

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

# JĘZYKI: OBCE

w szkole

NR 5/2019

TEMAT NUMERU

Wielojęzyczność jako  
element kształcenia  
językowego

EWA KUSZ

Pięć kroków  
do dwujęzyczności  
zamierzonej na lekcjach  
języka angielskiego

DOROTA WERBIŃSKA

Skuteczne nauczanie  
języka obcego:  
trzy propozycje  
dydaktyczne

PROJEKT

Laureaci konkursu  
European Language  
Label 2019






---

## ZESPÓŁ REDAKCYJNY

---

<b>REDAKTOR NACZELNA</b>	dr Agnieszka Karolczuk
<b>Z-CA REDAKTOR NACZELNEJ</b>	Beata Maluchnik
<b>WSPÓŁPRACA</b>	Beata Jurkowicz Dorota Zajączkowska
<b>KOREKTA</b>	Beata Bociąg (Editio)
<b>PROJEKT GRAFICZNY OKŁADKI</b>	 RZECZYOBRAZKOWE
<b>SKŁAD I PRZYGOTOWANIE DO DRUKU</b>	Artur Ładno
<b>DRUK</b>	TOP DRUK Łomża
<b>WYDAWCA</b>	Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji
<b>ADRES REDAKCJI I WYDAWCY</b>	Aleje Jerozolimskie 142A 02-305 Warszawa tel. 22 46 31 264, jows@frse.org.pl



WWW.JOWS.PL

---

## RADA PROGRAMOWA

---

**PROF. ZW. DR HAB. Hanna Komorowska** Zakład Dydaktyki Języków Obcych Uniwersytetu SWPS. Przewodnicząca Rady Programowej JOwS

**PROF. ZW. DR HAB. Zofia Berdychowska** Instytut Germanistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

**PROF. ZW. DR HAB. Mirosław Pawlak** Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie i Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Kaliszu

**DR HAB. PROF. UMCS Jarosław Krajka** Instytut Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

**DR HAB. Radosław Kucharczyk** Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego

**DR Clarinda Calma** Katedra Interdyscyplinarnych Badań nad Językiem, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Józefa Tischnera w Krakowie

**DR Paweł Poszytek** Dyrektor generalny Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji

**DR Wojciech Sosnowski** Zakład Języka Rosyjskiego Szkoły Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego

**Aleksandra Ratuszniak** Dyrektor XIII LO z Oddziałami Dwujęzycznymi w Łodzi

**Danuta Szczęsna** Państwowa Komisja ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego

PL ISSN 0446-7965

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2019

Przedruk materiałów zamieszczonych w czasopiśmie w całości lub części możliwy jest wyłącznie za zgodą redakcji.

Cytowanie oraz wykorzystywanie danych empirycznych dozwolone jest z podaniem źródła.

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

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

Publikacja bezpłatna

## WIELOJĘZYCZNOŚĆ W KSZTAŁCENIU JĘZYKOWYM

Martín Testa

Wykorzystanie innego języka w nauce języka tercjalnego 7

---

Izabella Forgiel

Jak uczyć jednego języka obcego  
z wykorzystaniem drugiego 15

---

Ewa Kusz

Pięć kroków do dwujęzyczności zamierzonej  
na lekcjach języka angielskiego w klasie czwartej  
(i nie tylko) 19

---

Piotr Owsiański

Kompetencje wielojęzyczne i wiedza z zakresu historii  
języka – narzędzia pomocne w nauczaniu języka obcego 25

---

Monika Janicka

Rozwijanie kompetencji kluczowych jako jeden z celów  
nauki języków obcych – potencjał metod i technik  
nauczania opartych na działaniu 31

---

Katarzyna Deleżyńska

Kompetencje wielojęzyczne nauczycieli (w świetle  
projektów unijnych Erasmus+ oraz POWER SE) 39

---

## EUROPEAN LANGUAGE LABEL 2019

Agnieszka Karolczuk

Muzeum, język polski i... niedźwiedzie 43

---

Jacek Łosak

Spotkania z językami przy kawie i herbacie 45

---

Jacek Łosak

Umieć a używać, czyli językowe dylematy 49

---

## METODYKA

Dorota Werbińska

Skuteczne nauczanie języka obcego:  
trzy propozycje dydaktyczne 53

---

Paulina Dwużnik

Rozwój sprawności interakcji ustnej  
w nauczaniu języka prawniczego 59

---

Robert Pine

Improvational Techniques  
Group 4 of 4: Situational Techniques 65

---

## MOTYWACJA

Krystyna Breszka-Jędrzejewska

Studium przypadku jako narzędzie budowania  
motywacji uczestników zajęć z języka obcego 71

---

## NAUCZANIE DZIECI

Katarzyna Sowa-Bacia

Kryteria wyboru materiałów dydaktycznych  
w nauczaniu języka obcego na etapie przedszkolnym 75

---

## SPECJALNE POTRZEBY EDUKACYJNE

Paula Jankowska

Lekcja języka obcego z uczniem ze spektrum zaburzeń  
autystycznych oraz nadpobudliwością psychoruchową  
z deficytem uwagi 81

---

## JĘZYKI OBCE PO SZKOLE

Urszula Soler

Z językami przez życie 85

---

## ABSTRACTS

87

---



Jeden z bohaterów uroczej komedii *Moje wielkie greckie wesele* próbował udowodnić, że wszystkie słowa we wszystkich językach świata pochodzą z greckiego. Robił to z wdziękiem, choć bez powodzenia, jeśli chodzi o przekonanie swojej rodziny czy znajomych. Wydaje się, że dzisiaj czasem podobne jest potoczne mniemanie wielu osób o angielszczyźnie – języku, który wszyscy znają albo przynajmniej się go uczą, języku, w którym pisze się i mówi o wszystkich sprawach naprawdę istotnych, języku, który nazywa wszystko najtrafniej – języku po prostu najważniejszym.

Wszędobylskość angielskiego, określana poważniej jako status *lingua franca* tego języka we współczesnym świecie, jest faktem. Nauczyciele innych języków obcych często spotykają się z powątpiewaniem uczniów w celowość przyswajania tychże języków, skoro „wszędzie da się dogadać po angielsku”. Motywacja uczniów jest więc niewielka, podobnie jak efekty ich nauki. Nie trzeba nawet dodawać, że satysfakcji z pracy nauczycielskiej w takich warunkach właściwie nie ma.

W dziale *Temat numeru* tego wydania „Języków Obcych w Szkole” skupiamy się na wielojęzyczności jako jednym z elementów edukacji językowej. Autorzy artykułów zgodnie uważają to zjawisko za pozytywne, przydatne i warte wszechstronnego wykorzystania. Przybliżają więc obraz siatki licznych interakcji międzyjęzycznych zachodzących w umysłach osób wielojęzycznych na każdym etapie przyswajania przez nie kolejnego języka oraz zalety transferu pozytywnego (M. Testa), wskazują na walory kompetencji wielojęzycznych nauczycieli i omawiają wypróbowane strategie wykorzystywania znajomości języka angielskiego u uczniów w nauce innych języków (I. Forgiel, P. Owsiański, M. Janicka), proponują całkowite zanurzenie lekcyjne w języku obcym nawet w sytuacji niskiego poziomu jego znajomości (E. Kusz). We wszystkich tych ujęciach dostrzec można wagę rozmaitych aspektów motywacji: uczniowskiej i nauczycielskiej, co szczególnie wyraźnie widać w związku z udziałem w projektach międzynarodowych, m.in. w programie Erasmus+ (K. Deleżyńska).

Wątek motywacji wart jest także uwagi w innych tekstach w tym numerze JOwS. To artykuł o studium przypadku jako narzędziu motywowania do nauki (K. Bresa-Jędrzejewska), omówienie trzech współczesnych podejść dydaktycznych ukierunkowanych na skuteczność nauczania języka, zwłaszcza arcyciekawej metody dialogów duoetnograficznych (D. Werbińska), czy refleksja o odpowiednim wyborze materiałów do nauki języka na etapie najwcześniejszym – w przedszkolu (K. Sowa-Bacia).

Zachęcamy do zapoznania się z prezentacjami projektów kolejnych trzech laureatów European Language Label 2019 (pierwszą trójkę opisywaliśmy w numerze 3/2019 JOwS). W tekstach tych przybliżamy interesujące działania językowe zawsze połączone z osiągnięciem innych celów: poszerzaniem wiedzy z różnych dziedzin, wzbudzeniem autorefleksji, przełamywaniem własnych barier.

Zapraszamy także gorąco do współtworzenia działu *Języki obce po szkole*. Tym razem można w nim przeczytać tekst Urszuli Soler, opisujący barwnie biografię językową Autorki (i jej synka), osoby wielojęzycznej, która żyje już co najmniej trzy razy, jeśli uznamy za prawdę stwierdzenie Goethego: „Człowiek żyje tyle razy, ile zna języków”.



# Wykorzystanie innego języka w nauce języka tercjalnego

MARTÍN TESTA

Uważa się, że znajomość więcej niż jednego języka jest zaletą, jeśli chodzi o naukę języka trzeciego lub kolejnego (Singleton, Aronin 2007: 92–92). Ciągłe jednak funkcjonują metody, w których albo zakazuje się używania języka pierwszego lub innego języka obcego w procesie uczenia się, albo stosuje się go do ciągłego porównywania z językiem docelowym. Obydwa podejścia bywają skuteczne, przynajmniej w pewnym stopniu. Jednak kwestia akceptacji – bądź jej braku – obecności innego języka obcego w klasie danego języka wciąż pozostaje dylematem nauczycieli.

Już w latach 80. XIX w. zaczęto zakazywać używania języka ojczystego na lekcjach języków obcych, ponieważ obawiano się, że znajomość dwóch określonych języków będących w stałym kontakcie w umyśle ucznia może zakłócać proces uczenia się (Cook 2016: 25). Jednak wiele metod, które rozwinęły się w XX w., korzysta z repertuaru językowego uczniów jako podstawy rozwoju kompetencji komunikacyjnych. Biorąc pod uwagę fakt, że większość regionów i krajów Europy jest co najmniej dwujęzyczna, uczniowie z tych obszarów mają szerszy wachlarz strategii uczenia się języków obcych. Natomiast Polska jest w tym zakresie „zaskakująco” jednojęzyczna (Otwinowska 2016: xi) i to „znacząco wpływa zarówno na postawy uczniów względem wielojęzyczności, jak i rozwijanie kompetencji różnojęzycznej” (Kucharczyk 2018: 43).

## Języki na lekcjach

Można różnie argumentować za i przeciw używaniu innego (obcego lub nie) języka na lekcji języka obcego. Jak pisze De Angelis (2007: 130–138), na proces uczenia się języka tercjalnego (lub kolejnego) mogą mieć wpływ wszystkie języki znane uczniom – w tym ojczysty – oraz relacje między nimi (np. pokrewieństwo językowe, poziom znajomości, częstotliwość używania, czas i jakość ekspozycji). Ponadto poziom znajomości danego języka ma wpływ na proces odzyskiwania słów z leksykonu mentalnego ucznia (ang. *lexical retrieval process*) i pod tym względem połączenie nowego słowa z podobnie wyglądającym/brzmiącym w innym znanym języku może przyspieszyć ten proces. Jednak badanie rosyjsko-angielskiej dwujęzycznej grupy studentów (Marian, Neisser 2000, za: Wang 2016) wykazało, że wspomnienia pierwotnie zakodowane „po rosyjsku” można było odzyskać szybciej i łatwiej, gdy zapytano o nie uczniów po rosyjsku, a nie po angielsku. Wyniki tego badania sugerują, że użycie innego języka może spowolnić proces odzyskiwania leksyki.

Istotą wielojęzyczności jest wzajemna zależność języków w umyśle osoby wielojęzycznej: ludzie wielojęzyczni nie są swoistą sumą dwóch (lub więcej) osób jednojęzycznych, ale raczej reprezentują unikatową konfigurację językową i kulturową charakteryzującą się



stałą interakcją i współistnieniem języków w umyśle mówiącego (Cook 1991, 2016: 32; Safont Jordà 2005: 14). Jak piszą Herdina i Jessner (2002: 59): „Kompetencji dwujęzycznych nie można zatem oceniać za pomocą tradycyjnych metod testowania języka, ale należy je badać za pomocą dwujęzycznego systemu psycholingwistycznego, który może się również charakteryzować mową mieszaną” (tłum. własne – M. T.).

Dziś powszechnie się uważa, że język angielski stanowi europejską i światową *lingua franca* (np. Cenoz, Jessner 2000; Hoffman 2000; Jessner 2006; Bono 2011; Aronin, Singleton 2012a; Otwinowska 2016; Kucharczyk 2018). Dlatego w klasie języka obcego (innego niż angielski) angielski L2 jest aktywnym składnikiem zarówno konstelacji językowej nauczyciela, jak i osób uczących się (por. Jessner 2006: 2). Krajobraz językowy w Polsce znacząco się zmienił na przestrzeni wieków (zob. Otwinowska 2016) i obecnie angielski jest często L2, szczególnie u młodszych Polaków, ponieważ występuje w treściach programowych od początku szkoły podstawowej (Otwinowska 2016: 235), a nawet od przedszkola. To bardzo ważny czynnik, ponieważ biorąc pod uwagę uprzywilejowaną pozycję języka angielskiego w repertuarze językowym uczących się, „języki tercjalne są często postrzegane przez uczniów jako mniej potrzebne (znajomość języka angielskiego, czyli języka komunikacji międzynarodowej, jest, zdaniem uczniów, zupełnie wystarczająca” (Kucharczyk 2018: 50). W niedawnym badaniu przeprowadzonym na Wydziale Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego (Testa 2018) zauważono, że chociaż wszyscy studenci wybrali język polski jako język najczęściej przez nich używany, z którym najczęściej się identyfikowali, to angielski został uznany za język najbardziej użyteczny i prestiżowy.

### Proces nauki języka obcego jako układ złożony i dynamiczny

Wielu specjalistów (np. Aronin, Ó Laoire 2004: 17–18; Aronin, Singleton 2012a) sugeruje ogląd procesu wielojęzyczności z perspektywy złożonych, dynamicznych systemów<sup>1</sup>. Jedną z pierwszych osób zajmujących się złożonymi systemami adaptacyjnymi w akwizycji języka drugiego była Diane Larsen-Freeman (1997: 142). Wyjaśnia ona, że wyodrębnianie tego typu systemów polega na tym, iż „są dynamiczne, złożone, nieliniowe, chaotyczne, nieprzewidywalne, wrażliwe na warunki początkowe, otwarte, samoorganizujące się, wrażliwe na sprzężenie zwrotne (ang. *feedback*) i adaptacyjne” (tłum. własne – M. T.).

Innymi słowy, złożone układy dynamiczne są samoorganizującymi się układami utworzonymi przez ogromną liczbę komponentów, oddziałujących między sobą na wiele sposobów, z których „wyłania się” nowy byt (por. De Bot 2008: 166). Oznacza to proces, w którym coś nowego (być może nieoczekiwanego) powstaje w wyniku interakcji składników (czynników i/lub elementów) systemu, a także wskutek wpływów zewnętrznych (Larsen-Freeman, Cameron 2008: 200; Larsen-Freeman 2014: 665). Złożoność tego rodzaju systemów można wyraźnie dostrzec w analogii do działania stada ptaków lub systemu pogodowego (Larsen-Freeman, Cameron 2008: 200).

W kontekście nauki języka trzeciego lub kolejnego, każdy język rzeczywiście jest wrażliwy na warunki początkowe. Posiadała (2016: 112, za: Kucharczyk 2018) zaznacza, że różnojęzyczność jest cechą indywidualną, ponieważ kompetencje każdej osoby są wynikiem m.in. niezliczonych interakcji między językiem ojczystym a znanymi językami obcymi. To zaś, wraz z innymi elementami społeczno-psycholingwistycznymi, najprawdopodobniej wpływa na rozwój kompetencji językowych. Jak pisze Kucharczyk (2018: 64):

Zróznicowany i cząstkowy charakter KR [kompetencji różnojęzycznej] ma ścisły związek z jej zmienną strukturą. Poszczególne składowe repertuaru językowego ucznia zmieniają się wraz z jego doświadczeniem językowym, które jest wypadkową podróży, kariery szkolnej, zawodowej, historii rodzinnej etc. W związku z tym język dotychczas dominujący w repertuarze językowym jednostki może ustąpić miejsca językowi do tej pory pobocznemu, co powoduje swoistą zmianę w konfiguracji składowych repertuaru językowego jednostki.

W świetle dynamicznego charakteru wielojęzyczności, częsty input językowy wydaje się niezwykle istotny. Poprzez częstą ekspozycję na docelowe formy językowe wzorce używania języka „stabilizują się dzięki częstotliwości używania i wzmacniania rangi połączeń w sieciach neuronowych” (Larsen-Freeman 2007: 783, tłum. własne – M. T.). Larsen-Freeman wyjaśnia, że *proces uczenia się i używanie* odbywają się jednocześnie: uczymy się wtedy, gdy używamy – te procesy są nierozłączne. Częsta ekspozycja na język i używanie go (wraz z podejściem refleksyjnym) ostatecznie doprowadza „do uniknięcia interferencji negatywnych” (Kucharczyk 2018: 94). Zatem lekcje języka

1 De Bot (2008) sugeruje termin Dynamic Systems Theory (DST).

obcego z małym inputem języka docelowego nie zapewnią uczniom wystarczającej ilości materiału do „odfiltrowania” bardziej udanych form od tych mniej udanych. Co więcej, przy mniejszej dawce językowej można się spodziewać, że uczniowie będą mniej rozumieć i przez to będą mniej zmotywowani do szukania kontaktu z językiem poza lekcjami, co spowolni proces uczenia się.

Należy jednak pamiętać, że w związku z nielinowością przyswajania języka nie znamy rozmiaru dawki językowej, jaka jest potrzebna, aby interjęzyk uczącego się zaczął proces reorganizacji. Według Waninge i in. (2014: 706): „Ogromna ilość inputu językowego może mieć czasami tylko niewielki (lub żaden) wpływ. Z drugiej strony, minimalny wzrost tej dawki może przynieść nieoczekiwane duże efekty, przyspieszając proces – zjawisko to nazywane jest efektem motyla” (tłum. własne – M. T.).

Należy też pamiętać, że nadużywanie języka ojczystego na lekcji języka obcego wiąże się z ryzykiem ciągłego powrotu do niego. Używanie języka ojczystego wymaga większego wysiłku, gdy chcemy go zahamować (Sorace 2011: 12), co w rezultacie powoduje zmniejszenie dawki języka docelowego.

### Zalety wykorzystywania innego języka

W przeciwieństwie do użytkownika jednojęzycznego, który uczy się języka obcego po raz pierwszy w życiu, znajomość innego języka obcego (L2) stanowi zaletę w procesie nauki języka trzeciego, ze względu na skumulowaną wiedzę metalingwistyczną i strategie komunikacyjne, które już są dostępne uczniowi (Bardel, Lindqvist 2007; De Angelis 2007; Otwinowska 2016).

Co więcej, skumulowana wiedza metalingwistyczna prowadzi do zwiększenia wydajności i złożoności wyrażania siebie w języku docelowym, ponieważ osoby uczące się wielu języków obcych są bardziej wrażliwe zarówno na podobieństwa, jak i różnice między znanymi sobie językami (De Angelis 2007: 121; Bono 2011: 49; Aronin, Singleton 2012a: 82). W nawiązaniu do Myczko (2016: 20) Kucharczyk (2018: 69) pisze:

[O]dwoływanie się do wiedzy językowej uczniów nie tylko wspiera naukę słownictwa i gramatyki w języku obcym, ale pozwala również uświadomić oraz rozwinąć wiedzę pragmatyczno-dyskursywną uczniów, m.in. wskazując elementy różnicujące lub podobne na wszystkich poziomach języka, np. na poziomie tekstu lub treści. Tym samym to właśnie świadomość metajęzykowa – jako umiejętność podrzędna względem umiejętności metapoznawczych – jest warunkiem transferu międzyjęzykowego.

Stwierdzono, że wielojęzyczność (wraz z częstymi kontaktami z mówiącymi w języku docelowym) koreluje z niższymi poziomami lęku językowego (ang. *foreign language anxiety*). Przeciwnie jest w przypadku osób uczących się o mniejszym repertuarze językowym (wraz z rzadszymi kontaktami z mówiącymi w języku docelowym) (Dewaele 2010a). Co więcej, wyższy poziom lęku może również zmniejszyć tzw. gotowość komunikacyjną (Pawlak 2019). Z kolei wysoki poziom odczuwania przyjemności z języka obcego „stanowi bezpieczną bazę psychologiczną, dzięki której można odkrywać nieznaną świat językowy i kulturowy. Radość może być kluczem emocjonalnym do uwolnienia potencjału uczenia się języków zarówno u dorosłych, jak i u dzieci” (Dewaele, MacIntyre 2014: 261, tłum. własne – M. T.).

Na lekcji języka obcego w razie potrzeby można użyć tłumaczenia, aby pomóc uczniom w tworzeniu coraz bardziej znaczących i złożonych wypowiedzi (Levine, Moreland 1990). Uczniowie dość często rezygnują z ich tworzenia, ponieważ nie dysponują wystarczającym słownictwem. Tłumaczenia można zatem użyć w celu użycia bardziej znaczących wypowiedzi, co powoduje, że uczniowie lepiej pamiętają dane przykłady. Wspiera to także kooperatywne uczenie się i zainteresowanie wymianą prawdziwych informacji między uczniami.

Poprzez wykorzystywanie innego języka (obcego lub ojczystego) można również zmotywować uczniów na płaszczyźnie procesu uczenia się. Według Dörnyei (1994: 280–282) można tego dokonać, omawiając zalety i wady różnych rodzajów materiałów i metod, wychodząc poza rutynę (np. praca w parach i grupach), promując samodzielność w celu korygowania własnych błędów.

Konkretny przykład lub słowo w języku innym niż ten, który jest zawsze używany na zajęciach, może być czasem użyty jako sposób na „przełamanie” rutyny i przyciągnięcie uwagi uczniów.

### Pozytywny wpływ homonimów międzyjęzykowych (tzw. kognatów)

Powszechnie uważa się, że homonimy międzyjęzykowe należą do specjalnej grupy słów w umyśle ucznia wielojęzycznego (np. Bono 2011; Otwinowska-Kasztelaniec 2011; Kucharczyk 2018; Otwinowska 2016; Ringbom 2016). Semantyczne i fonologiczne podobieństwa tych słów działają jak magnes przyciągający nowe słowo do leksykalnej pamięci ucznia, który widzi lub słyszy to słowo po raz pierwszy (Ringbom 1987: 41). Wydaje się, że homonimy międzyjęzykowe są przetwarzane szybciej i bardziej wydajnie oraz są rzadziej zapomniane niż inne grupy słów (Helms-Park, Dronjic 2016: 83).

W świetle tych rozważań i nie mając na uwadze oczywistych i niechcianych tzw. fałszywych przyjaciół tłumacza, można uznać, że homonimy międzyjęzykowe mają wpływ na ułatwienie (wielojęzycznego) procesu uczenia się (Otwinowska 2016: 120; także: Helms-Park, Dronjic 2016). W badaniu przeprowadzonym na Uniwersytecie Warszawskim Lema (2016) stwierdziła, że hiszpański L2, pomimo oczywistych interferencji, miał wpływ na ułatwienie uczenia się galicyjskiego L4, ponieważ pozwolił uczniom stosunkowo szybko osiągnąć kompetencje komunikacyjne<sup>2</sup>.

Według De Angelis (2007: 97), ryzyko „pomyłki” jest niewielkie, ponieważ leksykon wielojęzycznego ucznia jest „zintegrowany”<sup>3</sup>, a uczący się „potrafi rozróżnić języki za pomocą „tagów” językowych, które przechowują informacje o przynależności do danego języka, zaś użycie tych „tagów” różni się w zależności od tego, czy mówca jest zaangażowany w proces tworzenia, czy rozumienia wypowiedzi w języku docelowym” (De Angelis 2007: 97, tłum. własne – M. T.).

Rozpoznanie homonimów międzyjęzykowych może zostać zablokowane, gdy istnieje duży językowy dystans *psychotypologiczny* (w mniemaniu ucznia). Pojęcie psychotypologii (Kellerman 1977, 1979a, 1979b) odnosi się do „postrzegania przez ucznia dystansu typologicznego między językami, który jest indywidualną oceną stopnia zależności między poszczególnymi strukturami i słowami L1 i L2” (Otwinowska 2016: 103, tłum. własne – M. T.). Innymi słowy, gdy postrzegana jest bliskość językowa, kanały transferu pozostają otwarte, a wtedy gdy zauważany jest większy dystans językowy, uczący się ma tendencję do unikania transferu<sup>4</sup>. Niemniej jednak wyniki niedawnych badań (np. Kujalowicz 2005; Kirkiçi 2007; Bono 2011) sugerują, że wpływ psychotypologii może zostać nieważniony przez tzw. faktor L2 (ang. *L2 status*, por. Williams, Hammarberg 1998), który odnosi się do tego, że uczniowie wielojęzyczni częściej dokonują porównań między znanymi im językami obcymi, a nie z językiem ojczystym. Wynika to z dużego stopnia wiedzy metalingwistycznej uczniów w odniesieniu do języków obcych, ponieważ język ojczysty jest nabywany w sposób automatyczny i komunikatywny, podczas gdy języków obcych zwykle uczy się w kontekście

formalnym (por. Falk, Lindqvist, Bardel 2015: 227; Otwinowska 2016: 113).

Poza tym uczący się nie wypowiadają się jednakowo: niektórzy nie korzystają z najbardziej oczywistych homonimów międzyjęzykowych i nie akceptują ich jako równoważnych, szczególnie jeśli chodzi o języki daleko spokrewnione (Otwinowska 2016: 85). Prawdopodobnie u uczniów jest konieczna znajomość danego języka przynajmniej na poziomie progowym, aby wyrazy te mogły być „aktywowane”, ponieważ stwierdzono, że rozpoznawanie homonimów międzyjęzykowych poprawia się dzięki (zwiększonemu) doświadczeniu uczenia się, a także dzięki treningowi rozpoznawania tych wyrazów (Kucharczyk 2018; Otwinowska-Kasztelanic 2011, Otwinowska 2016; Pawlenko 2000). Wreszcie, jak słusznie zauważa Ringbom (2007: 24), kognaty bardziej ułatwiają naukę wtedy, gdy chodzi o zadania związane ze zrozumieniem niż o zadania dotyczące tworzenia wypowiedzi<sup>5</sup>.

Pojęcie percepcji i rzeczywiste użycie kognatów ma podstawę w *teorii afordancji* (ang. *theory of affordance*) amerykańskiego psychologa Jamesa Gibsona (1977, 1986)<sup>6</sup>. Afordancje można zdefiniować jako „dostrzegane możliwości działania zapewniane obserwowanemu przez środowisko” (Otwinowska 2016: 129, tłum. własne – M.T.). W kontekście nauki języków obcych afordancje to możliwości uczenia się (Larsen-Freeman 2014: 665): „uczący się w stosunku do materiałów decyduje o tym, czy istnieją możliwości do nauczenia się, czy nie” (tłum. własne – M. T.). Jak słusznie zauważa Aronin (2014: 162), afordancje muszą zostać „aktywowane”, zanim zostaną rozpoznane i wykorzystane jako pomoce w nauce przez wielojęzycznego ucznia i pod tym względem kompetencja różnojęzyczna „opowiada się za wykorzystaniem afordancji międzyjęzykowych” (por. Dewaele 2010b; Gibson 1986: 253; Kucharczyk 2018; Otwinowska 2016; Singleton i Aronin 2007: 92–93). Należy jednak pamiętać, że afordancje nie mogą być mierzone obiektywnie (Gibson 1986: 127–128), np. hiszpański jako język obcy dla rodzimego użytkownika języka chińskiego nie „oferuje” ani tej samej ilości, ani jakości informacji metalingwistycznych co dla rodzimego użytkownika języka blisko spokrewnionego (np. włoskiego) (Testa 2019: 109).

2 W rzeczywistości de Bot (1992: 9) zasugerował, że pokrewieństwo danych języków może mieć wpływ na transfer wiedzy językowej i proceduralnej.

3 Niektórzy badacze (np. Fabbro 2002; Grosjean 1982; Kouritzin 1999) twierdzą, że języki funkcjonują jako odrębne jednostki w umyśle wielojęzycznego ucznia.

4 Aronin i Singleton (2012a: 147) twierdzą, że psychotypologie są dowodem na to, iż całkowite rozdzielanie języków w umyśle osoby wielojęzycznej nie jest możliwe.

5 „Similarity of grammar appears to be especially important in facilitating learning (...), both learning for comprehension and learning for production. Lexical similarity, which facilitates the learner's linking words to other, formally similar words, is also basic for learning, but it may not work in exactly the same way for comprehension, as comprehension can be merely approximate and comprehension in itself does not leave a permanent mark in the mental lexicon” (Ringbom 2007: 17).

6 Ostatnio wielu badaczy (np. Aronin 2014; Aronin i Singleton 2012a, 2012b; Otwinowska-Kasztelanic 2011; Otwinowska 2016) zaczęło analizować naukę różnych języków w świetle teorii afordancji Gibsona. Teoria ta podobna jest do hipotezy świadomego spostrzegania (*noticing hypothesis*) Schmidta (1990).

W celu zbadania afordancji językowych Testa (2018) przeanalizował sytuację podłoża psycholingwistycznego 34 studentów Wydziału Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego w konfiguracji polski/L1, angielski/L2, hiszpański/L3 i zauważył, że prawie wszyscy studenci ocenili hiszpański jako język zbliżony do języka polskiego w zakresie słownictwa, fonetyki i gramatyki (*psychotypologia*).

W kolejnym przeprowadzonym badaniu Testa (2019: 261–262) stwierdził, że studenci, którzy postrzegali słownictwo hiszpańskie jako bardzo podobne do słownictwa polskiego (*psychotypologia leksykalna*) popełniali statystycznie mniej błędów gramatycznych na poziomie B1, ale więcej takich błędów na poziomie B2. Badacz zauważył również, że studenci, którzy oceniali hiszpański jako język fonetycznie bliski polskiemu (*psychotypologia fonetyczna*) popełniali więcej błędów gramatycznych w grupie B1. Ostatecznie Testa stwierdził, że studenci, którzy postrzegali gramatykę hiszpańskiego jako bardzo zbliżoną do gramatyki polskiego (*psychotypologia gramatyczna*) popełniali mniej błędów gramatycznych, ale więcej błędów leksykalnych.

### Model SMART

W celu opisu sposobów wykorzystania repertuaru językowego uczniów w nauce języków tercjalnych Kucharczyk (2018) opracował strategiczny model rozwijania kompetencji różnojęzycznej uczniów. Jest to model SMART: strategie, metapoznanie w uczeniu się, afektywność, refleksyjność i transfer. Ten model uwzględnia rozwijanie strategii uczenia się, motywacji i refleksyjności uczniów poprzez aktywowanie umiejętności wykorzystywania własnego repertuaru językowego. Według autora, powstały „transfer międzyjęzyczny na poziomie podsystemów języka” prawdopodobnie usprawni proces uczenia się języków tercjalnych.

