

POLIGLOTA

EDUKACJA JĘZYKOWA DZIECI 2009, NR 2 (10)



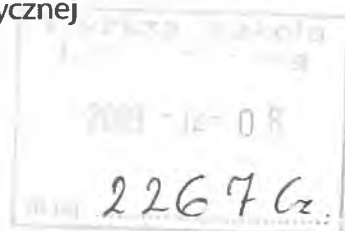
WYDAWNICTWO WYŻSZEJ SZKOŁY LINGWISTYCZNEJ
CZĘSTOCHOWA 2009

poliglota

edukacja językowa dzieci

2009, nr 2 (10)

Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej
w Częstochowie



Kolegium redakcyjne

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

Redakcja

Marzena S. Wysocka (redaktor naczelna),
Cezary Wosiński

© Copyright by Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej,
Częstochowa 2009

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

Od Redakcji		5
Edita Kominarecová	Aspects of intercultural communication and awareness in English language teaching	7
Brygida Bieda Ewa Sobczyk	Nauczanie języków obcych w Miejskim Przedszkolu Integracyjnym nr 43 w Częstochowie	16
Anna D. Biedrzyńska	Specyfika nauczania języka angielskiego w szkole podstawowej — dotyk czarodziejskiej różdżki	20
Lidia Wrona	E-learning dla dzieci	26
Krystyna Dąbek	Metody heurystyczne w edukacji uczniów klas młodszych	30
Anna Pękała Ewa Wilczek	Formy aktywności muzycznej w nauczaniu języków obcych dzieci w klasach I–III	35
Elżbieta Kalinowska	Storytelling w nauczaniu języków obcych dzieci w wieku wczesnoszkolnym	44
Agnieszka Ślęzak-Świat	Czytanie ekstensywne online: dziewięciolatek — rodzice — nauczyciel	55
Grażyna Kiliańska- Przybyło	Frustracja czy satysfakcja? Refleksje młodych nauczycieli na temat nauczania języków obcych dzieci	60
Iwona Ekkert-Kołodziej	Dress code, czyli służbowa elegancja (poradnik dla nauczycieli)	69
Stanisław Barszczak	Przeznaczenie człowieka a wychowanie	72

SCENARIUSZE LEKCJI

Grzegorz Wylegała	日本文学を読みましよう..., czyli poczytajmy japońską literaturę (lekcja języka japońskiego)	81
Marzena S. Wysocka	Road signs — lekcja języka angielskiego	84

Od Redakcji

Szanowni Państwo,

oddajemy w Państwa ręce jubileuszowy, bo już dziesiąty, numer „Poliglota”.

Składają się na niego artykuły wygłoszone przez uczestników V Międzynarodowej Konferencji „Nauczanie języków obcych dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym”, która odbyła się w dniach 23–24.04.2009 w Wyższej Szkole Lingwistycznej w Częstochowie, jak i teksty nadesłane przez naszych Czytelników i Współpracowników.

Te pierwsze poruszają kwestie nauczania języka obcego dzieci w środowisku integracyjnym (Brygida Bieda, Ewa Sobczyk) czy w kontekście e-learningowym (Lidia Wrona), a także omawiają wybrane metody i techniki pracy z uczniami najmłodszymi (Krystyna Dąbek, Elżbieta Kalinowska, Anna Pękała, Ewa Wilczek, Anna D. Biedrzyńska), także z uwzględnieniem aspektów kulturowych, np. w nauczaniu języka angielskiego (Edita Kominarecová).

Z kolei teksty nadesłane do Redakcji to opis sposobu na zmotywowanie uczniów do czytania (Agnieszka Ślęzak-Świat), „lekcja” wychowania oraz służbowej elegancji autorstwa, kolejno, ks. Stanisława Barszczaka i Iwony Ekkert-Kołodziej, a także refleksje młodych nauczycieli uczących języka obcego dzieci (Grażyna Kiliańska-Przybyło).

Całość dopełniają dwa scenariusze zajęć prezentujące pomysł na lekcję języka japońskiego (Grzegorz Wylegała) i lekcję języka angielskiego z najmłodszymi (Marzena S. Wysocka).

Mamy nadzieję, że numer ten zyska Państwa uznanie, i jednocześnie liczymy na kolejne Państwa artykuły.

*Marzena S. Wysocka
Cezary Wosiński*

Edita Kominarecová
University of Prešov, Prešov

Aspects of intercultural communication and awareness in English language teaching

Cultural understanding and intercultural communication

The notion of culture from different perspectives is being presented and analysed as the spring board of the issues of this paper. A huge number of connotations is known for this term, and thus it is of high importance to understand it.

Being aware of differences that exist between cultures and know how to act when people are faced with puzzling cross-cultural situations are very important skills for intercultural relations. Cross-cultural research shows that it is possible to examine all cultures by using a basic taxonomy of cultural behaviours which allows to see the differences and similarities among cultures. It is generally known that culture influences and shapes our feelings, attitudes and responses to our experiences and interactions with others. Due to culture, everyone possesses knowledge, values, beliefs, views and behaviours that are shared with others who have the same cultural heritage. Past experiences, handed down from generation to generation, influence our values of what is attractive and what is ugly, what is acceptable and what not, what is right and what is wrong. Culture teaches people how to interpret the world. It can be learned from culture how close to stand to strangers, when to speak and when to be silent, how to greet friends and strangers and how to display anger appropriately. Because each culture has a unique way of approaching these situations, there can be found a great diversity in cultural behaviour throughout the world.

Effective communication requires possessing knowledge and skills about cultural diversity so that students could function properly in intercultural or multicultural situations. Samovar and Porter (1999) — suggest that the first step in being a good intercultural communicator is to know own culture and to know yourself — in other words, to reflect thoughtfully on how a particular person perceives things and how can act on those perceptions. Second, the more people know about different cultural beliefs, values, and attitudes of global neighbours, the better prepared they will be to recognise and to understand the differences in various cultural behaviours.

The knowledge of cultural differences and self-knowledge of how it is possible to respond to those differences can make us aware of hidden prejudices and stereotypes which are barriers to tolerance, understanding and good communication.

The cultural behaviour of people from the same country can be referred collectively as cultural patterns, which are clusters of interrelated cultural orientations. The common cultural patterns that apply to the entire country represent the dominant culture in a heterogeneous society. It is important to remember that even within a homogeneous society, the dominant cultural pattern does not necessarily apply to everyone living in that society. Human perception of the world does not develop only because of the culture.

Many other factors contribute to the development of individual view. When people refer to a dominant cultural pattern, they also refer to the patterns that foreigners are most likely to encounter.

There are no doubts that culture is dynamic and as the needs and values of individuals change, the cultural pattern will also change. Value dimensions are a group of interrelated values that have a significant impact on all cultures.

Hofstede (1984) has developed a taxonomy that identifies value dimensions which are modified by culture like individualism-collectivism and power distance. In individualistic cultures, each individual is the most important part of the social structure, and each individual is valued for own unique persona. People are concerned with personal goals and may not possess great loyalty to groups.

In collective cultures, on the other hand, individuals are very loyal to all groups they are part of, including the work place, the family, and the community. Within collectivism, people are concerned with the group's ideas and goals, and act in ways that fulfil the group's purposes rather than the individual's. Samovar (1999), notes that while individualism and collectivism can be treated as separate dominant cultural patterns, and that it is helpful to do so, all people and cultures have both individual and collective dispositions.

According to Hofstede's classification system, a second value dimension that varies with different cultures is power distance. Some cultures have high-power distances and others have low-power distances. High-power-distance cultures believe that authority is essential in social structure, and strict social classes and hierarchy exist in these countries. In low-power cultures people believe in equality and the people with power may interact with the people without power on an equal level (Hofstede 1984).

Kluckhohn (1961), offers a third value dimension, a culture's orientation to time. In our world, there exist cultures that are either past-oriented, present-oriented, or future-oriented. Each of these different attitudes describes the degree to which the culture values the past, the present, or the future. Cultures place emphasis on the events that have happened or will happen during the period that they view as important.

Cultural awareness

Nowadays, some researchers claim that cultural learning positively affects student's linguistic success in foreign language learning. Others state that culture can

be used as an instrument in the processes of communication when culturally-determined behavioural conventions are taught. These two conceptions are far too narrow. Culture should not be seen as a support to language teaching but that it should be placed on an equal footing with foreign language teaching.

Regardless of different points of view, culture has taken an important place in language teaching and learning studies. It has been widely recognised that culture and language are interrelated and that language is used as the main medium through which culture is expressed.

How is it possible to 'teach' culture to Slovak foreign language teenage students who usually do not have close contact with native speakers of English and have less of opportunity to discover how these speakers think, feel and interact with others in own peer group? Perhaps one of the ways might be explorations within culture-based activities. It is very important to create *cultural atmosphere* among students. One possible option might be presentation of the teaching material in watching-video activity. During watching students can see and hear not only particular foreign language, but also can understand some cultural differences or similarities. The basic function of the teacher here, is to force students to think and behave as they would be part of a particular culture. For example, with respect to age level, the popular sitcom *Friends* can be used as a possible option. It shows the way of life, the way of communication and thinking of the main characters. On the other hand, each activity means a long lasting process of learning, teaching, educating, thinking of and understanding people as a culture.

The British cultural historian Raymond Williams says that "culture is one of the two or three most complicated words in the English language" (In: George & Trimbur 1992). This is so, Williams explains, because the term *culture* has acquired new meanings over time without losing its older senses, and therefore different writers use the term *culture* in quite distinct and sometimes incompatible ways.

We can only agree with Williams' statement that culture is what creates human identity, home, nationality and place in the society. All of these elements comprise fundamentals that are many times forgotten in language teaching. Culture is a term that consists of many synonyms: education, enrichment, erudition, learning, wisdom, breeding, gentility, civilisation, colony, community, crowd, folks, group, settlement, society, staff, tribe, background, development, environment, experience, past, schooling, training, upbringing, customs, habits, mores, traditions.

For some people culture refers to great works of art, such as Beethoven's symphonies, Shakespeare's plays, Picasso's paintings or T.S. Elliot's poetry. Taken in this way, culture refers to something that people read, something that is visible in a museum, art gallery or theatre, or something that is heard in a concert hall. This culture is often called "high culture" and is closely linked to the idea of becoming cultured of cultivating good taste and discriminating judgement. People who talk

about culture in this way, often exclude other forms of expression from the idea of what culture means.

Others however, take an alternative approach to the study of culture. Instead of separating high art from low, they think of culture in more inclusive terms. For them, culture refers not only to the literary and artistic works critics think of as masterpieces. In a broader view, culture refers to the way of life that characterises a particular group of people at a particular time.

Developed since the turn of the century by anthropologists, though it has now spread into common use, the term *Culture* offers a way to think about how individuals and groups organise and make sense of their social experience — at home, in school, at work, and at play. Culture includes all the social institutions, patterns of behaviour, systems of belief, and kinds of popular entertainment that create the social world people live in. Taken in this way, culture means not simply masterpieces of art, music, and literature but a people's living experience — what goes on in the everyday life of individuals and groups.

Multiculturalism is another term that has been used in educational texts in recent years. However, it has become clear that there are significant variations of interpretations of multiculturalism in different world regions. Unique insights into the issues of multiculturalism are provided from different geographical locations.

Cultural relativity stops at the threshold of the teacher's classroom. Not because the educational culture of the language class reflects by necessity the dominant culture of institution but because teachers could not teach if they did not make pedagogical choices. A pragmatically-oriented educational culture stresses the appropriate communication with native speaker of the language. A critical pedagogy underlines getting to understand others and searches for evidence of effective language learning in insights gained by the learners.

Approaches to culture and language teaching

In the next part of our paper we focus on the problem of how to built up communicative situations to be more authentic and understandable for language learners.

The communicative proficiency approach

Communicative approaches to language teaching expose learners as much as possible to spoken or written texts that have not been constructed for pedagogic purposes. It is hoped that by making communication more authentic, learners will be able to better understand the speaking customs and ways of life of the target country and thus behave more appropriately in native-speaker environments.

The discourse analysis approach

This approach illustrates importance of making the discourse clear, not only in language learning but also in various cultural situations of everyday speech. The native speaker can clearly understand the meaning of different phrases but foreign language learner can mistake the word for another one. Thus, the discourse can change its meaning. Many times there is a difference between the interpretation of the discourse analysis. E.g. showing not how people live but how the television portray them to live. This may lead to incorrect discourse in particular communicative situations.

The challenge of multimedia

The link between the language learning and the multimedia is another important aspect in language learning. The development of multimedia, a combination of video and computers, is likely to revolutionise the way we use real-life materials including television broadcasts for pedagogic purposes.

Multimedia or hypermedia use not only written texts but materials in various media, including text, sound, and visual material. Multimedia technology offers different ways of learning a language from real-life materials like watching the video or television broadcast. The real-life material should help the learners to make an insight view to the target culture (Tomaščíková 2005).

Cultural reality and cultural imagination

Very important is to explain what cultural reality and cultural imagination mean. The background of cultural reality represents the history of each particular nation or country. On the other hand, cultural imagination stands for how people view themselves and the country where they live.

The cultural imagination or public consciousness has been formed by centuries. The teaching of culture is difficult as myth and reality, both contradict and reinforce one another. For better interpretation of cultural reality and imagination, one concrete example can be used. German stereotype is usually presented by the phrase that *Order must be*. This claim means cultural reality. So many foreigners insist that German people are very disciplined ones because of what was mentioned before. But this is only cultural imagination of those people or foreign learners who do not live in Germany their whole life so they cannot judge the character of Germans from different points of view.

Cultural codes and education

Each culture or nation is characterised by its own cultural codes. A lot of people consider mostly the language as the primary code but cultural codes contain a huge number of those attributes which has to do a lot with particular culture. Such codes are represented by character of individuals, historical monuments, various regions

in the country but also by national food or anthem etc. To know at least two or three cultural codes can help the learners to better understand the target culture to make the communication comprehensive.

Culture is dependent on education just as education is dependent on culture. Cultures are sustained and transformed through the manner in which they communicate with the younger generation. Cultures are also historical and regional. The term culture comprises so many elements and aspects that it is impossible to attempt to form them into a unified definition. Thus, not only does culture consist of a particular language and a range of imaginary, literary, artistic and musical creations but also social structures, values and attitudes as well as social forms of living. Globalisation and multicultural education are more complex terms therefore they are explained individually in the following sub-chapter.

Globalisation and multicultural education

Throughout human history people migrated to other parts of the world for various reasons. Some people migrated voluntarily and some involuntarily, some were inspired by political reasons and others by economic pressure. And some of them were motivated by social-economic reasons. For example, Ottoman Empire by Europe during the 17th century, Irish "exodus" to the United States and others by military conquests and colonialism and European colonialism over African and American continents during the 18th through 20th century.

Multicultural education is an extensive topic which demands three ultimate changes for its realisation:

- a) the transformation of self,
- b) the transformation of schools and schooling,
- c) the transformation of society.

Analysis and approaches to global concerns

The transformation of self, the transformation of schools and schooling and the transformation of society is analysed in the following approaches:

- A. *Cultural sampler approach.*
- B. *Cross-cultural competency approach.*
- C. *International comparison approach.*
- D. *Global citizenship approach* (Qvarsell, Wulf 2003).

A.Cultural sampler approach

The first one introduces multicultural lesson plans. The lessons are often concerned with material culture (e.g., music, holiday celebration, clothing and arts). Tiedt's idea for a language art lesson follows the same pattern of cultural sampler.

The author argues: "Making origami (Japanese paper-folding art) fits well with writing such Japanese forms of poetry" (Tiedt & Tiedt 1999). Baker encourages multicultural lessons to connect U.S. immigrants with the world by suggesting "to present to the class some historical facts about Puerto Ricans in the United States" (Baker 1994). This author wants the teacher to explore the different conditions with the class under which each group like Africans or Mexican Americans came to the United States (Ibidem). This could also be applied to the central European countries facing similar problems which are the case of nowadays English language teaching.

B. Cross-cultural competency approach

The second approach emphasises the importance of helping students to develop knowledge, attitude and skills. The important aim of global education is to help students to develop cross-cultural competency in cultures beyond national boundaries and the insights and understandings needed to understand how all people living on the earth have highly interconnected fates. Our school system takes this all into consideration and language teachers apply the strategies to develop cross-cultural competency at all levels. Literature belongs to an inevitable source of this development (Germušková 2005).

C. International comparison approach

The international comparison approach is well illustrated in Bank's statement: "Most of the immigrant and ethnic groups in Europe, Australia and Canada face problems similar to those experienced by ethnic groups in the United States" (Banks & Banks, 2003, p. 5). The authors focused mainly on the aspect of comparison. Not only do the United States face this, but also European countries where a dominant country prevails among various immigrant and ethnic groups and have to deal with problems compared with those in the U.S. Similar approach is outlined by Kominarec, Kominarecova from the Slovak point of view (Kominarec, Kominarecova 2008).

D. Global citizenship approach

The last approach, global citizenship is the most complex one. Citizenship education must teach students to know, to care and to act. This approach is somehow different from the first three ones as these approaches are based on the nation-oriented worldview in which students see themselves as citizens of own nations, separate from the world. With this worldview it is possible to deal with the world from the safe distance. The global citizenship approach forces students to see themselves as a part of the world, participating in global network as actors. The global knowledge in this approach is considered as indispensable, often mandatory. Students are encouraged to see the community broadly (Qvarsell, Wulf 2003). Very crucial is participation in the global connectedness, rather than passively observing it. Lynch's Multicultural

education in a global society is one of the earlier works in multicultural education that emphasises global citizenship education and we partly adopt his viewing (In: Kramersch 1993). The author promotes a global multicultural curriculum to be characterised by culture balance, culture and social equity, economic responsiveness and environmental sensitivity. Brown & Kysilka (2002) are much more interested in applying global perspectives and concepts to multicultural instruction. They promote infusing global perspectives into multicultural education. This reality confirms as soon as they step out of the classroom.

The paper aimed to become some contribution to the area of cultural understanding and language teaching and learning the interconnection among different cultures that is important aspect through which distinct nations can understand each other. The culture, history, traditions, language or school system are those aspects which are characteristic of each culture and require a special attention in our educational system.

Bibliography

- Baker G. (1994). *Planning and organizing for multicultural instruction*. Boston, MA: Addison-Wesley.
- Banks J. (1981). *Multiethnic education: Theory and practice*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Banks J. and Banks McGee (2003). *Multicultural education: Issues and perspectives*. NY: John Wiley and Sons.
- Brown S. and Kysilka M. (2002). *Applying multicultural and global concepts in the classroom and beyond*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Georged D. and Trimbur J. (1992). *Reading culture*. NY: Harper Collins Publishers, Inc.
- Hoftstede G. (1984). *Culture's Consequences*. Beverly Hills. California: Sage.
- Kominarec I. and Kominarecová E. (2008). *Podstawy edukacji wielokulturowej*. Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej.
- Kramersch C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Lynch J. (1989). *Multicultural education in a global society*. NY: Falmer Press.
- Germušková M. (2005). *Tvorivosť vo vyučovaní literatúry*. In: *Multikulturalita a edukácia — súčasná teória a prax*. Prešov: FHPV, 79.
- Qvarsell B. and Wulf C. (2003). *Culture and Education*. Munster.
- Samovar L.A. and Porter R.E. (eds.). (1999). *Intercultural Communication: A reader*. Belmont, CA: Wadsworth Publishing Co.
- Tiedt P. and Tiedt I. (1999). *Multicultural teaching: A handbook of activities, information, and resources*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

Tomaščíková S. (2005). *Mass media and multicultural competences*. In: *Multikulturalita a edukácia — súčasná teória a prax*. Prešov: FHPV, 184.

Aspekty komunikacji i świadomości interkulturowej w nauczaniu języka angielskiego

Streszczenie

Artykuł koncentruje się wokół aspektów interkulturowych, w tym pojmowania kultury i wielokulturowości przez uczniów. Autorka omawia podejście komunikacyjne i podejście dyskursu wielokulturowego, a także analizuje podstawowe elementy kulturowe. Ukazuje związek między kulturą a edukacją, odnosząc się do problemów globalizacji, edukacji i świadomości wielokulturowej.

**Brygida Bieda
Ewa Sobczyk**

Miejskie Przedszkole Integracyjne nr 43, Częstochowa

Nauczanie języków obcych w Miejskim Przedszkolu Integracyjnym nr 43 w Częstochowie

Miejskie Przedszkole Integracyjne nr 43 w Częstochowie to przedszkole, w którym twórczo stosujący nowatorskie metody edukacyjne nauczyciele, członkowie PK OMEP Oddział w Częstochowie, aktywnie przygotowują dzieci do prawidłowego funkcjonowania w europejskim społeczeństwie XXI w. Dlatego nauczanie języków obcych — angielskiego, włoskiego i niemieckiego — poprzez zabawę przedstawione zostało na jubileuszowej — V Konferencji Naukowej w Wyższej Szkole Lingwistycznej w Częstochowie (konferencja była objęta patronatem m.in. PK OMEP).

Jednym z najważniejszych celów wychowania przedszkolnego jest takie nauczanie i wychowanie, które najlepiej przygotowuje dzieci do późniejszego funkcjonowania we współczesnym świecie. W sytuacji, kiedy Polska jest jednym z członków Unii Europejskiej, należy w znacznym stopniu ułatwić proces asymilacji dzieci w nowych warunkach. Wiek przedszkolny to najważniejszy moment na rozpoczęcie edukacji europejskiej.

Cele edukacji europejskiej realizujemy najpełniej, stosując metody aktywizujące, gdyż umożliwiają one osiąganie takich umiejętności, jak uczenie, kreatywne myślenie i działanie, komunikowanie się, współpraca i współdziałanie. Każdy program musi również odpowiadać możliwościom rozwojowym dzieci w wieku przedszkolnym.

Rosnąca u dzieci świadomość bycia Polakiem i Europejczykiem znacznie ułatwia realizację założonych celów. Częste podróże wakacyjne z rodzicami po krajach europejskich rozbudzają zainteresowania ich geografią, kulturą, sztuką, tradycjami, kuchnią, językiem, co dodatkowo wpływa na osiąganie najlepszych rezultatów edukacyjnych.

Od wielu lat współpracujemy z firmami zewnętrznymi, np. Ośrodkiem Nauki Języków Obcych SAS, które prowadzą zajęcia z języka angielskiego dla naszych dzieci. Odpowiedzieliśmy w ten sposób na zapotrzebowanie rodziców. Jednak nie wszystkie dzieci uczestniczyły w tych, dodatkowo płatnych, zajęciach. Stąd pomysł rozszerzenia oferty edukacyjnej w naszym przedszkolu o naukę języków obcych: języka angielskiego, języka włoskiego i języka niemieckiego, które wplecione zostały w tok zajęć edukacyjnych w Grupach Rodzynkowych. Pomysł zrodził się w 2003 roku. Wszyscy przygotowywaliśmy się wtedy do przyjęcia Polski do UE. W naszej placówce stworzyliśmy własny program „Żaczek przedszkolaczek poznaje Unię Europejską”, który zapoczątkował elementy zabawy językiem obcym, poznawanie

nowych kultur, zwyczajów, otwarcie się na świat. W 2004 roku rozpoczęliśmy realizację programu współpracy międzynarodowej SOCRATES-COMMENIUS, trwał on 3 lata i dostarczył nam wielu bogatych doświadczeń. W jego ramach odbyły się spotkania z nauczycielami z Wielkiej Brytanii, Włoch, Łotwy, a także podróże zagraniczne, co zaowocowało włączeniem nowych treści programowych do naszej pracy. Oczywiście było, że nasze nauczycielki muszą doskonalić swoje umiejętności językowe, by aktywnie uczestniczyć w programie: przygotowywać tłumaczenia, rozmawiać, pisać maile, wymieniać informacje z zagranicznymi współpracownikami. Zaowocowało to wzrostem motywacji do udziału w kursach językowych. Zaobserwowano stały wzrost kompetencji językowych nauczycieli. Efektem wzrostu motywacji do nauki języków są opracowywane przez nauczycielki i realizowane w grupach naszego przedszkola programy własne do nauki wyżej wymienionych języków obcych. Jest to nasz duży sukces. Zanim przejdę do omawiania zajęć językowych, powiem kilka słów o naszym przedszkolu placówce.

Jesteśmy placówką integracyjną, w naszym przedszkolu uczą się dzieci zdrowe oraz te o specjalnych potrzebach edukacyjnych i dysfunkcjach rozwojowych. W pracy edukacyjnej wykorzystujemy programy, które uwzględniają potencjał rozwojowy dziecka, dając szansę optymalnego rozwoju dzieci na miarę ich możliwości. Wspólnie z rodzicami i całym personelem odkrywamy wartość integracji, szczególnie w fazie wychowania przedszkolnego. Pragniemy, aby nasze dzieci dojrzewały w klimacie tolerancji, szacunku i pełnego zrozumienia dla inności drugiego człowieka. Realizując tak postawione cele, szukamy nowatorskich rozwiązań w zakresie organizacji i metodyki placówki.

Wykorzystujemy obecnie trzy programy własne do nauki języków obcych, opracowane przez nauczycielki: „Uczymy się języka niemieckiego w przedszkolu”, „Razem z Bobem i Martą uczymy się języka angielskiego”, „Śpiewam, bawię się, rozumiem, mówię... — język włoski dla przedszkolaków”. Programy skierowane są do wszystkich dzieci uczęszczających do naszego przedszkola, które chcą bawić się językami obcymi, a także zapoznawać się z kulturą i obyczajami innych krajów. Nie rezygnujemy przy tym z dodatkowych, płatnych zajęć z języka angielskiego. Nasze programy zostały opracowane zgodnie z podstawą programową wychowania przedszkolnego, oparte są na metodyce nauczania najmłodszych dzieci. Programy wykorzystują naturalne predyspozycje dziecka do nauki języków obcych: spontaniczność, wrażliwość, działanie intuicyjne, potrzebę ruchu, jak również krótkotrwałą koncentrację. Głównym celem naszych zajęć jest rozwijanie sprawności komunikacyjnej w obcym języku oraz poznawanie nowego słownictwa związanego z otoczeniem dziecka i jego codziennymi czynnościami.

