksandrowska, Małgorzata Radecka – Kącik maturalny – zestawy „amerykańskie”	4	153
Olga Aleksandrowska – Maturalne słownictwo tematyczne	6	223
Angela Bajorek – Nauczyć ośla czytać – literatura błazeńska na lekcji języka niemieckiego	1	155
Ewa Bińczak – O pracy i karierze oraz języku angielskim w firmie	5	175
Romuald Hassa – Przed egzaminem maturalnym z chemii nauczanej w języku angielskim	4	156
Agnieszka Kordyzon-Andrzejewska – Egzamin gimnazjalny z języka niemieckiego – nie taki diabeł straszny...	5	164
Sylwia Krause – Każdy z nas może być dobrym aniołem...	5	159
Grażyna Kiliańska-Przybyło – Z kim wypada rozmawiać o interesach podczas lunchu? Propozycje ćwiczeń rozwijających kompetencję interkulturową uczniów	1	158
Krystyna Kuca – O ochronie środowiska i Czerwonym Kapturku	5	162
Katarzyna Zabój, Alicja Fuksa – Szukamy wiosny	2	154
Dorota Żuchowska, Katarzyna Głogowska – <i>Latinitas semper viva. Pars II</i>	1	147
Marzena Żylińska – Materiały opracowane na podstawie wniosków płynących z badań nad mózgiem	6	204

KONKURS

Katarzyna Czubala – <i>Wielkanoc – Ostern – Пасха</i> – konkurs dla uczniów poliglotów	1	161
Romuald Hassa – <i>English Through Customs and Traditions</i>	2	161

SŁOWNICZKI TEMATYCZNE

Andrzej Wierus – Erudycja zawsze w modzie, czyli frazeologia klasowa inaczej	4	161
Paulina Herbiak – Angielsko-polska leksyka przemysłu samochodowego	4	165

SPRAWOZDANIA

Olga Aleksandrowska – <i>American Day</i> – inicjatywa z projektu <i>Made in America</i>	4	174
Anna Czura – <i>Encouraging the Culture of Evaluation among Professionals</i> – warsztaty w Europejskim Centrum Języków Nowożytnych	4	177

	<u>Numer</u>	<u>Strona</u>
Emilia Grochowska – Język angielski bez podręczników, czyli <i>Dzień Brytyjski</i> w szkole	5	179
Teresa Gruszczyk – Sztuka i literatura na zajęciach języka obcego – <i>Kunst-Geschichten aus Wien</i> – kurs tematyczny dla nauczycieli	2	175
Jolanta Kałwa – Ślady polskie we Francji	1	166
Barbara Karmańska – „ <i>Dead soldiers</i> ”, czyli jak sprawić, żeby uczniowie byli zainteresowani lekcją	6	232
Agnieszka Kaźmierczak – Jak doszło do nauki hiszpańskiego i wymiany uczniów ze szkołą hiszpańską	2	170
Emilia Kosowska-Stępniak, Aneta Szadzińska – <i>Twilightmania</i>	4	169
Emilia Kosowska-Stępniak – Historia wciąż uczy	5	181
Artur Dariusz Kubacki – Sprawozdanie z przebiegu <i>Olimpiady języka niemieckiego</i> na terenie województwa śląskiego w latach 2006/2007–2008/2009	3	167
Ewelina Magdziarczyk-Plebanek – O projekcie <i>Made in America</i>	4	172
Ewa Marszałkowska – Komentarz po przedstawieniu	5	180
Anna Malinowski – Ekologiczno-historyczny camping w MDSM w Krzyżowej	5	183
Jolanta Niziołek – Dodatkowe zajęcia z języka angielskiego dla uczniów szkół podstawowych	4	169
Marta Piasecka – <i>Jugend debattiert international</i> – II międzynarodowy finał konkursu	1	165
Anna Pławecka – Szkolenie TIK na Malcie, czyli jeden ze sposobów pokonania zjawiska wypalenia zawodowego	6	233
Karolina Rakowicz – <i>Dzień Anglisty</i> w Koninie	2	172
Maciej Smuk – XII Światowy Kongres Międzynarodowej Federacji Nauczycieli Języka Francuskiego – Québec 2008	1	168
Iwona Sośnierz, Agnieszka Śliwińska – Europa da się kochać	2	174
Olena Styslavskaja – Seminarium <i>Edukacja mniejszości narodowych i etnicznych w Polsce – model teoretyczny czy praktyka oświatowa?</i>	4	179
Eleonora Agnieszka Wesołowska – Pamiętając o celu marketingowym na zajęciach z języka rosyjskiego...	3	175
Monika Wołos, Joanna Bojda, Beata Ziemińska – Dzień języków obcych	3	166
Urszula Zalaśńska-Curyło – Konkurs Pięknego Czytania w Języku Niemieckim im. Ericha Kästnera w Goethe-Institut w Krakowie	6	230

