

# POLIGLOTA

*EDUKACJA JĘZYKOWA DZIECI*

2007, NR 1 (5)



WYDAWNICTWO WYŻSZEJ SZKOŁY LINGWISTYCZNEJ  
CZĘSTOCHOWA 2007

# poliglota

edukacja językowa dzieci

2007, nr 1 (5)

Wyższa Szkoła  
Lingwistyczna

26 PAŹ. 2006

nr rej. 2089 G

Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej  
w Częstochowie

### **Kolegium Redakcyjne**

Janusz Arabski, Piotr Fast, Jan Iluk, Wojciech Kalaga, Małgorzata Pamuła,  
Andrzej Pluta, Jolanta Szempruch, Maria Wysocka

### **Redakcja**

Dorota Sikora-Banasik (redaktor naczelna),  
Cezary Wosiński

© Copyright by Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej,  
Częstochowa 2007

ISSN 1733-7127



Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej  
ul. Kopernika 17/19/21, 42-200 Częstochowa  
tel. +48 (34) 365 58 02  
fax +48 (34) 324 67 48  
e-mail: poliglota@wsl.edu.pl

## SPIS TREŚCI

Andrzej Pluta	Kilka uwag o twórczych lekcjach w nauczaniu początkowym (z uwzględnieniem języków obcych) . . . . .	5
Joanna Zawodniak	Heurystyczno-operacyjny model wczesnego nauczania języków obcych . . . . .	11
Anna Jaroszevska	Osobowość dziecka w kontekście nauczania języków obcych. Uwagi wstępne . . . . .	21
Izabela Kabzińska Elżbieta Marek	Metody nauczania języka angielskiego dzieci w klasach początkowych (na podstawie analizy wybranych programów, ankiet i obserwacji lekcji) . . . . .	27
Agata Hofman	Psychofizyczne dyspozycje dzieci do uczenia się języków obcych a indywidualizacja procesu przyswajania L2 . . . . .	38
Justyna Łęska	„Kluczyki do sukcesu”, czyli o kompetencjach zawodowych nauczyciela języka obcego w klasach I–III . . . . .	47
Marek Krawiec	Metoda projektu w kształtowaniu świadomości kulturowej dzieci w wieku 10–13 lat. Wykorzystanie zasobów percepcyjno-asocjacyjnych uczniów do prezentacji treści kulturoznawczych na lekcji języka angielskiego . . . . .	58
Maria Stec	Edukacja wielojęzyczna mniejszości polskiej na Zaolziu — współczesne tendencje . . . . .	72
Urszula Kropaczewska	Piosenka na lekcji języka angielskiego . . . . .	86
Marietta Blachnik-Gęsiarz	Ogólnopolska Konferencja Naukowa „Nauczanie Języków Obcych Dzieci w Wiekach Wczesnoszkolnych” . . . . .	92

Andrzej Pluta  
Wyższa Szkoła Lingwistyczna w Częstochowie

Kilka uwag o twórczych lekcjach w nauczaniu początkowym  
(z uwzględnieniem języków obcych)

Wstęp

Twórczość będąca elementem edukacji, związana z jej poszczególnymi składnikami (takimi jak cele, warunki realizacji, rozwoju itd.) czy z „aktorami” aktów edukacyjnych, to dziś idea tyleż oczywista, co traktowana z rezerwą, a nawet krytykowana — bądź jako przejaw nadmiernego zaufania w możliwości edukacji, bądź odwrotnie, jako idea spauperyzowana, nic nie znacząca, wyjąłowana, wprowadzająca do edukacji element rekreacji, a nie wysiłku, rzetelności, mądrości czy wykształcenia (por. Giza 1999: 179–181). To przecież autorzy „elementarza twórczości”, Robert Gloton i Claude Clero (1988: 83–84), napisali przed laty: „W sensie instytucjonalnym szkoła nie ma służyć dziecku; jest to prawda, którą trzeba sobie wciąż uświadamiać, pomimo uczonych kamuflaży słownych i formalnych, jeżeli chce się zrozumieć system szkolny. Szkoła służy społeczeństwu, które potrzebuje ludzi ukształtowanych dla zaspokojenia jego potrzeb [...]. Tak dalece jest to prawdą, że z chwilą, gdy dziecko przeobraża się w ucznia, staje się w sposób zdeterminowany przedmiotem określonego typu kształcenia”. Ale już Krzysztof J. Szmidt i Jolanta Bonar (1998, 2000, 2000a) swój pakiet edukacyjny nazywają wprost „lekcjami twórczości”.

Pojawiają się zatem nastawienia, które można określać mianem „optymizmów” i „pesymizmów edukacyjnych”. Ja jednak chciałbym w nich dostrzec wątpliwości przynajmniej dwojakiego rodzaju. Pierwsza dotyczy osoby ucznia: przedmiotu czy podmiotu — i to twórczego — procesu edukacji? Druga, bardziej fundamentalna i w gruncie rzeczy filozoficzna, domaga się odpowiedzi już nie tyle i nie tylko na pytanie: jak jest możliwa edukacja, ale jak jest możliwa twórcza edukacja? Pewne tropy odnajduję w pierwszej z cytowanych wypowiedzi, gdy mowa o „determinacji”. Nie oznacza to, że opowiadam się za jakąś jedną z nich. Ponieważ kwestia ta należy do fundamentalnych filozoficznie, metodologicznie, a wręcz wyznacza tzw. humanistyczne patrzeć na edukację, od jej rozpatrzenia rozpocznę dalsze wywody.

## Jak jest możliwa edukacja?

Odpowiedzi na to pytanie podjął się Józef Lipiec (1997: 188–189), ukazując kompleks wzajemnie dookreślających się właściwości natury ludzkiej, dzięki którym edukacja jest możliwa, urzeczywistniana i ma określony sens. Oto one: zmienność człowieka, względna determinacja, celowość ludzkich działań i autonomia podmiotowa.

Uzupełnijmy ów kompleks, przyjmując określone rozumienie zasady autonomii świata człowieka. Świat człowieka czy — jak wolę mówić — swoście ludzkie otoczenie tworzą dwa zasadnicze elementy: społeczeństwo i kultura. Podążając za rozważaniami Krystyny Zamiary (2001: 11–13), można wskazać dwa wzajem się wykluczające punkty widzenia konceptualizujące układ: człowiek — społeczeństwo — kultura. Jest to punkt widzenia indywidualno-podmiotowy i „ponadjednostkowy”. To właśnie ten pierwszy kreśli wizję twórczo działających podmiotów. Aktywność, kreatywność, podmiotowość ludzkiej jednostki to wręcz elementy „natury ludzkiej”, a nie co najwyżej epifenomeny, co zdaje się zakładać drugi punkt widzenia. Czy zatem indywidualność jednostki ludzkiej i jej aktywność nie liczą się wobec konieczności biernego podporządkowywania się regułom systemu społecznego i kulturowego?

Oczywiście, że się liczą, nie jest to jednak tak prosta zależność jak przyjmuje indywidualno-podmiotowy punkt widzenia. Jednostka ludzka charakteryzowana w terminach uczestnictwa w kulturze może w niej partycypować twórczo i to na dwa sposoby (por. Grad 1997: 20). Po pierwsze, w tym sensie, że przy podejmowaniu działań i ich interpretowaniu kieruje się istniejącymi składnikami kultury, to jest normami i regułami (dyrektywami), odnosząc je do coraz to innych działań. Według twórcy koncepcji gramatyk generatywno-transformacyjnych, Noama Chomsky’ego, w tym sensie zawsze jesteśmy twórczy przy stosowaniu oraz interpretowaniu tworów językowych (języka rodzimego czy obcego). Normy i reguły kulturowe (tu: językowe) są ogólne, a czynności i interpretacje są konkretno-jednostkowe. W drugim rozumieniu twórcze uczestnictwo polega na mniej lub bardziej radykalnym modyfikowaniu zastanych norm i reguł kulturowych. Modyfikowanie zaś oznacza wnoszenie do danej dziedziny kultury własnych innowacji, czy to w postaci nowych wartości-celów, nowych sposobów ich realizacji, czy nowych pod tymi względami obu elementów. Ostatecznie zatem twórcze uczestnictwo w kulturze polega na stwarzaniu propozycji nowych przekonań kulturowych o charakterze norm lub/i reguł.

Użyty przed chwilą zwrot „zastanych” (norm i reguł kulturowych) może m.in. oznaczać — zawierających „żywe” (żywotne) elementy kultury wcześniejszych stadiów rozwojowych, funkcjonujące „na równych prawach” w kulturze późniejszej (Grad 2001: 90). Z punktu widzenia omawianego tu zjawiska uczestnictwa w kulturze owe zastane elementy kultury tworzą ukryty regulator działań ludz-

kich. Jak pisze kulturoznawca, „[...] kategorię kultury ukrytej ująć należy jako zespół niejasno sobie uświadamianych i nieświadomie respektowanych sądów normatywno-dyrektywalnych. [...] Ten brak indywidualnego, ale występującego w skali powszechnej uświadamiania charakterystyczny jest dla bloku przekonañ [...] utrwalonych w świadomości indywidualnej członków danej społeczności, zinternalizowanych przez nich” (Grad 2001: 93–94). Dodajmy, że tak, „utajniająco”, działa ekonomia systemu kulturowego (uczestnictwa w kulturze), co bynajmniej nie oznacza, iż jest on pozbawiany motywacyjnej mocy. Przeciwnie, spełnia rolę niejawnych przesłanek działania, które częściowo tylko można wyinterpretować i analizować, a tym samym posiada dużą moc sprawczą. Determinując w sposób pozaświadomościowy ludzkie działania, sprawia, że trwałość, stałość i systematyczność respektowania sądów kulturowych przekształca je w „kulturę ukrytą”. Te zaś, przypomnijmy, stanowią aprioryczne niejako przesłanki działania i ujmowania świata (Grad 2001: 94, 96). Odnieśmy powyższe uwagi do edukacji, edukacji twórczej, w tym edukacji elementarnej.

### Jak jest możliwa twórcza edukacja?

Kulturowo-aprioryczne przesłanki działania edukacyjnego, a zwłaszcza ujmowania świata, w który edukacja ma wprowadzać, można potraktować w przyjętej tu optyce jako spełnianie warunków umożliwiających zachodzenie aktów edukacyjnych. Filozof edukacji w tym miejscu powie: „Jeśli chcę kogoś czegoś nauczyć, to muszę wiedzieć, że może mi się to udać tylko wówczas, kiedy dokonam tego w świecie — lub jego fragmencie — odpowiednio do tego przygotowanym esencjalnie i egzystencjalnie” (Lipiec 1997: 190). Esencjalna struktura edukacji ujmowana w perspektywie kulturoznawczej ma jednak, jak mówiłem przed chwilą, postać aprioryczną, ukrytą, i raczej nic do rzeczy ma tu stwierdzenie „muszę wiedzieć”. Właściwie jest odwrotnie: nie wiem, ale posługuję się w sposób pozaświadomościowy trwałymi, międzypokoleniowymi wzorami myślenia edukacyjnego. Jak o tym wielokroć pisałem, są to wzory mające postać struktur sekwencyjnych, na które składają się: uwypuklanie, czyli wyodrębnianie niezbędnych edukacyjnie sądów kulturowych i związanych z nimi (bezpośrednio lub pośrednio) czynności lub/i wytworów kulturowych, stabilizowanie ich respektowania/akceptowania przez odpowiednie apele edukacyjne (polecenia i zadania edukacyjne), sprawdzanie stopnia ich respektowania (głównie przez pytania) oraz uznawanie i uwiarygodnianie stopnia tegoż respektowania. Uświadomienie sobie tej ukrytej struktury staje się „wstępem” do twórczej edukacji. Przede wszystkim „burzy” jej „naturalny” status, „odkrywając” jej symboliczny, tj. komunikacyjno-aksjologiczny charakter. Jeżeli bowiem każdą edukację, na każdym szczeblu, uznać za specyficzny

rodzaj „treningu kulturowego”, to „unaturalnia” się on, internalizuje, zyskując status bezpośrednio danej oczywistości. Aby „zburzyć” tę „naturalizację”, można podjąć zabiegi dwojakiego rodzaju.

Pierwsze z nich będą wyposażone w czynności nadające dotychczas prowadzonym lekcjom, lub ich fragmentom, sensy specyficzne, niestandardowe. W podejściu operacyjno-pragmatycznym polega to na takim indywidualnym „rozluźnianiu” wzorów myślenia edukacyjnego, by na poziomie ich indywidualnego użytkowania spełniały wymogi nieustabilizowania, czyli niestandardowości. Jest to jednak twórczość, która nie narusza przedstawionych wyżej kulturowo-apriorycznych przesłanek działań edukacyjnych. Pojawia się więc pytanie, kiedy, w jakich okolicznościach i w jaki sposób, twórczość będzie tworzyć nową edukacyjną rzeczywistość? Odpowiedź na to pytanie wiąże się z zabiegami drugiego rodzaju i szkicowym ich przedstawieniem chciałbym zakończyć prowadzone tu rozważania.

W lekcji twórczej, wykraczającej poza dotychczasową konstrukcję, jako „materiału” tę konstrukcję „burzącego” wykorzystuje się dwa filary, dwie równorzędnie potraktowane kategorie prospektywne: wyobraźnię i pytanie. Jak pisze Józef Górniewicz (2001: 89), „Wyobraźnia i twórczość są pojęciami dotyczącymi rzeczywistości dopiero się kształtującej, wzrastającej, zakorzenionej jeszcze w teraźniejszości, a już dotykającej przyszłości. Są zatem kategoriami prospektywnymi. Ich wspólnym elementem jest nowość pojawiającego się wyboru”.

Ten sam walor posiadają pytania. Nie idzie jednak o ich dotychczasowy kształt i rolę, wiadomo bowiem, że przychodząc do szkoły, dziecko natychmiast uczy się, iż pytania zadaje nauczyciel, a rolą ucznia jest udzielanie odpowiedzi. Więcej, wiadomo również, że uczniowie przychodzą do szkoły po to, by poznawać odpowiedzi, a nie pytania, które wymagają odpowiedzi (zob. Nęcka 2001: 149, Puślecki 2002). Wiadomo jednak również, że uświadamianie sobie określonego problemu łączy się ze sformułowaniem odpowiedniego pytania, a kto sam sformułuje problem, znacznie chętniej zabiera się do jego rozwiązania niż ten, kto otrzymuje gotowe problemy, przekazywane przez nauczyciela lub podręcznik (Okoń 1998, zob. także Biłos 1994, 1996, Szmidt 2001).

Tak więc pytanie, jako wynik niepokoju poznawczego i zacząyn twórczości (Szmidt 2001: 75), w tym szczególnym sensie jest kategorią prospektywną, że za jego pomocą to uczeń, korzystając ze swej wiedzy i doświadczenia, zakorzenionych w teraźniejszości, poprzez stwarzaną możliwość bycia autorem problemów, dotyka wiedzy przyszłej. Staje się to możliwe poprzez tworzenie przez nauczyciela wyobrażonych kontekstów umożliwiających pojawianie się uczniowskich pytań. Na każdej lekcji twórczej (a więc także na lekcji języków obcych), dzięki odpowiednio uruchamianej wyobraźni uczniów, edukacja odbywa się nie w sali lekcyjnej, lecz w innym, wyobrażonym przez nich świecie. W świecie tym nie pełnią oni zazwyczaj roli ucznia, gdyż stają się autorami



merytorycznych problemów kulturowych (językowych, matematycznych, przyrodniczych itd.), nie tylko sami je formułują, ale też samodzielnie rozwiązują i wreszcie sprawdzają poprawność rozwiązania (zob. Biłos 1996). Ten sam wymóg odnieść można do szkolnych podręczników, opartych na ćwiczeniach pytaniotwórczych (Pluta 1997). Podsumujmy: w lekcji (języka obcego) regulowanej kulturowo-apriorycznymi przesłankami działania edukacyjnego nauczyciel przedstawia wyizolowany z pewnego zbioru zespół sądów, czynności (sprawności) czy wytworów (np. pojęć, wiedzy), które uczniowie muszą opanować, podczas gdy w lekcji twórczej w odpowiednim zakresie (można go nazwać autonomią, modyfikując jednak nieco znaczenie, jakie nadaje jej Weronika Wilczyńska, zob. Wilczyńska 1999) umożliwia im samodzielne, stosowne do typu rozwiązywanego problemu, związane z indywidualnym przyswajaniem języka obcego, wydzielanie wiedzy i sprawności niezbędnych do uchwycenia jego istoty i wytworzenia w miarę trafnego pomysłu rozwiązania oraz sprawdzenia owej trafności.

W podejściu operacyjno-pragmatycznym analizę każdej (dotychczasowej) lekcji i (dotychczasowego) ćwiczenia w podręczniku nauczyciel może rozpoczynać od szukania odpowiedzi na pytania: kto eksponuje, kto poszukuje rozwiązania, kto sprawdza, kto upewnia. Następnie tak je przekształcać, by tworząc pewien wyobrażony kontekst, opierać je na uczniowskich umiejętnościach formułowania pytań.

## Bibliografia

- Biłos E. (1994). *Sens pytań dydaktycznych. Przykład rozważań nad komunikacją językową ćwiczenia szkolnego*. Częstochowa.
- Biłos E. (1996). *Lekcja polonistyczna oparta na formułowaniu pytań przez uczniów*. Częstochowa.
- Giza T. (1999). *Perspektywy rozwoju wiedzy o twórczości — ujęcie pedagogiczne*. W: Gnitecki J., Palka S. (red.). *Perspektywy i kierunki rozwoju pedagogiki*. Kraków–Poznań.
- Gloton R., Clero C. (1988). *Twórcza aktywność dziecka*. Warszawa.
- Górniewicz J. (2001). *Kategorie pedagogiczne*. Olsztyn.
- Grad J. (1997). *Badania uczestnictwa w kulturze artystycznej w polskiej socjologii kultury*. Poznań.
- Grad J. (2001). *Tradycja jako „kultura ukryta”*. W: Zamiara K. (red.). *Skrytość kultury*. Poznań.
- Lipiec J. (1997). *Filozoficzne podstawy edukacji — na marginesie pedagogiki Hessenowskiej*. W: Rotkiewicz H. (red.). *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*. Warszawa.

- Nęcka E. (2001). *Psychologia twórczości*. Poznań.
- Okoń W. (1998). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa.
- Pluta A. (1997). *Humanistyczna zrozumiałość i dydaktyczny antyfundamentalizm w konstruowaniu podręczników historii*. W: Walczak J., Zielecki A. (red.). *Przeszłość w szkole przyszłości*. Częstochowa.
- Pluta A. (2001). *Osobliwości komunikacji dydaktycznej w różnych kontekstach systemu edukacyjnego*. W: Kojs W. (red.), Dawid Ł. (współudział). *Procesy komunikacyjne w szkole*. Katowice.
- Puślecki W. (2002). *Pełnomocność ucznia*. Kraków.
- Szmidt K. J. (2001). *Szkice do pedagogiki twórczości*. Kraków.
- Szmidt K. J., Bonar J. (1998). *Program edukacyjny „Żywioły”. Lekcje twórczości w nauczaniu zintegrowanym. Klasa II. Książka dla nauczycieli*. Warszawa.
- Szmidt K. J., Bonar J. (2000). *Ogień i woda. Żywioły. Lekcje twórczości w nauczaniu zintegrowanym. Książka dla nauczyciela (klasa II)*. Warszawa.
- Szmidt K. J., Bonar J. (2000 a). *Ogień i woda. Lekcje twórczości w nauczaniu zintegrowanym. Książka ćwiczeń (klasa II)*. Warszawa.
- Wilczyńska W. (1999). *Uczyć się czy być nauczany. O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa–Poznań 1999.
- Zamiara K. (2001). *Humanistyka zintegrowana. Idea i sposoby jej realizacji*. W: Pluta A. (red.). *Kultura i edukacja. Podstawy integracji w teorii i praktyce*. Częstochowa.

Joanna Zawodniak  
Zakład Filologii Angielskiej, Uniwersytet Zielonogórski

## Heurystyczno-operacyjny model wczesnego nauczania języków obcych

### Wstęp

Wczesne kształcenie językowe to proces wymagający od nauczyciela umiejętności łączenia posiadanych kompetencji psychologiczno-pedagogicznych i metodycznych z potrzebami dziecka jako małego naukowca i badacza, autora dociekliwych pytań i oryginalnych pomysłów. W sprostaniu tym wymogom istotną rolę odgrywa równoległe uwzględnianie twórczego i odtwórczego potencjału ucznia, jak ma to miejsce w omówionym poniżej modelu heurystyczno-operacyjnym.

### Logika algorytmu i intuicja heurezy

Fakt, iż obecnie szczególnie nacisk kładzie się na aktywność twórczą, przyczynia się do zaniedbywania działalności odtwórczej, która warunkuje przecież właściwy rozwój tej pierwszej. W wyniku dychotomicznego (twórczego bądź odtwórczego) podejścia do pracy ucznia dochodzi do rozproszenia poznawczego, co oznacza, że nie jest on w stanie w pełni wykorzystać wszystkich swoich umiejętności. Dlatego też warto wnikliwie przyrzeć się heurystyczno-operacyjnemu modelowi nauczania, zakładającemu równoczesną niemal aktywizację myślenia figuratywnego (intuicja heurezy) i operacyjnego (logika algorytmu), która prowadzi do poznania zrównoważonego, sprzyjającego wszechstronnemu funkcjonowaniu dziecka w społeczeństwie. Ważnym czynnikiem owego funkcjonowania jest posługiwanie się językiem obcym, którego efektywność można zwiększyć przez angażowanie ucznia w zadania integrujące pracę twórczą (np. wymyślanie, proponowanie, wybieranie, projektowanie) z postępowaniem odtwórczym (np. przepisywanie, podpisywanie, wymienianie, uzupełnianie) (Nęcka 1992, 1995, Nowak-Łojewska 2002, Wadsworth 1998). W model heurystyczno-operacyjny wpisują się współbrzmiające ze sobą koncepcje wybitnych amerykańskich psychologów — Howarda Gardnera i Roberta J. Sternberga.

## Teoria wielorakich inteligencji według Gardnera

Jako przeciwnik monolitycznego podejścia do rozwoju umysłowego jednostki Gardner podkreśla, że rozwój umysłowy jest konsekwencją sprzężenia operacji logiczno-matematycznych z działalnością praktyczną, techniczną i artystyczną. Rozumowanie to znajduje wyraz w zaproponowanej przezeń wielowymiarowej koncepcji inteligencji, koncentrującej się na różnorodnych, często spletających się ze sobą kompetencjach czy uzdolnieniach. Gardner jest przekonany, że zarówno w szkolnym, jak i pozaszkolnym życiu ucznia doniosłą rolę mają do spełnienia różne typy jego inteligencji (językowa, muzyczna, logiczno-matematyczna, przestrzenna, kinestetyczna, intrapersonalna, interpersonalna, naturalistyczna), których współwystępowanie oddziałuje na stymulowanie i doskonalenie sprawności językowych (Gardner 1983, 1993, Gardner i in. 2001, Zawodniak 2005).

Teorię Gardnerowską należy rozpatrywać w dwóch wzajemnie się przenikających płaszczyznach — indywidualnej, dotyczącej opanowywania przez jednostkę rozmaitych umiejętności, i społecznej, związanej z wpływem społeczeństwa na podtrzymywanie i docenianie owych umiejętności. Za takie minispołeczeństwa można uznać ogół instytucji edukacyjnych, do których zaliczają się szkoła i przedszkole.

Korzystając z obszernych danych empirycznych, Gardner akcentuje, że najodpowiedniejszym czasem do rozpoczęcia zorganizowanego kształcenia poznawczo-językowego potencjału dziecka jest wiek przedszkolny, w którym niektóre rodzaje inteligencji (np. kinestetyczna, przestrzenna) przechodzą swój okres sensytywny. W fazie wczesnego dzieciństwa można nieinwazyjnie rozpoznać mocne i słabe strony pracy małego człowieka, którego warto już wtedy wdrażać do czynnego obcowania z różnymi treściami nauczania, dostępnymi w kąciakach zainteresowań korespondujących z wielorakimi inteligencjami (np. kąciak przyrodniczy, kąciak bajek, kąciak rysunków). Konsekwencją zajęć przedszkolnych powinna być pisemna charakterystyka zaobserwowanych u dziecka umiejętności, obejmująca zaadresowane do rodziców i nauczycieli szkoły podstawowej sugestie co do potencjalnych działań pedagogicznych, które pozwoliłyby zachować ciągłość procesów rozwojowych i zoptymalizować praktykę nauczania (Gardner 1993, Komorowska 2002, Lillard 2005, Niemierko 2002).

Według Gardnera planowanie zajęć lekcyjnych powinno opierać się na dwóch przesłankach, z których pierwsza mówi, że ludzie posiadają różnorodne, niejednokrotnie odmienne zdolności i zainteresowania, zaś druga podkreśla pedagogiczną utopijność twierdzenia, że nie ma rzeczy, których nie można by się nauczyć. Dlatego też istotny jest postulat, aby programy nauczania uwzględniały bogactwo procesów poznawczych i odwoływały się do wielorakich

uzdolnień uczniów, proponując różne sposoby ich rozwijania (np. tematyczne warsztaty pozalekcyjne, spotkania z ciekawymi ludźmi, prace projektowe) (Dembo 1997, Gardner 1993).

Gardner jest zwolennikiem ciągłej i konstruktywnej ewaluacji osiągnięć uczniów, którzy są oceniani podczas pracy nad zadaniami wymagającymi rozmaitych form aktywności (np. pisanie dialogów do historyjki obrazkowej, wykonywanie ilustracji będącej zakończeniem przeczytanego lub wysłuchanego opowiadania, wystukiwanie rytmu piosenki, niewerbalne reagowanie na polecenia nauczyciela, porównywanie określonych faktów i zjawisk).

Tak pojęte wielowymiarowe podejście do umiejętności dziecka powinno zaowocować wartościowym dlań doświadczeniem poznawczo-językowym, poszerzającym się zgodnie z obszarami jego przewag i słabości.

### Triarchiczna teoria inteligencji według Sternberga

Sternberg postrzega inteligencję bardziej w kategoriach procesów myślowych niż w kategoriach umiejętności, jak ma to miejsce w koncepcji Gardniera, i w ramach swojej triarchicznej teorii inteligencji wyodrębnia trzy aspekty — komponentowy, doświadczeniowy i kontekstualny.

Aspekt komponentowy wiąże się z operacjami umysłowymi (komponentami), które odpowiadają za myślenie analityczne (np. staranne planowanie przebiegu rozwiązywania danego problemu, ustalanie strategii mających usystematyzować i zhierarchizować przewidywane działania, racjonalne poszukiwanie wyjaśnienia badanego zagadnienia, dyferencjalne zestawianie towarzyszących mu faktów, ewaluowanie wykonanego zadania).

Aspekt doświadczeniowy odnosi się do procesu stosowania indywidualnie wypracowanego doświadczenia w nowych sytuacjach, które wymagają myślenia twórczego, tj. aktywności opartej na sile wyobraźni, noszącej znamiona nowatorstwa, pomysłowości czy nietypowości i wyrażającej niezależność jednostki.

Aspekt kontekstualny dotyczy adaptacji działalności poznawczej do najbliższego otoczenia uwarunkowanej myśleniem praktycznym, czyli umiejętnością radzenia sobie w wielu codziennych sytuacjach, obejmujących między innymi naukę szkolną. Ten typ myślenia może na przykład ułatwić harmonijną współpracę z rówieśnikami, przestrzeganie zasad zaplanowanej na daną lekcję gry, a także orientację w zakresie materiału obowiązującego na sprawdzianie (Dembo op. cit., Sternberg 2001, Sternberg, Spear-Swerling 2003).

Sternberg definiuje inteligencję jako konsekwencję równowagi między analitycznym, twórczym i praktycznym podejściem do wykonywanych zadań,

co implikuje zasadność nauczania jakościowo zróżnicowanego rozumowania, które ma szansę zdecydowanie poszerzyć życiowe horyzonty ucznia. W efekcie Sternberg krytycznie ustosunkowuje się do wszelkich sztucznych dychotomii (np. nauka indywidualna a nauka zbiorowa, kontrolowane uczenie się a uczenie się przez odkrywanie, tworzenie map myśli a linearne utrwalanie poznanych wyrażań), nadmiernie eksploatowanych w edukacji i jednocześnie krępujących rozwój dziecięcego myślenia (Sternberg 2001; Sternberg, Spear-Swerling 2003).

W kształtowaniu poprawnego myślenia znacząca rola przypada podejściu dialogicznemu, bazującemu na pytaniach otwartych, które zorientowane są na wymianę odczuć i sądów między nauczycielem a uczniami, a także między samymi uczniami (np. „jak uważasz...?”, „w czym tkwi różnica...?”, „z czym ci się kojarzy...?”, „co byś zaproponował, żeby...?”, „dlaczego się nie zgadzasz...?”). Tak zaprojektowanej dyskusji, skłaniającej do spontanicznego, pełnego ciekawych pomysłów i sugestii wyrażania swojej osobowości towarzyszą dodatkowe pytania dzieci oraz komentarze nauczyciela, mające pobudzić je do wyciągnięcia wspólnych wniosków. Sternberg opowiada się za poważnym traktowaniem dziecięcych pytań, które są akomodacyjnym objawem dociekliwości i zaabsorbowania danym zagadnieniem, oddziałującym na umiejętność formułowania i weryfikowania hipotez. Podejściu dialogicznemu przypisuje się funkcję społeczno-poznawczą, zachęca ono bowiem do pracy zespołowej, która w najmłodszych klasach przybiera formę zabawy angażującej różne typy myślenia zintegrowane w procesie wspólnego poszukiwania i negocjowania najodpowiedniejszych rozwiązań. W działaniu grupowym Sternberg przywiązuje dużą wagę do burzy mózgów, będącej strategią poszerzającą strefę najbliższego rozwoju dziecka, a także pogłębiającą rozumienie odmiennych punktów widzenia. Konsekwencją pracy zespołowej powinna być praca indywidualna internalizująca mechanizmy rozwiązywania zadań, pojmowana jako rozmowa ucznia z samym sobą. Posługiwanie się pytaniami bierze więc udział w trójstopniowym rozwoju inteligencji, w którym nauczyciel występuje w roli dyskretnego pomocnika i przewodnika mobilizującego dzieci do porównywania i/lub oceniania faktów, wyjaśniania, podawania przyczyn (myślenie analityczne), tworzenia, sformułowania przypuszczeń (myślenie twórcze) czy wreszcie demonstrowania, wprowadzenia w życie (myślenie praktyczne) (Eyring 2001, Sternberg, Spear-Swerling op. cit., Tudge 1997).