Podstawową metodą wykorzystywaną przez nas jest zabawa. Korzystamy z wielu metod aktywnych, wykorzystujemy środki multimedialne: płyty, kasety z piosenkami, zabawki edukacyjne, zabawki stymulujące. Wszystkie ćwiczenia słuchowe i artykulacyjne stosowane są w formie zabawowej oraz angażują wszystkie zmysły

— wykorzystujemy oddziaływanie polisensoryczne. Tematyka zajęć podzielona jest na poszczególne miesiące. Każdy dział zawiera określone zwroty i słowa, które za pomocą odpowiednich ćwiczeń są powtarzane i utrwalane. Na tym etapie edukacyjnym nie jest przewidziane nauczanie gramatyki — materiał gramatyczny jest opanowywany dzięki przyswajaniu zwrotów.

Treści nauczania obejmują:

- w zakresie rozumienia i słuchania: proste polecenia, proste pytania,
- w zakresie mówienia: komunikację za pomocą pojedynczych słów i krótkich zwrotów oraz proste odpowiedzi na zadane pytania,
- w zakresie słownictwa: nazwy podstawowych przedmiotów z otoczenia oraz podstawowych cech przedmiotów, np. kolor, wielkość, nazwy zwierząt domowych, liczb.

Nauka języków obcych jest sukcesywnie wplatana w program nauczania danej grupy i elastycznie dostosowywana do kalendarza imprez przedszkolnych. Naszym atutem jest to, że prowadzącymi zajęcia są nauczycielki z naszego przedszkola, które mogą wybierać treści programowe i elastycznie dostosowywać metody pracy do aktualnych możliwości psychofizycznych dzieci.

W ramach realizacji programu dzieci miały i nadal mają okazję każdego dnia obcować z językiem angielskim, włoskim i niemieckim. Bawiąc się, ucząc, zapamiętując i posługując się nimi, mają szansę stać się obywatelami Polski i Europy XXI w. bez barier językowych i kulturowych. Powstał także pomysł wykonania przez naszych uczniów słownika obrazkowego w narodowym języku, który zawierałby podstawowe słowa dotyczące m.in. nazw kolorów, liczb, członków rodziny, zwrotów grzecznościowych. Umówiliśmy się, że podpisy będą wykonane literami drukowanymi, a pod nimi pojawi się wymowa danego słowa. Tymi oryginalnymi pomocami do nauki języków obcych wymieniliśmy się przy okazji kolejnego spotkania z naszymi przyjaciółmi z zagranicy.

Uważa się, że wiek przedszkolny to okres, w którym dzieci są szczególnie podatne na przyswajanie nowych wiadomości. Wyniki wielu badań potwierdzają, że faza tak efektywnego przyswajania wiedzy nie powtarza się w późniejszym rozwoju dziecka. Do szóstego roku życia dzieci chłoną wiedzę nieświadomie. Przedszkolaki mogą więc bez żadnego wysiłku opanować język obcy, tak jak przyswajają język ojczysty.

Dzieci w wieku przedszkolnym posiadają coraz bogatsze doświadczenia, ponieważ wchodzą w inne niż rodzina grupy społeczne. Efektem tego jest rozszerzenie zainteresowań dziecka poza najbliższe otoczenie.

Teaching foreign languages in Miejskie Przedszkole Integracyjne nr 43 in Częstochowa

Summary

The article presents ways of teaching foreign languages in Miejskie Przedszkole Integracyjne nr 43 in Częstochowa. Among the projects used, the authors of the paper report on the dictionary designed by children as one of the means of going beyond the classroom environment while learning.

Anna D. Biedrzyńska
Uniwersytet Śląski, Katowice

Specyfika nauczania języka angielskiego w szkole podstawowej — dotyk czarodziejskiej różdżki

Początek szkoły to początek intensywnego i wszechstronnego rozwoju dziecka. Szkoła na wiele lat staje się źródłem wiedzy o świecie, narodowej tradycji i historii, a także miejscem socjalizacji i rozwijania poprawnych relacji interpersonalnych. Wreszcie początek szkoły naznaczony jest emocjami związanymi z pierwszymi sukcesami, ale także pierwszymi porażkami przeżywanymi przez dzieci. Trudno byłoby więc zacząć omawianie kierunku i korzyści płynących z nauczania języka obcego dzieci od najmłodszych lat przedszkolnych, nie odwoławszy się do znanych teorii z zakresu rozwoju poznawczego i językowego.

Myślenie dzieci w wieku przedszkolnym

Wybitny szwajcarski uczony Jean Piaget podzielił rozwój poznawczy dzieci na kilka okresów. Pierwszy, nazwany okresem sensoryczno-motorycznym, trwa do ok. drugiego roku życia i charakteryzuje się stopniowym poznawaniem otaczającego dziecko świata poprzez manipulację otaczającymi przedmiotami. W wieku dwóch lat dziecko wchodzi w fazę myślenia przedoperacyjnego, która trwa do ok. siódmego roku życia. Na tym etapie dziecko rozwiązuje problem na podstawie własnej intuicji, prób i błędów. Nie rozumie jeszcze pojęcia stałości masy, ciężaru czy objętości. Myślenie pozbawione jest logiczności i charakteryzuje się *nieodwracalnością* — mimo iż wyobraźnia dziecka jest w stanie ogarnąć pewien ciąg operacji, to powrót do stanu wyjściowego nie jest już możliwy. W słynnym eksperymencie ilustrującym nieodwracalny charakter myślenia Piaget wykorzystał dwie szklanki: jedną szeroką, a drugą wąską. Na oczach dziecka przelał wodę ze szklanki szerokiej do szklanki wąskiej, przy czym uzyskał odpowiedź, iż w szklance wąskiej jest więcej wody (ze względu na jej wyższy stan) niż w szklance szerokiej. Eksperyment ten wskazuje również na brak w myśleniu dziecka w tym wieku pojęcia masy (Lindsay & Norman 1984:496–497). Myślenie dziecka przedszkolnego posiada także takie cechy, jak *antropomorfizm*, czyli nadawanie rzeczom i zwierzętom cech ludzkich, *animizm*, czyli nadawanie cech ruchu przedmiotom, które się nie poruszają, oraz *artyfycjalizm*, czyli przekonanie, że świat wokół jest czymś wytworem (np. że deszcz powstaje od łez aniołka itp.).

Rozwój poznawczy u dzieci w wieku przedszkolnym

W tym wieku uwaga i pamięć mają charakter mimowolny. Koncentracja uwagi ma charakter krótkotrwały, a uczenie odbywa się przy okazji zabawy i wykonywania codziennych czynności, takich jak jedzenie czy ubieranie się. Spostrzeżenia dziecka są raczej holistyczne — nie potrafi ono dokonać szczegółowej analizy postrzeganego przedmiotu. Uwagę dziecka zwracają elementy łatwo uchwytnie, wyróżniające się spośród innych kształtem lub barwą, a spostrzeżeniom tym towarzyszą emocje. Dlatego też tak ważne jest, aby podręczniki dla dzieci miały ciekawe i barwne ilustracje, a nauka języka obcego odbywała się poprzez ruch i zabawę.

Mowa dziecka w wieku przedszkolnym

Piaget (1992:31–82) opisał badania wskazujące na egocentryczny charakter mowy dziecka w wieku przedszkolnym. Przedszkolaki nieustannie werbalizują swoje myśli, mimo iż adresat może być nieobecny lub nie rozumieć komunikatu. Wydaje się, że dziecko mówi samo do siebie i dla samej przyjemności mówienia, werbalizując przy tym wszystkie myśli, które pojawiają się w danej chwili i przy wykonywaniu danej czynności. Taki monolog określany jest mianem *monologu zbiorowego* (Piaget 1992:87) — obecność drugiej osoby stanowi niejako zachętę do mówienia, jednak taki „odbiorca” wiadomości (którym często jest inne dziecko) nie musi rozumieć ani nawet słuchać tej wypowiedzi, gdyż dziecko mówi dla samego siebie. Piaget zauważył również, iż dziecko słysząc wypowiedź nadawcy nie jest w stanie przejąć cudzej perspektywy myślenia — stąd też „rozmowa” między dziećmi często nie ma charakteru uspołecznionego, ale jest zbiorem niezwiązanych ze sobą monologów.

Mówienie ma ponadto charakter sytuacyjny, tzn. dotyczy sytuacji czy przedmiotów związanych z bezpośrednim kontekstem, w którym znajduje się dziecko. Język jest niegramatyczny i nacechowany neologizmami zrozumiałymi jedynie dla dziecka i jego najbliższego otoczenia. Słownik dziecka obejmuje przede wszystkim czasowniki, następnie rzeczowniki, a w dalszej kolejności przymiotniki. Stąd też zapewne autor popularnej metody TPR (*Total Physical Response*) James Asher oparł swoją teorię nauczania drugiego języka na czasowniku jako centralnym elemencie języka, na którym — w założeniu — ma się opierać proces efektywnego uczenia się.

Myślenie dziecka w młodszym wieku szkolnym

Wraz z osiągnięciem wieku tzw. dojrzałości szkolnej, który z reguły przypada na siódmy rok życia (i trwa do ok. jedenastego roku życia), dziecko wkracza w fazę *operacji konkretnych*, co oznacza dokonywanie operacji myślowych poprzez ma-

nipulowanie przedmiotami lub poprzez odwołanie się do wyobrażenia tychże przedmiotów. Stadium to odznacza się umiejętnością logicznego rozumowania, rozumienia pojęcia zachowania masy, odwracalności oraz dokonywania prostej abstrakcji. Myślenie wciąż posiada elementy egocentryzmu, lecz w znacznie mniejszym zakresie niż w fazie poprzedniej (Lindsay & Norman 1984:497–499). Dopiero u schyłku szkoły podstawowej i u progu edukacji gimnazjalnej (wraz z ukończeniem jedenastego roku życia) rozpoczyna się etap operacji formalnych: rozwoju abstrakcji i sądów hipotetyczno-dedukcyjnych.

Rozwój poznawczy u dzieci w młodszym wieku szkolnym

Uwaga i pamięć stają się trwalsze, bardziej pojemne oraz świadome. Uczenie się nie jest więc tak bardzo zależne od kontekstu, w jakim ma miejsce, ale może być świadomym działaniem ucznia. Wśród zabaw dominują zabawy zespołowe (tj. gry planszowe i komputerowe) i tematyczne — dzieci bawią się „w dom” lub „w szkołę”, świetnie odgrywając role dorosłych.

Pamięć cechuje łatwość i szybkość mechanicznego zapamiętywania, stąd też mnogość wierszyków, rymowanek i piosenek w podręcznikach do języka obcego dla klas wczesnoszkolnych. Jednak u progu tego okresu dzieci nie mają opanowanych technik uczenia się, za wskazanie których odpowiedzialność ponosi nauczyciel.

Mowa dziecka w wieku wczesnoszkolnym

Mowa dziecka zaczyna mieć cechy mowy uspołecznionej i jest poprawna z punktu widzenia gramatyki, logiki i składni. Dziecko dysponuje sporym zasobem słownikowym i wypowiada się również z właściwą intonacją, akcentem i rytmem mowy. Pojawia się też język pisany. Dziecko poznaje dwa rodzaje językowej ekspresji, stopniowo rozwija znajomość reguł gramatycznych dotyczących języka ojczystego oraz umiejętność posługiwania się nimi w celu przekazania myśli i emocji.

Początek szkoły

1 września jest dla każdego siedmiolatka (a zgodnie z nową reformą — także i sześciolatka) nie lada przeżyciem, niejednokrotnie wyczekiwanym z entuzjazmem. Szkoła wita gwarem dzieci i zabaw oraz uśmiechami pedagogów. Pierwsze dni mijają na poznawaniu społeczności klasowej, pracowników szkoły i samego budynku. Pani na lekcjach wprowadza dzieci w tajniki wiedzy do tej pory nieodkryte. Fascynująca okazuje się lekcja języka obcego, w szczególności angielskiego, co jest zapewne

odzwierciedleniem wysokiej percepcji potrzeby znajomości tego języka we współczesnym świecie przez samych rodziców. Zatem zanim nauka języka angielskiego się rozpocznie, dzieci już wykazują bardzo wysoką motywację. Motywację tę dodatkowo wznieca bogactwo i zagadkowość podręcznikowego świata, zakłętego w ilustracjach, językowych rebusach i rymowankach. Bardzo ważne na tym etapie jest, aby nauczyciel umiał wykorzystać nie tylko ogromny zapal, ale i specyficzne myślenie dziecka w wieku wczesnoszkolnym.

Scenariusz pierwszej lekcji — dotyk czarodziejskiej różdżki

Wykorzystanie dziecięcej fantazji, świata baśni i magii w nauce języka obcego nie jest moim innowacyjnym pomysłem, ale praktyką szeroko stosowaną przez autorów samych podręczników — i to praktyką owocną. Przedstawienie tego świata i to, jak długo fascynacja językiem utrzyma się w trakcie całej nauki w szkole podstawowej, zależy w dużej mierze od samego nauczyciela.

Wiadomo, iż sukces pierwszej lekcji to połowa sukcesu, o czym pisał chociażby Janowski (1995). Z tego względu moja pierwsza lekcja jest lekcją z dodatkową niespodzianką — pluszową wróżką. Nauczyciel jednak najpierw krótko przedstawia siebie i swój przedmiot, po czym zapowiada angielskojęzycznego gościa, który obiecał pomóc dzieciom stać się małymi językowymi czarodziejami. Aby móc potwierdzić skuteczność tych „czarów”, dzieci sprawdzają zawartość podręcznika pod kątem rozumienia „zaklętych” tam wyrazów. Oczywiście rozumienie jest znikome, nie tylko dlatego, że styczność dzieci z językiem angielskim mogła być niewielka, ale również z racji nieumiejętności płynnego czytania (lub czytania w ogóle). Cała zatem nadzieja w małej wróżce, która mimo wcześniejszego zapalu skryła się w torbie nauczyciela, najwyraźniej przerażona wielkością szkoły i liczbą dzieci... Nauczyciel podpowiada uczniom imię wróżki i zachęca ich do wspólnego wywołania jej z wnętrza torby. Jeżeli dzieciom się to uda, zostanie ona z nimi w klasie już na dobre. Życzliwa atmosfera stworzona przez nauczyciela i dzieci sprawia, że mała wróżka w końcu się pojawia i nieśmiało wita dzieci słowem: *Hello!*. Nauczyciel za pomocą ekspresji niewerbalnej uzyskuje od dzieci takie samo powitanie. Wróżka przedstawia się słowami: *I'm Suzy. Hello!*, machając przy tym rączką. Dzieci zachęcane przez nauczyciela odwzajemniają powitanie, mówiąc: *Hello, Suzy!*. Suzy pyta nauczyciela o imię: *What's your name?*. Nauczyciel robi fraszobliwą minę i pyta dzieci, co znaczy pytanie, które zadała wróżka. Uzyskawszy prawidłowe wyjaśnienie, nauczyciel odpowiada: *I'm....*. Następnie Suzy w ten sam sposób zadaje pytania dzieciom, które odpowiadają same lub z pomocą nauczyciela. Później Suzy szepcze coś nauczycielowi na ucho. Nauczyciel wyjaśnia, że Suzy chciałaby się z pobawić z dziećmi w zadawanie pytań o imię i odpowiadanie na nie. Tym razem Suzy zacznie zabawę pytaniem: *What's your name?* i wskaże dziecko do odpowiedzi. Uczeń, który się przedstawi, podchodzi do wybranego

kolegi lub koleżanki z klasy i zadaje pytanie wróżki: *What's your name?*. Na koniec mała czarodziejka macha na pożegnanie ze słowem: *Goodbye!*, a nauczyciel zachęca dzieci do reakcji na te słowa. W ramach podsumowania nauczyciel pyta dzieci, czy rozumiały wszystko, co mówiła do nich wróżka, a skoro tak, to czy czują się już choć trochę „zaczarowane”. Prognozowana odpowiedź w większości umiejętnie przeprowadzonych zajęć to głośne *TAK!*. Na zakończenie dzieci szukają wróżce honorowego miejsca w ich klasie — w końcu będzie im niezbędna przy odczarowywaniu angielskich słów.

Konsekwencje „czarodziejskiej różdżki”

Jak bardzo sugestywna okazała się pierwsza lekcja, dowiedziałam się niebawem, sprawdzając podręczniki na ławkach. Ponieważ na ławce jednej z uczennic widniał jedynie zeszyt, zapytałam:

— A gdzie jest twój podręcznik?

Na co uzyskałam odpowiedź:

— Tutaj, proszę pani.

Skonsternowana, widząc uczennicę wskazującą na pustą ławkę, dopytałam:

— Ale gdzie? Ja go nie widzę.

Zaraz uzyskałam wyjaśnienie:

— No tutaj, proszę pani, przede mną. Nie widać go, bo jest zaczarowany, ale on tu jest!

Konsekwencje czarów Suzy są widoczne w rozwoju twórczego myślenia, wyobraźni i pamięci. Nauka języka obcego wzmaga świadomość metajęzykową. Dzieci już na poziomie pierwszej klasy same zauważają rozbieżności między pisownią a wymową angielskich wyrazów, a w starszych klasach — różnice ortograficzne i fleksyjne pomiędzy językami. Nauka języka obcego pomaga określić uczniom ich indywidualne style poznawcze i wybrać najbardziej efektywne strategie uczenia się, co niewątpliwie okaże się cenne na dalszych etapach edukacji. Leksykon mentalny zostaje poszerzony o terminologię obcojęzyczną już na pierwszym etapie kształcenia. Terminologia ta — szczególnie w przypadku języka angielskiego — znacznie ułatwi rozumienie licznych zapożyczeń z tego języka (lub też za jego pośrednictwem), a więc usprawni procesy poznawcze. Zmiana ilościowa i jakościowa w zasobie słownikowym przyczyni się do zmian zakresu znaczenia słów w języku polskim i do zmian w obrębie gramatyki języka ojczystego. Dla przykładu, uczniowie w klasach V i VI szkoły podstawowej podają następujące skojarzenia ze słowami:

sok — orange, garden, owoce, napój, picie, skarpetki.

deska — ławka, krzesło, stół, biurko, meble, drewno, prasowanie, krojenie, huśtawka.

podstęp — spryt, trik, trick, złodziej, szpieg.

top — bluzka, ubranie, moda, czubek, być na „topie”, szczyt.

Ujawniają się tutaj skojarzenia wywołane ewidentnie interferencją ze strony języka angielskiego. Można zaobserwować proces zacierania się znaczeń słów w języku polskim i angielskim i zawężanie lub poszerzanie zakresu znaczenia danego słowa. Niemniej jednak język obcy stanowi ważny atrybut w rękach nowych generacji, otwierający szerokie spektrum możliwości kształcenia się i doskonalenia własnych możliwości za pomocą dwóch języków, zarówno w kraju, jak i za granicą. Znajomość języka obcego to klucz do otwierania i zdobywania świata, którym dzieci uczą się obecnie posługiwać od swych najmłodszych lat.

Bibliografia

- Janowski A. (1995). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: WSiP.
Lindsay P.H., Norman D.A. (1984). *Procesy przetwarzania informacji u człowieka: wprowadzenie do psychologii*. Przeł. A. Kowaliszyn. Warszawa: PWN.
Piaget J. (1992). *Mowa i myślenie u dziecka*. Przeł. J. Kołodzka. Warszawa: PWN.

The specificity of teaching English in primary schools — a touch of a magic wand

Summary

This article pays attention to the specific process of teaching English as a foreign language to the kindergarden pupils. It focuses on children's developmental characteristics which accompany the early stages of formal education. It also draws attention to the fact that a successful teacher must be able to make use of these different stages of conceptual, social and physical growth. Children's first steps into the world of English classroom must be guided professionally — with consideration of their psychological and physical capabilities and limitations — as the first impressions of the English classes will leave a lasting imprint on their future attitudes to foreign language development.

Lidia Wrona

Centrum Edukacyjne, Jaworzno

E-learning dla dzieci

Obecnie dzieci przedszkolne nie mają równego dostępu do nauki języka. Przyczyną są względy ekonomiczne — zarówno w odniesieniu do rodziców, jak i placówek oświatowo-wychowawczych. To z kolei powoduje duże dysproporcje w poziomie zaawansowania dziecka w klasie pierwszej szkoły podstawowej. W szkole bardzo często spotykamy się z brakiem możliwości stworzenia grup na określonym poziomie zaawansowania oraz brakiem czasu na pracę z dziećmi uzdolnionymi (potrzebującymi dodatkowych ćwiczeń na wyższym poziomie) bądź słabszymi (o mniejszych zdolnościach lingwistycznych, które potrzebują większej ilości różnorodnych ćwiczeń z danego zakresu do opanowania materiału). To wszystko sprawia, że nauczyciel w klasie pierwszej rozpoczyna pracę z dziećmi od początku, tym samym program staje się przysłowiowym „pępkim świata”, a u dzieci, które miały już wcześniej kontakt z językiem i znają wiele zagadnień, takie zajęcia powodują znużenie i zniechęcenie.

Co zrobić, aby wyeliminować takie trudności? Co zrobić, żeby podstawy znajomości języka angielskiego wśród najmłodszych były ujednolicone i stanowiły mocny fundament, na bazie którego dziecko będzie zdobywało wiedzę w kolejnych latach nauki?

Odpowiedzi należy szukać w innych sposobach urozmaicania zajęć językowych. Ku uciesze dzieci, rodziców i nauczycieli wydawnictwo CE Proteuss opracowało projekt kursu językowego dla dzieci, który może być rozwiązaniem tych i podobnych bolączek. Projekt kształci umiejętność stosowania zaawansowanych środków w nauce oraz we współpracy dzieci — rodzice — przedszkole (szkoła), wprowadza dziecko w świat multimediów i technologii informatyczno-komunikacyjnej, doskonaląc jednocześnie jego zdolności językowe.

Ta nowoczesna metoda pracy to ***e-learning*** (internetowy kurs angielskiego dla dzieci).

Bezpośrednim odbiorcą może być każde dziecko w wieku 3–8 lat, które rozpoczyna naukę języka angielskiego lub jest w jej trakcie i posiada dostęp do internetu. Z *e-learningu* mogą korzystać wszystkie placówki przedszkolne i szkoły podstawowe w całej Polsce, które posiadają pracownię komputerowe z dostępem do internetu (tzw. odbiorcy grupowi), oraz osoby prywatne, które wykupią dostęp do platformy dla swoich dzieci (tzw. odbiorcy indywidualni).

E-learning może stanowić uzupełnienie zajęć językowych w przedszkolu (szkole) lub też służyć do samodzielnego wprowadzenia dziecka w świat języka angielskiego. Ćwiczenia zostały opracowane w oparciu o program *Zabawa słówkami metodą PROTI* (nr dopuszczenia: DPN-5002-14/08); skrót nazwy *PROTI* pochodzi od słów:

Practice — ćwiczenia,

Reinforcement — utrwalanie,

Opportunity to acquire language — okazja do przyswojenia języka,

Techniques — techniki,

Interaction — komunikacja.

Całość materiału została podzielona na 9 modułów (części — *parts*) głównych plus 3 moduły (części — *parts*) zawierające testy sprawdzające.

Wspomniane 9 modułów to 9 kręgów tematycznych, wokół których koncentrują się treści programowe. Ćwiczenia mają różny poziom, zgodnie z zasadą stopniowania trudności, a program ma charakter spiralny.

Zakres tematyczny:

Część 1: Bawmy się

Część 2: Jesień

Część 3: Moje zdrowie

Część 4: Zwierzęta i zima

Część 5: Rodzina

Część 6: Części ciała

Część 7: Wiosna

Część 8: Lato

Część 9: Wakacje

W każdym module dziecko znajdzie 3–6 gier. Wyniki gier są zapisywane, tym samym dziecko każdorazowo otrzymuje informację zwrotną. Równolegle wyniki pracy dziecka zapisywane są w tzw. internetowym dzienniczku ucznia, do którego mają wgląd rodzice. Oto przykład tego rodzaju zapisu:

Jaś Kowalski

Moduł	Nazwa gry	Wynik
1	Autobus	43
1	Zabawki	100
1	Kino	68
2	Rybki	179
2	Owoce	240
2	Ubrania I	—

Tabela 1: Zapis w internetowym dzienniczku ucznia

Atrakcyjna forma, szata graficzna, różnorodność gier i znani z kart pracy serii *PROTI* bohaterowie dodatkowo zachęcają do korzystania z *e-learningu*. Tym samym dziecko stale kształci swoje umiejętności, wzbogacając je o coraz to nowe treści, i podnosi poziom znajomości języka. Patrząc z punktu widzenia korzyści dla dziecka, jakie płyną z tej formy doskonalenia umiejętności językowych, możemy wymienić:

- naukę poprzez zabawę,
- rozwijanie umiejętności technicznych (obcowanie z nowoczesną metodą nauki przez internet, który stanowi podstawę kształcenia w XXI wieku),
- odpowiedzialność za wykonane zadanie,
- zwiększenie motywacji do zdobywania wiedzy — motywacja poprzez sprawdzanie wyniku,
- możliwość tworzenia własnych projektów,
- możliwość popełniania i korygowania błędów,

jak również:

- wyrównanie szans na starcie w edukacji językowej w klasie I,
- wyrównanie poziomu osiągnięć językowych dzieci przedszkolnych (standardowe zajęcia z języka angielskiego w przedszkolu to przekazanie informacji i przeważnie kilka ćwiczeń, które nie zawsze dostatecznie utrwala nowe wiadomości),
- rozwijanie sprawności manualnych,
- indywidualizacja procesu nauczania — dostosowana do możliwości i potrzeb dziecka,
- uczenie samodzielności w podejmowaniu decyzji, samokontroli, samodzielności w wykonywaniu ćwiczeń, zwiększenie motywacji do zdobywania wiedzy,
- zdobywanie wiedzy poprzez eksperymentowanie,
- wprowadzanie dziecka w świat technologii informatycznej, która jest nieodłączną częścią życia w XXI wieku,
- kształcenie niepełnosprawnych i chorych, którzy nie mogą uczęszczać na zajęcia,
- przygotowanie młodego pokolenia do korzystania z platform *e-learningowych*, które stają się nieodłączną częścią kształcenia ustawicznego, obecnie szeroko promowanego dzięki wykorzystaniu funduszy Unii Europejskiej.