Kucharczyk (2018: 94) proponuje przyjęcie postawy refleksyjnej, dzięki której uczniowie będą świadomie dostrzegać tak samo „podobieństwa, jak i różnice pomiędzy językami, co docelowo ma doprowadzić do uniknięcia interferencji negatywnych” (Kucharczyk 2018: 94). Pomimo tego, że znajomość innych języków jest źródłem nieuniknionych interferencji w czasie nauki języka obcego, są one jednak „dowodem na aktywną naukę jednostki i w związku z tym nie powinny być postrzegane jako element szkodliwy w procesie kształcenia językowego, tym bardziej że duża część interferencji jest pozytywna” (Kucharczyk 2018: 166–167). Co więcej, „[t]ransfer powinien być traktowany jako element wspierający i optymalizujący proces uczenia, a nie jako jego główny cel, ponieważ przyczynia się on do jego dynamicznego charakteru” (Kucharczyk 2018: 175).

### Zakończenie

Jak wspomniano powyżej, zalety homonimii międzyjęzycznej w nauce języków pokrewnych są powszechnie uznawane przez wielu badaczy, ponieważ mogą prowadzić do szybszej aktywacji słownictwa w języku docelowym, a tym samym do szybszego zrozumienia sensu zdań, co może przyspieszyć proces uczenia się. Co więcej, ogólne pozytywne rezultaty wynikające z wykorzystywania homonimii międzyjęzycznej wydają się przeważać nad efektem obecności tzw. fałszywych przyjaciół tłumacza. Niezależnie od tego, czy nauczyciel decyduje się na użycie innych języków obcych jako „pomocy” w nauczaniu, zalety i wady takiej decyzji muszą być jasne dla uczniów. Jak słusznie zauważa Dörnyei (1994), internalizacja i utrzymanie zasad przebiegu lekcji mają zasadnicze znaczenie dla rozwoju spójności grupy, co sprzyja motywacji uczniów.

Reasumując, wykorzystanie innego języka w nauce języka tercjalnego może być użyteczne, o ile ten język stanowi narzędzie do obniżania poziomu lęku językowego i rozwijania znajomości „potencjalnego” słownictwa (kognatów). Nie należy go jednak stosować kosztem L2/L3. Wykorzystywanie języka ojczystego może wiązać się z ryzykiem minimalizacji używania języka docelowego, ponieważ uczniowie czują się pewniej w swoim języku dominującym. Poza tym używanie języka angielskiego jako „pomostu” między L1 a L3 może również drastycznie skracać czas używania L3, szczególnie jeśli chodzi o naukę języków słabiej obecnych w polskim kontekście społeczno-kulturowym.

### BIBLIOGRAFIA

- Aronin, L. (2014), *The concept of affordances in applied linguistics and multilingualism*, [w:] M. Pawlak, L. Aronin (red.), *Essential Topics in Applied Linguistics and Multilingualism, Second Language Learning and Teaching*, Heidelberg: Springer Verlag, s. 157–172.
- Aronin, L., Ó Laoire, M. (2004), *Exploring multilingualism in cultural contexts: towards a notion of multilinguality*, [w:] C. Hoffmann, J. Ytsma (red.), *Trilingualism in Family, School and Community*, Clevedon: Multilingual Matters, s. 11–29.
- Aronin, L., Singleton, D. (2012a), *Multilingualism*, Filadelfia: John Benjamins Publishing Company.
- Aronin, L., Singleton, D. (2012b), *Affordances theory in multilingualism studies*, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 3, s. 311–331.
- Bardel, C., Lindqvist, C. (2007), *The role proficiency and psychotypology in lexical crosslinguistic influence. A study of a multilingual learner of Italian L3*, [w:] M. Chini, P. Desideri, M. Favilla, G. Pallotti (red.), *Atti del VI Congresso di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata*, Napoli 9–10 de febrero de 2006, Perugia: Guerra Editore, s. 123–145.

- Bono, M. (2011), *Cross-linguistic interaction and metalinguistic awareness in third language acquisition*, [w:] G. De Angelis, J.M. Dewaele (red.), *New Trends in Cross-Linguistic Influence and Multilingualism Research*, Bristol: Multilingual Matters, s. 25–52.
- Cenoz, J., Jessner, U. (2000), *English in Europe: The acquisition of a third language*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Cook, V. (1991), *The poverty-of-the-stimulus argument and multicompetence*, „Second Language Research”, nr 7, 103–117.
- Cook, V. (2016), *Transfer and the relationships between the languages of multi-competence*, [w:] R. Alonso Alonso (red.), *Crosslinguistic influence in Second Language Acquisition*, Bristol: Multilingual Matters, s. 24–37.
- De Angelis, G. (2007), *Third or Additional Language Acquisition*, Clevedon: Multilingual Matters.
- de Bot, K. (1992), *A bilingual production model: Levelt's 'speaking' model adapted*, „Applied Linguistics”, nr 13(1), s. 1–24.
- de Bot, K. (2008), *Introduction: second language development as a dynamic process*, „The Modern Language Journal”, nr 92(2), s. 166–178.
- Dewaele, J.-M. (2010a), *Emotions in Multiple Languages*, Londyn: Palgrave Macmillan.
- Dewaele, J.-M. (2010b), *Multilingualism and affordances: Variation in self-perceived communicative competence and communicative anxiety in French L1, L2, L3 and L4*, „International Review of Applied Linguistics in Language Teaching (IRAL)”, nr 48, s. 105–129.
- Dewaele, J.-M., MacIntyre, P. (2014), *The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom*, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 4(2), s. 237–274.
- Dörnyei, Z. (1994), *Motivation and motivating in the foreign language classroom*, „The Modern Language Journal”, nr 78(3), s. 273–284.
- Dörnyei, Z. (1997), *Psychological processes in cooperative language learning: group dynamics and motivation*, „The Modern Language Journal”, nr 81(4), s. 482–493.
- Fabbro, F. (2002), *The neurolinguistics of L2 users*, [w:] V. Cook (red.), *Portraits of the L2 User*, Clevedon: Multilingual Matters, s. 197–218.
- Falk, Y., Lindqvist, C., Bardel, C. (2015), *The role of L1 explicit metalinguistic knowledge in L3 oral production at the initial state*, „Bilingualism: Language and Cognition”, nr 18, s. 227–235.
- Gibson, J. (1977), *The theory of affordances*, [w:] R. Shaw, J. Bransford (red.), *Perceiving, Acting and Knowing*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, s. 67–82.
- Gibson, J. (1986), *The ecological approach to perception*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Grosjean, F. (1982), *Life with Two Languages: An Introduction to Bilingualism*, Cambridge: Harvard University Press.
- Helms-Park, R., Dronjic, V. (2016), *Crosslinguistic lexical influence: Cognate facilitation*, [w:] R. Alonso (red.), *Crosslinguistic influence in Second Language Acquisition*, Bristol: Multilingual Matters, s. 71–92.
- Herdina, P., Jessner, U. (2002), *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Hoffmann, C. (2000), *The spread of English and the growth of multilingualism with English in Europe*, [w:] J. Cenoz, U. Jessner (red.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*, Clevedon: Multilingual Matters, s. 1–21.
- Jessner, U. (2006), *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*, Edynburg: Edinburgh University Press.
- Kellerman, E. (1977), *Towards a characterisation of the strategy of transfer in second language learning*, „Interlanguage Studies Bulletin”, nr 2(1), s. 58–145.
- Kellerman, E. (1979a), *The problem with difficulty*, „Interlanguage Studies Bulletin”, nr 4(1), s. 27–48.
- Kellerman, E. (1979b), *Transfer and non-transfer: Where are we now*, „Studies in Second Language Acquisition”, nr 2, s. 37–57.
- Kirkıcı, B. (2007), *Meine Hobbys sind Müzik hören und Schwimmen: Lexical Transfer in L1 Turkish-L2 English Learners of L3 German*, „Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht”, nr 12(3), <https://bit.ly/2RwlfKA> [dostęp: 04.06.2019].
- Kouritzin, S. (1999), *Face(t)s of First Language Loss*, Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Kucharczyk, R. (2018), *Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności (na przykładzie francuskiego jako drugiego języka obcego)*, Lublin: Wydawnictwo Werset.
- Kujalowicz, A. (2005), *Cross-linguistic influence in the production of German prepositions by Polish learners of English and German*, „Studia Anglica Posnaniensia”, nr 41, s. 187–198.
- Larsen-Freeman, D. (1997), *Chaos/complexity science and second language acquisition*, „Applied Linguistics”, nr 18(2), s. 141–165.
- Larsen-Freeman, D. (2001), *Teaching grammar*, [w:] M. Celce-Murcia (red.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*, Boston: Heinle & Heinle, s. 251–266.
- Larsen-Freeman, D. (2007), *Reflecting on the cognitive-social debate in second language acquisition*, „The Modern Language Journal”, nr 91, s. 773–787.
- Larsen-Freeman, D. (2014), *It's about time*, „The Modern Language Journal”, nr 98(2), s. 665–666.
- Larsen-Freeman, D., Cameron, L. (2008), *Research methodology on language development from a complex systems perspective*, „The Modern Language Journal”, nr 92(2), s. 200–213.
- Lema, R. (2016), *Las interferencias del español L2 en el estudio del gallego L4*, „Itinerarios”, nr 23, s. 61–78.

- Levine, J., Moreland, R. (1990), *Progress in small group research*, „Annual Review of Psychology”, nr 41, s. 585–634.
- Lewaszkiwicz, T. (2015), *Wpływ języka niemieckiego na system gramatyczny języka ogólnopolskiego (na tle wpływów innojęzycznych)*, [w:] S. Wölke, H. Bartels (red.), *Einflüsse des Deutschen auf die grammatische Struktur slawischer Sprachen*, Bautzen: Domowina-Verlag, s. 90–120.
- MacIntyre, P. (2017), *An overview of language anxiety research and trends in its development*, [w:] C. Gkonou, M. Daubney, J.-M. Dewaele (red.), *New Insights into Language Anxiety: Theory, Research and Educational Implications*, Bristol: Multilingual Matters, s. 11–30.
- MacIntyre, P. i in. (1998), *Conceptualizing willingness to communicate in a L2: a situational model of L2 confidence and affiliation*, „The Modern Language Journal”, nr 82(4), s. 545–562.
- Marian, V., Neisser, U. (2000), *Language-dependent recall of autobiographical memories*, „Journal of Experimental Psychology: General”, nr 129, s. 361–368.
- Myczko, K. (2016), *Wielojęzyczność jako cel współczesnego kształcenia językowego. Potencjał i rzeczywistość szkolna*, [w:] A. Jaroszewska, B. Karpeta-Peć, M. Smuk, J. Sobańska, J. Sujecka-Zajac (red.), *Wielojęzyczność i międzykulturowość na lekcji języka obcego. Między teorią a praktyką nauczania*, Warszawa: Instytut Germanistyki UW/Instytut Romanistyki UW, s. 11–24.
- Otwinowska, A. (2016), *Cognate Vocabulary in Language Acquisition and Use. Attitudes, Awareness, Activation*, Bristol: Multilingual Matters.
- Otwinowska-Kasztelanic, A. (2011), *Awareness and affordances: Multilingual versus bilinguals and their perceptions of cognates*, [w:] G. De Angelis, J.-M. Dewaele (red.), *New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research*, Bristol: Multilingual Matters, s. 1–18.
- Pavlenko, A. (1999), *New approaches to concepts in bilingual memory*, „Bilingualism: Language and Cognition”, nr 2(3), s. 209–230.
- Pavlenko, A. (2000), *L2 influence on L1 in late bilingualism*, „Issues in Applied Linguistics”, nr 11(2), s. 175–205.
- Pawlak, M. (2019), *Czym są różnice indywidualne w nauce języka obcego i jak sobie z nimi radzić?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 5–12.
- Posiadała, K. (2016), *Kilka refleksji na temat rozwijania kompetencji wielojęzycznej wykorzystaniem narzędzi technologii Web 2.0*, [w:] A. Jaroszewska, B. Karpeta-Peć, M. Smuk, J. Sobańska, J. Sujecka-Zajac (red.), *Wielojęzyczność i międzykulturowość na lekcji języka obcego. Między teorią a praktyką nauczania*, Warszawa: Instytut Germanistyki UW/Instytut Romanistyki UW, s. 111–125.
- Ringbom, H. (1987), *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom, H. (2007), *Cross-linguistic Similarity in Foreign Language Learning*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom, H. (2016), *Comprehension, learning and production of foreign languages: The role of transfer*, [w:] R. Alonso (red.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*, Bristol: Multilingual Matters, s. 38–52.
- Safont Jordà, M. (2005), *Third Language Learners: Pragmatic Production and Awareness*, Clevedon: Multilingual Matters.
- Schmidt, R. (1990), *The role of consciousness in second language learning*, „Applied Linguistics”, nr 11, s. 129–158.
- Singleton, D., Aronin, L. (2007), *Multiple language learning in the light of the theory of affordances*, „Innovation in Language Learning and Teaching”, nr 1(1), s. 83–96.
- Sorace, A. (2011), *Cognitive advantages in bilingualism: Is there a 'bilingual paradox'?*, [w:] P. Valore (red.), *Multilingualism. Language, Power, and Knowledge*, Piza: Edistudio, s. 335–358.
- Testa, M. (2018), *The psycholinguistic background of L1 Polish students of L3 Spanish*, „Crossroads: A Journal of English Studies”, nr 22(3), s. 69–90.
- Testa, M. (2019), *Análisis de variables psicolingüísticas en la interlengua de alumnos polacos de español L3* [niepublikowana praca doktorska], Warszawa: Wydział Neofilologii Uniwersytetu Warszawskiego.
- Wang, C. (2016), *Context and language transfer*, [w:] L. Yu, T. Odlin (red.), *New Perspectives on Transfer in Second Language Learning*, Bristol: Multilingual Matters, s. 226–236.
- Waninge, F., Dörnyei, Z., de Bot, K. (2014), *Motivational dynamics in language learning: change, stability, and context*, „The Modern Language Journal”, nr 98(3), s. 704–723.
- Wei, L. (2000), *Dimensions of bilingualism*, [w:] L. Wei (red.), *The Bilingualism Reader*, London: Routledge, s. 3–25.
- Williams, S., Hammarberg, B. (1998), *Language switches in L3 production: Implications for a polyglot speaking model*, „Applied Linguistics”, nr 19(3), s. 295–333.

**DR MARTÍN TESTA** Adiunkt w Instytucie Studiów Iberyjskich i Iberoamerykańskich Uniwersytetu Warszawskiego. Współpracuje z Uniwersytetem SWPS jako lektor języka angielskiego i hiszpańskiego. Jego prace badawcze dotyczą m.in. psycholingwistycznych aspektów uczenia się języków obcych.



# Jak uczyć jednego języka obcego z wykorzystaniem drugiego

IZABELLA FORGIEL

Ścieżki międzyprzedmiotowe i łączenie wiadomości z różnych dziedzin nie są już w edukacji nowością. Wiele obaw może jednak budzić wykorzystanie jednego języka obcego w nauce drugiego. Warto zatem zweryfikować wiedzę na temat czynników wpływających na poziom kompetencji językowych uczniów i własne kompetencje dydaktyczne w zakresie wielojęzyczności oraz zapoznać się ze znanymi już strategiami i technikami, by wpajać uczniom dobre nawyki z wykorzystaniem nauczania wielojęzycznego.

**R**ola nauczyciela we wdrażaniu uczniów do wielojęzyczności jest kluczowa, dlatego zaprezentowano tu kilka rad, dzięki którym z wielkiego wyzwania, jakim jest dla uczniów nauka dwóch języków jednocześnie, można uczynić doświadczenie atrakcyjne i motywujące, a przez to pozytywne i na długo pozostające w pamięci.

Przeprowadzone w 2011 r. badanie ESLC (por. Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2014; Muszyński i in. 2015) pozwala postawić kilka hipotez dotyczących czynników wpływających na poziom kompetencji językowych uczących się. Badanie potwierdziło, że do najważniejszych czynników należą wczesny wiek rozpoczęcia nauki oraz poziom znajomości badanego języka obcego wśród rodziców uczniów, zwłaszcza w odniesieniu do umiejętności czytania i rozumienia ze słuchu.

Do pozostałych czynników zaliczono subiektywne poczucie użyteczności języka oraz intensywność komunikacji w języku obcym podczas lekcji – właśnie ją jako mającą pozytywny związek z poziomem wszystkich badanych umiejętności wskazywali uczniowie i nauczyciele.

Zaskakujący może się wydawać fakt, że intensywność wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych do nauki języka obcego poza szkołą została zdiagnozowana jako negatywnie skorelowana z wynikami w testach kompetencji w każdej z trzech mierzonych sprawności. Uczniowie, którzy częściej deklarowali, że wykorzystują w domu nowe technologie do nauki języków obcych, prezentowali niższy poziom podczas testów kompetencji. Jako cenną technikę wskazano w badaniu pogłębianie świadomości językowej poprzez kierowanie uwagi uczniów na różnice i analogie między językami: podobieństwa i różnice cech językowych czy analogie bądź odmienności w użyciu języka.

## Praktyka wielojęzyczności na lekcjach

Obowiązkiem nauczycieli jest zadbanie o to, by korelacja między różnymi językami rzeczywiście przejawiała się na lekcjach języka obcego. Wielu nauczycieli robi to, wskazując na słowa uważane za internacjonalizmy czy też podobne do tych w języku ojczystym. Czy można zrobić coś więcej? Można! Elementem niezbędnym do osiągnięcia sukcesu w tym zakresie jest zastosowanie skutecznych strategii wykorzystywanych systematycznie nie tylko przez nauczycieli, lecz także przez uczniów podczas samodzielnej pracy. Uczy



to dobrych nawyków w podejściu do poznawania nowych rzeczy i pozytywnie wpływa na budowanie motywacji do nauki języków poprzez zdolność do racjonalnej oceny bieżącej sytuacji i własnych potrzeb edukacyjnych. Kucharczyk (2018) wyróżnia trzy grupy strategii związanych z aktywowaniem kompetencji różnojęzycznej przez uczniów.

TABELA 1: Strategie wielojęzyczne

WIELOJĘZYCZNE STRATEGIE POZNAWCZE
Ucząc się języka docelowego (słownictwa, gramatyki, fonetyki etc.), dokonuję porównań z innymi językami, które znam.
W językach, które znam, dostrzegam słowa zapożyczone z innych języków.
W językach, które znam, dostrzegam słowa „międzynarodowe” (tzw. internacjonalizmy lub słowa transparentne).
Ucząc się gramatyki języka docelowego, staram się dostrzec w jej zakresie regularności w odwołaniu do gramatyki języków, które znam.
W nauce języka docelowego wykorzystuję umiejętności – związane z czytaniem, pisanem, mówieniem i ze słuchaniem – nabyte w innych językach.
Pamiętam, że różne typy tekstów w różnych językach mają ze sobą wiele punktów wspólnych.
WIELOJĘZYCZNE STRATEGIE METAPOZNAWCZE
Staram się określić, w jakim celu uczę się kolejnego języka.
Odwołując się do nabytego wcześniej doświadczenia w uczeniu się języków, staram się określić swoje słabe i mocne strony.
Przed przystąpieniem do rozwiązywania zadań w języku obcym zastanawiam się, w jaki sposób rozwiązałem/am podobne zadania w innych językach, które znam.
Staram się na bieżąco monitorować, w jakim stopniu znajomość języków jest mi przydatna w nauce kolejnego języka.
WIELOJĘZYCZNE STRATEGIE SPOŁECZNO-AFEKTYWNE
Wiem, że nauka języka jest procesem długotrwałym i wymagającym wysiłku, dlatego nie będę się zrażać podczas nauki kolejnego języka.
Komunikując się w kolejnym języku, którego się uczę, proszę rozmówcę o wsparcie i – jeśli to możliwe – o używanie zwrotów/słów transparentnych.

Źródło: Kucharczyk (2018: 119–120)

### Kolejność nauki języków i ranga rozgrzewki na lekcji

Z własnego doświadczenia – jako osoby, która rozpoczęła swoją naukę z językiem niemieckim i angielskim jednocześnie – mogę powiedzieć, że istotne znaczenie ma fakt, czy lekcja jednego języka obcego odbywa się od razu po lekcji drugiego. Na pierwszym etapie nauki przełączanie się pomiędzy kodami językowymi sprawia

dużą trudność. Pomimo starań i pilnej nauki, kiedy bezpośrednio po godzinie kontaktu z językiem niemieckim miałam lekcję angielskiego, w dalszym ciągu używałam wielu słów niemieckich. Podobnie było, gdy kolejność lekcji była odwrotna. Często nie mamy wpływu na kolejność zajęć w czasie dnia, ważna jest jednak świadomość, że dla części uczniów może to być trudność skutkująca pojawianiem się różnych błędów. W takich przypadkach warto zwrócić szczególną uwagę na rozgrzewkę językową, która może stanowić płynne przejście z jednego języka na drugi, pokazując ich podobieństwa, jak w przypadku spójnika *and* i *und*, lub w dowcipny sposób różnice, np. niem. *bald* ('wkrótce') i ang. *bald* ('łysy') czy często mylone niem. *Kind* ('dziecko') i ang. *kind* ('uprzejmy').

### Fiszki i ilustracje

Swoje zastosowanie może tutaj znaleźć kojarzenie wizualne wykorzystywane w nauce języków obcych do zapamiętywania słownictwa czy struktur gramatycznych. Użycie fiszek w dwóch językach, z tymi samymi piktogramami przedstawiającymi czynności, przy jednoczesnym zastosowaniu dwóch kolorów fiszek (np. żółtego dla niemieckiego i niebieskiego dla angielskiego) może przynieść oczekiwane efekty. Biorąc pod uwagę fakt, że nauka języka angielskiego zwykle rozpoczyna się wcześniej niż nauka innych języków, część fiszek może mieć charakter utrwalający.

### Wykorzystywanie gry *memory*

Kolejną propozycją może być prosta gra niewymagająca znajomości skomplikowanych zasad: dwujęzyczne *memory* zastosowane w czasie lekcji zwiększa częstotliwość powtórzeń i zmusza do skupienia uwagi. Fiszki i karty do gry *memory* można również wykorzystać podczas lekcji do zadań i gier związanych z sortowaniem, kategoryzowaniem, co usprawni proces porządkowania informacji i wytworzy powiązania pomiędzy poszczególnymi elementami wiedzy. Wpływa to na podniesienie efektywności odtwarzania zapamiętanych informacji. W nauce gramatyki rolę elementów wizualnych mogą pełnić kolorowe karty prezentujące różne elementy zdania układane zgodnie z określonym kodem. Doświadczenie gry oraz łączenie elementów wizualnych to działania pozytywne i jeśli przedmioty niezbędne do gry dostępne są w warunkach domowych, nauka odbywa się również poza lekcjami w szkole.

Nie od dziś wiadomo, że nauka nowego języka to nauka nowego sposobu myślenia. Dlatego warto uwolnić się od ciągłego lęku i obaw, że łączenie nauki dwóch języków się nie sprawdzi. Uczniowie z natury są twórczy: w przypadku luki informacyjnej szukają prawdopodobnej

TABELA 2: Obszary kompetencji zawodowej nauczyciela

ELEMENTY KOMPETENCJI POTRZEBNE DO PRAKTYKOWANIA DYDAKTYKI WIELOJĘZYZCZNOŚCI	
Wiedza	<ul style="list-style-type: none"> <li>– znajomość teorii akwizycji językowej, również tej dwujęzycznej i wielojęzycznej</li> <li>– znajomość pojęć: <i>interjęzyk</i>, transfer intralingwalny i międzyjęzykowy, pozytywny i negatywny, strategie uczenia się (typologie), repertuar językowy, kompetencja różnojęzyczna i różnokulturowa</li> <li>– wiedza o języku jako systemie, jego podsystemach</li> <li>– wiedza o różnicach i podobieństwach między językami, których uczą się polscy uczniowie (np. między angielskim a francuskim)</li> <li>– znajomość zasad podejść wielorakich w ramach dydaktyki wielojęzyczności</li> </ul>
Umiejętności praktyczne	<ul style="list-style-type: none"> <li>– odkrywanie wstępnych reprezentacji uczniów na temat języków i ich nauki</li> <li>– opracowanie kontraktu dydaktycznego precyzującego cele i sposoby używania różnych języków podczas lekcji danego języka obcego</li> <li>– analiza i interpretacja błędów popełnianych przez uczniów w kontekście wpływów międzyjęzykowych</li> <li>– planowanie i stwarzanie sytuacji wyzwalających refleksję metajęzykową i metapoznawczą uczniów</li> <li>– stosowanie podczas lekcji danego języka obcego elementów podejść wielorakich, np. interkomprehensji, dydaktyki zintegrowanej czy podejścia interkulturowego</li> <li>– praktyczna znajomość języków (np. nauczyciel języka francuskiego powinien znać przynajmniej język angielski oraz drugi język romański)</li> </ul>
Uwarunkowania osobowościowe	<ul style="list-style-type: none"> <li>– uświadomienie sobie własnej kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej</li> <li>– uświadomienie sobie i ewentualna modyfikacja własnego nastawienia do rozwijania kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej u siebie i u innych</li> <li>– zaakceptowanie roli współuczniowiec, towarzysza nauki, a nie modelu</li> <li>– wykazywanie empatii poznawczej wobec uczniów w zakresie ich rytmu nauki, ich biografii językowej, ich motywacji do nauki języków</li> <li>– wzbudzanie motywacji uczniów do nauki różnych języków, nie tylko języka angielskiego</li> <li>– podejmowanie współpracy z nauczycielami innych języków</li> <li>– rozwijanie postawy refleksyjnej wobec własnej praktyki</li> <li>– nieustanne dążenie do samorozwoju, poszerzania wiedzy, doskonalenia umiejętności praktycznych</li> </ul>
Umiejętność uczenia się	<ul style="list-style-type: none"> <li>– uświadomienie sobie stosowanych strategii uczenia się języków obcych</li> <li>– rozwijanie różnorodnych strategii uczenia się, służących rozwijaniu kompetencji różnojęzycznej (w zakresie nauki słownictwa, gramatyki, rozumienia ze słuchu, czytania, mówienia i pisania)</li> </ul>

Źródło: Kucharczyk, Szymankiewicz (2018)

odpowiedzi, a procesy słowotwórcze, mimo rozmaitych błędów, mają zwykle uruchomione, zatem trzeba je odpowiednio ukierunkować.

### Kompetencje wielojęzyczne nauczycieli

Zanim zaczniemy szerzej rozwijać dydaktyczne działania wielojęzyczne, należy zweryfikować poziom własnych kompetencji w tym zakresie. Na podstawie wyników badań oraz analiz Szymankiewicz i Kucharczyka można wyróżnić cztery podstawowe obszary kompetencji nauczyciela. Prezentuje je tabela nr 2.

Nauczając języka obcego w izolacji od innych języków, nie wykorzystujemy w pełni możliwości naszych uczniów. Odbieramy im niejako możliwość refleksji i skorzystania z wcześniejszych doświadczeń, ograniczając pole skojarzeń łączących różne partie wiedzy gromadzonej przez nich przez lata. Warto zatem dokonać refleksji nad własnym warsztatem pracy, by móc wykorzystać uśpiony potencjał edukacyjny uczniów.

### BIBLIOGRAFIA

→ Gajewska-Dyszkiewicz, A., Męziński, M., Rycielska, L., Chandler, D., Ellis, M. (2014), *Raport tematyczny badania. Bada-*

*nie umiejętności mówienia w języku angielskim*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

→ Kucharczyk, R. (2018), *Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności (na przykładzie francuskiego jako drugiego języka obcego)*, Lublin: Wydawnictwo Werset.

→ Kucharczyk, R., Szymankiewicz, K. (2018), *Świadomość własnego procesu uczenia się języków obcych przyczynkiem do innowacyjnych działań dydaktycznych. W stronę dydaktyki wielojęzyczności w początkowym kształceniu nauczycieli*, „Neofilolog”, nr 51/1, s. 89–108, [bit.ly/2tk7wyw](http://bit.ly/2tk7wyw) [dostęp: 30.12.2019].

→ Muszyński, M., Campfield, D., Szpotowicz, M. (2015). *Język angielski w szkole podstawowej – proces i efekty nauczania. Wyniki podłużnego badania efektywności nauczania języka angielskiego (2011–2014)*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

**IZABELLA FORGIEL** Nauczyciel dyplomowany języka angielskiego w Zespole Szkół w Barcinie. Absolwentka Międzynarodowej Akademii Nauk San Marino, NKJO w Bydgoszczy, UAM w Poznaniu, UKW w Bydgoszczy. Animatorka prac projektowych i innowacyjnych rozwiązań edukacyjnych. Koordynatorka projektów międzynarodowych Młodzież w działaniu, PO WER, Erasmus + i projektów eTwinning.



# Pięć kroków do dwujęzyczności zamierzonej na lekcjach języka angielskiego w klasie czwartej (i nie tylko)

EWA KUSZ

Artykuł dotyczy idei dwujęzyczności zamierzonej (nienatywnej), która cieszy się coraz większą popularnością w polskich rodzinach. W opisywanym wypadku proces ten przebiega podczas zajęć z języka angielskiego w klasie IV. Głównym założeniem była immersja językowa polegająca na używaniu przez nauczyciela wyłącznie języka angielskiego już od pierwszych lekcji tak, by uczniowie mieli możliwość szybkiego przystosowania się do nowej sytuacji. W artykule zaprezentowano rezultaty po pierwszym semestrze nauki, sformułowano wnioski oraz podjęto dyskusję nad korzyściami oraz wadami takiego stylu pracy. To również zachęta dla nauczycieli języka obcego w klasach młodszych, by nie bali się na swoich lekcjach postugiwać się wyłącznie nim.

Pojęcie dwujęzyczności zamierzonej (ang. *intentional bilingualism*, a także *non-native bilingualism*) (Szramek-Karcz 2014, 2017) kojarzy się z głównie z kształceniem w warunkach domowych, kiedy to głównie rodzice/opiekunowie (lub jedno z nich) porozumiewają się z dzieckiem w języku, który nie jest jego językiem rodzimym (tzw. nienaturalna dwujęzyczność rodzinna (Stasiak 2019)). Idea dwujęzyczności zamierzonej może być jednak z powodzeniem stosowana w warunkach innych niż domowe, zwłaszcza wtedy, gdy wymaga to od uczniów posługiwania się językiem nierodzimym lub uczestniczenia w sytuacjach, w których język ten jest wykorzystywany. Lekcje języka angielskiego są tego idealnym przykładem, a relatywnie niewielka liczba godzin (3x45minut w ciągu tygodnia), przy konsekwentnym stosowaniu wyłącznie języka obcego przez osobę prowadzącą zajęcia, przynosi niewspółmiernie korzystne efekty dla uczniów.