Sternberg uważa, że ocenianie ucznia powinno opierać się na różnorodnych źródłach wiedzy o jego kompetencjach, wykraczających poza znormalizowane testy, tj. ogniskować się na obserwacji jego codziennej działalności poznawczej w klasie, twórczych i praktycznych pracach projektowych, a także na portfolio (Sternberg, Spear-Swerling op. cit.).

Mimo że w mniemaniu Gardniera inteligencja odnosi się do płaszczyzny talentów i zainteresowań, według Sternberga zaś jest równoznaczna z różnymi

jakościami myślenia, wydaje się, że obie te teorie można pogodzić, przyporządkowując różnym zdolnościom konkretne typy rozumowania, stymulujące ich rozwój (np. inteligencja logiczno-matematyczna — myślenie analityczne, inteligencja językowa, muzyczna — myślenie twórcze, inteligencja interpersonalna, naturalistyczna — myślenie praktyczne) (Gardner 1993, Gardner i in. op. cit., Sternberg op. cit.). Obaj autorzy zgodnie podważają słuszność jednowymiarowej, psychometrycznej interpretacji inteligencji, która jest dla nich zjawiskiem znacznie bardziej złożonym i ambiwalentnym. Dlatego też optują za wielostronnym, twórczo-odtwórczym podtrzymywaniem i ocenianiem aktywności umysłowej jednostki, respektującym zarówno jej atuty, jak i niedociągnięcia, z zamiarem wykorzystywania tych pierwszych na rzecz kompensowania tych drugich.

Koncepcje Gardniera i Sternberga mogą okazać się użyteczne we wczesnym nauczaniu języków obcych, szczególnie gdy uwzględni się takie postulaty badaczy, jak:

- równoczesne stymulowanie i rozwijanie rozmaitych umiejętności dziecka,
- stosowanie zasad oceniania nieinwazyjnego i sprzyjających mu narzędzi badawczo-dydaktycznych (obserwacja, portfolio językowe, prace projektowe),
- odwoływanie się do wiedzy o okresach sensytywnych dla rozwoju określonych predyspozycji,
- organizowanie kącików zainteresowań,
- bazowanie na znajomości obszarów przewag i słabości ucznia,
- propagowanie podejścia dialogicznego,
- motywowanie uczniów do udziału w burzy mózgów,
- promowanie pracy indywidualnej jako konsekwencji działań grupowych internalizującej wynegocjowane stanowisko,
- opowiadanie się za ciągłym i wewnętrznie spójnym nauczaniem języka, zrywającym z wszelkimi dychotomiami,
- pełnienie przez nauczyciela funkcji dyskretnego pomocnika, przewodnika i katalizatora aktywnego uczenia się.

### Otwarto-zamknięte zadania szkolne

Nauczyciel języka obcego powinien wspierać i stymulować wszelkie dojrzewające w dzieciach umiejętności niezbędne do rozumienia, interpretowania i odpowiedniego reagowania na otrzymany komunikat, do kontrastywno-komparatywnego spekulowania na temat poznawanych wyrażen czy też do osiągnięcia poziomu metafory językowej. Do tego celu mogą służyć otwarto-zamknięte zadania szkolne, czyli takie zadania, które równocześnie aktywizują twórczy (heurystyczny) i odtwórczy (operacyjny) potencjał ucznia. Zadania te, będące

glottodydaktyczną modyfikacją opracowanych przez Gniteckiego (2004) zadań zintegrowanych, składają się z określonych działań, metod i materiału, które można sklasyfikować w następujący sposób:

działania twórcze i odtwórcze

— działania twórcze odnoszą się do czynności wyróżniających się niepowtarzalnym charakterem, w których ma miejsce akomodacja struktury do nowego, poznawczo i językowo ambitnego celu (np. „wymyśl”, „wykonaj”, „rozwiń”, „zaproponuj”, „zaprezentuj”, „ułoż”). Oddziałują one na prawopółkulowe myślenie dywergencyjne związane z wyobrażaniem, odczuwaniem i intuicją,

— działania odtwórcze odnoszą się do pewnej liczby powtarzalnych czynności wykonywanych na materiale nauczania (np. „zastosuj”, „podaj”, „uzupełnij”, „podkreśl”, „pokoloruj”). Działania te aktywizują lewopółkulowe myślenie konwergencyjne, a zatem nie zachodzi w nich akomodacja struktur poznawczych do nowych celów,

metody heurystyczne i algorytmiczne

— metody heurystyczne to zbiór reguł otwartych i nieokreślonych zmierzających do jednego z wielu rozwiązań i zakładających możliwość zmiany kierunku poszukiwań (np. „przedstaw w dowolny sposób”),

— metody algorytmiczne to zbiór reguł zamkniętych, określonych i masowych, które niejako narzucają uczniowi sposób rozwiązania zadania, dokładnie wskazując operacje i kolejność, w jakiej należy je wykonać (np. „wypisz, a następnie...”),

materiał otwarty i zamknięty

— materiał otwarty jest dziecku „zadany”, a zatem nie precyzuje liczby elementów treści, które należy wziąć pod uwagę (np. „dowolnie dobierając obrazki...”),

— materiał zamknięty jest dziecku „dany”, a więc należy go wykorzystać w całości (np. „z zaznaczonych wyrazów...”) (Gnitecki op. cit., Nowak-Łojewska 2004).

W efekcie można wyodrębnić sześć typów zadań odwołujących się do całości intelektu dziecka, tj. adresowanych zarówno do jego odkrywczości, jak i odtwórczości, a mianowicie:

1) **Zooz** — zadania otwarto-otwarto-zamknięte (działania twórcze, metoda heurystyczna, materiał zamknięty),

2) **Zozo** — zadania otwarto-zamknięto-otwarte (działania twórcze, metoda algorytmiczna, materiał otwarty),

3) **Zozz** — zadania otwarto-zamknięto-zamknięte (działania twórcze, metoda algorytmiczna, materiał zamknięty),

4) **Zzoo** — zadania zamknięto-otwarto-otwarte (działania odtwórcze, metoda heurystyczna, materiał otwarty).

5) **Zzoz** — zadania zamknięto-otwarto-zamknięte (działania odtwórcze, metoda heurystyczna, materiał zamknięty),



6) **Zzzo** — zadania zamknięto-zamknięto-otwarte (działania odwrotne, metoda algorytmiczna, materiał otwarty).

Jako że polecenia lekcyjne z reguły ukierunkowane są na jeden (twórczy lub odwrotne) rodzaj działalności ucznia, warto przedstawić egzemplifikację wymienionych powyżej zadań.

Ad 1) **Zooz**: Przygotuj informację o zagubionym zwierzątku, podając jego imię, wiek i rodzaj nagrody przeznaczonej dla znalazcy.

*myślenie twórcze + myślenie praktyczne*

*inteligencja intrapersonalna/kinestetyczna/przestrzenna*

— działania twórcze: dziecko musi wyobrazić sobie nietypową sytuację, w której zgubiło swoje zwierzątko, co może skłonić je do refleksji nad konsekwencjami takiego stanu rzeczy,

— metoda heurystyczna: dziecku pozostawia się wybór sposobu przygotowania rzecznej informacji (np. plakat, fotografia, kilka napisanych wyrazów, zdanie z podkreślonymi wyrazami),

— materiał zamknięty: dziecko dokładnie wie, z jakich elementów ma być złożona jego wiadomość,

Ad 2) **Zozo**: Wybierz z podanej listy kilka wyrazów i pomyśl, z jakimi innymi znanymi ci wyrazami mogą się one rymować. Następnie ułóż kilka zdań z rymującymi się wyrazami.

*myślenie twórcze + myślenie analityczne*

*inteligencja językowa/(inter-)/intrapersonalna/logiczno-matematyczna (muzyczna)*

— operacje twórcze: dziecko zostaje „obsadzone” w roli małego poety, który ma stworzyć jedną lub dwie ładnie brzmiące zwrotki wiersza,

— metoda algorytmiczna: zadanie prowadzi do jednego konkretnego rozwiązania, jakim jest napisanie kilku rymujących się linijek, które musi być zgodne z ogólnymi zasadami tworzenia wierszy,

— materiał otwarty: dziecko może sobie wybrać niektóre wyrażenia, które wejdą w skład rymujących się zdań,

\* zadanie to może być wykonywane w parach (jedno dziecko zajmie się wyszukiwaniem rymujących się wyrazów, drugie będzie się natomiast zastanawiać nad melodią, która pasowałaby do wierszyka).

Ad 3) **Zozz**: Wykorzystaj dostępne ci materiały (wycinanki/bibułka/koraliki/farbki) do stworzenia postaci, która mogłaby wystąpić w kreskówce. Następnie nazwij ją i zdecyduj, gdzie ona mieszka i co lubi robić.

*myślenie twórcze + myślenie praktyczne*

*inteligencja językowa/kinestetyczna*

— działania twórcze: dziecko otrzymuje impuls do wykorzystania mocy swojej wyobraźni, jak też sprawności manualnych potrzebnych do wykonania wyimaginowanego bohatera, którego musi scharakteryzować według własnego uznania,

— metoda algorytmiczna: wszystkie kroki, które należy wykonać, są przewidywalne,

— materiał zamknięty: dziecko wie, z jakich surowców ma być zrobiony jego bohater i jakich informacji musi o nim dostarczyć,

Ad 4) **Zzoo**: Uzupełnij podany dialog tak, jakby odnosił się do twojego ulubionego bohatera książkowego/komiksowego (piosenkarza/zespołu). Postaraj się, żeby dialog ten wyglądał jak prawdziwy wywiad.

*myślenie analityczne + myślenie praktyczne*

*inteligencja interpersonalna/logiczno-matematyczna/kinestetyczna/przestrzenna*

— działania odtwórcze: od dziecka oczekuje się przeprowadzenia minianalizy tekstu i przystosowania go do ściśle określonego celu,

— metoda heurystyczna: dziecko może zgromadzić potrzebne informacje w dowolny sposób (np. przeglądanie książek, zbieranie tekstów piosenek/artykułów prasowych, zadawanie pytań kolegom); może też ono skorzystać z różnych możliwości nadania swojej pracy cech autentyczności czy atrakcyjności (np. dodanie nagłówka/fotografii, narysowanie obrazka, podkreślenie ważnych wyrazów),

— materiał otwarty: dziecko zachowuje kontrolę zarówno nad główną częścią treści wywiadu, jak i nad materiałami zastosowanymi do ozdobienia go.

Ad 5) **Zzoz**: Podziel podane zdania na prawdziwe i fałszywe. Następnie połącz prawdziwe zdania w opowiadanie o porach roku.

*myślenie analityczne + myślenie praktyczne*

*inteligencja logiczno-matematyczna/naturalistyczna*

— działania odtwórcze: dziecko ma wykonać „naukową” czynność logicznej kategoryzacji zbioru różnych faktów,

— metoda heurystyczna: poszczególne fakty mogą być zestawione w rozmaity sposób, zatem początki i zakończenia opowiadania mogą się różnić,

— materiał zamknięty: dziecko wykonuje działania na precyzyjnie określonej liczbie zdań.

Ad 6) **Zzzo**: Zdania, które zostaną ci podyktowane, są niedokończone. Uzupełnij je samodzielnie (i ułóż we właściwej kolejności).

*myślenie twórcze + myślenie analityczne*

*inteligencja językowa/logiczno-matematyczna*

— działania odtwórcze: dziecko ma wykonać kilka rutynowych operacji, które nie wymagają odeń szczególnego wysiłku intelektualnego,

— metoda algorytmiczna: sposób wykonania zadania jest dziecku narzucony,

— materiał otwarty: dziecku pozostawia się wolny wybór w zakresie słownictwa potrzebnego do uzupełnienia dyktanda

(Moon 2000, Phillips i in. 2002, Phillips 2002, Siek-Piskozub, Wach 2006, Slattery, Willis 2003).

## Podsumowanie

W świetle powyższych rozważań zasadna wydaje się opinia, że stosowanie otwarto-zamkniętych zadań szkolnych może zwiększyć efektywność i dynamikę wczesnego nauczania języków obcych. Wchodzące w ich skład działania, metody i materiał stymulują i wspierają wielorakie procesy myślowe, których synteza jest niezbędna do konstruktywnego i celowego posługiwania się językiem. Rzeczone zadania uspoólniają struktury poznawcze, które stają się równocześnie heurystyczne i operacyjne, intuicyjne i logiczne, twórcze i odtwórcze, implicytne i eksplicytne. W rezultacie oscylowanie między różnymi procesami umysłowymi ma szansę ułatwić dziecku operowanie językiem na różnych poziomach, takich jak interakcyjny, intrapersonalny czy figuratywny, co może wydatnie wzmocnić jego wiarę we własne umiejętności jako coraz bardziej świadomego i sprawnego użytkownika języka.

## Bibliografia

- Dembo M. H. (1997). *Stosowana psychologia wychowawcza*. Przeł. A. Matczak. Warszawa: WSiP.
- Eyring J. L. (2001). *Experiential and Negotiated Language Learning*. W: Celce-Murcia M. (red.). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle Thomson Learning.
- Gardner H. (1983). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner H. (1993). *Multiple Intelligences. The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Gardner H., Kornhaber M. L., Wake W. K. (2001). *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*. Przeł. M. Śmieja. Warszawa: WSiP Spółka Akcyjna.
- Gnitecki J. (2004). *Możliwości wykorzystania strukturalizmu, poststrukturalizmu i neostrukturalizmu w konstruowaniu programów kształcenia*. W: Gnitecki J. (red.). *Konstruowanie autorskich programów kształcenia stymulujących i wspierających rozwój uczniów we współczesnej szkole*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe PTP.
- Komorowska H. (2001). *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola — Ocena — Testowanie*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Lillard A. S. (2005). *Montessori. The Science Behind the Genius*. Oxford: OUP.
- Moon J. (2000). *Children Learning English*. Oxford: Macmillan Heinemann.
- Nęcka E. (1992). *Struktura operacji intelektualnych a twórczość*. W: Materska M. i Tysza T. (red.). *Psychologia i poznanie*. Warszawa: PWN.

- Nęcka E. (1995). *Proces twórczy i jego ograniczenia*. Kraków: Impuls.
- Niemierko B. (2002). *Ocenianie szkolne bez tajemnic*. Warszawa: WSiP.
- Nowak-Łojewska A. (2002). *Zrównoważanie i uspojnianie struktur poznawczych i obrazowania językowego w procesie kształcenia*. Kraków: Impuls.
- Nowak-Łojewska A. (2004). *Zintegrowane zadania w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Impuls.
- Phillips D., Burwood S., Dunford H. (2002). *Projects with Young Learners*. Oxford: OUP.
- Phillips S. (2002). *Drama with Children*. Oxford: OUP.
- Siek-Piskozub T., Wach A. (2006). *Muzyka i słowa. Rola piosenki w procesie przyswajania języka obcego*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Slattery M., Willis J. (2003). *English for Primary Teachers. A Handbook of Activities and Classroom Language*. Oxford: OUP.
- Sternberg R. J. (2001). *Psychologia poznawcza*. Przeł. A. Matczak. Warszawa: WSiP Spółka Akcyjna.
- Sternberg R. J., Spear-Swerling L. (2003). *Jak nauczyć dzieci myślenia*. Przeł. J. Bartosik. Gdańsk: GWP.
- Tudge J. (1997). *Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration: Implications for classroom practice*. W: Moll L. C. (red.). *Vygotsky and Education. Instructional Implications and Applications of Sociocultural Psychology*. Cambridge: CUP.
- Wadsworth B. J. (1998). *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*. Przeł. M. Babiuch. Warszawa: WSiP Spółka Akcyjna.
- Zawodniak J. (2005). *Teaching Children English with Reliance on the Lexically Driven Syllabus*. Kraków: Impuls.

Anna Jaroszewska  
Instytut Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego

## Osobowość dziecka w kontekście nauczania języków obcych. Uwagi wstępne

Wśród czynników psychologicznych, które w znaczącym stopniu determinują proces uczenia się dziecka (tak uczenia się języka, jak i zachowań społecznych) wyróżnić należy czynniki indywidualne, mające charakter wrodzonych, a także czynniki wykształcone i stale modyfikowane w toku aktywnego uczestniczenia dziecka w otaczającej je społeczności kulturowej<sup>1</sup>. Do pierwszej grupy zaliczają się przede wszystkim indywidualne cechy charakteru (osobowość), rodzaj, a także poziom inteligencji, uzdolnienia, zdolność zapamiętywania i umiejętność skierowania i utrzymania uwagi oraz wiek, który w dużym stopniu określa aktualne stadium rozwoju poznawczego dziecka. Do grupy drugiej przyporządkowane zostały szeroko rozumiane postawy dziecka wobec *innych* osób i nowych zjawisk kulturowych, stopień jego zmotywowania do podejmowania określonych działań wspierających proces edukacji i wychowania, dominujące strategie komunikacyjne, style uczenia się, świadomość własnych możliwości i ograniczeń w kontekście uczenia się, jak również podatność (bądź jej brak) na wpływ czynników środowiskowych. Czynniki te określają dwie sfery psychicznego funkcjonowania dziecka — kognitywną (intelektualną) oraz afektywną (emocjonalną), które w największym stopniu determinują efektywność procesu dydaktycznego, wyznaczając jego kierunek (Moscovici 1998: 254, Myczko 2004: 20 n., Szalek 2004: 18–19).

Dotychczas nie wypracowano spójnej teorii, która w pełni opisywałaby kształtowanie się, organizację oraz zasady funkcjonowania osobowości. Wśród licznych teorii osobowości wyróżnić można m.in. teorie czynnikowe lub teorie cech, neobehawiorystyczne teorie społecznego uczenia się, teorie dynamiczne i teorie poznawcze. W pierwszym przypadku osobowość przedstawiana jest jako hierarchiczna organizacja cech psychicznych, przy czym cecha jest w tym przypadku względnie dynamiczną tendencją jednostki do określonych zachowań. Status cechy może być przypisywany również zdolnościom, w tym inteligencji jednostki (Strelau 2002:27, Reber A. S., Reber E. S. 2005:112–113, 490). W drugim przypadku przyjmuje się, że osobowość stanowi organiza-

<sup>1</sup> Źródło dla tego artykułu stanowi moja rozprawa doktorska zatytułowana *Nauczanie języka obcego w kształceniu wczesnoszkolnym. Rozwój świadomości wielokulturowej dziecka* (w druku)

cję nawyków różnego rodzaju, nabywanych w toku uczenia się. Koncepcja trzecia tłumaczy osobowość jako organizację potrzeb, motywów, które mogą być wrodzone albo przejmowane w procesie socjalizacji. Według ostatniej z przytoczonych teorii osobowość jest systemem przekonań zorganizowanych w systemy pojęciowe, które niekoniecznie muszą być procesami świadomymi (Reber A. S., Reber E. S. 2005: 491–492).

Ponadto wyróżnia się teorie o charakterze integrującym. Współcześnie podkreśla się także, iż organizacja oraz sposób funkcjonowania osobowości nie zawsze muszą być zdeterminowane czynnikami biofizycznymi czy być wynikiem zewnętrznego oddziaływania. Czynniki te tworzą wprawdzie fundamenty osobowości, ale jej ostateczny kształt w dużej mierze zależy od aktywności jednostki. Poprzez aktywność dziecko staje się bowiem autonomicznym podmiotem, który posiada — zmieniającą się w procesie rozwoju — zdolność do samodzielnej oceny siebie oraz swojego otoczenia. W aktywności wyraża się również dążenie do tego, aby oddziaływać na otoczenie zgodnie z wytworzonymi przez siebie celami czy programami. Zachowanie się dzieci jest więc warunkowane zarówno przez ich osobowość, jak i środowisko, w którym żyją i działają (Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża 1992:187–188, Strelau 2002: 166 n.).

W rozważaniach nad dziecięcą osobowością najczęściej jednak dokonuje się podziału o charakterze wartościującym — wyróżnia się ekstrawertyków i introwertyków. Ekstrawersję rozumianą jako cecha osobowości charakteryzuje ukierunkowanie „na zewnątrz”. Dziecko ekstrawertyczne cechuje łatwość wyrażania myśli i uczuć oraz nawiązywania kontaktów z innymi ludźmi. Dziecko takie wykazuje silną potrzebę działania, aktywności i uczestnictwa w różnych przedsięwzięciach. Introwersja natomiast odnosi się do ukierunkowania osobowości dziecka „do wewnątrz”. Z cechą tą łączy się skłonność do skupiania się na własnych przeżyciach wewnętrznych przy jednoczesnym braku zainteresowania światem zewnętrznym. Typ introwertyczny charakteryzuje się przewagą myślenia nad działaniem, refleksji nad czynem. Cechuje go poza tym duża wrażliwość, wysoki stopień samoświadomości, a jednocześnie powściągliwość. Dziecko introwertyczne ma trudności w kontaktach z innymi ludźmi oraz w przystosowaniu się do otoczenia (*Złota Encyklopedia PWN* 2002, Reber A. S., Reber E. S. 2005: 197–198, 294). Z czasem ujęcie to zostało rozszerzone o wymiar psychotyzmu, przejawiający się w tendencji do izolacji, braku troski o innych, braku wrażliwości oraz sprzeciwianiu się ogólnie panującym normom społecznym (Strelau 1995: 34–49, Eysenck H., Eysenck M. 1996: 145, Rothbart 1999: 285 n.). W pięcioczynnikowym modelu osobowości Costy i McCrae’a wyróżniono natomiast neurotyzm, ekstrawersję, otwartość, ugodowość i sumienność (za: Strelau 2002: 188 n.). Pervin i John (2002: 281) w strukturze dziecięcej osobowości wskazali ponadto w miejsce ekstrawersji towarzyskość i aktywność, zaś w miejsce neurotyzmu lęk oraz drażliwość.

Rozwój osobowości jest procesem stopniowym rozpoczynającym się co najmniej od chwili narodzin dziecka. Pomimo pewnych predyspozycji wrodzonych to głównie czynniki otoczenia wpływają na rozwój poszczególnych cech osobowościowych (Przetacznik-Gierowska, Makiełło-Jarża 1992: 192, Vasta, Haith, Miller 1995: 472, Pervin, John 2002: 475–476). Intensyfikacja interakcji z otoczeniem społecznym następuje jednak z chwilą rozpoczęcia nauki w szkole podstawowej. W klasie szkolnej wyróżnić można ekstra- i introwertyków, dzieci różniące się poziomem lub rodzajem inteligencji, zdolnością zapamiętywania, motywacją do nauki czy też stosowanymi tzw. stylami poznawczymi. Płeć oraz przyspieszone bądź spowolnione procesy lateralizacyjne to kolejne przyczyny zróżnicowania dziecięcych zachowań. W przypadku dzieci ważne jest jednak to, że ich zaawansowany rozwój psychiczny właściwie dopiero się rozpoczyna, toteż najbliższe otoczenie, a szczególnie rodzice, koledzy szkolni i nauczyciel odgrywają ważną rolę w kształtowaniu dziecięcych zachowań i sposobów myślenia (Hurlock 1985: 63–67, Uszyńska-Jarmoc 2003: 73–97).

Efektywność nauczania języków obcych oraz kształtowania szeroko rozumianych postaw społecznych dzieci w młodszym wieku szkolnym uzależniona jest w znacznym stopniu od tego, czy uczeń charakteryzuje się dużym, czy niewielkim stopniem inhibicji, a więc czy obawia się podejmowania aktywnych działań w stosunku do *innych/obcych*, polegających np. na komunikacji w obcym języku (obawa przed reakcją otoczenia na popełniane błędy), czy też przeciwnie, nie ma zahamowań z tym związanych (Stasiak 2000:402–n.).

Próbę wyjaśnienia wewnętrznego lęku dziecka przed tym, co nowe o onne podjął Jerome Kagan (1999: 29–51). W wyniku wielu badań wyróżnił on dwie podstawowe cechy temperamentu dziecka: zahamowanie i niezahamowanie. W pierwszym przypadku dziecko jest lękliwe, unika obcych osób i nowych sytuacji. Jeśli dochodzi do konfrontacji z nowym otoczeniem, nieznanymi rówieśnikami, jest ono nieśmiałe i zagubione, często przy tym oczekuje wsparcia rodzica bądź nauczyciela. Jeśli nie otrzyma pomocy, skłonne jest uciec, schować się lub zamknąć w sobie. Dziecko niezahamowane jest dynamiczne i lubi nowe sytuacje. Możliwość eksperymentowania sprawia mu radość. Charakteryzuje się otwartością i wesołym usposobieniem. Dziecko o osobowości ekstrawertycznej (niezahamowanej) posiada zdolność modyfikacji starego bądź konstrukcji nowego osobowego, w tym językowego „ja”, wyrażającą się w zainteresowaniu światem zewnętrznym, łatwości nawiązywania i utrzymywania kontaktów, chęcią eksperymentowania i związanym z tym brakiem zahamowań.

Podczas gdy teoria Kagana koncentruje się tylko na aspektach zahamowanie/niezahamowanie, w innych koncepcjach odnoszących się do temperamentu dziecka dokonuje się bardziej szczegółowego podziału (Strelau 2002: 213 n.). Buss i Plomin (1986) w tzw. modelu EAS (*Emotionality, Activity, Sociabi-*

*lity*) wyróżnili z kolei trzy rodzaje dziecięcego temperamentu: temperament emocjonalny, temperament wyrażający się w aktywności oraz temperament przejawiający się towarzyskością jednostki. Thomas i Chess (1996) na gruncie Nowojorskich Badań Podłużnych (NYLS) do wymiarów dziecięcego temperamentu zaklasyfikowali natomiast takie cechy jak aktywność, rytmiczność, zbliżanie się/wycofywanie się, adaptacyjność, intensywność, próg reagowania, nastroj, odporność na interferencję, zakres i trwałość uwagi. Na ich podstawie możliwe jest określenie osobowości dziecka jako łatwej, trudnej bądź powoli rozgrzewającej się. W każdym jednak przypadku poszczególne cechy osobowościowe, niebędące cechami wrodzonymi, mogą być pod pewnymi warunkami modyfikowane, pomimo iż temperament dziecka postrzegany jest przez większość badaczy jako właściwość warunkowana genetycznie, a więc charakteryzująca się względną stabilnością (Vasta, Haith, Miller 1995: 457 n., Szalek 2004: 19).

Duże znaczenie dla określenia, czy dany uczeń jest intro- czy ekstrawertyczny, ma otoczenie dziecka i przebieg poszczególnych interakcji wynikających z procesu kształcenia i wychowania. W przypadku nauki w szkole szczególnie rolę odgrywał będzie nauczyciel. Jego stosunek do uczniów, sposób prowadzenia lekcji, a także stosowane przez niego metody nauczania mogą zaważyć na tym, czy dziecko otworzy się i zaangażuje, czy też będzie starało się ukryć, przyjąć postawę pasywną, która nie wspomaga procesu uczenia się języka obcego i kształtowania przyjaznych postaw społecznych. Pomimo że powszechnie uważa się, że to właśnie ekstrawertyk uczy się efektywniej, to jednak w świetle powyższych uwag nie można dziecka introwertycznego uznać za „gorszego” ucznia (Fontana 1998: 221, Szalek 2004: 30), co ma związek ze wspomnianą już umiejętnością komunikacji. Jeśli dziecko wykazuje skłonność do podejmowania ryzyka w zakresie porozumiewania się w obcym języku, jeżeli nie boi się skompromitować przed kolegami w klasie lub kimś obcym, prawdopodobnie będzie mu łatwiej przejść przynajmniej przez pierwszy, podstawowy etap kursu. Nie oznacza to jednak, iż dziecko introwertyczne nie może osiągnąć podobnego lub nawet bardziej zaawansowanego poziomu znajomości języka. Sukces, któremu w nauczaniu języka obcego przypisuje się współcześnie wiele znaczeń, nie zależy bowiem od jednego, lecz od wielu czynników, zarówno natury wewnętrznej/indywidualnej, jak i zewnętrznej/społecznej (Pfeiffer 2001:99–103, Szalek 2004:18–n.). Równie ważna jest motywacja dziecka do zdobywania kompetencji komunikacyjnych, jego inteligencja, zdolności czy pamięć.