Z punktu widzenia korzyści dla rodzica warto przypomnieć, że otrzymuje on na bieżąco informacje o postępach dziecka, co daje większe poczucie uczestnictwa w jego edukacji i wpływu na nią oraz świadomość jego umiejętności.

Nie można zapomnieć o korzyściach dla przedszkola (szkoły). Dla tych placówek to z pewnością nowa forma promocji, wzbogacenie tradycyjnych metod współpracy z rodzicami oraz usprawnienie procesu edukacyjnego. Projekt CE Pro-teuss przyczynia się tym samym do budowania społeczeństwa opartego na wiedzy.

E-learning PROTI to z pewnością jeden z ciekawszych, alternatywnych sposobów urozmaicania zajęć językowych w przedszkolu i szkole.

W roku szkolnym 2008/2009 z platformy korzystało już ponad 400 odbiorców indywidualnych, a ich liczba ciągle rośnie.

Warto podkreślić, że opanowanie wymienionych treści poparte żywą konwersacją oraz nauką pisania może pozwolić dziecku na przystąpienie do egzaminu Cambridge Starters i uzyskanie pierwszego w jego życiu certyfikatu uznawanego na całym świecie. Certyfikat ten określa europejski poziom znajomości języka angielskiego przez dziecko w wieku 7–10 lat, dając pewność opanowania materiału.

E-learning for children **Summary**

The article presents the *E-learning* course for children to be implemented in kindergartens and primary schools. Its content and form are defined in its title. *PROTI* stands for practice, reinforcement, opportunity to acquire language, techniques and instruction.

Krystyna Dąbek

Publiczna Szkoła Podstawowa nr 15, Opole
MODN, Opole

Metody heurystyczne w edukacji uczniów klas młodszych

Heurystyka jest istotnym elementem procesu dydaktycznego, w znaczący sposób wpływa na kształtowanie się zdolności twórczych ucznia. „Jeszcze początków należy szukać już w starożytności, jako nauka ukształtowała się dopiero w latach sześćdziesiątych XX wieku” (Antoszkiewicz 1990). Pojęcie heurystyki pojawia się w wielu obszarach: filozoficznym, metodologicznym, intuicyjnym, pragmatycznym, edukacyjnym (metoda nauczania ułatwiająca i zachęcająca ucznia do odkrywania przez niego wiedzy w sposób aktywny i samodzielny), dydaktycznym (proces poszukiwania i badania nowych sposobów nauczania opierających się głównie na intuicji osoby uczącej się), psychologicznym, informatycznym, historycznym, psychologicznym...

Wydaje się, że metody heurystyczne („(...) heurystyczna metoda nauczania polega na stwarzaniu sytuacji dydaktycznych, w których uczniowie posługują się myśleniem heurystycznym — intuicyjnym” (Okoń 1981)), które już z samego założenia niosą w sobie konieczność wielokierunkowego rozwoju dziecka, dają możliwość samodzielnego dochodzenia do wiedzy, pokonywania trudności i odkrywania nowego, są niezwykle przydatne w pracy na poziomie edukacji wczesnoszkolnej. Stosowanie metod heurystycznych jest elementem wspomagającym i wspierającym rozwój dziecka (ucznia), wpływającym korzystnie na kształtowanie się postawy poszukującego badacza.

Ciekawy proces poszukiwania i badania nowych form nauczania, w szczególności uwzględniających zdobywanie wiedzy w sposób uznawany za naukowy, a mimo to pozwalający dziecku na popełnienie błędu i jego samodzielne wykrycie poprzez intuicję, dotychczasową wiedzę, nabyte doświadczenie i działanie, jest dominantą heurystyki i jednocześnie podłożem do kształtowania się otwartego, krytycznego i twórczego umysłu małego dziecka. Metody heurystyczne ułatwiają uczenie się i zachęcają ucznia do odkrywania nowej wiedzy w sposób aktywny i samodzielny, rzutują na trwałość uczenia się i zapamiętywania, czyli wpływają na efektywność oddziaływań dydaktycznych.

Nie można w sposób jednoznaczny stwierdzić, w jaki sposób metody heurystyczne mogą wpływać na efektywność procesu dydaktycznego, można jedynie przypuszczać, że są niezwykle wartościowe w całokształcie oddziaływań dydaktycznych realizowanych na terenie szkoły. Warto zatem poznać zależność między tymi zmiennymi, ustalić, jak jedna z nich wpływa na drugą i odwrotnie. Może upowszechnienie stosowania metod

heurystycznych przyczyni się do podniesienia jakości nauczania lub przynajmniej zachęci nauczycieli do ich stosowania w praktyce szkolnej. Nie bez znaczenia dla zjawiska pozostaje częstotliwość stosowania tychże metod oraz twórcza aktywność obu podmiotów oddziaływań dydaktycznych — ucznia i nauczyciela.

Nauczyciel stosujący w swojej pracy metody heurystyczne zmuszony jest do przestrzegania określonego przebiegu czynności:

1. Czynności nauczyciela w fazie planowania:

- wybór zadań,
- ukierunkowanie na zadanie,
- ustalenie przebiegu procesu rozwiązywania problemu.

2. Czynności nauczyciela podczas zajęć:

- zorientowanie na cel — motywowanie,
- postawienie zadania,
- praca nad zadaniem,
- zastanowienie się nad sposobem, którym zadanie zostało rozwiązane (Lehman 1990).

Wymaga to od nauczyciela wielkiego zaangażowania, pomysłowości i umiejętnego planowania przebiegu zajęć. Nauczyciel stwarza ciąg sytuacji zmuszających ucznia do aktywności, poszukiwania, kojarzenia i łączenia faktów, a jednocześnie daje możliwość krytycznego spojrzenia na efekt podjętych działań.

Metody heurystyczne mogą w sposób znaczący wpływać na stopień zapamiętania i trwałość nowej wiedzy oraz umiejętność jej wykorzystania w sytuacjach problemowych. Stosowanie metod heurystycznych w procesie dydaktycznym sprzyja osiąganiu przez uczniów wysokiej samodzielności w pokonywaniu trudności oraz kształtuje umiejętność samouczenia. Znacząco wpływają one także na kształtowanie się poszczególnych umiejętności uczniów, wyostrzają zmysł obserwacji, umiejętność analizowania, poszukiwania, kreowania, wyjaśniania.

Uwypuklając walory metod heurystycznych, można szczególnie zwrócić uwagę na to, iż:

- celowe i przemyślane zastosowanie elementów heurystyki sprzyja nabywaniu przez uczniów nowej wiedzy,
- metody heurystyczne w znaczący sposób wpływają na kształtowanie się poszczególnych umiejętności dzieci w młodszym wieku szkolnym,
- wysoka częstotliwość stosowania metod heurystycznych podnosi jakość procesu kształcenia,
- metody heurystyczne wspomagają ucznia w nabywaniu i kształtowaniu umiejętności twórczych oraz samodzielnym konstruowaniu wiedzy,
- proces dydaktyczny prowadzony metodami heurystycznymi wyostrza u dziecka zmysł obserwacji, umiejętność analizowania, poszukiwania, kreowania, wyjaśniania,
- dzieci biorą udział w aktywnym procesie uczenia się, angażują się w rozwią-

zanie problemu,

- stosowanie metod heurystycznych pobudza dzieci do aktywności, myślenia oraz samodzielności w dochodzeniu do rozwiązania problemu.

Jak metody heurystyczne mogą wspierać dzieci w uczeniu się języków obcych? Rozumiejąc metody heurystyczne jako rozwijanie samodzielności ucznia w procesie nabywania wiedzy i umiejętności, jako pokonywanie napotkanej trudności i poszukiwanie rozwiązań, staramy się tak budować sytuacje dydaktyczne, aby zachęcać do pokonywania trudności, sięgania do potencjału i samodzielności oraz wzbudzić wiarę we własne możliwości.

Oto jeden z przykładów zastosowania metod heurystycznych w pracy z dziećmi — transformowanie przez znak graficzny.

Znak graficzny ma zastosowanie wielostronne, może być punktem wyjścia do tworzenia schematu działania heurystycznego, a tym samym podstawą do myślenia twórczego dzieci. Znak graficzny informuje o czymś przez wywołanie skojarzeń, które są zamierzone (lub nie) przez jego autora. Na znak graficzny składa się forma (obejmująca kształt, kolor itp.) i treść, którą niesie lub która dociera do odbiorcy przez skojarzenia. Znak graficzny dla dziecka to symbol czegoś lub kogoś. Konstruując znaki graficzne na potrzeby dzieci w klasach I–III, należy uwzględnić czytelność i jasność przekazu oraz umiejętność dekodowania ich ukrytych znaczeń. Często używanym znakiem graficznym są piktogramy. Piktogram to znak, który za pomocą obrazków, rysunków, schematów, układu kresek lub linii służy do pisania symbolicznego, kodowania pewnych umownych znaczeń — i jako całość stanowi odpowiednik desygnatu wyrażającego określone pojęcie (obiekt). Piktogram ma znaczenie symboliczne, jest odczytywany przez dziecko jednoznacznie i musi być możliwy do zapamiętania. Znak graficzny przybiera cechy heurystyczne przez kształt, kolor, wielkość — w poszukiwaniu nowych projektów czy pomysłów rozwiązania problemu. Wybrany obiekt opisany jest przez znany lub też specjalnie utworzony znak graficzny, aby następnie tworzyć do niego skojarzenia i kolejne pomysły. Zebrane pomysły zestawia się z obiektem wyjściowym, aby znaleźć sposoby jego zmieniania, udoskonalania.

Poniżej znajduje się przykład transformowania przez znak graficzny.

Nauczyciel posługuje się piktogramami w formie kolorowych prostokątów. Służą one do określenia koloru — uczniowie odczytują piktogram jednoznacznie. Podają kolor (yellow, pink, green, blue itd.). Jeżeli nauczyciel doda do piktogramu kształt, uczeń przypisuje schematowi dwa desygnaty, np. red apple, green pear, yellow lemon itp. Informacje te można przedstawić za pomocą kartki z odpowiednim rysunkiem (kolor i kształt).

Posługując się tylko pierwszym piktogramem (oznaczeniem koloru) i rysunkami zwierząt (czarno-białe ilustracje), nauczyciel może przeprowadzić ćwiczenie według schematu: pokazuje kartkę z kolorem, dziecko dobiera zwierzę i podaje krótki komunikat językowy, np. green frog, green grasshopper...

Używając trzech piktogramów, które są jednoznaczne i czytelne dla dziecka, możemy bawić się w kodowanie i dekodowanie znaków graficznych, używając przy tym kartek z odpowiednią informacją (kolor, kształt, postać/przedmiot).

W miarę wzbogacania słownictwa dzieci tworzą coraz bardziej rozbudowane komunikaty językowe. Z czasem same kodują znaczenie i potrafią je prawidłowo odkodować — dokonują dwóch operacji myślowych, z których jedna jest dopełnieniem drugiej. Wariantów zabawy jest sporo, a ich wdrażanie zależy od pomysłowości nauczyciela.

Bibliografia

- Adamek I. (1997). *Podstawy edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Antoszkiewicz J. (1990). *Metody heurystyczne. Twórcze rozwiązywanie problemów*. Warszawa: PWE.
- Antoszkiewicz J., Antoszkiewicz E.A., Piech K. (2001). *Kształcenie kreatywności w praktyce gospodarczej*. Referat na Sesji Naukowo-Metodycznej Polskiego Stowarzyszenia Kreatywności, Kraków, 12–14.10.2001.
- Fisher R. (1999). *Uczymy, jak myśleć*. Warszawa: WSiP.
- Góralski A. (2002). *Heurystyki, heurystyki*. W: K.J. Szmidt, K.T. Piotrowski (red.). *Nowe teorie twórczości. Nowe metody pomocy w tworzeniu*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Góralski A. (1989). *Twórcze rozwiązywanie problemów*. Zbiór 1–4. Wyd. II. Warszawa: PWN.
- Hammersley M., Atkinson P. (2000). *Metody badań terenowych*. Przeł. M. Siemek. Poznań: Zysk i S-ka.
- Hartman J. (1997). *Heurystyka filozoficzna*. Wrocław: Wydawnictwo Leopoldinum.
- Jedynak S. (red.). (1996). *Mała encyklopedia filozofii*. Bydgoszcz: Oficyna Wydawnicza Branta.
- Kaufmann A., Fustier M., Drevet, A. (1975). *Inwentyka. Metody poszukiwania twórczych rozwiązań*. Przeł. M. Wołodźko. Warszawa: Wydawnictwa Naukowo-Techniczne.
- Kozielecki J. (1969). *Rozwiązywanie problemów*. Warszawa: PZWS.
- Kujawiński J. (red.). (1990). *Rozwijanie aktywności twórczej uczniów klas początkowych. Zarys metodyki*. Warszawa: WSiP.
- Kupisiewicz Cz. (1994). *Podstawy dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza „BGW”.
- Lehman G. (1990). *Die Vermittlung heuristischer Strategien im Mathematikunterricht*. W: M. Glatfeld (red.). *Finden, Erfinden, Lernen — zum Umgang mit Mathematik unter heuristischem Aspekt*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Mizińska J. (1997). *Dialog sokratejski jako metoda heurystyczna*. W: *Zadanie, metoda, rozwiązanie*. Zbiór I. Warszawa: Wydawnictwa Naukowo-Techniczne.
- Nęcka E. (1992). *Trening twórczości*. Olsztyn: Polskie Towarzystwo Psychologiczne. Pracownia Wydawnicza.
- Nowak S. (2006). *Wprowadzenie do metodologii nauk społecznych*. Warszawa: Wydawnictwo WSPiZ.
- Okoń W. (1981). *Słownik pedagogiczny*. Warszawa: PWN.
- Puszkina B. (1970). *Heurystyka*. Warszawa: Książka i Wiedza.
- Śliwierski B. (2006). *Pedagogika*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.

The heuristic methods in the education of young learners

Summary

The heuristic methods can make lessons much more interesting. In the heuristic method, the learners are put in the shoes of independent discoverers. Thus, no help or guidance is provided by the teacher. He/she sets a problem for the learners and then stands aside while they discover the answer. The heuristic methods can be very useful and helpful in the process of teaching young learners.

Anna Pękała, Ewa Wilczek

Akademia im. Jana Długosza, Częstochowa

Formy aktywności muzycznej w nauczaniu języków obcych dzieci w klasach I–III

Wczesny kontakt dziecka z językiem innym niż dotychczas znany wspomaga jego rozwój interkulturalny oraz neurofizjologiczny. Dzieci podchodzą do języka obcego w sposób naturalny. Są pozytywnie nastawione do mówienia, gotowe do naśladowania. Dziecko uczy się języka, naśladowując to, co usłyszy. Rozumie dany język, mówi nim, myśli w tym języku. Mówiąc o nauczaniu języka obcego, nie można zapomnieć o celach, jakim ma ono służyć. Hanna Komorowska dzieli te cele na ogólnowychowawcze oraz językowe. Do pierwszej grupy zalicza pozytywne postawy i motywacje względem języka obcego oraz społeczności nim władającej, wyrobienie technik samodzielnej pracy nad językiem oraz kompetencje interkulturowe ucznia, niezbędne do funkcjonowania we współczesnym, wielojęzycznym i wielokulturowym, świecie. W celach językowych autorka uwzględnia listę sprawności, które nauczyciel ma zamiar rozwijać u uczniów, oraz listę szczegółowych umiejętności, którymi powinien wykazać się uczeń po zakończeniu edukacji (Komorowska 2005:18–19). Można więc zauważyć, że powyższe cele zmierzają do wyrobienia w uczniach pozytywnych postaw względem języka obcego, ludzi, którzy się tym językiem posługują na co dzień, i kultury danego obszaru językowego oraz do kształtowania sprawności i biegłości w posługiwaniu się obcym językiem w mowie i piśmie.

Dziecko w pierwszym etapie edukacyjnym postrzega świat holistycznie. W związku z tym istnieje potrzeba integracji wiedzy i umiejętności. Łączenie polega również na korelowaniu metod i form pracy oraz treści.

Treści nauczania uwzględnione w programie powinny być połączone z treściami nauczania zawartymi w podstawie programowej. Zakresy tematyczne są realizowane spiralnie. Oznacza to, że tematy z klasy pierwszej są realizowane jako rozszerzone w klasach późniejszych.

Ważnym elementem nauczania języka obcego jest dobranie odpowiedniej metody. Jest to o tyle istotne, że dziecko w wieku szkolnym przyswaja pamięciowo, dlatego należy tak wprowadzać słownictwo oraz gramatykę, aby zapamiętało ono jak najwięcej. Jak wiadomo, najlepszą metodą jest ta, która działa na wiele zmysłów dziecka, czyli na:

- wzrok — nauka — przede wszystkim rzeczowników, czasowników, przymiotników — przez prezentację obrazów,
- słuch — sygnały i dźwięki odtwarzane z płyt CD, które działają na wyobraźnię,

- dotyk — wykorzystywany podczas nauki słownictwa związanego z częściami ciała, ubraniami,
- smak — wykorzystywany podczas nauki słów określających żywność (Górny 2005:13).

Innymi sposobami, które pomagają uczniom zapamiętać słownictwo, są techniki teatralne, prezentacja wspierana gestem, mimiką, nauka piosenek, rymowanek, wykorzystanie metod związanych z rytmiką i muzyką, zabawy językowe.

Jedną z ciekawszych propozycji nauczania języka obcego jest wykorzystanie form aktywności muzycznej. Wykorzystanie muzyki w nauczaniu języka obcego wydaje się dobrym sposobem przyswajania przez dzieci pojęć. Pomaga rozwijać wyobraźnię, koncentrację, uczy współdziałania w grupie. „Stosowanie muzyki w nauczaniu języka obcego wydaje się być dobrym sposobem zachęcania do mówienia i do fantazjowania. Muzyka ułatwia konwersację, ponieważ słuchacze mogą interpretować ten sam utwór w różny sposób. Ona także pomaga rozwijać u nich inteligencję emocjonalną — wrażliwość na piękno dźwięków, wyobraźnię, wewnętrzną koncentrację i pamięć muzyczną” (Grygalewicz 1999). Jednakże muzyka to nie tylko słuchanie i śpiew, ale także właściwe odnalezienie rytmu z wykorzystaniem instrumentów niemelodycznych czy wyklaskiwanie rymowanek. Muzykę można połączyć z innymi pomocami, tj. obrazami, strojami, nagraniami głosów zwierząt czy dźwięków przyrody. Może być również bodźcem do tworzenia krótkich opowiadań muzycznych.

Formą aktywności muzycznej najczęściej stosowaną w edukacji zintegrowanej jest śpiew. Utwory muzyczne z tekstem mogą być używane jako:

- materiał do ćwiczeń ze słuchu — uczniowie z dużą ochotą i uwagą wysłuchują nagrań muzycznych, stąd wykorzystanie piosenek w tego typu zadaniach sprawia, że ich wyniki są dużo lepsze niż w przypadku innego rodzaju nagrań (dialogi, monologi),
- materiał do ćwiczenia akcentu, wymowy, intonacji — wspólne odśpiewanie piosenki może wpłynąć na wzmocnienie wiary ucznia we własne umiejętności,
- krótkie teksty do nauki umiejętności czytania ze zrozumieniem — zaletą tekstów piosenek jest ich mała objętość, użycie codziennego języka oraz mnogość idiomów; po wysłuchaniu muzyki nauczyciel może odpytać uczniów ze zrozumienia tekstu lub potraktować go jako wstęp do dyskusji,
- materiał do dyskusji — piosenki, podobnie jak wiersze czy inne teksty pisane, można wykorzystać jako wstęp do rozmowy z uczniami,
- materiał do nauki gramatyki — teksty piosenek oferują naturalny kontekst, dzięki któremu uczniowie mogą przećwiczyć większość struktur gramatycznych (np. czasy, przyimki, okresy warunkowe),
- materiał do nauki pisania — nauczyciele mogą wykorzystać teksty piosenek w wielu różnorodnych ćwiczeniach związanych z pisanem, jak dyktanda,

uzupełnianie luk w tekście czy dopisywanie dalszego ciągu historii, o której opowiadał dany utwór.

Proponowane przez nas ćwiczenia i metody pracy z językiem angielskim w oparciu o pracę z muzyką zawierają w sobie elementy pobudzające percepcję wzrokową, słuchową oraz kinestetyczno-ruchową. Działanie na kilka zmysłów jest o tyle ważne, że nauka odbywa się wśród uczniów klas I–III, gdzie dzieci szybciej przyswajają pewne elementy pamięciowo poprzez doświadczenie oraz bezpośredni kontakt. Jednym z ćwiczeń, które ułatwiają przyswajanie podstawowych słówek języka obcego, jest nauka piosenki za pomocą podpisanych obrazków. Do nauki wybrano piosenkę *Baba Black Sheep*.

Baa, baa Black sheep
Have you any wool?
Yes sir, yes sir,
Three bags full.
One for the master,
One for the dame
And one for the little boy
Who lives down the lane.

Do tekstu piosenki stworzono ilustracje, które przedstawiają: czarną owcę, kłębki wełny, trzy pełne worki wełny, mężczyznę, kobietę i chłopca znajdującego się na ulicy. Obrazki są podpisane jednym wyrazem, np. „sheep”. Uczniowie najpierw słuchają piosenki, następnie zapoznają się z obrazkami i dokleją do nich podpisy. Kończącą fazą jest wspólny śpiew z pokazywaniem ilustracji. Po nauce piosenki można rozdać dzieciom szablony z obrazkami i podczas kolejnego śpiewania układać je w odpowiedniej kolejności. Ćwiczenie to rozwija pamięć wzrokową i skojarzeniową oraz pomaga w utrwalaniu słownictwa. Uczeń bawi się słowem oraz operuje nim w trakcie śpiewu.

Innym rodzajem ćwiczeń ułatwiających naukę języka obcego jest zabawa z instrumentami niemelodycznymi. Do tej zabawy wykorzystano piosenkę *Clocks*.

Big clock tick quite slowly tic-tac
Small clock tick more quickly tic-tac tic-tac
Little watches tick the quickest tic-tac, tic-tac, tic-tac, tic-tac
Little watches tick the quickest tic-tac, tic-tac, tic-tac, tic-tc.

W początkowej fazie zabawy dzieciom zostają przedstawione ilustracje z zegarami różnej wielkości, po czym nauczyciel włącza nagranie z ich odgłosami. W ten sposób uczniowie poznają podstawowe słowa: *clock, big clock, watches, little watches, small, tic, quick*. Następnie dzieci uczą się piosenki, patrząc na ułożone w odpowiedniej

kolejności obrazki. Na ostatnim etapie uczniom zostają rozdane instrumenty niemelodyczne typu trójkąty, tamburyna, bębenki, marakasy. Dzieci tworzą cztery grupy. Pierwsza grupa otrzymuje bębenki i staje się wielkim zegarem, który tyka bardzo wolno (półnuty). Druga grupa otrzymuje tamburyna dla mniejszego zegara, który tyka szybciej (ćwierćnuty). Trzecia i czwarta grupa otrzymuje trójkąty i marakasy i staje się malutkim zegarkiem, który tyka bardzo szybko (ósemki). Uczniowie śpiewają piosenkę i w odpowiednim momencie używają swoich instrumentów zamiast słów ilustrujących tykanie zegarów. Ćwiczenie to prócz podstawowej nauki słownictwa rozwija percepcję wzrokową i słuchową oraz wprowadza pojęcia półnuty, ćwierćnuty i ósemki. Podczas zabawy nauczyciel pokazuje dzieciom słynny londyński zegar Big Ben.

Ważnym elementem nauki języka obcego poprzez muzykę jest ruch. Uczniowie poprzez śpiew, ruch, taniec łatwiej zapamiętują poszczególne słowa, ponieważ utożsamiają je z konkretnym wydarzeniem. W nauczaniu języka obcego wykorzystać można melodie znane dzieciom z polskich piosenek. Jedną z nich jest śpiewanka *Mało nas* przetłumaczona na język angielski — *A few of us*. W tekście polskim dzieci pieką chleb, w angielskim robią sałatkę owocową. Do zabawy przygotowano podpisane obrazki z owocami, np. *an orange*. Nauczyciel pyta dzieci, czy wiedzą, co to za owoce, i uczy poprawnej wymowy kolejnych słów w języku angielskim. Następnie rozdaje owoce dzieciom i uczy słów piosenki. Później tłumaczy zasady zaplanowanej zabawy. Dzieci ustawiają się w kole i nauczyciel rozpoczyna zabawę, śpiewając wraz z uczniami: „*A few of us, few of us to our sallad, now we need, now we need ... to our sallad*”. W wy kropkowanym w tekście miejscu nauczyciel, a następnie uczniowie wstawiają jeden spośród owoców, wskazując dziecko, które ma dany owoc, np. *an apple*. Zabawa zaczyna się od początku. Dzieci znowu śpiewają i wybierają kolejną osobę, podając owoc, który trzyma, tak długo aż wszystkie dzieci będą miały szansę wzięcia udziału w zabawie.

Ważnym aspektem rozwoju dziecka jest poznanie przez niego części ciała. Tu pomocnym materiałem może być nauka piosenki *We dance a labada*. W pierwszej fazie nauczyciel pokazuje dzieciom podpisane obrazki z różnymi częściami ciała. Uczniowie, oglądając je, uczą się poprawnej wymowy. Następnie śpiewa piosenkę, tłumacząc, na czym będzie polegała zabawa. Uczniowie ustawiają się w kole i śpiewają:

We dance a labada, labada, labada.

We dance a labada a little waltz we dance.

Kiedy uczniowie przestają śpiewać, nauczyciel mówi: „*Put your hands on your ear*”. Uczniowie wykonują polecenie, kładąc ręce na uszach, i trzymając się za nie, na nowo śpiewają piosenkę, poruszając się w kole. Do tej zabawy można wykorzystać następujące słowa: *a nose, a head, a shoulders, a knee, a cube, a hand, teeth*.