Oprócz odpowiedniej motywacji uczniów, najważniejsza – bo wymagająca najwięcej konsekwencji i systematyczności – jest mobilizacja nauczyciela. Chęć zanurzenia uczniów w języku obcym, pokazania im, że nie jest to tylko przedmiot szkolny, ale żywy język, którym można się komunikować tak jak językiem ojczystym, to najczęstsze argumenty skłaniające nauczycieli języków do tego, by na lekcjach stosować jedynie język obcy. Są to również argumenty dla rodziców, którzy w obawie przed niepowodzeniem swoich dzieci w postaci niższych ocen sugerują nauczycielom stosowanie jedynie tradycyjnych metod. Trudnością w początkowej fazie wprowadzania dwujęzyczności zamierzonej na lekcjach języka angielskiego w klasach młodszych może być strach uczniów przed nieznanym (zwłaszcza że zmienia się ich system pracy: zamiast jednego nauczyciela prowadzącego mają ich kilkunastu) oraz początkowa nieumiejętność pełnego zrozumienia treści przekazywanych przez nauczyciela. Metodzie tej zarzuca się również „sztuczność interakcji lekcyjnej” (Mihułka 2015: 88) wynikającą z asymetrycznego rozkładu sił i pozycji społecznych podczas lekcji (nauczyciel zawsze ma status wyższy niż uczeń, stąd niemożność

stworzenia naturalnych sytuacji komunikacyjnych). Jednocześnie trudności te mogą być motywacją dzieci do tego, by starały się (w miarę swoich możliwości) mówić w języku obcym. Warto również podkreślić, że na tym etapie kształcenia nauczyciel nie powinien zabraniać dzieciom używać języka polskiego i powinien reagować na ich pytania zadawane w języku ojczystym. Pozwoli to na przełamanie nieśmiałości oraz ułatwi zaangażowanie się w lekcje. Warunkiem zachowania idei dwujęzyczności zamierzonej jest jednak to, że nauczyciel będzie udzielał odpowiedzi wyłącznie w języku obcym, z wykorzystaniem mimiki, gestów, rysunków, fiszek czy krótkich filmów wideo. Atutem sprawnie i ciekawie przeprowadzonej lekcji będzie też wykorzystywanie dostępnych materiałów, które niewątpliwie pomagają w komunikacji, nawet jeśli treść jest przekazywana wyłącznie w języku obcym. Warto zatem śpiewać wraz z uczniami, rapować, stosować rymowanki, krótkie wiersze, a także zachęcać uczniów do zajęć ruchowych, uaktywniających obie półkule mózgowe dzieci.

Wdrożenie idei dwujęzyczności zamierzonej wymaga podjęcia pewnych kroków, które pozwolą przygotować się do tego dość wymagającego przedsięwzięcia. Poniżej przedstawione zostały etapy, które nauczyciel decydujący się na ten właśnie sposób przekazywania wiedzy powinien wziąć pod uwagę.

### **Krok pierwszy: odpowiednio przemyślany i przygotowany plan działania**

Zanim nauczyciel zdecyduje się na to, by podczas swoich zajęć stosować jedynie język obcy, warto by uzmysłowił sobie już na początku tej ścieżki, jakie wymagania stawia sobie i swoim uczniom. Po pierwsze, odpowiednio przemyślany i przygotowany plan działania musi być dostosowany do podstawy programowej oraz wymagań edukacyjnych. Po drugie, świadomi tej metody powinni być też rodzice dzieci biorących udział w zajęciach. Dlatego warto zainwestować czas w przesłanie wiadomości z użyciem dziennika elektronicznego lub osobiste spotkanie z rodzicami w szkole, podczas którego nauczyciel będzie miał możliwość wyjaśnienia zasad postępowania na lekcji. Jest to szczególnie ważne w klasach młodszych, gdyż często dzieci nie są jeszcze w stanie powtórzyć tego, co miał im do przekazania nauczyciel. Może to skutkować nieporozumieniami nie tylko na linii nauczyciel – dziecko, ale przede wszystkim nauczyciel – rodzice. Ciekawym pomysłem pozwalającym zrozumieć wzajemne relacje może być tworzenie dla danej klasy nagrań audio z użytymi na lekcji (lub w całym rozdziale) słowami i wyrażeniami. Nagrane pliki dźwiękowe można udostępniać np. za pomocą *Google Drive*, dzięki czemu uczniowie będą mogli

w każdej chwili przesłuchać nagrania i je powtórzyć. Poza tym rodzice będą mieć bezpośredni wpływ na edukację językową swoich dzieci, słuchając i zachęcając je do ćwiczeń, nawet jeśli nie czują się kompetentni w zakresie danego języka obcego.

Przygotowując odpowiedni plan działania, należy uzmysłowić sobie, które metody i techniki aktywizujące będą dla danej klasy najlepsze. Zdaniem autorki tekstu, niezawodnymi metodami są te angażujące wszystkie zmysły. Stąd tak ważne są wspomniane ćwiczenia muzyczno-ruchowe: śpiewanie, rymowanie, rapowanie itp., które pozornie mogą wydawać się jedynie odskocznią od właściwego materiału, jednak w połączeniu z innymi metodami dają zdumiewające efekty. Już po miesiącu zajęć uczniowie, nawet jeśli nie rozumieli całej wypowiedzi, potrafili zrozumieć przyswajane podczas lekcji słowa (bądź całe wyrażenia), wychwycić je z kontekstu, dzięki czemu polecenia do ćwiczeń nie były dla nich wyzwaniem. Co więcej, nauczyciel prowadzący lekcje posługiwał się brytyjskim angielskim i już po około czterech tygodniach zauważył, iż uczniowie zaczęli stosować wymowę typowo brytyjską, np. brak 'r' w wygłosie, np. *car* /ka:ː/, *ruler* /'ru:ləː/, *mother* /'mʌðəː/, *father* /'fa:ðəː/. Nastąpiła też wyraźna różnica w wypowiedzianych przez uczniów słowach zawierających długie i krótkie samogłoski. Uczniowie w sposób naturalny różnicowali długość wypowiedzianych samogłosek w takich słowach, jak *horse* /hɔ:s/, *dog* /dɒg/, *bird* /bɜ:d/, *short* /ʃɔ:t/ itd.

### **Krok drugi: wdrożenie działań oraz systematyczność**

Kolejny krok do osiągnięcia sukcesu we wdrażaniu idei dwujęzyczności zamierzonej na lekcjach języka obcego to podążanie za przyjętymi na początku drogi zasadami, a także pełna konsekwencja oraz systematyczność. Te niby łatwe do napisania słowa klucze wymagają wiele poświęcenia ze strony nauczyciela podejmującego się kształcenia swych uczniów wyłącznie w języku obcym.

Pomocą w realizacji tego procesu jest na pewno odpowiednia motywacja uczniów poprzez docenianie ich starań w postaci plusów, pieczętek, naklejek i innych widocznych nagród, dzięki którym wszystkie strony (nauczyciel, uczniowie oraz rodzice) będą widziały postępy w zmaganiach z procesem przyswajania języka obcego. Jednocześnie należy pamiętać, aby konsekwentnie weryfikować uzbieraną pulę „nagród” i na końcu docenić uczniów wysoką oceną. Warto także cały czas podkreślać, że o ile wysoka ocena jest namacalnym ukoronowaniem starań, o tyle to sam proces uczenia się i przyswajania nowych wiadomości jest znacznie ważniejszy. Utrzymanie

równowagi między zachowaniem ciekawości uczniów, niezaburzonej chęcią zdobywania wysokich ocen, a pogonią za piątkami i szóstkami jest bardzo trudne i wymaga od nauczyciela ciągłej stymulacji podopiecznych.

Dla utrzymania ciągłości i wysokiego poziomu zajęć warto zainwestować początkowy czas lekcji w kilkuminutowe rozgrzewki językowe. Pozwoli to na utrwalenie poznanego materiału oraz doda motywacji do konsekwentnej pracy podczas lekcji. Oprócz gier i zabaw ważne jest, by stosować na lekcji te same struktury leksykalno-gramatyczne podczas wypowiedzania poleceń. Dzięki temu uczniowie szybko zapamiętują ich znaczenie i wiedzą, jakie czynności mają wykonywać. Początkowa konsternacja znika już po kilku zajęciach i każdy uczeń wie, co oznaczają wyrażenia typu *Can you please read...?*, *Can you do exercise number...?*, *Now, you're going to listen....* itd. Co ważne, by zapewnić komfort uczniom, oprócz niewerbalnych metod komunikacji w postaci gestów, mimiki, ruchów, należy korzystać jak najczęściej ze współczesnych urządzeń elektronicznych, np. tablicy interaktywnej czy rzutnika, co dzisiaj jest właściwie koniecznością. Mnogość materiałów dostępnych online i ich mądre wykorzystywanie może być jednym z głównych bodźców do tego, by zachęcić uczniów do systematycznej pracy. Natomiast korzystanie z tablicy interaktywnej jest dużym udogodnieniem w bieżącym monitorowaniu pracy uczniów poprzez wskazywanie omawianego w danym momencie ćwiczenia. Poza tym, dzieci nie muszą za każdym razem prosić nauczyciela o podejście do ich miejsca pracy, gdyż widzą dokładnie, które zadania są omawiane z użyciem tablicy interaktywnej.

### **Krok trzeci: otwartość na zmiany, dostosowanie się do potrzeb klasy**

Nawet najlepsze plany po pewnym czasie ulegają weryfikacji, zwłaszcza jeśli pracuje się w zróżnicowanym zespole klasowym, wśród uczniów z różnorakimi potrzebami i problemami dydaktycznymi i społecznymi. Rolą nauczyciela jest zatem takie dostosowanie się do podopiecznych, by jak najlepiej wykorzystać ich potencjał podczas zajęć z języka obcego. Przede wszystkim należy poznać indywidualne różnice psychofizyczne każdego z uczniów poprzez wnikliwą analizę ich zachowania, umiejętności pracy w grupie czy zdolności intelektualnych. Na podstawie obserwacji nauczyciel uczy się dostosować metody pracy oraz środki dydaktyczne, które uwzględnić będą zainteresowania dzieci, ich predyspozycje i tempo pracy.

Oprócz oczywistych korzyści wynikających z dostosowania wymagań do potrzeb klasy i systematycznego stosowania dwujęzyczności zamierzonej na lekcjach języka obcego warto również zwrócić uwagę na tzw. efekty

uboczne. Jednym z nich jest wpływ na funkcjonowanie uwagi u uczniów i jej zauważalny wzrost nie tylko w nauce języka obcego, ale również w wykonywaniu innych czynności. Według badań przeprowadzonych w 2016 r. (Bak, Long, Vega-Mendoza, Sorace 2016) dotyczących wpływu krótkotrwałej nauki języka obcego na funkcjonowanie poznawcze wynika, że systematyczna nauka języka obcego ma znaczący wpływ na umiejętność dłuższego skupienia uwagi. Jest to szczególnie ważne w kontekście dostosowywania wymagań do potrzeb klasy, gdyż daje pewność, że intensywne i konsekwentne stosowanie języka obcego podczas zajęć przyczyni się do osiągnięcia sukcesów nie tylko na płaszczyźnie językowej, lecz także poznawczej.

### **Krok czwarty: wyrównywanie szans**

Zajęcia prowadzone wyłącznie w języku obcym mogą być bardzo dużym wyzwaniem intelektualnym zwłaszcza dla tych uczniów, którzy z trudem przyswajają nowy materiał. Dlatego warto zorganizować zajęcia dodatkowe, pozwalające na tzw. wyrównanie szans między nieuniknionym zróżnicowanym poziomem wśród uczniów. Eliminacja tych różnic już na początku drogi ku dwujęzyczności zamierzonej na lekcjach języka obcego pozwoli na łatwiejsze prowadzenie zajęć i większą swobodę w doborze materiałów i metod. Najważniejszym pytaniem, jakie pojawia się przy organizacji lekcji dodatkowych, jest to o ich kształt i formę, o to, jak powinny one wyglądać, by najlepiej wykorzystać czas przeznaczony dla tego typu uczniów.

Pierwszym krokiem, który powinien podjąć nauczyciel, jest takie zachęcenie uczniów do uczestnictwa w zajęciach dodatkowych, by nie odczuli oni, że są to spotkania mające na celu uzupełnienie braków w ich wiedzy. Ważna jest tu zatem odpowiednia motywacja w postaci rozmowy z dzieckiem (i/lub rodzicami), uświadamiająca potrzebę uczestnictwa w lekcjach dodatkowych. Cechą charakterystyczną takich zajęć może być również to, że nauczyciel może sobie pozwolić na wprowadzenie elementów języka ojczystego w ramach wytłumaczenia najbardziej skomplikowanych dla dzieci zagadnień (np. gramatycznych). Ciekawym wyjściem z sytuacji jest takie zaaranżowanie zajęć, by temat na nich omawiany (lub chociażby jego elementy) „wyprzedzał” ten pojawiający się na lekcji właściwej. Rzecz jasna, nie chodzi tu o omówienie tych samych ćwiczeń (wręcz przeciwnie, nauczyciel tworzy na te zajęcia specjalny zestaw gier, zabaw i zadań), ale o wprowadzenie do nowego tematu, który pojawi się podczas zajęć z całą grupą. Dzięki temu uczniowie będą bardziej zaangażowani i zmotywowani do pracy na lekcji z użyciem jedynie języka obcego, gdyż większość treści (o ile nie całość) będzie dla nich zrozumiała, bo zdążyli się już z nią zaznajomić.

### Krok piąty: pomoc w rozwoju najzdolniejszych uczniów

W każdym zespole klasowym znajduje się grupa uczniów, którzy wymagają dodatkowej motywacji w postaci zajęć uzupełniających ich wiedzę i pomagających pokonać trudności z przyswajaniem oraz utrwalaniem nowego materiału. Jednak uwagę należy również skierować na te dzieci, które potrzebują bodźców do tego, by lekcja nie stawała się nudna, zbyt oczywista, przekazująca jedynie znane już uczniom treści. Mowa tutaj o uczniach szczególnie uzdolnionych lub tych, którzy mają większe doświadczenie językowe. Jedną z wielu możliwości zaangażowania uczniów w materiał, który wykracza szeroko poza podstawę programową, a jednocześnie (z uwagi na swoją nietuzinkowość) jest bardzo interesujący, jest poprowadzenie zajęć dodatkowych z fonetyki i fonologii języka angielskiego. Doświadczenie autorki tekstu pokazuje, że zajęcia te, prowadzone wyłącznie w języku angielskim, z wykorzystaniem materiałów używanych podczas ćwiczeń z fonetyki i fonologii języka angielskiego w szkolnictwie wyższym<sup>1</sup>, pozwalają m.in. na wprowadzenie symboli IPA (International Phonetic Alphabet), transkrypcji podstawowych słów, nabycie umiejętności czytania transkrybowanego tekstu bez zapisu ortograficznego. Uczniowie poznają różnice między samogłoskami polskimi i angielskimi, mają świadomość istnienia samogłosek długich i krótkich, dowiadują się, czym są dyftongi i tryftongi. Ta wykraczająca poza podstawę programową wiedza, podana w formie gier i zabaw, zwiększa świadomość i wrażliwość uczniów na dźwięki artykułowane podczas procesu komunikacji w języku obcym, pozwala na swobodniejszą rozmowę i zaszczepia w młodych umysłach chęć dalszego kształcenia z zakresu wymowy języka obcego. Jest to tym ważniejsze w dzisiejszych czasach, kiedy sama umiejętność podstawowej komunikacji w języku obcym nie jest już wystarczająca (zwłaszcza jeśli chodzi o język angielski)<sup>2</sup>. Liczy się również sposób, w jakim następuje proces komunikacji, ponieważ świadczy on o poziomie (nie tylko językowym) użytkownika danego języka.

### Plusy i minusy metody dwujęzyczności zamierzonej

Przedstawione tu pomysły na prowadzenie zajęć z zastosowaniem zasad idei dwujęzyczności zamierzonej na

lekcjach języka obcego w klasie IV wymagają ogromnego poświęcenia ze strony nauczyciela. Z jednej strony, prowadzenie lekcji jedynie w języku obcym jest wyzwaniem samym w sobie, gdyż utrudnia uczniom proces przyswajania nowych wiadomości. Dzieci nie tylko muszą pojąć nieznaną dotąd treść, lecz także zrozumieć język (zatem znać słownictwo i struktury językowe), w którym nowy materiał jest przekazywany. Z drugiej strony, propozycja dodatkowych zajęć zarówno dla uczniów z trudnościami, jak i tych wybitnie zdolnych nadwyręża i tak skurczony już do granic możliwości czas nauczyciela. Wynagradza to jednak szybka adaptacja młodych umysłów do tego, by słuchać, a następnie komunikować się w języku obcym. Niesłyszana radość uczniów z wypowiedzianych przez nich wyrazów i zdań, nawet jeśli są one stylistycznie niepoprawne<sup>3</sup>, daje nauczycielowi prowadzącemu przedmiot sygnał, iż idea dwujęzyczności zamierzonej na lekcjach języka obcego spełnia przyjęte założenia i motywuje do podejmowania dalszych kroków oraz bycia konsekwentnym w dążeniu do zamierzonego celu, jakim jest rozbudzenie w uczniach chęci do rozwijania swoich zdolności językowych.

Ciekawe jest również to, że uczniowie zapamiętują nauczyciela jako tego, który posługuje się wyłącznie (lub w większości) językiem obcym, dlatego spotykając go w innych (pozaszkolnych) sytuacjach, w sposób naturalny komunikują się z nim, używając języka obcego. Wypracowanie takich zachowań pozwala na wyeliminowanie strachu czy niepewności związanych z porozumiewaniem się w języku obcym w różnych sytuacjach życiowych, nie tylko w klasie.

Wprowadzenie idei dwujęzyczności zamierzonej na lekcjach języka obcego niesie jednak ze sobą nie tylko pozytywne efekty. Należy wspomnieć również o minusach, które mogą pojawić się w procesie akwizycji języka obcego z użyciem tej metody. Jednym z najważniejszych jest wydłużenie czasu wypowiedzi nauczyciela (teacher talking time), co może skutkować obniżeniem zainteresowania ze strony uczniów podczas lekcji. Kluczową rolę odgrywa w takim wypadku umiejętność zonglowania typami ćwiczeń, gier i zabaw. „Przeplatanie” zagadnień wymagających maksymalnej uwagi (nowe pojęcia gramatyczne, wymowa nowo poznanych słów/wyrażeń/zwrotów,

1 Mowa tu o podręczniku pt. *How Much Wood Would a Woodchuck Chuck?: English Pronunciation Practice Book*. Podręcznik do nauki wymowy języka angielskiego. Jest to pozycja, która oprócz ćwiczeń dotyczących pojedynczych słów pozwalających na utrwalanie i ćwiczenie poprawnej wymowy najtrudniejszych (zwłaszcza dla Polaków) fonemów języka angielskiego, zawiera również wiele rymowanek, limeryków, „łamańców językowych”, które uatrakcyjniają zajęcia z fonetyki i pozwalają na maksymalne zaangażowanie uczniów.

2 Zob. Anisfeld i in. (1962).

3 Ważne jest, aby nauczyciel poprawiał uczniów tak, by nie byli oni świadomi, że są poprawiani. Najprostszym i najczęściej stosowanym sposobem jest parafraza tego, co zostało przez uczniów wypowiedziane, z jednoczesną zmianą niepoprawnych struktur/wyrażeń. Dzięki temu można uniknąć procesu fosylizacji, czyli utrwalania błędnych elementów lingwistycznych (zob. Borecka 2017).

utrwalanie znaczenia nowych słów) z zadaniami o mniejszym stopniu zaangażowania (ćwiczenia konwersacyjne w parach, zajęcia muzyczno-ruchowe, ćwiczenia manualne: rysowanie, kolorowanie, dopasowywanie, uzupełnianie brakujących elementów i inne).

#### BIBLIOGRAFIA

- Anisfeld, M., Bogo, N., Lambert, W.E. (1962), *Evaluation reactions to accented English speech*, „Journal of Abnormal Social Psychology”, nr 65, s. 223–231.
- Bak, T.H., Long, M.R., Vega-Mendoza, M., Sorace, A. (2016), *Novelty, Challenge, and Practice: The Impact of Intensive Language Learning on Attentional Functions*, „PLoS ONE”, nr 11(4): e0153485, doi.org/10.1371/journal.pone.0153485, [dostęp: 20.09.2019].
- Borecka, V. (2017), *Psycholingwistyczne przyczyny fosylizacji w nauce języka angielskiego*, „Białostockie Archiwum Językowe”, nr 17, 13–31, bit.ly/34uEDMG, [dostęp: 19.09.2019].
- Mańkowska, A., Nowacka, M., Kłoczowska, M. (2009), *How Much Wood Would a Woodchuck Chuck?: English Pronunciation Practice Book. Podręcznik do nauki wymowy języka angielskiego*, Kraków–Rzeszów–Zamość: Konsorcjum Akademickie.

→ Miłułka, K. (2015), *Naturalna komunikacja na lekcji języka obcego – stan rzeczywistości czy niedościgniony cel?*, „Języki Obce w Szkole” nr 2, s. 82–89.

→ Stasiak, S. (2019), *Nienaturalna dwujęzyczność rodzinna. Studium przypadku chłopca ze spektrum autyzmu*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 43–47.

→ Szramek-Karcz, S. (2014), *Non-Native Bilingualism in Poland – A formulation of the problem*, „Linguistica Silesiana” nr 35, s. 294–303.

→ Szramek-Karcz, S. (2017), *Centrum wielojęzyczności oparte na dobrej motywacji*, [w:] K. Kuros-Kowalska, I. Loewe, N. Moćko (red.), *Dwujęzyczność, wielojęzyczność i wielokulturowość: edukacja i globalizacja*, Katowice: Uniwersytet Śląski i Komlogo, s. 47–60.

**DR EWA KUSZ** Pracownik naukowo-dydaktyczny w Katedrze Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Rzeszowskiego oraz nauczyciel języka polskiego i języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 28 w Rzeszowie. Jej zainteresowania naukowe to dydaktyka wymowy, fonetyka i fonologia języka angielskiego, technologie związane z automatycznym pomiarem wymowy, a także dwujęzyczność zamierzona.





# Kompetencje wielojęzyczne i wiedza z zakresu historii języka – narzędzia pomocne w nauczaniu języka obcego

PIOTR A. OWSIŃSKI

Artykuł jest postulatem skierowanym do nauczycieli i lektorów, aby w czasie lekcji języka niemieckiego jako drugiego języka obcego wykorzystywali znajomość angielszczyzny u swoich uczniów lub studentów. Chodzi bowiem o wywołanie pozytywnego transferu językowego powstającego wskutek prezentacji dźwiękowych i leksykalnych podobieństw między językiem angielskim i niemieckim. W wyniku takiego działania zostaje często podtrzymana motywacja do nauki drugiego języka obcego, wspomagająca proces szybszego i łatwiejszego nabywania nowej wiedzy i sprawności językowych.

„Miał rację Bacon mówiąc,  
że pierwszym obowiązkiem uczonego  
jest uczyć się języków!”

(Eco 1987: 421)

Jako lejtmotyw tego artykułu służy cytata z *Imienia róży* Umberta Eco (1932–2016). Słowa te wypowiada jeden z głównych bohaterów powieści, Wilhelm z Baskerville, zafascynowany postacią, pogłębionymi filozoficznymi oraz dziełami średniowiecznego franciszkanina – Rogera Bacona (ok. 1214–1292). W słowach tych można niewątpliwie odnaleźć nie tylko długą historię praktyki uczenia się oraz nauczania języków obcych, lecz także ogromne znaczenie przypisywane ich znajomości.

Niniejszy artykuł jest postulatem skierowanym do nauczycieli i lektorów języków obcych (w szczególności uczących języka niemieckiego), aby w swojej pracy dydaktycznej stale i wytrwale wykorzystywali znajomość jednego języka obcego w nauce innego, co musi korespondować z czynnikami wspomagającymi proces uczenia się/nauczania, jakimi są wielojęzyczne kompetencje nauczycieli. To właśnie nauczyciele są odpowiedzialni za prawidłowy proces przekazywania, a także nabywania i przyswajania wiedzy, umiejętności oraz sprawności przez swoich uczniów lub studentów. Trafna myśl św. Augustyna: *W Tobie samym musi płonąć to, co chcesz rozpaścić w innych*, zwraca uwagę na jeszcze jeden czynnik wspomagający lub hamujący proces nabywania sprawności językowych – motywację. Musi ona przecież charakteryzować obu partnerów procesu dydaktycznego. W psychologii procesy motywacyjne definiuje się jako wewnętrzny, psychofizyczny stan gotowości do rozpoczęcia, kierowania i podtrzymywania określonych działań (Gerrig, Zimbardo 2011: 354; Pasternski 2016; Kowal 2019: 37).

## Języki obce w ofercie edukacyjnej polskich publicznych szkół i przedszkoli

W XXI w. język angielski pełni powszechnie funkcję *lingua franca*. Nie dziwi zatem fakt, że to właśnie on niepodzielnie króluje w ofercie edukacyjnej polskich szkół i przedszkoli.

Dlatego też jest językiem najczęściej wybieranym na egzaminach ósmoklasisty (CKE 2019a), gimnazjalnym (CKE 2019b) oraz maturalnym (CKE 2019c). Pozostałe języki obce (m.in. niemiecki, rosyjski, francuski, włoski) funkcjonują jako języki nauczane na mniejszą skalę, a wśród nich jest również grupa języków rzadko nauczanych (m.in. czeski, szwedzki, grecki), dla których liczba uczących się w placówkach publicznych nie przekracza tysiąca (CIE 2018; Kowal 2019: 38). Dlatego mamy obecnie taki stan rzeczy, że języki nauczane na mniejszą skalę oraz języki rzadko nauczane zostały przesunięte na pozycję drugiego lub trzeciego języka obcego.

### Język niemiecki jako drugi język obcy

Bezdyskusyjne jest, że przy tak wczesnym rozpoczynaniu nauki angielskiego oraz jego silnym wpływie na współczesnego człowieka, duża część Polaków posługuje się tym językiem przynajmniej w stopniu komunikatywnym. Ogromny odsetek tej części stanowią dzieci i młodzież, opanowujące go dzięki ofercie edukacyjnej publicznych szkół i przedszkoli. Można zatem przyjąć, że dzieci i młodzież przynajmniej w stopniu podstawowym potrafią porozumieć się w języku angielskim, czyli najczęściej pierwszym języku obcym, z którym mają styczność. Właśnie ten fakt powinien zostać wykorzystany przez nauczycieli drugiego i trzeciego języka obcego, zwłaszcza jeśli któryś z tych języków należy do tej samej rodziny językowej co angielski. Chodzi tu zatem o wykorzystanie faktu pokrewieństwa języków oraz ukazanie podobieństw (i ewentualnie różnic) między nimi, dzięki czemu uczniowie szybciej i lepiej będą mogli opanować kolejny język obcy. Dlatego też nauczyciele i lektorzy języka niemieckiego nie powinni rugować angielskiego ze swoich zajęć, lecz dążyć do wywołania pozytywnego transferu językowego polegającego na wpływie jednego języka obcego na produkcję i recepcję w drugim języku w różnych aspektach (gramatyka, słownictwo, wymowa, pisownia, znaczenie (por. Szulc 1984: 244–245).

Aby świadomie i pewnie sterować procesem uczenia się/nauczania niemieckiego jako drugiego języka obcego, uczący powinni posiadać nie tylko wiedzę i umiejętności z zakresu pedagogiki oraz dydaktyki i metodyki nauczania języka niemieckiego, lecz także powinni być dobrze przygotowani pod względem merytorycznym. Temu celowi mogą służyć odpowiednie zajęcia w trakcie studiów na kierunkach filologicznych. Jednak wśród przedmiotów akademickich coraz rzadziej pojawia się historia języka niemieckiego, dotycząca przecież dynamizmu mechanizmów języka w postaci jego historycznej zmienności,

co zawsze koresponduje z otaczającym światem ekstralingwalnym (język a społeczeństwo, kultura, polityka, moda czy kontakt językowy) oraz rzeczywistością intralingwalną (struktura języka w aspekcie diachronicznym). Uczelniany kurs historii języka – oprócz tego, że jest elementem składowym kompleksowych studiów filologicznych – powinien być potraktowany również jako „podróż w czasie”, dzięki której będzie możliwa odpowiedź na pytanie: *Dlaczego dzisiejszy język, którego się uczę, jest właśnie taki, podczas gdy dane zjawiska w językach spokrewnionych wyglądają inaczej, chociaż wydają się do nich podobne?* Dla germanistów posługujących się językiem angielskim sytuacja wcale nie wydaje się trudna, ponieważ wystarczy przypomnieć sobie kurs z czasów studiów albo zaznajomić się (może ponownie) z głównymi trendami rozwojowymi języka niemieckiego, aby móc dostrzec bardzo bliskie podobieństwo między obydwoma językami, a następnie umiejętnie pokazać to uczniom. Przede wszystkim chodzi o odwołanie się do ich znajomości języka angielskiego, aby na tej podstawie móc budować ich motywację do uczenia się komunikacji w drugim języku.

### Niemiecki z językiem angielskim w tle

Angielski i niemiecki należą do grupy języków germańskich i tworzą podgrupę języków zachodniogermańskich (Szulc 1991: 25–30; Moskał'ska 1969: 10–11; Szulc 2002: 24–33). Jednak dopiero znajomość tendencji rozwojowych języka niemieckiego sprawia, że pewne zagadnienia dotyczące pokrewieństwa tego języka z angielskim stają się wyraźnie widoczne.

Poniżej zaprezentowano wybrane zagadnienia, których znajomość może okazać się pomocna w nauczaniu języka niemieckiego. Należy skoncentrować się na dwóch płaszczyznach językowych: fonologii i leksyce. Pierwsza powinna być traktowana jako prymarna, ponieważ język to w głównej mierze mówienie i rozumienie treści, które przekazywane są między przynajmniej dwoma partnerami komunikacji w określonym kontekście sytuacyjnym. Płaszczyzna dźwiękowa jest zatem zwykle pierwszą formą zetknięcia się z językiem obcym. Drugą jest leksyka danego języka. Właśnie w tych obszarach można najłatwiej odnaleźć podobieństwa ułatwiające proces uczenia się.