## Bibliografia

- Buss A. H., Plomin R. (1986). *The EAS Approach to Temperament*. W: Plomin R., Dunn J. (red.). *The Study of Temperament: Changes, Continuities and Challenges*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, s. 67–77.
- Eysenck H., Eysenck M. (1996). *Podpatrywanie umysłu*. Gdańsk: GWP.
- Fontana D. (1998). *Psychologia dla nauczycieli*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Hurlock E. B. (1985). *Rozwój dziecka*. Warszawa: PWN.
- Kagan J. (1999). *Born To Be Shy?* W: Conlan R. (red.). *States of Mind*. New York: Wiley, s. 29–51.
- Moscovici S. (red.) (1998). *Psychologia społeczna w relacji Ja–Inni*. Warszawa: WSiP.
- Myczko K. (2004). *Kognitywna teoria uczenia się i rozwijanie autonomii ucznia w dydaktyce języków obcych*. W: Pawlak M. (red.). *Autonomia w nauce języka obcego*. Poznań–Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu, s. 19–30.
- Pervin L. A., John O. P. (2002). *Osobowość — teoria i badania*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Pfeiffer W. (2001). *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Przetacznik-Gierowska M., Makiello-Jarża G. (1992). *Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego*. Warszawa: WSiP.
- Reber A. S., Reber E. S. (2005). *Słownik psychologii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Rothbart M. K. (1999). *Szerokie wymiary temperamentu i osobowości*. W: Ekman P., Davidson R. J. (red.). *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*. Przeł. B. Wojciszke. Gdańsk: GWP, s. 283–288.
- Stasiak H. (2000). *Wpływ czynników emocjonalnych na dziecięcą akwizycję języka obcego*. W: *Problemy komunikacji międzykulturowej — lingwistyka, translatoryka, glottodydaktyka*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Graf-Punkt, s. 402–427.
- Strelau J. (1995). *Temperament i inteligencja*. Warszawa: PWN.
- Strelau J. (2002). *Psychologia różnic indywidualnych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Szałek M. (2004). *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego? Motywacja w teorii i praktyce*. Poznań: Wydawnictwo Wagros.
- Thomas A., Chess S. (1996). *Temperament: Theory and Practice*. New York: Brunner/Mazel.
- Uszyńska-Jarmoc J. (2003). *Twórcza aktywność dziecka. Teoria — rzeczywistość — perspektywy rozwoju*. Białystok: Trans Humana.

Vasta R., Haith M. M., Miller S. A. (1995). *Psychologia dziecka*. Warszawa: WSiP.

*Złota Encyklopedia PWN* (2002). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

Izabela Kabzińska, Elżbieta Marek  
Akademia Świętokrzyska  
Filia w Piotrkowie Trybunalskim

Metody nauczania języka angielskiego dzieci w klasach początkowych  
(na podstawie analizy wybranych programów, ankiet i obserwacji lekcji)

Wprowadzenie

Nad opracowaniem najskuteczniejszej metody nauczania języka obcego zastanawiano się już w starożytności, kiedy to wyzwaniem językowym była dla wielu uczniów łacina. Jeremy Harmer twierdzi, że dotychczas udało się stworzyć wiele skutecznych metod nauczania, ale nigdy nie udało się i nigdy nie uda się opracować jednej, ponadczasowej metody nauczania języków obcych. Każdy nauczyciel dostosowuje bowiem metody do wieku, potrzeb i możliwości swoich uczniów, uwzględnia ilość i jakość środków dydaktycznych w szkole, ilość godzin przeznaczonych na naukę języka obcego itp. Wszystko to wpływa na modyfikację metod i technik pracy z dziećmi.

W prezentowanych badaniach skoncentrowano się na metodach nauczania języka angielskiego w kształceniu zintegrowanym. Podjęto próbę odpowiedzi na pytania:

1. Które metody nauczania są preferowane w programach?
2. Jakie rozwiązania metodyczne stosują nauczyciele podczas zajęć?
  - Jakiego formy aktywności dzieci preferują nauczyciele na zajęciach?
  - Jakiego ćwiczenia stosuje się podczas nauki języka angielskiego?
  - Jakiego źródła inspiracji do zajęć są wykorzystywane?
  - Jak podawane są reguły gramatyczne?
  - Jaki język dominuje na zajęciach?
  - W jaki sposób i w jakim stopniu w procesie uczenia się jest wykorzystywana pamięć?
  - Jakiego sposoby poprawiania błędów stosują nauczyciele?

Można przypuszczać, że metodą najczęściej stosowaną przez nauczycieli jest najbardziej lubiana przez dzieci metoda Total Physical Response (metoda reagowania całym ciałem), będąca typowym przykładem nauki przez zabawę. Trudno natomiast stwierdzić, która metoda w swej „czystej” postaci w warunkach szkolnych okazałaby się najskuteczniejsza. Należy przyjąć, że żaden nauczyciel nie stosuje tylko jednej metody w pracy z dziećmi, lecz korzysta z wielu różnorodnych rozwiązań.

Badania przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego, z wykorzystaniem takich technik, jak:

- analiza dokumentów, tj. programów, podręczników i tzw. książek dla nauczycieli (w analizie zastosowano kryteria podane przez Teresę Janicką-Panek, zob. Janicka-Panek 2002),
- ankieta (przeprowadzono ją wśród wszystkich nauczycieli uczących języka angielskiego w państwowych szkołach podstawowych w Piotrkowie Trybunalskim, w wybranych szkołach łódzkich oraz kilku wiejskich szkołach w województwie łódzkim),
- obserwacja (podczas obserwacji zastosowano niestandardowe techniki gromadzenia materiałów, tj. notatki, opisy i rejestrację fotograficzną. Obserwacja posłużyła do zebrania materiałów wskazujących przede wszystkim metody stosowane przez nauczycieli uczących języka angielskiego w klasach I–III).

## 1. Metody nauczania języka angielskiego w świetle analizy programów nauczania

Metodycy nauczania języka angielskiego wyróżniają około dziesięciu metod, jednak w programie nauczania języka angielskiego Anny Wieczorek i Ewy Skiby (Wieczorek, Skiba 1999) oficjalnie wymieniona została nazwa tylko jednej — Total Physical Response. W programie Ewy Lewandowskiej i Barbary Maciszewskiej zaś czytamy: „Ze względu na rozbieżność wiekową dzieci I etapu edukacyjnego [...] proponujemy zastosowanie dwóch podstawowych metod nauczania: metody TPR oraz metody komunikacyjnej, przy czym druga z wymienionych metod wystąpi w szerszym zakresie w klasach II i III. W klasie I nauczanie oparte będzie głównie na metodzie TPR” (Lewandowska, Maciszewska 2000). Zjawisko nikłej reprezentacji metod w analizowanych programach może być związane z nieadekwatnością znanych, tradycyjnych metod nauczania języka angielskiego do nauczania małych dzieci. Wieczorek i Skiba podają bowiem, że „dobór [metod] uzależniony jest przede wszystkim od: wieku dzieci, celów i zadań pracy dydaktycznej przyjętych na daną jednostkę lekcyjną lub dydaktyczną oraz od organizacji środków, którymi zamierza posłużyć się nauczyciel dla osiągnięcia założonych celów” (Wieczorek, Skiba 1999: 27). Stąd konieczność łączenia elementów charakterystycznych dla wielu różnych metod.

Metody i techniki nauczania języka angielskiego podane w programie bazują na metodach tradycyjnych, takich jak Total Physical Response (ruch odpowiedzią na polecenia, w dalszych etapach — próba wydania poleceń do wykonania w języku angielskim), The Audiolingual Method (powtarzanie

słów i zwrotów, uczenie pamięciowe) i Cognitive Method (stwarzanie sytuacji podobnych do naturalnych, w których dziecko będzie miało okazję posłużyć się znanymi zwrotami w języku obcym).

Elementy poszczególnych metod służą doskonaleniu różnych zdolności językowych. Wśród metod i technik autorki wyróżniły więc te, które:

- wspierają rozumienie mowy (zadania typu: zrozum, wykonaj, powiedz, na bazie TPR, do których zaliczyć można: zabawy ruchowe, słuchanie kaset, zgadywanki tak/nie, ocenę zdań prawda/fałsz, zabawy plastyczne, głównie rysunki „pod dyktando”, oraz sesje czytania lub opowiadania historyjek z aktywnym udziałem dzieci);
- wspierają proces mówienia w języku angielskim (techniki dramatyczne i inscenizacyjne, piosenki, rymowanki, łańcuszek pytań i odpowiedzi, różnego typu zgadywanki, wyszukiwanie słów, np. rozpoczynających się na tę samą głoskę, opisy. Lewandowska i Maciszewska dodają, że istotna może być również repetycja, prezentacja ilustracji mogących inspirować wypowiedzi, wcześniejsze wysłuchanie omawianego tekstu itp. (Lewandowska, Maciszewska 2000: 26);
- wspierają rozumienie tekstu pisanego i czytanie (dobieranie podpisów do ilustracji, gry dydaktyczne, np. Memory — próba odnalezienia dwóch identycznych kart ułożonych obrazkiem do dołu poprzez odkrywanie i zapamiętywanie ułożenia karty z daną ilustracją, a następnie dobieranie identycznych ilustracji w pary (Wieczorek, Skiba 1999: 27). Istotne wydaje się również tworzenie tzw. banku słów kluczowych, na podstawie których będzie możliwe rozumienie tekstu, zwracanie uwagi na tytuł tekstu, układanie całości z fragmentów tekstu pociętego na akapity/zdania, (Lewandowska, Maciszewska 2000: 26);
- wspierają pisanie w języku angielskim (pisanie po śladzie, transponowanie druku na pismo, np. podpisy pod obrazkami, projekty pedagogiczne — stworzone przez dzieci słowniczki, książeczki itp.);
- wspierają pamięciowe opanowanie zwrotów i słówek poprzez tworzenie słowniczków obrazkowych lub tzw. mind maps (Wieczorek, Skiba 1999: 27).

Autorki obu programów nauczania języka angielskiego w kształceniu zintegrowanym podają jednomyślnie TPR jako najskuteczniejszą metodę pracy. Na drugim miejscu zaś wymieniają metodę komunikacyjną. Uwaga autorek nie skupia się jednak wyłącznie na metodach. Wydaje się, że bardziej interesują je same techniki nauczania. W praktyce łatwiej jest bowiem nie wyznaczać jednej metody jako dominującej, lecz korzystać z najlepszych rozwiązań wszystkich metod.

## 2. Metody nauczania języka angielskiego w opinii nauczycieli

Ankiety przygotowane w celu poznania metod stosowanych przez nauczycieli języka angielskiego w klasach I–III zostały przeprowadzone we wszystkich państwowych szkołach podstawowych na terenie Piotrkowa Trybunalskiego (gdzie pracuje 12 nauczycieli języka angielskiego), w wybranych szkołach łódzkich (kwestionariusz przedstawiono 5 nauczycielom) oraz w szkołach znajdujących się na terenie obecnego województwa łódzkiego (w badaniu wzięło udział czterech nauczycieli). W rezultacie uzyskano informację od 21 nauczycieli. Były to kobiety w wieku 22–48 lat i jeden mężczyzna 25-letni. Siedem spośród badanych osób posiada stopień stażysty, tyle samo stopień nauczyciela kontraktowego, cztery osoby to nauczyciele mianowani, a trzy dyplomowani. Dziesięć osób ukończyło studia magisterskie, pozostałe — trzyletnie studia licencjackie.

Nauczyciele nie zawsze odpowiadali na wszystkie pytania. Niemniej jednak na podstawie informacji, które podali, można określić metody stosowane na lekcjach i obserwować różnice w wyborze metod, jakiego dokonują młodzi, nie zawsze doświadczeni, lecz ambitni nauczyciele, oraz starsi, doświadczeni, choć nie zawsze entuzjastycznie podchodzący do nauczania.

Analizy wyników ankiety dokonano na podstawie poszczególnych pytań zawartych w kwestionariuszu.

### Sposoby wprowadzania nowego słownictwa

Z przeprowadzonych badań wynika, że najczęściej nowe słownictwo wprowadzane jest za pomocą obrazków/modeli oraz ruchu (14 osób). Najmniej nauczycieli stosuje wyłącznie obrazki/modele (2 osoby) oraz obrazki/modele, ruch, tłumaczenia, gry i zabawy jednocześnie (2 osoby). Demonstracja obrazków lub modeli to element metod The Silent Way oraz Direct Method, wykorzystanie ruchu to elementy metod TPR, Direct Method, Natural Approach i The Silent Way; stosowanie wyłącznie tłumaczenia wyrazów angielskich na język polski to element metody Grammar Translation. Uzyskane dane świadczą o popularności wśród badanych nauczycieli metody bezpośredniej (Direct Method) oraz metody The Silent Way.

### Podawanie reguł gramatycznych

Sześciu nauczycieli odpowiedziało, że podają proste reguły gramatyczne. Jest to cecha metody GT (Grammar Translation). Siedmiu nauczycieli nigdy

nie tłumaczy gramatyki w klasach I–III. Pozostali — 8 osób — tłumaczą zasady gramatyczne tylko sporadycznie, co jest cechą metody audiolingwalnej. Dane te świadczą o braku konieczności stosowania metody gramatyczno-tłumaczeniowej w nauczaniu języka angielskiego w klasach I–III.

### Język dominujący na zajęciach

Najczęściej nauczyciele odpowiadali, że na lekcjach głównie używają języka polskiego, ale wszelkie polecenia wydają w języku angielskim (cecha metody TPR). Twierdzi tak 13 osób. Sześciu nauczycieli stwierdza, że na lekcjach używa głównie języka angielskiego, a kiedy coś jest niezrozumiałe, włącza język polski (cecha metody CLT). Dwie osoby podają, że na lekcjach stosują wyłącznie język angielski. Jest to cecha metody audiolingwalnej i Direct Method. Przemawia to na korzyść metody reagowania całym ciałem, gdzie język obcy stosowany jest głównie do wydawania poleceń.

### Wykorzystywanie pamięci w procesie uczenia się

Jedenaście spośród badanych osób wykorzystuje technikę uczenia na pamięć (dzieci często uczą się na pamięć wierszy, piosenek). Jest to cecha metody kognitywnej. Dziesięć osób odpowiedziało, że stosuje uczenie pamięciowe, ale głównie polega ono na powtarzaniu nowych słówek po nauczycielu. To cecha metody audiolingwalnej.

### Poprawianie błędów popełnianych przez dzieci

Dwunastu nauczycieli odpowiedziało, że poprawia błąd popełniony przez dziecko od razu. Jest to cecha metod GT, Audiolingual Method, the Silent Way oraz Direct Method. Jeden stwierdził, że w ogóle nie zwraca uwagi na błędy, liczy na to, że dziecko samo dostrzeże popełniony przez siebie błąd i więcej go nie popełni (cecha metod Natural Approach i CLT). Czterech nauczycieli preferuje korektę błędów dokonywaną przez rówieśników, a pozostali proponują inne rozwiązania:

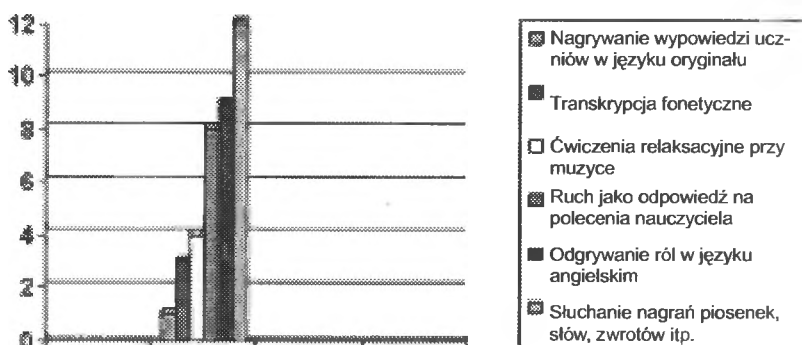
- „Najpierw stosuję metodę poprawiania błędów przez gesty, potem przez rówieśników, a w końcu podaję właściwą odpowiedź” (nauczyciel mianowany),
- „Poprawiam określone błędy w określonych sytuacjach. Nie poprawiam, gdy dziecko stara się przekazać informację, aby nie zniechęcać do mówienia” (nauczyciel dyplomowany),
- „Pomagam dziecku samemu poprawić błąd — podaję podobny przykład” (nauczyciel dyplomowany),

— „Podczas wypowiedzi ustnej notuję błędy, później krótko je omawiam; wypowiedzi pisemne są korygowane czerwonym piórem; próbuję naprowadzić ucznia na „właściwe tory” (nauczyciel kontraktowy).

Zdecydowana większość nauczycieli wykorzystuje więc w swej pracy elementy metod GT, Audiolingual Method, The Silent Way oraz Direct Method.

### Preferowane formy aktywności

Poniższy wykres przedstawia formy aktywności najczęściej stosowane podczas nauki języka angielskiego.



Najbardziej popularny rodzaj aktywności (stosuje go 12 z 22 nauczycieli) to słuchanie nagrań. Świadczy to o skłonności nauczycieli do wykorzystywania metody sugestopedii w nauczaniu dzieci z klas I–III. Na następnym miejscu znalazło się odgrywanie ról w języku angielskim, np. „in a shop” (element metody komunikacyjnej), co wykorzystuje 9 osób, dalej stosowanie ruchu jako odpowiedzi na polecenia nauczyciela (element TPR) — 8 osób, transkrypcję fonetyczną (element metody CLL) stosują 3 osoby, nagrywanie wypowiedzi uczniów w języku angielskim w celu ocenienia wymowy (element metody The Silent Way oraz metody CLL) preferują 2 osoby.

### Ćwiczenia stosowane podczas nauki języka angielskiego

Każdy badany nauczyciel wybrał trzy rodzaje aktywności spośród podanych. Wyniki przedstawiają się następująco:

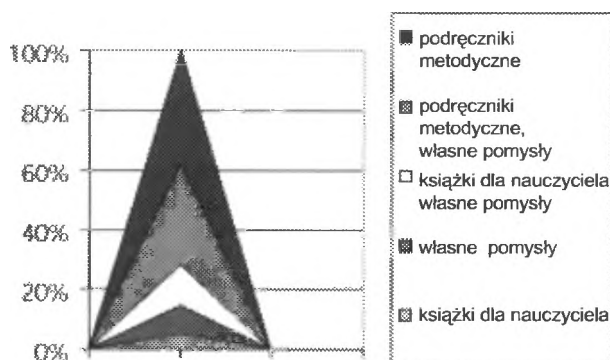


Lp.	Rodzaj ćwiczeń	Charakterystyczna metoda	Ilość wyborów
1.	Ćwiczenie typu: dokończ zdanie	Metoda CLT	10
2.	Ćwiczenie typu: wskaż kolegę, którego opiszę w języku angielskim	Metoda CLT	9
3.	Udzielanie odpowiedzi na proste pytania	Metoda audiolingwalna	16
4.	Tworzenie zdań ze wskazanym wyrazem	Metoda audiolingwalna	17

Tabela 1. Ćwiczenia preferowane przez nauczycieli

### Źródła inspiracji do zajęć

Większość nauczycieli podaje, że metody stosowane na lekcjach zostały zaczerpnięte z podręczników metodycznych. Najmniej anglistów przyznaje się do korzystania z książki dla nauczyciela. Szczegółowe dane przedstawia poniższy wykres.



Wykres 2. Źródła inspiracji metodycznych

Dziewięcioro z 21 nauczycieli twierdzi, że często wymyśla stosowane w pracy metody. Jest to dość pozytywny objaw twórczej działalności obliczonej na wszechstronny rozwój ucznia. Metody tworzone przez nauczycieli dopasowane są bowiem do możliwości i wymagań konkretnej grupy uczniów. Wszyscy

ankietowani wykazali się zainteresowaniem literaturą z zakresu metodyki nauczania języka angielskiego. Ponad połowa stwierdziła, że literatura ta jest raczej bogata i łatwo dostępna. Świadczy to niewątpliwie o chęci nauczycieli do poszerzania wiedzy i ciągłego doskonalenia metod oraz technik pracy wykorzystywanych na lekcjach języka angielskiego.

Większość nauczycieli ogranicza się niestety wyłącznie do podstawowych podręczników akademickich, takich jak: *The Practice of English Language Teaching* J. Harmera (9 osób wskazało tę pozycję), *Metodyka nauczania języków obcych* (5 osób) H. Komorowskiej, P. Ur (3 osoby). Dwie osoby wskazały *English Teaching FORUM*, również 2 podają, że korzystają wyłącznie z podręczników do nauczania języka angielskiego. Trzy osoby nie podały żadnych pozycji. Z literatury wykraczającej poza podstawę na studiach filologicznych nauczyciele wskazali następujące książki: J. B. Heaton: *Classroom testing*, A. Mathews: *At the Chalkface*, V. Evans: *Teaching methods*, J. Brzeziński: *Nauczanie języków obcych*, E. A. Ronowicz: *Kierunki w metodyce nauczania języków obcych*, W. Rope: *How to teach*, H. Curtain, C. Pesola: *Languages and children. Making the Match*. Niektórzy dodali również pozycje z zakresu psychologii: M. E. P. Seligman: *Optymistyczne dziecko*, P. Brytan, A. M. Colman: *Psychologia rozwojowa*.

Na podstawie analizy ankiet można jednoznacznie stwierdzić, że metodą najczęściej stosowaną w nauczaniu języka angielskiego w kształceniu zintegrowanym jest metoda bezpośrednia, na drugim miejscu zaś plasują się metody audiolingwalna oraz The Silent Way. Wydaje się to dość oczywiste, bowiem metoda bezpośrednia porównuje proces przyswajania języka obcego do procesu nauki języka ojczystego, co bardzo ułatwia dzieciom poznawanie nowego słownictwa i zwrotów. Wyniki te potwierdza Hanna Komorowska, która podaje, że wartości metody bezpośredniej „leżą u podstaw działania przedszkoli i szkół nauczających poszczególnych przedmiotów w języku obcym” (Komorowska 2003: 26).

Metoda audiolingwalna, druga pod względem popularności, jak podaje Małgorzata Pamuła, „przeznaczona była przede wszystkim dla dorosłych, chociaż zmiany, jakie wprowadziła w nauczaniu języków obcych, miały istotny wpływ na proces nauczania języków dzieci” (Pamuła 2004: 41). Zmiany przede wszystkim polegały na uatrakcyjnieniu repetycji, tj. przekształceniu żmudnego powtarzania słów i zwrotów w rodzaj zabawy słownej. Badania wskazują, iż metoda ta okazuje się skuteczna w pracy z dziećmi, głównie dlatego, że dyktuje sposoby przekazywania i utrwalania słownictwa za pomocą szerokiej gamy ćwiczeń werbalnych i pisemnych.

Elementy metody The Silent Way okazują się równie użyteczne jak elementy metody audiolingwalnej, choć najcenniejsze rodzaje aktywności, jakie ta metoda proponuje, w mniejszym stopniu wiążą się z przekazywaniem i utrwalaniem

słownictwa. Przede wszystkim wprowadzają one atmosferę skupienia, wyciszają, co wiąże się z koniecznością ograniczenia sytuacji stresowych. Jednym z podstawowych zadań nauczyciela jest bowiem zachęcenie dzieci do dalszej nauki języka, a urozmaicenie zadań lekcyjnych, pochwały oraz zapewnienie poczucia bezpieczeństwa to podstawowe warunki realizacji tego zadania (Komorowska 2003: 41).

Niemal połowa badanych nauczycieli oświadczyła, że stara się opracowywać własne metody pracy. Wielu nauczycieli zadeklarowało też ciągle poszerzanie wiedzy z zakresu metodyki za pomocą studiowania literatury przedmiotu. Jednakże jako przykładowe pozycje ankietowani w większości podają tytuły podstawowych podręczników akademickich. Świadczy to raczej nie o ciągłym poszerzaniu wiedzy, lecz o działaniach nauczycieli skierowanych na odświeżanie wiedzy zdobytej podczas studiów. Bez względu na wiek, doświadczenie, płeć czy miejsce pracy badanych ich odpowiedzi były do siebie bardzo zbliżone, nie da się zatem wskazać wyraźnych różnic w preferowanych metodach pracy.

### 3. Analiza materiału zebranego podczas obserwacji zajęć

W trakcie badania obserwowano lekcje w dwóch różnych szkołach. Zajęcia były prowadzone przez trzech nauczycieli języka angielskiego, dwie kobiety i jednego mężczyznę. Materiały zostały zebrane podczas obserwacji trzech klas pierwszych, dwóch klas drugich oraz dwóch klas trzecich.

Lekcje były prowadzone poprawnie pod względem metodycznym. Nauczyciele często stosowali piosenki, co uwzględnia, podkreślaną przez Komorowską, konieczność osłuchania się z językiem obcym. Stosowali modele rzeczywiste lub nierzeczywiste, co z kolei jest zgodne z zasadą, iż „nauka musi wiązać się z konkretnymi przedmiotami i sytuacjami [oraz] musi dotyczyć tego, co znajduje się w zasięgu wzroku dziecka” (Komorowska 2003: 37).

Zarówno jednak w różnych wiekowo klasach prowadzonych przez tego samego nauczyciela, jak i w różnorzędnych klasach prowadzonych przez różnych nauczycieli widoczny był schemat oparty na prezentacji nowego materiału, repetycji oraz utrwaleniu polegającym prawie zawsze na nauce piosenki lub grach (Memory, Simon says oraz Bingo). Niewątpliwie dowodzi to całkowitego podporządkowania się nauczycieli metodzie wskazanej w podręcznikach, którą najczęściej jest metoda komunikacyjna lub TPR. Repetycja towarzyszy poznaniu i utrwaleniu nowego słownictwa, tekstów piosenek, wierszy itp. Nie można jednak stwierdzić, że wszystkie techniki wchodzące w skład tych metod zostały w pełni wykorzystane, jak również nie da się poświadczyć faktycznej inwencji twórczej nauczycieli. Podczas niemalże każdej z obserwowanych lekcji

nauczyciele stosowali te same techniki pracy z dziećmi, co kłóci się z danymi zebranymi za pomocą ankiet. Dane te bowiem wyraźnie wskazują, że 9 spośród 21 nauczycieli opracowuje własne metody i techniki pracy z dziećmi.

Podczas obserwowanych lekcji zabrakło kilku istotnych elementów. Pierwszym z nich są śródlekcyjne ćwiczenia ruchowe, które wiązałyby się z poznawczymi właśnie treściami (por. Komorowska 2003: 41). Kolejna uwaga dotyczy bardzo słabej integracji języka angielskiego z innymi przedmiotami. Widoczne jest jedynie uwzględnienie edukacji matematycznej, muzycznej oraz, w mniejszym stopniu, polonistycznej i zdrowotno-ruchowej. Prawdopodobnie wynika to z niewielkiej wiedzy o konieczności lub też sposobach integracji treści nauczania języka angielskiego z treściami innych przedmiotów, choć większość przewodników metodycznych uświadamia nauczycieli w tym zakresie. Integracja jest o tyle istotna, o ile dyktuje sposoby wprowadzania oraz utrwalania nowego materiału. Wydaje się, że odnalezienie cech wspólnych metod nauczania języka angielskiego i metod kształcenia zintegrowanego pozwoliłoby nie tylko rozwinąć zdolności językowe dzieci i przekazać im wiedzę w tym zakresie, ale też wpłynęłoby na harmonijny i wszechstronny rozwój ucznia, uwzględniło jego możliwości, potrzeby i zainteresowania.

## Wnioski

Badania dowodzą, że około połowa uczestniczących w nich nauczycieli deklaruje opracowywanie własnych metod pracy z dziećmi. Wielu nauczycieli stwierdza, że poszerza swą wiedzę z zakresu metodyki, jednak wskazywane przez nich tytuły to przede wszystkim podręczniki akademickie. Bez względu na wiek, doświadczenie, płeć i miejsce pracy badanych odpowiedzi były bardzo zbliżone, nie da się zatem wskazać różnic w ich preferencjach w zakresie doboru metod nauczania. Metodą najczęściej stosowaną, a tym samym uznawaną przez nauczycieli za najodpowiedniejszą w pracy z dziećmi okazała się metoda bezpośrednia, następnie metoda audiolingwalna oraz The Silent Way. Metodą sprawiającą największą radość dzieciom okazała się metoda reagowania ciałem Total Physical Response. Wiąże się to z naturalną dla dziecka potrzebą ruchu.

Dokonana analiza metod nauczania języka angielskiego w klasach I–III pozwala na wysunięcie następujących wniosków:

1. Nauczyciele powinni dbać o ciągłe poszerzanie wiedzy metodycznej poprzez studiowanie literatury przedmiotu, uczestnictwo w konferencjach itp.
2. Nauczyciele powinni zwracać większą uwagę na potrzeby i możliwości dzieci, starać się zrozumieć ich kategorie myślenia, a tym samym w miarę możliwości indywidualizować metody pracy.

3. Podczas lekcji powinno występować wiele aktywności krótkotrwałych, podtrzymujących uwagę dzieci.

4. W toku nauki języka obcego warto wykorzystywać teorię wielorakich inteligencji, co umożliwi poznawanie języka przy udziale wielu zmysłów.

5. Wskazane jest częste stosowanie metody reagowania ciałem Total Physical Response — najnowsze badania nad pracą mózgu zdają się potwierdzać tezę, że „ruch rzeźbi umysł”, a dzięki ruchowi dzieci łatwiej zapamiętują wiedzę.

### Bibliografia

Janicka-Panek T. (2002). *Zanim wybierzesz program i podręcznik do nauczania zintegrowanego*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Komorowska H. (2003). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

Lewandowska E., Maciszewska B. (2000). *Program nauczania języka angielskiego dla klas I-III szkoły podstawowej*. Warszawa: Pearson Education Longman.