Podobną zabawą może być taniec przy muzyce z wykonywaniem określonych czynności. Nauczyciel włącza muzykę, dzieci swobodnie tańczą, a w momencie, kiedy muzyka cichnie, nauczyciel prosi:

Touch the ground
Turn around
Point to the door
Say »hello«
count to five.

Prócz poznawania odpowiedniego słownictwa oraz gramatyki angielskiej warto także spojrzeć na kulturę angielską. Oprócz rytmu i śpiewu istotnym elementem jest taniec. Warto pokazać uczniom dwa podstawowe tańce wywodzące się z Wielkiej Brytanii, tzn. walc angielski oraz fokstrot. Jak wprowadzić taniec na zajęciach w klasach I–III? W bardzo prosty sposób. Na początku zajęć nauczyciel pyta uczniów o rodzaje tańców, jakie znają. Następnie włącza film z nagraniem dwóch angielskich tańców i prosi, aby dzieci uważnie przyjrzały się ruchom, jakie wykonują tancerze. Po obejrzeniu pyta uczniów, czy wiedzą, jaką nazwę noszą te tańce, i krótko tłumaczy ich pochodzenie. *Walc angielski* jest prostym rytmicznie tańcem towarzyskim, jednakże wymaga od partnerów ogromnej sprawności fizycznej. Jak sama nazwa wskazuje, pochodzi on z Anglii i po raz pierwszy został zaprezentowany pod koniec 1921 roku. Dobrze tańczony sprawia wrażenie ruchu łodzi poruszającej się po regularnie wznoszących się i opadających falach. *Fokstrot* to angielskie określenie oznaczające krok lisa. Był bardzo modny na początku XX wieku. Jest to tanie prawdziwie dowolny, niemający ustalonych reguł. Obserwując tancerzy, odnosi się wrażenie gładkości i pewności ruchu. Tak jak walc angielski, fokstrot jest typowym tańcem angielskim i oceniany jest jako najtrudniejszy taniec standardowy, chociaż bazuje na podstawowych figurach chodzenia.

Poprzez pokazanie tańca i opis podstawowych kroków nauczyciel wprowadza takie pojęcia, jak: *w przód, w tył, prawo, lewo, na ukos, dookoła, lis, taniec, frak, suknia, krok* oraz słowa związane z wyrażaniem uczuć: *zadowolony, poważny, smutny, szczęśliwy, zły*.

Nauka języka angielskiego to także zabawa. Kolejną metodą wprowadzającą dziecko w świat nowego języka jest zabawa z piosenką *Old McDonald had a farm*. Poprzez ukazane obrazki uczniowie poznają nazwy zwierząt: *krowa, kura, owca, świnia, kaczka*, oraz ich odgłosy (odpowiednio): *moo-moo, cluck-cluck, baa-baa, oink-oink, quack-quack*.

MOO-MOO CLUCK-CLUCK BAA-BAA
OINK-OINK QUACK-QUACK

Następnie uczą się piosenki *Old McDonald had a farm*. Po opanowaniu tekstu i próbie zaśpiewania uczniowie dobierają się w pary i śpiewając, klaszczą nawzajem w ręce kolegi w metrum 2/4.

Nauka języka obcego, szczególnie w klasach początkowych, nie może obejść się bez nauki umiejętności liczenia w zakresie od 1 do 10. Pomocą staje się tutaj piosenka *One, two, three*. Nauczyciel dzieli uczniów na 10 grup. Każda z grup ma przyporządkowaną jedną liczbę. Na kartkach pokazuje liczbę oraz podpis w języku angielskim. Potem następuje nauka piosenki. Uczniowie śpiewają razem. Nauczyciel prosi, aby dzieci zaśpiewały piosenkę kolejno — z podziałem na liczby, czyli pierwszą zwrotkę śpiewają grupy 1, 2, 3, a drugą 4, 5, 6 itd. Następnie rozdaje grupom trójkąty, marakasy, tamburyna. W momencie śpiewania „clap, clap, clap” dzieci uderzają w instrumenty. Nauka liczenia w obcym języku powiązana jest więc z śpiewem oraz grą na instrumentach niemelodycznych.

One, two, one, two, three, clap, clap, clap, clap, clap, clap.

One, two, one, two, three, tap, tap, tap. Tap, tap, tap.

Four, five, four, five, six, tap, tap, tap. Tap, tap, tap.

Four, five, six. Tap, tap, tap, tap.

One, two, one, two, three, clap, clap, clap, clap, clap, clap.

Four, five, four, five, six. Tap, tap, tap, tap.

Coraz częściej pomocną metodą w nauczaniu języka obcego staje się rymowanka. Wyliczanki i rymowanki mogą być stosowane przed każdą zabawą, dzięki czemu dzieci szybko je zapamiętują. Towarzyszy im zawsze rytm, melodia oraz aktywność, są integralną częścią procesu nauczania. Umożliwiają uczniom kształcenie lub wykorzystanie umiejętności muzycznych oraz językowych. Podczas nauki wiersza bądź rymowanki uczniowie przyswajają prawidłową wymowę słownictwa języka obcego oraz akcenty. W czasie zabawy z wierszem (rymowanką) dzieci mogą wykłaskać rytm oraz pokazywać na części ciała, których nazwy zawarte są w tekście. Na znak nauczyciela uczniowie rymują ciszej bądź głośniej.

Twinkle, twinkle, little star,

How I wonder what you are.

Up above the world so high,

Like a diamond in the sky.

Twinkle, twinkle, little star,

How I wonder what you are!

When the blazing sun is gone,

When there's nothing he shines upon,

Then you show your little light,

Twinkle, twinkle, through the night.

Twinkle, twinkle, little star,

How I wonder what you are!.

Inną ciekawą metodę można stosować podczas nauki alfabetu. Nauczyciel pokazuje dzieciom obrazki z literami alfabetu i uczy ich poprawnej wymowy. Następnie prosi o ułożenie liter w odpowiedniej kolejności, głośno je wymawiając. Kolejny krok to kojarzenie liter ze słowami, na które się zaczynają. Następuje nauka piosenki *ABCD*. Najpierw dzieci uczą się wspólnie, a następnie każde dziecko otrzymuje jedną z liter i staje pomiędzy literami, które są w rzeczywistości w alfabecie. Zabawa polega na tym, aby każde dziecko zaśpiewało swoją literę. To, które za późno zaśpiewa, musi oddać fant, a następnie go wykupić poprzez zaśpiewanie całego alfabetu.

Kolejną zabawą jest nauka wiersza *Incy, Wincy Spider*. Nauczyciel pokazuje uczniom obrazek przedstawiający pająka i podpisuje go w języku angielskim: „SPIDER”. Pyta uczniów, czy wiedzą, jak w języku angielskim nazywamy słońce, deszcz, rynnę. Następnie recytuje wiersz i tłumaczy go na język polski. Powoli, zwracając uwagę na wymowę, uczy wiersza. Kiedy uczniowie opanują wiersz, nauczyciel rozdaje im obrazki przedstawiające pająka, słońce, deszcz i rynnę. Podczas recytacji dzieci podnoszą obrazki w momencie, gdy wypowiadają dane słowa. Odmianą tej zabawy jest recytacja — zamiast obrazków dzieci otrzymują instrumenty niemelodyczne: plastikowe kubki, ołówki, i naśladują odgłosy tupania pająka, padającego deszczu, pokazując gestem, jak wschodzi słońce.

Innym rodzajem ćwiczeń jest poznawanie angielskich okoliczników miejsca: *behind, between, next to*. Pomocny będzie tu wiersz *Where's my little teddy Bear?*. Uczniowie na początku uczą się odpowiednich zwrotów — np. używając maskotki wyglądającej zza krzesła, nauczyciel pyta uczniów: „Where is the bear?”, uczniowie odpowiadają: „The bear is behind the chair”. Po nauce tych zwrotów następuje nauka wiersza. Następnie nauczyciel prosi dzieci o wyklaskanie rytmu. Zabawa ta oprócz nauki wyklaskiwania i pocucia rytmu uczy także podstawowych zwrotów, które przydają się w życiu codziennym. Wiersz ten można również zaśpiewać i zabawić się w szukanie przedmiotów. Jeden z uczniów chodzi i szuka misia, śpiewając piosenkę.

Where's my little teddy Bear?
On the Bookshelf or on the chair?
On the wardrobe? It's not there!
I can't find it, it's not fair!
It's behind the bed.

Gry i zabawy w języku angielskim to przede wszystkim śpiewanie, taniec, wyklaskiwanie rytmu oraz układanie rymowanek w połączeniu z obrazem i muzyką. Warto przypomnieć także znaną od dawna piosenkę z pokazywaniem *If you happy and you know it*. Jest to jedna z najpopularniejszych piosenek-zabaw dla dzieci. Zabawa ta polega na wykonywaniu czynności, które zawarte są w piosence, np. jeżeli jesteś radosny, klaszcz w ręce, tup nogami, powiedz: „Jesteśmy” itd. Początkowym

etapem jest zaznajomienie uczniów z podstawowym słownictwem: *happy, clap, turn* itd. Następnie nauczyciel tłumaczy, dlaczego i kiedy używamy sformułowania „If...”. Kolejnym etapem jest poznanie wersów piosenki i recytacja z pokazywaniem. Ostatnią fazą jest powolne śpiewanie z pokazywaniem. Metoda ta kształtuje prawidłowy rozwój percepcji kinestetyczno-słuchowej oraz uczy podstawowego słownictwa i gramatyki angielskiej. Poniżej zamieszczono tekst piosenki.

If you're happy and you know it clap your hands/turn around/say we are.
If you're happy and you know it clap your hands/turn around/say we are.
If you're happy and you know it then your face will surely show it.
If you're happy and you know it clap your hands/turn around/say we are.

Innym rodzajem zabawy z językiem angielskim z wykorzystaniem muzyki jest naśladownictwo dźwięków. Początkowo nauczyciel tłumaczy podstawowe słownictwo i prawidłową wymowę. Następnie rozdaje uczniom potrzebne rekwizyty: laski, pociętą na paski bibułę, która służy jako gałęzie drzew, naczynia z wodą, groch itp. Dzieli dzieci na kilka grup, np. jedna z grup naśladuje wszystkie odgłosy związane z użyciem wody, inna sprawnościowe itd. Uczniowie uczą się wierszyka na pamięć, a następnie za pomocą rekwizytów naśladują odgłosy przyrody.

Nauka języka angielskiego, szczególnie słownictwa, powinna odbywać się równolegle z nauką słownictwa w języku polskim. Dobrą metodą będzie tutaj nauka dni tygodnia. Pomocnym środkiem jest piosenka *The days of the week*. Nauczyciel może wykorzystać plansze z nazwami dni tygodnia w języku polskim i ich odpowiednikami w języku angielskim. Utrwala się przy tym także słownictwo typu: *wczoraj, dziś, jutro, pojutrze, przedwczoraj*. Poniżej zamieszczono tekst piosenki.

Monday, Tuesday, Wednesday, Thursday, Friday, Saturday
And Sunday
Days of the week
Every day it's a new day
Yesterday it's gone away
We go one day by day
Tomorrow will come.

Nie ulega wątpliwości, że wykorzystanie muzyki jako środka wspomagającego naukę języka obcego przynosi wymierne efekty. Przedstawione tu przykłady są tylko niewielkim fragmentem propozycji już istniejących i powstających w zależności od potrzeb. Ważne jest, żeby nauczyciele uczący w klasach młodszych mieli świadomość wielorakich metod wykorzystywanych w nauce języka. Literatura przedmiotu oraz inwencja twórcza prowadzących zajęcia powinny się stać podstawą do osiągania jak najlepszych wyników przez wychowanków.

Bibliografia

- Komorowska H. (2005). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Górny H. (2005). *Język angielski dla przedszkolaków. Metoda nauczania języka angielskiego dzieci w wieku przedszkolnym z zastosowaniem rytmiki jako środka wspomagającego naukę*. Rzeszów: Wydawnictwo Fosze.
- Grygalewicz E. (1999). *Muzyka na moich lekcjach języka angielskiego*. „Nauczanie języków obcych”, nr 4.

Forms of musical activity in teaching foreign languages to children in grades I–III

Summary

The fact that foreign language teaching became part of the curriculum in grades I–III forces teachers to search for methods of work which may facilitate foreign language learning process. The article describes forms of musical activity applied at English language teaching. Exercises presented in the article are suggestions for teachers to look for further creative activities.

Elżbieta Kalinowska

Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław

Storytelling w nauczaniu języków obcych dzieci w wieku wczesnoszkolnym

Nauczanie języka obcego w klasach I–III w świetle podstawy programowej

Wprowadzenie powszechnego nauczania języków obcych dzieci już od klasy pierwszej szkoły podstawowej jest niewątpliwie ciągle wyzwaniem dla instytucji zajmujących się kształceniem i doskonaleniem zawodowym nauczycieli języków obcych, a także nauczycieli wczesnoszkolnych. Jest także wyzwaniem dla glottodydaktyki, dla metodyków, twórców programów i podręczników, a także dla samych nauczycieli. Istotnym punktem wyjścia dla działań tych wszystkich podmiotów jest podstawa programowa, która określa treści w zakresie nauczania języka obcego nowożytnego na pierwszym etapie edukacyjnym.

Moją uwagę zwróciły szczególnie zapisy podstawy programowej, w świetle których uczeń kończący klasę I powinien rozumieć sens opowiedzianych w języku obcym historyjek, gdy są one wspierane obrazkami, gestami, przedmiotami, a uczeń kończący klasę III powinien rozumieć ze słuchu ogólny sens krótkich opowiadań i baśni przedstawionych także za pomocą obrazów, gestów. Osiągnięcie tak sformułowanych efektów kształcenia będzie bowiem wymagało podjęcia szeregu specyficznych czynności dydaktycznych związanych z doбором tekstów, ich właściwą prezentacją oraz projektowaniem różnego rodzaju aktywności dzieci.

Storytelling jako sztuka narracji, a jednocześnie metoda pracy stosowana w kształceniu językowym wydaje się adekwatną i atrakcyjną formą realizacji wymienionych zadań wynikających z założeń podstawy programowej.

Istota storytelling

Termin „storytelling” może wydawać się prosty do wyjaśnienia, gdyż zasadniczo stanowi złożenie dwóch słów w języku angielskim — *story* oraz *telling*. Pierwsze z nich w słownikach dwujęzycznych tłumaczone jest jako historia, opowiadanie, opowieść, fabuła, drugie natomiast jako mówienie, opowiadanie. Można zatem próbować używać polskiego słowa „opowiadanie” — w znaczeniu czynności — jako

tłumaczeniowego odpowiednika słowa „storytelling”. Będzie to jednak nadmierne uproszczenie przynajmniej z kilku powodów. Po pierwsze badacze zajmujący się problematyką nie są zgodni co do znaczenia słów „tell”, „teller” oraz „telling” — i ich użycia do opisu zarówno ustnego, jak i pisanego procesu „mówienia”. Po drugie jeszcze większe różnice zdań dotyczą terminu „story”, jego znaczenia i różnych form opowiadań, opowieści, opowiastek, historyjek itp. Po trzecie storytelling jest różnie rozumiane w zależności od tego, kto tego terminu używa — czy posługuje się nim folklorysta, etnograf, semiotyk, czy lingwista; czy chodzi tu o koncepcję storytelling instytucjonalnego, teatralnego, czy używanego do celów religijnych, terapeutycznych; czy wreszcie chodzi o jego znaczenie używane w dydaktyce (Pellowski 1990:17–18).

Członkowie amerykańskiego National Storytelling Association w wyniku dyskusji sformułowali definicję, w świetle której storytelling w swej istocie jest sztuką użycia języka, wokalizacji i (lub) ruchu oraz gestów w celu ukazania elementów i obrazów opowieści (*story*) określonej publiczności na żywo. Centralnym i unikalnym aspektem storytelling jest poleganie na tym, że publiczność uruchomi specyficzną wizualną wyobraźnię w celu dopełnienia i współkreowania opowieści¹.

Bardziej rozbudowaną definicję storytelling formułuje Anne Pellowski, autorka obszernej monografii poświęconej problematyce genezy, rozwoju i zastosowań storytelling, zatytułowanej *The World of Storytelling*. W swojej książce A. Pellowski rozumie termin *story* jako każdą powiązaną narrację — w formie prozy bądź poezji albo też jako połączenie tych dwóch form — która ma jednego lub więcej bohaterów uwikłanych w fabułę, mającą przynajmniej częściowe rozstrzygnięcie (Tamże, s. 18). Natomiast *storytelling* definiuje jako cały kontekst sytuacji, kiedy ustna narracja opowieści wierszowanej i (lub) prozatorskiej (poznanej z ustnego, drukowanego bądź mechanicznie nagranych źródła) jest przedstawiana bądź prowadzona przez jedną osobę, na żywo przed publicznością; narracja ta może być mówiona, szanowana, śpiewana z towarzyszeniem muzycznego, obrazowego i (lub) innego akompaniamentu, a jednym z jej celów musi być rozrywka lub zachwyt i musi ona mieć przynajmniej niewielki element spontaniczności w prezentacji (Tamże).

Można zatem powiedzieć, że termin „storytelling” odnosi się nie do każdego opowiadania, jest raczej terminem używanym w odniesieniu do szczególnej, artystycznej formy opowiadania, do sztuki opowiadania.

W różnorodnej praktyce storytelling używane jest współcześnie jako: sztuka narracji, sztuka sceniczna, technika terapeutyczna, technika motywacyjna — używana w poradnictwie, biznesie, metoda pedagogiki muzealnej, metoda pracy bibliote-

¹ W oryginale przytoczona definicja, będąca efektem dyskusji członków National Storytelling Association, brzmi następująco: „At its core, storytelling is the art of using language, vocalization, and/or physical movement and gesture to reveal the elements and images of a story to a specific, live audience. A central, unique aspect of storytelling is its reliance on the audience to develop specific visual imagery and detail to complete and co-create the story”. Zobacz: http://www.eldrbarry.net/roos/st_defn.htm.

karzy, technika żywego słowa, a także jako metoda kształcenia językowego oraz metoda w nauczaniu języków obcych.

Storytelling jako metoda w nauczaniu dzieci

Zastosowanie metody storytelling w nauczaniu języka obcego dzieci w wieku wczesnoszkolnym wymaga szeregu czynności przygotowawczych związanych z doбором i adaptacją tekstu, przygotowaniem do jego prezentacji, a także planowaniem aktywności dzieci związanych z tekstem.

Wybór tekstu, który planujemy opowiedzieć dzieciom w klasie, zależy od tego, w jakim wieku są słuchacze, jakie są ich umiejętności językowe i jakie mają dotychczasowe doświadczenia związane ze słuchaniem opowieści w języku obcym. Istotne znaczenie będzie miało także to, jakie cele planujemy zrealizować w czasie zajęć.

W przypadku pracy z uczniami młodszych klas szkoły podstawowej, uczącymi się języka obcego, dokonując wyboru tekstu opowiadania, warto kierować się następującymi wskazówkami:

- należy wybierać rzeczywiście dobre historie — takie, które mają ładny styl, interesujący temat, wciągającą akcję, ciekawych bohaterów; akcja nie powinna być nazbyt skomplikowana, liczba występujących postaci nie za duża, historie powinny być czytelne, reprezentować łatwo rozpoznawalne przez dzieci wartości: dobro i zło, odwagę i strach, prawdę i kłamstwo, sprawiedliwość,
- warto opowiadać różnego rodzaju historie — bajki folklorystyczne, legendy, opowieści fantastyczne, biografie, opowiadania z życia rówieśników słuchaczy — zarówno te napisane prozą, jak i wierszowane,
- można opowiadać dzieciom utwory przez nie znane, słyszane wcześniej w języku ojczystym, pozwoli to na łatwiejsze zrozumienie treści; z kolei opowieści nieznanie dzieciom wcześniej wprowadzą element nowości i zaciekawienia przebiegiem zdarzeń,
- dobierając historię, warto mieć także na uwadze fakt, że dzieci niejednokrotnie z dużym zaciekawieniem słuchają w języku obcym tekstów, które opowiadane w języku ojczystym mogły wydawać się im zbyt dziecinne, nieadekwatne do ich wieku — wyzwaniem jest tu nowy język,
- przy wyborze historii warto zwrócić uwagę na te jej cechy, które mogą wspomagać rozumienie i uczenie się nowych zwrotów językowych, a także czynić opowiadanie plastycznym, łatwym do zobrazowania przy użyciu gestów, ilustracji, kukiełek, zaangażować dzieci ruchowo itp.; ważnymi elementami tekstów są cykliczna powtarzalność pewnych zwrotów czy większych fragmentów, występujące w tekście dialogi, piosenki, wierszowane wypowiedzi, opisy czynności dających się naśladować gestem bądź ruchem,

— niezmiernie ważne jest to, aby historia podobała się nam samym, aby do nas przemawiała, wówczas łatwiej będzie nam wykazać entuzjazm i zaangażowanie, które z pewnością mogą się przyczynić do sukcesu naszej prezentacji i udzielić słuchaczom.

Poszukując tekstów do wykorzystania w klasie, warto skorzystać z niezwykle bogatego źródła wszelkich materiałów i informacji, jakim jest internet. Odwiedzić można strony, które poświęcone są storytelling, literaturze dla dzieci, edukacji językowej. Z łatwością znajdziemy tam teksty np. bajek Ezopa, światowej klasyki literatury dla dzieci, a także wielu pięknych bajek folklorystycznych, opowiadań, legend i innych interesujących utworów do wykorzystania w nauczaniu². Niekiedy towarzyszyć im będą także wersje audio, ilustracje i przykłady aktywności plastycznej i językowej do zastosowania w klasie. Teksty można znaleźć również w zbiorach bajek, baśni i opowiadań dla dzieci, w publikacjach specjalnie przeznaczonych do nauczania języków obcych, a także w podręcznikach dopuszczonych do użytku szkolnego, gdzie zwykle znaleźć można pojedyncze propozycje, odpowiednio dobrane, zilustrowane i udźwiękowione. W niedługim czasie można zgromadzić całą kolekcję opowieści, które z powodzeniem będą mogły zostać wykorzystane w nauczaniu dzieci.

A d a p t a c j a t e k s t u. Najczęściej jednak wybrany przez nas tekst będzie wymagał adaptacji. Zwykle jeśli mamy do czynienia z tekstem, który nie był specjalnie dostosowany dla *young learners*, potrzebne będzie uproszczenie słownictwa i struktur leksykalnych, niejednokrotnie tekst trzeba będzie skrócić, eliminując możliwe do pominięcia fragmenty, wątki, opisy.

Adaptując tekst, trzeba zadbać o to, aby zdania nie były zbyt długie, a także ograniczyć użycie zaimków, co uczyni go łatwiejszym do zrozumienia przez dzieci. Lepszemu rozumieniu tekstu służyć będzie klarowne przedstawienie postaci w nim występujących, wprowadzenie dialogów, powtarzających się sformułowań, słownictwa. Tekst musi mieć jasną strukturę, akcja powinna być wyraźnie zaznaczona i mieć łatwo rozpoznawalny punkt kulminacyjny.

Korzystne jest, jeśli w tekście pojawi się element interakcji ze słuchaczami — np. pytanie bohatera, na które słuchacze mogą próbować udzielić odpowiedzi, czy moment, w którym dzieci będą mogły przewidywać dalszy ciąg opowieści. Dostosowując tekst do potrzeb edukacyjnych, warto także przemyśleć możliwość włączenia do niego pewnych zwrotów, które chcemy, aby dzieci opanowały.

Bardzo dobrymi tekstami spełniającymi podane kryteria i poddającymi się łatwo adaptacji i różnego rodzaju ilustracji są np. bajki *Trzy małe świnki* (*The Three Little Pigs*), *Trzy misie* (*The Story of the Three Bears*, często występująca pod tytułem *Goldilocks*

² <http://www.longlongtimeago.com/>

<http://www.magickeys.com/books/>

<http://www.storyarts.org/classroom/index.html>

<http://www.britishcouncil.org/kids-stories-little-kids.htm>

http://www.pagebypagebooks.com/Aesop/Aesops_Fables/

and the Three Bears), *Mała pstra kurka* (*The Little Red Hen*) czy *Rzepka* (*The Enormous Turnip*) — dobrze nam znana rosyjska bajka folklorystyczna.

Przygotowanie do opowiadania. Istotą storytelling jest to, że teksty prezentowane są w formie opowiadania, a nie odczytywania. W początkowym okresie nauczania dzieci opowiadającym będzie nauczyciel, dopiero kolejnym etapem może być opowiadanie przez uczniów w klasie, a nawet przed szeroką publicznością w czasie festiwalu storytelling, które niewątpliwie można zorganizować.

Piękna, wyrazista prezentacja tekstu przez nauczyciela będzie wymagała jego uprzedniego pamięciowego opanowania, przećwiczenia właściwej modulacji głosu, a także przygotowania odpowiednio dobranych środków pozajęzykowych mających wesprzeć rozumienie przez dzieci fabuły. Prezentacja mówiona, odgrywana, pozwala na lepszy kontakt ze słuchaczami, dramatyzację, wykorzystanie elementu ruchu, bogatego spektrum gestów i mimiki, a także na wprowadzenie elementów interakcji z dziećmi.

Profesjonalni opowiadacze, występujący na festiwalach sztuki opowiadania, niejednokrotnie w czasie prezentacji wykorzystują jedynie swój głos, mimikę i ruch, czasem prezentację wspierają akompaniamentem wykonywanym na różnych, często etnicznych instrumentach muzycznych, bywa także, że wykorzystują określony rekwizyt czy kostium. W przypadku storytelling wykorzystywanego w nauczaniu, a zwłaszcza w nauczaniu języków obcych, pozajęzykowe środki wyrazu będą miały znacznie szersze zastosowanie i będą bardzo różnorodne.