### Płaszczyzna dźwiękowa

Jeżeli chodzi o materię dźwiękową języka niemieckiego, pomocne mogą się okazać podstawy znajomości zasad i istoty drugiej przesuwki spółgłoskowej, która w okresie V–VIII w. n.e. (zaczynając się na terenach południowego obszaru niemieckojęzycznego) doprowadziła

do wyłonienia się języka niemieckiego<sup>1</sup> z grupy języków germańskich. Zmiany językowe rozchodzące się w kierunku północnym (na południu naturalną przeszkodą były Alpy) stawały się tym słabsze, im dalej odbiegały od centrum zmiany, aby wreszcie zaniknąć na granicy izoglosy benrackiej oddzielającej dialekty wysokoniemieckie od dolnoniemieckich, w których nie odnajdziemy śladów tych zmian. W związku z tym próżno również szukać drugiej przesuwki w innych językach germańskich używanych na północ od Benrath (zatem również w języku angielskim). Znając jednak istotę i zasady zmiany spółgłosek germańskich, można próbować kojarzyć niemieckie słowo zawierające nowe dźwięki z jego odpowiednikiem w języku angielskim (ang.) czy niderlandzkim (nl.) zawierającym spółgłoski stare tzn. germańskie (Szulc 1969: 41–42; Schmidt 1980: 64–67; Szulc 1991: 96–97; Janssens, Marynissen 2008: 38; Morciniec 2015: 46–47; Morciniec 2017: 34–35):

— germ. /p, t, k/ w nagłosie wyrazu, w śródgłosie po spółgłoskach /m, n, l, r/ oraz w geminacji:

— germ. /p, t, k/ > niem. /pf, ts, kx/

niem. <i>Apfel</i>	ang. <i>apple</i>	nl. <i>appel</i>
niem. <i>Korn</i> (daw. <i>chorn</i> )	ang. <i>corn</i>	nl. <i>koren</i>
niem. <i>helfen</i> (daw. <i>helpfan</i> )	ang. <i>help</i>	nl. <i>helpen</i>
niem. <i>pflegen</i>	ang. <i>play</i> (< stang. <i>plaigen</i> )	nl. <i>plegen</i>
niem. <i>schöpfen</i>	ang. <i>shape</i>	nl. <i>scheppen</i>
niem. <i>setzen</i>	ang. <i>set</i>	nl. <i>zetten</i>
niem. <i>wecken</i> (daw. <i>wecchen</i> )	ang. <i>wake</i>	nl. <i>wecken</i>
niem. <i>werken</i> (też: <i>Werk</i> )	ang. <i>work</i>	nl. <i>werken</i>

— germ. /p, t, k/ w śródgłosie (oprócz połączeń z /m, n, l, r/) oraz w wygłosie po samogłosce:

— germ. /p, t, k/ > niem. /f, s, x/ lub /f/, s/, x/

niem. <i>Schiff</i>	ang. <i>ship</i>	nl. <i>schip</i>
niem. <i>das</i>	ang. <i>that</i>	nl. <i>dat</i>
niem. <i>ich</i>	ang. <i>I</i> (daw. <i>ic</i> )	nl. <i>ik</i>
niem. <i>offen</i>	ang. <i>open</i>	nl. <i>openen</i>
niem. <i>essen</i>	ang. <i>eat</i>	nl. <i>eten</i>
niem. <i>machen</i>	ang. <i>make</i>	nl. <i>maken</i>

Innym fenomenem płaszczyzny dźwiękowej, na który nauczyciel języka niemieckiego mógłby zwrócić uwagę uczniów podczas prezentacji treści nauczania, jest

datowana na XI w., rozwijająca się na południu niemieckiego obszaru językowego w drodze asymilacji, monofonematyzacja staro-wysoko-niemieckiego /sk/ i przez to powstanie w języku niemieckim dźwięku /ʃ/ (w zapisie graficznym <sch>). Przebieg jego rozprzestrzeniania się jest podobny do sposobu rozchodzenia się fal zmian drugiej przesuwki, w związku z czym dialekty północnoniemieckie oraz języki germańskie północnej Europy również nie wykazują tych przeobrażeń. W XIII w. postępujący proces asymilacji objął wreszcie połączenia głosek: /s + l, m, n, v/ oraz /r + s/, a jeszcze później – kombinacje /s + p, t/. Ponieważ proces powstawania /ʃ/ w połączeniu /s + p, t/ uaktywnił się najpóźniej, ortografia nie notuje do dziś tego zjawiska (< zamiast \* <schp-, scht-> ciągle pisze się <sp-, st->), np.:

niem. <i>schlecht</i>	ang. <i>slight</i>	nl. <i>slecht</i>
niem. <i>schmuggeln</i>	ang. <i>smuggle</i>	nl. <i>smokkelen</i>
niem. <i>schneien</i>	ang. <i>snow</i>	nl. <i>sneeuwen</i>
niem. <i>schwimmen</i>	ang. <i>swim</i>	nl. <i>zwemmen</i>
niem. <i>Arsch</i>	ang. <i>arse</i>	nl. <i>aars</i>
niem. <i>sparen</i> [ˈʃpa:rən]	ang. <i>spare</i> [speəˈ]	nl. <i>sparen</i> [spara(n)]
niem. <i>stinken</i> [ˈʃtʏŋkŋ]	ang. <i>stink</i> [stɪŋk]	nl. <i>stinken</i> [stɪŋkə(n)]

### System leksykalny

Słownictwo – obok gramatyki – jako składnik języka naturalnego jest swego rodzaju magazynem znaków językowych, do którego użytkownik zawsze się odwołuje, ilekroć komunikuje się w danym języku. System leksykalny stanowi również najbardziej zewnętrzną warstwę języka, z którą już na początku styka się jego potencjalny użytkownik. Jest to system otwarty, ponieważ stosunkowo łatwo przyjmuje nowe elementy (zapożyczenia), charakteryzujący się jednak nieregularnością i względnie niską stabilnością (archaizmy, neologizmy, zapożyczenia, zmiany znaczeniowe itp.) (EJO 1999: 538). Również te cechy systemu słownikowego mogą być czynnikami ułatwiającymi i przyspieszającymi akwizycję drugiego języka obcego.

Aby to zilustrować, wystarczy przeanalizować podobieństwa między czysto germańskimi słowami obecnymi dzisiaj w różnych formach w języku niemieckim i angielskim oraz niderlandzkim, powstałych na drodze indywidualnych tendencji rozwojowych. Jako punkt wyjścia może tu posłużyć pierwsza przesuwka konsonantyczna, za sprawą której z ogromnej indoeuropejskiej (ie.) rodziny językowej wykryształizowały się języki germańskie w wyniku poniżej prezentowanych alternacji

<sup>1</sup> Dokładniej chodzi tu o grupę wysokoniemieckich dialektów, spośród których później dialekty wschodnio-środkowo-niemieckie stały się podstawą dla współczesnego standardowego języka niemieckiego.

spółgłoskowych (Szulc 1969: 21; Stedje 1979: 44–45; Szulc 2009: 21–22):

ie. */p, t, k/	>	germ. */f, þ, x/
ie. */b <sup>h</sup> , d <sup>h</sup> , g <sup>h</sup> /	>	germ. */b, ð, g/
ie. */b, d, g/	>	germ. */p, t, k/

ie. /piskos/	germ. /fiskaz/	niem. <i>Fisch</i>	ang. <i>fish</i>	nl. <i>vis</i>
ie. [tʀɪnus]	germ. /þurnuz/	niem. <i>Dorn</i>	ang. <i>thorn</i>	nl. <i>doorn</i>
ie. [kʀnom]	germ. /xurnan/	niem. <i>Horn</i>	ang. <i>horn</i>	nl. <i>hoorn</i>
ie. /bʰräter/	germ. /brōpar/	niem. <i>Bruder</i>	ang. <i>brother</i>	nl. <i>broeder</i>
ie. /bʰendʰ-/	germ. [bindan(an)]	niem. <i>binden</i>	ang. <i>bind</i>	nl. <i>binden</i>
ie. [ghostis]	germ. [gastiz]	niem. <i>Gast</i>	ang. <i>guest</i>	nl. <i>gast</i>
ie. /ed-/	germ. /etan(an)/	niem. <i>essen</i>	ang. <i>eat</i>	nl. <i>eten</i>
ie. /gust-/	germ. /kostan(an)/	niem. <i>kosten</i>	ang. <i>cost</i>	nl. <i>kosten</i>

Jednak najbardziej wyraźnymi i czytelnymi przykładami podobieństwa między materiałem leksykalnym wymienionych języków są słowa, które zostały zapożyczone w określonym momencie historycznym. Każde z zapożyczeń podążało później własną drogą rozwojową, typową dla języka, w którym się znalazło. Niemniej jednak wspólna proveniencja leksemów wydaje się łatwo wyczuwalna do dzisiaj. Najprościej można próbować wskazać na styczność plemion germańskich z kulturą rzymską, dzięki której do ludów zamieszkujących tereny na wschód od Rzymu dotarły pewne rozwiązania technologiczne, a wraz z nimi słowa pochodzenia łacińskiego, m.in. z zakresu budownictwa, ogrodnictwa, handlu czy transportu (Moskał'ska 1969: 47–55; Szulc 1991: 123–124; Morciniec 2015: 52–58), np.:

łac. <i>camera</i>	niem. <i>Kammer</i>	ang. <i>chamber</i>	nl. <i>kamer</i>
łac. <i>cellarium</i>	niem. <i>Keller</i>	ang. <i>cellar</i>	nl. <i>kelder</i>
łac. <i>fructus</i>	niem. <i>Frucht</i>	ang. <i>fruit</i>	nl. <i>vrucht</i>
łac. <i>pira, pirum</i>	niem. <i>Birne</i> [daw. <i>bir(e)</i> ]	ang. <i>pear</i>	nl. <i>peer</i>
łac. <i>vīnum</i>	niem. <i>Wein</i>	ang. <i>wine</i>	nl. <i>wijn</i>
łac. ( <i>via</i> ) <i>strata</i>	niem. <i>Straße</i>	ang. <i>street</i>	nl. <i>straat</i>
łac. <i>saccus</i>	niem. <i>Sack</i>	ang. <i>sack</i>	nl. <i>zak</i>

Najbardziej intensywną falę zapożyczeń z łaciny i greki do języka niemieckiego i angielskiego spowodowała jednak chrystianizacja plemion germańskich, która doprowadziła do przyjęcia nowych pojęć wraz z szerzoną wiarą i organizacją struktur kościoła chrześcijańskiego na nowych terenach.

gr. <i>ángelos</i>	niem. <i>Engel</i>	ang. <i>angel</i>	nl. <i>engel</i>
gr. <i>diábolos</i>	niem. <i>Teufel</i>	ang. <i>devil</i>	nl. <i>duivel</i>
gr. <i>kyri(a)kon</i>	niem. <i>Kirche</i>	ang. <i>church</i>	nl. <i>kerk</i>
łac. <i>crux</i>	niem. <i>Kreuz</i>	ang. <i>cross</i>	nl. <i>kruis</i>
łac. <i>paradisum</i>	niem. <i>Paradies</i>	ang. <i>paradise</i>	nl. <i>paradijs</i>
łac. <i>eleemosyna</i>	niem. <i>Almosen</i>	ang. <i>alms</i>	nl. <i>aalmoes</i>
łac. <i>missa</i>	niem. <i>Messe</i>	ang. <i>mass</i>	nl. <i>mis</i>

## Zakończenie

Przywołane propozycje zagadnień historycznojęzykowych stanowią bardzo niewielki wycinek materiału poruszanego w trakcie akademickiego kursu historii języka niemieckiego. Mogą one posłużyć jako inspiracja dla nauczycieli i lektorów języka niemieckiego do refleksji i do przyspieszenia procesu nauczania/uczenia się niemieckiego jako drugiego języka obcego.

Oczywiste jest również, że w warunkach szkolnych podczas zajęć języka niemieckiego nie należy wchodzić w szczegóły historyczno-rozwojowe, chociażby z uwagi na brak czasu czy niewystarczającą znajomość tematu przez uczących się. Celem tego artykułu jest przede wszystkim wyczulenie uczących, aby w swej pracy z uczniami bazowali na ich znajomości języka angielskiego, wywołując pozytywny transfer językowy ułatwiający proces nabywania sprawności w innym języku, a tym samym motywując ich do dalszej nauki i budując w nich przekonanie, że dużo już umieją oraz że drugi język wcale nie jest tak trudny jak może się na początku wydawać.

## BIBLIOGRAFIA

- CIE: Centrum Informatyczne Edukacji (2018), Języki obce wg województw – wg stanu na 30 września 2018 r., [bit.ly/2thB3Z8](http://bit.ly/2thB3Z8) [dostęp: 31.08.2019].
- CKE: Centralna Komisja Egzaminacyjna (2019a), Osiągnięcia uczniów kończących VIII klasę szkoły podstawowej. Sprawozdanie za rok 2019, [bit.ly/34tx74o](http://bit.ly/34tx74o) [dostęp: 31.08.2019].
- CKE: Centralna Komisja Egzaminacyjna (2019b), Wstępne informacje o wynikach egzaminu gimnazjalnego w 2019 r. Zestawienie ogólnopolskie, [bit.ly/2PS25OA](http://bit.ly/2PS25OA) [dostęp: 31.08.2019].
- CKE: Centralna Komisja Egzaminacyjna (2019c), Wstępna informacja o wynikach egzaminu maturalnego przeprowadzonego w maju 2019 r., [bit.ly/34soDug](http://bit.ly/34soDug) [dostęp: 31.08.2019].
- Eco, U. (1987), *Imię róży*, Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- EJO: Polański, K. (red.) (1999), *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*, Wrocław – Warszawa – Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Gerrig, R.J., Zimbardo, P.G. (2011), *Psychologia i życie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Janssens, G., Marynissen, A. (2008), *Het Nederlands vroeger en nu*, Leuven/Den Haag: Acco.
- Kowal, I. (2019), *Motywacja do studiowania filologii szwedzkiej jako filologii rzadkiej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 37–41.
- Morciniec, N. (2015), *Historia języka niemieckiego*, Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej.
- Morciniec, N. (2017), *Historia języka niderlandzkiego*, Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej.
- Moskal'skaâ, O. I. (1969), *Istoriâ nemeckego âzyka*, Leningrad: Izdatel'stvo Prosvëšenie.
- Schmidt, W. (1980), *Geschichte der deutschen Sprache*, Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Szulc, A. (1969), *Abriss der diachronischen deutschen Grammatik. Teil I. Das Lautsystem*, Warszawa/Halle (Saale): Państwowe Wydawnictwo Naukowe/VEB Max Niemeyer Verlag.
- Szulc, A. (1984), *Podręczny słownik językoznawstwa stosowanego*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Szulc, A. (1991), *Historia języka niemieckiego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szulc, A. (2002), *Geschichte des standarddeutschen Lautsystems. Ein Studienbuch*, Wien: Verlag Edition Praesens.
- Szulc, A. (2009), *Historia języka szwedzkiego*, Kraków: Polska Akademia Umiejętności.

**DR PIOTR A. OWSIŃSKI** Asystent w Zakładzie Dydaktyki i Historii Języka Niemieckiego w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Zainteresowania naukowe: historia języka niemieckiego, gramatyka historyczna języka niemieckiego, historyczna fonologia i morfologia, onomastyka, językowy obraz świata.



# Rozwijanie kompetencji kluczowych jako jeden z celów nauki języków obcych

## Potencjał metod i technik nauczania opartych na działaniu

MONIKA JANICKA

W artykule podjęto problematykę rozwijania kompetencji kluczowych na lekcjach języków obcych z wykorzystaniem metody projektów. Ilustrację rozważań teoretycznych stanowi opis projektu zrealizowanego ze studentami lingwistyki stosowanej, przyszłymi nauczycielami języków obcych, mającego dwa cele: rozwijanie kompetencji językowych i kompetencji kluczowych.

Współczesne tempo życia i zmian społecznych wymaga wielu sprawności i kompetencji, zwłaszcza jeśli chce się osiągnąć założone cele i odnieść sukces. Na rozwijanie tych kompetencji jest czas na różnych etapach edukacji: i tej systemowej, i pojmowanej szerzej – jako uczenie się przez całe życie.

### Uczenie się z perspektywy zmian społecznych i potrzeb rynku pracy

Wiedza dezaktualizuje się obecnie bardzo szybko. Zmiany technologiczne, dynamiczny rozwój wielu dziedzin nauki oraz nowe odkrycia sprawiają, że wiedza, którą wynosimy ze szkoły, szybko traci na aktualności. Dlatego tak istotna jest gotowość do uczenia się przez całe życie. Oprócz tego uczestnictwo w życiu społecznym stawia przed obywatelami wiele wyzwań i wymaga odpowiednich kompetencji, by odnaleźć się w złożonej rzeczywistości. Należą do nich np. umiejętności wyszukiwania i selekcjonowania informacji, a także świadome i odpowiedzialne posługiwanie się językiem.

Rynek pracy i wymagania stawiane pracownikom również zmieniają się dzisiaj bardzo dynamicznie. Z badań firmy Hays, zajmującej się doradztwem personalnym i specjalistyczną rekrutacją pracowników, wynika, że sukces na rynku pracy zapewnia przede wszystkim posiadanie tzw. kompetencji miękkich. Ich znaczenie rośnie i – zgodnie z prognozami – w roku 2030 dwie trzecie zawodów będzie wymagało od pracowników posiadania wysoko rozwiniętych kompetencji miękkich. Obecnie eksperci wskazują sześć kompetencji miękkich niezbędnych do znalezienia pracy. Należą do nich:

- chęć do nauki, która wyraża się gotowością do stałego rozwijania i pogłębiania posiadanej wiedzy;
- otwartość na potrzeby innych, umiejętność proponowania rozwiązań wychodzących naprzeciw tym potrzebom;
- zdolność adaptacji, umiejętność radzenia sobie w zmiennym środowisku;
- umiejętności komunikacyjne i interpersonalne;
- szacunek dla pomysłów innych, umiejętność podejmowania konstruktywnej krytyki;



— umiejętności organizacyjne, polegające m.in. na właściwym wyznaczeniu celów, planowaniu działań i wykorzystywaniu dostępnych zasobów<sup>1</sup>.

Znajomość języków obcych podnosi wartość danej osoby na rynku pracy. Z perspektywy możliwości przemieszczania się, jaką daje członkostwo w Unii Europejskiej, kompetencje w zakresie porozumiewania się w językach obcych stają się nie do przecenienia. I choć w społeczeństwie opartym na wiedzy zapamiętywanie faktów i procedur jest ważne, to nie wystarcza do zapewnienia postępu i rozwoju. Ważniejsze są bowiem umiejętności rozwiązywania problemów, krytyczne i kreatywne myślenie, zdolność do współpracy. Uwzględniając ostatnie zmiany społeczno-gospodarcze, Rada Europy przedstawia zestaw kompetencji, który z dzisiejszej perspektywy jest niezbędny do utrzymania poziomu życia, wspierania wysokiego poziomu zatrudnienia oraz wzmacniania spójności społecznej. Rada Europy wymienia osiem kompetencji kluczowych, „których wszyscy potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, zatrudnienia, włączenia społecznego, zrównoważonego stylu życia, udanego życia w pokojowych społeczeństwach, kierowania życiem w sposób prozdrowotny i aktywnego obywatelstwa”<sup>2</sup>. Na te kompetencje składają się: **wiedza** (fakty, liczby, pojęcia, idee, teorie, które są już ugruntowane i pomagają lepiej zrozumieć określoną dziedzinę lub zagadnienie), **umiejętności** (rozumiane jako zdolność i możliwość realizacji procesów oraz korzystania z istniejącej wiedzy) oraz **postawy** (określające gotowość i skłonność do działania). Wszystkie kompetencje kluczowe uważa się za jednakowo ważne. Ich zakresy się pokrywają i są ze sobą powiązane: aspekty ważne w jednej dziedzinie wspierają kompetencje istotne w innej. Wspólnymi elementami kompetencji kluczowych są: krytyczne myślenie, rozwiązywanie problemów, praca zespołowa, umiejętności komunikacyjne i negocjacyjne, umiejętności analityczne, kreatywność i kompetencje międzykulturowe<sup>3</sup>.

Aby młodzi ludzie kończący szkołę byli przygotowani na wyzwania rynku pracy i potrafili szybko dostosowywać się do jego dynamiki, niezbędne są zmiany w podejściu do kształcenia: nie może w nim dominować system podawczy i odtwórcze przyswajanie wiedzy. Taki system nauczania powinny zastąpić metody, dzięki którym uczniowie mają możliwość odkrywania i nabywania

umiejętności w działaniu oraz formy pracy umożliwiające im współdziałanie. Nie są to bynajmniej nowe zalecenia.

### Uczenie się poprzez działanie a rozwijanie kompetencji kluczowych

Już John Dewey postulował pod koniec XIX i na początku XX w. odejście od przyswajania statycznej wiedzy książkowej, która nie uwzględniała dynamicznych zmian zachodzących w świecie. Propagował ideę, aby szkoła odzwierciedlała życie i łączyła się z pozaszkolnymi doświadczeniami uczniów. W procesie edukacji eksponował uczenie się przez doświadczenie i działanie, ponieważ zapewnia ono poznanie świata i rozwój jednostki. Szkoła powinna być miejscem wzajemnej wymiany doświadczeń, stanowiących w jego rozumieniu infrastrukturę uczenia się. Planując działania dydaktyczne, nauczyciele powinni zatem brać pod uwagę doświadczenia uczniów, gdyż umiejętność korzystania z posiadanego doświadczenia jest istotną cechą uczenia się (por. Melosik 2005: 312–315).

Współczesne teorie uczenia się, które rozwinęły się szczególnie w latach 90. XX w., wracają do postulatów Deweya i podkreślają znaczenie działania dla procesu uczenia się. Dla dydaktyków konstruktywistycznych działanie ma jeszcze jeden wymiar: o ile operacje mentalne są indywidualną aktywnością ludzkiego umysłu, z reguły niewidoczną dla innych, o tyle odbywające się w społecznych kontekstach działanie może podlegać obserwacji, można więc dokumentować, czy i w jakim stopniu zachodzi proces uczenia się. Czynnikiem łączącym (indywidualne) poznanie i (społeczne) działanie jest komunikacja (Siebert 2005: 11–24). Dydaktyka konstruktywistyczna powinna opierać się na trzech filarach: na konstruowaniu, negocjowaniu znaczeń oraz sprawdzaniu ich zasadności w praktyce (Reich 2004: 127). Stąd szczególnie znaczenie mają te działania dydaktyczne, które umożliwiają uczącym się analizę krytyczną, podawanie w wątpliwość, odkrywanie poprzez podejmowanie prób zastosowania wiedzy oraz tworzenie mające formę innowacji, modyfikacji lub działań o charakterze produktywnym i kreatywnym. Takie podejście do uczniów, w którym dostrzega się ich indywidualizm i kreatywność oraz bierze na poważnie wątpliwości i pomysły, wpływa na ich poczucie własnej wartości, a także na samodzielność w myśleniu i działaniu.

Otoczenie społeczne jest niezwykle ważne dla inicjowania procesu uczenia się. Hüther zauważa, że wszystko,

1 Gazeta Prawna.pl z dnia 24.09.2017, [serwis.gazetaprawna.pl/praca-i-kariera/artykuly/1073053,kompetencje-miekkie-rekrutacja.html](http://serwis.gazetaprawna.pl/praca-i-kariera/artykuly/1073053,kompetencje-miekkie-rekrutacja.html) [dostęp: 26.01.2019].

2 Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej z dnia 4.06.2018, [eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=en](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=en), s. 7, [dostęp 19.06.2019].

3 Tamże.

czego człowiek się nauczył: umiejętności czytania, pisania, liczenia, mówienia, a nawet zachowywania wyprostowanej postawy – nauczył się od innych ludzi. Dlatego wchodzenie w interakcje z ludźmi jest warunkiem nabywania wiedzy i umiejętności. Im większa wiedza i umiejętności osób z naszego otoczenia, tym bogatsze i bardziej różnorodne wyobrażenia i doświadczenia, których nabędziemy poprzez interakcje z nimi (Hüther 2016: 58).

### Możliwości rozwijania kompetencji kluczowych na lekcjach języków obcych

Czym są kompetencje w zakresie wielojęzyczności? Określają one „zdolność do prawidłowego i skutecznego korzystania z różnych języków w celu porozumiewania się”. Kompetencje te wymagają rozumienia i tworzenia informacji: „opierają się na zdolności rozumienia, wyrażania i interpretowania pojęć, myśli, uczuć, faktów i opinii w mowie i piśmie (rozumienie ze słuchu, mówienie, czytanie i pisanie) w odpowiednim zakresie kontekstów społecznych i kulturowych, w zależności od potrzeb lub pragnień danej osoby. Kompetencje językowe zawierają w sobie wymiar historyczny oraz kompetencje międzykulturowe. Opierają się na zdolności do (...) pośredniczenia między różnymi językami i mediami”<sup>4</sup>. Ważnymi elementami wchodzącymi w zakres tych kompetencji jest znajomość słownictwa i gramatyki funkcjonalnej różnych języków oraz świadomość głównych rodzajów interakcji słownej i rejestrów języka, znajomość konwencji społecznych oraz aspektu kulturowego i zmienności języków. Niezbędna jest zdolność do właściwego wykorzystywania narzędzi oraz do uczenia się języków przez całe życie. Pozytywna postawa obejmuje docenianie różnorodności kulturowej, a także zainteresowanie różnymi językami i komunikacją międzykulturową. Elementy te znajdują odzwierciedlenie w podstawie programowej kształcenia ogólnego w zakresie nauczania języków obcych. W punkcie 6) podstawy programowej dla III etapu edukacyjnego zapisano, że w kształceniu językowym niezbędne jest: „tworzenie i wykorzystywanie takich zadań językowych, które będą stanowiły ilustrację przydatności języka obcego do własnych celów komunikacyjnych, oraz stwarzanie sytuacji edukacyjnych sprzyjających poznawaniu i rozwijaniu przez uczniów własnych zainteresowań oraz pasji. Wszystkie te działania powinny docelowo służyć rozwijaniu u uczniów świadomości znaczenia języków obcych w różnych dziedzinach życia społecznego, w tym w pracy, również w odniesieniu do własnej ścieżki kariery zawodowej”<sup>5</sup>. Zajęcia z języka obcego

powinny być także wykorzystywane w celu rozwijania wrażliwości międzykulturowej oraz „kształtowania postawy ciekawości, tolerancji i otwartości wobec innych kultur”. Nadmieniamy również, że kształcenie w zakresie języka powinno wspierać i być wspierane przez kształcenie w zakresie pozostałych przedmiotów oraz umiejętności ogólnych, zaś techniki i strategie wykorzystywane podczas zajęć z języka obcego mogą sprzyjać nie tylko rozwojowi umiejętności językowych, lecz także przyczyniać się do umiejętności rozumowania w ogóle. Zadania realizowane w parach lub w grupach dają też możliwość rozwijania kompetencji miękkich, w tym umiejętności współpracy czy docenienia wkładu pracy kolegów i koleżanek. Jednoczesne rozwijanie kompetencji miękkich i kompetencji kluczowych umożliwiają zadania o charakterze otwartym. Należy do nich m.in. praca projektowa.

### Charakterystyka pracy projektowej

Praca projektowa na lekcji języka obcego umożliwia nie tylko intensywniejsze posługiwanie się językiem obcym, lecz także wspiera rozwój kompetencji miękkich: umiejętności współpracy, umiejętności komunikacyjnych i interpersonalnych oraz szacunku dla pomysłów innych, stwarza także przestrzeń dla samodzielności, krytycznego myślenia i kreatywności.

Tematyka projektu powinna być dla uczniów interesująca i poruszająca. Praca projektowa daje uczniom możliwość połączenia indywidualnych zainteresowań, pasji i doświadczeń z nauką szkolną. Dlatego nadaje się – jak żadna inna forma pracy – do realizacji postulatu dotyczącego kształcenia międzykulturowego i umożliwia poznawanie innych języków i kultur przez pryzmat własnej wiedzy i doświadczeń. Nauka wykorzystująca metodę projektu angażuje ucznia w sposób holistyczny – aktywizuje jego sferę kognitywną, emocjonalną i nierzadko wymaga działań o charakterze manualnym. Umożliwia uczniom wykorzystanie talentów artystycznych oraz wiedzy zdobytej na lekcjach innych przedmiotów. W metodzie tej uczenie się stanowi proces: uczniowie gromadzą pomysły, omawiają je, wybierają jedno, zarzucając inne, poszukują optymalnych strategii rozwiązywania powstałych podczas realizacji projektu problemów. Poziom projektu powinien być dopasowany do kompetencji językowych uczniów w taki sposób, aby mogli porozumiewać się w języku obcym nawet mimo niewielkich umiejętności językowych. Na końcu powinien powstać produkt będący wytworem pracy grupy. Wskazane jest, aby produkt

4 Tamże, s. 8.

5 Dziennik Ustaw, poz. 467.

pracy projektowej został przedstawiony podczas spotkania z rodzicami lub zaprezentowany na wystawie szkolnej, np. podczas dnia otwartych drzwi. Sytuacją niemalże idealną jest, kiedy produkt można wykorzystać jako wartościowy materiał do dalszej pracy nad językiem. Praca projektowa stwarza uczniom przestrzeń do samodzielnej pracy, zaangażowanego działania, samodzielności – są to cechy autonomicznego uczenia się. Uczniowie pracują samodzielnie, np. wyszukując informacje niezbędne do realizacji projektu, następnie współpracują w parach lub grupach, tworząc koncepcję projektu, oceniają swoje pomysły, dzielą się zadaniami. Jak pokazują jednak badania i doświadczenie, nie jest to wcale proste i naturalne, gdyż wielu uczniów lub studentów woli pracować samodzielnie i nie czuje się dobrze, pracując w grupie. Dlatego warto przedyskutować z nimi kwestię wspólnej pracy i podziału obowiązków (Jurkiewicz 2019). Należy też pamiętać, że autonomia ucznia musi być rozwijana stopniowo (Wilczyńska 1999) i wspierana przez nauczyciela. Bez tego uczniowie mogą czuć się zagubieni i zdemotywowani. Innym problemem, na który należy zwrócić uwagę, jest komunikacja w grupie. Zwłaszcza podczas realizacji dużych projektów powinno się – oprócz określenia celu głównego – określić cele cząstkowe i ustalić, co będzie stanowiło produkt pracy projektowej. Czas przeznaczony na realizację projektu powinien zostać podzielony na ogólne i indywidualne etapy pracy. Powinno się także ustalić terminy ewaluacji działań cząstkowych w trakcie realizacji projektu. Nauczyciel powinien zainicjować przemyślenie kwestii potrzebnych materiałów, mediów i pomieszczeń oraz skłonić do refleksji, jakie trudności mogą się pojawić podczas realizacji projektu. Powinien też prosić uczniów w regularnych odstępach czasowych o sprawozdania z postępu prac (Bohl 2005, Janicka 2013). Ważne jest także, aby nauczyciel w pewnym stopniu sprawował nadzór nad pracą zespołową i interweniował, gdy nie przebiega ona optymalnie. Odpowiednio dawkowany nadzór daje uczniom pole do samodzielnego, autonomicznego działania, ale nie pozostawia ich samych z problemami, z którymi nie byliby w stanie sobie poradzić.

Jak wspomniano, praca projektowa stanowi pomost pomiędzy nauką szkolną a rzeczywistością zewnętrzną. Dzięki poszukiwaniu informacji (np. w internecie), czytaniu autentycznych tekstów obcojęzycznych lub kontaktowaniu się z rodzimymi użytkownikami danego języka uczniowie zyskują okazję do posługiwania się językiem obcym podczas samodzielnego poznawania i badania rzeczywistości (por. Funk i in. 2014).

### Rozwijanie kompetencji kluczowych na przykładzie projektu językowego

Projekt opisany poniżej został zrealizowany ze studentami pierwszego roku studiów magisterskich na kursie „dydaktyka przedmiotu”. Uczestnikami kursu byli studenci, którzy nabywali uprawnienia do nauczania języka angielskiego lub niemieckiego jako pierwszego oraz języków angielskiego, francuskiego, niemieckiego lub rosyjskiego jako drugiego. Zadaniem, które mieli wykonać studenci w ramach realizacji projektu, było przygotowanie materiałów do nauki języka obcego w studiowanym przez nich języku drugim. Materiały te miały mieć postać stacji uczenia się (Karpeta-Peć 2008: 30–41) i miały być przeznaczone dla uczących się na poziomie A1 lub maksymalnie A2. Obok kompetencji językowych miały też rozwijać kompetencję międzykulturową oraz umiejętność pracy bez bezpośredniego nadzoru nauczyciela. Aby było to możliwe, do każdej ze stacji dołączone było objaśnienie do zadania oraz klucz, tak aby wykonujące zadanie osoby mogły samodzielnie sprawdzić, czy zaproponowane przez nie rozwiązanie jest poprawne. Zadania do poszczególnych stacji uczenia się miały ponadto zostać opracowane w taki sposób, aby podczas ich rozwiązywania konieczne było stosowanie strategii uczenia się: domyślania się znaczeń na podstawie kontekstu lub ilustracji, rozpoznawania podobieństw między językami, wykorzystywania znajomości języka ojczystego lub innych języków obcych, rozpoznawania słów kluczy czy wykorzystywania wiedzy ogólnej. Podczas trwania kursu studenci byli przygotowywani merytorycznie do opracowania zadań: poznali zasady pracy metodą projektu oraz stacji uczenia się i adaptowania tekstów autentycznych, zostali zapoznani z różnorodnymi strategiami rozumienia tekstów czytanych i pisanych oraz możliwościami rozwijania wielojęzyczności u uczniów. Studenci mieli miesiąc na opracowanie materiałów do stacji: wybranie tekstów, ilustracji, przygotowanie materiałów pomocniczych (słowniki, nagrania), jeśli były niezbędne. Ważnym kryterium wykonania materiałów była ich estetyka: miały być na tyle atrakcyjne, aby przyciągać uwagę i zachęcać do pracy.