Pamuła M. (2004). *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

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

Agata Hofman  
Uniwersytet Gdański

## Psychofizyczne dyspozycje dzieci do uczenia się języków obcych a indywidualizacja procesu przyswajania L2

Indywidualizację nauczania L2 wymusza rzeczywistość informatyczna. Uczeń, mający często nieograniczony dostęp do technologii cyfrowej, na co dzień styka się z przekazem werbalnym lub tekstem w języku L2, korzystając z internetu, odtwarzaczy mp3, mp4 czy wybierając ulubiony kanał spośród kilkuset dostępnych kanałów radiowych i telewizyjnych. Znaczna część tych technologicznych udogodnień wciąż jednak nie dociera do szkół, a tym bardziej przedszkoli. Niniejszy artykuł ma na celu przybliżenie czytelnikowi wybranych aspektów indywidualnego procesu nauczania najmłodszych uczniów, tj. dzieci od 2 roku życia. Artykuł przedstawia również psychofizyczne i neurofizyczne dyspozycje dzieci do uczenia się L2. Jego przedmiotem jest proces akwizycji języka angielskiego jako obcego, który odbywa się w kontekście nowoczesnych technologii informacyjnych.

### Realizacja wczesnego indywidualnego nauczania L2

Od początku swojej działalności autorka gromadziła materiały tworzone przez uczniów i sukcesywnie je analizowała<sup>1</sup>. Praktyka ta pozwoliła jej zebrać wnioski dotyczące możliwości indywidualnego nauczania dzieci. Na dokumentację badania składają się zarówno materiały wspólnie wytworzone przez autorkę i uczniów, jak i materiały samodzielnie przygotowane przez dzieci w ramach prac domowych, dodatkowych lub tzw. prezentów dla nauczycielki. Zebrane

---

<sup>1</sup> Autorka zajmuje się indywidualnym nauczaniem dzieci od 1990 roku. Jej kontakt z drugim językiem (L2) rozpoczął się w sposób nieomal naturalny. Rodzice autorki są glottodydaktykami i od 1968 r. uczą języków obcych. Jako kilkuletnie dziecko autorka codziennie przez kilka godzin uczestniczyła biernie w zajęciach językowych prowadzonych przez jej ojca z uczniami reprezentującymi różny poziom zaawansowania. Chcąc jej urozmaicić dzień, postanowiono, że będzie zajmowała się dziećmi, kiedy ich rodzice będą uczestniczyć w indywidualnym nauczaniu prowadzonym przez jej ojca. Wkrótce opieka zamieniła się w regularne lekcje z młodszymi dziećmi. Jej podejście do nauczania najmłodszych było intuicyjne i opierało się na zabawie, bo autorka sama była wówczas dzieckiem. Doświadczenia te wpłynęły na jej stosunek do indywidualizacji nauczania.

materiały wykorzystują nowoczesne technologie informacyjne i uwzględniają psychofizyczne dyspozycje dzieci do przyswajania L2<sup>2</sup>.

Za podstawę obserwacji posłużyły zmienne glottodydaktyczne ustalone w analizie teorii Piageta (1960, 1977), Wygotskiego (1978, 2002), Brunera (1960, 1965) i innych. Uwzględniono również NLP i podejście komunikacyjne.

Empiryczna część pracy opiera się na obserwacji efektywności wczesnego indywidualnego nauczania L2, którą to efektywność mierzymy przybliżoną liczbą słów i zwrotów opanowanych przez każdego z uczniów obserwowanych z osobna. Pomiaru liczby słów i zwrotów dokonano na podstawie analizy tekstów mówionych i pisanych oraz umiejętności wykonywania poszczególnych zadań dydaktycznych pojawiających się w procesie asymilacji wiedzy w L2.

Analizując Piagetowską teorię rozwoju intelektualnego, fundamentalne prawa rozwoju umysłowego Brunera i *Zone of Proximal Development* (ZPD) Wygotskiego (strefa najbliższego rozwoju, por. Wygotski 1978), wyznaczono siatkę drugorzędnych cech, które wpływały na różnice w opanowaniu L2. Tworzą ją: poziom autonomii w procesie akwizycji L2, poziom alfabetyzacji, stosunek wiedzy ogólnej do wieku dziecka oraz otwartość i więź interpersonalna z prowadzącą (por. zał. 1). W wyniku analizy wyżej wymienionych cech, przeprowadzonej w oparciu o metodę case study, sformułowano hipotezę, że indywidualne nauczanie dzieci od 2 do 6 roku życia jest możliwe do zrealizowania i przynosi pożądane efekty, gdy spełnione zostaną określone warunki. W szczególności należy do nich wyrażana przez dziecko możliwość i chęć nawiązania więzi interpersonalnej z nauczycielem oraz umiejętność komunikacji w L1 na choćby podstawowym poziomie (bywa, że dwuletnie dzieci mające indywidualnie uczyć się L2 nie są w stanie komunikować się w L1 — wtedy współpraca ogranicza się jedynie do tzw. zdalnie sterowanego nauczania).

W celu udowodnienia hipotezy przeprowadzono analizę postępów nauczania trzynaściorga dzieci, które rozpoczęły naukę w wieku 2–6 lat w ciągu ostatnich dziesięciu lat. Na tej podstawie założono, że indywidualna współpraca nauczyciela z uczniem we wczesnym okresie rozwojowym pozwoli na uzyskanie

---

<sup>2</sup> Są to m.in. książki samodzielnie napisane przez dzieci w wieku lat 6 i 7, opowiadania, komiksy, skecze, zadania domowe tworzone w prezencie dla nauczycielki, nagrania tekstów książek wykonanych przez uczniów, piosenki i rymowanki wykonywane nawet przez dzieci dwuletnie (pliki mp3 lub nagrania magnetofonowe), ilustracje opowiadań wymyślonych przez uczniów w wieku lat 3 i więcej, opowiadania układane wspólnie przez autorkę i dzieci dwuletnie oraz starszych uczniów, eseje, autorskie projekty uczniów, wiersze, słowniki.

Przebieg procesu uczenia się L2 dokumentują prace uczniów (przynajmniej po jednej pracy każdego z opisanych w obserwacjach uczniów), materiały autorskie przygotowane przez nauczycielkę, materiały z internetu, wybrane elementy ćwiczeń z podręczników, nagrania audio i wideo książek, filmów i piosenek.

przez ucznia określonych kompetencji językowych w czasie krótszym niż się przyjmuje (por. Arabski 1997: 181)<sup>3</sup>.

Nauczanie było prowadzone indywidualnie w grupach dwuosobowych. Zajęcia odbywały się raz w tygodniu i trwały 60 minut. Miejscem spotkań było laboratorium językowe wyposażone w takie środki dydaktyczne, jak: komputery ze stałym dostępem do internetu i podłączonym do nich układem akustycznym oraz mikrofonami, telewizor, wideo, pianino oraz wiele gier, zabawek i programów edukacyjnych. Prowadząc lekcje, autorka wykorzystywała własną koncepcję metodyczną.

Po każdych zajęciach nauczycielka z reguły przeprowadzała krótką rozmowę z rodzicami, podczas której przekazywała im dokładne instrukcje na temat codziennej pracy z dzieckiem nad materiałami, które otrzymało na zajęciach, i omawiała postępy ucznia w akwizycji L2. Rozmowa dotyczyła również problemów zaistniałych na zajęciach lub podczas odrabiania pracy domowej. Godzinę cotygodniowych spotkań ustalano tak, by uczniowie byli wypoczęci i żeby danego dnia lekcja języka angielskiego była ich jedynym zajęciem pozaszkolnym (lub pozaprzedszkolnym).

Dla każdego ucznia z osobna opracowano odrębny program zajęć, uwzględniający zainteresowania ucznia, przybliżony typ jego inteligencji (por. teoria inteligencji wielorakich, Gardner i in. 2001), przybliżony czas koncentracji na danym zagadnieniu, a także ogólne zdolności dzieci do przyswajania L2. Istotnym elementem programu było również rozwijanie autonomii najmłodszych uczniów (por. Wilczyńska 1999, 2003).

### Psychofizyczne dyspozycje dzieci do uczenia się języków obcych

Wielu nauczycieli i badaczy wczesnoszkolnej nauki języka obcego dzieci poniżej 10 roku życia nie ma dobrego zdania o efektach tego przedsięwzięcia. Z badań wynika na przykład, że w Anglii ośmioletnie dzieci opanowały język francuski w ciągu trzech lat na tym samym poziomie, co jedenastoletnie dzieci w dwa lata (Iluk 2002: 13). Badania prezentowane w literaturze przedmiotu dowodzą również, że niewielka przewaga w zakresie umiejętności słuchania i mówienia, występująca w pierwszych latach nauki u dzieci, które uprzednio uczyły się L2, z biegiem czasu zanika (Burstal 1974, w: Iluk 2002). Obecnie

<sup>3</sup> Założono uzyskanie kompetencji językowych na poziomie A1–A2 u dzieci rozpoczynających naukę L2 w wieku 2–4 lat, nauczanych przez okres minimum 100 godzin, na poziomie B1–B2 u dzieci rozpoczynających naukę L2 w wieku 4–5 lat, nauczanych przez okres minimum 250 godzin, na poziomie zbliżonym do C1 u dzieci rozpoczynających naukę L2 w wieku 6–7 lat, kształconych przez okres minimum 500 godzin.



twierdzi się jednak, że niepowodzenia w akwizycji języka L2 u dzieci najmłodszych nie przeczą idei wczesnego nauczania dzieci języków obcych, świadczą natomiast o konieczności zróżnicowania metod stosowanych w nauczaniu dzieci młodszych i starszych. Nauczyciel młodszych dzieci powinien uwzględniać w swej pracy specyficzne psychofizyczne dyspozycje dzieci do uczenia się języków obcych. Zdaniem wielu uznanych autorów (Apeltauer 1997, Arabski 1997, Brzeziński 1987, Iluk 2002, Komorowska 1996, Pamuła 2002, Stasiak 1999, 1992), jak najwcześniejszy kontakt dziecka z językiem L2 służy jego intelektualnemu rozwojowi. Również niniejsza publikacja ma na celu udowodnienie priorytetu wczesnego nauczania.

### Cechy osobowościowe dzieci ułatwiające naukę języka L2

Analiza indywidualnych cech osobowościowych, ułatwiających dzieciom młodszemu naukę języka obcego wykazała, że w porównaniu z dzieckiem starszym dziecko poniżej 7 roku życia przejawia większą ciekawość i jest bardziej spontaniczne. Młodszy uczeń wykazuje zdolność do przyswajania L2 w sposób podobny do akwizycji języka ojczystego (Brzeziński 1987: 34–38). Zwykle są zafascynowani nowością i znajdują wiele przyjemności w doświadczaniu i badaniu otaczającego ich świata. Jednocześnie, po pewnym okresie aklimatyzacji do nowego doświadczenia, dzieci młodsze są bardziej otwarte i szczere. Emocjonalność dziecka nie jest hamowana przez konwenanse, co ułatwia kontakt z uczniem (Stasiak 1999: 172). Wielokrotnie stykając się ze znanym doświadczeniem, młodsze dzieci bez oporów mówią, że nie ciekawi ich dany element lekcji, i domagają się zmiany. Starsze dzieci będą znudzone, ale tzw. reguły dobrego wychowania nie pozwolą im powiedzieć o tym nauczycielowi (por. Komorowska 1993: 213–230).

Kolejną cechą młodszych dzieci jest łatwość imitacji obcojęzycznej mowy. Dzieci traktują imitowanie jako zabawę, bo w czasie zabawy także niejednokrotnie tworzą swój własny język. Zdobywając przy okazji nowe sprawności językowe, nie obawiają się użyć ich mimo możliwości wystąpienia błędów. Starsze dzieci boją się oceny nauczyciela lub rówieśników, częściej więc występują u nich zahamowania językowe. Wspomniana łatwość imitacji obcojęzycznej mowy wiąże się z większą plastycznością oraz wrażliwością aparatu słuchowego i artykulacyjnego (Iluk 2003: 15). Warto również wspomnieć o plastyczności neurologicznej mózgu, która decyduje m.in. o kreatywności dzieci i możliwości opanowania nowego systemu kodów komunikacyjnych, jakimi charakteryzuje się każdy język obcy (Pamuła 2002: 6). Najmłodsze dzieci są bardziej wrażliwe na bodźce akustyczne, co w połączeniu z plastycznością organów artykulacyjnych pozwala im na doskonałą imitację języka L2.

Przedstawione cechy mają charakter ogólny. Należy jednak pamiętać, że każda jednostka prezentuje unikalną kombinację własnych predyspozycji i zdolności, które mądry pedagog powinien wykorzystać w nauczaniu L2.

### Trudności związane z wrodzonymi predyspozycjami dzieci do akwizycji L2

Niektóre trudności w nauczaniu języka obcego dzieci młodszych, przede wszystkim trudności natury organizacyjnej, mają bezpośredni związek z cechami ułatwiającymi im akwizycję języka. Wspomniana wyżej naturalna ciekawość małego ucznia prowadzi do pewnej nadpobudliwości ruchowej i uniemożliwia długotrwałą koncentrację. W takiej sytuacji nauczyciel zwykle znacznie zwiększa tempo zajęć (lekcje z małymi dziećmi na ogół przebiegają w szybszym tempie niż zajęcia z dziećmi starszymi). Z dziecięcą niezaspokojoną ciekawością świata wiążą się również nuda i zniechęcenie, szczerze okazywane przez dziecko nauczycielowi, gdy ten nie jest w stanie zaspokoić jego ciekawości (por. Komorowska 1993: 213–230).

Kolejnym znacznym utrudnieniem technicznym i organizacyjnym w akwizycji L2 przez małe dzieci jest nieumiejętność czytania i pisania (Iluk 2003: 14). Niektórzy glottodydaktycy twierdzą, że to utrudnienie wyklucza samodzielną pracę nad akwizycją języka obcego. Tę trudność można wyeliminować, technicznie dostosowując zadania domowe do indywidualnych zainteresowań i uzdolnień uczniów. Jeśli mały uczeń interesuje się np. medycyną, nauczyciel może zaproponować mu łatwe materiały audio czy wideo oraz interaktywne programy, które niekoniecznie wymagają umiejętności pisanie i czytania (por. [http://www.kidshealth.org/kid/closet/how\\_the\\_body\\_works\\_interim.html](http://www.kidshealth.org/kid/closet/how_the_body_works_interim.html), 21.05.2007 r.).

Innym argumentem przeciwko wczesnemu nauczaniu języków obcych jest niebezpieczeństwo mylenia kodów językowych<sup>4</sup> i zacierania się identyfikacji kulturowej. Obecnie jednak badania glottodydaktyczne sprowadzają takie wypadki do wymiaru błędu statystycznego, dlatego w niniejszej pracy argumentacji tej nie bierze się pod uwagę (por. Stasiak 1999).

<sup>4</sup> Mózg osoby dwu- i wielojęzycznej pod względem neurologicznym różni się od mózgu osoby monolingwalnej. Osoby wielojęzyczne mają bardziej rozległy obszar Brocka i Wernickiego. Poza tym matryce obu języków w przypadku osób dwujęzycznych są oddalone od siebie o około 1,3 mm, podczas gdy u osób jednojęzycznych posługujących się dwoma językami odległość ta wynosi około 7,9 mm. Im bliżej siebie są matryce językowe, tym szybsze jest przesyłanie danych i tym sprawniej zachodzą wszelkie procesy intelektualne. Akwizycja każdego języka, w tym L1, opiera się początkowo na próbie połączenia obecnego kodu komunikacyjnego z nowo poznawanym. W dalszych etapach nauki matryce kolejnych języków przejmują odpowiedzialność za dany kod komunikacyjny (por. Hirsch, Kim 1997).

Wyzwaniem dla nauczyciela jest również negatywizm dziecięcy, przypadający na trzeci i trwający niekiedy do piątego roku życia. W radzeniu sobie z tą trudnością pomoże nauczycielowi wiedza z zakresu psychologii rozwojowej. Ważne jest także istnienie więzi interpersonalnej między nauczycielem i uczniem. Trudności psychologiczne nie uniemożliwiają jednak pracy z najmłodszymi uczniami, a tylko znacznie ją modyfikują (Wygotski 2002: 132).

U małych uczniów może również wystąpić nadwrażliwość na krytykę i dezaprobatę, powodująca sytuacje stresowe. Nawet jeśli nauczyciel nie krytykuje ucznia bezpośrednio, dziecko może zareagować nerwowo, kiedy samo źle oceni wykonanie zadania. Świadczy to o ambicji dzieci, jednak dla nauczyciela stanowi trudność organizacyjną — dobranie wszystkich zadań do aktualnego poziomu językowego dziecka nie jest łatwe. Niekiedy wskazane jest stosowanie materiałów nieznacznie wykraczających poza poziom dziecka, tj. uwzględnienie ZPD, czyli tego, co uczeń może uzyskać przy współpracy z wychowawcą. Wygotski twierdził, że dzieci potrafią nauczyć się znacznie więcej, gdy są odpowiednio prowadzone, do czego nawiązuje koncepcja *scaffolding* (rusztowania). Dzieci mogą reprezentować aktualny poziom rozwoju lub poziom potencjalnego rozwoju, w zależności od rodzaju i wielkości pomocy z zewnątrz (por. Wygotski 2002).

## Wnioski

Odnosząc się do przyjętej hipotezy, trzeba stwierdzić, że nauczanie indywidualne dzieci poniżej 7 roku życia jest możliwe do zrealizowania i często przynosi nadspodziewane efekty. Ich osiągnięcie jest jednak w tym przypadku trudniejsze i zabiera więcej czasu.

Większość dzieci kształconych indywidualnie, szczególnie tych, które rozpoczynały naukę najwcześniej, osiągała wysokie kwalifikacje językowe w zakresie pisania, czytania, mówienia i słuchania. Często znacznie wykraczały one poza program zajęć. Uczniowie brali udział w olimpiadach językowych, zajmując miejsca w pierwszej dziesiątce, przygotowywali zadania domowe dla nauczycielki i teatryki językowe, a także pisali książki w języku angielskim. Dzięki swobodnej formie zajęć niejednokrotnie zmieniali, rozszerzali i modyfikowali w najróżniejszy sposób zadanie domowe, dostosowując je do swoich możliwości i zainteresowań. Uczniowie ci wykazali znaczną autonomię. Nacisk prowadzącej na rozwój samodzielności w procesie akwizycji języka wpłynął na swobodę uczniów w komunikacji w L2 i budził gotowość do rozwiązywania problemów językowych.

Powyższe obserwacje dowodzą słuszności tezy, że metody, narzędzia, jak i całościowy kształt podejścia glottodydaktycznego należy dostosować do ucznia i typu jego inteligencji. Indywidualna współpraca z dzieckiem jest korzystniejsza ze względu

na bezpośredni kontakt z uczniem i możliwość dostosowania metod nauczania do jego potrzeb. Wiek ucznia ma zasadnicze znaczenie przy akwizycji języka obcego — im wcześniej została rozpoczęta nauka L2, tym większa jest możliwość opanowania języka obcego w stopniu podobnym do poziomu opanowania języka ojczystego lub nawet identycznym (por. Hirsch, Kim 1997).

W szczegółowym opisie obserwowanych uczniów pomiar drugorzędnych cech wpływających na efektywność akwizycji L2 zawiera następujące wskaźniki:

— **poziom autonomii w procesie akwizycji L2**

- 0 — uczeń nie wykazuje żadnych przejawów samodzielności, nie weryfikuje materiałów otrzymywanych od nauczyciela
- 1 — uczeń wykazuje przejawy samodzielności w stosunku 1:20 prób<sup>5</sup>, wyraża opinię na temat materiałów otrzymywanych od nauczyciela w stosunku 2:20 prób
- 2 — uczeń wykazuje przejawy samodzielności w stosunku 4:20 prób, weryfikuje materiały otrzymywane od nauczyciela w stosunku 7:20 prób
- 3 — uczeń wykazuje przejawy samodzielności w stosunku 14:20 prób, weryfikuje otrzymywane materiały w stosunku 7:20 prób, tworzy materiały w stosunku 1,5:20 prób
- 4 — uczeń wykazuje przejawy samodzielności w każdej typowej sytuacji związanej z akwizycją L2, weryfikuje otrzymywane od nauczyciela materiały w stosunku 14:20 prób, tworzy własne materiały w stosunku 4:20 prób
- 5 — uczeń jest samodzielny, poddaje krytycznej analizie materiały przygotowane przez nauczyciela, tworzy własne materiały w stosunku 14:20 prób

— **poziom alfabetyzacji**

- 0 — uczeń nie rozpoznaje liter, nie czyta, nie pisze
- 1 — uczeń rozpoznaje pojedyncze litery, nie czyta, nie pisze
- 2 — uczeń rozpoznaje litery, czyta pojedyncze słowa, nie pisze
- 3 — uczeń czyta zdania, fragmenty wcześniej zapamiętane, pisze pojedyncze słowa
- 4 — uczeń czyta i pisze, sporadycznie popełniając błędy uniemożliwiające zrozumienie
- 5 — uczeń czyta i pisze płynnie

— **zależność poziomu wiedzy ogólnej od wieku dziecka<sup>6</sup>**

- 0 — brak jakiejkolwiek zależności
- 1 — uczeń o ograniczonej wiedzy ogólnej w stosunku do wieku, nie wykazuje zainteresowań
- 2 — uczeń o przeciętnej wiedzy ogólnej w stosunku do wieku, wykazuje zainteresowanie daną lub danymi dziedzinami wiedzy w stosunku 4:20 prób
- 3 — uczeń o przeciętnej wiedzy ogólnej w stosunku do wieku, wykazuje zainteresowanie

<sup>5</sup> Pomiar ilustruje natężenie danej cechy drugorzędnej, mającej wpływ na akwizycję L2. Dane liczbowe są podawane w przybliżeniu.

<sup>6</sup> Używane przez autorkę pojęcia: ograniczona wiedza, szczególne zainteresowania, przeciętna wiedza ogólna i wysoki poziom wiedzy ogólnej, są pojęciami jakościowymi, które zostały wprowadzone w celu intuicyjnego zobrazowania różnic poziomu wiedzy i zainteresowań uczniów w relacji do ich wieku. Por. L. Frances 2000: 12–40, w: Nęcka 2003: 36–38; trójkolowa koncepcja wybitnych uzdolnień według Josepha Renzullo i trójwarstwowa koncepcja zdolności Johna Carrola; koncepcje inteligencji płynnej i inteligencji skryształizowanej Raymonda Cattella, Nęcka 2003: 32–34.

- daną dziedziną wiedzy w stosunku 7:20 prób
- 4 — uczeń o wysokim poziomie wiedzy ogólnej w stosunku do wieku, wykazuje zainteresowanie daną dziedziną wiedzy w stosunku 14:20 prób
- 5 — uczeń o wysokim poziomie wiedzy ogólnej w stosunku do wieku, wykazuje szczególne zainteresowanie daną dziedziną wiedzy
- **poziom otwartości i więzi interpersonalnej z prowadzącą**
- 0 — uczeń nie zna nauczycielki
- 1 — uczeń widuje nauczycielkę, ale nie nawiązuje z nią żadnych kontaktów
- 2 — uczeń widuje nauczycielkę i sporadycznie nawiązuje z nią kontakty
- 3 — uczeń regularnie widuje się z nauczycielką i czuje się swobodnie w jej towarzystwie
- 4 — uczeń regularnie widuje się z nauczycielką i informuje ją o zmianach w swoim życiu,
- 5 — uczeń regularnie widuje się z nauczycielką i regularnie informuje ją o wszystkich istotnych zmianach w swoim życiu.

## Bibliografia

- Aebli H. (1982). *Dydaktyka psychologiczna. Zastosowanie psychologii Piageta do dydaktyki*. Przeł. Czesław Kupisiewicz. Warszawa: PWN.
- Apeltauer E. (1997). *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs: Eine Einfuhrung*. Berlin: Langenscheidt.
- Arabski J. (1997). *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*. Katowice: Śląsk.
- Berne E. (1964). *Games People Play*. New York: Grove Press.
- Bruner J. S. (1960). *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawczej*. Wybór, red., wstęp J. M. Anglin. Przeł. B. Mroziak. Warszawa: PIW.
- Bruner J. S. (1965). *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brzeziński J. (1987). *Nauczanie języków obcych dzieci*. Warszawa: WSiP, s. 34–41.
- Donaldson M. (1986). *Myślenie dzieci*. Przeł. A. Hunca-Bednarska, E. M. Hunca. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Gardner H. i in. (2001). *Inteligencja. Wielorakie perspektywy*. Przeł. M. Groborz, M. Śmieja. Warszawa: WSiP
- Hirsch J., Kim K. (1997). *Distinct cortical areas associated with native and secondo languages*. „Nature”, vol. 388.
- Iluk J. (2002). *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?*. Akademia Techniczno-Humanistyczna w Bielsku-Białej, Katowice: Gnome.
- Komorowska H. (1996). *Nauczanie języka obcego dzieci w świetle rekomendacji Rady Europy*. „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 213–220.

- Komorowska H. (2001). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Pamuła M. (2002). *Wczesne nauczanie języków obcych*. Kraków: WNAP.
- Piaget J. (1960). *The Child's Conception of The World*. Littlefield: Adams & CO.
- Piaget J. (1977). *Dokąd zmierza edukacja*. Przeł. M. Domańska. Warszawa: PWN.
- Stasiak H. (1992). *Wybrane aspekty psychodydaktyczne w nauczaniu języków obcych*. Gdańsk: Uniwersytet Gdański.
- Stasiak H. (1999). *Wczesne nauczanie języków obcych. Możliwości i granice*. „Linguodidactica”, z. III, s. 172.
- Wilczyńska W. (1999). *O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Poznań: PWN.
- Wilczyńska W. (2003). *Wokół autonomizacji w dydaktyce języków obcych*. Poznań: PWN.
- Wygotski L. S. (1978). *Narzędzia i znak w rozwoju dziecka*. Przeł. B. Grell. Warszawa: PWN.
- Wygotski L. S. (2002). *Wybrane prace psychologiczne II: dzieciństwo i dorastanie*. Pod red. A. Brzezińskiej i M. Marchow. Poznań: Zysk i S-ka.
- [http://www.kidshealth.org/kid/closet/how\\_the\\_body\\_works\\_interim.html](http://www.kidshealth.org/kid/closet/how_the_body_works_interim.html), 21.05.2007 r.

Justyna Łęska  
Szkoła Podstawowa nr 24 w Częstochowie

„Kluczyki do sukcesu”,  
czyli o kompetencjach zawodowych nauczyciela języka obcego w klasach I–III

O profesjonalnym i skutecznym działaniu nauczyciela decydują jego różnorodne kompetencje, które powinny mieć charakter dynamiczny, a więc być ciągle rozwijane i doskonałe.

(Strykowski 2003)

W ostatnim czasie coraz więcej uwagi poświęca się nauczaniu języków obcych dzieci w młodszym wieku szkolnym. Według zapowiedzi MENiS w roku szkolnym 2008/2009 obowiązkowym nauczaniem języka angielskiego mają zostać objęci wszyscy uczniowie klas pierwszych. W bieżącym roku szkolnym obowiązkowe zajęcia dla pierwszoklasistów miały zostać wprowadzone w 9 194 szkołach podstawowych, co stanowi 62,9% ogółu tych placówek (por. [http://www.men.gov.pl/oswiata/biezace/j\\_angielski.php](http://www.men.gov.pl/oswiata/biezace/j_angielski.php)). W związku z aktualnie wprowadzanymi i planowanymi zmianami zmierzającymi do upowszechnienia wczesnej nauki języka angielskiego istotna wydaje się analiza zagadnienia efektywności tego nauczania. W niniejszym referacie spośród wielu czynników wpływających na skuteczność nauczania języka obcego w młodszych klasach szkoły podstawowej omówione zostaną kompetencje zawodowe nauczyciela, w tytule określone mianem „kluczyków do sukcesu”.

W związku z rosnącym zapotrzebowaniem na nauczycieli języków obcych pojawia się wiele form kształcenia umożliwiających zdobycie kwalifikacji do nauczania języka obcego w klasach I–III. Nauczyciele stają w obliczu nowych zadań i wyzwań. W tej sytuacji warto zadać sobie pytanie, w jakie kompetencje powinien być wyposażony nauczyciel, aby wczesne nauczanie języka obcego było rzeczywiście efektywne. Niniejszy artykuł poświęcony jest kompetencjom zawodowym. Obok nich istotnym czynnikiem wpływającym na jakość nauczania są kompetencje osobiste, na które składają się m.in. cechy osobowości, motywacja, postawy, system wartości, inteligencja, zainteresowania, uzdolnienia i emocje.

W literaturze pedagogicznej spotykamy różne definicje pojęcia kompetencji. *Słownik języka polskiego* w jego wersji elektronicznej podaje: „Kompetencja [to] zakres czyjejś wiedzy, umiejętności i doświadczenia” (<http://sjp.pwn.pl>). Według

*Nowego słownika pedagogicznego* Wincentego Okonia, „jako zdolność do osobistej samorealizacji kompetencja jest podstawowym warunkiem wychowania; jako zdolność do określonych obszarów zadań kompetencja jest uważana za rezultat procesu uczenia się” (Okoń, 1996: 129). Z kolei Marek Adamiec określa kompetencje jako „wszelkie warunki wewnętrzne danego człowieka, dzięki którym uzyskuje on pozytywne wyniki wykonując daną pracę lub zadanie” (za <http://www.brand.pl/wszystkooi/article11.htm>). Wydaje się, że jedną z bardziej kompleksowych definicji pojęcia kompetencji zaproponował Stanisław Dylak (1995: 37), nazywając ją „wielce złożoną dyspozycją, stanowiącą wypadkową wiedzy, umiejętności, postaw, motywacji, emocji i wartościowania”.