OMÓWIENIA, RECENZJE

Ewa Andrzejewska – „Dylematy etyczne nauczycieli języków obcych na starcie kariery zawodowej”	6	247
Angela Bajorek – <i>Helvetia literarisch</i>	4	193
Mariola Bogucka – Inteligencje wielorakie na zajęciach języka angielskiego, czyli jak skutecznie i ciekawie uczyć dzieci w młodszy wieku szkolnym	1	171
Renata Czaplikowska – <i>Mündlich. Mündliche Produktion und Interaktion. Illustration der Niveaustufen des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens</i>	1	174
Renata Czaplikowska – <i>Handbuch Mediendidaktik Fremdsprachen</i>	3	188
Sebastian Dusza – <i>Zweispachigkeit im Kindergarten Konzepte und Bedingungen für das Gelingen</i>	2	177
Piotr Iwan – <i>Deutsche juristische Fachbegriffe in Übungen</i>	2	188
Piotr Iwan – Wybór polskich i niemieckich dokumentów do ćwiczeń translacyjnych	3	190
Magdalena Jałowicz-Sawicka – <i>Kwartet & Co</i>	5	189
Anna Jaroszeńska – „Autoewaluacja w procesie uczenia się i nauczania języków obcych”	6	242
Joanna Kapica-Curzytek – Szybko, jak najszybciej...!?	2	182
Dariusz Maciej Koniewicz – <i>Praktyczna metoda języka angielskiego, czyli jak kiedyś uczono języka angielskiego</i>	1	180
Katarzyna Krzezińska – Kodematyka wobec nauki języków obcych	5	196
Artur Dariusz Kubacki – <i>Lexikon der juristischen Fachbegriffe</i>	2	190

	Numer	Strona
Magdalena Lipińska-Derlikowska – Reforma bilingwalna – zmiana paradygmatu w nauczaniu języka obcego	4	185
Magdalena Lipińska-Derlikowska – „Nauczanie w praktyce”	6	250
Justyna Łukaszewska-Haberkowa – <i>Prima via</i> . Wstępna nauka języka łacińskiego	3	182
Ewa Maciejewska-Stępień – „Nauczyciel jako mediator kulturowy”	6	246
Justyna Martin – Siedem grzechów głównych nauczycieli języków obcych oraz jak je przekuć w metodyczne cnoty	2	181
Sebastian Mrożek – Poszukując glottodydaktyki dyskursywnej, czyli kilka uwag po lekturze książki <i>Glottodydaktyczne aspekty akwizycji języka drugiego a konstruktywistyczna teoria uczenia się</i>	1	176
Anna Mystkowska-Wiertelak – Nowe perspektywy w badaniach nad rolą różnic indywidualnych w uczeniu i nauczaniu języków obcych	6	239
Marta Piasecka – Wielkie teorie językoznawcze	3	177
Arkadiusz Piętaś – Psycholingwistyka	3	179
Arkadiusz Piętaś – <i>Język – narzędzie czy właściwość człowieka?</i>	5	198
Agnieszka Pietrzykowska – <i>Exploring focus on form in language teaching</i>	5	194
Karolina Rakowicz – <i>Investigating English Language Learning and Teaching</i>	2	184
Małgorzata Rzeźnik – <i>Edukacja językowa w społeczeństwie komunikacyjnym</i>	4	190
Piotr Rochowski – <i>Das ist Deutsch!</i>	5	187
Eryk Stachurski – Francuski nie wywodzi się z łaciny!	4	182
Małgorzata Szulc-Kurpaska – Motywacyjna rola dramy w glottodydaktyce	3	183
Dorota Szczęśniak – <i>Poetry Slam</i> – poezja i performance w szkole	4	195
Dorota Szczęśniak – Język angielski kluczem do języka niemieckiego. Język niemiecki kluczem do języka angielskiego.	5	193
Małgorzata Tomczyk-Jadach – Czym zaskakuje podręcznik <i>Join Us for English</i>	2	178
Andrzej Wierus – <i>Destination C1&C2 Grammar & Vocabulary</i>	4	196
Monika Wilkowska – „Język nie istnieje w próżni. Kryje się za nim świat (...). Ma moc tworzenia”	3	186
Iwona Wowro – <i>Repetitorium maturzysty</i>	5	191
Marzena S. Wysocka – <i>Poliglota</i> , czyli edukacja językowa dzieci	1	173