Stacje uczenia się były wykonywane w grupach 2-, 3-osobowych. Najwięcej stacji (5) dotyczyło nauki języka rosyjskiego: 1. Teksty oraz ilustracje prezentujące „typowe” atrybuty Rosji, 2. Fragmenty bajek rosyjskich, 3. Quiz wzorowany na teleturnieju „Milionerzy” dotyczący informacji o współczesnej Rosji, 4. „Błyskawiczny” kurs nauki cyrylicy, 5. Gra w domino dotycząca przysłów rosyjskich. Dwie stacje w języku francuskim dotyczyły znanych piosenek francuskich oraz zabytków Paryża. Stacją w języku angielskim była krzyżówka i odnosiła się do szeroko rozumianej wiedzy kulturowej o Wielkiej Brytanii, zaś jedna ze stacji

w języku niemieckim miała formę mapy i rozwijała wiadomości w zakresie znajomości geografii Niemiec i miast niemieckich, druga dotyczyła herbów miast, a trzecia – problematyki ekologicznej i sortowania śmieci. Wszystkie stacje były atrakcyjne wizualnie i bardzo estetycznie wykonane. Studenci najpierw rozwiązywali zadania ze stacji uczenia przygotowanych przez innych uczestników kursu, a następnie – po zapoznaniu ich z zasadami oceniania kształtującego – przeprowadzali w formie pisemnej ocenę koleżeńską, udzielając sobie nawzajem informacji zwrotnej.

Warto podkreślić, że produkt pracy projektowej ma największą wartość, jeśli stanowi materiał do dalszej nauki i da się wykorzystać poza klasą szkolną. Wykonane trzy lata temu stacje uczenia się służą do dnia dzisiejszego uczniom – gościom naszej uczelni, np. podczas dnia otwartych drzwi lub lekcji otwartych, które Katedra Lingwistyki Stosowanej UMCS organizuje dla szkół.

Realizacja projektu umożliwiła także (oprócz rozwijania kompetencji metodycznych i językowych) rozwój kompetencji kluczowych.

TABELA 1: Działania realizowane w projekcie a rozwijanie kompetencji kluczowych

KOMPETENCJA KLUCZOWA	DZIAŁANIA REALIZOWANE W PROJEKCIE	WYBRANE PRZYKŁADY WIEDZY, UMIEJĘTNOŚCI I POSTAW POWIĄZANYCH Z TYMI KOMPETENCJAMI WEDŁUG RADY EUROPY
1. Kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji.	Uczestnicy projektu (UP) wyszukują autentyczne teksty, ilustracje, materiały cyfrowe w języku obcym, a następnie przetwarzają je i adaptują do możliwości uczniów na poziomie językowym A1-A2.	Umiejętność czytania, pisania, prawidłowego rozumienia informacji pisemnej. Umiejętność rozróżniania i wykorzystywania źródeł różnego rodzaju. Umiejętność komunikowania się i dostosowywania sposobu komunikowania się do wymogów sytuacji. Zdolność wykorzystywania odpowiednich pomocy, zdolność oceny informacji i pracy z nimi. Pozytywna postawa obejmuje wrażliwość na walory estetyczne i zainteresowanie interakcją z innymi ludźmi.
2. Kompetencje w zakresie wielojęzyczności.	UP konstruuje zadania w taki sposób, aby podczas ich wykonywania móc wykorzystywać wiedzę o języku, znajomość innych języków obcych lub języka ojczystego. UP czytają, przetwarzają i tworzą teksty na różnym poziomie biegłości w różnych językach. W fazie ewaluacji rozwiązują zadania przygotowane przez kolegów, co pozwala na wzbudzenie zainteresowania innymi językami i docenienie różnorodności kulturowej.	Znajomość słownictwa i gramatyki funkcjonalnej. Zdolność do czytania, rozumienia i tworzenia tekstów na różnym poziomie biegłości w różnych językach. Docenianie różnorodności kulturowej oraz zainteresowanie różnymi językami i komunikacją międzykulturową oraz zaciekawienie nimi.
3. Kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii.	Jeśli tematyka stacji uczenia się dotyczy zjawisk przyrodniczych lub jeśli stacje zawierają zadania matematyczne, rozwijają także kompetencje w tym zakresie. W zrealizowanym projekcie jedna stacja dotyczyła tematyki ekologicznej.	Zdolność rozwijania i wykorzystywania myślenia i postrzegania matematycznego do rozwiązywania problemów w codziennych sytuacjach. Zdolności i chęci wyjaśniania świata przyrody z wykorzystaniem istniejącego zasobu wiedzy i stosowanych metod, w tym obserwacji i eksperymentów, w celu formułowania pytań i wyciągania wniosków opartych na dowodach.
4. Kompetencje cyfrowe.	UP korzystają z treści cyfrowych, wyszukując teksty oraz informacje w internecie, odnoszą się do nich krytycznie, oceniając ich przydatność w realizowanym projekcie językowym. Aby przygotować materiały, muszą korzystać z różnego rodzaju urządzeń elektronicznych oraz oprogramowania.	Krytyczne i odpowiedzialne korzystanie z technologii cyfrowych, interesowanie się nimi do celów uczenia się. Umiejętność korzystania z informacji i danych, umiejętność korzystania z mediów. Znajomość podstawowych funkcji i korzystanie z różnego rodzaju urządzeń, oprogramowania i sieci. Świadomość prawnych i etycznych zasad związanych z zasadami korzystania z technologii cyfrowych.

5. Kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się.	UP samodzielnie wyznaczają sobie cele i organizują pracę. Po skończonym projekcie oceniają się nawzajem, udzielając informacji zwrotnej, co było szczególnie udane, a co mogłoby być poddane modyfikacji. Ćwiczą przy tym formułowanie konstruktywnej informacji zwrotnej oraz przyjmowania krytyki i radzenia sobie z nią. Stacje zostały zaplanowane w sposób wymagający stosowania strategii, np. wykorzystywania podobieństw między językami, domyślania się znaczenia wyrazów z kontekstu, wykorzystywania wiedzy ogólnej i wiedzy o świecie do rozumienia tekstów obcojęzycznych czy korzystania z materiału wizualnego. Przyczynia się to do rozwoju umiejętności uczenia się.	Zdolność do autorefleksji, skutecznego zarządzania czasem i informacjami. Zdolność uczenia się i pracy w grupie i indywidualnie, a także organizacji swojej nauki, wytrwałości w nauce, jej oceny i dzielenia się nią, poszukiwania wsparcia, o ile to potrzebne, oraz skutecznego zarządzania własną karierą zawodową i interakcjami społecznymi. Niezbędna jest umiejętność radzenia sobie w sytuacjach stresujących, budzących niepewność.
6. Kompetencje obywatelskie.	UP wykorzystują różnorodne media, aby zdobyć informacje niezbędne do stworzenia stacji uczenia się, analizują w sposób krytyczny dostępne informacje i przetwarzają je dla potrzeb projektu. Stacje są nadal wykorzystywane i mają na celu motywowanie do nauki języków obcych, pokazanie zalet wielojęzyczności oraz uwrażliwienie na inne kultury.	Zdolność skutecznego angażowania się, wraz z innymi ludźmi, na rzecz wspólnego lub publicznego interesu, w tym na rzecz zrównoważonego rozwoju społeczeństwa. Obejmuje to myślenie krytyczne i całościowe rozwiązywanie problemów, a także umiejętność formułowania argumentów oraz konstruktywnego uczestnictwa w działaniach społeczności i w procesach podejmowania decyzji. Dotyczy to również umiejętności wykorzystywania tradycyjnych i nowych form mediów, do ich krytycznego rozumienia i interakcji z nimi.
7. Kompetencje w zakresie przedsiębiorczości.	Zaplanowanie i stworzenie stacji wymaga nie tylko wiedzy merytorycznej z zakresu metodyki nauczania języków obcych, ale także pomysłowości, kreatywności, zdolności artystycznych i manualnych. Wykonany projekt odznacza się społeczną ważnością i użytecznością: powstałe stacje służą innym, motywując ich do nauki języków obcych, rozwijając ich kompetencję międzykulturową oraz zainteresowanie innymi językami i kulturami.	Zdolność wykorzystywania szans i pomysłów oraz przekształcania ich tak, by stanowiły wartość dla innych osób. Przedsiębiorczość opiera się na kreatywności, krytycznym myśleniu i rozwiązywaniu problemów, podejmowaniu inicjatywy, wytrwałości oraz na zdolności do wspólnego działania służącego planowaniu projektów mających wartość kulturalną, społeczną lub finansową i zarządzaniu nimi.
8. Kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.	UP wyrażają w sposób kreatywny swoje pomysły, angażując w ich realizację wiedzę merytoryczną, kompetencje językowe oraz umiejętności artystyczne.	Rozumienie sposobów kreatywnego wyrażania i komunikowania pomysłów i znaczeń w różnych kulturach, za pomocą różnych rodzajów sztuki i innych form kulturalnych, oraz wspieranie tego procesu. Obejmują one angażowanie się w rozumienie, rozwijanie i wyrażanie własnych pomysłów oraz poczucie własnego miejsca i roli w społeczeństwie na wiele różnych sposobów i w wielu kontekstach.

## Podsumowanie

Opisany projekt został zrealizowany ze studentami lingwistyki stosowanej nabywającymi uprawnienia do nauczania języków obcych. Podobny projekt może być jednak zrealizowany z uczniami szkół ponadpodstawowych, a nawet podstawowych. We współpracy z nauczycielem matematyki, przyrody czy geografii projekt może nabrać charakteru międzyprzedmiotowego, umożliwiającego uczniom osiągnięcie zróżnicowanych celów komunikacyjnych, zdobywanie wiedzy w zakresie różnych przedmiotów oraz rozwijanie własnych zainteresowań i pasji.

Realizacja projektów językowych pozwala nie tylko na wydłużony i pogłębiony kontakt z językiem obcym. Typowe szkolne ćwiczenia językowe polegają zwykle jedynie na powierzchownym uczeniu się. Tymczasem uczniowie

realizujący projekty językowe uczą się języka obcego w sposób wymagający głębokiego przetwarzania informacji. Zadania otwarte, do których należy praca projektowa, mają bardzo duży potencjał aktywizujący uczniów, gdyż wymagają od nich pomysłowości i kreatywności oraz pozwalają na ekspresję twórczą. Mogą też nawiązywać do ich pasji i zainteresowań. Jeśli planowany projekt będzie służył jako wartościowy materiał dydaktyczny dla innych, wzrośnie poczucie sensowności wykonywania zadania, które ma odniesienie do rzeczywistości i jest autentyczne. I wreszcie: realizacja prac projektowych umożliwi rozwijanie kompetencji miękkich i kompetencji kluczowych u uczniów, a jest to zestaw tych umiejętności, które wydają się współcześnie niezbędne do samorealizacji i włączenia społecznego.

## BIBLIOGRAFIA

---

- Bohl, T. (2005), *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*, Weinheim i Bazylea: Beltz.
- Funk, H. i in. (2014), *Aufgaben, Übungen, Interaktion*, Mo-nachium: Langenscheidt-Klett.
- Hüther, G. (2016), *Mit Freude lernen – ein Leben lang*, Göt-tingen: Vandenhoeck&Ruprecht.
- Janicka, M. (2013), *Techniki oceniania otwartych form pracy na przykładzie metody projektów a rozwijanie autonomii ucznia*, „Konińskie Studia Językowe”, t. 1, nr 3, s. 287–304.
- Jurkowicz, M. (2019), *Aspekty organizacyjne metody pro-jektu edukacyjnego w szkole. Na przykładzie języka angielskiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 5–9.
- Karpeta-Peć, B. (2008), *Otwarty, aktywny, samodzielny. Alternatywne formy pracy. Przewodnik dla nauczycieli języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Melosik, Z. (2005), *Pedagogika pragmatyzmu*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 307–323.
- Reich, K. (2004), *Konstruktivistische Didaktik. Lehrern und Lernen aus interaktionistischer Sicht*, Berlin: Luchterhand.
- Siebert, H. (2005), *Pädagogischer Konstruktivismus. Lerne-rzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung*, Wein-heim i Bazylea: Beltz.

→ Wilczyńska, W. (1999), *Uczyć się czy być nauczonym? O au-tonomii w przyswajaniu języka obcego*, Warszawa–Poznań: Wy-dawnictwo Naukowe PWN.

## NETOGRAFIA:

---

- [eduentuzjasci.pl/badania/110-badanie/572.html](http://eduentuzjasci.pl/badania/110-badanie/572.html)
- [eduentuzjasci.pl/zespoly/110-badanie/179-europejskie-ba-danie-kompetencji-jezykowych.html](http://eduentuzjasci.pl/zespoly/110-badanie/179-europejskie-ba-danie-kompetencji-jezykowych.html)
- [eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CE-LEX:32018H0604\(01\)&from=en](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CE-LEX:32018H0604(01)&from=en)
- [podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Jezyk-obcy-nowozytny](http://podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Jezyk-obcy-nowozytny)
- [podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Jezyk-obcy-nowozytny](http://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Jezyk-obcy-nowozytny)
- [serwisy.gazetaprawna.pl/praca-i-kariera/artykuly/1073053,kompetencje-miekkie-rekrutacja.html](http://serwisy.gazetaprawna.pl/praca-i-kariera/artykuly/1073053,kompetencje-miekkie-rekrutacja.html)

**DR MONIKA JANICKA** Adiunkt w Instytucie Germanistyki i Lin-gwistyki Stosowanej na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Jej zainteresowania naukowe dotyczą społecznych uwarunkowań procesu uczenia się języków obcych, otwartych i kreatywnych form pracy, oceniania otwartych form pracy, nauczania języka obcego uczniów ze specjalnymi po-trzebami edukacyjnymi. Jest wiceprezeską Zarządu Głównego IDV e.V. (In-ternationaler Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband).



# Kompetencje wielojęzyczne nauczycieli

## W świetle projektów Erasmus+ i PO WER

KATARZYNA DELEŻYŃSKA

W niniejszym artykule opisano efekty uczestnictwa uczniów i nauczycieli XLII LO im. M. Konopnickiej w Warszawie w unijnych projektach Erasmus+ oraz PO WER SE.

Znajomość języków obcych oraz zachęcanie do ich nauki to jeden z priorytetów zasady wielojęzyczności będącej podstawą demokratycznego charakteru Unii Europejskiej. W 2005 r. Komisja Europejska wydała komunikat dotyczący strategii na rzecz wielojęzyczności. Dotyczy on konkretnych działań związanych z codziennym życiem mieszkańców Unii Europejskiej i wzywa kraje członkowskie do promowania nauki języków obcych, uznając je za narzędzie mające służyć głębszej integracji obywateli krajów unijnych. Bez znajomości języka trudno bowiem wymieniać poglądy, poznawać zwyczaje, dyskutować, a w konsekwencji wzajemnie się poznawać.

Unia Europejska nie tylko apeluje do krajów członkowskich o angażowanie się w popularyzację nauki języków obcych, lecz także przewiduje na to środki np. w postaci wielu programów wspierających tę ideę. Oprócz projektów przeznaczonych dla uczniów i studentów funkcjonują również programy adresowane do nauczycieli, którzy chcą m.in. doskonalić swoje kompetencje językowe. Pośród wielu dostępnych nauczycielom narzędzi, które mogą wykorzystać w szlifowaniu swoich umiejętności komunikowania się w językach obcych, jest program Erasmus+ oraz Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój.

### O projekcie w XLII LO w Warszawie

Dwuletnie doświadczenie w projekcie POWER SE – Mobilność szkolnej kadry edukacyjnej skłoniło mnie do podzielenia się wrażeniami i obserwacjami z realizacji tego przedsięwzięcia w naszym liceum.

Nauczyciele już na wstępnym etapie opracowywania wniosku wyrażali ogromne potrzeby w zakresie doskonalenia swoich umiejętności językowych. Wśród biorących udział w projekcie *Podnoszenie jakości usług edukacyjnych w kontekście międzykulturowego rynku pracy* byli nauczyciele języków obcych, nauczyciele różnych przedmiotów oraz nauczyciele pedagogicy. Należy wspomnieć, że jednym z głównych warunków kwalifikujących nauczycieli do projektu była znajomość języka obcego na poziomie przynajmniej A2. Do przeprowadzenia testów kwalifikacyjnych został wybrany język angielski, ponieważ wszyscy zgłaszający swój akces do uczestnictwa w projekcie zadeklarowali go jako język szkoleń, w których chcieli wziąć udział. Zapewne wiązało się to z faktem, że angielski jest językiem większości międzynarodowych przedsięwzięć, które mają miejsce nie tylko w naszej szkole, lecz także w wielu innych europejskich placówkach oświatowych. Ponadto jest to język, w którym możemy porozumieć się z rodzicami obcojęzycznych uczniów, gdy nie



mówią oni dość biegle po polsku. Po przeprowadzeniu piśmennego testu z języka angielskiego okazało się, że nauczyciele przedmiotowcy wykazują znajomość tego języka na poziomie B1 oraz A2/B1. Ich umiejętności receptywne sytuowały się na poziomie bardzo zadowalającym, jednak sprawność mówienia była dość trudna do ocenienia. Mogło to wynikać zarówno z niepewności i związanego z nią stresu, jak i braku możliwości wcześniejszego praktycznego używania języka.

Z tego powodu, obok wielu celów indywidualnych, wszystkim przyświecał cel doskonalenia umiejętności językowych, a przede wszystkim konwersacji. Mieliśmy nadzieję, że udział nauczycieli w kursach językowych i specjalistycznych w krajach unijnych spowoduje osiągnięcie rezultatów, które założyliśmy w naszym projekcie. Wśród założonych celów pierwszoplanowy był wzrost umiejętności językowych wszystkich uczestników projektu: dyrektora szkoły (nauczyciela matematyki), trzech anglistów, jednego romanisty i nauczyciela kultury śródziemnomorskiej, nauczyciela języka polskiego i etyki, nauczyciela podstaw przedsiębiorczości i doradcy zawodowego oraz nauczyciela pedagoga. Wiązało się to z określonymi przez radę pedagogiczną obszarami wymagającymi poprawy, m.in. jakością usług edukacyjnych dla uczniów obcojęzycznych i ich rodziców, wzbogaceniem oferty szkoły o zajęcia z elementami języka angielskiego oraz umiędzynarodowieniem naszej szkoły w jak największej mierze.

Wszyscy nauczyciele uczestniczący w projekcie w czasie swojej edukacji uczyli się przynajmniej dwóch języków obcych. Niemniej jednak, poza nauczycielami języków, członkowie kadry pedagogicznej nie czuli się na tyle pewnie, by np. rozmawiać z zagranicznymi gośćmi odwiedzającymi naszą szkołę, mimo że mamy ich sporo. Realizujemy projekty w ramach programu Erasmus+ KA2, współpracując ze szkołami z Francji, Niemiec i Hiszpanii, prowadzimy wymianę młodzieży ze szkołą włoską oraz bierzemy udział w projekcie AIESEC. W związku z tym w ciągu roku przyjmujemy wizyty uczniów ze szkół i uczelni partnerskich. Przyjeżdżający do nas uczniowie uczestniczą w zajęciach szkolnych, przez co nauczyciele różnych przedmiotów zastanawiali się nad prowadzeniem lekcji swojego przedmiotu np. metodą CLIL. Ponadto realizacja międzynarodowych projektów wymaga, by pracownicy szkoły byli w stanie komunikować się z gośćmi. Do ubiegłego roku nauczycielami bezpośrednio się tym zajmującymi byli tylko nauczyciele języków obcych. Pozostali nauczyciele, którzy aktywnie i skutecznie wspomagali językowców, nie brali równie aktywnego udziału w warsztatach, dyskusjach i bezpośredniej wymianie doświadczeń. Głównym powodem była niepewność dotycząca

umiejętności językowych. Mimo zachęt popartych przykładami ze szkół partnerskich, w których nauczyciele różnych przedmiotów biorą udział w projektach, nasi pedagodzy nie byli chętni do spontanicznych rozmów.

### Pierwsze rezultaty projektu

Sytuacja uległa diametralnej zmianie w zeszłym roku, gdy szkolenia, w których wzięli udział nauczyciele w pierwszym roku naszego projektu, przyniosły efekty.

Przed wszystkim wzrosła liczba nauczycieli niejęzykowców angażujących się bezpośrednio w realizację projektów. W czasie tegorocznej tygodniowej wizyty młodzieży z partnerskich szkół z Niemiec, Hiszpanii i Francji nauczyciele, którzy wzięli udział w szkoleniach w ramach projektu POWER SE, aktywnie włączyli się w przygotowanie wizyty, przeprowadzenie warsztatów na terenie szkoły i towarzyszenie gościom w popołudniowych atrakcjach. Nauczycielka języka polskiego, która w ubiegłym roku uczestniczyła w kursie języka angielskiego na Malcie, zorganizowała dla naszych gości całodzienną wycieczkę do Krakowa. Choć po krakowskich zabytkach oprowadzał ich anglojęzyczny przewodnik, to nasza koleżanka towarzyszyła gościom w drodze w roli pilota.

W pomoc w realizacji zadań stojących przed uczniami w ramach omawianego projektu, na etapie pisania listu motywacyjnego, życiorysu oraz przygotowania się do rozmowy kwalifikacyjnej, włączyła się pani pedagog, która uczestniczyła w kursie *Finnish lessons for European school*. Dzięki jej profesjonalnemu treningowi i merytorycznym wskazówkom dotyczącym zachowania się w sytuacjach stresujących uczniowie znakomicie przygotowali się do rozmowy kwalifikacyjnej w języku angielskim przeprowadzanej przez rekruterów czterech międzynarodowych firm. W warsztatach dotyczących autoprezentacji uczeń klasy akademickiej pod patronatem Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie wygrał nagrodę główną w kategorii media i reklama projektu Erasmus+ KA2 *Creating and Developing Your Future*. Nagrodą były dwutygodniowe praktyki w firmie The Rheinische Post Mediengruppe mającej siedzibę w Dusseldorfie.

Ponadto nauczyciele niejęzykowcy wzięli na swoje barki organizację wielu innych międzynarodowych przedsięwzięć. Polonistka, która ukończyła dwutygodniowy kurs języka angielskiego na Malcie, zorganizowała Tydzień Misyjny w naszym liceum. Było to wydarzenie, którego głównym celem było bliższe poznanie codziennego życia ludzi mieszkających w krajach Afryki. Podstawowym językiem komunikacji w trakcie spotkania był angielski. Wśród zaproszonych gości byli m. in. misjonarze z Kenii i Konga. Nasza koleżanka, z pomocą nauczyciela

katechety, podjęła się przygotowania tego przedsięwzięcia, poczynienia wszystkich ustaleń z gośćmi i koordynacji ich wizyty w naszej szkole. Tydzień Misyjny został zainaugurowany projekcją filmu *Hotel Rwanda* w oryginalnej wersji językowej. Przez cały tydzień uczniowie pod opieką polonistki brali czynny udział w spotkaniach z wolontariuszami, którzy opowiadali o swojej pracy misyjnej. Przy okazji były prezentowane anglojęzyczne filmy, które przybliżyły naszym uczniom życie dzieci i młodzieży w Afryce. Misjonarze opowiadali po angielsku o nauce, zabawach i pracy rówieśników naszych uczniów mieszkających w krajach afrykańskich. Prezentowali instrumenty tworzone przez Afrykańczyków. Uwagę naszych uczniów przyciągnęły pomysłowe zabawki dla dzieci, najczęściej tworzone z rzeczy wyrzucanych, np. kapsli lub korków od butelek. Najciekawsze były jednak prowadzone po angielsku dyskusje z misjonarzami, w których uczestniczyli zarówno uczniowie, jak i nauczyciele.

### Kolejne rezultaty i plany na przyszłość

Wspomniana polonistka, wraz z panią pedagog, nawiązały współpracę ze szkołą na Litwie i zorganizowały wycieczkę, w której wzięli udział uczniowie naszego liceum chcący realizować projekt z uczniami z Wilna. W programie wycieczki, poza zwiedzaniem Litwy, była wizyta w szkole, z którą mamy realizować międzynarodowy projekt dotyczący wspólnej historii polsko-litewskiej. Wstępne ustalenia dotyczące współpracy obejmują realizację wspomnianego projektu oraz wymianę młodzieży. Mamy nadzieję na utrzymanie ciągłości tych kontaktów.

Nauczycielka podstaw przedsiębiorczości, będąca również doradcą zawodowym, która uczestniczyła w dwutygodniowym kursie języka angielskiego, nawiązała współpracę z HZ University of Applied Sciences – holenderską uczelnią, która zajmuje trzecie miejsce w rankingu najlepszych krajowych szkół wyższych. Przedstawiciele uczelni zaprosili naszych maturzystów na dzień otwarty w kampusie.

Polonistka, a przy tym nauczycielka etyki i filozofii, która uczestniczyła w kursie językowym oraz kursie *Facing Diversity in the Classroom*, była koordynatorką międzynarodowego projektu *Spotkania z Izraelem*. Jest to projekt, w ramach którego od wielu lat w naszej

szkole przyjmujemy gości (uczniów szkoły średniej i ich nauczycieli) z Izraela. Jest to wydarzenie, które pozwala kształtować tolerancję, poznawać inną kulturę i oczywiście rozwijać zdolności językowe. Organizacją tego dnia wcześniej zajmował się nauczyciel języka angielskiego. Nasi uczniowie, z pomocą polonistki oraz nauczycieli języka angielskiego, przygotowali warsztaty dla młodzieży z Izraela. Podczas pobytu gości w Polsce, uczniowie naszego liceum opiekowali się nimi i przede wszystkim byli odpowiedzialni za przeprowadzenie warsztatów, które w całości odbywały się w języku angielskim. Nauczyciele z kolei zajmowali się nauczycielami z Izraela, uczestnicząc w integracyjnych spotkaniach, dyskusjach na tematy kulturo- i krajoznawcze, ale przede wszystkim wymieniali uwagi na temat szkolnictwa i warunków nauczania w swoich krajach.

Kolejnym rezultatem naszych projektów jest współpraca ze szkołą włoską. Została nawiązana przez nauczycielkę języka włoskiego i kultury śródziemnomorskiej, która uczestniczyła w anglojęzycznym kursie we Włoszech. W ramach tej współpracy młodzież będzie brała udział w wymianie szkolnej oraz realizowała międzynarodowy projekt, którego opiekunką będzie nauczycielka języka angielskiego. Językiem wymiany będzie język włoski, a językiem projektu – angielski.

Nauczycielka matematyki, która wzięła udział w kursie metodycznym CLIL, przeprowadziła szkolenie z nauczania tą metodą w zespole nauczycieli przedmiotów przyrodniczo-matematycznych. Szkolenie z metody CLIL wzbudziło ogromne zainteresowanie wśród koleżanek i kolegów ze wspomnianego zespołu. Postanowili oni wypraktykować nową metodę i wprowadzić ją do swojego warsztatu pracy.

Mamy nadzieję, że kolejne aktywności zainspirowane uczestnictwem w projekcie POWER SE będą wzbogacały ofertę naszej szkoły, co wpłynie na podniesienie jakości pracy szkoły oraz jej umiędzynarodowienie.

**KATARZYNA DELEŻYŃSKA** Absolwentka UW, dyplomowana nauczycielka języka angielskiego, ekspert MEN. Autorka licznych publikacji i artykułów. Prowadziła wykłady m.in. podczas konferencji WCIES i międzynarodowej konferencji IATEFL. Koordynatorka projektów unijnych Erasmus+ i Comenius.



# Muzeum, język polski i... niedźwiedzie

AGNIESZKA KAROLCZUK

O projekcie „Warszawa dla średnio zaawansowanych” nagrodzonym wyróżnieniem specjalnym European Language Label 2019.

Kilka miesięcy po wręczeniu wyróżnień European Language Label, późną jesienią, udaje nam się umówić w Muzeum Warszawy, by doświadczyć „Warszawy dla średnio zaawansowanych”, czyli odbyć lekcję polskiego w muzeum albo lekcję muzealną z językiem polskim. Statystycznie stanowimy chyba grupkę średnio zaawansowaną pod wieloma względami, ponieważ nasza trójka to:

- Katarzyna Żák-Caplot (KZC)<sup>1</sup> – pracuje w Muzeum Warszawy, jest koordynatorką projektu *Warszawa dla średnio zaawansowanych*, lektorką czeskiego i polskiego jako obcego, warszawianką z urodzenia;
- Andrea Rando Martin (ARM) – jest Francuzką, nauczycielką francuskiego w dwujęzycznym liceum im. Żmichowskiej, mieszka od kilku lat w Warszawie, uczy się języka polskiego;
- Agnieszka Karolczuk (AK) – jest redaktorką JOwS, lektorką polskiego jako obcego (nauczycielką ARM), warszawianką typu „słoik”, autorką tego tekstu.

W trakcie wizyty w muzeum ważne okaże się spotkanie Bogusława Kurka (BK), opiekuna ekspozycji.

## Co można robić, czytać i mówić w muzeum

Chodzimy po muzeum, zwiedzając wystawę *Rzeczy warszawskie* i wykonując zadania przygotowane przez autorów projektu. Pracy mamy sporo, czasu niezbyt dużo, a musimy: dopisać daty do nazw wydarzeń, wyszukać opisane czy sfotografowane eksponaty, policzyć przedstawienia kolumny Zygmunta na obrazach, połączyć nazwy wydarzeń lub obiektów z odpowiednimi datami, wypatrzeć wizerunek syreny na przedmiotach z dawnego ratusza, przyporządkować detale architektoniczne do makiet znanych warszawskich budowli, odnaleźć autograf Picassa (ale najpierw przedmiot z tym autografem!), sprawdzić ciężar skarbu – zbioru monet, zrobić listę możliwych zakupów aptecznych dawnych warszawiaków (m.in. tabletki kefirowe!), dostrzec numer telefonu autora grafiki na jego dziele, zidentyfikować coś dziwnego na zdjęciu... Ufff! I oczywiście porozumiewać się przy tym po polsku, uwzględniając fakt, że ARM nie zna dobrze polskiego, a także wykorzystać muzeum do nauki języka. Możemy np. przeczytać historie nazw i właścicieli znanych warszawskich kamienic, kiedy otworzymy sobie okno lub drzwi na tekturowych fasadach pomysłowej (a tak prostej!) ściennej makiety. Możemy też przyjrzeć się dokładniej historii miasta na osi czasu albo podumać nad różnymi warszawskimi „naj”.

<sup>1</sup> Wywiady z Katarzyną Żák-Caplot i Anną Zasadzińską, zastępcą dyrektora ds. programowych Muzeum Warszawy, można przeczytać w numerze 4/2019 kwartalnika „Europa dla Aktywnych” dostępnym w całości na: [www.frse.org.pl/eda](http://www.frse.org.pl/eda).