Opowiadając, można dzieciom prezentować kolejne ilustracje przedstawiające bohaterów oraz ciąg wydarzeń, można posłużyć się sylwetkowymi rysunkami postaci, które będziemy prezentować i przyczepiać do tablicy w trakcie opowiadania; do odgrywania dialogów przydadzą się różnego rodzaju kukiełki, pacynki, rekwizyty, kartonowe okienko teatrzyku czy kartonowy „projektor filmowy”.

Niewątpliwie dla edukacji językowej najważniejszym elementem jest tu tekst, którego dziecko słucha. Nie mniej efektywny odbiór bogatego doświadczenia językowego zawartego w tekście możliwy jest w dużej mierze dzięki stworzeniu całego pozajęzykowego kontekstu niezbędnego dla rozumienia opowieści. Utrzymanie uwagi i nastawienia dzieci na zrozumienie treści wspierane jest przez odpowiednio dobrane, często bardzo proste, ale mające istotne znaczenie środki dydaktyczne.

Aktywności poprzedzające storytelling (*pre-listening activities*). Do wysłuchania opowieści dzieci trzeba odpowiednio przygotować. Najlepiej jest wprowadzić pewne stałe zwyczaje czy klasowe rytuały związane z poszczególnymi elementami zajęć. Możemy zastosować np. jakąś rymowaną bądź śpiewankę, która będzie dla uczniów sygnałem, że przyszedł „czas na bajeczkę” (*story time*). Zaintonowanie przez nauczycielkę znanej dzieciom melodii powiązać można z zajęciem przez uczniów odpowiednich miejsc, np. w kółku na dywanie bądź, jeśli w klasie nie ma odrębnego miejsca do zajęć poza ławkami, po prostu może być to sygnał do wyciszenia i przygotowania do słuchania. To ważny element budujący klimat

i nadający sytuacji słuchania pewnego czarui magii. Przykład takiej śpiewanki może stanowić zawarta niżej propozycja do śpiewania na melodię piosenki *It's time to play the music* stanowiącej otwierający motyw *The Muppet Show*.

It's time to tell a story.

It's storytelling time.

Let's sit around the carpet (classroom).

It is storytelling time.

W zależności od tekstu, jaki planujemy zaprezentować, stopnia jego trudności, zakresu nowego słownictwa, zanim rozpoczniemy prezentację tekstu, można zapoznać uczniów np. ze słowami określającymi bohaterów opowiadania czy też z jakimś kluczowym zwrotem w nim użytym. Można wprowadzić element zaciekawienia, pokazując pierwszą ilustrację czy sylwetkę postaci występującej w opowieści albo jakiś rekwizyt, a następnie prosząc dzieci, by spróbowały odgadnąć, czego opowieść może dotyczyć. Jeśli w tekście istnieje możliwość naśladowania jakichś gestów czy ruchów, możemy je dzieciom zaprezentować i przećwiczyć. Np. prezentując postać zajączka, możemy gestem pokazać nad swoją głową jego uszy czy też jak staje on słupka i nasłuchuje.

Prezentacja opowieści to oczywiście moment kluczowy. Najczęściej zaczynamy od przedstawienia głównej postaci bądź miejsca zdarzeń, czemu towarzyszyć może ukazanie wizerunku bohatera, wskazanie istotnych jego cech (*There was once a little rabbit..., Three little kittens, a white kitten, a grey kitten and a black kitten...*), pokazanie tła obrazującego miejsce bądź okoliczności akcji (*There was a house in the woods..., It was a rainy day...*). Potem w zależności od treści pojawiają się inne postacie i toczy się akcja. Prezentację należy prowadzić powoli, tak aby dzieci mogły ją lepiej zrozumieć i aby mogły tworzyć własne wyobrażenia opowiadanych zdarzeń. Stosując odpowiednią modulację głosu w zależności od tego, kto i o czym w opowieści mówi, umożliwimy dzieciom lepsze zrozumienie treści, a także ubarwimy opowieść tak, że będzie ona dla nich bardziej interesująca. Zawieszenie głosu, ściszenie, przerwanie na chwilę narracji wytworzyć może atmosferę tajemniczości i oczekiwania na dalszy przebieg zdarzeń. Możemy także pozwolić dzieciom na antycypowanie dalszego ciągu opowieści, zadając pytania o to, co może się zdarzyć, kto właśnie puka do drzwi, jak wygląda ukryty na strychu potwór itp. Rozwiązanie akcji powinno być dla dzieci czytelne, aczkolwiek element zaskoczenia czy trudnego do przewidzenia obrotu zdarzeń będzie niewątpliwie czynnikiem uatrakcyjniającym opowieść. Dzieci oczekiwać będą zakończenia, w którym dobro zwycięży zło, nieuczciwy bohater dostanie nauczkę, ale ogólnie wszystko dobrze się skończy.

Szczególnie dużo różnorodnych pomysłów dotyczących prezentacji opowieści dzieciom z różnych grup wiekowych znaleźć można w publikacjach bezpośrednio poświęconych *storytelling in the classroom*. Obok przykładów prezentacji wzbo-

gaconej o demonstrację ilustracji, sylwetek postaci, kukielek znaleźć tam można np. bajki „nożyczkowe” (*scissors tales*), w czasie opowiadania których nauczycielka w miarę rozwoju akcji wykonuje poszczególne cięcia — po to, aby na koniec uzyskać nieoczekiwany efekt związany oczywiście z treścią opowieści (np. opowiada o czarownicy, która chciała mieć kota, i w czasie opowiadania wycina z papieru sylwetkę kota). Opowiadaniu towarzyszyć może również składanie figurek orgiami (np. statek w opowieści o podróżach morskich), układanie tangramów, składanie chusteczki, przewlekane sznureczków, rysowanie w trakcie opowiadania. Różnorodność form prezentacji będzie wpływać na zaciekawienie dzieci i przeciwdziałać monotonii.

Aktywność dzieci w trakcie słuchania (*while listening activities*). Najczęściej tekst opowieści prezentowany będzie dzieciom kilkakrotnie. Za pierwszym razem dzieci na ogół będą jedynie słuchały, tak aby zrozumieć treść, natomiast przy kolejnych powtórzeniach należy starać się włączać je do opowiadania, zachęcając np. do manipulowania sylwetkami postaci, imitowania ruchem czy gestem czynności bohaterów, powtarzania pewnych fraz, naśladowania dźwięków. Zwykle słuchając bajek w języku ojczystym, dzieci lubią, aby opowiadane były za każdym razem dokładnie w taki sam sposób, często poprawiają dorosłych, kiedy ci, czytając czy opowiadając, użyją innych słów niż te, jakie dziecko słyszało przy wcześniejszym kontakcie z tekstem. W przypadku opowiadania w języku obcym możemy sobie pozwolić na pewne elementy improwizacji, niemniej kluczowe wyrażenia, zwroty, dialogi bohaterów, zwłaszcza te, które chcemy, aby dzieci opanowały, powinny być eksponowane za każdym razem w ten sam sposób.

Przykładem prezentacji z wykorzystaniem pacynki i składanki z kwadratowego ręczniczka (serwetki), a także z zastosowaniem popularnej piosenki umożliwiających uczestnictwo dzieci poprzez wykonywanie odpowiednich gestów jest bajeczka *Królik Piotruś i jego kocyk*.

Little Peter Rabbit and his blanket

<i>Narrator:</i>	There was once a little rabbit. Hello rabbit. What is your name?	(nauczycielka zwraca się do pacynki)
<i>Peter Rabbit:</i>	My name is Peter. I am the little Peter rabbit.	
<i>Narrator:</i>	Little Peter rabbit had long ears and curly whiskers. Little Peter rabbit was very nice and friendly, but he had no sisters and no brothers so he often did not have anyone to play with. When he was alone, he liked to sing song.	(nauczycielka jedną ręką animuje pacynkę, a drugą pokazuje ucho nad swoją głową, a następnie wąsy)
<i>Peter Rabbit:</i>	Little Peter rabbit had a fly upon his nose. (3x) And he flipped it and he flopped it and it flew away. Shiny nose and curly whiskers. (3x) And he flipped it and he flopped it and it flew away.	(nauczycielka śpiewa piosenkę i ilustruje ją gestami)

Narrator: Little Peter rabbit did not have many toys to play with. So when he was alone Little Peter rabbit liked to play with his soft and worm blanket.
He made a scarf of it and played his mom.

He made a carrot of it and played cooking dinner.
One day Little Peter rabbit played as usually with his blanket. He folded it into a scarf, then he made a carrot of it, and then he folded it again, and... look what he did!
He made a little rabbit of it.
And then he always had a little friend to play with.

(nauczycielka robi z kwadratowego kawałka materiału-kocyka chustę)
(nauczycielka robi z kocyka marchewkę)
(nauczycielka zagina kocyk na kształt króliczka)

Aktywności po wysłuchaniu opowieści (*post-listening activities*). Przygotowując zajęcia związane z prezentacją opowieści, zaprojektować trzeba różne aktywności, jakie przeprowadzimy po wysłuchaniu przez dzieci tekstu. Służyć one będą po pierwsze upewnieniu się, czy dzieci właściwie zrozumiały treść opowiadania, a po drugie utrwaleniu słownictwa i zwrotów, które w nim wystąpiły, oraz pobudzaniu dzieci do podejmowania prób mówienia w języku obcym.

Sprawdzeniu stopnia zrozumienia treści służyć może ćwiczenie polegające na ułożeniu ilustracji przedstawiających poszczególne elementy akcji we właściwej kolejności. Możemy także w toku rozmowy z dziećmi zadać im pytania dotyczące imion i charakterystyk bohaterów, możemy zadawać pytania o to, co wydarzyło się w opowieści albo zorganizować miniquiz. W zależności od zakresu słownikowego tekstu możemy skonstruować domino obrazkowo-wyrazowe, wykorzystać grę w bingo czy zabawy słowno-ruchowe. Przy ponownym prezentowaniu tekstu możemy włączać dzieci do odgrywania dialogów lub powtarzania charakterystycznych fragmentów tekstu. Uczestnicy zajęć mogą narysować ilustracje przedstawiające postacie oraz kolejne zdarzenia, do których można ułożyć podpisy. Dobrym sposobem na przedłużenie zainteresowania bajką jest stworzenie komiksowych rysunków z dymkami zawierającymi treść dialogów czy też małej książeczki przedstawiającej treść opowieści. Jeżeli tekst ma odpowiednie walory i chcemy mu poświęcić więcej uwagi, można przedstawić go w postaci teatryku kukielkowego czy inscenizacji.

W przypadku starszych uczniów prezentację bajki czy legendy wzbogacić można o przedstawienie jej tła kulturowego — wyjaśnić uczniom, skąd opowieść pochodzi, czy jest ona związana z jakimś konkretnym miejscem bądź czy są z nią związane jakieś zwyczaje, kulturowane w określonych krajach lub regionach. Dzieci mogą poszukiwać innych wersji przedstawionego tekstu czy informacji o nim w internecie. Można poszukiwać podobieństw w innych bajkach, tworzyć własne zakończenia bajki czy wręcz kreować nowe opowieści.

Po pewnym czasie pracy z dziećmi z wykorzystaniem metody storytelling można zorganizować festiwal opowieści, w czasie którego uczniowie indywidualnie bądź w grupach zaprezentują wybrane bajki, legendy lub opowiadania.

Europejski pakiet materiałów do storytelling

Opracowanie materiałów edukacyjnych do nauczania języków obcych z wykorzystaniem metody storytelling, spełniających wymienione wyżej kryteria było jednym z celów międzynarodowego projektu *Early language learning: meeting multicultural and multilingual Europe through national stories*³ realizowanego w ramach programu Comenius 2.1 w latach 2003–2007, w którym uczestniczyła Dolnośląska Szkoła Wyższa.

Zamysłem projektu było stworzenie wspólnego europejskiego modułu nauczania studentów-kandydatów na nauczycieli języków obcych, który obejmowałby rozwijanie ich świadomości wielojęzyczności i wielokulturowości Europy, a także przygotowanie do pracy z dziećmi w oparciu o teksty narodowych opowieści, legend pochodzących z poszczególnych krajów uczestniczących w projekcie (Belgia, Wielka Brytania, Irlandia, Hiszpania, Niemcy, Holandia, Bułgaria, Węgry i Polska).

Zgodnie z wymaganiami programu Comenius 2.1 w ramach projektu opracowany został konkretny „produkt edukacyjny” — pakiet metodyczny, na który składają się:

- wielojęzyczny zestaw tekstów wybranych na użytek projektu, obejmujący dłuższe, pełne wersje tekstów dla nauczycieli oraz skrócone wersje dla uczniów, wraz z opisem kulturowego tła każdej z opowieści (historii),
- przewodnik metodyczny dla studentów-kandydatów na nauczycieli, a także dla nauczycieli praktyków,
- seria materiałów dydaktycznych (pomocy) do pracy z uczniami w szkołach podstawowych, obejmująca wykorzystanie ICT.

Zestaw tekstów wybranych na użytek projektu obejmuje 12 legend i opowieści powszechnie znanych w poszczególnych krajach; wśród nich znalazły się także opowieści znane w kilku krajach i znajdujące odzwierciedlenie w kultywowanych przez nie tradycjach. Są to następujące teksty:

- *The Legend of Saint Nicholas* (Belgia),
- *The Dwarves* (Belgia),
- *The Round Wheaten Loaf* (Bułgaria),
- *Eisirt* (Irlandia),
- *The Legend of Saint Jordi* (Hiszpania — Katalonia),
- *The Castle of Sagunto* (Hiszpania — Walencja),
- *The Lady of Stavoren* (Holandia),

³ „Wczesne uczenie się języków: spotkanie wielokulturowej i wielojęzycznej Europy poprzez narodowe opowieści (historie)”.

- *The Legend of Saint Martin* (Niemcy),
- *The Pied Piper* (Niemcy),
- *Legenda o Smoku Wawelskim* (Polska),
- *How Arthur became King* (Wielka Brytania),
- *The Legend of Miraculous Stag* (Węgry).

Teksty opowieści dostępne są w oryginalnym języku oraz w językach angielskim, niemieckim, francuskim, hiszpański, holenderskim i irlandzkim, zarówno w wersji do wydruku, jak również w postaci nagrań audio. Zostały one uproszczone w stosunku do wersji oryginalnych, tak aby odpowiadały możliwościom dzieci w wieku 9–11 lat.

Wybór tekstów zaopatrzony został w opis tła kulturowego, który obejmuje informacje na temat typu opowieści (legenda, bajka), źródeł jej pochodzenia, różnych wersji, istnienia podobnych opowieści czy też postaci w tekstach znanych w innych krajach, a także na temat symboli, motywów i wartości występujących w opowieści, nadal żywych tradycji i zwyczajów, które są z nią związane, oraz miejsca akcji (geograficzne usytuowanie, sceneria).

Druga część pakietu to przewodnik metodyczny (dostępny na płycie DVD w języku angielskim, niemieckim i francuskim), który stanowi swoisty przewodnik czy podręcznik obejmujący syntetyczne omówienie wybranych elementów problematyki uczenia się (nauczania) języków obcych, istotnych w przypadku nauczania z wykorzystaniem narracji. W pierwszej części tego opracowania omówione zostały następujące kwestie dotyczące nauczania języków obcych: teorie przyswajania języków obcych, podejścia i metody w nauczaniu języków obcych, style uczenia się, specyfika nauczania (uczenia się) języka przez dzieci (*young learners*), kontekstualizacja i wykorzystywanie źródeł, a także rozwijanie umiejętności słuchania, słownictwa i funkcji komunikacyjnych. Druga część poświęcona jest omówieniu zagadnień dotyczących języka i kultury. Zawarte są w niej informacje dotyczące kwestii kształtowania świadomości różnorodności językowej i kulturowej (*language awareness and multicultural diversity*), a także obywatelstwa i wielokulturowości (*citizenship and multicultural issues*). Problematyka wykorzystania opowieści (historii), a więc pracy z tekstem, techniki opowiadania i typów tekstów, jakie wykorzystywane są w edukacji językowej, szczególnie zaś występujących w opracowywanych w ramach projektu materiałach do pracy z uczniami, zawarta została w trzeciej części.

Materiały dydaktyczne (pomoce) do pracy z uczniami. Trzecią część pakietu stanowią materiały dydaktyczne do wykorzystania w pracy z dziećmi w wieku 9–11 lat. Obejmuje ona plany aktywności przygotowane do każdej z ujętych w antologii opowieści oraz konkretne materiały potrzebne do ich realizacji.

Plany aktywności opracowane są według wspólnego schematu i zawierają określenie celów z wyszczególnieniem celów wychowawczych, związanych z edukacją wielokulturową, kształtowaniem świadomości językowej oraz konkretnych umiejętności językowych w zakresie nauczanego języka obcego. W dalszej części plany zawierają przykłady rozwiązań metodycznych — propozycje aktywności (służących

rozwijaniu świadomości kulturowej oraz umiejętności językowych, które uwzględniają różne style uczenia się dzieci), jakie mogą być organizowane przed, w trakcie oraz po wysłuchaniu opowieści, a także aktywności międzyprzedmiotowych (*cross-curricular activities*) i możliwych do wykonania projektów.

Do poszczególnych planów aktywności przygotowane zostały odpowiednie ilustracje i inne materiały, jak np. wizerunki postaci, wzory kukiełek, karty pracy, gry. Na płytach CD znajdują się też przykłady aktywności, które dzieci mogą podejmować na komputerze. Informacje o projekcie, opracowanych materiałach edukacyjnych i ich udostępnianiu znaleźć można na jego stronie internetowej: <http://www.cybercreations.nl/int/>.

Bibliografia

- de Las Casas D. (2009). *Tangram tales: Story theater using the ancient Chinese puzzle*. Westport, Connecticut, London: Teacher Ideas Press.
- Greene E. (1996). *Storytelling. Art and technique*. Westport, Connecticut, London: Libraries Unlimited.
- Pamuła M. (2003). *Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Pellowski A. (1990). *The world of storytelling*. New York: The H.W. Wilson Company.
- Tomalin B. and Stempleski S. (1993). *Cultural awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Watts A. (2006). *Oxford basics for children. Storytelling*. Oxford: Oxford University Press.
- Wright A. (1997). *Creating stories with children*. Oxford: Oxford University Press.
- Wright A. (1995). *Storytelling with children*. Oxford: Oxford University Press.

Storytelling in early foreign language teaching

Summary

Polish national curriculum (podstawa programowa) for the foreign language teaching on the first stage of education obliges teachers to use stories (tales, legends) in the process of teaching. Storytelling seems to be the right method to meet this obligation. Using the stories in the classroom requires making the proper choice of the story, story adaptation, preparation of presentation, and adequate pre-, while- and post-listening activities planning. The article provides some practical tips on how to work with stories with young learners, as well as gives information on the project "Early language learning: meeting multicultural and multilingual Europe through national stories", and its educational product — multilingual educational materials based on 12 European national stories (legends).

Agnieszka Ślęzak-Świat

Uniwersytet Śląski, Katowice

Czytanie ekstensywne online: dziewięćolatek — rodzice — nauczyciel

Wstęp

Współcześnie komputer stał się ważnym elementem życia codziennego, a nie tylko jednym ze sposobów spędzania wolnego czasu. Rozwój technologii wymusza obcowanie z komputerem już od najmłodszych lat. Dzieci spędzają coraz więcej czasu przed monitorem, a dążenie rodziców do skrócenia tego czasu przybiera postać przysłowiowej walki z wiatrakami. Narzucane przez rodziców ograniczenia w dostępie do komputera rodzą naturalny sprzeciw dzieci wobec proponowanych innych form nauki i spędzania wolnego czasu. W związku z powyższym rodzi się pytanie, czy nie lepiej jest wykorzystać komputer do celów edukacyjnych.

Na pierwszy rzut oka poszczególne słowa w tytule tego artykułu wydają się niepowiązane ze sobą. Czytanie ekstensywne w języku obcym i osoba dziewięćolatek to sprzeczność wynikająca ze stereotypowego braku zainteresowania dzieci czytaniem. Ponadto sprzeczność występuje również, jeśli do słów „czytanie ekstensywne w języku obcym” i „dziewięćolatek” dodamy słowo „rodzice”, gdyż rodzice w większości przypadków uważają, że to nauczyciel i szkoła odpowiedzialni są za proces nauczania. Natomiast nakładanie na nauczyciela roli mediatora pomiędzy treściami realizowanymi w szkole, dzieckiem i rodzicami w pierwszym odruchu wywoływać może naturalny sprzeciw nauczycieli, którzy codziennie zmagają się z procesem mediacji pomiędzy treściami programu a uczniami. Czytanie online nadal wywołuje sprzeciw zarówno u nauczycieli, jak i rodziców, którzy chcą, aby dzieci spędzały mniej czasu przed komputerem. Tylko zaangażowanie rodziców wraz z rozwijaniem świadomości — zarówno ich, jak i dzieci — na temat tego, jak wykorzystać internet do nauki języka obcego, długoterminowo może przynieść bardzo duże korzyści edukacyjne i pedagogiczne. Zaangażowanie to pomoże przełamać pojmowanie uczenia jako procesu biernego oraz nauczyciela korzystania z internetu, tak aby nie był on kojarzony tylko i wyłącznie z grami oraz nieograniczonym źródłem nieprzetworzonych informacji.

Współczesne formy komunikacji elektronicznej, a zwłaszcza możliwości interakcji online, umożliwiają szkolenie sprawności językowych. Szkolenie to odbywa się na gruncie przyjemnego obcowania dziecka z komputerem, ale związanego z wymogami czytania ekstensywnego. Ponadto dla rodziców oznacza to koniec

„walki z komputerem”, który w takim ujęciu staje się narzędziem edukacyjnym ich dziecka oraz umożliwia wspólne spędzanie wolnego czasu.

Poniższy artykuł jest próbą pokazania możliwości wykorzystania komputera jako narzędzia pomagającego w kształtowaniu nawyku czytania ekstensywnego u 9-latków.

Czytanie ekstensywne

Pino-Silva (2006) charakteryzuje czytanie ekstensywne jako czytanie dużych ilości tekstu dla przyjemności, tak aby nauczyć się czytania poprzez czytanie. Natomiast Hedge (2000) charakteryzuje naturę czytania ekstensywnego jako:

- czytanie dużych ilości materiału,
- konsekwentne, regularne czytanie przez dłuższy czas,
- czytanie dla zrozumienia ogólnego znaczenia, głównie dla przyjemności.

Pedagogiczna wartość czytania ekstensywnego jest oparta na założeniu, że ekspozycja ucznia na duże ilości znaczącego i interesującego materiału w dłuższym czasie przyniesie wymierne korzyści w postaci opanowania języka obcego (Hafiz & Tudor, 1989). Hedge (2000) dodaje, że tylko poprzez czytanie ekstensywne uczniowie mogą zdobyć praktykę w niezależnym stosowaniu strategii czytania. Badania zgodnie dowodzą, że zaangażowanie uczniów w programy ekstensywnego czytania jest bardzo dobrym posunięciem, ponieważ poprawiają oni ogólną kompetencję i skuteczność językową, a także robią postępy w czytaniu ze zrozumieniem. Ogół tych pozytywnych zmian sprawia, że dzieci stają się niezależne i zmotywowane do uczenia się, co rozwija ich autonomię.

Czytanie ekstensywne online

Według Pino-Silvy (2006: 86) czytanie online składa się z czytania tekstu z monitora, niekoniecznie online, i zawiera w sobie interakcję zmysłu wzroku, monitora, tekstu zaprezentowanego w hipertekście (to znaczy kombinacji kolorów, informacji graficznej oraz zdjęć), jak również audio i wideo, co pozwala na odczytanie informacji zarówno werbalnej, jak i niewerbalnej. Efektów tych nie może zapewnić tradycyjna książka. Głównym elementem czytania online jest właśnie hipertekst, który spaja ze sobą fragmenty tekstu, grafiki oraz innych elementów, tworząc kompleksowy przekaz informacji. Dzięki temu informacja na monitorze przedstawiona jest w sposób nieliniowy, a dodatkowo czytający poprzez kliknięcie myszką na odpowiednie hiperłącze ma możliwość powrotu do wybranej części tekstu. Pino-Silva (2006: 96) podkreśla, że czytanie ekstensywne online może być bardzo obiecującym podejściem pedagogicznym, które może poprawić jakość uczenia się, ponieważ:

- czytający ma dostęp do informacji w sieci,
- informacje te są zróżnicowane i aktualne,
- rozwija się w ten sposób dyscyplinę w zakresie wykorzystania czasu spędzanego przed komputerem.

Należy podkreślić, że dostęp do informacji w sieci nie może odbywać się w sposób niekontrolowany — i tu ważną rolę muszą odegrać rodzice.

Dziewięciolatek

Co prawda czytanie ekstensywne można zacząć wcześniej niż w wieku 9 lat, ale właśnie ten wiek jest uważany za przełomowy, jeśli chodzi o czytanie w ogóle, gdyż dzieci zaczynają się interesować beletrystyką. Jako że dziewięciolatki uwielbiają planować, warto dołączyć do ich cotygodniowych czynności dzień z tekstem online. Jeśli rodzice mają problemy z posługiwaniem się internetem, dziecko będzie podbudowane, że może im pomóc, czerpiąc jednocześnie satysfakcję z poczucia odpowiedzialności jako członek rodziny.

Rodzice

Wielu rodziców ma mylne przekonanie, że czytania może skutecznie nauczyć tylko nauczyciel, który ma w tym kierunku specjalistyczne wykształcenie. Jednak to rodzice powinni kształtować zainteresowanie czytaniem, gdyż dzieci są bardzo wrażliwe na ich opinie i postawy. Należy podkreślić, że umożliwienie uczenia się nie jest tylko obowiązkiem szkoły. Ten fakt wymusza, aby na zebraniu rodzicielskim zbadać, do jakiego stopnia rodzice są w stanie pomóc dzieciom w czytaniu tekstów w języku angielskim. Do tego celu należy wykorzystać kwestionariusz z następującymi przykładowymi pytaniami:

1. Czy byliby Państwo skłonni poświęcić swój czas i pomóc dziecku w czytaniu lektur w języku angielskim?
2. Czy potrafią Państwo pomóc swojemu dziecku w rozwijaniu sprawności czytania?
3. Czy byliby Państwo skłonni zachęcić dziecko do wykorzystania zasobów internetu w rozwijaniu umiejętności czytania w języku angielskim, nadzorując jego pracę?
4. Jak określiliby Państwo swoją znajomość języka angielskiego?