Do najważniejszych kompetencji zawodowych nauczyciela języka obcego zaliczyć należy:

- kompetencje przedmiotowe/merytoryczne/specjalistyczne (obejmujące biegłość językową, kompetencję lingwistyczną, komunikacyjną i socjokulturową),
- kompetencje psychologiczne (ich podstawą jest znajomość zagadnień ogólnych, takich jak m.in. pamięć, uwaga czy myślenie, oraz specyfiki rozwoju dzieci w młodszym wieku szkolnym),
- kompetencje pedagogiczne i metodyczne (oparte na znajomości ogólnych zasad planowania i prowadzenia zajęć, sprawdzania osiągnięć uczniów, stosowaniu odpowiednich metod, technik i form pracy oraz pomocy dydaktycznych),
- kompetencje dodatkowe (rozeznanie/orientacja w zagadnieniach kształcenia zintegrowanego).

Kompetencje przedmiotowe nauczyciela wyrażają się w biegłości posługiwania się językiem obcym w mowie i piśmie, znajomości teoretycznych zagadnień lingwistycznych (z zakresu gramatyki, morfologii, fonetyki i fonologii czy składni) oraz wiedzy socjokulturowej na temat państw i społeczeństw danego obszaru językowego. Niestety, wciąż dość rozpowszechniona jest opinia, iż im młodsi uczniowie, tym poziom wiedzy przedmiotowej nauczyciela może być niższy. A tymczasem nauczyciel klas młodszych, będący często pierwszym modelem językowym, powinien cechować się wysoką biegłością i poprawnością językową. Dzieci bowiem, dzięki naturalnym predyspozycjom do imitacji, szczególnie dźwięków i prozodii języka obcego, powielają wzory językowe tworzone przez nauczyciela (i to zarówno te prawidłowe, jak i błędne), zapamiętując je na całe życie. Duża elastyczność aparatu artykulacyjnego oraz wrażliwość słuchowa pozwala im identyfikować i produkować dźwięki niewystępujące w ich rodzimym języku, dlatego próby „upraszczania” i stosowania wymowy na przykład „angielskopodobnej” są nie tylko szkodliwe, ale i nieuzasadnione z praktycznego i naukowego punktu widzenia. Rolą nauczyciela jest dostarczanie maksimum wzorcowych bodźców językowych dostosowanych



do możliwości percepcyjnych uczniów. W tej kwestii często pojawiają się dwa skrajne stanowiska: część nauczycieli posługuje się w czasie lekcji wyłącznie językiem obcym, niejednokrotnie na zbyt wysokim poziomie złożoności struktur i trudności leksykalnej, inni z kolei preferują (nad)używanie języka polskiego nawet w ramach podawania prostych instrukcji czy czynności organizacyjnych. Oczywiście, tak jak w wielu innych przypadkach, i tu przesada jest niewskazana, a najlepsza jest zasada złotego środka, wyrażająca się w używaniu prostych, powtarzających się sformułowań („let’s sing a song”, „1,2,3 — sing with me”, „open your notebooks”, „close your eyes”, „listen”, „repeat”). Warto też wymyślić lub przystosować krótkie rymowanki wprowadzające różne klasowe rytuały, np. zapowiadające czytanie lub opowiadanie historyjek: „abracadabra, abracadee, listen to a story, just you and me” lub dyscyplinujące: „One, two, three, quiet please!” (prośba o ciszę). Wbrew obawom niektórych dzieci przyjmują komunikaty w języku obcym naturalnie, o ile są one osadzone w kontekście dodatkowych zachowań niewerbalnych i pojawiają się w atmosferze dającej dzieciom poczucie bezpieczeństwa.

Do efektywnego nauczania nie wystarczy jednak tylko doskonała znajomość wiedzy przedmiotowej. Wykształcenie filologiczne, choćby najbardziej gruntowne, musi zostać wsparte solidną wiedzą psychologiczno-pedagogiczną. Nieodzowna jest znajomość podstawowych zagadnień z zakresu psychologii ogólnej, mających mniej lub bardziej bezpośredni związek z procesem nauczania-uczenia się, takich jak: spostrzeganie, uwaga, pamięć, myślenie, motywacja, zainteresowania, potrzeby i emocje. Konieczne jest również poznanie specyfiki rozwoju psychoruchowego, emocjonalnego i społecznego dziecka w młodszym wieku szkolnym oraz potencjalnych zaburzeń, deficytów czy dysharmonii rozwojowych. W kontekście nauczania języka obcego niezwykle ważne jest zapoznanie się z różnorodnymi teoriami dotyczącymi akwizycji języka. Wiedza na temat tych zagadnień pozwala na dostosowanie swojego warsztatu pracy, wymagań i sposobu kontaktu z uczniami do poziomu rozwoju dzieci i stworzenie warunków sprzyjających uczeniu się (poczucie bezpieczeństwa, prawo do ciszy, zapewnienie możliwości ruchu i odkrywania, atrakcyjne i różnorodne formy ćwiczeń itp.). Znajomość pewnych prawidłowości oraz praw rządzących różnymi procesami psychologicznymi na kolejnych etapach rozwoju pozwala z jednej strony na efektywne wykorzystanie istniejących możliwości dziecka, z drugiej zaś na wspieranie go i stymulowanie funkcji dopiero dojrzewających, a leżących w tzw. strefie najbliższego rozwoju (por. Wygotski 1989). Młodszy wiek szkolny jest okresem operacji konkretnych (wg klasyfikacji Piageta), kiedy to dominuje myślenie konkretno-wyobrażeniowe, co implikuje konieczność skupienia się, a przynajmniej wychodzenia od tematów „namacalnych”, bliższych i znanych dzieciom, związanych z ich codziennym życiem i otaczającą rzeczywistością do zagadnień nieznanymi, bardziej ogólnych i abstrakcyjnych.

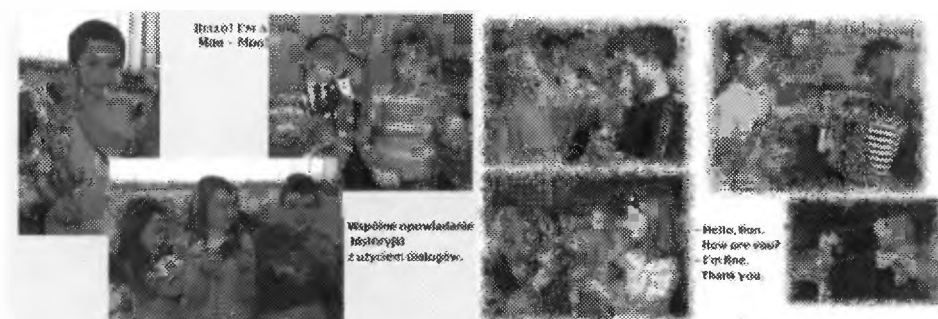
Dopiero bowiem pod koniec okresu wczesnoszkolnego stopniowo zaczynają pojawiać się elementy myślenia abstrakcyjnego, zdolności do uogólniania, kategoryzowania i systematyzacji pojęć. Podobnie zmienia się specyfika uwagi — następuje przechodzenie od etapu uwagi mimowolnej i automatycznej do dowolnej i świadomej, przy jednoczesnej poprawie jej przetrutności, pojemności i czasu trwania.. Rozwija się też pamięć, a mianowicie „zwiększa się jej pojemność, trwałość oraz szybkość zapamiętywania, zarówno mechanicznego, jak i logicznego” (Pamuła 2003: 17). Te i wiele innych uwarunkowań (których nie sposób scharakteryzować w tak krótkim opracowaniu) musi znać i brać pod uwagę w swojej pracy skuteczny nauczyciel języka obcego, prowadzący zajęcia w klasach I–III.



Fot.1. Rozwijanie spostrzegawczości i koncentracji uwagi (zabawa polegająca na wskazaniu brakującego elementu, schowanego uprzednio przez nauczyciela)

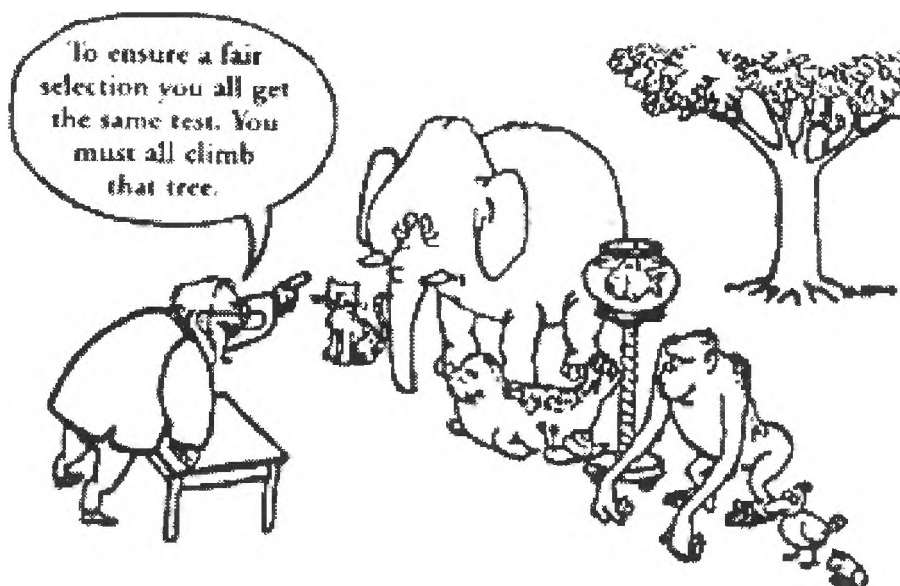
Kolejnym ważnym „kluczykiem do sukcesu” są kompetencje pedagogiczno-metodyczne. Wiedza pedagogiczna, oparta o informacje teoretyczne zdobyte w toku studiów czy innych form kształcenia, wykorzystywana w codziennej praktyce, staje się kompetencją i umożliwia efektywne organizowanie procesu dydaktycznego. Odnosi się ona do tych aspektów nauczania, które powinien posiadać każdy nauczyciel, niezależnie od nauczanego przedmiotu, i obejmuje następujące elementy: planowanie i przygotowywanie lekcji, budowanie poszczególnych jednostek lekcyjnych, formułowanie celów, dobór form i metod pracy, sprawdzanie osiągnięć oraz monitorowanie procesu uczenia się (por. Werbińska 2004: 21). Kompetencje metodyczne natomiast można najprościej określić jako umiejętności nauczania charakterystyczne dla danego przedmiotu. Przejawiają się one m.in. w stosowaniu odpowiednich metod, technik i form pracy dostosowanych do możliwości uczniów na danym etapie rozwoju. W pracy z dziećmi

w klasach I–III doskonale sprawdza się metoda reagowania całym ciałem (TPR — Total Physical Response), podejście komunikacyjne, elementy metody audiolingwalnej czy The Silent Way (szczególnie w celu wyciszenia i uspokojenia uczniów po zabawie ruchowej lub emocjonującym zadaniu) oraz metoda naturalna (The Natural Approach) (por. Komorowska, 2002: 25–28). Uczenie się języka powinno być możliwie jak najbardziej zbliżone do naturalnego przyswajania języka ojczystego przez małe dzieci, oczywiście w ramach istniejących warunków. Należy więc dbać o zapewnienie uczniom poczucia bezpieczeństwa, prawa do ciszy (pierwszym etapem rozwoju mowy jest przecież w naturalnych warunkach tylko słuchanie i odbieranie bodźców, dopiero kolejnym — produkowanie pojedynczych dźwięków, sylab, słów, a w końcu zdań) czy prawa do błędu jako nieodłącznego elementu procesu uczenia się. Trzeba wykorzystywać lubiane przez dzieci formy aktywności, a więc czytanie i opowiadanie bajek, oglądanie ilustracji, odgrywanie ról w scenkach, elementy dramy, miniteatryki z wykorzystaniem pacynek, uczenie się przez działanie, odkrywanie, eksperymentowanie, przeżywanie, naśladowanie i powtarzanie, a także piosenki, rymowanki oraz gry i zabawy.



Fot. 2. Wspólne opowiadanie historyjki z dialogami przy użyciu kukiełek, odgrywanie prostych scenek

Ważne jest stwarzanie dzieciom okazji do wielozmysłowego, a tym samym pełniejszego i bardziej efektywnego poznawania świata. Warto w praktyce zastosować teorię wielorakich inteligencji Howarda Gardniera i dać szansę „wykazania się” dzieciom reprezentującym różne typy inteligencji (nie tylko faworyzowanych: językowej czy matematyczno-logicznej, ale również muzycznej, kinestetycznej, wizualno-przestrzennej, interpersonalnej, intrapersonalnej oraz naturalistycznej). Będzie to możliwe dzięki zastosowaniu ćwiczeń odwołujących się do różnych typów inteligencji i związanych z nimi różnorodnych stylów uczenia się.

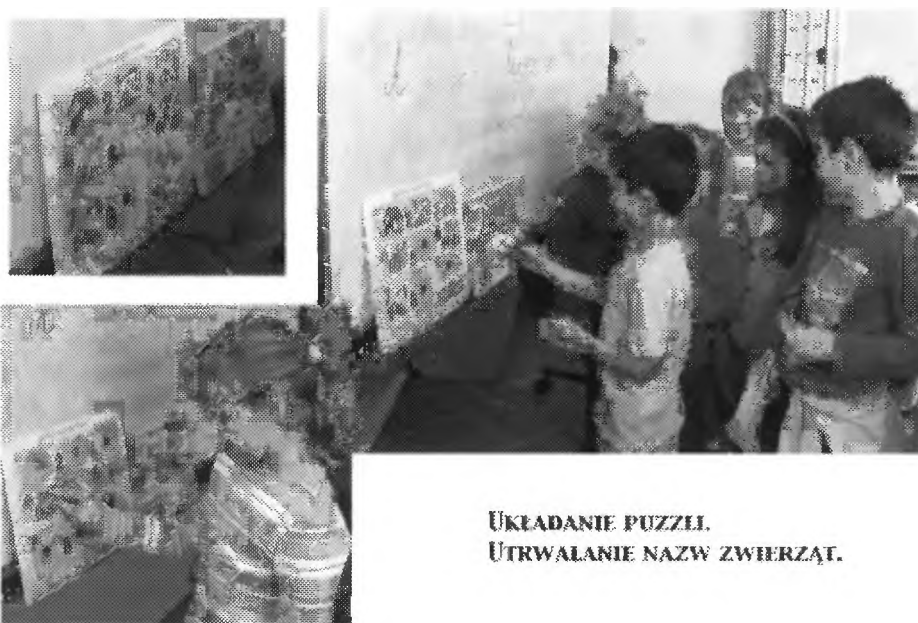


Rys. 1. Humorystyczne przedstawienie absurdu faworyzowania jednego typu inteligencji i stylu uczenia się przez ujednolicenie zadań stawianych wszystkim uczniom (tekst w wolnym tłumaczeniu: „Dla zapewnienia sprawiedliwego wyboru wszyscy otrzymujecie to samo zadanie. Wszyscy musicie wspiąć się na tamto drzewo”)



Fot. 3. Rozpoznawanie przedmiotów za pomocą dotyku

Multisensoryczność nauczania osiągnąć można między innymi poprzez stosowanie szerokiej gamy metod i technik nauczania oraz różnorodnych materiałów dydaktycznych. I nie chodzi tu wcale o specjalistyczne, drogie pomoce. Oczywiście bardzo przydatne są wszelkiego rodzaju ilustracje, karty obrazkowe czy plakaty, ale warto sięgnąć również po puzzle, książeczki, pluszowe maskotki (idealne do nauki nazw wszelkich zwierząt, kolorów, liczebników i in.) i inne zabawki (niewielka dziecięca kasa z dźwiękiem, papierowe banknoty, świeże, aromatyczne owoce, samochodziki, lalki, balony, piórniki itp. powodują, że dialogi w sklepie i przyswajanie nazw przedmiotów stają się przyjemną zabawą).



UKŁADANIE PUZZLI.  
UTRWALANIE NAZW ZWIERZĄT.

Fot. 4. Układanie puzzli — ćwiczenie utrwalające poznane słownictwo, bazujące m.in. na inteligencji wizualno-przestrzennej

Wieszanie na sznurze „prania” i przypinanie kolorowymi klamerkami różnych dziecięcych ubranek, ubieranie lalki/misia czy choćby przyrządzanie papierowych kanapek sprawia, że nauka staje się nie tylko atrakcyjniejsza, ale przede wszystkim bardziej efektywna.



## CLOTHES

Fot. 5. Zastosowanie prostych, choć nietypowych pomocy dydaktycznych do wprowadzenia nazw ubrań

Omówione powyżej zagadnienia wiedzy psychologicznej i pedagogiczno-metodycznej mieszczą się w pojęciu „przygotowania pedagogicznego”, które pojawia się w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dn. 10 września 2002 r. dotyczącym kwalifikacji nauczycieli. Zgodnie z powyższym rozporządzeniem przygotowanie to w połączeniu z kompetencjami merytorycznymi (filologicznymi) uprawnia do nauczania języków obcych również w klasach I–III. Jednak wielu nauczycieli potencjalnie przygotowanych do pracy w szkole sygnalizuje poczucie niepewności, czy nawet pewnej bezradności w konfrontacji z zadaniem prowadzenia zajęć z małymi dziećmi. Wiąże się to w pewnym stopniu z faktem, iż dotychczas metodyka wczesnoszkolnego nauczania języków obcych traktowana była dość marginalnie w programach studiów pedagogicznych. Można mieć nadzieję, że sytuacja ulegnie poprawie w związku z ministerialnym projektem wprowadzenia obowiązkowej nauki języka angielskiego w klasach I–III oraz standardów przygotowania wykwalifikowanych w tej dziedzinie nauczycieli. Wciąż jednak otwarty pozostaje problem znajomości zagadnień kształcenia zintegrowanego (jego programu, celów i treści). Nauczanie języka angielskiego nie może być oderwane od pozostałych zajęć szkolnych uczniów, tak aby nie zaprzeczać podstawowej idei nauczania zintegrowanego. Ide-

alnym rozwiązaniem byłoby, gdyby nauczyciel kształcenia zintegrowanego uczył swoją klasę również języka obcego. Jest to jednak przypadek rzadko spotykany, nie tylko z powodu braku tego typu specjalistów, ale również ze względów organizacyjnych. Stąd też ważna jest maksymalizacja wysiłków zmierzających do jak najściślejszego powiązania nauczania języka obcego z pozostałymi zajęciami kształcenia w klasach I–III. Przejawia się ono znajomością treści i celów nauczania zintegrowanego, podstawy programowej, współpracą z nauczycielem–wychowawcą klasy (team-teaching) i wplataniem zagadnień z nauczania zintegrowanego do treści nauczania języka obcego. Wiedza na temat sprawności rozwijanych oraz zagadnień wprowadzanych na innych lekcjach jest niezbędna do prowadzenia zajęć z języka obcego. Wielu nauczycieli na przykład zmusza pierwszoklasistów do przepisywania słów, długich i skomplikowanych tematów lekcji czy zdań, nie zdając sobie sprawy z faktu, że na zajęciach polonistycznych dzieci są dopiero na etapie poznawania pojedynczych liter i pisanie prostych polskich wyrazów. Podobnie sprawa wygląda z nauką liczebników czy określaniem godzin lub stopniowaniem przymiotników. Nie wspominając o podawaniu pierwszo- czy drugoklasistom reguł tworzenia zdań w czasie teraźniejszym prostym czy ciągłym. Tego typu praktyki, świadczące o nieznanym nie tylko programu kształcenia zintegrowanego, lecz również podstaw psychologii rozwojowej dziecka i metodyki z pewnością nie przynoszą korzyści w nauczaniu. Oczywiście nie zawsze i nie wszystkie zagadnienia da się w nauczaniu języka obcego „pomieścić”. Kwestią najistotniejszą jest posiadanie tej świadomości oraz permanentne nastawienie i gotowość do międzyprzedmiotowego integrowania treści i sprawności. Czasem wystarczy kilka minut lekcji na obcojęzyczne „omówienie” składników sałatki czy kanapek zrobionych przez dzieci na lekcji kształcenia zintegrowanego czy podanie nazw skarbów jesieni przyniesionych ze spaceru. Integracja międzyprzedmiotowa wyraża się także w stosowaniu elementów zajęć muzycznych, plastycznych, ruchowych (np. w formie gimnastyki śródlekcyjnej), przyrodniczych czy matematycznych podczas lekcji języka obcego. Służą temu stosowane na lekcji języka obcego piosenki, zabawy ruchowe, lepienie, rysowanie, wycinanie czy podejmowanie tematyki nawiązującej do wiadomości przyrodniczych (opis wyglądu zwierząt, kolorów wiosennych kwiatów, jesiennych liści lub owoców) bądź matematycznych (przeliczanie elementów, porównywanie, klasyfikowanie itp.).



Let's sing a song!

Fot. 6. Integracja zajęć językowych i muzyczno-ruchowych



Fot. 7. Integracja zajęć językowych i plastycznych (zastosowanie stempli jako alternatywy dla rysowania)



Niniejszy artykuł przedstawia elementy, które, zdaniem autorki, składają się na kompetencje zawodowe nauczyciela języka obcego uczącego w klasach I–III. Ich scharakteryzowanie wydaje się szczególnie istotne w sytuacji wprowadzania obowiązkowej nauki języka angielskiego w klasach pierwszych i związanego z tym rosnącego zapotrzebowania na odpowiednio przygotowanych nauczycieli. Oczywiście zagadnienia dotyczące kompetencji nauczyciela były i są przedmiotem rozważań wielu autorów. Istnieją opracowania na temat kompetencji nauczycieli języków obcych, a także nauczycieli kształcenia zintegrowanego. Niniejszy artykuł jest próbą scharakteryzowania pożądanych kompetencji zawodowych wyodrębniającej się nowej grupy nauczycieli języków obcych na pierwszym etapie edukacyjnym. Wraz z szeroko opisywanymi i dogłębnie analizowanymi w literaturze pedagogicznej kompetencjami osobistymi składają się one na sylwetkę kompetentnego i efektywnego nauczyciela języka obcego w klasach I–III. Niezwykle ważne jest, aby każdy nauczyciel pracujący z dziećmi w młodszym wieku szkolnym wyposażony był w tytułowe „kluczyki”, umożliwiające otwieranie kolejnych zamków w drzwiach prowadzących do sukcesu w nauczaniu języka obcego.

### Bibliografia

- Dylak S. (1995). *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Komorowska H. (2002). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Okoń W. (red.) (1996). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Żak.
- Pamuła M. (2003). *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Strykowski W. (2003). *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*. Poznań: eMPI2.
- Wygotsky L. S. (1989). *Myślenie i mowa*. Warszawa: PWN.
- Werbińska D. (2004). *Skuteczny nauczyciel języka obcego*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- <http://sjp.pwn.pl/> (wersja on-line *Słownika języka polskiego PWN*)
- <http://www.brand.pl/wszystkooi/article11.htm>
- [http://www.men.gov.pl/oswiata/biezace/j\\_angielski.php](http://www.men.gov.pl/oswiata/biezace/j_angielski.php)

Marek Krawiec

Wielkopolska Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Jarocinie  
Zespół Szkół Ponadgimnazjalnych nr 1 w Krotoszynie

## Metoda projektu w kształtowaniu świadomości kulturowej dzieci w wieku 10–13 lat.

### Wykorzystanie zasobów percepcyjno-asocjacyjnych uczniów do prezentacji treści kulturoznawczych na lekcji języka angielskiego

W powszechnym odczuciu rozpoznawanie oraz charakterystyka elementów i symboli danej kultury powinny nierozdzielnie łączyć się z procesem nauczania języka obcego. Uważa się, że taka forma pracy stanowi ważny element lekcji, pozwala bowiem na konfrontowanie, modyfikowanie oraz rozbudowywanie obrazów innych grup kulturowych, w szczególności gdy te funkcjonują w umysłach młodych ludzi w postaci stereotypowych lub zbyt uogólniających spostrzeżeń i opinii. W związku z tym warto zwrócić uwagę na pracę metodą projektu, uznawaną za formę, która posiada dużą wartość edukacyjną i to nie tylko dla przyswajania samego języka, ale też dla rozwoju świadomości kulturowej uczniów. W związku z powyższym konieczne jest przebadanie znaczenia metody projektu w procesie identyfikowania i charakteryzowania najważniejszych elementów obcej kultury oraz ukazywania różnic kulturowych pomiędzy narodami.

Podjęcie, którego przykładem jest niniejszy artykuł, koncentruje się właśnie na aspekcie kulturowym, obejmującym m.in. wpływ asocjacji kulturowych uczniów na treści realizowane i przedstawiane w pracy projektowej. Artykuł pokazuje, w jaki sposób nauczyciel języka obcego może rozwijać wiedzę kulturową uczniów i jaki wpływ na kształtowanie tej wiedzy mają obrazy obcych grup etnicznych, wykształcone wcześniej w systemie konceptualno-myślowym młodych ludzi. Prezentuje mechanizm świadomego wykorzystywania zasobów percepcyjno-asocjacyjnych w procesie formułowania i przedstawiania zakresu tematycznego oraz treści kulturowych ujętych przy realizacji projektu. Szczególną uwagę zwraca na identyfikację elementów obcej kultury i jej symboli, które w projekcie stanowią podstawę do poszerzania wiedzy na temat danego obszaru kulturowego. Wskazuje również środki językowe i wizualne wykorzystywane w projekcie w celu ukazania wybranych treści kulturowych oraz podkreślenia specyfiki obcej kultury. Ilustracją prezentowanych tez będzie opracowanie nawiązujące do obrazów i informacji dotyczących kultury brytyjskiej, przedstawionych przez uczniów Szkoły Podstawowej nr 3 w Koźminie

Wielkopolskim, którzy pracowali w zaproponowanej metodzie kulturowej aktywizacji<sup>1</sup>. Rozważania szczegółowe poprzedzi prezentacja ogólnych koncepcji i opinii dotyczących kształtowania świadomości kulturowej.

### Kształtowanie świadomości kulturowej uczniów

Kwestia wprowadzania elementów kulturowych do nauczania języka obcego od jakiegoś czasu szczególnie mocno wybrzmiewa w dyskusjach prowadzonych przez naukowców oraz nauczycieli języków obcych. Autorzy publikacji glottodydaktycznych często odwołują się do relacji pomiędzy językiem i kulturą, co dobrze wróży rozwojowi kompetencji językowo-kulturowej uczniów.

Do opinii podkreślających związek języka i kultury należą obserwacje Michaela Byrama (1989), który twierdzi, że opanowanie języka obcego oznacza tyleż zrozumienie natury samego języka, co zrozumienie obcej kultury. Jego zdaniem kształtowanie świadomości kulturowej uczniów odbywa się poprzez język, z którym uczniowie się zapoznają i którego używają na lekcjach. W tym sensie nauka nowego języka implikuje przyjęcie nowego systemu kulturowego, z którym uczniowie są zaznajamiani stopniowo (zob. również Byram i Morgan 1994). Podobne stanowisko reprezentuje Kenneth Chastain (1976), który podkreśla, że elementy kulturowe muszą zostać uznane przez nauczycieli za integralną część nauczania języka obcego, a ogólna forma nauczania z założenia powinna wychodzić poza rozwój językowych kompetencji uczniów (zob. również Valdes 1996). Podobną linię rozumowania przyjmuje Claire Kramsch, uznając, że język i kultura to dwa nierozzerwalnie związane ze sobą elementy, które stanowią jeden obszar doświadczenia (za Hinkel 1999: 6). Nierozzerwalność języka i kultury akcentuje również Bożena Banach (2003: 5). Autorka przekonuje, że nauka języka obcego to nie tylko poznawanie samego języka, ale też rozumienie odmiennych sposobów myślenia i uczestniczenie w doświadczeniach socjokulturowych innych narodów. W swoich rozważaniach Banach szczególnie zwraca uwagę na rozwijanie świadomości kulturowej uczniów. W tym miejscu warto przytoczyć opinię Marii Wysockiej (2004: 113), według której pojęcie świadomości kulturowej odnosi się do pewnego rodzaju wiedzy na temat języka, poglądów i wzorców zachowań danej grupy społecznej. Rozwijając powyższą definicję, Wysoka podkreśla, że budowanie kompetencji kulturowej powinno odbywać się poprzez włączenie w proces nauki zagadnień i ćwiczeń promujących przekonania, postawy i osiągnięcia typowe w różnych dziedzinach życia danego obszaru kulturowego. Zdaniem Byrama i Morgan (1994: 77) kształtowanie świadomości kulturowej uczniów to nic innego jak

<sup>1</sup> Za możliwość przeprowadzenia badania i realizacji projektu serdecznie dziękuję dyrektorowi szkoły, Pani mgr Stefanii Ignasiak.

promowanie zrozumienia innych kultur, które w warunkach szkolnych realizowane jest przez prezentację pewnych obszarów doświadczenia kulturowego. Według Byrama (1989: 20) wprowadzenie elementów kulturowych do nauki języka obcego nie powinno jednak wiązać się jedynie z prezentowaniem przypadkowych faktów na temat codziennego życia lub podawaniem uproszczonych informacji geograficzno-historycznych, ale raczej koncentrować się na pełniejszym wglądzie w złożoność obcej kultury, co prowadziłoby do rozwoju tolerancji i poszanowania innych wzorców kulturowych. Martin Cortazzi i Lixian Jin (1999: 217) twierdzą natomiast, że kształtowanie świadomości kulturowej obejmuje nie tylko rozumienie poglądów, zachowań i wartości innej grupy kulturowej, ale również tych zakorzenionych we własnej kulturze. Wiąże się to nierozdzielnie z budowaniem kompetencji interkulturowej, która opiera się na konfrontowaniu, porównywaniu i rozpoznawaniu różnic oraz podobieństw między kulturą obcą i własną (Byram i Morgan 1994, Chastain 1976, Scheu i Sanchez 2002). Jak wskazuje Magdalena Kębłowska (2003: 36–37, cytowane za Komorowską oraz Bandurą), kompetencja interkulturowa obejmuje między innymi:

- postawę ciekawości, otwartości oraz tolerancji wobec innych kultur,
- wykorzystywanie posiadanej wiedzy w celu uzyskania bardziej zobiektywizowanego obrazu własnej kultury, zwyczajów, tradycji i sposobów myślenia,
- umiejętność dostrzegania podobieństw i różnic międzykulturowych,
- umiejętność radzenia sobie w sytuacjach nieporozumień międzykulturowych.