### Fonetyka i liczebniki

ARM: Gdzie to jest? Gdzie jest rok tysiąc.. tysiąc pięćset czterdzieście dwa? Nie widzę teraz.

AK: Tysiąc pięćset czterdziesty drugi...

ARM: Tysiąc pięćset czterdziesty drugi.

AK: Tak, tak. Te dwie cyfry na końcu to słowa podobne do tych, kiedy pytamy o godzinę: druga, czwarta, dziesiąta... Ale ja też nie widzę tutaj tego roku.

ARM: O, jest, jest!

AK: Tak? A gdzie?

KZC: Świetnie, datę mamy, a i ćwiczenie fonetyczne się udało, prawda? Te zestawienia dat z przypisanymi faktami wydają się suche i nudne, ale można je znakomicie ożywić, zwłaszcza dla uczących się języka, którzy pytają o wiele szczegółów.

AK: I to nie tylko dla uczących się polskiego, bo macie tu przecież napisy po angielsku.

Przechodzimy z jednej sali do drugiej, z jednego gabinetu do kolejnego, przemierzamy się na kolejne piętra. Jesteśmy w sali z makietami dzielnic Warszawy w różnych okresach. Oglądamy i Nowe Miasto.

### Tempo mowy, deklinacja i niedźwiedzie

ARM: Nowe Miasto... Ach, widziałam tam niedźwiedzi. Dlaczego są niedźwiedzi na Nowe Miasto? I dlaczego jeden ma Tutenchamon, a ten inny Medusę?

BK [mówi dosyć szybko]: Jakies niedźwiedzie na Nowym Mieście? O jakie niedźwiedzie chodzi? Gdzie dokładnie? Znajdują się na fasadzie któregoś budynku czy gdzie indziej, osobno?

ARM: Nnnie rozumiem...

AK: Chwileczkę, trochę pomogę... Jakie są te niedźwiedzie? Duże? Są na budynku czy to izolowane figury? Kamienne czy z metalu?

ARM: Takie duże, z kamienia, i mają coś, coś takie z Tutenchamonem i Medusą.

[BK znika za tylnymi drzwiami sali]

KZC: Pan Bogusław Kurek, który jest opiekunem ekspozycji, bardzo często w kilku językach (a na pewno po angielsku i rosyjsku) opowiada gościom muzeum najprzeróżniejsze ciekawostki z historii Warszawy.

### Wiedza o niedźwiedziach

Nie da się ukryć, że BK jest trochę zaskoczony pytaniem ARM. Nasza wędrowka po muzeum trwa, przechodzimy do następnej sali, potem do kolejnej. Niedźwiedzie nie dają spokoju nie tylko ARM, która zresztą znajduje w swoim telefonie ich zdjęcie.

AK: Naprawdę niedźwiedź ma Tutenchamona? Faraona? Jak i gdzie?

ARM: Tak, na froncie, to jest trochę okrągły... O, tak...

AK: Aha! Coś jak tarcza herbowa.

W czwartej sali dogania nas BK – z obszernymi informacjami o rzeczonych niedźwiedziach: wątpliwej jakości dekoracjach pochodzących z lat 50. ubiegłego wieku. Potwierdza się w ten sposób to, o czym wcześniej mówiła KZC: w Muzeum Warszawy bardzo dba się o to, by opiekunowie ekspozycji mieli dobrą orientację w warsawianach i źródłach wiedzy o nich.

### Język polski w muzeum i później

Czas biegnie bardzo szybko, kończymy więc wizytę w Muzeum Warszawy (jest już prawie 18.00), oglądanie *Rzeczy warszawskich* i uczenie się języka polskiego. Nie – to ostatnie nie, bo wrażenia były na tyle intensywne, że po wyjściu z budynku rozmawiamy o tym spotkaniu, o różnych obejrzanych przedmiotach, o mieście: Francuzka ucząca się polskiego i jej nauczycielka. Obie już trochę bardziej zaawansowane w wiedzy o Warszawie i z pomysłami na kolejne własne lekcje – polskiego i francuskiego.

# Spotkania z językami przy kawie i herbacie

JACEK ŁOSAK

Jak zachęcić do nauki języków obcych ludzi starszych, którzy dawno zakończyli swoją przygodę z edukacją? Jak nauczać ludzi w różnym wieku, wykonujących rozmaite zawody i mających odmienne cele związane z podnoszeniem kompetencji językowych? Tych wyzwań od lat podejmuje się Fundacja Centrum Aktywności Twórczej w Lesznie, która tworząc projekt „Kafejki Językowej”, znalazła sposób na promowanie kultury i języków różnych krajów wśród społeczności regionu leszczyńskiego.

Kafejka powstała w 2013 r. z inicjatywy nauczycielki Magdaleny Domagały i wolontariuszy, którzy mieli okazję podzielić się wiedzą z młodzieżą i osobami starszymi – wspomina Marlena Pujsza-Kunikowska, prezes Fundacji CAT. – Wyewoluowała z tzw. tandem learningu, czyli nieformalnych spotkań językowych w pubach. Pomysł ten jednak się nie sprawdził, ponieważ uczestnicy często nie informowali o tym, że nie będzie ich na zajęciach, a to znacznie utrudniało organizację. W „Kafejce” wprowadziliśmy więc drobne opłaty za udział, które wyeliminowały ten problem, a spotkania przenieśliśmy do lokalnych restauracji. Dzięki temu uczniowie oraz nauczyciele mieli więcej swobody i mogli przy kawie czy herbacie szlifować swoje językowe umiejętności.

W drugim roku projektu do Fundacji dołączyła Katarzyna Ziarczyk, nauczycielka w szkole językowej, która zajęła się promocją i rozwijaniem pomysłu. Nazwę „Kawiarenka Językowa” z czasem zmieniono na „Kafejkę Językową”, a ta szybko się przyjęła i funkcjonuje do dziś. – Stworzyłam więcej grup, poszerzyłam rekrutację i zorganizowałam grupy dla dzieci – mówi Ziarczyk. – Uczyliśmy angielskiego i hiszpańskiego. Był też rok z francuskim i włoskim. Wiele zależało od tego, skąd pochodzili wolontariusze, a co roku przybywało ich do nas kilkunastu. To młode osoby zaangażowane w projekty Erasmusa+, których zadaniem jest m.in. prowadzenie zajęć. Od czasu, kiedy ruszyła „Kafejka”, do południa pracują w szkołach i przedszkolach, a po południu udzielają się u nas.

## Różne cele, różne motywacje

Do dziś z „Kafejki Językowej” skorzystało ponad 200 osób. Są stali bywalcy, którzy uczestniczą w zajęciach już od kilku lat. Co ich motywuje do tego, by szkolić język? – Mamy w grupach bardzo różne osoby – wyjaśnia Katarzyna Ziarczyk. – Niektóre już mówią płynnym angielskim, ale przychodzą, ponieważ lubią te zajęcia, gdyż można poznać nowe osoby, a ponadto na co dzień nie mają okazji używać języka i nie chcą go zapomnieć. Zauważyliśmy, że np. hiszpańskiego zdecydowana większość słuchaczy uczy się dla przyjemności. Są też tacy, którzy chcą podszkolić angielski ze względu na pracę. Dużą część robi to jednak po prostu dla siebie, dla własnego rozwoju – podkreśla nauczycielka. Do „Kafejki” trafiają także ludzie po kursach w szkołach językowych, którzy nadal mają

problem z komunikacją w języku obcym. Okazuje się, że choć w małym palcu mają czas i słownictwo, mówienie jest dla nich przeszkodą nie do pokonania.

Przełamywanie właśnie takich barier jest w projekcie „Kafejki Językowej” najważniejsze i możliwe dzięki nie-



FOT. KRZYSZTOF KARPINSKI

Katarzyna Ziarczyk, koordynator nagrodzonego projektu

formalnemu charakterowi zajęć. Ich uczestnicy spotykają się w restauracjach i kawiarniach, nie ma ocen, zadań domowych, testów czy sprawdzianów, a opłaty za lekcje są symboliczne. Uczestnicy spotkań mogą rozmawiać na dowolne tematy – czasami wymyślają je prowadzący, innym razem grupy proponują ciekawe dla nich zagadnienia. Do nauki są wykorzystywane piosenki, filmy i gry, np. kalambury. – Nie każdemu to oczywiście pasuje – mówi Katarzyna Ziarczyk. – Bywa, że ci, którzy wolą bardziej usystematyzowany sposób nauki wracają do szkół językowych, bo brakuje im u nas konkretnego programu metodycznego. Nasi wolontariusze, mimo że przed rozpoczęciem pracy przechodzą warsztaty trenerskie, zazwyczaj nie mają doświadczenia w nauczaniu. Kiedy zdarza się, że na wolontariat przyjeżdża nauczyciel, od razu widać różnicę w sposobie prowadzenia zajęć – dodaje.

Projekt od początku nie stawia żadnych ograniczeń dotyczących profilu jego uczestników, jednak z jakiegoś powodu najczęściej przyciąga kobiety. – Panie dominują. Panów mogłabym policzyć na palcach jednej ręki. Ale projekt jest otwarty na każdego bez względu na płeć czy wiek – wspomina Ziarczyk. – Mieliliśmy swego czasu grupę seniorów, z których większość uczyła się w szkole rosyjskiego lub niemieckiego. U nas dzielnie „walczyli” z angielskim. Organizatorzy „Kafejki” nie prowadzą dokładnych statystyk, jeśli chodzi o zawód słuchaczy, ale zawsze w grupach są nauczycielki, bywają przedsiębiorcy z różnych branż. Aby się lepiej poznać, organizują doroczne imprezy integracyjne, w grudniu przygotowują spotkanie świąteczne, a w czerwcu – imprezę podsumowującą.

### Klucz do sprawnej komunikacji

Każda grupa działająca w ramach „Kafejki Językowej” liczy do 4 do 8 uczestników i ma od 35 do 45 spotkań rocznie. Zajęcia odbywają się w Lesznie i – jeśli zbierze się odpowiednia liczba osób – również w okolicznych miejscowościach. Czasem uczestnicy samodzielnie organizują np. wieczory kulinarne czy warsztaty artystyczne. Chodzą na spacer tematyczne po mieście lub spotykają się w hiszpańskiej restauracji, gdzie składają zamówienia w języku obcym. Przez naukę języka nie tylko integrują się ze sobą, lecz także „wchodzą” z nim w lokalną społeczność. Dzięki tym działaniom zyskują umiejętności sprawniejszej komunikacji w języku, którego się uczą, ale również poznają inne kultury i zwiększają poziom swojej wiedzy o nich.

Kluczowe w całym przedsięwzięciu jest przełamywanie barier w praktycznym używaniu języka. – Liczymy na to, że podczas wyjazdów za granicę będą go faktycznie używać. Zwłaszcza ci, którzy latami się go uczyli, ale zawsze się bali nim mówić – wyraża nadzieję nauczycielka. I to się udaje. Gdy podopieczni Fundacji wracają z wakacji i chwala się, że się tam bez problemu dogadali, to jest to dla nauczycieli ogromna satysfakcja, zwłaszcza jeśli ktoś jest dopiero na poziomie podstawowym. Słuchacze zaprzyjaźniają się też z wolontariuszami i gdy np. jadą do Hiszpanii, to umawiają się z nimi i korzystają z ich wiedzy o danym miejscu.



FOT. KRZYSZTOF KARPINSKI

Marlena Pujasa-Kunikowska, prezes fundacji CAT

Ważną częścią projektu jest element jego promocji w środowisku lokalnym. Uczestnicy wiedzą, że wolontariusze działają też w szkołach, więc informują o tym dzieci, które z kolei przekazują informacje wychowawcom, a ci zapraszają ich do szkoły. Dziś lista oczekujących jest długa, bo zgłasza się wiele klas. To bardzo cieszy organizatorów, bo szkoły – jeśli chodzi o języki obce i szerzenie kultury – dla Fundacji CAT zawsze były priorytetem.

### Wyróżnienia i plany na przyszłość

Program „Kafejki Językowej” został doceniony nie tylko przez lokalną społeczność, lecz także wyróżniony w konkursie European Language Label 2019, skierowanym do nauczycieli języków obcych i instytucji edukacyjnych zajmujących się kształceniem językowym. Nagrodę wręczono podczas II Kongresu Rozwoju Systemu Edukacji 18 września 2019 r. w Warszawie. Dodatkowo w ramach tego wyróżnienia do Leszna zawitało Mobilne Centrum Edukacyjne (MCE) Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, w którym przygotowano warsztaty dla nauczycieli i młodzieży.

Gdy dowiedzieliśmy się o nagrodzie dla naszego projektu, poczuliśmy się zaszczytzeni – wspomina Katarzyna Ziarczyk. – A dzięki wizycie MCE dyrektorzy, nauczyciele

i młodzież mieli okazję skorzystać z bardzo ciekawych warsztatów. Żałowaliśmy tylko, że Mobilne Centrum nie może zostać z nami przez tydzień, bo chętnych do odkrywania jego wnętrza było co nie miara.

„Kafejka Językowa” nie zwalnia tempa. Plany na przyszłość są ambitne i wiążą się z ciągłym poszerzaniem kręgu uczących się osób. Możliwość kontaktu z żywym językiem i luźna atmosfera w trakcie zajęć przyciąga nowych chętnych do rozwoju swoich kompetencji językowych. Projekt na stałe wpisał się już w edukacyjny pejzaż regionu leszczyńskiego, a jego efekty z roku na rok stają się coraz bardziej widoczne.

*Autor jest mobilnym korespondentem FRSE*





# Umieć a używać, czyli językowe dylematy

Obawa przed używaniem języka obcego w praktyce bywa poważną blokadą w porozumiewaniu się. Jak spowodować zatem, żeby dzieci nie tylko chciały uczyć się języka, lecz także stosowały go w codziennym życiu? Czy można sprawić, że młodzież, chłonąc język, przestaje myśleć o tym, że się go uczy? Na te pytania odpowiadali Monika Mojsiejonek, nauczycielka języka angielskiego, i Kamil Matras, nauczyciel matematyki, ze Szkoły Podstawowej im. Jana Pawła II w Zaborze (woj. lubuskie). W projekcie „Be a buddy, not a bully” zmierzali się oni nie tylko z problemem przemocy rówieśniczej, lecz także z wyzwaniem w postaci aktywnej współpracy językowej uczniów. Projektowi przyznano Europejską Nagrodę eTwinning 2019 (w kategorii: Język angielski). W tym samym roku wyróżniono go certyfikatem European Language Label.

## Jak język angielski był wykorzystywany w projekcie „Be a buddy, not a bully”?

**Monika Mojsiejonek:** W każdym projekcie staramy się przede wszystkim zachęcać uczniów do aktywnego używania języka, którego uczą się przecież od kilku lat. Dla osób z najstarszych klas to ósmy rok nauki angielskiego. Mimo takiego doświadczenia blokada językowa występuje u większości uczniów. To dość typowe dla nastolatków: boją się mówić, wstydzą się, obawiają wyśmiania. Temat tego konkretnego projektu był odpowiedzią na ich potrzebę rozwiązania problemów związanych z przemocą. Dzieci się otworzyły i chętniej wykorzystywały język angielski w realizacji swoich działań.

**Kamil Matras:** Projekt opierał się na aktywnej współpracy uczniów. My jako nauczyciele ograniczyliśmy nasz wpływ i działania do minimum. Przedsięwzięcie dotyczyło problemu uczniów, chcieliśmy więc z nich wyciągnąć jak najwięcej, sprawić, żeby to oni się wykazali. A to, że musieli to robić w języku obcym, w praktyce w ogóle im nie przeszkadzało.

## W projekcie brały udział dzieci ze szkół partnerskich z Francji i Czech. Jak państwo zachęcali swoich podopiecznych do używania języka w kontaktach z nimi?

**MM:** Cały czas staraliśmy się ich wzmacniać wiarę we własne możliwości i uświadamiać im, że faktycznie znają język, tylko jeszcze nie do końca potrafią go wykorzystać. Dzieci bardzo chętnie zaangażowały się w zadania, gdy zobaczyły, że ich partnerzy projektowi też to robią. Zaczęli od wspólnego tworzenia słownika pojęć związanych z przemocą. Jeśli któryś uczestnik się pomylił, wówczas na grupowym czacie inni mogli zwrócić mu na to uwagę i pokazać, że warto byłoby coś napisać inaczej. Nikt nikomu jednak nie wytykał błędów. W trakcie wideokonferencji nigdy też nie zmuszaliśmy dzieci do mówienia – nie robimy tego w żadnym projekcie międzynarodowym. Jeśli nie czuli się na siłach powiedzieć więcej, wystarczyło, że się tylko przedstawili. Z czasem jednak dzieci same zaczynały wrywać się do odpowiedzi.



FOT. KRZYSZTOF KARPINSKI

### O czym rozmawiali uczniowie podczas wideokonferencji?

**MM:** Grupy międzynarodowe tworzyły wspólne historie dotyczące przemocy, a następnie na ich podstawie przygotowywały komiksy. Omawiały filmy i seriale. Temat był im bliski i tak bardzo się w niego zagłębiły, że język, którym się posługiwały, zszedł na dalszy plan. Skupiały się na rozwiązaniu problemu i to chyba właśnie dzięki temu odnieśliśmy taki sukces. Dzieci przestały też przywiązywać zbyt dużą wagę do swoich błędów językowych, a warto dodać, że takie nastawienie jest bardzo trudne do osiągnięcia na co dzień w klasie, bo nauka kojarzy im się głównie z ocenianiem. W projekcie jest inaczej – uczniowie wiedzą, że nie podlegają żadnej ocenie. Nam zależało na tym, żeby odważyli się wyrazić swoją opinię. Byliśmy z nich dumni, że chociaż spróbowali, nawet jeśli nie do końca potrafili poprawnie powiedzieć, o co im chodzi. My byliśmy tam tylko po to, żeby im w tym pomóc.

### Po drugiej stronie monitora zasiadała jednak młodzież ze szkół średnich. Czy to nie onieśmielało nieco dzieci z państwa podstawówki?

**KM:** Myślę, że w praktyce okazało się to dodatkową motywacją do szlifowania języka. Dzieci chciały pokazać, że też potrafią.

**MM:** Jako językowiec bardzo ucieszyłam się z tego, że współpracujemy ze szkołami średnimi. Wiedziałam bowiem, że jeśli nasze dzieci zobaczą, że osoby niewiele starsze od nich posługują się dobrze językiem, zmotywuje ich to do tego, by osiągnąć wyższy poziom, bo będzie im zależało na lepszej komunikacji. I faktycznie tak było.

**KM:** Okazało się, że mimo starszego wieku zagranicznych uczniów, ich poziom biegłości językowej był zróżnicowany. Były osoby mówiące świetnie, ale też takie, którym do osiągnięcia perfekcji sporo brakowało. Podczas realizacji projektu dzieci cały czas odkrywały, że mimo wielu

różnic kulturowych czy językowych są takimi samymi nastolatkami.

### Czy dzieci biorące udział w projektach poprawiają swoje wyniki w nauce?

**MM:** Widać, że są dużo bardziej zmotywowane do tego, żeby np. poprawić oceny negatywne, które zdarzyło im się otrzymać.



Wcześniej odpuszczały sobie powtarzanie do kartkówek i sprawdzianów. A tu się nagle okazało, że zaczęły walczyć o lepsze stopnie. Nastąpił więc widoczny przyrost wiedzy i motywacji.

**KM:** Dzieci, działając w projekcie, nabrały też więcej odwagi i pewności siebie, a to przełożyło się pozytywnie na ich aktywność w trakcie lekcji.

### Jak uczniowie spoza projektu reagowali na pracę jego uczestników?

**MM:** Gdy organizowaliśmy nasze międzynarodowe wideokonferencje i czaty, inne dzieci przychodziły i obserwowały z zaciekawieniem, co się dzieje. Tak nasza grupa projektowa zaczęła się rozrastać. W konsekwencji było tak dużo osób chętnych, że musieliśmy stworzyć dwa zespoły. Podczas zadań projektowych było widać dobry wpływ „starych” uczestników na „nowe” dzieci. Pojawiało się też zainteresowanie ze strony rodziców.



### Jak ten i inne projekty wpłynęły na państwa? Pani jest anglistką, ale przecież pan, panie Kamilu, uczy matematyki.

**KM:** Faktycznie, projekty mocno zmuszają do rozwoju. Muszę przyznać, że bez wsparcia koleżanki nigdy z taką inicjatywą bym nie ruszył. Zaangażowanie się zmusiło mnie jednak do tego, żeby doskonalić język. Mimo że dzieci działają same, to my przecież nad tym czuwamy. Musimy wiedzieć, o czym piszą, co mówią i co się w ogóle dzieje. Musimy je też wspierać, kiedy czegoś nie rozumieją. Poza tym projekty wiążą się z zagranicznymi wyjazdami, konferencjami i wystąpieniami. Musiałem więc się przełamać i sam zacząć się uczyć.

### Co jest kluczem do dobrego projektu, który przekłada się na poszerzenie umiejętności językowych?

**MM:** Ważne jest to, by robić projekty interdyscyplinarne z wykorzystaniem języka, bo gdybyśmy robili tylko projekty językowe, to po pewnym czasie dzieci byłyby znudzone. Staramy się szukać tematów ciekawych, nowych, które można połączyć z językiem. Jak widać, dobrze nam to wychodzi, bo dzieci w trakcie trwania projektu nie są do końca świadome, że chłoną język – zanurzają się w nim. Dla nich to jest rodzaj zabawy. Choć zdarzają się uczniowie, którym nie podoba się to, że stawiamy na doświadczenie i samodzielne odkrywanie, w większości uczestnicy podchodzą do tego z chęcią i zaangażowaniem.

**KM:** Zajęcia projektowe były też dla dzieci okazją do odniesienia sukcesu. Uczniowie są różni – jedni uczą się świetnie, inni nieco gorzej. A o przemocy zapewne każdy ma coś do powiedzenia. W trakcie projektu dzieci mogły więc powiedzieć coś ważnego, coś, co może się przydać innym, i to był ich mały sukces. Mały, ale dla nich bardzo ważny.

Rozmawiał Jacek Łosak



# Skuteczne nauczanie języka obcego: trzy propozycje dydaktyczne

DOROTA WERBIŃSKA

Skuteczne nauczanie języka obcego jest podstawowym celem pracy nauczycieli języków obcych. Choć cel ten pozostaje niezmienny, rozumienie skuteczności nauczania języków obcych zależy od czasów i kontekstów nauczania. Celem artykułu jest przedstawienie skuteczności nauczania języków obcych na podstawie obecnego stanu wiedzy oraz zaprezentowanie wybranych technik pracy, które dobrze wpisują się we współczesne pojmowanie skutecznego nauczania języków obcych.

dpowiedź na pytanie, jak nauczać języka obcego skutecznie, zawsze interesowała nauczycieli języków obcych. To zainteresowanie jest w dużej mierze powodowane trudnością polegającą na tym, że „język” nie jest typowym przedmiotem szkolnym. Z jednej strony, język jest „zasobem” używanym przez ludzi do tworzenia sensów i wyrażania znaczeń we wszystkich aspektach życia, zaś z drugiej strony – w szkole jest zredukowany do treści programów nauczania. Na treści zawarte w tych programach oraz na sposób nauczania języków z pewnością mają wpływ badania dotyczące akwizycji języka obcego, a także zmiany zachodzące w społeczeństwie. W artykule omówiono trzy następujące po sobie fale skutecznego nauczania języka obcego: falę lingwistyczną, falę komunikacyjną i – nazwaną tak przeze mnie – falę globalizacji. Użycie słowa „fala”, z inspiracji Graves (2016), która zastosowała metaforę fali do opisu programów nauczania, wydaje się trafniejsze niż „etap” czy „czas trwania”, gdyż wszystkie trzy okresy, choć zaprezentowane chronologicznie, jak prawdziwe fale obecne są w nauczaniu języków obcych i nie można przyjąć, że pojawienie się nowej fali redukuje występowanie poprzedniej. Wzajemne przenikanie się fal powoduje, że trafniejsze jest mówienie o mniejszej intensywności ich występowania niż o całkowitym zaniku. Po wprowadzeniu teoretycznym przedstawiam trzy rozwiązania dydaktyczne, które najmocniej odzwierciedlają współczesne rozumienie skutecznego nauczania języka obcego.

## Trzy fale skutecznego nauczania języka obcego

Nauczanie, w którym język obcy jest rodzajem wiedzy podzielonej na fragmenty do zaprezentowania uczniom, to *fala lingwistyczna*, popularna w latach 60. poprzedniego wieku. Język jest tutaj rozumiany jako *zbiór gramatycznych, morfologicznych i fonologicznych elementów rządzonych przez reguły*, które uczniowie muszą opanować. W fali lingwistycznej potrzeby uczniów są mało istotne. Skuteczny nauczyciel to ten, którego uczniowie tworzą gramatycznie poprawne dialogi na wybrany temat, zawierające dobrze dobrane słownictwo i zaprezentowane bez zarzutu pod względem wymowy.

Pod wpływem rozwoju socjolingwistyki w latach 60. i 80. poprzedniego stulecia i prowadzonych w tym czasie badań, nastąpiła zmiana w postrzeganiu języka. Okazało się, że fala lingwistyczna nie przygotowuje uczniów do należytego posługiwania się językiem, zaś funkcje językowe są ważniejsze od reguł gramatycznych, morfologicznych

czy fonologicznych. Model kompetencji komunikacyjnej stał się ważnym punktem odniesienia, co doprowadziło do rozwoju podejścia komunikacyjnego w nauczaniu języka i pojawienia się *fali komunikacyjnej*. Język jest w niej definiowany jako *komunikowanie się, które zależy od opanowania umiejętności mówienia, rozumienia, czytania i pisania po to, aby osiągnąć różne cele w różnorodnych kontekstach*. Skuteczny nauczyciel to ten, który przygotowuje uczniów do posługiwania się językiem w celach komunikacyjnych, a lekcje w szkole są miejscem prób i błędów do odgrywania zadań komunikacyjnych, podobnych do tych, które uczniowie mogą napotkać w przyszłości.

Z perspektywy czasu wiemy, że nie wszystkie założenia fali komunikacyjnej okazały się trafne. Na skuteczność nauczania komunikacyjnego wpływa to, kim uczniowie są, dlaczego uczą się języka obcego, czy i jak bardzo ich potrzeby są określone i odnoszą się do bliskiej przyszłości. Pisząc o dylematach nauczycieli i rozczarowaniu komunikacyjnym nauczaniem języków obcych, Hanna Komorowska (2003) wskazała na rozczarowania nauczycieli spowodowane banalną tematyką życia codziennego podejmowaną na lekcjach, obiecywaniem uczniom płynności i swobody komunikacyjnej, której nie osiągają, a tym uczniom, którzy płynność uzyskują, zagrożeniem etykietowania i zażenowania z powodu błędów popełnianych na skutek fosylizacji.

Zaproponowana w tym opracowaniu fala trzecia – zwana falą globalizacji – nawiązuje do współczesnych zmian społeczno-politycznych, niepozostających bez wpływu na nauczanie języków obcych. W fali globalizacji język jest „zasobem” posługującej się nim osoby nabytym w celu osobistego rozumienia świata, potrzebnym do eksploracji treści, udziału w projektach edukacyjnych, korzystania z nowych technologii. Skuteczne nauczanie także ulega przededefiniowaniu. Ważne jest teraz nauczanie języka do celów uznanych przez ucznia za własne, stanowiących dla ucznia osobistą wartość, z możliwością wykorzystania w nowych sytuacjach, także po latach, gdy nie pamięta się szczegółów (Wiggins, McTighe 2005: 342, za: Matsushita 2014). Podkreśla się zaangażowanie uczniów powodujące głębsze uczenie się niż w fali komunikacyjnej, zaś zadaniem skutecznego nauczyciela jest projektowanie sytuacji dydaktycznych, o których uczeń powie „Lubię te lekcje, bo jestem zaangażowany, nawet jeśli czasami jest trudno”.

### Skuteczne nauczanie języków obcych dzisiaj

W przeciwieństwie do fali komunikacyjnej, współczesne skuteczne nauczanie języków obcych powinno być nauczaniem głębokim, opartym na umiejętnościach

wyższego rzędu, dialogu, niezależności i krytyczności w myśleniu. Nie chodzi tu o wprowadzenie wielu metod czy aktywności podczas lekcji, które zajmują czas, choć przyczyniają się do niewielkiego przyrostu wiedzy. Ważne jest raczej, aby nauczanie było angażujące i głębokie, a nie wyłącznie angażujące. Wykorzystując koncepcje zaproponowane przez Entwistle (2009) i Matsushitę (2014), można zdefiniować współcześnie rozumiane skuteczne nauczanie, w którym:

- obiektem uczenia się jest świat, gdzie uczniowie wchodzi w interakcje z innymi;
- uczniowie starają się łączyć nową wiedzę z tym, co już znają z własnych doświadczeń, i z tym, co będzie ważne w przyszłości;
- promuje się badanie argumentów i odkrywanie prawdziwości przez samych uczniów;
- uczniowie rozwijają świadomość dotyczącą ich własnego rozumienia danego zagadnienia.

W takim nauczaniu nie ma miejsca na traktowanie wiadomości jako oderwanych kawałków wiedzy czy bezrefleksyjnego rutynowego uczenia się na pamięć, co stanowiło normę w podejściu lingwistycznym, a nawet brak jest miejsca na doświadczanie niepotrzebnego stresu. Jest to uczenie heurystyczne, oparte na rozwiązywaniu problemu, doświadczaniu eksploracji, przebiegające w dyskusji, debacie, pracy w grupie, które to działania rozwijają współcześnie ważne *umiejętności* (np. umiejętność komunikowania się czy rozwiązywania problemów) i postawy (np. postawę przywództwa czy pracy zespołowej). Przy spełnieniu tych warunków uczniowie mają więcej możliwości aktywnego zainteresowania się treścią i dostrzeżenia wartości języka obcego jako przedmiotu szkolnego czy zadań wykonywanych na lekcjach tego przedmiotu.

Rozwiązania dydaktyczne, które wpisują się w skuteczne nauczanie języków obcych w dobie globalizacji, zwłaszcza w przypadku nauczania uczniów ambitnych, powinny spełniać jak najwięcej kryteriów prowadzących do głębokiego i osobistego rozumienia wiedzy. Ponieważ motywacja jest sprawą indywidualną i wewnętrzną, łatwiej jest nauczycielowi stworzyć kontekst nauczania uznawany przez uczniów za motywujący, niż uczniów zmotywować, co nie oznacza tego samego. Stworzenie motywującego kontekstu nauczania można osiągnąć m.in. poprzez: 1) regularne wymaganie od uczniów połączenia wiedzy otrzymywanej (internalizacji) z tym, co zrozumieli, poddali refleksji i są w stanie sami wyrazić (eksternalizacją); 2) położenie nacisku na myślenie wyższego rzędu (analizę, syntezę, ewaluację) i zadania angażujące umysł (*minds-on*), bardziej niż na ruch (*hands-on*)

(Barkley i in. 2005), pomimo tego, iż ćwiczenia aktywizujące są często błędnie utożsamiane z aktywnością fizyczną uczniów; 3) badanie przez uczniów własnych doświadczeń, postaw i wartości.