Wspólne czytanie może przybrać formę atrakcyjnej zabawy w czasie wolnym, a asystowanie dziecku przy czytaniu online jest czasem spędzonym razem z nim i pokazuje, że rodzic jest zaangażowany w to, co dzieje się w szkole. Taki rodzaj zadania domowego będzie wymagał kontaktu z nauczycielem, co ma dodatkowo dobry wpływ na proces uczenia się, który wzmocniony jest w domu rodzinnym.

Nauczyciel

W procesie kształtowania nawyku ekstensywnego czytania nauczyciel jest odpowiedzialny za motywowanie uczniów oraz rodziców do wspólnego czytania przy wykorzystaniu różnych strategii, jak np.: wybór odpowiednich tekstów, pokazywanie korzyści płynących z czytania, tłumaczenie, jak dokonać wyboru materiału do czytania. Nauczyciel może posłużyć się bogatym zasobem witryn internetowych, które oferują interaktywne strony z tekstem do czytania dla dzieci. Przykładowe witryny to: <http://www.storylineonline.net>, <http://www.uptoten.com>, <http://www.raz-kids.com>.

Według Hedge (2000) skuteczni nauczyciele odpowiednio konstruują dla ucznia instrukcję, która pomaga mu zrozumieć tekst i wspiera go w osiągnięciu niezależności. Skuteczność nauczyciela jest również uwarunkowana świadomością, jakiego rodzaju polecenie i do jakiego rodzaju tekstu jest najskuteczniejsze dla ucznia, tak aby mógł on zrealizować krótko- i długoterminowe cele czytania ze zrozumieniem. Ćwiczenie czytania ekstensywnego wymaga od nauczyciela przygotowania uczniów do zmagania się z trudnościami językowymi pojawiającymi się w tekście. Najczęściej spotykaną trudnością jest słownictwo, będące zarazem głównym elementem umiejętności czytania. Główną strategią pomagającą rozwijać słownictwo potrzebne do czytania ze zrozumieniem jest zachęcanie do odgadnięcia znaczenia z kontekstu i skorzystanie z wiedzy ogólnej. Według Alyousefa (2005) nauczyciele mogą dawać uczniom listy wyrazów lub ćwiczeń, które zawierają słowa z tekstu, jaki mają zrozumieć.

Podsumowanie

Czytanie ekstensywne online nie spełni oczywiście funkcji lejka norymberskiego, dzięki któremu czytanie po prostu wejdzie dzieciom w nawyk. Spitzer (2008) twierdzi, że przy kupowaniu materiałów dydaktycznych powinniśmy zwrócić uwagę, by nie wymagały one użycia prądu — jednakże nie o prąd tutaj chodzi, tylko o jakość czasu poświęconego dziecku. Tak, jak mówiłam we wstępie, trzeba rozwijać świadomość dzieci i spowodować, żeby komputer nie kojarzył się tylko z grami, a także — i może przede wszystkim — uświadamiać i motywować rodziców do czynnego spędzania czasu z własnymi dziećmi z wykorzystaniem zabaw edukacyjnych.

Bibliografia

Alyousef H.S. (2005). *Teaching reading comprehension to ESL/EFL learners*. „The Reading Matrix”, Vol. 5, No. 2.

- Beniko M. and Krashen S. (1997). *Extensive reading in English as a foreign language*. <http://www.benikomason.net/> (dostęp 25.08.2009).
- Hafiz F.M. and Tudor I. (1989). *Extensive reading and the development of language skills*. „ELT Journal”, 43(1), p. 4–13.
- Hedge T. (2003). *Teaching and learning in the language classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Oesterreich L. (1995). *Ages and stages — nine through eleven-year-olds*. W: L. Oesterreich, B. Holt, Karas (ed.). *Iowa family child care handbook*. Ames, IA: Iowa State University Extension.
- Pino-Silva J. (2006). *Extensive reading through the Internet. Is it worth the while?*. „The Reading Matrix”, Vol. 6, No. 1.
- Spitzer M. (2008). *Jak uczy się mózg*. Przeł. M. Guzowska-Dąbrowska. Warszawa: PWN.

**Extensive reading online:
nine-year-old student — parents — teacher**

Summary

The article concerns the issue of introducing extensive reading online among nine-year-old students with the help of their parents. It introduces the concept of extensive reading, defines online reading, as well as characterizes a nine-year-old student. An important part of the article deals with guidelines for teachers as well as parents on how to engage a nine-year-old in extensive reading online.

Grażyna Kiliańska-Przybyło

Uniwersytet Śląski, Katowice

**Frustracja czy satysfakcja?
Refleksje młodych nauczycieli
na temat nauczania języków obcych dzieci**

Wprowadzenie

Wraz z doświadczeniem i rozwojem kompetencji nauczycielskich zmieniają się nasze emocje i nastawienie. Początkujący nauczyciele przechodzą przez trzy fazy, nazwane przez Lacey (cytowane za: Day 1999:99): miesiącem miodowym, kryzysem oraz porażką lub dawaniem sobie rady. Z kolei Pfeffer i Jones (cytowane za: Head i Taylor 1997:170) wymieniają następujące etapy, przez które przechodzi nauczyciel:

- 1) nieuzasadniony optymizm, nazywany także okresem romantycznej i idealistycznej miłości (nawiązanie do entuzjazmu nauczyciela, który wyniesioną ze studiów wiedzę chce wprowadzać w życie),
- 2) pesymizm (zwątpienie), często związany ze zderzeniem z rzeczywistością,
- 3) realizm (nadzieja),
- 4) uzasadniony optymizm.

Pod względem nastawienia młodzi, niedoświadczeni nauczyciele różnią się od tych z większym stażem w kilku istotnych punktach, które jednocześnie wyznaczają kierunek rozwoju od nauczyciela-nowicjusza do nauczyciela-eksperta:

1. Nastawienie na przetrwanie — uwaga nauczycieli-nowicjuszy skupiona jest na utrzymaniu kontroli i dyscypliny w klasie; nauczyciel zastanawia się nad tym, jak wypadnie w relacjach interpersonalnych i czy jego uczniowie oraz przełożeni go polubią.

2. Nastawienie na sytuację dydaktyczną — po pewnym czasie nauczyciele-nowicjusze wykonują określone czynności nawykowo (interakcje i sprawowanie kontroli nad klasą). Ich uwaga i energia przenosi się na sam proces nauczania. Uczą się radzić sobie z presją czasu i innymi objawami szkolnej rzeczywistości (np. przepełnione klasy, nieodpowiednie pomoce).

3. Nastawienie na ucznia — w końcu nauczyciele osiągają dojrzałość zawodową, umieją przetrwać i poradzić sobie z sytuacją dydaktyczną. Wówczas, według Fuller, zaczynają oni zastanawiać się nad społecznymi i emocjonalnymi potrzebami uczniów, własną rzetelnością, zgodnością pomiędzy strategiami nauczania i używanymi pomocami a potrzebami uczniów (Fuller 1969 i Feiman-Nesmer 1983, w: Arends 1994: 52).

Day (1999:85) dodaje kilka innych cech charakterystycznych dla nowicjusza, mianowicie: sztywne trzymanie się wyuczonych zasad i planów, niewielka percepcja sytuacyjna oraz brak własnego osądu.

Inicjacja zawodowa nauczycieli (tzw. wejście do zawodu), trwająca od roku do 3 lat, jest okresem wywołującym u nich duży poziom stresu i silne emocje. Wyniki badań Laughlina (1984, w: Travers i Cooper 1996) pokazują, iż nauczyciele młodzi są bardziej zestresowani od tych z większym stażem. Inne są również źródła stresu dla obu tych grup. Nauczyciele młodzi i niedoświadczeni jako główne źródło stresu wymieniają uczniów, natomiast dla nauczycieli z większym stażem czynnikami stresującymi są perspektywy kariery zawodowej i sam proces nauczania.

Travers i Cooper (1996: 52) podkreślają, iż negatywne nastawienie uczniów (dzieci), ich zachowanie i agresja słowna wywierają znacznie większy wpływ na odczuwany poziom stresu niż problemy związane z zarządzaniem klasą czy metodami nauczania.

Technika zdarzeń krytycznych i jej zastosowanie w procesie zdobywania doświadczenia nauczycielskiego

Od pierwszych doświadczeń zawodowych nauczyciela zależy w dużej mierze jego wyobrażenie o sobie, a w konsekwencji jego pewność zawodowa. Pierwsze kontakty z uczniami mogą też decydować o tym, czy „być albo nie być” nauczycielem. Dlatego też zdecydowałam się zastosować technikę zdarzeń krytycznych, polegającą na opisie i analizie sytuacji, które postrzegamy jako krytyczne. Według Rollett (2001:54) technika ta, użyta po raz pierwszy przez Flanagan w 1954 roku, może służyć do rzetelnego badania opinii nauczycieli o sobie samych, ponieważ emocje, które towarzyszą zdarzeniom krytycznym, silnie oddziałują na zaangażowanie nauczyciela i wnioski, jakie wyciąga. Zajonc (1980, w: Rollett 2001: 32) jest przekonana, iż refleksje i wnioski, do jakich dochodzi nauczyciel pod wpływem emocji, są formowane z większym przekonaniem i pewnością niż te oparte tylko na racjonalnych przesłankach.

Tripp (1993: 8) twierdzi, że zdarzenia krytyczne tworzone są poprzez nasz sposób patrzenia na sytuację: zdarzenie krytyczne jest interpretacją sytuacji pod względem znaczenia, jakie jej przypisujemy. Jeśli coś traktujemy jako krytyczne, to znaczy, że jest to dla nas ważne i znaczące. Tripp (2001: 24–25) uważa, że zdarzenia krytyczne nie zawsze są dramatyczne, często są to typowe sytuacje, które my postrzegamy jako krytyczne, ponieważ wyznaczają pewne tendencje, pokazują kierunki i motywy działań. W większości wypadków są to więc sytuacje typowe, które stają się krytyczne poprzez analizę i interpretację. Dlatego też analiza zdarzeń krytycznych ma zawsze dwa etapy: opis (dostrzeżenie sytuacji i opisanie tego, co się wydarzyło) oraz analizę (wyjaśnienie, analiza i interpretacja, czyli odpowiedź na pytanie „dlaczego” i spojrzenie na sytuację z szerszej perspektywy).

Badanie i analiza danych

W badaniu przeprowadzonym w latach 2008–2009 wzięło udział 50 studentów V roku filologii angielskiej — kierunku nauczycielskiego. Badanie przeprowadzono na zajęciach pod koniec ostatniego semestru studiów (maj 2008 i maj 2009), kiedy to studenci ukończyli zajęcia teoretyczne i zdobyli już doświadczenie (większość z nich regularnie uczyła w różnego typu szkołach). Spośród 50 prac opisujących zdarzenia krytyczne, których doświadczyli młodzi nauczyciele, 15 dotyczyło nauczania języka obcego dzieci.

W opisach zdarzeń krytycznych można wyróżnić następujące obszary, jakie stanowiły trudność dla nauczycieli-nowicjuszy pracujących z dziećmi:

- niewłaściwy sposób prezentacji materiału, wynikający z niezrozumienia procesów percepcyjnych dzieci lub cech uwarunkowanych wiekiem uczniów (prezentacja zagadnienia gramatycznego Present Simple Tense w języku obcym, użycie metajęzyka — efekt: niezrozumienie materiału przez dzieci, kłopoty z samodzielnym wykonaniem ćwiczeń przez uczniów),
- nieznajomość lub nieumiejętność zastosowania skutecznych i efektywnych procedur prezentacji materiału czy zarządzania klasą,

Osoba 8: Ta sytuacja zdarzyła się dwa razy, zanim zwróciłam na nią uwagę i zaczęłam ją analizować. Przed testem wyjaśniłam dokładnie (jak mi się wtedy wydawało) wszystkie polecenia. Upewniłam się, czy uczniowie wszystko rozumieją, i, uzyskawszy pozytywne odpowiedzi, uspokoiłam się. Tym większe było zaskoczenie, kiedy w domu, poprawiając testy, zauważyłam, że uczniowie w ogóle nie zrozumieli moich objaśnień i nie przeczytali poleceń do ćwiczeń! Pomyślałam, że wystarczy, jak zwrócę uczniom uwagę na to przy oddawaniu testów. Jednak sytuacja powtórzyła się trzy tygodnie później, kiedy ta sama grupa znowu pisała test. Jeden z uczniów zdecydował się nawet wypełnić zadanie sprawdzające rozumienie ze słuchu bez wysłuchania nagrania!

Osoba 12: Objaśniłam polecenie do ćwiczenia, ale nie upewniłam się, czy uczniowie je rozumieją. Sprawdzając ćwiczenie, zauważyłam, że niektórzy nie wiedzieli, co mają zrobić — strata czasu, strata zadania.

- wątplenie we własne umiejętności pedagogiczne, spowodowane kłopotliwymi sytuacjami lub trudnościami w znalezieniu odpowiednich rozwiązań,

Osoba 9: Uczę dziewczynkę ze szkoły podstawowej, która jest systematyczna i regularnie powtarza słówka i gramatykę. Kilka razy jednak zdarzyło się, że dziewczynka nie była sobie w stanie przypomnieć na lekcji przerabianego wcześniej materiału, i musiałyśmy zaczynać wszystko od nowa. Najgorszym momentem było, kiedy pewnego dnia dziewczynka zupełnie straciła zapal i nadzieję i powiedziała, że chyba nie jest w stanie nauczyć się języka, skoro na drugi dzień nic nie pamięta. Nie mogłam jej w żaden sposób zmotywować. Zaczęłam też wątpić w mój sposób nauczania. To był punkt zwrotny w mojej karierze, zaczęłam się zastanawiać, dlaczego pomimo różnorodnych technik, które stosowałam, dziewczynka nie jest w stanie nauczyć się języka.

Osoba 15: Ilekcio uczeu zapyta mnie o słowko, ktorego nie znam, choc powinienam, jest to dla mnie frustrujace i powoduje, ze zastanawiam sie nad soba i moim przygotowaniem do zawodu.

- nieumiejtnosc wlasciwego planowania lekcji, przygotowywanie planow nieadekwatnych do sytuacji (brak planow alternatywnych, brak umiejetnosci modyfikacji planow i szybkiej reakcji w zaleznosci od sytuacji na lekcji),

Osoba 2: Mlodzi nauczyciele sa kreatywni, zainspirowani interesujacymi technikami, o ktorych dowiedzieli sie podczas zajec teoretycznych, a pozniej nastepuje konfrontacja z rzeczywistoscia szkolna. Na podstawie moich pierwszych doswiadczen pedagogicznych moge smialo powiedziec, ze choc znalazam rzeczywistosc szkolna, to jakby nie do konca zdawalam sobie sprawe z warunkow i problemow, jakie moga sie pojawic. Mala klasa, zagracona lawkami i krzeslami, ktora polaczona byla z inna klasa (drzwi ciagle sie otwieraly i ciagle ktos przechodzil). Pomimo malo komfortowych warunkow miło wspominam to doswiadczenie, a to za sprawe wspanialych uczniow. Dzieci byly zmotywowane i entuzjastycznie nastawione do nauki, tak wiec pomyslam, ze uczenie dzieci moze dawac satysfakcje. Ale po roku pracy w roznych szkolach doslam do wniosku, ze nie chce dluzej pracowac z dziecmi. Przede wszystkim dlatego, ze wymaga to ogromnego przygotowania i kreatywnosci. Czesto tez dzieci nie doceniaja Twoich wysilkow. Przygotowujesz superlekcje, a potem jestes rozczarowana tym, ze dzieci tego nie docenily, nie uwazaly, zajete byly czymś innym, bardziej dla nich interesujacym, smialy sie i halasowaly.

Osoba 7: Mialam przygotowac lekcje poswieconą konstrukcjom w czasie przeszlym (Simple Past Tense). Nie znalazlam klasy, wiedzialam tylko, ze liczy ona 23 osoby. Zaskoczyly mnie dwie rzeczy: po pierwsze, ustawienie stolow w klasie — w polkole. Nie mozna ich bylo przestawic, zmienic, co sprawialo, ze niektorzy uczniowie nie mieli swobodnego dostepu do tablicy. Zaplanowalam cwiczenie wprowadzajace polegajace na rywalizacji grup, ktore mialy zapisac przyklady zdań w czasie przeszlym na tablicy, i musialam je calkowicie zmienic. W zamian uczniowie mieli przedstawic gestami znaczenie zdania. Dzieki temu nie musieli ruszac sie ze swojego miejsca. Druga rzecza, jaka mnie zaskoczyla, byla liczba osob wchodzaca do klasy. Nie sadzilam, ze 23 osoby to taka duza liczba!

Osoba 6: Posiadanie rozleglej wiedzy dotyczacej efektywnego nauczania nie sprawdza sie w dzisiejszej szkole. Spdzalam wiele czasu na dokladnym planowaniu lekcji, ktorych potem nie zrealizowalam z powodu problemow z dyscyplina. Zle zachowanie uczniow i brak dyscypliny zmienily lekcje jazyka angielskiego w lekcje ciaglego napominania i karania uczniow.

Osoba 4: Przygotowywanie atrakcyjnych lekcji nie wystarczy, zeby osiagnac cele lekcji. Chociaz poswiecalam duzo czasu na planowanie, dobór odpowiednich cwiczen i przewidywanie czasu ich trwania, dzieci nie byly zainteresowane lekcja, nie sluchaly mnie albo wykazywaly zainteresowanie przez krótką chwile, a potem szybko zajmowaly sie czymś innym. Gry i quizy nie przyciagalaly ich uwagi.

Osoba 6: Problemem dla mnie byl fakt, ze dzieci wykonywaly cwiczenia z podręcznika z wyprzedzeniem. Potem na lekcji nudzily sie, chociaz przygotowywalam dodatkowe zadania. Najgorszy moment nastapil, kiedy pewnego dnia po lekcji jedna dziewczynka wstala i powiedziala: „Tak w sumie to my dzisiaj na angielskim nic nie zrobilismy”. Probowalam prosic dzieci, zeby nie wykonywaly cwiczen z wyprzedzeniem w domu, tylko skoncentrowaly sie na

zadaniu domowym; potem zwróciłam się o pomoc i współpracę do rodziców — bez skutku. Muszę znaleźć sposób na rozwiązanie tego problemu.

- mała wrażliwość na potrzeby uczniów, słaba znajomość potrzeb rozwojowych uwarunkowanych wiekiem — w konsekwencji: nieumiejętność zróżnicowania sposobu prezentacji materiału i podejścia do nauczania w zależności od wieku, rozwoju i potrzeb uczniów,

Osoba 10: W pewnym momencie odkryłam, że nie jest łatwo zmusić uczniów do myślenia w języku obcym, jeśli ich poziom wiedzy i świadomości w języku ojczystym jest niski. Jeśli uczniowie mają problemy z konstrukcjami w języku polskim, to niemożliwe jest nauczanie ich tego w języku angielskim. To uświadomiło mi, że muszę przemyśleć mój sposób nauczania i dostosować się do poziomu uczniów. Nie spodziewałam się, że uczniowie nie będą wiedzieli, co to jest podmiot zdania czy nie będą w stanie zrozumieć różnicy pomiędzy rzeczownikami policzalnymi i niepoliczalnymi.

Osoba 12: Wprowadzając słówko, powiedziałam uczniom, że w polskim mamy podobne, a oni spojrzeli na mnie zdziwieni. Okazało się, że nigdy wcześniej nie słyszeli tego słowa. Zaskoczyło mnie to, ponieważ uznałam, że będą je znali.

- konieczność poświęcania czasu na różne sprawy — wychowawcze, organizacyjne i administracyjne, nieumiejętność pogodzenia różnych celów lekcji, poczucie marnowania czasu przeznaczonego na naukę języka,

Osoba 5: Szkoła żyje własnym życiem i swoimi sprawami, które zajmują czas lekcyjny. Uświadomiłam sobie, że nauczyciele szkoły podstawowej nigdy nie będą uczyli tylko swojego przedmiotu, ale będą musieli brać udział w życiu lokalnej społeczności i w procesie wychowywania następnych pokoleń. Z kolei poświęcanie czasu innym sprawom skutkuje gorszymi wynikami, powoduje frustrację i niezadowolenie nauczycieli. W moim przypadku wywoływało to poczucie marnowania czasu.

- problemy z dyscypliną i kontrolą nad grupą uczniów.

Osoba 11: Zaczęłam uczyć uczniów szkoły podstawowej, którzy byli bardzo absorbujący. Wydawało mi się, że nie jestem sobie w stanie poradzić z ich zachowaniem, tj. zapanować nad grupą rozwrzeszczanych dzieciaków. Ale po kilku tygodniach intensywnej nauki, zaczęłam nad nimi panować. Problemem były nie kwestie językowe, ale zarządzanie klasą.

Osoba 12: Ostatnie sekundy przed dzwonkiem. Jeden z uczniów rozpoczyna głośne „finałowe odliczanie”. Cała klasa patrzy to na mnie, to na niego. Podchodzę i, patrząc na niego, mówię: „Usiądź i nie ruszaj się. Powiem ci, kiedy możesz opuścić klasę”. Dzwoni dzwonek. Boję się, że stracę twarz, na szczęście on siada. Po kilku sekundach ciszy mówię: „Ok, teraz możesz iść”.

Osoba 12: Jeden z uczniów wchodzi do klasy po 30 minutach, mówi: „Dzień dobry” i siada. Jestem zaskoczona, że nawet nie powiedział słowa przepraszam. Przerywam lekcję i przypominam mu zasady dobrego zachowania. Jest nieco zaskoczony, ale lekko zmieszany mówi: „Przepraszam”.

Osoba 14: Pracę rozpoczęłam w przedszkolu. I choć miałam pewność, że jestem dobrze przygotowana do tej pracy, nie ominęły mnie nieprzewidziane i zaskakujące sytuacje. Nie zdawałam sobie też sprawy, jak duży wpływ pewne sytuacje mogą mieć na dalszą część lekcji. Na przykład korzystanie z podręcznika. Ilekroć prosiłam dzieci, żeby otworzyły książkę, powodowało to chaos i zamieszanie. Niektóre dzieci nie potrafiły odnaleźć właściwej strony i przekartkowały książkę wielokrotnie, inne podchodziły do mnie i prosiły o pomoc. W końcu wymyśliłam, że będziemy razem, całą grupą liczyć strony aż do momentu, kiedy trafimy na właściwą. Sytuacja z podręcznikiem na początku mnie zaskoczyła, jednak szybko musiałam dostosować swoje metody pracy. Pokonałam problem, osiągając przy tym dodatkową korzyść — dzieci utrwały liczebniki w języku angielskim.

Interpretacja zdarzeń przez samych nauczycieli (wnioski wyciągnięte przez nauczyciela)

Opis zdarzeń krytycznych stanowił dla nauczycieli-nowicjuszy punkt wyjścia do ich analizy. Refleksja zaowocowała modyfikacją technik i sposobów nauczania, przyniosła więc pewne korzyści dydaktyczne:

Osoba 1: Staram się myśleć podobnie jak moi uczniowie przy planowaniu lekcji, doborze ćwiczeń.

Osoba 8: Doszłam do wniosku, że to, co jest oczywiste dla mnie, nie jest jasne dla uczniów, którzy nie byli przyzwyczajeni do pewnych typów zadań testowych. Wiem też, że przy objaśnianiu wszystkich zadań przed testem uczniowie i tak nie rozumieją poleceń i będą o nie pytali podczas pisania testu. Od tego czasu staram się bardziej monitorować zachowanie uczniów i zachęcać ich do zadawania pytań.

Osoba 3: Uświadomiłam sobie, jak niewiele wiem o uczeniu dzieci ze specjalnymi potrzebami. Dzieci te dają sobie radę z powtarzaniem i ćwiczeniem materiału na lekcji, ale nic nie pamiętają na następny raz.

Osoba 13: Na początku zachowanie ucznia ze specjalnymi potrzebami (ADHD) wydawało mi się nieprzewidywalne, chciałam zrezygnować z lekcji z nim. Potem stopniowo wprowadzałam drobne zmiany, np. poruszałam palcem, kiedy mówił, pokazując mu właściwy kierunek, utrzymywałam kontakt wzrokowy, wprowadzałam też wiele dryli, urozmaicając je poprzez zmianę szybkości czy modulację głosu. Udało mi się osiągnąć większą kontrolę nad zachowaniem ucznia. I choć nie mogę powiedzieć, że wszystkie problemy zniknęły, to nabrałam doświadczenia i pewności, że mogę sobie poradzić z trudnościami, które pojawiają się w mojej pracy.

Osoba 7: W przyszłości, kiedy będę pracować z licznymi klasami, wprowadzę więcej pracy w grupach, tak żeby uczniowie byli bardziej aktywni i więcej mówili.

Refleksja nad zdarzeniami krytycznymi spowodowała zwiększenie świadomości nauczyciela i zmianę w sposobie myślenia o zawodzie i własnych predyspozycjach do zawodu, a w szczególności:

- wyostrzenie percepcji poszczególnych sytuacji klasowych (np. dostrzeganie różnorodności uczniów i konieczności indywidualizacji nauczania), świadomość własnych zachowań w tych sytuacjach i zmiana ich oceny,

Osoba 1: Stawanie się dobrym nauczycielem wymaga czasu i praktyki, porażki nie powinny nas zniechęcać, tylko być okazją do podnoszenia własnych umiejętności. Jestem bardziej krytyczna i ostrożna przy wyborze metod nauczania.

Osoba 3: Praca z dziećmi o zróżnicowanych potrzebach bardzo obniżyła moją pewność siebie, zniechęciła mnie do pracy z dziećmi. Zrezygnowałam i kategorycznie odmawiałam podjęcia pracy związanej z nauczaniem dzieci. Po jakimś czasie im więcej czasu poświęcałam na analizę tej sytuacji, tym bardziej przekonywałam się, że to nie była moja wina. Największym problemem było nastawienie nauczyciela wobec tych dzieci, które potrzebowały ogromnie dużo czasu, uwagi i powtórek, a pozbawione tego — traciły, widząc przepaść między nimi a resztą klasy.