Według Banach (2003a: 10) kompetencja kulturowa nie tylko pozwala na porównywanie kultur ojczystej i obcej, ale też przyczynia się do zmodyfikowania lub nawet usunięcia pewnych stereotypów i uprzedzeń. Kształtowanie takiej kompetencji wydaje się szczególnie istotne, bo — jak wynika z badań — już nawet bardzo małe dzieci wykazują tendencję do stereotypowego postrzegania innych i operowania zbyt uogólniającymi schematami myślowymi (Łukaszewski i Weigl 2001: 55–56).

Kształtowanie świadomości kulturowej uczniów oraz kreowanie niekłamnego obrazu „obcego” wymaga zastosowania takiej formy pracy, która umożliwiłaby uczniom werbalizację odczuć, wrażeń i skojarzeń związanych z krajem i ludźmi posługującymi się językiem, który jest przedmiotem zajęć, a także modyfikację podzielanych przez nich błędnych opinii na temat danej kultury i jej społeczeństwa. Aleksandra Glazer (2003: 16) za znaczące uznaje konfrontowanie poglądów i weryfikację własnego wyobrażenia „obcego”, które mogą prowadzić do zrozumienia i poszanowania innej kultury oraz rozwoju własnej tożsamości.

Śmiało można więc stwierdzić, że kompetencja interkulturowa to nie tylko znajomość pewnych faktów z historii i tradycji danego narodu, ale przede

wszystkim pewien sposób myślenia i postrzegania „inności”. Jak podkreśla Kęłowska (2003: 37) za Bandurą, w jej kształtowaniu bardzo ważna jest pomoc uczniom w interpretacji i kwestionowaniu stereotypów, a co za tym idzie uczenie ich samodzielnego odbioru obcej kultury.

Wydaje się, że poznawanie kultury kraju, w którym dany język jest używany, ma szczególne znaczenie na poziomie szkoły podstawowej, gdzie budowanie motywacji do nauki odbywa się przez pobudzanie wyobraźni uczniów oraz zainteresowanie ich danym krajem (Pogwizd i Sekwerda 2002: 63). Jedną z technik podnoszenia świadomości kulturowej uczniów jest właśnie metoda projektu (Wysocka 2004: 113, za Sternem). Jej ogólna charakterystyka zostanie przedstawiona w następnej części artykułu.

### Metoda projektu i jej główne założenia

Metoda projektu jest jedną z metod aktywnych, które odgrywają znaczącą rolę w nauczaniu języków obcych. Forma ta łączy pracę umysłową z działaniem praktycznym, umożliwia integrację treści różnych przedmiotów szkolnych oraz identyfikuje osobę ucznia jako podmiot (Czaplikowska 2002, Szaforz 2002, Urbańczyk 2002). Według Małgorzaty Urbańczyk (2002) oraz Kariny Szaforz (2002) praca metodą projektu uatrakcyjnią lekcje, stwarza sytuacje mobilizujące uczniów do reagowania w języku obcym, rozwija spostrzegawczość i wyobraźnię.

Praca projektowa kształtuje różne umiejętności uczniów, w tym:

- zdolność opisywania, wnioskowania, wyobrażania, czytania i planowania,
- zdolność rysowania, malowania, wycinania, składania elementów oraz pisanie,
- umiejętność współpracy, wspólnego podejmowania decyzji oraz doceniania wkładu pracy innych uczestników projektu.

Rozwija także autonomię uczniów, zmuszając ich do podejmowania odpowiedzialnych decyzji, wykonywania zadań, uzyskiwania informacji i oceniania rezultatów (Phillips, Burwood i Dunford 1999: 6).

Zdaniem Czaplikowskiej (2002: 44) najważniejszą zaletą wszystkich projektów jest to, że wdrażają uczniów do samodzielnego poszukiwania potrzebnych informacji i materiałów, rozwijają zdolność twórczego myślenia oraz integrują środowisko, w którym są przygotowywane. Podobnie twierdzi Iwona Janowska (2003: 35), która podkreśla rolę metody projektu w procesie wdrażania uczniów do samodzielnego uczenia się. Uważa, że projekt pedagogiczny jest dziełem uczniów, którzy przy jego realizacji muszą pokonać bariery językowe, interpersonalne, a także bariery techniczne. Prezentując główne założenia pracy projektowej, Janowska wskazuje na dwie ważne funkcje tej metody:

- motywacyjną, która przejawia się wychodzeniem poza sztywne ramy pracy lekcyjnej, realizacją zadań według własnych koncepcji i upodobań, rozwijaniem samodyscypliny oraz wyzwaniem aktywności w uczniach,
- poznawczą, która w zakresie przyswajania języka i elementów kultury obejmuje interdyscyplinarność, korzystanie z różnych źródeł informacji oraz integrowanie wiedzy zdobytej w szkole i poza nią.

Czaplikowska (2002: 44) zwraca uwagę na złożoność metody projektu. Twierdzi, że forma ta wymaga podejmowania różnorodnych działań (m.in. planowanie, organizowanie, ocenianie własnej nauki i efektów pracy, poszukiwanie, selekcja i porządkowanie informacji oraz samodzielne dokonywanie wyboru realizacji celów) i równorzędnego zaangażowania uczących się, u których kształtowane są takie cechy jak zdyscyplinowanie, odpowiedzialność czy umiejętność pracy w grupie, oraz nauczyciela (42–43). Tego samego zdania jest Kęłowska (2003: 36). Przygotowanie i przeprowadzenie projektu jest według niej zadaniem złożonym, długotrwałym i wymagającym wiele wysiłku ze strony nauczyciela i uczniów, którzy ów wysiłek powinni jednak bezwzględnie podejmować, zważywszy na korzyści, jakie mogą dzięki tej metodzie uzyskać.

Opinię tę podzielają również Urbańczyk (2002) i Szaforz (2002). Obie zwracają szczególną uwagę na aspekt wspólnego planowania pracy przez uczniów i nauczyciela, czego rezultatem może być spisanie z uczniami „kontraktu”, składającego się z następujących elementów:

- temat projektu (np. zainteresowania, wakacje),
- forma wykonania (np. folder, plakat, gazetka ścienna, referat),
- zadania dla poszczególnych uczniów w grupie,
- źródła do wykorzystania (prospekty, zdjęcia, książki itp.),
- termin prezentacji oraz rozkład konsultacji z nauczycielem,
- elementy obligatoryjne, takie jak np. napisy w danym języku,
- sposoby prezentacji projektu na forum klasy i czas jej trwania,
- kryteria oceny projektu,
- ewaluacja, która pozwala uczniom obiektywnie ocenić własną pracę, stwierdzić, co im się podobało, co można było ulepszyć, co było trudne oraz czego się nauczyli, realizując projekt.

Zdaniem Urbańczyk i Szaforz wspomniana metoda pozwala uczniom na aktywne i twórcze działanie, pracę w grupach, a co za tym idzie podejmowanie wspólnych decyzji i prezentację własnych osiągnięć. Zastosowanie takiej formy pracy pomaga również zintegrować uczniów, rozwija w nich poczucie odpowiedzialności za siebie i innych, uczy wykorzystywania wiedzy i umiejętności pozaprzedsmiotowych, a także wymiany opinii (uczniowie wyrażają swoje zdanie na temat projektu i sposobu jego zaprezentowania). Powyższa metoda realizacji zadań sprzyja także powstawaniu bezstresowej atmosfery,

prowadzeniu spontanicznych rozmów oraz wymianie doświadczeń i informacji. Nauczycielowi natomiast daje możliwość lepszego poznania uczniów, ich predyspozycji i zdolności. Urbańczyk i Szaforz nie zapominają jednak o negatywnych stronach pracy projektowej. Przede wszystkim wskazują na możliwy brak zaangażowania uczniów niechętnych nauce języka (i wykorzystywanie przez nich innych kolegów), podkreślają czasochłonność tej metody i dostrzegają problemy związane z monitorowaniem pracy uczniów (wykonywanie zadań w domu, a nie w szkole) oraz końcową oceną przedstawionych przez nich rozwiązań (kwestia równego wkładu pracy uczniów danej grupy w realizację zadań).

Wyłączając kilka rozpoznanych problemów, przedstawione opinie i obserwacje dowodzą, że metoda projektu jest doskonałą techniką nauczania/uczenia się, pozwalającą realizować postulaty dotyczące rozwijania zdolności uczniów, wspierania ich autonomii oraz wykorzystywania ich twórczego potencjału. Metoda ta umożliwia aktywne uczestniczenie w pracy na dany temat, kształtowanie postawy otwartości wobec innych koncepcji i form realizacji, jak również wspólne i twórcze wykonanie zadań. Pozwala również na interdyscyplinarność, czyli wykorzystywanie wiedzy obejmującej różnorodne dziedziny i aspekty życia ludzkiego, które powiązane ze sobą mogą stanowić jedną całość — jest więc przykładem holistycznego ujęcia wiedzy.

Spróbujmy powiązać metodę projektu z kształtowaniem kompetencji kulturowej uczniów i wskazać, w jaki sposób metoda ta, zastosowana w nauczaniu języka angielskiego, może przyczynić się do rozbudowania świadomości kulturowej uczniów i poszerzenia ich zestawu kulturowych asocjacji.

## Metoda projektu w kształtowaniu kompetencji kulturowej uczniów.

### Wyniki badań

Celem zaproponowanej metody projektu jest zwrócenie uwagi uczniów na elementy kulturowe w nauce języka angielskiego oraz ewentualne przeciwdziałanie stereotypowemu myśleniu na temat Wielkiej Brytanii i jej mieszkańców.

Pierwszym, a jednocześnie bardzo istotnym etapem projektu jest skonstruowanie miniankiety, która pozwala zidentyfikować najczęściej kojarzone przez młodych ludzi elementy kultury brytyjskiej. Ankieta powinna być sformułowana w języku polskim, tak aby wszyscy badani mogli odpowiedzieć na pytania. Jej głównym założeniem nie jest bowiem sprawdzenie zdolności językowych uczniów, ale raczej przedstawienie poglądów i wyobrażeń dotyczących kultury Wielkiej Brytanii. Otwarty charakter ankiety gwarantuje uczniom swobodę wypowiedzi, nie ogranicza ich w doborze sformułowań, nie sugeruje im również stereotypów funkcjonujących w polskim społeczeństwie. Ta krótka forma

badania pozwala określić, jakie wyobrażenia o Wielkiej Brytanii posiadają dzieci w wieku 10–13 lat, skąd czerpią swoją wiedzę na temat tego kraju i jego mieszkańców oraz w jakim stopniu ich wyobrażenia odzwierciedlają stereotypowe opinie na temat Wielkiej Brytanii i jej kultury. Dzięki znajdującym się w ankiecie hasłom, które są jednocześnie tematami zasadniczymi projektu, uczniowie mają możliwość wymienienia wszystkich skojarzeń, jakie przychodzą im na myśl w związku z Wielką Brytanią i jej mieszkańcami. Polega to na wykorzystaniu metody burzy mózgów, dającej w miarę klarowny i pełny obraz danego zagadnienia. Poniżej przedstawiam wszystkie, w tym również błędne propozycje, jakie uzyskałem, przeprowadzając takie badanie ankietowe wśród próby reprezentatywnej 106 uczniów Szkoły Podstawowej nr 3 w Koźminie Wielkopolskim (klasy 4–6) w grudniu 2006 roku.

Pierwsze pytanie ankiety dotyczyło wizerunku Wielkiej Brytanii. U czwartoklasistów płci męskiej najczęściej pojawiającym się skojarzeniem były gwiazdy futbolu (David Beckham, Frank Lampard), co może świadczyć o znaczącej pozycji sportu w Wielkiej Brytanii, ale też wskazywać, że wybór był zdeterminowany zainteresowaniami chłopców w tym wieku. Inne skojarzenia w tej grupie w większości odpowiadają prezentowanym w grupie dziewcząt i obejmują wybranych członków rodziny królewskiej (królowa, księżna) i symbole architektury brytyjskiej, jakimi są Big Ben oraz pałace i zamki. Jeśli chodzi o skojarzenia dziewcząt, to wśród elementów, które nie w pełni zostały rozpoznane w grupie chłopców, znalazły się: postać księcia Williama, spódnice w kratę, stereotypowo postrzegane warunki pogodowe Wysp Brytyjskich (deszcz) oraz przymiotnik „wielka” używany w celu opisanie wielkości tego kraju. Oto odpowiedzi najczęściej wymieniane przez czwartoklasistów:

Skojarzenia czwartoklasistów na temat Wielkiej Brytanii					
Grupa dziewcząt 11 respondentów		Grupa chłopców 18 respondentów		Ogółem 29 respondentów	
skojarzenie	%	skojarzenie	%	skojarzenie	%
królowa/Elżbieta II	45	David Beckham	61	królowa/Elżbieta II	41
księżna	45	królowa/Elżbieta II	38	David Beckham	37
książę William	36	Frank Lampard	33	Big Ben	34
Big Ben	36	Big Ben	33	księżna	31
deszcz	36	pałac/zamek	33	pałac/zamek	31
pałac	27	Halloween	33	książę William	20
spódnice w kratę	27	funty	27	Frank Lampard	20
wielka (olbrzymia)	27	księżna	22	Halloween	20

\* Wartości przedstawione w tej i kolejnych tabelach prezentują liczbę uczniów, którzy wymienili powyższe aspekty jako kluczowe dla scharakteryzowania kultury Wielkiej Brytanii i jej symboli.



Elementy wymieniane przez uczniów klas piątych w dużym stopniu korespondują z ogólnym wyobrażeniem na temat Wielkiej Brytanii przedstawionym przez czwartoklasistów. Okazuje się, że chłopcy klas piątych, podobnie jak ich młodszy koledzy, wskazują przede wszystkim na rolę sportu, szczególnie futbolu, w kształtowaniu wizerunku Wielkiej Brytanii, co przypuszczalnie wiąże się ze sferą ich osobistych zainteresowań. W związku z tym, charakteryzując Wielką Brytanię, nie tylko podkreślają ważność takich postaci jak David Beckham, ale również zwracają uwagę na takie pojęcia jak piłka nożna, piłkarze i kluby piłkarskie. Oprócz tego wymieniają elementy, które w większym lub mniejszym stopniu znajdują odzwierciedlenie w asocjacjach kulturowych w grupie dziewcząt, a są nimi między innymi sławny Big Ben, królowa/Elżbieta II oraz strażnicy przed Pałacem Buckingham. W grupie dziewcząt poza tymi elementami na szczególną uwagę zasługuje Londyn wraz z przepływającą przez niego Tamizą, piętrowe autobusy zwane *double deckers* oraz brytyjska pogoda, która jest postrzegana w sposób dość stereotypowy (deszcz). Do najczęstszych skojarzeń w tej grupie należy także kojarzenie Wielkiej Brytanii z językiem angielskim, z tytułowym bohaterem bajki o Kubusiu Puchatku oraz z ogólnym opisem kraju opartym na przymiotniku „wielka”. Najczęściej wymieniane skojarzenia uczniów klas piątych prezentuje poniższe zestawienie.

Skojarzenia uczniów klas piątych na temat Wielkiej Brytanii					
Grupa dziewcząt 22 respondentów		Grupa chłopców 24 respondentów		Ogółem 46 respondentów	
skojarzenie	%	skojarzenie	%	skojarzenie	%
Big Ben	31	piłkarze	33	Big Ben	26
piętrowe autobusy	27	David Beckham	25	królowa/Elżbieta II	19
Kubuś Puchatek	22	kluby piłkarskie	25	piłkarze	17
wielka	22	królowa/Elżbieta II	20	David Beckham	13
deszcz	18	Big Ben	20	kluby piłkarskie	13
królowa/Elżbieta II	18	piłka nożna	16	piętrowe autobusy	13
Londyn	18	strażnicy	16	deszcz	10
Tamiza	18	Benny Hill	12	Kubuś Puchatek	10
język angielski	13			wielka	10

Z przeprowadzonego badania wynika, że grupa szóstoklasistów postrzega Wielką Brytanię w sposób najbardziej stereotypowy ze wszystkich badanych grup. Poza skojarzeniami prezentowanymi przez uczniów klas rocznikowo młodszych można w tej grupie odnaleźć tak fałszujące obrazy brytyjskiej kultury jak picie herbaty o godzinie 17.00 czy noszenie spódnic w kratę. Świadczy to niewątpliwie o stereotypowym myśleniu młodych ludzi, którzy w swoich wypowiedziach wydają się nie zastanawiać nad prawdziwością prezentowanych skojarzeń, a tylko automatycznie powielać schematy myślowe rozpowszechnione i utrwalone w systemie percepcyjno-konceptualnym polskiego społeczeństwa. Rozpoznając

elementy kultury brytyjskiej, szóstoklasiści, prócz wspomnianych wyżej skojarzeń, wymieniają jednak aspekty nowe, które niekoniecznie muszą być postrzegane jako stereotypy, jak choćby zamachy terrorystyczne i czekające na Polaków miejsca pracy. Oto lista najczęstszych skojarzeń uczniów klas szóstych:

Skojarzenia szóstoklasistów na temat Wielkiej Brytanii					
Grupa dziewcząt 10 respondentów		Grupa chłopców 21 respondentów		Ogółem 31 respondentów	
skojarzenie	%	skojarzenie	%	skojarzenie	%
królowa/Elżbieta II	60	David Beckham	33	herbata o 17. 00	35
herbata o 17.00	50	Big Ben	28	Big Ben	32
praca Polaków	50	herbata o 17. 00	28	królowa/Elżbieta II	32
zamachy		piłkarze	23	piętrowe autobusy	29
terrorystyczne	40	piętrowe autobusy	23	David Beckham	25
Big Ben	40	spódnice w kratę	19	duży kraj	22
duże państwo (kraj)	30	duży kraj	19	spódnice w kratę	22
flaga brytyjska	30	królowa/Elżbieta II	19	piłkarze	19
piętrowe autobusy	30	strażnicy	14	flaga brytyjska	16
spódnice w kratę	30	wyspa	14	praca Polaków	16

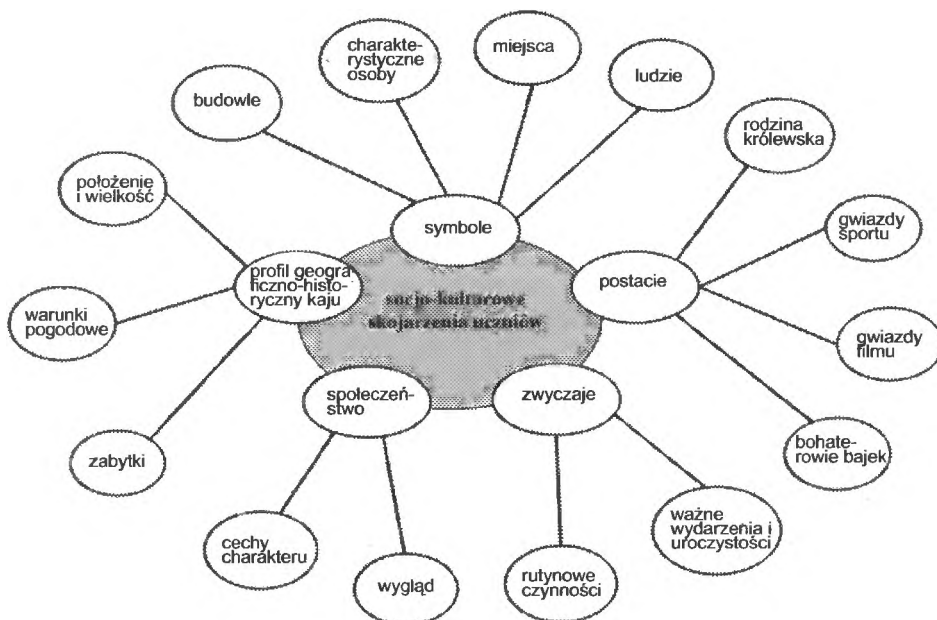
Warto podkreślić, że na pierwsze pytanie ankiety 106 uczniów, biorących udział w badaniu, wymieniło ogółem 146 skojarzeń, z czego pewna część to błędnie kojarzone elementy, takie jak na przykład Statua Wolności, dolar czy osoba Krzysztofa Kolumba. Asocjacje te odnoszą się do innych obszarów kulturowych i podobnie jak elementy postrzegane stereotypowo nie powinny być punktem odniesienia dla sfery percepcyjno-asocjacyjnej związanej z Wielką Brytanią i jej bogactwem kulturowym.

Poza badaniem wizerunku Wielkiej Brytanii ankieta pozwoliła również rozpoznać skojarzenia uczniów na temat samych Brytyjczyków, a tym samym określić postawy, jakie prezentują młodzi Polacy wobec tej grupy socjokulturowej. Temat ten odzwierciedlało drugie pytanie ankiety, na które młodzi respondenci odpowiedzieli, wymieniając następujące atrybuty:

Atrybuty Brytyjczyków rozpoznane przez uczniów					
Uczniowie klas IV 29 respondentów		Uczniowie klas V 46 respondentów		Uczniowie klas VI 31 respondentów	
atrybut	%	atrybut	%	atrybut	%
mili	41	mili	26	mili	41
sztywni	37	małomówni	17	flegmatyczni	29
tolerancyjni	34	poważni	13	poważni	22
małomówni	31	uprzejmi	13	uprzejmi	22
szanujący tradycje	24	flegmatyczni	10	gościnni	19
spokojni	20	kulturalni	10	snobistyczni	16
uprzejmi	20	przyjaźni	8	sympatyczni	16
oszczędni	13	skąpi	8	eleganccy	12
flegmatyczni	10			przystojni	9

Warto podkreślić, że wiele z rozpoznanych cech uczniowie postrzegają w sposób dość stereotypowy, o czym mogą świadczyć między innymi takie negatywne określenia jak flegmatyczni, sztywni, poważni, skąpi czy snobistyczni. Pomimo stereotypowo kojarzonych negatywnych atrybutów uczniowie w swoich wypowiedziach wykazują raczej pozytywny stosunek do mieszkańców Wysp Brytyjskich, czego dowodem są określenia mili, tolerancyjni, uprzejmi, kulturalni, przyjaźni, gościnni, sympatyczni, eleganccy czy przystojni. Poza tym wyżej wymienione atrybuty wskazują na większe rozpoznanie przez uczniów cech charakterologicznych Brytyjczyków niż tych nawiązujących do ich aparycji.

Zaprezentowane dane pozwalają stwierdzić, że najczęściej przywoływane przez uczniów skojarzenia dają się pogrupować w kategorie tematyczne, które można przedstawić w następującej formie:



Schemat 1. Pola semantyczne zidentyfikowane w oparciu o najczęściej przywoływane przez uczniów skojarzenia

Jak wynika z odpowiedzi udzielonych na trzecie pytanie ankiety, przedstawiony powyżej wizerunek Wielkiej Brytanii i jej mieszkańców kumuluje wpływy różnych źródeł informacji, w tym zwłaszcza telewizji, internetu, książek, a także lekcji języka angielskiego (te ostatnie szczególnie rozpoznano w klasach programowo wyższych). Dowodzą tego wypowiedzi uczniów przedstawione poniżej.

Najważniejsze czynniki wpływające na kształtowanie wizerunku Wielkiej Brytanii i jej mieszkańców wśród uczniów szkoły podstawowej					
Uczniowie klas IV 29 respondentów		Uczniowie klas V 46 respondentów		Uczniowie klas VI 31 respondentów	
czynnik	%	czynnik	%	czynnik	%
internet	37	telewizja	39	telewizja	32
książki	31	internet	26	lekcje j. ang.	29
telewizja	17	książki	10	internet	22
lekcje j. ang.	6	lekcje j. ang.	8	książki	12

\* Wartości przedstawione w tabeli prezentują liczbę uczniów, którzy wymienili dane czynniki jako najważniejsze.

Podsumowując wyniki tej części badań, trzeba podkreślić, że dość pozytywny wizerunek Wielkiej Brytanii i jej mieszkańców, jaki wyłania się z wypowiedzi uczniów szkoły podstawowej, jest jednak do pewnego stopnia stereotypowy. Niewątpliwie kształtuje się pod wpływem obrazów Wysp Brytyjskich prezentowanych w takich środkach kulturowego przekazu jak telewizja, internet, książki czy lekcje języka angielskiego. Te ostatnie, jak się wydaje, odgrywają ogromną rolę w kształtowaniu świadomości kulturowej uczniów i przeciwdziałaniu stereotypowemu myśleniu, zwłaszcza gdy znajduje w nich zastosowanie metoda kulturowego projektu, o której będzie mowa w dalszych rozważaniach na ten temat. W tej części artykułu szczególnie ważne będzie ukazanie sposobu, w jaki nauczyciel języka angielskiego może wykorzystać zidentyfikowane wcześniej elementy danej kultury, w tym przypadku brytyjskiej, by poszerzyć zasoby percepcyjno-asocjacyjne uczniów, przy równoczesnym zastosowaniu metody, która ich aktywizuje. Oto ogólny plan takiej formy pracy, wprowadzony do realizacji z uczniami wspomnianej już szkoły w lutym 2007 roku:

- **temat:** Kulturowy obraz Wielkiej Brytanii i jej mieszkańców,
- **czas przygotowania:** od 2 do 3 tygodni,
- **cele językowe:** rozwijanie sprawności czytania, pisania oraz prezentowania faktów, umiejętne sporządzanie notatek, zastosowanie opisu, doskonalenie wymowy, tłumaczenie krótkich tekstów, poznanie bądź powtórzenie słownictwa oraz odpowiednich konstrukcji gramatycznych (np. konstrukcje „welcome to”, „we want to show you”, „let’s go to”, zaimki wskazujące, stopniowanie przymiotników, odmiana czasownika „to be” oraz „to have”, Present Simple, Present Continuous),
- **cele kulturowe:** zapoznanie uczniów z elementami kultury brytyjskiej i jej symbolami, zwrócenie uwagi na wszechobecne stereotypy kulturowe, porównanie stereotypów z rzeczywistym obrazem Wielkiej Brytanii i jej mieszkańców, motywowanie uczniów do przemyśleń na ten temat,

— **cele wychowawcze:** współpraca w grupie, samodyscyplina, umiejętność wykorzystywania różnorodnych materiałów (np. wycinki z gazet, rysunki, fotografie, wykresy), odpowiednia selekcja informacji, rozwijanie rozumienia i poszanowania innych ludzi i ich kultur,

— **uczestnicy:** projekt skierowany do uczniów klas 4–6 szkoły podstawowej,

— **koordynator projektu:** nauczyciel języka angielskiego,

— **nauczyciele współpracujący:** nauczyciel przyrody, historii oraz plastyki,

— **formy pracy:** praca w grupach (nauczyciel wyznacza poszczególnym grupom tematy do opracowania w oparciu o wcześniejsze skojarzenia uczniów na dany temat, zwłaszcza gdy te są przejawem stereotypowego postrzegania innych kultur), liczba zespołów zależy od kategorii tematycznych zidentyfikowanych na podstawie elementów kulturowych wymienionych przez uczniów w przeprowadzonym wcześniej badaniu ankietowym,

— **pomoce:** encyklopedie, książki na temat Wielkiej Brytanii, internet, prasa,

— **efekty pracy:** kolaże obrazkowe, broszury, foldery, obrazy, pokazy, projekty, albumy, gazetki ściennie oraz prezentacje słowne.

## Wnioski

Zaprezentowana forma pracy z uczniami jest próbą przełamania stereotypów i uprzedzeń funkcjonujących w świadomości społecznej i umysłach młodych ludzi, którzy w swoich asocjacjach kulturowych często uwzględniają stereotypowe wyobrażenia na temat innych narodów i kultur. Badania przeprowadzone po realizacji projektu dowodzą, że dzięki zaprezentowanej metodzie uczniowie mają możliwość skonfrontowania i wyeliminowania kilku stereotypów z ich mentalnego systemu kulturowych asocjacji, a także poszerzenia wiedzy na temat rozpoznanych przez siebie elementów danego obszaru kulturowego. Wynika z nich, że uczniowie zwiększyli swój zasób kulturowych asocjacji ze 197 do 283, równocześnie eliminując część błędnych skojarzeń na temat Wielkiej Brytanii i jej mieszkańców. Można więc powiedzieć, że zaproponowana metoda projektu w znacznym stopniu przybliża uczniom świat obcej kultury i jej osobliwości, zapobiega stereotypowemu myśleniu, a także prowadzi do rozumienia i poszanowania innych grup narodowościowych. Warto podkreślić, że metoda ta pozwala na wymianę informacji kulturowej pomiędzy uczniami, a co za tym idzie — na przybliżenie różnych aspektów danej kultury wszystkim uczestnikom projektu. Poza tym metoda projektu pozwala uczniom na samodzielne i twórcze ujęcie tematu (przy realizacji projektu uczniowie muszą wykazać się pomysłowością) i wykorzystanie różnorodnych źródeł. Poszukiwanie dodatkowych informacji na temat rozpoznanych elementów kultury brytyjskiej wymaga od uczniów większego nakładu pracy, ale jest dla nich atrakcyjniejsze, gdyż

pozwała im wykazywać się kreatywnością i prezentować zagadnienia, które ich zdaniem stanowią istotę kultury brytyjskiej. Podejście takie jest zgodne z założeniami Grażyny Czetwertyńskiej (2004: 38), która twierdzi, że uczniowie pracują lepiej, kiedy stawiane przed nimi cele stanowią dla nich wyzwanie trudne, ale osiągalne, a ich dotychczasowe doświadczenie przyczynia się do budowania nowej wiedzy.