Poniżej przedstawiam trzy propozycje dydaktyczne, które dobrze ilustrują takie nauczanie: tworzenie map konceptualnych, metodę odwróconej klasy i dialogi duoetnograficzne. Choć mogą one być powszechnie używane przez niektórych nauczycieli (tworzenie map konceptualnych), znane, lecz jeszcze niestosowane przez innych (metoda odwróconej klasy), czy zupełnie nieznaną pod przedstawioną tu nazwą (dialogi duoetnograficzne), moją intencją nie jest ukazanie ich nowatorstwa. Zamierzeniem jest raczej zaprezentowanie tych podejść jako rozwiązań metodycznych, które wpisują się w założenia fali globalizacji i dobrze ilustrują współczesny stan wiedzy na temat tego, jak skuteczne nauczanie języka obcego może wyglądać.

### Mapy konceptualne

Ważną współczesną metodą nauczania prowadzącą do skutecznego, bo głębokiego przetwarzania wiedzy, są mapy konceptualne zwane także mapami myśli. Mapy konceptualne, zapoczątkowane teorią uczenia się Ausubela (1978), stoją w opozycji do pamięciowego uczenia się, analogicznie do tego, jak głębokie uczenie się ma się do płytkiego uczenia się. W praktyce mapa konceptualna przyjmuje postać diagramu z zaznaczonymi powiązaniem słownymi bądź skojarzeniami powstałymi wokół tematu centralnego.

Mapy konceptualne mogą być wykorzystywane przez nauczycieli w różny sposób. Według Hay i in. (2008), można je stosować w następujących sytuacjach edukacyjnych:

- planowanie lekcji (diagnozowanie, co uczniowie na dany temat wiedzą),
- pomiar zmian w konceptualizacjach uczniów (przeprowadzanie pomiaru przed uczeniem się danego zagadnienia i później),
- organizacja pracy w grupie (łączenie uczniów w zespoły, w których uczniowie dzielą się wiedzą lub pomagają innym),
- promowanie samooceny (organizowanie pracy w parach, podczas której uczniowie pokazują i objaśniają partnerowi własne mapy, co pomaga im docenić inne rozumienie zagadnienia czy ponownie ocenić swoje rozumienie),
- rozpoznawanie błędnych koncepcji uczniów (analizowanie propozycji uczniów w opisywaniu zagadnienia i wychwytywanie ich błędów przez nauczyciela),
- rozpoznawanie zdolności (porównywanie map

stworzonych przez różnych uczniów pod względem oryginalności, precyzji wyrażania się, ilości informacji, sposobu łączenia informacji itp.) (Hay i in. 2008).

Zatem mapy konceptualne mogą pełnić dwie istotne funkcje w nauce języka obcego: stanowić narzędzie uczenia się oraz narzędzie oceny. Pierwsza funkcja jest szczególnie istotna w rozwijaniu refleksji uczniów, dzieleniu się wiedzą czy tworzeniu nowej wiedzy. Druga funkcja umożliwia nową formę oceny, która może polegać na ocenie cech strukturalnych mapy konceptualnej stworzonej przez ucznia na podstawie, np. liczby wygenerowanych kategorii, liczby powiązań w kategoriach czy liczby słów w utworzonych powiązaniach. Co więcej, zastosowanie mapy w funkcji oceny umożliwia również ocenę konceptualnych cech mapy, a więc postęp uczniów w myśleniu wyższego rzędu i głębokim uczeniu się. W ten sposób można uzyskać wiedzę na temat rozumienia uczniów (Czy rozumieją koncepcje w danej kategorii?), ich tworzenia wiedzy (Czy utworzyli nowe koncepcje, aby powiązać kategorie?), struktur powiązań zaproponowanych przez uczniów (Czy linie pomiędzy kategoriami wyrażone są odpowiednimi i poprawnymi słowami?), doboru słów (Czy połączenia pomiędzy kategoriami wyrażone są odpowiednimi i poprawnymi słowami?), sposobów łączenia koncepcji z problemem centralnym (Czy połączone przez uczniów treści odnoszą się do zagadnienia centralnego?).

### Odwrócona klasa

Zasadniczą cechą odwróconej klasy jest rezygnacja z tradycyjnego schematu lekcji, który zwykle polega na trzech elementach: zaprezentowaniu nowego materiału przez nauczyciela, wykonaniu odtwórczych i kierowanych ćwiczeń językowych przez uczniów oraz samodzielnym i twórczym produkowaniu form językowych przez uczniów. W odwróconej klasie role nauczyciela i ucznia są zamienione. Czas prezentacji nowego materiału jest przeniesiony do środowiska pozaszkolnego, najczęściej internetowego, gdzie uczniowie są odpowiedzialni za zapoznanie się z treścią przed lekcją. Odbывается to zwykle poprzez kilkakrotne czytanie, oglądanie krótkich filmów wideo z prezentacjami nauczyciela, samodzielne próby zrozumienia zagadnienia, często ze sprawdzeniem się w formie pytań zamkniętych, dostarczających natychmiastową informację zwrotną. Innymi słowy, to, co zwykle miało miejsce na lekcji w szkole, odbywa się w środowisku pozaszkolnym. Dzięki takiemu „wstępnemu” przygotowaniu się uczniów, nauczyciel ma więcej czasu na pracę nad rozwojem podopiecznych podczas lekcji. Wtedy utrwała absorpcję materiału przez uczniów, organizując różne



formy ich współpracy w trakcie lekcji, możliwości uczenia się od siebie czy rozwiązywanie problemów dotyczących omawianego zagadnienia w innym kontekście niż napotkanym podczas pracy własnej (Gruba i in. 2016).

Praca metodą odwróconej klasy tworzy środowisko uczenia się na wzór prawdziwego „społeczeństwa”, w którym uczniowie rozwiązują problemy. Czasami ważne jest wykazanie nie samej wiedzy, lecz umiejętności jej wykorzystania poprzez dyskusje, zapytania czy wątpliwości rozwiewane podczas lekcji, w trakcie formalnego nauczania następującego po samodzielnym uczeniu się. W ten sposób uczniowie rozwijają umiejętności wyższego rzędu, prowadzące w konsekwencji do nabycia nowych kompetencji.

Choć nie istnieją jednoznaczne dowody na to, że metoda odwróconej klasy dostarcza lepszych efektów uczenia się języka obcego niż nauczanie tradycyjne (Kern 2014), z pewnością może być wykorzystana do ćwiczeń komunikacyjnych. Czas przygotowania przed lekcją można przeznaczyć na utrwalenie słownictwa i struktur bez intencji komunikacyjnej, zaś sesję w klasie poświęcić zadaniom komunikacyjnym. Dzięki temu uzyska się więcej czasu na te ćwiczenia, nie tylko pod względem zwiększenia ich liczby, ale także podniesienia jakości. Oznacza to, że ćwiczenia o niższym priorytecie (powtarzanie słów i struktur w znanych kontekstach, rekonstruowanie tekstu itp.) uczniowie wykonują samodzielnie, zaś w klasie, pod kontrolą nauczyciela, korzystają z zadań opartych na tym, co sami zdobyli, ale znacznie pogłębianych, doprecyzowanych i opartych na współpracy z innymi. Przyjmując rolę konsultanta, nauczyciel zadaje uczniom niebanalne pytania i „zaburza” ich płytkie rozumienie materiału. Warto pamiętać o tym, że jeśli samodzielna internalizacja materiału jest niskiej jakości, zajęcia w klasie nie będą aktywizujące dla uczniów. Jeśli jednak taki model pracy zostanie przez uczniów zaakceptowany, ich rozumienie i utrzymanie wiedzy będzie głębsze. Posiadana wiedza uczniów zostanie połączona z nowymi informacjami, a dzięki temu zrekonstruowana i utrwalona.

Prawdą jest, że metoda odwróconej klasy lepiej sprawdza się przy nauczaniu konkretnych treści (np. w lekcjach wykorzystujących podejście CLIL) niż w zachęcaniu uczniów do komunikacji. Istotne jest również, że powodzenie lekcji zależy od uprzedniego, niezwykle starannego opracowania materiałów dla uczniów do przygotowania się do zajęć w domu, np. wykładów wideo, testów czy quizów sprawdzających zrozumienie tematu. Niemniej jednak, należy podkreślić, że tym, co odwrócona klasa wnosi do edukacji, jest pedagogika stawiania problemów, a także eksternalizacja treści samodzielnie zdobytych przez uczniów i wszystkie korzyści z tym związane.

## Dialogi duoetnograficzne

Ostatnią proponowaną przeze mnie metodą prowadzącą do skutecznego nauczania języka obcego są dialogi duoetnograficzne przeprowadzane przez uczniów, oparte na jakościowej metodzie badawczej – duoetnografii – zainicjowanej przez Sawyera i Norrissa (2013). Według tych badaczy, w duoetnografii dwie (bądź więcej) osoby pracują w tandemie, aby dokonywać namysłu i kwestionować przywołane przez siebie historie, wspomnienia, teksty, zdarzenia krytyczne dotyczące znaczeń nadawanych przez nich samych swoim własnym biografiami i zainspirowanych przez temat lekcji. Badacze duoetnografii dodają, że osoby przeprowadzające dialog duoetnograficzny powinny różnić się od siebie znacząco, np. pod względem płci, zainteresowań, miejsca zamieszkania itp. Dialogi duoetnograficzne polegają na połączeniu dwóch elementów: opowiadania (co ważne jest przy promowaniu sprawności mówienia w nauczaniu języków obcych) i biografii ucznia (co nie jest bez znaczenia przy nacisku na personalizację nauczania w dydaktyce języków obcych).

Dialogi duoetnograficzne mogą dotyczyć prawie każdego aspektu życia uczniów. W celu lepszego zrozumienia posłużę się przykładem. Wyobraźmy sobie, że tematem lekcji są zabytki Paryża. Zanim nauczyciel wprowadzi temat i opowie o zabytkach Paryża czy pokaże uczniom film o tym mieście, prosi uczniów o porozmawianie o Paryżu w parach w odniesieniu do swoich biografii. Takie rozmowy mogą dotyczyć ich wyobrażeń o Paryżu, być może wizyt czy filmów na temat Francji, skojarzeń, faktów, które znają, bądź tych, o których słyszeli. Mogą także pójść dalej i zastanawiać się np. dlaczego tematem są zabytki Paryża, co uczniowie sądzą o uczeniu się kultury wysokiej, czy kultury można nauczyć się przez opowiadanie o niej, czy trzeba jej doświadczyć, jak to wygląda(ło) w ich przypadku itp. Zaleca się, aby dialog duoetnograficzny był rejestrowany na urządzeniu mobilnym, po czym uczniowie dokonują uproszczonej transkrypcji. Na podstawie otrzymanego tekstu – rejestracji rozmowy duoetnograficznej – mogą sporządzić notatkę na temat własnych przekonań (np. o tym, jakie jest zdanie danego ucznia na omawiany temat) czy stanu wiedzy dotyczącej omawianego w parze zagadnienia (np. ile uczeń zna zabytków w Paryżu), notatkę o przekonaniach kolegi dotyczących tego samego tematu (np. jakie jest zdanie kolegi na temat zwiedzania miast, czy lubi taką formę spędzania czasu itp.), porównać obie konceptualizacje (np. czy i w czym uczniowie się różnią), a także ocenić, czy dokonać refleksji odnośnie do tego, czego dany uczeń dowiedział się o koleżance (np. czy jest coś, czego o nim nie wiedział), o sobie (np. czy nie okazał się ignorantem, który nie oglądał żadnego filmu

o Paryżu), o jego stosunku do zagadnienia (np. dlaczego zakłada(ł), że temat zabytków jest nudny), o koledze (np. skąd znał dany film i słyszał, że jego reżyser mieszka w Paryżu), o stosunku kolegi do omawianego zagadnienia (np. ile on wie o konkretnym filmie), o rozmowie na dany temat (np. dlaczego dany uczeń nigdy nie rozmawiał o tym z tą czy inną osobą), o prawdopodobnej genezie własnych poglądów (np. dlaczego w rodzinie ucznia zawsze uważano, że wolny czas najlepiej spędzać aktywnie, uprawiając sport, i nigdy nie zwiedzano miast pod kątem muzeów, galerii, kościołów), o prognozach na przyszłość (np. uczeń odkrywa, jakie luki ma w wiedzy ogólnej) itp.

W świetle współczesnego rozumienia skutecznego nauczania dialog duoetnograficzny spełnia kilka ważnych funkcji. Najważniejsze z nich to funkcja poznawcza, integrująca, upełnomocniająca, transformacyjna i kreatywna (Werbińska 2017)<sup>1</sup>.

*Funkcja poznawcza* wydaje się najbardziej oczywista, gdyż polega na nabyciu nowej wiedzy zaoferowanej przez partnera podczas rozmowy. Istotną kwestią wydaje się spojrzenie na zagadnienie z innej perspektywy (perspektywy partnera), a popieranie sądów doświadczeniami biograficznymi pozwala głębiej i szerzej zrozumieć, jak wydarzenia życiowe wpływają na decyzje. W ten sposób uczniowie mogą zdobyć wartościową wiedzę na temat własnego sprawstwa, informację o tym, czy ulegają innym w swoich decyzjach, co lubią i dlaczego tak jest. Mogą także pozyskać nieocenioną wiedzę na temat własnych przekonań, które często determinują ich działania i zachowania. Jednym słowem, dyskusowanie na tematy dotyczące uczniów – omawianie przez nich problemu na przykładzie ich własnych przeżyć – może rzucić światło na wiele nowych aspektów, także na to, jakim ludźmi chcieliby się stać w przyszłości.

*Funkcja integrująca* wyraża się w rozwijaniu poczucia przynależności do społeczności. Ponieważ dialogi duoetnograficzne odbywają się poprzez rozmowy z inną osobą, mówienie o własnych przeżyciach powoduje nawiązanie relacji z innym uczniem, także uczącym się języka obcego. Takie rozmowy mogą pomóc w zmniejszeniu poczucia odosobnienia, samotności, inności, jak również w zwiększaniu odwagi rozmawiania o sobie w sposób krytyczny. Niekiedy młode osoby, w okresie formowania się ich tożsamości, dochodzą do wniosku, że błędy, potknięcia czy wady są tylko ich udziałem. Inni z kolei mogą uważać, że ich doświadczenia są typowe, do momentu, gdy sami nie porównają swoich przeżyć z doświadczeniami

innych. Duoetnograficzna dyskusja na temat tego, co tworzy różnorodność w klasie języka obcego, może stać się interesującą i pogłębioną rozmową z partnerem, zaś nawiązana w jej trakcie interakcja dostarczyć nowej wiedzy i pozytywnych relacji względem drugiej osoby.

Funkcja integrująca przyczynia się do powstania *funkcji upełnomocniającej*. Oznacza to, że uczniom, którzy przedyskutowali daną kwestię w parach i w świetle swoich doświadczeń skonstruowali nową wiedzę, łatwiej jest mówić własnym głosem. Poparcie własnych sądów przeżyciami biograficznymi jest autentycznym zaangażowaniem się w problem. Uczniowie opowiadają o swoim obcowaniu z danym zagadnieniem i sytuacjach, w których się znaleźli. Nie ma tu pustych form przekazu, gdyż poszukuje się wiedzy subiektywnej, poszerza wiedzę obiektywną, a także dostarcza dowodów na istnienie tej drugiej. Jest to także zachęta do zastanowienia się, czym jest omawiane na lekcji zagadnienie, kto dysponuje wiedzą na jego temat, jak można tę wiedzę sprawdzić, jak należy ją mierzyć. Upełnomocnienie ucznia i jego subiektywnej wiedzy powoduje, że uczeń zaczyna krytycznie myśleć i, niczym w procesie badawczym, w obecności partnera rozmowy, na nowo konstruować swoją biografię, w której tematy są dyktowane poprzez podobieństwa i częstotliwość występowania.

Prawdopodobnie najważniejszą z punktu widzenia przyszłości uczniów jest *funkcja transformacyjna*. Stworzenie sytuacji, w której rozmówcy mogą podjąć refleksję, wyartykułować swoje myśli, dokonać rekonceptualizacji swoich przeżyć, zanalizować własne przekonania i wartości, mogą pozostawić ślad na zawsze (Li 2017: 185). Takie sytuacje mogą skutkować dalszym otwarciem uczniów na złożoność problemów, stanowić zachętę do rozważania zagadnień z wielu perspektyw, inspirować ciekawość i badanie siebie poprzez konwersacje z innymi. Można powiedzieć, że dialogi duoetnograficzne są źródłem transformacji dostarczającej dowodów na uczenie się osób biorących w nich udział.

Stosowanie podejścia duoetnograficznego może także pełnić *funkcję kreatywną*, promowaną we współczesnej szkole, pod względem rozwijania refleksji uczniów. Rozmowa na temat wybranego zagadnienia nie jest pisanie tradycyjnego wypracowania „w pojedynkę”. Jest rozmową z innym uczniem, w której postawa dopytująca czy poszukująca to stanowisko przyjęte od samego początku trwania konwersacji. W przeciwieństwie do tradycyjnego wypracowania, nie ma tu narzuconego sposobu

1 Te same funkcje wyróżniłam w określeniu zalet badania duoetnograficznego, ale w odniesieniu do rozwijania refleksyjności przyszłych nauczycieli języka angielskiego (Werbińska 2017).

przeprowadzania rozmowy duoetnograficznej. W zamian jest niepewność, emergentyzm i chaos poznawczy. Jest też uczenie się z dostrzegania niuansów omawianych zagadnień, w szczególności w odniesieniu do przywoływanych doświadczeń własnych. Życie rozmówcy jest traktowane jako tekst czy, jak podają Sawyer i Norris (2013), miejsce archeologicznych wykopalisk, a wydarzenia jako dane, których porównywanie i towarzysząca temu dekonstrukcja znaczeń prowadzi do innego (kreatywnego) i pogłębionego rozumienia zagadnienia.

### Podsumowanie

Można powiedzieć, że omówione tu propozycje dydaktyczne stanowią pole eksploracji dla uczniów odnośnie do kwestii, które mają dla nich osobistą wartość i mogą zostać wykorzystane w przyszłości. W doświadczaniu każdej z nich uczniowie wyrażają swoje prawdy, prezentują osobiste rozumienie sensów i znaczeń podejmowanych przez nich zagadnień, a tym samym dokonują dekonstrukcji swoich wcześniejszych przekonań. Przy projektowaniu struktury mapy konceptualnej i zastanawianiu się nad jej powiązaniem czy zderzeniem własnego zrozumienia problemu z pytaniami nauczyciela dotyczącymi tego problemu w pracy metodą odwróconej klasy, czy w trakcie rozmowy duoetnograficznej z osobą prezentującą inne rozumienie znaczeń, uczeń wkracza do przestrzeni trzeciej (Bhabha 1994), w której jego poprzednia wiedza jest rekonstruowana. Wówczas następuje głębokie uczenie się uwarunkowane wyraźnym wyartykułowaniem różnic (interakcja z nową wiedzą), zakwestionowaniem dotychczasowych sądów (aspekt temporalności), negocjowaniem nowych znaczeń (poszukiwanie prawidłowości), a także przekonaniem o zasadności rekonceptualizacji (nabycie nowej świadomości), z których wszystkie spełniają kryteria współcześnie rozumianego skutecznego nauczania języków obcych. W takim nauczaniu osiągnięcia uczniów nie wynikają bezpośrednio z nauczania, ale są konsekwencją uczenia się w motywującym środowisku stymulowanym przez nauczanie.

### BIBLIOGRAFIA

- Ausubel, D. (1978), *In defense of advance organizers: A reply to the critics*, „Review of Educational Research”, nr 48, s. 251–257.
- Barkley, E.F., Cross, K.P., Major, C.H. (2005), *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Bhabha, H.K., (1994), *The location of culture*, New York: Routledge.
- Entwistle, N. (2009), *Teaching for understanding at university: Deep approaches and distinctive ways of thinking*, New York: Palgrave Macmillan.
- Graves, K. (2016), *Language curriculum design*, [w:] *The Routledge handbook of English language teaching*, London: Routledge.
- Gruba, P., Hinkelman, D., Cardenas-Claros, M.S. (2016), *New technologies, blended learning and the flipped classroom*, [w:] *The Routledge Handbook of English Language Teaching*, London: Routledge.
- Hay, D., Wells, H., Kinchin, I. (2008), *Quantitative and qualitative measures of student learning at university level*, Higher Education”, nr 56/2, s. 221–239.
- Kern, R. (2014), *Technology as pharmakon: The promise and perils of the Internet for foreign language education*, „Modern Language Journal”, nr 98/1, s. 340–357.
- Komorowska, H. (2003), *Dylematy nauczania języków obcych*, [w:] *Problemy lingwistyki i nauczania języków obcych*, Białystok: Uniwersytet w Białymstoku.
- Li, L. (2017), *Social interaction and teacher cognition*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Matsushita, K. (2014), *Deep active learning*, Cham: Springer.
- Werbińska, D. (2017), *Wykorzystanie duoetnografii jako innowacyjnego podejścia w rozwijaniu refleksji przyszłych nauczycieli języka obcego*, „Neofilolog”, nr 51/1, s. 59–74.
- Sawyer, R.D., Norris, J. (2013), *Duoethnography*, Oxford: Oxford University Press.
- Wiggins, G., McTighe, J. (2005), *Understanding by design*, Alexandria: ASCD.

**DR HAB. DOROTA WERBIŃSKA** Profesor w Akademii Pomorskiej w Słupsku. Przez wiele lat pełniła funkcję doradcy metodycznego oraz konsultanta języków obcych w Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Słupsku. Jest autorką 4 książek oraz prawie 80 artykułów i rozdziałów w monografiach publikowanych w Polsce i za granicą. Jej zainteresowania badawcze to: tożsamość nauczyciela języka obcego, metody jakościowe w glottodydaktyce, narracje na temat uczenia się i nauczania języków obcych.

# Rozwój sprawności interakcji ustnej w nauczaniu języka prawniczego

PAULINA DWUŹNIK

W procesie komunikacji interakcja jest oczywistością. Działania językowe dotyczą komunikacji, zatem kwestie sprawności w zakresie interakcji są bardzo istotne w uczeniu (się) języka obcego, w tym specjalistycznego.

Interakcja ustna jest działaniem językowym, w którym bezpośredni udział bierze dwóch lub więcej użytkowników języka albo osób uczących się. „W działaniach interakcyjnych użytkownik języka występuje na zmianę jako rozmawiający z jednym lub kilkoma rozmówcami i jako słuchacz, tworząc w ten sposób wspólnie rozmowę, czyli negocjując znaczenia zgodnie z określonymi strategiami współpracy” (ESOKJ 2003: 73). Nie można jednak powiedzieć, że interakcja jest sumą działań receptywnych i produktywnych, gdyż ze względu na dużą szybkość wymiany komunikatów oraz sprzężenie mówienia ze słuchaniem wymaga ona, oprócz stosowania wszystkich strategii recepcji i produkcji, także strategii ciągłego zarządzania procesem wymiany informacji. Głównym celem interakcji jest zbudowanie wspólnej wypowiedzi, co wymaga od rozmówców stosowania strategii współpracy interpersonalnej i ideologicznej, czyli próby zbliżenia się do siebie rozmówców (ESOKJ 2003: 81). Przystępującym do interakcji rozmówcom zawsze przyświeca jeden cel. Nawet w przypadku np. negocjacji, gdzie strony dialogu mają odmienne interesy, ich celem jest wypracowanie konsensusu i np. zawarcie ugody czy satysfakcjonującego porozumienia. Należy rozróżnić kilka rodzajów interakcji jako elementu procesu nauczania/uczenia się. Przedmiotem badań glottodydaktycznych jest bowiem zarówno interakcja zachodząca między nauczycielem a osobami uczącymi się czy między uczniami nawzajem, jak i proces nauczania interakcji jako działania językowego, który wydaje się szczególnie ważny w nauczaniu języków specjalistycznych. Według bardziej szczegółowego podziału interakcja ustna obejmuje przede wszystkim: rozumienie rozmówcy, rozmowę, dyskusję nieformalną, dyskusję formalną, współpracę zorientowaną na cel, pozyskiwanie towarów i usług, wymianę informacji, prowadzenie wywiadu i bycie jego podmiotem, korzystanie z telekomunikacji. Interakcja stanowi także fundament uczenia się (CEFR 2018: 82–83). Przykładami działań interakcyjnych w języku prawniczym są: wywiad z klientem, udzielenie porady prawnej, rozpoczęcie współpracy z klientem czy negocjacje umowy przez prawników.

## Cechy i funkcje interakcji ustnej

Podstawowe cechy interakcji ustnej w porównaniu z interakcją pisemną to: spontaniczny charakter, duża prędkość, wzajemny wpływ uczestników, wymiana komunikatów, reaktywność, negocjowanie oraz współtworzenie znaczeń, dwukierunkowość komunikacji, współpraca, sprzężenie ze słuchaniem, efektywność przekazywania komunikatu, a także z reguły mniejsza poprawność językowa (Śpiewak 2016: 50). Poza tym, cechą charakterystyczną interakcji ustnej jest mniej lub bardziej świadome stosowanie przez rozmówców elementów paralingwistycznych, takich jak: język ciała, środki prozodyczne

i pozalingwistyczne środki akustyczne. Język ciała obejmuje nie tylko bardzo lubiane przez prawników, często wyuczone, gesty, lecz także mimikę, kontakt wzrokowy, dystans czy niekiedy kontakt fizyczny. Środki prozodyczne to z kolei jakość głosu, wysokość tonu, głośność czy zamierzone wydłużanie niektórych głosek w celu zwrócenia uwagi rozmówcy. Pozalingwistycznymi środkami akustycznymi są natomiast wszelkiego rodzaju dźwięki niosące tradycyjne znaczenia, ale nienależące do systemu fonologicznego (ESOKJ 2003: 84–85). Ponadto, interakcję w języku prawniczym charakteryzuje duża redundancja ze względu na częste powtórzenia, dążenie do precyzji języka, użycie terminów specjalistycznych, duża ilość pytań otwartych, zamkniętych i naprowadzających, stosowanie strategii unikania odpowiedzi i zmiany tematu.

Według najnowszej wersji CEFR – *Companion Volume with New Descriptors* (2018) podstawowymi funkcjami interakcji są funkcja interpersonalna, współpraca oraz funkcja transakcyjna. W języku prawniczym funkcja interpersonalna realizowana jest poprzez nawiązanie, utrzymanie czy zakończenie współpracy z klientem oraz budowanie zaufania. Współpraca zachodzi w każdym przypadku realizowania wspólnego celu interakcji, np. przy opracowywaniu umowy, przygotowaniu zeznania czy ustalaniu linii obrony. Przy sprzedaży usług czy negocjacjach ceny mamy do czynienia z funkcją transakcyjną.

### Umiejętności konieczne do prowadzenia skutecznej interakcji w języku prawniczym

W trakcie swojej pracy zawodowej osoby wykonujące zawody prawnicze wchodzi w interakcje ustne i pisemne zarówno z innymi prawnikami, jak i z laikami. Stwarza to specyficzne trudności, gdyż klienci, świadkowie czy eksperci z innych dziedzin, niedysponujący gruntowną wiedzą prawniczą lub mający wiedzę z innych obszarów prawa, posługują się także innymi terminami. Dodatkowe wyzwania w interakcji specjalistycznej stanowią terminy nieprzetłumaczalne, często nowo powstałe w orzecznictwie europejskim, czy przepisy sformułowane w międzynarodowym angielskim Unii Europejskiej, które prawnik musi objaśnić laikowi, a które niewiele mają wspólnego z językiem angielskim stosowanym przez rodzimych użytkowników (Robertson 2012: 1234). Umiejętność przełączania kodów w trakcie rozmowy stanowi o sprawności interakcji oraz o skuteczności osiągnięcia zamierzonego celu komunikacyjnego. Sprawny rozmówca musi być zatem w stanie podać definicje terminów, w przystępny sposób wyjaśnić nieścisłości, podać przykłady, odpowiednio parafrazować oraz dysponować bogatym zasobem słownictwa, które umożliwi np. podanie synonimów czy

antonimów w sytuacji wymagającej wyjaśnienia omawianych treści.

Łatwo dostrzec, że wymienione umiejętności to jednocześnie umiejętności sprawnego glottodydaktyka. Inną ważną umiejętnością jest ciągła kontrola zrozumienia wypowiedzi, zadawanie pytań kontrolnych, używanie powtórzeń treści uważanych za najistotniejsze oraz końcowe podsumowanie interakcji. W interakcji, w której rozmówców dzieli także różnica kulturowe i ideologiczne, nieocenionym elementem jej planowania jest zapoznanie się z kulturą prowadzenia interakcji ustnej kraju, z którego pochodzi rozmówca. Ważnym elementem nauczania interakcji jest zatem rozwój kompetencji interkulturowej, a zatem zdolności ucznia do adekwatnego zachowania się w sytuacjach zetknięcia się z przedstawicielami innych kultur (Banach 2003: 3).

Znajomość ogólnie przyjętych norm zachowania i formuł językowych dotyczących powitania, kolejności zabierania głosu w rozmowie czy kończenia jej są niezbędnymi elementami kształcenia. Szczególnie interakcja z klientem obcojęzycznym, który znalazł się w sytuacji stresującej i wymaga pomocy, przebywając na terytorium najczęściej obcego państwa, wymaga od specjalisty – prawnika – dużej biegłości w budowaniu warunków interakcji.

### Strategie interakcyjne

Podstawowymi strategiami działań interakcyjnych, podobnie jak w przypadku recepcji i produkcji, są: planowanie, wykonanie, ocena i korekta wypowiedzi (ESOKJ 2003: 82). Etap planowania wymaga wyznaczenia nadrzędnego celu interakcji, określenia luki informacyjnej oraz wyboru schematu interakcji. Prawnik przygotowując się do rozmowy z klientem, powinien opracować chronologię rozmowy, przygotować pytania i ewentualnie krótki plan (*checklist*). Etap wykonania wymaga stosowania strategii rozpoczynania, podtrzymywania, wznowiania, podsumowywania i kończenia interakcji. Prawnik musi wykazać umiejętności językowe i pozajęzykowe, takie jak: umiejętność stworzenia odpowiednich warunków do interakcji (*small talk*), umiejętność sterowania rozmową, rozpoznawanie strategii unikania odpowiedzi, potwierdzenie zrozumienia, prośbę o pomoc w zrozumieniu, niekiedy wielokrotne powtórzenia tego samego pytania oraz dążenie do zbliżenia się stanowisk rozmówców.

Dodatkowe strategie stosowane podczas interakcji ustnej to: wszelkiego rodzaju strategie monitorowania wypowiedzi, ciągłej kontroli zrozumienia, potwierdzania zrozumienia wypowiedzi rozmówcy czy nawiązywania do wcześniejszych wypowiedzi własnych

oraz rozmówcy/rozmówców. Strategie te wymagają wyższego poziomu kompetencji językowej oraz zdolności koncentracji i zarządzania procesem uwagi. Czasami (np. w przypadku długich rozmów z klientami czy spotkań w większym gronie ekspertów) należy sporządzać notatki z interakcji ustnej, by móc sprawnie nawiązywać do wcześniejszych treści. Techniki robienia notatek przy jednoczesnym śledzeniu przebiegu interakcji ustnej są każdorazowo pomocne i bardzo przydatne także w przypadku mediacji językowej.