Osoba 3: Bardziej świadomie podchodzę do nauczania dzieci ze specjalnymi potrzebami, które, moim zdaniem, nie powinny być traktowane jednakowo z ich zdrowymi rówieśnikami. Zainteresowałam się też problemem nauczania dzieci ze specjalnymi potrzebami od strony teoretycznej.

Osoba 10: Zdałam sobie sprawę, że uczenie się języka musi opierać się na znajomości własnego języka.

Osoba 11: Weszłam do szkoły z przekonaniem, że jestem tylko nauczycielem angielskiego, zapominając o potrzebach, problemach i oczekiwaniu uczniów.

- zwiększenie empatii i otwartości na rady innych,

Osoba 7: Bardziej rozumiem opinie moich bardziej doświadczonych, znajomych nauczycieli, którzy mówią, że uczenie dużych, licznych klas jest jedną z najtrudniejszych sytuacji w szkole.

- zwiększenie wiedzy nauczyciela o samym sobie, swoich predyspozycjach i preferencjach,

Osoba 2: Żeby uczyć dzieci, należy mieć silną osobowość, mnóstwo cierpliwości i pomysłów. Nie można być przyjacielem dzieci, ponieważ wówczas dzieci stają się hałaśliwe i nie zwracają uwagi na to, co do nich mówisz.

Osoba 15: Po roku czasu wiem, że nauczanie dzieci nie jest tym, co chcę robić.

Osoba 5: Zdałam sobie sprawę, że praca w szkole podstawowej (prywatnej czy państwowej) nie jest dla mnie, ponieważ chcę uczyć samego języka. Podjęłam pracę w prywatnej szkole specjalizującej się w nauczaniu dorosłych, co okazało się dobrym rozwiązaniem.

Osoba 6: Rozpoczynając pracę, myślałam, że spełnią się moje marzenia i uczenie da mi satysfakcję. Nigdy nie sądziłam, że negatywne nastawienie moich uczniów będzie w tak dużym stopniu oddziaływać na mnie i zmusi mnie do rozważenia innych propozycji zawodowych.

Wnioski końcowe

Choć Tripp (1993) nie wartościuje zdarzeń krytycznych, którymi mogą być sytuacje pozytywne i negatywne, większość z opisów dotyczących nauczania dzieci przedstawiała sytuacje negatywne, które rzutowały na dalsze losy nauczycieli w istotny sposób (rezygnacja z nauczania tej grupy wiekowej lub rezygnacja z zawodu). Z kolei Rollett (2001) zauważa wśród nauczycieli tendencję do opisywania zdarzeń pozytywnych bądź zdarzeń, które w konsekwencji przyniosły dobre zakończenie. Taki stan rzeczy tłumaczy chęcią nauczycieli do dzielenia się sytuacjami, które zostały dokładnie przemyślane i rozwiązane. Ta tendencja nie została potwierdzona w przeprowadzonym przeze mnie badaniu. Duża część spośród zdarzeń krytycznych została opisana, pokrótce zanalizowana, ale nierozwiązana do końca (część z opisów zdarzeń kończy się pytaniem lub zapewnieniem o konieczności dalszych poszukiwań rozwiązań). Można odnieść wrażenie, iż nauczyciele-nowicjusze zwerbalizowali sytuacje dla nich ważne, ale w dalszym ciągu potrzebują czasu na refleksję.

Analiza opisów zdarzeń krytycznych pokazała też, jak bardzo osobiste są relacje nauczycieli-nowicjuszy i jak bardzo umiejętność reakcji adekwatnie do sytuacji lub jej brak rzutuje na nastawienie, obraz siebie jako nauczyciela oraz poczucie własnej skuteczności zawodowej.

Bibliografia

- Arends R.I. (1994). *Uczymy się nauczać*. Tłum. K. Kruszewski. Warszawa: WSiP.
- Day Ch. (1999). *Rozwój zawodowy nauczyciela*. Przeł. J. Michalak. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Head K., Taylor P. (1997). *Readings in Teacher Development*. Oxford: Macmillan Education.
- Rollett B.A. (2001). *How do expert teachers view themselves?*. W: F. Banks, A. Shelton Mayes. (ed.) *Early Professional Development for Teachers*. London: David Fulton Publishers.
- Travers C.J., Cooper C.L. (1996). *Teachers under Pressure. Stress in the Teaching Profession*. Routledge: London.
- Tripp D. (1993). *Critical Incidents in Teaching. Developing Professional Judgement*. London: Routledge.

Frustration or satisfaction? Inexperienced teachers' reflections on teaching English to children

Summary

Induction to teaching profession is an important period. At that time, novice teachers shape their professional identity and verify theories obtained during their formal training. The article presents the reports of 'critical incidents' experienced by novice teachers while teaching English to young learners. Special attention is given to the characteristics of 'the critical incidents', i.e. situations perceived by inexperienced teachers as relevant and meaningful. The article also aims at showing the impact of these situations on teachers' self-efficacy and future actions.

Iwona Ekkert-Kołodziej

Regionalny Ośrodek Metodyczno-Edukacyjny *Metis*, Katowice

Dress code, czyli służbowa elegancja (poradnik dla nauczycieli)

*Właściwy ubiór jest formą grzeczności
oddawanej otoczeniu, randze spotkania.*

(J. Turbasa)

Stroje i moda traktowane są z reguły jako tematy trywialne, godne plotkarskich tygodników, a nie naukowej analizy. Tymczasem — z psychologicznego punktu widzenia — ze stroju wyczytać można więcej, niż nam się wydaje. Ubranie stanowi ważny element wyrażania osobowości człowieka i ma kolosalne znaczenie w procesie oceniania innych ludzi. Nie da się ukryć, że efekt pierwszego wrażenia — tak ważny w kontaktach służbowych — w dużej mierze zależy do tego, jak wyglądamy. Nic dziwnego zatem, że wiedza na temat służbowego wizerunku, czyli tzw. dress code'u, stała się nieodzowna w naszym życiu zawodowym.

Dress code, tłumacząc dosłownie, to „kod ubraniowy”, określony sposób ubierania się w określonych miejscach i warunkach. Największą popularność zdobył w odniesieniu do ubioru, który potocznie nazywamy służbowym, choć nie powinno się zapominać, że zasady dress code'u obowiązują nie tylko w sytuacjach zawodowych. Dla nauczycieli miejscem służbowym jest szkoła.

Choć wśród uczniów w obecnych czasach panuje dosyć duża swoboda, jeśli chodzi o sposób ubierania się, ubiór nauczyciela powinien podkreślać rangę stanowiska i wzbudzać szacunek. Nie zabrzmiałaby wiarygodnie adresowana do uczennicy sugestia nauczycielki ubranej w krótką spódniczkę, że szkoła to nie miejsce na ostry makijaż czy też kusą bluzeczkę.

Jak zatem skomponować garderobę, aby jednocześnie wyglądać „służbowo” i modnie? Istnieją pewne, niejako żelazne, elementy garderoby, które każda z nas powinna posiadać, aby nasz ubiór był dostosowany do sytuacji biznesowej. Wśród nich znajdują się:

- marynarka, a dokładniej — zgrabny żakiet, najlepiej taliowany, niezalecany z džinsu lub sztruksu, ale z dobrego, niemnącego się materiału; w zależności od sylwetki możemy wybrać krótki, z okrągłym kołnierzykiem à la Jackie Kennedy, dłuższy, maskujący biodra, z rozcięciem czy też prosty chanelowski; modeli

- w sklepach jest pod dostatkiem i w przeciwieństwie do męskiej marynarki mamy duże możliwości wyboru,
- bluzka koszulowa — najlepiej najmodniejsza w ostatnich sezonach — typu oxford, czyli w drobne niebieskie czy też różowe prążki, z białym kołnierzykiem i takimi mankietami; polecane są także bluzki z wiązaną pod szyją kokardą czy też drapowane, asymetryczne — najmodniejsze w tym sezonie; nigdy topy na ramiączkach; pod względem kolorystycznym mamy do dyspozycji wszystkie pastele; jeśli możemy, unikamy bluzek w kolorze białym — są nudne i takie typowo uczniowskie,
 - spódnica ołówkowa, której krój wbrew pozorom służy każdej sylwetce; może być z podwyższonym stanem, w kolorze ciemniejszym od bluzki, jednobarwna lub z niewielką ilością wzorów, średniej długości — do kolan; można zamienić spódniczkę na sukienkę „princeskę” — prostą, o tej samej długości,
 - spodnie — są alternatywą dla spódnic, pozwalają na większą swobodę ruchów, można do nich założyć bardziej sportowe obuwie; jeśli nie mamy w danym dniu zebrania czy konferencji, spodnie będą równie adekwatne jak spódnica; zalecany krój to spodnie z kantem, lekko opadające na buty, sięgające do połowy obcasa, możemy sobie też pozwolić na takie z podwyższonym stanem.

Profesjonalny wizerunek to także akcesoria i dodatki. Buty w sytuacji biznesowej powinny być pełne, z zakrytymi palcami. Obecne trendy nie zalecają butów w kolorze garderoby, jednak powinny one korespondować z jej ogólną tonacją. Dopuszczalny jest również odmienny kolor butów i torebki. Możemy też zaszać z modelem obuwia, nabywając na przykład modne od dwóch sezonów peep toe, czyli buty z małym wycięciem na palce (wyjątek od reguły zakrytych palców), zamszowe w pastelowych kolorach lub botki do wysokości kostki, zwane oxford, sznurowane jak męskie, na obcasie.

Co prawda każdy sezon niesie ze sobą nowe modne kolory, jednak istnieje zestaw kolorów uniwersalnych, sprawdzających się w wymienionych zestawach ubraniowych. Są to: szary, ciemny brąz (gorzka czekolada), błękitny, niebieski, biały (waniliowy), beżowy, większość pastelów, bordowy, ciemny zielony.

Kolory, których w biznesie najlepiej unikać, to: czerwony, turkusowy, pomarańczowy, czarny w nadmiarze, różowy landrynkowy (różowe dodatki), kolory jaskrawe lub połyskujące.

Co natomiast zrobić, żeby nie pozbawiać się modnych kolorów? Jeśli obecnie promowany kolor nie mieści się w ramach służbowego dress code'u, zastosujemy go w naszych dodatkach — torebce, biżuterii, szalu czy apasze. To zdecydowanie ożywi nasz wizerunek i podkreśli „bycie trendy”.

A jaka powinna być torebka? Skórzana, niezbyt kolorowa, na tyle duża, żeby pomieściły się dokumenty, modna — dzięki temu będziemy postrzegane jako osoby nowoczesne. Jeśli korzystamy z teczki, zrezygnujemy z torebki.

Żaden stylistka nie twierdzi, że ubranie zgodne z zasadami służbowego dress code'u musi być nudne. Wiele zależy od naszych umiejętności komponowania garderoby i śledzenia trendów. Nie pozbawiamy się też możliwości inspirowania się czymś stylem, ucząc się od najlepszych. Do dyspozycji mamy kolorowe magazyny, internet oraz osoby z bliższego czy dalszego otoczenia, które podziwiamy. Pamiętajmy tylko, że inspiracja nie polega na kopiowaniu stylu, ale wypracowaniu swego własnego w oparciu o najlepsze wzorce.

Bibliografia

Constantine S., Woodall T. (2007). *Jak się nie ubierać*. Warszawa: Świat Książki.
Maroń A. (2006). *Wizerunek w biznesie*. Warszawa: Dom Wydawniczy Bellona.

Dress code or professional elegance (guidelines for teachers)

Summary

Dress code, though usually associated with offices, banks and big corporations, should also be related to schools. The article offers a number of suggestions to be used by teachers to look both professional and elegant.

Stanisław Barszczak

Centrum Duchowości Archidiecezji Częstochowskiej, Olsztyn

Przeznaczenie człowieka a wychowanie

Guy de Maupassant przedstawia nam jedyne wydarzenie ludzkiego życia: „Wędrował od czterdziestu dni, szukając wszędzie pracy. Opuścił swoje strony, gdyż nie mógł tam dostać zajęcia... Z fachu pomocnik ciesielski, mocny i pracowity dwudziestosiedmioletni mężczyzna, najstarszy syn rodziny, przez dwa miesiące był na utrzymaniu u swoich rodziców, zmuszony siedzieć z założonymi rękoma wskutek ogólnego bezrobocia. Chleb coraz rzadziej pojawiał się w domu; obydwie siostry chodziły na dniówkę, lecz zarabiały bardzo mało; a on, Jakub Randel, o tyle od nich silniejszy, nie robił nic i objadał rodzinę, ponieważ nie było pracy... Poszedł zasięgnąć wiadomości w urzędzie gminnym. Sekretarz powiedział mu, że w głębi kraju można znaleźć zajęcie. Ruszył więc w drogę, zaopatrzony w papiery i świadectwa, z siedmioma frankami w kieszeni, niosąc na kiju przerzuconym przez ramię zapasową parę butów, koszulę i spodnie, wszystko zawinięte w niebieską chustkę. Szedł tak bez wytchnienia, dniem i nocą, po niekończących się drogach, w upał i deszcz, nie mogąc dotrzeć do tego tajemniczego kraju, gdzie robotnik może znaleźć zajęcie. Z początku upierał się, że jako cieśla będzie pracował tylko przy ciesielce. Gdziekolwiek się jednak zgłosił, odpowiadano mu stale, że właśnie odprawiono robotników z powodu braku zamówień; wobec tego, mając już tylko parę groszy w kieszeni, postanowił przyjąć każde zatrudnienie, jakie się nadarzy. Kolejno więc pracował jako robotnik ziemny, fernal, kamieniarz; rąbał drwa, ścinał drzewa, kopał studnie, był pomocnikiem murarskim, wiązał chrust, pasał kozy, a wszystko to za parę su dziennie, gdyż zdarzało się, że przez dwa lub trzy dni z rzędu pozostawał bez zajęcia, a wówczas musiał się wynajmować za lichą zapłatę, kuszącą skąpych majstrów i wieśniaków... Szedł skrajem drogi, mając przed oczyma wizję kartofli wykopanych i pozostawionych na zoranej ziemi. Gdyby znalazł ich kilka, nabierałby suchych gałęzi, rozniecił ogień w rowie i posiliłby się doskonale ciepłymi, krągłymi ziemniakami, przedtem ogrzawszy ich ciepłem zziębnięte ręce... Potykając się o kamienie, kaleczące mu bosc nogi, mrucał: — Ach, co za nędza, co za nędza!... Przeklęte świnie!... Pozwolić zdychać z głodu człowiekowi... cieśli... świnie... Nie mieć dwudziestu centymów... Głupich dwudziestu centymów... I deszcz już leje... Świnie podle!... Oburzał się na niesprawiedliwość losu, obwiniając ludzi, wszystkich ludzi, za to, że natura, ta wielka ślepa matka, jest niesprawiedliwa, okrutna i podstępna” (Maupassant 1974: 261).

Teraz chcę przywołać jeszcze inny obraz, tym razem z dziejów Magdeburga, miasta, w którym nastąpiła wstrząsająca masakra ludności protestanckiej. Pisarz przedstawia to wydarzenie w sposób następujący: „Magdeburg, protestanckie miasto, leży w gruzach, zdeptane, zhańbione i spalone przez armię Tilly’ego, wodza akcji katolickiego cesarza, który chce siłą przywrócić Niemcom prawdziwą religię i nie zgadza się na wydanie dekretu o wolności sumienia. Zdobyte miasto, w którym szalała pijana zwycięstwem soldateska, leży u stóp zwycięskiego wodza. Biją w niebo trąby triumfu. Ale sam Tilly stoi smutny. On wie, że teraz wojna ‘będzie mogła trwać i trzydzieści lat — i nie śmie żywić nadziei, że doczeka się jej końca i kiedykolwiek zdoła odnieść ostateczne zwycięstwo’. To zwycięstwo jest klęską! — rzuca mu w twarz młody kapelan, jezuita. ‘Trzeba było błagać cesarza, by nie gwałcił sumień i okazał cierpliwość, póki się mocą ducha nie zwycięży rozłamów. (...) Cały ten gwałt, jakiego teraz się dopuszczamy, by przywrócić świętą wiarę, świat obróci kiedyś przeciwko niej (...) Nie można walczyć o Chrystusa bronią tego świata, bo jeśli się wojuje mieczem, zdobywa się tylko świat — a pokonać go można, jedynie przewyciężając go w sobie...’ (...) Tilly trzyma przez chwilę w swoich rękach los chrześcijaństwa i Kościoła. Nie ten los ostateczny, który jest zapowiedzią nieśmiertelności, ale los lat czy dni najbliższych... Tilly wie, co to jest krzyż (»trzeba będzie zacisnąć zęby, zwłaszcza gdy się pozostało nadal wodzem, by uchronić cesarza od najgorszego i dlatego że cesarz nie ma nikogo innego do prowadzenia swych wojsk«). Tilly zwycięski, a zwyciężony wódz bierze na siebie krzyż haniebną odpowiedzialności za spalenie Magdeburga, którego przecież niszczyć nie chciał i którego zniszczenie uważa za zbrodnię...” (Dobraczyński 1958: 233).

Pisarz puentuje to zdarzenie stwierdzeniem: „Imperializm jest czymś nie do utrzymania, szybko musi się przerodzić w amoralizm”. Na przykładzie wodza Tilly’ego przekonujemy się o jedynej moralności, która kształtuje każdą jednostkę. Leon Bloy powiedział: „Każdy człowiek, popełniając czyn dobrej woli, odciska swą indywidualność w wieczności”. Gertruda von le Fort twierdziła, że każdy człowiek w jakimś momencie swego życia wciela całe chrześcijaństwo. Dlatego też stoi wobec pytania, na które już odpowiedziano słowami: „Fiat mihi”, lecz które to słowa każdy człowiek musi, w mniejszym czy większym stopniu, sam przeżyć i sam powtórzyć. Ktoś zauważył, że kuszenie na pustyni miało na celu zmuszenie Chrystusa do odstąpienia od podstawy wolności. Ludzka wolność jest jedynym darem. Poszukując wolności, Fiodor Dostojewski pragnie zabić autorytet zewnętrzny, gdyż wtedy nic nam nie stanie na naszej drodze. Będziemy mogli zrealizować to, za czym tęsknimy. Będziemy mogli wygrywać z cierpieniem. Wielkość okupiona cierpieniem. Ponieważ wszyscy są opętani. Krytycy zarzucają debiutującemu pisarzowi manię twórczą, której najistotniejszy przejaw stanowi antyteizm, czyli przeciwstawienie siebie Bogu. Ale oto tworzący zastępuje w danym momencie jakiś czyn Boga, jest więc bogiem na miarę swego dzieła. Chrześcijaństwo tego nie odrzuca, domaga się tylko od człowieka uznania, że jego czyn twórczy będzie wyrazem woli bożej. Według Dostojewskiego nie

ma nic bardziej męczącego niż wolność sumienia. Wielki Inkwizytor — jawny sługa szatana — powie: „Nie z Tobą jesteśmy, lecz z nim — oto nasza tajemnica. Dawno już nie jesteśmy z Tobą, lecz z nim...”. Marzący o nadczłowieczeństwie pisarz gubi się wśród sposobów. Kyrilow popełnił samobójstwo szalone i bezsensowne, zatem Dostojewskiemu pozostała wiara Szatowa w naród-bogoność.

Gertruda von le Fort w wychowywaniu w wolności akcentuje rolę kobiety, która dopiero wtedy jest sobą, gdy ofiarowuje sama siebie. Pisarka mówi: „Kobieta jest ostatnią twierdzą swego ludu”, „(...) gdy mężczyzna upadnie, Bóg pokarze tylko jego; skoro jednak upadnie kobieta — Bóg pokarze cały naród”. Do tego kobieta powinna działać niemal niewidocznie. Przywołany przed momentem Leon Bloy powiedział z kolei: „Im kobieta jest bardziej święta, tym jest ona bardziej kobietą”. Zwróciłbym też tutaj uwagę na warunki zewnętrzne i wewnętrzne wychowania w wolności, jak też postawę człowieka, który chce być wolny. Guy de Maupassant napisał o czasie okupacji pruskiej: „A jednak było coś w powietrzu, coś nieokreślonego i subtelного, jakaś obca a nieznośna atmosfera, niby szerząca się wokoło woń inwazji. Napelniała ona mieszkania i miejsca publiczne, zmieniała smak potraw i wywoływała wrażenie, że jest się w podróży, gdzieś bardzo daleko, wśród groźnych barbarzyńskich szczepów (...) wreszcie skoro nowi właściciele poza narzuceniem miastu niezłomnej dyscypliny nie popełnili żadnej z tych okropności, jakie im przypisywano podczas ich triumfalnego pochodu, ludzie zaczęli się ośmielać, a tęsknota za handlem zrodziła się na nowo w sercach miejscowych kupców. Wielu z nich łączyły poważne interesy z Hawrem (...)” (Maupassant 1974: 7–8).

Do warunków wewnętrznych dobrego wychowania zaliczyłbym między innymi świadomość zaistnienia jako podmiot. Ten ostatni chce, by w jego kontaktach z otoczeniem bilans był zawsze dodatni. W poszukiwaniu wolności człowiek tworzy zręby cywilizacji, kulturę. Wolność jednak podlegała różnym wariantom wychowania człowieka. W tym miejscu pragnę zarysować pokrótce tylko poglądy Platona, Arystotelesa, Konarskiego i Spencera.

Według Platona (427–347 p.n.e.) zabawy powinny być nadzorowane przez państwo. Ich reguły powinny być niezmiennie i ściśle przestrzegane, by nie przyzwyczajać dziecka do samodzielności, a w przyszłości nie zachęcać do zmian reformatorskich, co w państwie idealnym nie mogło mieć miejsca. Zabawy nie miały być rozrywką, lecz nauką. Zabawki były miniaturami sprzętów gospodarczych czy narzędzi pracy. W wieku od 20. do 30. roku życia odbywano studia, wtedy też następowała II selekcja. Wybrani do dalszego kształcenia odbywali 10-letnie studia filozoficzne, matematyczne, astronomiczne i z teorii muzyki. W wieku od 30. do 35. roku życia odbywali więc studia wyższe wybrani w II selekcji. Po ukończeniu 30. roku życia najwybitniejsi odbywali jeszcze studia 5-letnie — studiowali głównie dydaktykę. Ci, którzy odpadli, obejmowali urzędy w państwie. W wieku od 35. do 50. roku życia odbywano praktykę. Kandydaci na filozofów byli kierowani na trwającą 15 lat praktykę do urzędów. Dopiero po jej ukończeniu zostawali filozofami lub zarządcami

na szczeblu państwowym. System szkolny Platona był pierwszym utopijnym, ale przemyślanym, konsekwentnym i przymusowym ustrojem szkolnym. Zmierzał do wychowania ludzi zunifikowanych według zaleceń państwa.

Arystoteles urodził się w IV w. p.n.e. Na jego poglądach opiera się cała nauka wychowawcza aż do XVII w. Prowadził szkołę w Liceum Ateńskim. Jego wychowanie miało charakter polityczny i państwowy. Według niego człowiek nie może istnieć poza społeczeństwem. Człowiek jest jednostką polityczną. Rozwijał on etykę przyjaźni i współczucia. Uważał, że ważne jest wychowanie w rodzinie. Zwracał też uwagę na istotność doboru osób, jakie znajdują się w towarzystwie dziecka — zgodnie z tym dziecko nie powinno przebywać np. w towarzystwie niewolników. Prawo do edukacji dawał tylko ludziom wolnym, ale nie kobietom. Arystoteles ukazał związki pomiędzy pedagogiką a psychologią. Zgodnie z jego poglądami dzieci do 7. roku życia powinny wychowywać się w domu. W tym wieku realizuje się kształcenie elementarne, pisanie, czytanie, kształcenie literackie, które trwa około 7 lat. Od 14. roku życia powinno się kłaść nacisk na kształcenie fizyczne — przez kolejne 7 lat. Arystoteles uważał, że szkodliwe jest łączenie tych dwóch rodzajów wychowania. Ćwiczenia fizyczne wdrażane zbyt wcześnie są szkodliwe dla zdrowia. W pierwszym etapie kształcenia zwraca się uwagę na spostrzeganie dziecka, dalej zapamiętywanie, a potem zastosowanie praktyczne.

Ksiądz Stanisław Konarski (1700–1773) otworzył szkołę Collegium Nobillium, w której była tylko niewielka liczba miejsc dla synów magnatów. Każdy uczeń miał tu lekarza. Jednak Konarski uległ gustom i życzeniom magnatów. W szkole zakazano uczenia w języku polskim. Napisał on dzieło *Mowa o kształtowaniu uczciwego człowieka i dobrego obywatela*, w którym można przeczytać m.in., iż państwu powinno zależeć bardziej na uczciwych ludziach niż na dobrych fachowcach — mówcach. Próbuje wprowadzić ideał ascety, podkreśla znaczenie edukacji moralnej i religijnej. Uważa, że nic nie pokazuje takiego ducha cnoty jak siła religii. Wychowanie obywatela ma polegać na rozbudzeniu miłości do ojczyzny. Należy kształcić sumienność, ofiarność, bezinteresowność oraz praworządność. Konarski zaleca także uczenie się języków nowożytnych w oparciu o nowe dzieła.