Z powyższych rozważań wynika, że dzięki metodzie projektu uczniowie nie tylko przyswajają wiedzę na dany temat, rozwijając świadomość kulturową i wzbogacając swój wachlarz asocjacyjno-myślowy, ale też uczą się kreatywności i odpowiedzialności za realizację wyznaczonych celów.

### Bibliografia

- Banach B. (2003). *Język a kultura*. „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 3–5.
- Banach B. (2003a). *Tendencje interkulturowe we współczesnej glottodydaktyce*. „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 3–15.
- Byram M. (1989). *Cultural Studies in Foreign Language Education*. Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters.
- Byram M., Morgan C. (1994). *Teaching-and-Learning Language-and-Culture*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters Ltd.
- Chastain K. (1976). *Developing Second-Language Skills: Theory To Practice*. Chicago: Rand McNally College Publishing Company.
- Cortazzi M., Jin L. (1999). *Cultural mirrors. Materials and methods in the EFL classroom*. W: Hinkel E. (red.). *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 196–219.
- Czaplikowska R. (2002). *X-lecie III NKJO w Sosnowcu — prace projektowe w praktyce*. „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 41–44.
- Czetwertyńska G. (2004). *Rewolucja w klasie Pani C., czyli kilka konstruktywistycznych pomysłów*. „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 37–40.
- Glazer A. (2003). *Typisch Deutsch? Typisch Polnisch?* „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 15–21.
- Hinkel E. (1999). *Introduction. Culture in research and second language pedagogy*. W: Hinkel E. (wyd.). *Culture in Second Language Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, s. 1–7.
- Janowska I. (2003). *Nauczmy uczniów się uczyć — o autonomii*. „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 30–39.
- Kęłowska M. (2003). *Rola nauczyciela języka obcego w zreformowanej szkole*. „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 32–39.
- Łukaszewski W., Weigl B. (2001). *Stereotyp stereotypu czy prywatna koncepcja natury ludzkiej*. W: Kofta M., Jasińska Kania A. (wyd.). *Stereotypy*

- i uprzedzenia. Uwarunkowania psychologiczne i kulturowe.* Warszawa: Scholar, s. 44–66.
- Phillips D., Burwood S., Dunford H. (1999). *Projects with Young Learners.* Oxford: Oxford University Press.
- Pogwizd T., Sekwerda M. (2002). *Jak poznać Francję na lekcji języka francuskiego? Wprowadzenie elementów cywilizacyjnych na lekcji języka obcego.* „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 63–67.
- Scheu D., Sanchez S. (2002). *Asymmetrical cultural assumptions, the public self and the role of the native speaker: insights for the expansion of intercultural education in foreign language teaching.* „Studia Anglica Posnaniensia”, nr 37, s. 255–278.
- Szaforz K. (2002). *Języki otwierają drzwi — do przyjaźni, wiedzy, świata — Języki drogą ku przyszłości.* „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 61–63.
- Urbańczyk M. (2002). *Zalety i wady projektu — jednej z aktywnych metod nauczania.* „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 59–60.
- Valdes J. M. (wyd.) (1996). *Culture Bound.* Cambridge, New York, Melbourne: Cambridge University Press.
- Wysocka M. (2004). *Rozwijanie świadomości kulturowej na lekcjach języka angielskiego.* „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 113–119.

Maria Stec  
Uniwersytet Śląski w Cieszynie

## Edukacja wielojęzykowa mniejszości polskiej na Zaolziu — współczesne tendencje

### Wprowadzenie

Południowa część Śląska Cieszyńskiego, mieszcząca się w Republice Czeskiej, a określana jako Zaolzie<sup>1</sup>, co dosłownie oznacza „teren po drugiej stronie rzeki Olzy”, zamieszкана jest w znacznej mierze przez autochtonów — obywatele czeskich pochodzenia polskiego, zwanych potocznie Zaolziałkami. Mieszkańcom tego pogranicznego obszaru, którzy w ciągu XX wieku cztery razy zmieniali swą tożsamość<sup>2</sup>, szczególnie bliska jest metafora: „granice są bliźniami historii narodów”<sup>3</sup>. Na Zaolziu mieszkają obok siebie Czesi, Polacy i Słowacy, dlatego edukacja multilingwalna wydaje się tutaj prawie „dziedziczna”. A zjawisko diglosji, o którym można wnioskować na podstawie nieustannie doskonalonych kompetencji językowych (Baker 1997:36), jest obecne w codziennych zachowaniach językowych tutejszej ludności.

### Inspiracje do badań

Do zanalizowania sytuacji językowej Zaolzia przyczyniły się rodzinne więzi autorki oraz jej kontakt ze studentami i społecznością Śląska Zaolziańskiego

<sup>1</sup> Zaolzie to teren obejmujący około 906 km<sup>2</sup>. Sama nazwa „Zaolzie” została ukuta po decyzji Rady Ambasadorów w Spa z dnia 28 lipca 1920, dotyczącej podziału Śląska Cieszyńskiego i miasta Cieszyna na dwie odrębne jednostki administracyjne. Linie graniczną między Polską a Czechosłowacją wyznaczyła rzeka Olza. Podział Cieszyna dokonał się 10 sierpnia 1920 roku. Po polskiej stronie pozostała wschodnia, bardziej zaludniona i starsza część miasta (obszar 4,04km<sup>2</sup>). Część zachodnia, bardziej uprzemysłowiona, ale terytorialnie skromniejsza, została wcielona do Czechosłowacji (obszar 2,66km<sup>2</sup>) (<http://www.encyclopedia.pwn.pl/82964>).

<sup>2</sup> Śląsk Cieszyński od XVIII wieku należał do monarchii habsburskiej, a po I wojnie światowej był przedmiotem sporu polsko-czeskiego. W lipcu 1920 roku teren ten podzielono, rezygnując z plebiscytu i wcielając do Czech część Śląska oraz część Spiszu i Orawy. Po konferencji w Monachium w 1938 roku Śląsk Zaolziański wrócił do Polski, a w czasie II wojny światowej został wcielony do III Rzeszy. Po 1945 roku przywrócono granicę z 1938 roku, co rządy Polski i Czechosłowacji zatwierdziły ponownie 13 czerwca 1958 roku (<http://www.encyclopedia.pwn.pl/14941>).

<sup>3</sup> W preambule *Europejskiej Karty Regionów Granicznych i Transgranicznych* z 20 listopada 1981 roku użyto określenia: „granice są bliźniami historii”.



w polskim Cieszynie. Celem badań była edukacja bilingwalna (multilingwalna) oraz kompetencje językowe młodzieży, która różnicuje kody językowe zależnie od celu komunikacji. Badania dotyczyły w szczególności procesu nauczania i uczenia się języków w polskich szkołach, których przykładem jest Gimnazjum z Polskim Językiem Wykładowym<sup>4</sup> w czeskim Cieszynie. Dodatkowo określono świadomość językową młodzieży oraz czynniki kształtujące wielojęzyczność na Zaolziu.

### Sytuacja językowa na Zaolziu

Region Zaolzia charakteryzuje się bogatą historią lingwistyczną, którą rozpoczyna udokumentowany wpływ języka polskiego na kształtowanie się mowy miejscowej, trwający aż do XVII wieku. Od XIV wieku obserwowano stopniowy wkład języka czeskiego, a następnie niemieckiego (z jego austriacką odmianą od XVIII wieku), który dominował w wieku XVII. Język polski po raz kolejny odegrał istotną rolę w komunikacji zaolziańskiej na początku XX wieku, co trwało aż do roku 1945, kiedy to język czeski stał się językiem narodowym.

Obecnie języki czeski i polski pełnią na tym terenie rolę formalnych języków życia publicznego. Zaolziacy (polskiego pochodzenia i nie tylko) są bilingwalni lub multilingwalni, co wynika zarówno z uwarunkowań, w jakich żyją (ich działalności kulturalnej<sup>5</sup>, kultywowania rodzinnych tradycji), jak i działalności polskich szkół oraz dostępu do prasy na pograniczu (Bogocz 1996:83). W ten sposób ukształtował się także wyjątkowy kod językowy określany jako gwara zachodniocieszyńska<sup>6</sup>. Posługuje się nią przede wszystkim polska mniejszość narodowa, używając jej w kontaktach nieformalnych. Jest to potoczny

<sup>4</sup> Czeskie gimnazjum jest odpowiednikiem szkoły średniej w Polsce. Szkoła ta posiada bogate doświadczenia w kultywowaniu polskości na Zaolziu. Powstała w czeskim Cieszynie w 1949 roku i obecnie jest znana jako Czeskokoczyński Gimnazjum z Polskim Językiem Wykładowym. W swoisty sposób promuje *immersion* (zanurzenie) i zasadę *content based foreign language instruction* opartą w tym przypadku na przyswajaniu języka polskiego poprzez naukę merytorycznych treści przedmiotów szkolnych (Iluk 2000:10). Edukacja ta stawia sobie trzy cele: a) opanowanie języka polskiego w Czechach na poziomie co najmniej takim, jaki upoważnia do podjęcia studiów w Polsce, b) realizacja materiału z podstawowych przedmiotów na poziomie egzaminu maturalnego, c) osiągnięcie interkulturowej kompetencji i rozwój działań na rzecz współpracy polsko-czeskiej.

<sup>5</sup> Najpopularniejsza i najbardziej neutralna ideowo jest współpraca muzyczna, szczególnie folklorystyczna, a także teatralna (np. organizacja festiwali) i naukowa (pomiedzy Uniwersytetem Śląskim i Ostrawskim). Wszystkie te elementy tworzą dialog kultur, promując edukację wielokulturową na pograniczu.

<sup>6</sup> Co ciekawe, gwara intensywniej rozwija się po czeskiej stronie Śląska Cieszyńskiego niż po polskiej (Mrózek 1997:127). Podczas pierwszego oficjalnego spotkania z dyrektorką szkoły, w marcu 2003 roku, na pytanie autorki, w jakim języku może być przeprowadzony wywiad, respondentka odpowiedziała „po naszymu”, co oznaczało użycie gwary cieszyńskiej.

język rozmowy i pierwszy język w kontaktach rodzinnych (używany „między rodziną”) (Mrózek 1997:127, Matyska 2000:64, Urban 1995:29). Najczęściej gwara jest nauczana przez matkę i traktowana w domu jako „język serca”<sup>7</sup>, w którym człowiek się modli, liczy i przeklina. Rozpoczynając naukę szkolną, dziecko uczy się zarówno języka czeskiego<sup>8</sup>, jak i polskiego oraz poznaje inne języki obce<sup>9</sup> (do wyboru: angielski, niemiecki, francuski lub rosyjski). Język słowacki, z którym młody człowiek najczęściej styka się w komunikacji ustnej, jest powszechnie rozumiany, ale nie jest postrzegany na Zaolziu jako język obcy. W praktyce Zaolziacy doskonalą swoje umiejętności językowe każdego dnia, zamiennie używając w komunikacji od dwóch do trzech, a nawet czterech języków (Matyska 1999:65). Przykładowo, dziecko na Zaolziu uczy się i używa codziennie słownictwa z trzech kodów językowych: gwary (mówi „po naszymu”), języka polskiego i czeskiego. Sytuację tę przedstawia poniższa tabelka (Matyska 1999:323):

Gwara	Język polski	Język czeski
<i>balón</i>	<i>piłka</i>	<i>mič</i>
<i>wórszt</i>	<i>kiełbasa</i>	<i>salám</i>
<i>łujec</i>	<i>wuj</i>	<i>strýc</i>
<i>banhof</i>	<i>dworzec kolejowy</i>	<i>nádraží</i>
<i>cug</i>	<i>pociąg</i>	<i>vlak</i>

Tab. 1. Słownictwo na Zaolziu

Naturalnie istnieje wiele możliwości interferencji językowych, które jednakże nie są przedmiotem niniejszego opracowania<sup>10</sup>.

## Pytania badawcze

Nie ma żadnej wątpliwości, że sposób nauczania i doskonalenia języków wpływa na rozwój kompetencji językowych dzieci i młodzieży. Nasuwa się więc pytanie, jaka jest (lub będzie) przyszłość multilingwalizmu, a co za tym idzie edukacji

<sup>7</sup> Określenie to zostało zaczerpnięte z rozmowy z biskupem Alfonsem Nossolem zatytułowanej *O europejskiej wieży Babel* (<http://A:/oeuropejskiejwiezyBabel.htm>).

<sup>8</sup> W szkołach czeskich można też spotkać klasy z polskim językiem wykładowym, znane jako *paralelki*, ale prowadzący je Czesi najczęściej używają na zajęciach języka czeskiego (Bogocz 1999:46).

<sup>9</sup> W szkołach z polskim językiem wykładowym uczniowie oprócz języka polskiego i czeskiego uczą się dwóch języków obcych.

<sup>10</sup> Najczęściej występują interferencje z zakresu fleksji, składni, słownictwa oraz pisowni (Matyska 1999:64; Bogocz 2000:190).

międzykulturowej wśród społeczności Zaolzia. Wybrane problemy badawcze można podzielić na dwie grupy. Pierwsza dotyczy polityki edukacyjnej i procesu nauczania w szkołach z polskim językiem wykładowym. Druga koncentruje się na sytuacji lingwistycznej oraz kompetencjach młodzieży uczęszczającej do takich szkół w Republice Czeskiej. Przede wszystkim analizowano preferencje i problemy w uczeniu się języków oraz świadomość językową respondentów.

### Metody badawcze

W badaniach wykorzystano dwa narzędzia badawcze — wywiad oraz ankietę kwestionariuszową, którą skonstruowano w standardowym języku polskim. Wywiad składał się z dwóch części i został przeprowadzony z dyrektorem Gimnazjum z Polskim Językiem Wykładowym w czeskim Cieszynie. Pierwsza część zawierała pięć pytań określających środowisko respondenta oraz tło badanych zagadnień. Druga obejmowała jedenaście otwartych pytań szczegółowych odnoszących się do procesu nauczania języków, a dokładnie polityki językowej szkoły, sytuacji szkolnictwa oraz edukacji międzykulturowej na Zaolziu.

Kwestionariusz adresowany był do uczniów Gimnazjum z Polskim Językiem Wykładowym i podobnie jak wywiad składał się z dwóch części. Pierwsza — *Respondent jako mieszkaniec Zaolzia* — obejmowała pięć pytań, które badały środowisko uczniów i ich kontakty z Polską. Druga — *Bilingwalna — multilingwalna sytuacja i edukacja społeczności na terytorium pogranicza* — zawierała w sumie dwadzieścia pytań, które pozwalały zbadać językowe kompetencje respondentów (część ta obejmowała siedem pytań wielokrotnego wyboru, trzy tabele rankingowe i dziesięć pytań otwartych).

Informacje o badanym regionie, jego historii lingwistycznej i edukacyjnej zostały zebrane na podstawie literatury przedmiotowej, obserwacji autorki oraz rozmów z zaolziańskimi studentami i wykładowcami Uniwersytetu Śląskiego w polskim Cieszynie.

### Organizacja i przebieg badań

Wywiad z dyrektorem szkoły<sup>11</sup>, przeprowadzony 11 kwietnia 2003, trwał około godziny. Początkowo rozmawiano w polskim języku standardowym, z czasem, gdy pojawiły się kolejne pytania, respondentka spontanicznie, bez formalnego uprzedzenia przeszła na gwarę. Dane zarejestrowano w formie

<sup>11</sup> Respondent pochodzi z polskiej rodziny (rodzice urodzili się jeszcze w Polsce), mieszka natomiast i pracuje na Zaolziu, reprezentując polską mniejszość etniczną w Republice Czeskiej.

pisemnej. W czasie spotkania uzyskano obszerne informacje na temat polskiego i czeskiego systemu edukacyjnego oraz komentarz dotyczący aktualnie wprowadzanych zmian. Następnie wśród uczniów klas trzecich i czwartych Gimnazjum rozprowadzono dziewięćdziesiąt ankiet kwestionariuszowych, z których z powrotem otrzymano siedemdziesiąt trzy. W ramach podsumowania badań przeprowadzono także dyskusję z respondentami, podczas której posługiwano się lokalną gwarą.

### Wyniki badań kwestionariuszowych

Jaka jest rola szkoły z polskim językiem wykładowym na Zaolziu?

Przed wszystkim szkoła ta jest postrzegana jako most łączący czeską i polską kulturę oraz instytucja szczególnie promująca polski język, literaturę i kulturę. Gimnazjum podlega Czeskiemu Ministerstwu Szkolnemu Młodzieży<sup>12</sup> i musi spełniać czeskie wymagania edukacyjne oraz wprowadzać reformy wdrażane w szkolnictwie czeskim<sup>13</sup>. Obowiązują czeskie programy przedmiotowe, jednak przetłumaczone na język polski i dostosowane do nauczania w języku polskim. Tylko program nauczania języka czeskiego, który zmodyfikowano tak, aby zaspokoić potrzeby miejscowej społeczności, w porównaniu ze szkołami czeskimi obejmuje mniejszą liczbę godzin. Pozostałe programy polskojęzyczne nie różnią się od programów czeskojęzycznych.

Egzaminy wstępne testują wiedzę i umiejętności kandydatów tylko z języka polskiego oraz matematyki, nie sprawdza się znajomości języka czeskiego. Uczniowie korzystają głównie z polskich podręczników lub przetłumaczonych na język polski podręczników czeskich, wyjątek stanowią podręczniki do nauki języków obcych. Celem tej specyficznej szkoły jest przede wszystkim przygotowanie uczniów do podjęcia dalszego kształcenia w Polsce lub Republice Czeskiej. Ponieważ gimnazja z polskim językiem wykładowym reprezentują wysoki poziom nauczania, często są uważane w Czechach za prestiżowe placówki szkolne. Jak wynika ze statystyki szkolnej, 80% absolwentów kontynuuje studia wyższe, np. na uniwersytetach w Cieszynie, Krakowie, Ostrawie lub Pradze (albo w innych uczelniach polskich lub czeskich). Gimnazjum polskojęzyczne w czeskim Cieszynie realizuje ogólny model kształcenia (kształcenia międzykulturowego) odpowiadający polskiej szkole średniej, a także proponuje przedmioty dodatkowe, np. cztery języki obce do wyboru. Edukację kończy egzamin maturalny.

<sup>12</sup> Pełna nazwa tego ministerstwa to Czeskie Ministerstwo Szkolne Młodzieży i Wychowania Fizycznego.

<sup>13</sup> Wymagania te muszą spełniać także wszystkie przedszkola, szkoły podstawowe i średnie z polskim językiem wykładowym.

Języki	Liczba godzin w tygodniu	Liczba semestrów
polski	3	8
czeski	3	8
język obcy pierwszy	3	8
język obcy drugi	3 2	4 4

Tab. 2. Tygodniowy i semestralny rozkład nauczania języków

Jak wynika z powyższej tabeli, język polski i czeski oraz pierwszy język obcy są nauczane przez trzy godziny tygodniowo w ciągu ośmiu semestrów. Drugi język obcy jest początkowo, przez pierwsze cztery semestry, nauczany przez trzy godziny tygodniowo, a następnie, w ostatnich czterech semestrach nauki, przez dwie godziny tygodniowo. Język polski i literatura są testowane podczas egzaminu maturalnego w formie ustnej i pisemnej. Znajomość języka czeskiego oraz wiedzę z innych przedmiotów, np. języka obcego, który jest obowiązkowy (bardzo często jest to angielski), testuje się tylko w formie ustnej.

Jak można było wnioskować z przeprowadzonej rozmowy, uczniowie stanowiący część polskiej mniejszości są świadomi swojego bilingwizmu (multilingwizmu). W szczególności lubią uczyć się języków obcych, które zwykle sami wybierają jako przedmioty egzaminacyjne na maturze. Postawę tę potwierdzają wysokie wyniki, które z nich uzyskują, np. te uzyskane w pierwszym semestrze 2002/2003<sup>14</sup>. Warto pamiętać, że w Republice Czeskiej obowiązuje skala ocen od 1 do 5, w której 1 jest najlepszym wynikiem szkolnym, a 5 — najgorszym.

Język	Średnia ocen
polski	2, 04
czeski	1, 85
angielski	1, 65
niemiecki	1, 9
francuski	1, 81
rosyjski	—

Tab. 3. Wyniki nauczania języków

Jak pokazuje powyższa tabela, najlepsze wyniki uczniowie uzyskują z pierwszego lub drugiego języka obcego, np. angielskiego, najniższe — z języka polskiego, co w tym zestawieniu nadal można uznać za poziom

<sup>14</sup> Na podstawie wyników klasy czwartej, która uczestniczyła w badaniach. Nauczyciele oceniają uczniów tej klasy jako spokojnych, a nawet nieśmiałych, jednak takich, którzy wykazują się dużą systematycznością i pracowitością.

zadowolający. Kadre nauczycielską tworzą profesjoniści, którzy ukończyli studia dwuspecjalizacyjne, co jest warunkiem formalnego zatrudnienia w szkołach na terenie Czech. Większość nauczycieli tego gimnazjum to Zaolziacy, którzy studiowali w Republice Czeskiej (bardzo rzadko w Polsce), dlatego sami doskonałą wiedzę o Polsce, korzystając z pomocy rodziny i przyjaciół oraz podczas podróży do Polski. Obecnie jednak coraz częściej zaolziańscy studenci (nauczyciele) po ukończeniu studiów uniwersyteckich w Polsce wracają do siebie i rozpoczynają pracę w polskich lub czeskich placówkach szkolnych.

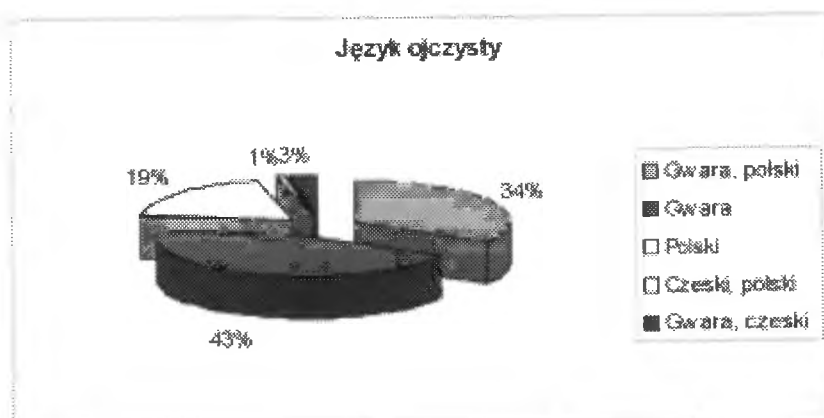
Będąc przestrzenią badawczą Gimnazjum oferuje szeroki kontakt z polskim językiem i kulturą, pomagając mniejszości w utrzymaniu tożsamości, tradycji i kultury polskiej oraz promując edukację międzykulturową. Uczniowie tej szkoły wydają się mieć więcej możliwości do doskonalenia umiejętności lingwistycznych niż ci, którzy uczą się w równoległych klasach (*parallelkach*) w szkołach z czeskim językiem wykładowym. Edukacja bilingwalna jest bardzo popularna na Zaolziu, ponieważ uczniowie dla poszerzenia horyzontów starają się osiągnąć kompetencje w innych językach obcych. W konsekwencji wykazują oni większą tolerancję, dzięki czemu łatwiej im dostosować się do polskiej, czeskiej i europejskiej czy pozaeuropejskiej rzeczywistości.

### Uczestnicy badań na Zaolziu

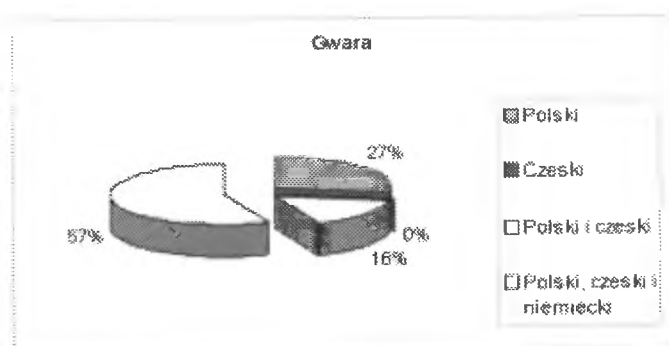
Respondenci, którzy uczestniczyli w badaniach kwestionariuszowych, to uczniowie klas czwartych — młode pokolenie Zaolziaków w wieku od 18 do 19 lat. Większość ankietowanych (74%) to dziewczęta, 26% osób uczestniczących w badaniach stanowili chłopcy. Wszyscy respondenci poza dwoma osobami urodzili się w Republice Czeskiej. Najczęściej ich rodzice mają polskich i czeskich przodków, np. dziadków z polskich lub mieszanych narodowościowo rodzin, ale mieszkają w tym regionie i tworzą polską grupę mniejszości narodowej.

### Jaka jest rola języka ojczystego?

W odpowiedzi na pytanie o mowę ojczystą 43% respondentów stwierdziło, że jest nią gwara, 34% równoważnie potraktowało gwarę i język polski, 19% wskazało tylko język polski, a 3% zarówno gwarę, jak i język czeski, zaledwie 1% wskazał natomiast język czeski i polski. Uzyskane wyniki przedstawia poniższy diagram:



Większość respondentów uważa gwaraę za swój język rodzimy, tłumacząc: „My mówimy po naszymu”. Badania potwierdzają także, że młodzież jest świadoma różnorodności i bogactwa językowego skumulowanego w ich gwarze.



Aż 57% ankietowanych rozpoznaje poprawnie, że gwaraę tę tworzą język polski, czeski i niemiecki, 27% postrzega ją tylko jako odmianę języka polskiego, a 16% jako zlepek języka polskiego i czeskiego. Nikt nie uważa gwary tylko za odmianę języka czeskiego. Wszyscy respondenci preferowali rozmowę w „ich” języku, który ma podłoże multilingwalne i wyróżnia społeczność pogranicza.

Badania wykazały również, że w przypadku ponownego wyboru języka wykładowego w szkole 54% ankietowanych wybrałoby język polski, 30% język czeski, a 16% język angielski. 79% respondentów chciałoby dla swoich dzieci edukacji w języku polskim, 11% w angielskim, 7% w czeskim, a 2% w rosyjskim (i 1% w japońskim!). Istnieją więc tendencje, aby kontynuować nauczanie i uczenie się w języku polskim oraz, co istotne, przekazać ten wybór następnym pokoleniom.

## Jaka jest rola języków obcych?

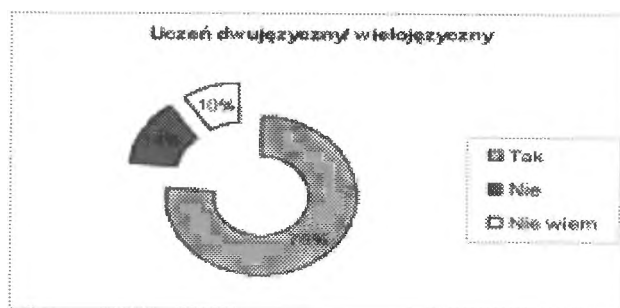
Spośród ankietowanych nastolatków 76% uczy się jako pierwszego języka obcego języka angielskiego, a 34% języka niemieckiego. Analogicznie drugim językiem obcym dla 34% ankietowanych jest język angielski, dla 34% niemiecki, dla 23% francuski, a dla 9% rosyjski<sup>15</sup>. Poproszeni o samoocenę umiejętności językowych, respondenci posłużyli się polskim systemem oceniania. W ten sposób znajomość gwary i języka czeskiego została oceniona najwyżej, w granicach od 5 do 4, co wskazuje, że uczniowie czują się w nich pewnie. Znajomość języka polskiego oszacowano na 3, 5–4, 5, a języka angielskiego na 3.

Poniższa tabela obrazuje życzenia respondentów co do swojej dalszej edukacji językowej:

Język do kontynuacji	Tak	Nie
angielski	95%	5%
polski	68%	32%
czeski	50%	50%
gwara	11%	89%

Tab. 4. Naukę którego języka chciałbyś kontynuować?

Zgodnie z przypuszczeniami wśród gimnazjalistów najpopularniejszy jest język angielski. Kolejna preferencja to język polski, lekka niepewność towarzyszy natomiast kontynuacji nauki języka czeskiego. Ankietowani nie chcą uczyć się gwary w szkole, bo już ją opanowali. Większość uczestników badań (aż 76%) jest przekonana o swojej wielojęzyczności albo co najmniej dwujęzyczności, 14% nie utożsamia się z wielojęzycznością, a 10% nie potrafi ocenić się w tym zakresie. Wyniki te obrazowo przedstawia poniższy wykres:



<sup>15</sup> Język hiszpański także cieszy się sporym zainteresowaniem, ale młodzież uczy się go poza szkołą.

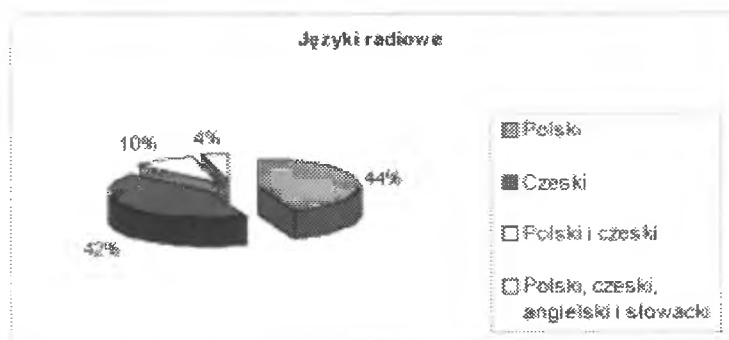


Analizując trudności w uczeniu się języków, respondenci wykazywali największe zaniepokojenie ortografią i gramatyką języka polskiego lub czeskiego. Zróżnicowanie mowy i pisowni wydawało się najtrudniejsze w przypadku języka angielskiego. W tym kontekście wymieniano także gramatykę i pisownię języka niemieckiego lub sprawności receptywne w uczeniu się francuskiego i rosyjskiego. Mimo tych uwag na egzaminie maturalnym wszyscy uczniowie zdają język polski i czeski oraz język obcy, a zwłaszcza język angielski, który cieszy się największą popularnością.