BIULETYN INTERNETOWY „NAUCZANIE WCZESNOSZKOLNE”

Mariola Bogucka – Rozwijanie umiejętności podstawowych na lekcji języka obcego w nauczaniu wczesnoszkolnym	6
Mariola Bogucka – Rozwijanie umiejętności podstawowych na lekcji języka obcego znakiem nowoczesnego nastawienia do nauczania	7
Izabela Jaros – Zróbmy sobie prezent gwiazdkowy, aby uczyć łatwiej i skuteczniej przez cały rok	12
Anna Jaroszeńska – Jak nie rozczarować rodziców lekcją języka obcego	1
Katarzyna Jaworska-Biskup – Zaburzenia zachowania i koncentracji uwagi u dziecka w wieku wczesnoszkolnym. Implikacje dla nauczania języków obcych	3
Anna Jurek – Wczesne rozpoznawanie zaburzeń rozwoju komunikacji językowej dziecka	2
Dariusz Langhoff – Tydzień z angielskim: gra, iluzja, bajka	10
Dariusz Langhoff – Niemiecka ilustrowana czytanka	11
Dorota Sikora-Banasik – Zielona szkoła – znakomitą okazją do nauki języków obcych	8
Dorota Sikora-Banasik – Lekcje języka obcego poza murami klasy szkolnej	9
Dorota Sikora-Banasik – Cała Polska czyta dzieciom – wypełniamy tę misję również w językach obcych	11
Magdalena Szpotowicz – Lekcja języka obcego w nauczaniu wczesnoszkolnym	4
Małgorzata Szulc-Kurpaska – Drama i przedstawienia dzieci w języku obcym	5

Szanowni Państwo,

Pracownia Wydawnictw Edukacyjnych Ośrodka Rozwoju Edukacji (ORE) kontynuuje prace wydawnictw:

- *Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli (CODN),*
- *Centrum Metodycznego Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej (CMPPP).*

Zapraszamy wszystkich zainteresowanych do lektury naszych publikacji.

Zapraszamy również do naszej *Księgarni Nauczycielskiej*, której siedziba jest w Ośrodku Rozwoju Edukacji w Warszawie, Al. Ujazdowskie 28.

Zmieniły się nasze numery telefonów:

<i>Pracownia Wydawnictw Edukacyjnych ORE</i>	22 345-37-13
<i>Redakcja czasopisma „Języki Obce w Szkole”</i>	22 345-37-14
<i>Dział prenumeraty czasopisma</i>	22 345-37-15
<i>Księgarnia Nauczycielska</i>	22 345-37-15 tel./faks 22 345-37-65
<i>Księgarnia wysyłkowa</i>	22 345-37-15 tel./faks 22 345-37-65

Zmienił się również nasz numer konta, na który przyjmujemy wpłaty na prenumeratę czasopisma i za zamówione publikacje książkowe:

36 1010 1010 0180 2122 3100 0000.



OŚRODEK
ROZWOJU
EDUKACJI

Ośrodek Rozwoju Edukacji

ZESPÓŁ REDAKCYJNY: Maria Gorzelak – redaktor naczelna i redaktor działu języka angielskiego, Konrad Leszczyński – redaktor działu języków francuskiego, hiszpańskiego i włoskiego, dr Grażyna Czetwertyńska – redaktor działu języka łacińskiego i polskiego jako obcego, Barbara Kujawa – redaktor działu języka niemieckiego, Wojciech Sosnowski – redaktor działu języka rosyjskiego

Współredaktor numeru 6 – 2009/2010 – dr Marzena Żylińska

Prenumerata: Renata Dzieciół – tel./faks (48 22) 345 37 15, e-mail: renata.dzieciol@codn.edu.pl

ADRES REDAKCJI: Ośrodek Rozwoju Edukacji, Aleje Ujazdowskie 28, 00-478 Warszawa, tel. (48 22) 345 37 14, faks (48 22) 345 37 15, e-mail: jows@codn.edu.pl Internet: www.ore.gov.pl.

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

© Redakcja Języków Obcych w Szkole – Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2009/2010

Projekt okładki – Maja Chmura, wykonanie: Barbara Jechalska

Reklamy i notki – Barbara Jechalska

Skład: Stämpfli Polska Sp. z o.o.

Druk i oprawa: Agencja Reklamowo-Wydawnicza Arkadiusz Grzegorzczak

Nakład 2000

Zachęcamy do lektury numerów specjalnych