Herbert Spencer (1820–1903) wprowadza ideę szkoły realnej, która wyrasta na gruncie przemian ekonomicznych, społecznych, a także ewidentnych przewrotów w nauce. Spencerowi chodzi o to, by w nauczaniu uwzględnić te treści, które są potrzebne w życiu. Według niego człowiek powinien być „silnym zwierzęciem”, które ma zdobyć taką wiedzę i umiejętności, które będą mu służyły. Wartość wychowawczą ma jedynie wiedza płynąca z nauk matematycznych i przyrodniczych. Odrzuca on kształcenie literackie i języki. Według Spencera wychowanie człowieka opiera się na kształtowaniu i rozwijaniu pięciu dziedzin: 1) rozwój fizyczny — człowiek powinien znać anatomię, higienę i fizjologię; 2) życie zarobkowe i zawodowe — kładzie nacisk na nauki matematyczne, techniczne, a także rzemiosło i ekonomię; inne dziedziny należy poznać na tyle, by pozwalały człowiekowi zrozumieć np. panujące stosunki

gospodarcze; 3) życie rodzinne — prokreacja, elementy pedagogiki i psychologii, anatomia, fizjologia; 4) przygotowanie do życia społecznego — nauka elementów historii w ujęciu socjologicznym; 5) rekreacja, odpoczynek — proponuje zajęcia fizyczne na zasadzie ruchu na świeżym powietrzu, niektóre gry zespołowe, literaturę.

Na najgłębsze pragnienia jednostki usiłuje odpowiedzieć także Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), szwajcarski pedagog i pisarz, zwany ojcem szkoły ludowej — współtwórca nowożytnej pedagogiki (szczególnie nauczania początkowego). Założył on nowoczesne szkoły i zakłady wychowawcze (1774–1825) w Neuhof, Stans, Burgdorf i Yverdon. Propagował spontaniczny rozwój człowieka, zgodny z jego charakterem i predyspozycjami, prowadzący od stanu naturalnego egoizmu do stanu społecznego. Najwyższym szczeblem kształcenia było poznanie moralne, połączone z umiejętnością samodzielnego myślenia i poznawania. Pestalozzi kładł także nacisk na związek procesu wychowawczego z otaczającą rzeczywistością (Pestalozzi 1955).

Johann Heinrich Pestalozzi urodził się w protestanckim domu mieszczańskim. Po ukończeniu szkoły łacińskiej uczęszczał na kursy uniwersyteckie. Należał do stowarzyszenia patriotycznego, którego celem było wydobycie ojczyzny spod ucisku wywieranego na ludność przez władzę państwową. Podczas studiów zetknął się z dziełem Jana Jakuba Rousseau *Emil, czyli o wychowaniu*, które wywarło duży wpływ na jego poglądy. Ożenił się z córką bogatego kupca zuryskiego i osiedlił się wraz z nią w kantonie argowskim, gdzie urządził gospodarstwo, które nazwał „Neuhof”. Tam też w 1775 roku założył zakład wychowawczy dla dzieci ubogich i opuszczonych. Przez pięć lat wraz z dziećmi prowadził gospodarstwo rolne, jednocześnie ucząc je liter i sylabizowania. Własnego syna Kubusia wychowywał według zaleceń Rousseau. W 1780 zakład musiał zakończyć działalność z powodu braku środków na jego utrzymanie. Wtedy to zaczął pisać. Najpierw powstał *Wieczór samotnika*, a następnie *Lenart i Gertruda* — praca, która stała się początkiem sławy pisarskiej Pestalozziego. Za troskę o dziecko z ludu otrzymuje honorowe obywatelstwo Francji. W 1798 obejmuje kierownictwo w zakładzie sierot w Stans, gdzie pracuje do roku 1799, opiekując się 80 dziećmi. Następnie uzyskuje pozwolenie na nauczanie w szkole ludowej w Burgdorf. W 1800 roku otwiera własny zakład wychowawczy dla dzieci ze średnich warstw społecznych wraz z seminarium nauczycielskim. Przedsięwzięcie to zyskuje duży rozgłos w Europie. Wyniki swojej pracy z dziećmi przedstawia w książce *Jak Gertruda uczy swoje dzieci*. W 1804 roku zakład zostaje chwilowo przeniesiony do Münchenbuchsee, a następnie do Yverdon-les-Bains we francuskiej Szwajcarii. Pestalozzi prowadzi go przez dwadzieścia lat. Z czasem jednak zakład podupada. W roku 1824 Pestalozzi opuszcza go, a trzy lata później umiera w „Neuhof”, który mieści się w miejscowości Brugg.

Do najsłynniejszych jego powiedzeń należą: „Aby w najmniejszej słomianej chacie było lepiej niż na całym świecie, sami musimy znaleźć coś, co się do tego przyczyni”,

„Bóg jest zawsze w pobliżu ludzi okazujących sobie miłość”, „Działając, człowiek się uczy, i czyny są mu pociechą”, „Miłość wybiera sobie małe miejsce, które rozjaśnia; wszystko pozostałe jest w jej cieniu”, „Piękno ludzi jest największym pięknem ziemi”, „Radości życia rodzinnego są najpiękniejsze na świecie, a radość, jakiej rodzice doświadczają na widok swych dzieci, jest najświętsza”, „To, jak bardzo moje serce przywiązane jest do moich dzieci, jak ich radość staje się moją radością, muszą one odnajdować od rana do wieczora na mojej twarzy i w moich słowach”, „Wychowanie, jeśli nie jest wzorem i miłością, nie jest wychowaniem”.

Główną ideą pedagogiczną Pestalozziego była idea organicznego rozwoju, któremu podlega każdy człowiek. Dlatego zadaniem pedagoga powinno być odkrywanie praw rozwoju człowieka. Zdaniem Pestalozziego o rozwoju dziecka decydują następujące siły: intelektualna, fizyczna, moralna — określane w skrócie jako „głowa, ręka i serce”. Zalecał dążenie do harmonii w działaniu tych organów. Uznając niezmiennność praw natury w rozwoju człowieka, uważał też, że nauczanie tylko w zgodzie z tymi prawami może być skuteczne, budząc wiarę we własne siły i chęć pracy nad sobą. Głównym celem nauczania nie jest podawanie wiedzy, ale kształcenie i rozwijanie funkcji psychicznych dzieci (teoria formalnego nauczania). Istotą dydaktyki Pestalozziego stanowi przekonanie, że nauczanie należy oprzeć na świadomym współdziałaniu wrażeń z naturalnym rozwojem sił i uzdolnień dziecka, a więc na doprowadzeniu go do dokładnych pojęć. Cel ten można osiągnąć przez znalezienie odpowiedzi na trzy pytania: ile przedmiotów? (liczba), jaka forma? (kształt), jak się nazywają? (słowo). Z tych trzech podstawowych składników wywiódł Pestalozzi naturalną i psychologicznie uzasadnioną podstawę teorii i metodyki nauczania początkowego, polegającą odpowiednio na liczeniu (nauka rachunków), mierzeniu (nauka rysunku i geometrii) i mówieniu (nauka języka ojczystego). Zasada pogładowości stosowana w nauczaniu wpływa na naukę logicznego myślenia (analiza i synteza), rozwijanie spostrzegawczości oraz pozwala na uszczegółowienie i uogólnienie cech poznawczych przedmiotów. Nauczyciel powinien tak kierować uczniem, aby ten, przechodząc od elementu do elementu, poznawał całość. Pestalozzi zwracał również uwagę, by nauka miała lekki i zajmujący charakter — jak zabawa, by była przechodzeniem od rzeczy bliskich do dalekich, od łatwych do trudniejszych, od prostych do złożonych. Nowe wiadomości powinny być dodatkiem do poprzednich. Jeśli chodzi o program nauczania, był on oparty głównie na najprostszych elementach poznania, którymi są: liczba (nauka rachunków), kształt (nauka rysunku i geometrii) i słowo (nauka języka ojczystego). Pestalozzi łączył teorię z praktyką, tzn. wykorzystywał wiedzę teoretyczną podczas nauki zawodu — dzieci w jego zakładach jednocześnie uczyły się i pracowały. Prace wytwórcze wychowanków miały na celu wyrobienie moralnych cech i ułatwienie zdobycia zawodu.

Szerokie stosowanie w XIX w. metod Pestalozziego umożliwiło zarówno decydujący rozwój sposobów nauczania, jak również upowszechnienie oświaty na szczeblu podstawowym. Jego idee rozpowszechniali na niemal całym świecie postępowi

pedagodzy i działacze oświatowi, jak np. Friedrich Diesterweg w Niemczech, Ewaryst Estkowski na ziemiach polskich, Konstanty Uszyński w Rosji, a przede wszystkim absolwenci seminarium nauczycielskiego. W ten sposób zrealizowała się idea tego „ojca szkoły powszechnej”, który głosił, że o przebudowie szkolnictwa oraz planowym wychowaniu dziecka w szkole i w rodzinie zdecydować mogą jedynie kadry nauczycielskie, odpowiednio przygotowani nauczyciele ludowi, działacze społeczni, a nie zależni wyrobnicy. Jednak w warunkach rozwijającego się kapitalizmu jego pogląd, że jedynie przez przebudowę wychowania oraz upowszechnienie nauczania można zmienić stosunki społeczne i uszczęśliwić ludzkość, okazał się niestety utopijny. Realne natomiast okazało się zainteresowanie zagadnieniami metodyki nauczania początkowego, owocujące najpierw w Niemczech, a następnie w całej Europie. Osiągnięciem Pestalozziego w zakresie oświaty elementarnej było ponadto utrwalenie na początku XIX w. stanowiska indywidualizującego, dążącego do pogłębienia powszechnego nauczania początkowego przez dostarczenie dzieciom elementarnych wiadomości, uwzględnienie ich indywidualności, budzenie szlachetnych cech moralnych i społecznych.

Osobiście nie byłbym zagorzałym zwolennikiem li tylko takiego wychowania. W metodach wychowawczych przedstawionych przez Pestalozziego brakuje innej strony ludzkiej egzystencji — pierwotnego rozhulania namiętności, które tkwi u korzeni życia. Wojna, gwałt, porywy instynktu, tęsknota za puszcza, za półzwierzęcą egzystencją opanowują ludzi. Może należałoby tutaj przedyskutować żywiołowość ludzkiej natury, albowiem nierzadko wzbudza w nas entuzjazm ferajna klepiąca się po ramionach, waląca się po karkach, bezwstydną w słowach i żartach, zażartą w walce. Tutaj moglibyśmy zajrzeć w duszę świętych, w której panuje żar i walka. Święty chce zawsze przemienić świat, nie jest człowiekiem małych poczynañ. „Wielkość i świętość leżą na tej samej płaszczyźnie”. Święty wie, że „Bóg nie zawsze przy nim”. Nauczyciel i wychowawca w jednej osobie jako bohater naszych czasów musi być bohaterem sympatycznym, ale i wymagającym, bardzo wytrwałym, a zarazem skrywającym pod pozorem powagi postawę zadumania nad życiem i otaczającym go światem.

Bibliografia

- Brhlmeier A. (2000). *Edukacja humanistyczna*. Kraków: Impuls.
- Chylewska-Tölle A. (2006). *Duchowość karmelitańska a twórczość Gertrudy von le Fort*. W: A. Grzegorzczak, J. Sójka, R. Koschany (red.). *Fenomen duchowości*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Dobraczyński J. (1958). *Wielkość i świętość*. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- Dostojewski F. (1929). *Biedni ludzie, powieść epistolarna*. Przeł. Andrzej Stawar. Warszawa: Czytelnik.

- Dostojewski F. (1984). *Biesy*. Przeł. Tadeusz Zagórski, Zbigniew Podgórzec. Warszawa: PIW.
- Dostojewski F. (2007). *Bracia Karamazow*. Przeł. Adam Pomorski. Kraków: Znak.
- Dostojewski F. (1984). *Idiota*. Przeł. Jerzy Jędrzejewicz. Warszawa: PIW.
- Dostojewski F. (2003). *Wspomnienia z domu umarłych*. Przeł. Czesław Jastrzębiec-Kozłowski. Warszawa: Zielona Sowa.
- Dostojewski F. (2008). *Zbrodnia i kara*. Przeł. J.P. Zajączkowski. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- von le Fort G. (1928). *Schweiß Tuch der Veronika*. Berlin: Heidelberg.
- Kaczmarek K. (2007) *Herbert Spencer a problemy socjologii religii*. Poznań: Wyd. Naukowe UAM.
- Kaczmarek K. (2003). *Herberta Spencera teoria zróżnicowania społecznego*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kalinkowski S.(2001). *Aurea dicta*. Warszawa:Wydawnictwo Veda.
- Konarski S. (1952). *Pisma wybrane*. Tom I- II. Opracował Juliusz Nowak-Dłużewski. Wstępem opatrzył Zdzisław Libera.Warszawa: Polskie Wydawnictwa Gospodarcze.
- Koszmider M. (2009). *Materiały do ćwiczeń z dydaktyki ogólnej*. Kraków: Impuls.
- Krasuski J. (1985). *Historia wychowania*. Warszawa: WSiP.
- Leśniak K. (1993). *Platon*. Warszawa : Wydawnictwo WP.
- de Maupassant G. (1974). *Klejnoty*. Krystyna Dolatyńska (Adolf Sowiński). Warszawa: Wydawnictwo Czytelnik.
- Parandowski J. (1960). *Juwenilia*. Warszawa: PIW.
- Pestalozzi J.H. (1955). *Jak Gertruda uczy swoje dzieci*. Przeł. Włodzimierz Szewczuk. Opr. W. Szewczuk i M. Szulkin. Wrocław: Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.
- Pestalozzi J. H, (2004). *Ausgewählte Werke*. Studienausgabe [1775–1779]. 8 Bde, Herausgegeben von Rebekka Horlacher, Jürgen Oelkers, Daniel Tröhler, b. 1: *Sozialpädagogische Schriften 1. Die Neuhoft-Schriften 1775–1779*. Daniel Tröhler Hrsg. Zurich: Verlag Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule.
- Pestalozzi J. H.,(1994). *Mes recherches sur la marche de la nature dans l'évolution du genre Humain*. Lausanne: éd. Payot.
- Pestalozzi J. E.,(2003). *El canto de cisne, introducción, traducción y notas por José María Quintana Cabanas*. Barcelona: Laertes.
- Pestalozzi J. E., (2006). *Sobre la idea de educación elemental*. Introducción y traducción por José María Quintana Cabanas. Barcelona: PPU.
- Spencer H. (1901). *Essays: Moral, Political and Speculative*. Vol. 3. London: Williams and Norgate.
- Spencer H. (1970). *Social Statics*. Robert Schalkenbach Foundation.
- Spencer H. (1981). *The Man Versus the State*. Indianapolis: Liberty Classics.
- Spencer H. (1889). *Pierwsze zasady*. Przeł. J.K. Potocki. Warszawa: Wydawnictwo Głosu

- Spencer H. (1978). *The Principles of Ethics*. Vol. 2. Indianapolis: Liberty Classics.
- Spencer H. (1896). *The Principles of Sociology*. Vol. 3. New York: D. Appleton and Co.
- Spencer H. (1969). *The Study of Sociology*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Spencer H. (1884). *Wstęp do socjologii*. Przeł. H. Goldberg. Warszawa: Wydawnictwo Głosu.
- Sztobryn S. (2000). *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1939 w świetle czasopiśmiennictwa. Ujęcie metafizyczne*. Łódź.
- Wroczyński R. (1980). *Dzieje oświaty polskiej 1795–1945*. Warszawa: PWN.

Man's destiny and education

Summary

The article presents educational views held by Johan Heinrich Pestalozzi (1746–1827). Being a Swiss pedagogue and writer, he criticizes former schooling, creating theories of early-school education and syllabi to be used in primary schools (geometry, drawing, geography, natural history). He works out the methodological foundations of teaching particular subjects (the mother tongue, arithmetic, drawing), basing it on psychology. Also, he combines education with moral up-bringing and mental development with physical education. Pestalozzi's method of education is based on the following conditions:

1. Perception is the basis of teaching.
2. Perception should be connected with speech.
3. Teaching should start from the easiest elements which are to be extended.
4. The teacher should not rush children, i.e. wait until they are ready to move on to the next level.
5. The teacher should lecture and dictate.
6. Teacher's task is to combine theory with practice.

Grzegorz Wylegała

Studium Języków Obcych PROJECT, Gorzów Wielkopolski

日本文学を読みましょう…,
czyli poczytajmy japońską literaturę

Niniejsza lekcja została przygotowana dla uczniów w wieku 10 lat, którzy ukończyli już wstępny roczny kurs podstaw języka japońskiego dla osób najmłodszych. Po wstępnym rozpoznaniu, czy podobne lekcje prowadzone są na zajęciach z innych języków, zdecydowałem się po raz pierwszy przeprowadzić takie zajęcia — skoncentrowane tylko i wyłącznie na czytaniu literatury. Lekcja ma na celu nie tylko naukę czytania, ale również ma zapoznać uczniów z aspektem kulturowym ukierunkowanym na literaturę (w najłatwiejszych jej formach), jak i z nowym, ciekawym słownictwem, niewystępującym tak często chociażby w podręcznikach.

Poziom: uczniowie w wieku 10 lat**Czas trwania lekcji:** 45 minut**Temat:** Czytamy współczesną literaturę japońską**Cele lekcji:****a) cel główny:**

- zapoznanie uczniów ze słownictwem występującym w książce oraz z aspektami kulturowymi,

b) cele operacyjne:

- nauka słownictwa rzadziej spotykanego,
- nauka czytania według japońskiego zapisu (od prawej strony, kolumnami z góry na dół),
- odpowiadanie na pytania do tekstu po jego przeczytaniu i zapis według powyższego schematu,
- przedstawienie autora i jego najważniejszych prac w nieskomplikowany dla dzieci sposób.

Materiały dydaktyczne: wybrane fragmenty ze zbioru nowel („Yoru no kumozaru” — 夜のくもざる) autorstwa Murakami Haruki (村上春樹)

Techniki pracy lekcyjnej:**a) praca w grupie pod kierunkiem nauczyciela:**

- słuchanie, jak nauczyciel czyta pojedyncze zdanie,
- powtarzanie za nauczycielem,
- głośne czytanie,

b) praca samodzielna:

- powolne czytanie,
- pytanie o niezrozumiałe słownictwo,
- zapisywanie nowych informacji,
- odpowiadanie na pytania do tekstu

Metody: lingwistyczna (komunikatywna), praktyczna, podająca (objaśnienia)

Przebieg lekcji:

1. Czynności wstępne:

- powitanie uczniów, sprawdzenie obecności, wypełnienie dziennika,
- sprawdzenie zadania domowego,
- jeśli była ok. dwutygodniowa przerwa w zajęciach, przeprowadzenie krótkiej powtórki,
- rozgrzewka w formie streszczenia poprzedniej lekcji,
- zapisanie i objaśnienie tematu nowej lekcji.

2. Prezentacja nowego materiału:

- wprowadzenie nowego słownictwa następuje na bieżąco, podczas czytania pojedynczych zdań,
- objaśnienia związane ze słownictwem i aspektem kulturowym.

3. Praca nad nowym materiałem językowym:

- szczegółowe wprowadzenie do zajęć:

a) nauczyciel prezentuje sylwetkę autora i pokrótce opowiada o noweli, która będzie omawiana na zajęciach,

- czytanie:

a) nauczyciel rozdaje kserokopie noweli, uczniowie wstępnie zapoznają się z tekstem, po czym następuje czytanie — rozpoczyna nauczyciel; uczniowie powtarzają to, co usłyszeli, i jeżeli zrozumieli, tłumaczą na bieżąco,

b) jeżeli zdania są niezrozumiałe, następuje wytłumaczenie nieznanych konstrukcji gramatycznych i podanie słownictwa,

- mówienie:

a) uczniowie pojedynczo zapraszani są na środek klasy, gdzie nauczyciel zadaje im pytania do tekstu w języku japońskim,

b) pytania w języku japońskim zadają również inni uczniowie,

- pisanie:

a) uczniowie pojedynczo są zapraszani do tablicy, gdzie nauczyciel zapisuje w języku japońskim jedno słowo bądź konstrukcję gramatyczną, uczeń proszony jest o dopisanie do słowa własnego zdania bądź stworzenie nowego zdania przy użyciu nowo poznanej konstrukcji, również w języku japońskim.

4. Podsumowanie lekcji.

5. Zadanie i objaśnienie zadania domowego:

- rozdanie kopii tekstu, który był omawiany na lekcji,
- objaśnienie zadania domowego — w tekście znajdują się luki, w które uczniowie powinni wpisać np. rzeczowniki lub przymiotniki.

6. Czynności końcowe:

- nauczyciel upewnia się, że polecenie zostało zrozumiane przez uczniów,
- pożegnanie się z uczniami.

Reading Japanese literature — a Japanese lesson

Summary

This is a lesson plan prepared for the group of 10 year old students. The topic is "Reading Japanese literature". The main aim is to show pupils how to read Japanese literature with understanding the cultural context.

Marzena S. Wysocka

Wyższa Szkoła Lingwistyczna, Częstochowa

Road signs — lekcja języka angielskiego

Na zagrożenia związane z ruchem drogowym narażone są przede wszystkim dzieci najmłodsze. O ile pierwszo- i nierzadko też drugoklasistów przywożą do szkoły i odbierają po zajęciach szkolnych opiekunowie i rodzice, trzecioklasiści zaczynają uczyć się pełnej samodzielności. Dlaczego więc nie nauczyć się jej niejako „podwójnie”, tj. również w języku angielskim?

Niniejsza lekcja została zaprojektowana z myślą o uczniach klas III szkoły podstawowej, w trosce o bezpieczeństwo najmłodszych i innych uczestników ruchu drogowego.

Poziom: podstawowy

Czas trwania lekcji: 45 minut

Temat: Road signs

Cele lekcji:

a) **cel główny:** zapoznanie uczniów z wybranymi znakami drogowymi, uświadczenie uczniom nawyku właściwego zachowania się na drodze oraz wdrażanie do przestrzegania znaków obowiązujących pieszych,

b) **cel szczegółowy:** znajomość i prawidłowe zastosowanie wybranych znaków drogowych przez poszczególnych uczniów.

Materiały dydaktyczne:

- 9 obrazków przedstawiających znaki drogowe w formacie A4 oraz podpisy do nich na osobnych kartkach w formacie A5 — wybór znaków znajduje się w załączniku 1,
- wydruki kart A4 z ćwiczenia 1 (w liczbie odpowiadającej liczebności klasy)
- wzór ćwiczenia znajduje się w załączniku 2.

Techniki, metody: dryl powtórzeniowy, dryl typu wskazówka-reakcja, TPR, zadania odtwórcze i twórcze

Formy pracy: indywidualna, grupowa

Przebieg zajęć:

1. Powitanie uczniów i sprawdzenie obecności.
2. Przedstawienie celu lekcji (nauczyciel informuje klasę, że lekcja poświęcona jest kwestii bezpieczeństwa na drodze, w tym przestrzegania przepisów i znaków drogowych).

3. Rozgrzewka (nauczyciel pyta uczniów, jakie znaki drogowe znają, jakie mijają na swojej drodze do szkoły, i zapisuje ich angielskie odpowiedniki na tablicy).

4. Prezentacja (nauczyciel prezentuje wybrane znaki drogowe wraz z podpisem, przypinając kartki magnesem do tablicy. Wymawia na głos ich znaczenie i prosi grupę o powtórzenie. Uczniowie powtarzają chóralnie, a następnie indywidualnie — nauczyciel wskazuje konkretne osoby).

5. Praktyka (nauczyciel przedstawia ćwiczenie 1, skonstruowane w oparciu o materiał zaprezentowany podczas wcześniejszego etapu lekcji (prezentacja). Uczniowie pracują indywidualnie. Ich zadaniem jest połączyć znaki drogowe i ich znaczenie w pary. Po wykonaniu ćwiczenia nauczyciel wybiera łącznie 9 uczniów, prosi o odczytanie połączeń i, jeśli trzeba, koryguje nieprawidłowe odpowiedzi).

6. Produkcja (uczniowie pracują indywidualnie i projektują swój własny znak drogowy oraz nadają mu nazwę, umieszczając obrazek i podpis w zeszytce. Nauczyciel monitoruje ćwiczenie. W momencie, gdy znaki są gotowe, prosi poszczególne osoby o zaprezentowanie rysunków pozostałym uczniom w klasie. W tym celu uczniowie podchodzą do ławek koleżanek i kolegów, a następnie wracają na swoje miejsce).

7. Podsumowanie (nauczyciel zapisuje znaczenie nowo powstałych znaków na tablicy, wymawia je na głos i prosi grupę o powtórzenie).

8. Pożegnanie uczniów.

Załącznik 1



ZAŁĄCZNIK 2

ĆWCZENIE 1. Połącz znaki drogowe (1–9) z ich opisami (A–I)

1. A.

2. B.

3. C.

4. D.

5. E.

6. F.

7. G.

8. H.

9. I.

Road signs — an English lesson

Summary

The lesson entitled “Road signs” was designed for a group of 9 year old students. It aims at familiarizing the learners with traffic regulations and the usage of particular signs. Within the period of 45 minutes, children get to know the meaning of selected road signs, put it into practice and design their own signs, getting involved in safety regulations.

STUDIA PODYPLOMOWE

Tłumacz konferencyjny — język angielski, niemiecki, rosyjski

Język angielski w biznesie — podstawy edukacji ekonomicznej i przedsiębiorczości

Język niemiecki w biznesie — podstawy edukacji ekonomicznej i przedsiębiorczości

Metodyka zdalnego nauczania języka angielskiego

Technologie informacyjne i multimedia w dydaktyce języków obcych (angielskiego i niemieckiego)

Nauczanie języka angielskiego dzieci w wieku wczesnoszkolnym

Nauczanie języka polskiego jako obcego

Zintegrowana edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna

Przygotowanie pedagogiczne

Oligofrenopedagogika

Pedagogika bezpieczeństwa i higieny pracy

Metody aktywizujące i twórcze w edukacji

Organizacja i zarządzanie zdalnym nauczaniem

Zarządzanie technologią informacyjną i medialną

Doradztwo zawodowe

Komunikacja społeczna i doradztwo personalne

Z szacunku dla wiedzy



OFERUJEMY RÓWNIEŻ STUDIA LICENCJACKIE I MAGISTERSKIE:

Pedagogika • Filologia angielska • Filologia germańska • Filologia rosyjska



WYŻSZA SZKOŁA LINGWISTYCZNA
w Częstochowie

WYŻSZA SZKOŁA LINGWISTYCZNA
w Częstochowie

ul. Kopernika 17/19/21, 42-200 Częstochowa, tel. C
e-mail: rekrutacja@wsl.edu.pl www.wsl.edu.pl



10004866