Analiza czynników stymulujących lingwistyczną edukację uczniów wykazała, że do nauki języka czeskiego i polskiego zachęca gimnazjalistów perspektywa egzaminów maturalnych, codzienna komunikacja interpersonalna, wpływ rodziny i przyjaciół oraz prawdopodobieństwo studiów w Polsce. Do nauki języka angielskiego uczniowie nie potrzebują zewnętrznego bodźca, bo motywuje ich możliwość komunikacji w trakcie podróży za granicę albo korzystanie z Internetu. Jednocześnie mają świadomość, że angielski to „współczesna lingua franca”, niezbędna w pracy zawodowej. Języki rosyjski, niemiecki, francuski albo hiszpański są postrzegane jako dodatkowe narzędzie komunikacji i doskonalone ze względu na zainteresowanie językami obcymi na tym terenie.

### Jakie są preferencje językowe w codziennej komunikacji?

Analiza języków preferowanych w codziennej komunikacji wykazała, że gwara jest najpopularniejszym językiem rodzinnym (88% ankietowanych). Gwara na równi z językiem czeskim jest używana przez 8%, podczas gdy gwara z językiem polskim przez 4% ankietowanych. Wszystkie wyniki ilustruje poniżej diagram:



Większość respondentów (67%) posługuje się gwara w komunikacji z przyjaciółmi, 26% używa zarówno gwary, jak i języka czeskiego, a 7% wybiera gwara i język polski. W miejscach publicznych (urzędy lub sklepy) 38% ankietowanych posługuje się gwara i językiem czeskim, dla 34% gwara jest jedynym językiem rozmowy, a 28% preferuje język czeski. W ten sposób formalne relacje językowe w tym regionie wydają się balansować między gwara a językiem czeskim.

Analiza stosunku do mediów wykazuje, że większość uczniów (63%) ogląda czeską telewizję, która emituje programy „zabawniejsze i radośniejsze”, 26% ogląda zarówno polskie, jak i czeskie kanały, a 5% ogląda tylko polską telewizję, która „przedstawia dużo faktów i informacji”. Reszta respondentów (6%) preferuje różne telewizje i programy w języku czeskim, polskim, angielskim i słowackim. Jak wynika z poniższego diagramu, 44% gimnazjalistów lubi słuchać polskiego radia, bo „gra [ono — M. S.] piosenki bardzo często”. Audycje czeskiego radia preferuje 42%, a 10% słucha zarówno polskiego, jak i czeskiego radia. Najmniejsza grupa (4%) deklaruje, że słucha na przemian radia polskiego, czeskiego, angielskiego i słowackiego.

### Jakie są ogólne preferencje językowe Zaolziaków?

Młodzi Zaolziacy wyrazili także swoją opinię na temat edukacji językowej w multijęzycznym społeczeństwie. Według nich dzieci i młodzież powinny „korzystać z wielu różnych źródeł, aby doskonalić swoje lingwistyczne umiejętności; uczyć się słownictwa przede wszystkim; dużo czytać i mówić, stosując języki w praktyce”. Uczenie się tylu języków wymaga systematycznej pracy i daje satysfakcję. Dostrzegając korzyści płynące ze znajomości wielu języków, Zaolziacy stwierdzają: „nigdy nie zgubimy się w świecie”.

Z drugiej strony, mieszkańcy Zaolzia są świadomi priorytetowej roli języka ojczystego, którym powinno się posługiwać płynnie, żeby następnie doskonalić inne języki obce. Podkreślają zdolności ucznia lub studenta bilingwalnego (multilingwalnego), który zauważa podstawowe różnice między językami, np. w pisowni i gramatyce, co pomaga w ich przyswajaniu. Dzielą się doświadczeniami, sposobami i strategiami przyswajania języków. Przyznają jednak, że można studiować wiele języków, ale koniecznie po płynnym opanowaniu jednego języka obcego. Gimnazjaliści twierdzą, że nauczyciel danego języka powinien być jego rodzimym użytkownikiem albo osobą, która zna go bardzo dobrze. Zdają sobie sprawę z roli, jaką pełni, dlatego oceniają swoich nauczycieli języków obcych. Biorą przy tym pod uwagę ich umiejętności dydaktyczne i wymowę, niekoniecznie zaś wiedzę językoznawczą. Marzą o modelowym nauczycielu, który jest wymagający, a jednocześnie zachęca uczniów do nauki.

Respondenci określili także, jak chcieliby wykorzystać swoje kompetencje w przyszłości. Przede wszystkim pragną pracować w międzynarodowych instytucjach i przedsiębiorstwach albo organizacjach, w służbie dyplomatycznej lub edukacji, np. jako tłumacze. Swoje zdolności wykorzystują zawsze do czytania literatury i podczas podróżowania, np. poznając nowych ludzi. Jako nowe pokolenie pogranicza chcieliby lepiej rozumieć innych ludzi i uczyć się z nimi żyć w szkole i pracy.

### Podsumowanie

Pogranicze Śląska Cieszyńskiego zasiedla multijęzyczna i wielokulturowa społeczność. Wyniki badań upoważniają do wniosku, że istnieje konieczność pielęgnowania miejscowej kultury i rodzimego języka, który może być zagrożony albo z powodu wzrostu komunikacji masowej i technologii informacyjnej, albo w wyniku politycznych, ekonomicznych, społecznych i demograficznych zmian. Nie ulega wątpliwości, że na zaolziańską edukację językową wpływają czynniki polityczne i społeczne. Wydaje się także, że bliskość Polski i możliwość kontaktów kulturalnych, gospodarczych i edukacyjnych oraz podróżowania pomaga w zachowaniu polskości i tożsamości na tym terenie. Nauka języka polskiego na Zaolziu jest kontynuowana dzięki współpracy kulturalnej i funkcjonowaniu polskich organizacji. Miejscowa gwara rozwija się w większym stopniu wśród dzieci i młodzieży zaolziańskiej niż wśród ich rówieśników po polskiej stronie Śląska Cieszyńskiego. Emocjonalny stosunek do gwary i języka polskiego jest stymulowany w rodzinach, przez uroczystości teatralne, muzyczne (folklorystyczne) albo religijne, prowadzone w języku polskim. Szkoły z polskim językiem wykładowym oferują wysoki poziom kształcenia, jak również możliwość doskonalenia innych języków obcych.

Jak pokazują wyniki badań, formalna edukacja bilingwalna cieszy się na Zaolziu popularnością, umożliwiając doskonalenie kompetencji językowych i komunikację międzykulturową społeczności pogranicza. Młodzież nabywa dzięki niej wrażliwość językową, np. zwraca uwagę na poprawne i płynne posługiwanie się językami, i uczy się tolerancji. Już gimnazjaliści postrzegają języki jako istotny środek w komunikacji międzyludzkiej i wykazują chęć ich pragmatycznego zastosowania w pracy zawodowej. Jako społeczność pogranicza wykazują motywację i pozytywny stosunek do wielu języków, dostrzegając w nich źródło nauki o świecie. Wyniki udowadniają, że proces kształcenia i promowania języków narodowych sprzyja poczuciu własnej wartości, wspiera tożsamość mniejszości polskiej w Czechach, rozszerza horyzonty i kształtuje tolerancję. W regionie tym realizowane są również takie cele nauczania wielojęzycznego i wielokulturowego, jak na przykład:

1. W wymiarze kulturowym — rozwój interkulturowej kompetencji komunikacyjnej, umiejętność „zrozumienia inności” i poznawanie specyfiki sąsiednich krajów i regionów,
  2. W wymiarze środowiskowym — rozbudowa profilu szkoły i przygotowanie do życia w ramach integracji europejskiej,
  3. W wymiarze językowym — rozwój kompetencji językowej, rozwój ustnych sprawności komunikacyjnych, wspieranie rozwoju świadomości językowej w języku ojczystym i obcym, rozwój zainteresowania nauką kolejnych języków obcych,
  4. W wymiarze treściowym — nabywanie terminologii w języku docelowym, przygotowanie do podjęcia studiów lub działalności zawodowej,
  5. W wymiarze edukacyjnym — rozbudowanie strategii uczenia się, wspieranie różnych metod i form pracy na lekcjach (Wolff 2002:91).
- Dla tych wszystkich powodów warto inwestować i wspierać multilingwalizm w tym wyjątkowym regionie Europy.

### Bibliografia

- Baker C. (1997). *Foundation of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Bogocz I. (1996). *Swoistość polskiego szkolnictwa mniejszościowego na Zaolziu*. W: Lewowicki T., Grabowska B. *Edukacja — wielokulturowość społeczności pogranicza*. Cieszyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego — Filia w Cieszynie.
- Bogocz I. (1998). *Świadomość i kompetencja językowa najmłodszej generacji Polaków na Zaolziu*. Cieszyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego — Filia w Cieszynie.
- Bogocz I. (2000). *Edukacja w środowisku wielojęzycznym na Zaolziu w Republice Czeskiej*. W: Mrózek R. *Język w przestrzeni edukacyjnej*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Cenoz J., Jessner U. (2000). *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Iluk J. (2000). *Nauczanie bilingwalne. Modele, koncepcje, założenia metodyczne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Matyska Z. (1999). *Sprawność językowa uczniów szkół podstawowych z polskim językiem nauczania w Republice Czeskiej*. W: Michalewska M. T. *Problemy edukacji lingwistycznej*. Katowice: Impuls.
- Mrózek R. (1997). *Język Polaków w Czechach*. W: Dubisz S. *Język polski poza granicami kraju*. Opole: Uniwersytet Opolski, Instytut Filologii Polskiej.

- Urban J. (1995). *Wybrane zagadnienia identyfikacji narodowej młodzieży polskiej na Zaolziu — bilingwizm, poczucie odmienności i związek z regionem*. W: Lewowicki T. *Społeczności młodzieżowe na pograniczu*. Cieszyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego — Filia w Cieszynie.
- Wolff D. (2002). *Zintegrowane nauczanie przedmiotów językowych i niejęzykowych w kontekście europejskim*. W: Dakowska M. *Edukacja dwujęzyczna. Przedszkole, szkoła podstawowa i średnia. Teraźniejszość i przyszłość*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, s. 89–128.
- <http://www.republikasilesia.com/silesia-club/10zaolzie.jpg/htm>
- <http://www.polishworld.com/polemb/english/80/pg4.htm>
- <http://www.encyklopedia.pwn.pl/82964-1.htm>
- <http://www.ruf.rice.edu/-sarmatia/196/hannah.htm>

Urszula Kropaczewska  
Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych we Wrześni

Piosenka na lekcji języka angielskiego

Motywacja i zainteresowanie uczniów są jednym z najważniejszych czynników, jakie należy brać pod uwagę, opracowując lekcje. Istnieją różne sposoby podniesienia efektywności zajęć. Nauczyciele korzystający z nagranych taśm, piosenek, komiksów, obcojęzycznych czasopism czy bajek utrwalonych na kasetach wideo lub DVD mogli się przekonać, że środki te zawdzięczają swą efektywność autentycznemu kontekstowi językowemu, jaki wnoszą na lekcje. Piosenki, o których będę mówić, mają dodatkowo tę zaletę, że są materiałem wyjątkowo łatwo trafiającym do uczniów.

**Korzyści płynące z użycia piosenek:**

1. Uczniowie słuchają autentycznych tekstów śpiewanych przez rodzimych użytkowników języka.

2. W czasie słuchania uczniowie mogą wykonywać inne czynności (np. rysować), co sprawia, że słuchają i odpuszczają się jednocześnie.

3. Uczniowie nie tylko słuchają, ale jednocześnie piszą, czytają i mówią przed, w czasie i po słuchaniu.

4. Wyrażenia użyte w piosenkach są łatwe, zrozumiałe, często powracają w tekście, więc powtórzenie słownictwa i struktur gramatycznych jest proste i poprawne.

5. Słuchanie poprawia koncentrację uczniów.

6. Uczniowie słuchają i śpiewają, więc używają języka w kontekście.

7. Wzrasta relacja „uczeń–uczeń”, co redukuje dominującą rolę nauczyciela.

8. Piosenki wprowadzają element zabawy i relaksu — uczniowie mogą wykonywać ćwiczenia TPR ilustrujące tekst piosenek.

9. Śpiewanie piosenek zachęca do współpracy z grupą.

10. Nagrane piosenki można z łatwością odtwarzać wielokrotnie bez zmiany treści, a model wymowy jest niezmienny.

11. Piosenki często mówią o tradycjach, więc uczniowie zdobywają dzięki nim tego typu wiedzę.

Piosenki mogą być wprowadzane przez wszystkich nauczycieli, niezależnie od metod, których używają, i są łatwo dostępne. Sięgnięcie po ten środek dydaktyczny nie rozwiąże oczywiście wszystkich problemów związanych z motywacją, ale „pra-

ca” z piosenką to na pewno jedna z czynności, które spotykają się z entuzjazmem uczniów, a jednocześnie przyjemny sposób poznawania obcej kultury.

Szczególną uwagę należy skierować na wybór piosenek. Melodia musi być łatwa i przyjemna w odbiorze, a informacje interesujące dla odbiorcy. Dzieci lubią słuchać piosenek śpiewanych przez inne dzieci, i taki właśnie repertuar wart jest trudu szukania.

Oczywiście nie wolno zapominać, że wykorzystujemy piosenki jako narzędzie do nauki języka obcego. Uczniowie będą do nich wracać również po lekcjach, często dla czystej przyjemności. Im ciekawsza piosenka, tym większa szansa na to, że będzie wielokrotnie odtwarzana.

Piosenek nie można zapomnieć. W przeciwieństwie do ćwiczeń typu „drill”, które „uciekają” z pamięci, gdy tylko uczniowie opuszczą klasę, piosenka pozostaje, stając się częścią kulturowego świata ucznia.

Nauczyciel może wykorzystywać piosenki na różnych etapach lekcji i z powodzeniem zaadaptować je do:

- wprowadzenia nowych struktur w kontekście,
- przypomnienia i ćwiczenia już poznanych struktur,
- wprowadzenia nowego słownictwa i powtórzenia już znanego,
- tłumaczenia,
- ćwiczenia wymowy,
- prezentowania najważniejszych aspektów kultury danego języka,
- sprowokowania dyskusji,
- ćwiczeń słuchowych.

Piosenki można również wykorzystać jako odpężające przerwy w ćwiczeniach albo jako ćwiczenia przed czytaniem lub pisanem.

### **Ogólny schemat prezentacji piosenek**

1. Nauczyciel podaje tytuł i temat piosenki i krótko przedstawia tekst.
2. Nauczyciel prezentuje nagrany wersję piosenki.
3. Nauczyciel może zadać kilka pytań, aby sprawdzić, czy ogólna treść piosenki jest zrozumiała.
4. Nauczyciel czyta piosenkę i wyjaśnia nieznane słowa lub struktury. Uczniowie powtarzają.
5. Uczniowie po raz kolejny słuchają piosenki.
6. Nauczyciel czyta wers za wersem, a uczniowie powtarzają — razem, potem w grupach, a następnie indywidualnie.
7. Przy kolejnym odtwarzaniu piosenki uczniowie, zachęceni przez nauczyciela, włączają się do wspólnego śpiewania.

To nauczyciel decyduje, ile czasu poświęca piosence na lekcji. Do pracy z piosenką może wykorzystać całe zajęcia lub tylko ich część i zamierzony cel realizować etapami.

### **Charakterystyka ćwiczeń z wykorzystaniem piosenek**

Słuchając piosenek, uczniowie mogą wykonywać rozmaite ćwiczenia:

- odpowiadać na pytania,
- wykonywać ćwiczenia typu „multiple choice”,
- wypełniać tabelki, mapy,
- robić notatki,
- wykonywać ćwiczenia typu „jigsaw”,
- wykonywać ćwiczenia typu „prawda-falsz”,
- zastępować słowa piosenki własnymi,
- streszczać piosenki,
- pisać dialogi,
- dopisywać dalszy ciąg tekstu,
- rysować, malować, wyklejać,
- wykonywać ruchy ciałem (ćwiczenia TPR),
- wykonywać ćwiczenia typu „drill”.

### **Piosenki wykorzystane do słuchania typu „jigsaw”**

Technika ta polega na ustawieniu we właściwej kolejności porzrzuconych wersów piosenki. Słuchając, uczniowie muszą więc znaleźć relacje między wyrażeniami.

Na poziomie podstawowym, w pracy z małymi dziećmi często wykorzystuję dwie piosenki prezentowane poniżej. Na poziomie średniozaawansowanym pracuję z piosenkami popularnych zespołów czy piosenkarzy.

#### *a) The world weather*

Cele:

- powtórzenie nazw państw,
- ćwiczenie wymowy wyrazów i fraz związanych z pogodą,
- ćwiczenie umiejętności znajdowania określonych informacji w słuchanym tekście.

#### Ćwiczenie przed słuchaniem

1) Nauczyciel zapisuje na tablicy „The world weather” i wyjaśnia uczniom, o czym jest piosenka. Następnie zapisuje na tablicy wyrażenia związane z pogodą i przedstawia obrazki. Uczniowie łączą wyrażenia z właściwym obrazkiem.

2) Uczniowie w parach otrzymują tekst piosenki z lukami oraz brakujące wyrażenia. Każda para układa swoją wersję piosenki. Nauczyciel prosi uczniów o odczytanie swojej, proponowanej wersji piosenki.

**In Antarctica .....**

**And in Mexico .....**



In Japan .....  
 And in Italy it's not.  
 In Brazil .....  
 And in Spain .....  
 In the States just now .....  
 And in Greece .....

it's snowing
it's hot
the wind is blowing
the sun is shining
the sky is blue
it's raining
it's raining too

#### Słuchanie

1) Pierwsze słuchanie — uczniowie słuchają i indywidualnie układają wersy piosenki. Następnie sprawdzają wyniki swojej pracy w parach. Nauczyciel sprawdza wykonanie zadania, zadając pytania typu „What's the weather like in Antarctica?”.

2) Drugie słuchanie — nauczyciel od czasu do czasu zatrzymuje taśmę, a uczniowie powtarzają wyrażenia związane z pogodą.

3) Trzecie słuchanie — nauczyciel zatrzymuje taśmę, a uczniowie dokończają wers.

#### Ćwiczenia po wysłuchaniu piosenki

1) Uczniowie otrzymują wyrażenia związane z pogodą. Ich zadaniem jest połączyć je z odpowiednią porą roku. Na koniec nauczyciel pyta: „What's the weather like in spring?”.

Uczniowie zapisują odpowiedzi na tablicy.

2) Klasa zostaje podzielona na cztery grupy. Każda z nich maluje jedną porę roku, przedstawiając wyrażenia z lekcji.

Powstałe prace zostają zawieszone na tablicy i opatrzone wyrażeniami związanymi z pogodą.

it snows	it rains
it's windy	is's snowy
it's sunny	it's rainy
it's foggy	it's hot
it's warm	it's cool
it's cold	it gets warmer
SUMMER	AUTUMN
SPRING	WINTER

b) *The days of the week*

Cele:

- powtórzenie nazw dni tygodnia,
- ćwiczenie umiejętności słuchania ze zrozumieniem,
- ćwiczenie struktur czasu Present Simple,
- powtórzenie czasowników.

Ćwiczenia przed słuchaniem

Nauczyciel ma tabliczki z nazwami dni tygodnia. Zadaniem uczniów jest ułożyć je na tablicy w odpowiednim porządku:

MONDAY  
TUESDAY  
WEDNESDAY  
THURSDAY  
FRIDAY  
SATURDAY  
SUNDAY

Następnie nauczyciel dopisuje „ON” przed każdą nazwą dnia i zadaje pytania typu: „What do you do ON MONDAY ?”. Uczniowie odpowiadają: „On Monday I/ we .....”. Nauczyciel zadaje pytania kilku uczniom, po czym jeden z uczniów staje przed klasą i przejmuje rolę nauczyciela. Nauczyciel zapisuje kilka przykładów na tablicy.

## Słuchanie

Uczniowie otrzymują kartki z wyrażeniami z piosenki. Nauczyciel czyta i wyjaśnia ich znaczenie.

1) Pierwsze słuchanie — uczniowie pracują w parach i słuchając piosenki, łączą wyrażenia z odpowiednim dniem. Sprawdzają rozwiązania z inną parą.

On Monday .....
On Tuesday .....
On Wednesday .....
On Thursday .....
On Friday .....
On Saturday.....
On Sunday .....
It isn't very long .....

<b>we go to school</b>
<b>we jump in the pool</b>
<b>we write our names</b>
<b>we play our games</b>
<b>we watch tv</b>
<b>we swim in the sea</b>
<b>we sing our song</b>

2) Drugie słuchanie — słuchając, uczniowie sprawdzają poprawność wykonania zadania. Na koniec nauczyciel prosi uczniów o przeczytanie całych zdań.

#### Ćwiczenia po wysłuchaniu piosenki

Uczniowie pracują w grupach i układają własne przykłady czynności, wykonywanych w poszczególne dni tygodnia, następnie zapisują je na kartkach. Nauczyciel sprawdza wykonanie ćwiczenia. Uczniowie zapisują na tablicy kilka przykładów, a pozostali przepisują je do zeszytów.

Na koniec każda z zaprezentowanych piosenek (*The world weather* lub *The days of the week*) zostaje odtworzona ponownie, aby uczniowie mogli ją wspólnie zaśpiewać.

Piosenki są niezawodnym środkiem dydaktycznym, dlatego wykorzystuje je wielu nauczycieli języka obcego. Wyszukiwanie i kolekcjonowanie piosenek, a potem umiejętne opracowanie ćwiczeń nie jest łatwe, wymaga czasu i wysiłku. Trud ten na pewno się jednak opłaca.

#### Bibliografia

Cranmer D., Laroy C. (1992). *Musical Openings*. Longman.

Marietta Blachnik-Gęsiarz  
Wyższa Szkoła Lingwistyczna w Częstochowie

## OGÓLNOPOLSKA KONFERENCJA NAUKOWA „NAUCZANIE JĘZYKÓW OBCYCH DZIECI W WIEKU WCZESNOSZKOLNYM”

W dniach 19–20 kwietnia 2007 roku w Wyższej Szkole Lingwistycznej w Częstochowie odbyła się III Ogólnopolska Konferencja Naukowa z cyklu NAUCZANIE JĘZYKÓW OBCYCH DZIECI W WIEKU WCZESNOSZKOLNYM zorganizowana przez Wyższą Szkołę Lingwistyczną wspólnie z Częstochowską Delegaturą Kuratorium Oświaty w Katowicach, Urzędem Miasta w Częstochowie oraz Samorządowym Ośrodkiem Doskonalenia.

Konferencja zgromadziła prawie 150 osób z całej Polski, spośród których ponad dwudziestu wygłosiło referaty i poprowadziło zajęcia warsztatowe. Liczba uczestników, przede wszystkim czynnych zawodowo nauczycieli nauczania zintegrowanego, a także filologów oraz studentów czwartego i piątego roku studiów, świadczyć może o dużym zainteresowaniu problematyką nauczania języków obcych dzieci w wieku wczesnoszkolnym.

Obrady dotyczyły trzech obszarów związanych z procesem nauczania:

I. Nauczyciel — osoba i kompetencje oraz kształcenie nauczycieli:

Prof. Maria Wysocka omówiła zagadnienia autoobserwacji i autooceny nauczycieli oraz ich roli w podnoszeniu kwalifikacji zawodowej nauczycieli języków obcych.

Zagadnienie czynników osobowościowych determinujących pracę nauczycieli zreferowała mgr Justyna Łęska, wskazując przy tym ich związek z efektywnością nauczania.

Z kolei dr Mieczysława Materniak zwróciła szczególną uwagę na zagadnienie właściwego motywowania nauczycieli i uczniów do pracy jako warunek odnoszenia sukcesów w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

II. Uczeń — nowoczesne tendencje i system nauczania:

Interesującą koncepcję postrzegania ucznia jako uczestnika procesu edukacyjnego w kategoriach neurolingwistycznych przedstawił przez prof. Janusz Arabski. Do grupy nowatorskich tendencji postrzegania ucznia jako uczestnika procesu edukacyjnego należy zaliczyć rozwiązania przytoczone przez mgr Aleksandrę Raźniak, która za klucz do osiągnięcia sukcesu w nauczaniu języka uznała podążanie za rozwojem i potrzebami dziecka.

Mgr Jadwiga Mielczarek zwróciła natomiast uwagę na istotne zagadnienie osiągnięcia przez dzieci gotowości szkolnej jako podstawy funkcjonowania dzieci w trudnej roli ucznia.

### III. Metodyka — założenia oraz rozwiązania autorskie:

Wystąpienia dotyczące tego obszaru edukacyjnego skoncentrowały się wokół praktycznych rozwiązań metodycznych.

Prof. Jolanta Karbowniczek zwróciła uwagę na rolę gier i zabaw w nauczaniu języka angielskiego w klasach I–III, natomiast dr Elżbieta Marek oraz mgr Izabela Kabzińska przedstawiły najczęściej wykorzystywane metody nauczania języka angielskiego w oparciu o analizę badań własnych.

Z kolei mgr Renata Klimczok i mgr Renata Czernik przedstawiły własne, autorskie metody nauczania języka angielskiego w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym.

Dr Edyta Skoczylas-Krotla wskazała na możliwości rozwinięcia kompetencji językowych poprzez wykorzystanie tekstów obcojęzycznych w czasopiśmie dla dzieci.

Po raz pierwszy konferencję podzielono na dwie części — teoretyczną, którą stanowiły wystąpienia prelegentów, oraz praktyczną, którą tworzyły warsztaty przygotowane przez czynnych zawodowo nauczycieli wraz z metodykami współpracującymi z Samorządowym Ośrodkiem Doskonalenia w Częstochowie.

Kwietniowa konferencja zorganizowana w Wyższej Szkole Lingwistycznej, miała za zadanie:

- przedstawienie rozwiązań systemowych oraz programowych opracowywanych przez MEN,
- wskazanie dróg rozwoju edukacji językowej,
- stworzenie możliwości nawiązania kontaktów i współpracy pomiędzy nauczycielami.

Konferencja zgromadziła nie tylko liczną grupę teoretyków, ale również wielu praktyków — nauczycieli nauczania zintegrowanego zainteresowanych zmianami programów kształcenia w zakresie języka angielskiego od pierwszej klasy szkoły podstawowej. Obrady przyniosły bardzo wiele informacji, zaś zaprezentowane wyniki badań wniosły znaczący wkład w trudną problematykę nauczania języków obcych dzieci w wieku wczesnoszkolnym. W szczególności zwrócono uwagę na różnorodne uwarunkowania tego procesu. W swoich wystąpieniach prelegenci poruszyli szereg istotnych aspektów związanych z wczesnym nauczaniem języka, takich jak metody i formy pracy z małym dzieckiem, współpraca środowisk wychowawczych czy osobowość nauczyciela.

Zajęcia warsztatowe, stworzyły okazję do skonfrontowania wiedzy teoretycznej z praktyką. Umożliwiły one nauczycielom poznanie gotowych rozwiązań metodycznych, które mogą wykorzystać w swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Materiały z konferencji podzielone na odpowiednie bloki tematyczne będą systematycznie publikowane w „Poliglocie”, dzięki czemu możliwe będzie dokonanie przeglądu stanowisk w zakresie miejsca i roli nauczania języków obcych dzieci w wieku wczesnoszkolnym oraz różnorodności problemów związanych z realizacją tego zagadnienia. Publikacje te odsłonią także wieloaspektowość podjętych zagadnień udokumentowaną przez uczestników konferencji w wystąpieniach, warsztatach i nieustannie omawianą podczas prowadzonych dyskusji.



## WYŻSZA SZKOŁA LINGWISTYCZNA w Częstochowie

Z szacunku  
dla wiedzy



### Zapewniamy:

- stypendia krajowe i zagraniczne od pierwszego dnia studiów
- wykwalifikowaną kadrę
- naukę języków na różnych poziomach zaawansowania
- skuteczne wsparcie edukacji językowej technologią informatyczną
- 2 komfortowe budynki z ogrodami w centrum miasta
- nowoczesne wyposażenie:
  - laboratoria • sale multimedialne
  - internetowe centra informacyjne

JAKOŚĆ POTWIERDZONA PRZEZ  
PAŃSTWOWĄ KOMISJĘ AKREDYTACJI

NAJWYŻSZE POZYCJE  
W RANKINGACH UCZELNI WYŻSZYCH

### Studia:

- licencjackie • magisterskie
- podyplomowe

### Filologia:

- nauczyciel dwóch przedmiotów
- lingwistyka stosowana - tłumacz
- język biznesu i stosunki europejskie

### Pedagogika z językiem obcym:

- edukacja elementarna z nauczaniem języka angielskiego
- resocjalizacja z profilaktyką uzależnień
- manager usług społecznych i kulturalnych
- ANGIELSKI • NIEMIECKI • HISPANSKI • ROSYJSKI

[www.wsl.edu.pl](http://www.wsl.edu.pl)

Częstochowa, ul. Kopernika 17/19/21, tel. +48 034 365 58 02, e-mail: [rekrutacja@wsl.edu.pl](mailto:rekrutacja@wsl.edu.pl)

WYŻSZA SZKOŁA LINGWISTYCZNA  
w Częstochowie



10007604