Etap oceny interakcji wymaga udzielenia odpowiedzi na pytanie czy cel interakcji został osiągnięty. Może to nastąpić w momencie podsumowywania interakcji i zadawania pytań kontrolnych. Korekta polega na powrocie do interakcji, prośbie o wyjaśnienie oraz udzieleniu wyjaśnień, np. uściśleniu niejasnych terminów czy sformułowań.

Innymi przykładami strategii interakcji ustnej są: zabieranie głosu, podtrzymywanie wypowiedzi, oddawanie głosu innej osobie, podsumowywanie, zadawanie pytań, udzielanie odpowiedzi, prośba o wyjaśnienie, uzupełnianie, nawiązywanie czy korekta wypowiedzi, a także strategie uzupełniające, takie jak współpraca, organizacja wypowiedzi czy nawet strategii unikania odpowiedzi (Stenström 2014: 132). Powyższe strategie są niewątpliwie wykorzystywane w interakcji zawodowej osób wykonujących zawody prawnicze i jako takie są też niezwykle istotne jako elementy nauczania tej odmiany języka specjalistycznego.

### **Nauczanie interakcji ustnej**

Z badania przeprowadzonego wśród nauczycieli różnych odmian języków specjalistycznych wynika, że najistotniejszymi czynnikami wpływającymi na interakcje nauczyciel-uczeń są: autentyczność treści nauczania, wiedza specjalistyczna, niehomogeniczność grupy, regularność uczestnictwa w zajęciach oraz cel zajęć/motywacja (Kic-Drgas 2017: 213). Nauczyciele biorący udział w badaniu podkreślali konieczność kolaboracyjnego charakteru procesu nauczania języków specjalistycznych ze względu na różnice poziomu wiedzy specjalistycznej uczniów i nauczyciela. Badani zwracali uwagę na możliwość odwołania się do wiedzy specjalistycznej uczniów w przypadku wątpliwości nauczyciela oraz na konieczność uzupełniania wiedzy nauczyciela np. poprzez konsultację ze specjalistami z danej dziedziny. Wyniki badania korespondują z wnioskami innych ekspertów, którzy postulują konieczność dalszych badań dotyczących wpływu poziomu wiedzy specjalistycznej ucznia i nauczyciela oraz sprawność przekazywania tej wiedzy na układ glottodydaktyczny (Szerszeń 2014: 113).

Niewątpliwie kolaboracyjny charakter zajęć z języków specjalistycznych oraz poczucie autentyczności i przydatności nauczanych treści mają ogromny wpływ na jakość interakcji pomiędzy uczniami a nauczycielem. Spore znaczenie mają także kompetencje społeczne, umiejętność stworzenia atmosfery zaufania oraz usuwanie rozmaitych barier w przestrzeni klasowej (zarówno materialnych, jak i niematerialnych). Wpływ na jakość interakcji ustnej ma również zmniejszanie fizycznego dystansu między uczniami oraz między uczniami a nauczycielem, dynamika uczestników aktów komunikacyjnych – zmiana organizacji sali wykładowej, przemieszczanie się i wymiana rozmówców – oraz tworzenie właściwych materiałów, które stanowią bodźce do podjęcia interakcji.

Nauczanie działań interakcyjnych w języku specjalistycznym musi opierać się na tworzeniu sytuacji jak najbardziej zbliżonych do sytuacji autentycznych. Przykładami takich sytuacji w kontekście języka prawniczego mogą być: wywiad, przesłuchanie, konferencja prawnika z klientami, negocjacje. Ciekawym rozwiązaniem są w tym przypadku zadania typu *ask-an-expert*, których podstawą jest właśnie zwrócenie się o poradę do specjalisty z danej dziedziny. „Jest to sytuacja, z którą uczący się może mieć do czynienia w przyszłej pracy, co stanowi czynnik motywujący do rzetelnego wykonania zadania. Zarazem uczeń oswaja się z medium, które będzie wykorzystywał w późniejszej rzeczywistej komunikacji zawodowej” (Gajewska, Sowa 2014: 268).

Nauczanie interakcji w języku prawniczym polega przede wszystkim na ćwiczeniu umiejętności konwersacyjnych, w tym: umiejętności rozpoczynania i kończenia rozmowy, umiejętności zabierania i oddawania głosu, zmiany tematu czy nawet przerwaniu rozmowy (Grzelak 2010: 272).

Ćwiczenia interakcyjne są wstępem i przygotowaniem do ćwiczeń mediacyjnych, a zatem do pośredniczenia w procesie komunikacji. Rolą nauczyciela jest tworzenie scenariuszy jak najbardziej zbliżonych do sytuacji rzeczywistych oraz banku najbardziej przydatnych formuł i struktur językowych (Grzelak 2010: 273).

### **Przykład zadania do ćwiczenia interakcji ustnej**

Przykładem zadania mającego na celu ćwiczenie działań interakcyjnych może być przeprowadzenie rozmowy opartej na odgrywaniu ról w rozmowie prawnik-klient. Osoba biorąca udział w interakcji jako klient otrzymuje szczegółowy opis zdarzeń, w związku z którymi kontaktuje się z prawnikiem. Może to być opis wypadku, któremu klient uległ jako pieszy, kiedy podczas przechodzenia

przez jezdnię potrącił go jadący z niewielką prędkością samochód. W instrukcji do zadania interakcyjnego dla ucznia odgrywającego rolę klienta znajduje się informacja, że w trakcie rozmowy ze swoim prawnikiem ma on pominąć informację, że pojazd, który go potrącił, jechał z niewielką prędkością, oraz że on sam przekraczał jezdnię w miejscu niedozwolonym. W instrukcji dla klienta znajduje się także uwaga, że bardzo zależy mu na uzyskaniu od prawnika informacji dotyczących szczegółów obsługi prawnej, ewentualnych kosztów procesowych oraz czasu trwania postępowania sądowego.

Osoba odgrywająca rolę prawnika również otrzymuje zarys opisu wypadku, któremu uległ poszkodowany, ale bez szczegółów zamieszczonych tylko w instrukcji dla klienta. Prawnik ma za zadanie przede wszystkim przygotować się do wywiadu z klientem, zanotować pytania, które uzna za konieczne, oraz uzyskać o zdarzeniu jak najwięcej informacji, które mogą być istotne w przebiegu późniejszego postępowania. W instrukcji dla prawnika znajduje się też informacja, że jest on praktykantem w firmie prawniczej i nie ma kompetencji, by udzielać klientom informacji dotyczących kosztów obsługi prawnej, gdyż są one oceniane na późniejszym etapie, gdy firma zdecyduje się podjąć sprawę klienta.

Kolejnymi etapami tego zadania interakcyjnego są: uważne zaplanowanie interakcji, przyjęcie określonych strategii i schematu rozmowy, np. od zadania pytań otwartych w celu uzyskania ogólnego obrazu zdarzeń do szczegółowych pytań zamkniętych, zaplanowania celowych powtórzeń pytań, by sprawdzić, czy uzyskane odpowiedzi będą każdorazowo takie same oraz ustalenia jak największej ilości szczegółów. Następnie rozmówcy muszą przeprowadzić rozmowę, odtworzyć wydarzenia, wyjaśnić nieścisłości oraz – po stronie prawnika – udzielić informacji o konkretnych przepisach, jeśli takowe znają. Kolejnym etapem jest zakończenie rozmowy, ewentualnie prośba o dodatkowe wyjaśnienia, uzupełnienie informacji, a także wzajemna ocena skuteczności komunikacji uczestników wywiadu i korekta błędów.

Ważnym elementem przygotowania do wykonania zadania jest stworzenie odpowiednich warunków do interakcji, zapewnienie bezpośredniego kontaktu rozmówcom, stworzenie odpowiedniej atmosfery, np. poprzez udzielenie rozmówcom dokładnych informacji o kryteriach oceny interakcji (Betakova 2004: 3).

To zadanie bardzo dobrze uświadamia kursantom konieczność rozwoju umiejętności prowadzenia skutecznej interakcji i zwraca uwagę na istotę strategii planowania wypowiedzi, a także jej kontroli i korekty.

## Podsumowanie

Ze względu na społeczny i międzykulturowy wymiar komunikacji międzyjęzykowej nauczanie działań interakcyjnych jest zadaniem wymagającym dużej wiedzy językowej i pozajęzykowej ze względu na szczególne potrzeby praktyków prawa, takie jak np. umiejętności związane z przygotowaniem prezentacji, przeprowadzenia konsultacji po angielsku czy negocjacji kwestii prawnych (Northcott 2009: 4). W interakcji specjalistycznej, w której dodatkowo dochodzą bariery wynikające z luki informacyjnej i różnego poziomu wiedzy fachowej rozmówców, jest ono wyzwaniem jeszcze trudniejszym.

Nauczanie interakcji nie polega jedynie na uczeniu recepcji i produkcji. Nie wystarczy bowiem nauczyć się słuchać i mówić, by móc skutecznie się porozumiewać. Nauczanie interakcji jest nauczaniem dialogu, czyli umiejętności osiągania wspólnych celów na drodze współpracy.

Umiejętność aktywnego słuchania oraz precyzyjnego formułowania własnych wypowiedzi to klucze do podjęcia interakcji. Strategie i techniki organizacji działań interakcyjnych pomagają ich uczestnikom uporządkować interakcję i efektywnie nią sterować. Świadomość różnic kulturowych i ideologicznych między rozmówcami pozwala zidentyfikować możliwe trudności i punkty wspólne w interakcji. Jednak tylko kształcenie postaw otwartości i umiejętności obrony swoich argumentów przy jednoczesnym uznaniu racji rozmówcy oraz umiejętność wypracowania wspólnych rozwiązań w sytuacjach trudnych pozwalają prowadzić skuteczną interakcję. Jedyną drogą do osiągnięcia takiego idealnego modelu współpracy są ćwiczenia praktyczne oraz uprawdopodobnienie ich kontekstu w rzeczywistych sytuacjach interakcyjnych.

## BIBLIOGRAFIA

- Banach, B. (2003), *Tendencje interkulturowe we współczesnej glottodydaktyce*, „Języki Obce w Szkole” nr 3, s. 3–15.
- Betakova, L. (2004), *Testing spoken interaction*, BETA-IATE-FL, Uniwersytet Południowoczeski w Czeskich Budziejowicach.
- Gajewska, E., Sowa, M. (2014), *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*, Lublin: Werset.
- Grzelak, J. (2010), *Polski język prawa – w perspektywie glottodydaktycznej*, UAM, Poznań, s. 272–273, [repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/352/1/Grzelak.pdf](http://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/352/1/Grzelak.pdf).
- Kic-Drgas, J. (2017), *A jeśli uczeń wie więcej – trudna interakcja na zajęciach z języka specjalistycznego*, „Neofilolog”, nr 49/2, s. 207–216.
- Northcott, J. (2009), *Teaching Legal English: Contexts and Case*, Institute of Applied Language Studies, University of

Edinburgh, s. 4, [www.researchgate.net/publication/310793173\\_Teaching\\_legal\\_English\\_Contexts\\_and\\_Cases](http://www.researchgate.net/publication/310793173_Teaching_legal_English_Contexts_and_Cases)

→ Robertson, C. (2012), *EU Legal English: Common Law, Civil Law, or a New Genre?*, „European Review of Private Law” 20(5/6), s. 1215–1239.

→ Stenström, A. (2014), *An introduction to spoken interaction*, Nowy Jork: Routledge.

→ Szerszeń, P. (2014), *Platformy (glotto)dydaktyczne. Ich implementacja w uczeniu specjalistycznych języków obcych*, *Studi@ Naukowe*, t. 15, Warszawa: IKL@ UW.

→ Śpiewak, G. (2016), *Czy rozmawiasz po angielsku? – czyli dlaczego nie powinno uczyć się mówienia w języku obcym*, „*Języki Obce w Szkole*”, nr 2, s. 48–52.

→ Rada Europy (2018), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching Assessment. Com-*

*panion Volume with New Descriptors*, Council of Europe, s. 81–83, [rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989](http://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989)

→ Rada Europy (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: CODN.

**PAULINA DWUŹNIK** Absolwentka Wydziału Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego (język angielski i niemiecki ze specjalnością nauczycielską i tłumaczeniową), absolwentka studiów podyplomowych w zakresie tłumaczeń prawniczych i sądowych, doktorantka na Wydziale Lingwistyki Stosowanej UW. Pracuje jako wykładowca Business and Legal English w Akademii Leona Koźmińskiego w Warszawie. W pracy badawczej zajmuje się sposobami rozwoju kompetencji interakcyjnej i medycyjnej w glottodydaktyce specjalistycznej (język prawniczy).





A person can acquire knowledge of grammar and syntax, and build vocabulary, but this in itself does not result in functionality. Knowing the mechanics to ride a bicycle or play a piano is insufficient to actually riding or performing. Knowing the mechanics of a language is necessary but insufficient toward its application in real life. Realistic experience develops proficiency between thought and action; the state of doing without thinking about doing. Conversation is fluid; often unpredictable. Improvisational exercises aim to reproduce this fluidity and unpredictability in the classroom, but outside the formality of the classroom. It seeks to reproduce the experience of real-world conversation through an approach both engaging and enjoyable, and where the only wrong answer is not to engage in the atmosphere of teamwork with fellow student. Each set of exercises, published in the four 2019 editions, is built around a theme. The first set lays the foundation through simple story development. The second set employs question and answer situations to develop conversational interplay. The third addresses precision. Finally, the fourth utilizes improvisational role playing to unite everything into an active, conversational format. The ultimate goal is to provide students with the personal confidence in their ability to readily employ the language they are learning in everyday situations anywhere in the world.

# Improvisational Techniques

## Group 4 of 4: Situational Improvisation

ROBERT PINE

This final group of exercises is the culmination of the prior three groups that explored techniques to build sentences, ask questions, state and understand directions, exchange comments and expand vocabulary. It is time to fully mirror the real world of spontaneous conversation.

A central source for these exercises is situational improvisational comedy, or simply improv comedy, a format created and developed in Chicago at The Second City Theater. Its basic format is to have actors ask the audience to place them in a situation by defining a place, a time, the characters and an initial circumstance from which they improvise and build the story, action and dialogue of the scene. This is pure conversation. Even when you have an idea about where a conversation is leading; in reality one never is certain what the other side of the conversation will say or ask next. It can follow logically, as anticipated, but at any moment it can veer to an entirely unexpected direction or topic.

A great conversationalist is first and foremost a great listener. To be fully engaged, students must focus on listening. Only by listening are they able to interject at any time with continuity and in character. Of course speed, vocabulary, sentence complexity, etc. varies with age and ability, but the first objective is to create a comfortable environment for the give and take of conversation by which to practice and polish ability at any level while building self-confidence through an ungraded, unstructured, fun lesson.

Your role is to observe from the rear to obtain insights about each student that are not reflected on written exams and reading exercises. Your notes reflect the actual application of their level of competence, indicating where they are strong and where they require assistance.

An important part of improv is that no one is alone. At least two, but typically three or four students are “on stage” as an ensemble. They form a team. They assist each other. You are there to guide only when needed by suggesting: *What would you do next? And... Why was that? Take that idea and tell us more.* Students and teachers with whom I have worked are somewhat hesitant at first; however, a couple minutes into the first exercise reveals to them that this can be a fun leaning experience. Let their imagination run. In fact, often it runs so well I must call an end to the exercise.

Improv requires nothing more than the participants, an opening scene and a place to perform. In addition to thin air, students are free to employ anything at hand as props. You are not limited to the classroom. Improv can be conducted on the school grounds, on school outings, even on the bus while traveling. At its best, with improv the classroom and teacher vanish and the students are learning by doing in a lesson of their design.

The following provides a sample of situations shown to be effective. Once familiar with the process, you and your students will begin to create more.

### Radio Sportscasters

This exercise presents the speaking students with the need for fast thinking on a topic that unfolds in front of them in real time. Furthermore, each must listen to coordinate their quick, descriptive reporting with the commentary of the other. Discuss the impressions students have of radio sportscasters:

- Lacking images, how do radio reporting styles, vocal deliveries and vocabularies differ from television?
- Is there a difference in the speed and energy of their delivery?
- Are some announcers recognizable by their characteristic style, voice or other trait? Does this add to your involvement with the action?
- What is the primary role of the “play-by-play” commentator?
- What is the primary role of the “color” commentator?
- How do these two commentators interact and support each other to make the broadcast informative and exciting? Do they sometimes disagree?

Two students are radio announcers. One calls the play-by-play; the other is the color commentator. Seat them in their “broadcast booth” to the side of the front of the class, facing the class. The open area is the field of

competition. Two other students take non-speaking roles as the contending athletes.

Ask the remaining class to suggest a one-on-one sports event:

- Tennis, badminton, hockey, boxing, karate, sumo wrestling, ice dancing, croquet have been interesting.
- The humorous and everyday also work well, such as a husband and wife competing in a household chores pentathlon: washing windows, vacuuming, making the beds, doing the laundry, changing diapers.

Importantly, the activity of the athletes is performed in slow motion. Though slow motion, the players need to accentuate their expressions and movements as they compete. Stress to the announcers that because this is radio, no matter how slow and possibly boring the action is on the field they need to employ very descriptive language filled with vivid adjectives and adverbs delivered quickly and energetically to exaggerate the real action before them. Have them think of the tension in announcing the final minutes of a tremendous final playoff of a tied World Cup match. Both must speak in about equal parts, even cutting in to report a fantastic action in the game or noting an important point. They can argue different opinions about the action and the players, plus ask questions of each other. The event usually ends when the athletes tire or the announcers call the game to an end. In some cases you need to call time out. Suggest to the “audience” that they close their eyes from time to time to imagine they are listening to the radio.

Afterward, discuss how well the athletes performed their roles. Did the sportscasters create an exciting atmosphere? Was their use of words descriptive of the action? What could have been added? Etc.

### Fairy Tale TV News Alert

This exercise employs well-known fairy tales to build descriptive and imaginative conversational storytelling through the question/response format of a breaking news alert. Discuss with the class their observations of TV news alerts: style, vocabulary, questioning techniques, energy in their voice, etc. Assemble a list of well-known fairy tales with several main characters:

- Three Little Pigs attacked, Big Bad Wolf in police custody
- Three Bears find home invaded, food eaten, beds disturbed and other damage by the little girl know as Goldilocks
- Sleeping Beauty and Prince Charming announce wedding; Wicked witch has other plans

- At the crash site of Santa's sleigh on Christmas Eve
- Aesop interviews Rabbit, Hare & coaches before the big race

Roles to be filled

- The main characters in the fairy tale
- An "on-the-scene" TV reporter
- Extra characters such as police, fireman, eyewitnesses, attorney can be added to expand dialog opportunities
- To maintain momentum, you need to select the right person to be the reporter
- To assist when needed, your role is that of the news anchor in the television studio that from time to time might add a leading question

Give students a couple minutes to assign roles and establish a starting story line. As in real life, characters can inject comments and opinions at any time. Viewpoints of the events can differ, over which they might argue. The reporter, with a prop for a microphone, opens with a brief description of the scene, the events that led to it and those he will interview. The reporter then begins questioning each participant, eyewitness and victim. The reporter freely moves among them, asking leading as well as factual questions. If the action slows, you step in from the studio with a question. The news alert ends when the reporter finds an excellent place to summarize, or from the television studio you alert the reporter that only 15 seconds are left to sign off.

### Example 1: The Three Little Pigs

Roles:

- Pigs: #1 (straw house), #2 (wood house), #3 (brick house)
- Wolf accused of the destruction
- Policeman who arrived late on the scene
- Attorney for the pigs who will sue the wolf for damages
- Witnesses with slightly different versions of the events

General flow of the news alert:

- The reporter describes the destruction of the straw and wooden houses, survival of the brick house, and those with him at the scene
- One by one the reporter questions the three little pigs about what happened, why they built homes of these materials, how they reacted, etc.
- Next the policeman, who arrived after the damage but apprehended the wolf as a suspect, gives his account

- The wolf is allowed to speak in his defense, how wolves are always the first to be blamed, etc.
- Eyewitnesses give their differing versions
- The attorney for the pigs describes a law suit against the wolf for destruction of property and endangerment
- The reporter moves back and forth between characters asking follow up questions and challenging some statements especially when they conflict
- The reporter returns viewers to the regularly scheduled program

### Example 2: Goldilocks and the Three Bears

Roles:

- Mama, papa and baby bear describe what they found
- Goldilocks describes her actions and tries to defend herself
- Policeman describes the call and apprehending Goldilocks
- Insurance agent details the cost of the damages

### Movie Pitch

The goal is to develop logical thinking in the use of language to create a convincing argument toward a desired result with defense against questions and criticisms. Give two students, a script writer and a director, a few moments to choose a movie idea and develop the sales points that will make the movie a big hit:

- The age and type of movie goer that is their prime target
- Why the plot, action, feel, etc. will draw that audience to see it
- The importance of special effects and camera techniques
- The type of music in the soundtrack to create the mood
- The starring roles and who they will cast
- The location where they want to film
- The amount of financing needed. Etc.

The script writer and director write their "sales points" on the board. Using these points they make their pitch to the group of producers – the remainder of the class. At any time during the sales pitch a producer can ask a question, state an opinion, make a suggestion or disagree. The writer and director immediately defend their vision, agree to the suggestion or try to compromise. After the completion of the pitch, a vote of the producers is taken to determine if they were convinced to support making the movie financially.

## Foreign Film Dubbing

Body language and visual cues are important in conversation. In this exercise advanced students are challenged to be creative, quick and use broad vocabulary to tell a story based only on visual input. Early learners also enjoy and learn from this exercise, doing so at slower pace and in more simplified dialog.

Four students are required at the front of the class.

- On one side, two “Actors” perform an expressive scene in a movie: an argument, a romance, spectators at a sports event, other. Speaking softly in gibberish, they use exaggerated movement, emotive voices and overstressed facial expressions to convey the message as in a melodramatic silent movie.
- On the other side two “Translators” do not act. They convert the action transpiring on the “silver screen” into dialog with their words and tones of voice transmitting the meaning and mood the scene.

Alternative Version: Search YouTube for short films or cartoons with two or three characters that are active and expressive. Assign a student to each character as a “Translator”. Provide information to each student to understand the personality and relationship of their character in the scene plus the time and situation. Place the “Translators” at a location where they and the class are able to see the projection screen. If the film is with sound, turn off the audio or disconnect the speakers. Play the scene and let them translate.

## TV Infomercial

This exercise stimulates imaginative use of language, idiom and metaphor to arouse interest in something, with a focus on communicating an idea toward taking action. Discuss with the class the goals and attributes of TV infomercials.

- TV infomercials are not simple advertising but are fast paced, energetic sales pitches designed to motivate someone to buy right then by calling “the number on your screen”
- The pitch highlights a particular, usually everyday home, garden, kitchen, cleaning, cosmetic or other problem
- It demonstrates how the product, with its unique features, brings a rapid and complete solution
- There are the famous lines “but wait, there’s more!” and “You must act now!” because this “special offer” is available “for a limited time only!”
- Try to locate an example on YouTube to show and discuss

Roles:

- Pitch-person: This is the host and primary sales person. This person generates excitement and maintains momentum
- Demonstrator: This person works with the Pitch-person by demonstrating the product, touting how easy it is to use and how amazingly it works
- Testimonials: One or two people who relate their story of woe by exaggerating the problem, then provide glowing reports about the success of product
- Live studio audience... the class: During the program they are free to inject oohs, ahs, wows and comments like “tell me more!”, “how did it do that!” and “what else can it do!”

The goal is to deliver an exciting television ad for a fantastic new product to drive a large volume of calls to purchase. Write a few product suggestions on the board:

- Self-pedaling and steering bicycle
- School books that do their own homework
- Glasses that prevent the teacher from calling on you
- Money-generating wallet

Ask students for additional product ideas, adding them to the list on the board. Choose students to form a team. They choose or suggest a product. Give them some time to assign roles, develop ideas and scout the room for props. Stress that this is live television. They must add their lines quickly – there is no “dead time” on TV. When a stoppage occurs, as a member of the live audience you can coach them forward with phrases like...

- “Does it have something else to offer?” “What else can it do?”
- “Is it easy to use?” “Is it really that inexpensive?”
- “What is the number to call?”

## Story From a Bag

During a typical conversation, new topics, pieces of information or redirections of thought arise at any time. This exercise uses random insertions of unknown props to test the ability of students to react quickly to changes during a conversation.

In an opaque bag assemble a collection of highly varied, unusual items that are open to a range of interpretation in a story. They should not be too large because all must fit loosely within the bag. A minimum of 10 to 15 is recommended. Suggestions: comb, toothbrush, roll of toilet paper, sock, pen, deck of cards, flashlight, ring of keys, bar of chocolate, can of soup. Alternatively, draw one image on each of 15 to 30 small cards: Insects,

animals, flowers, plants, buildings, vehicles, astronomical objects, tools, business logos, etc. These cards are either pulled from a bag or placed face down on a table to be selected randomly by the participants.

Three to five students form a conversational group at the front of the class with the bag or cards within easy reach of all.

Describe the rules of the exercise:

- Ask the class to suggest the characters, the relationships between them, a time, a place, and an opening topic of conversation
- Explain that the players will engage in active conversation based on this scenario, then as new information drawn from the bag or by flip of a card is revealed, that speaker must incorporate it immediately into the dialog
- New information is added when you randomly call the name of the next student to reach in the bag or pick a card for an item that they show the class
- The new item can change the direction of the conversation, but it must somehow relate to what preceded
- Once the person who drew the item has entered it to the conversation, all the other players can use it to further develop the story
- The conversation continues until they run out of items

## Summary

Within its few and simple rules, no need for a specific place to perform, the use of anything at hand as a prop, and an open imagination, improv is able to create a vast array of lessons of differing levels of ease or complexity to challenge the student plus assist you in gauging their proficiency and progress.

These well-tested examples illustrate the variety of scenarios to be utilized, upon which you have no limit to devise additional situations and plots. The flexibility and adjustability of improve allows you to meet alternative needs or objectives. As the students perform at the front and forget they are in class, you fade into the rear to observe them in their more natural condition of working with the language they are learning. The notes you take are a strong adjunct to their formal lessons and exams.

Finally, it is a fun experience – for you as well as the students. And there is no better learning experience than one that is enjoyable.

**ROBERT M. PINE** Absolwent studiów MBA i matematyki na Uniwersytecie De Paul w Chicago. Od 2007 r. działa w stowarzyszeniu WIESCO. Jako jego prezes organizował i prowadził letnie projekty językowe w Poznaniu, Wrocławiu, Krakowie, Oświęcimiu, Woli Batorskiej i Nowej Rudzie. Wspólnie z fundacją NIDA w 2014 r. w Giżycku szkolił nauczycieli języka angielskiego. We współpracy z litewskim ministerstwem edukacji i nauki przygotowywał programy szkoleniowe dla nauczycieli w Wilnie. Pine (oryg. Pieńczykowski) jest chicagowianinem o polsko-litewskich korzeniach.



# Studium przypadku jako narzędzie budowania motywacji uczestników zajęć z języka obcego

KRYSTYNA  
BRESZKA-JĘDRZEJEWSKA

Jedną z głównych bolączek w działaniach nauczyciela pracującego z młodzieżą czy młodymi dorosłymi jest niska motywacja uczących się. Jak więc motywować uczniów czy studentów? Jak sprawić, aby zajęcia językowe były dla nich ciekawe i angażujące oraz przyniosły jak najlepsze wyniki?

Z motywowanie uczniów ery cyfrowej do aktywnego udziału w procesie uczenia się, a zwłaszcza utrzymanie tej motywacji, stanowi często spore wyzwanie. Jednym z rozwiązań tego problemu może okazać się aktywne włączanie uczestników zajęć w wykonywanie zadań, czyli zastosowanie nauczania zadaniowego – *Task Based Learning*, w którym nauczany język stanowi dla ucznia narzędzie, a nie cel sam w sobie. Jedną z technik nauczania zadaniowego jest wykorzystanie studium przypadku.

## Czym jest uczenie się oparte na zadaniach?

Uczenie się oparte na zadaniach nie jest koncepcją nową w glottodydaktyce. W latach 80. XX w. Prabhu zdefiniował zadanie (*task*) jako aktywność, która wymaga, by uczniowie na podstawie podanych informacji poprzez proces myślowy doszli do konkretnego wyniku, a zadaniem nauczyciela jest kontrolowanie i regulowanie tego procesu (Prabhu 1987). W tym samym okresie Nunan opisał zadanie jako część pracy na lekcji, wiążącą się z zaangażowaniem uczniów w rozumienie, operowanie i produkowanie w języku obcym, podczas gdy ich uwaga zwrócona jest głównie na znaczenie, a nie na formę (Nunan 1989). Nieco później Willis sugerował wykorzystanie podejścia zadaniowego, twierdząc, że zadania niebędące jedynie typowymi ćwiczeniami językowymi stanowią podstawę wspierającą proces uczenia się (Willis 1996). Wszystkie badania dowodzą, że w podejściu zadaniowym wyraźnie widać komunikacyjne wykorzystanie języka: uczeń koncentruje się głównie na znaczeniu, a nie na strukturze. Opracowanie na początku XXI w. standardów Rady Europy (Council of Europe 2001; Rada Europy 2003) wybitnie przyczyniło się do propagowania podejścia zadaniowego, a opracowanie ESOKJ jest często uważane za początek zintegrowanego podejścia zadaniowego w nauczaniu języków obcych (Janowska 2011).

W nauczaniu języków obcych wykorzystujemy rozmaite modele oparte na zadaniu, między innymi *Problem Based Learning*, dobrze nam znane wszelkiego rodzaju projekty, *Webquests* czy właśnie studium przypadku (*case study*). Analiza przypadku została po raz pierwszy zastosowana dla potrzeb edukacyjnych w 1910 r. na Uniwersytecie Harvarda w pracy dydaktycznej ze studentami prawa i medycyny. W nauczaniu języków obcych znalazła zastosowanie znacznie później.



### Czym jest case teaching?

*Case teaching*, czyli nauczanie oparte na studium przypadku, definiuje się jako metodę aktywnego nauczania i uczenia się poprzez symulowanie rzeczywistych sytuacji i procesów, w których osoba ucząca się musi sobie poradzić z opisaną sytuacją problemową, przyjmując rolę osoby decyzyjnej (Łaguna 2011). Samo studium przypadku to opis konkretnej sytuacji zaczerpniętej z życia codziennego lub zawodowego, zawierający fakty, poglądy i opinie. Opis ten stanowi podstawę do podjęcia decyzji w sprawie możliwego rozwiązania problemu związanego z tą sytuacją. Praca z wykorzystaniem studium przypadku jest mocno oparta na analizie i rozumieniu tekstu pisanego (lub rzadziej mówionego). Zadaniem uczącego jest przeanalizowanie tekstu pod kątem zrozumienia danego problemu i jego rozmaitych aspektów. Z kolei uczeń ma za zadanie generowanie możliwych rozwiązań poprzez dalsze badanie problemu, a następnie wybór najlepszego z nich. Przy wyborze tekstu nauczyciele najczęściej korzystają ze źródeł autentycznych, wybrany opis przypadku jest zwykle obszerny, a sam przypadek złożony.

### Jaki rodzaj studium przypadku wybrać?

Istnieje wiele rodzajów studium przypadku. Przygotowując zajęcia *case teaching* dla swojej grupy lektoratowej, warto zastanowić się nad konstrukcją opisu, który chcemy wykorzystać.

Ze względu na rodzaj opisu, wyróżniono „żywe” i „martwe” *case studies*. Dając naszym uczniom wszystkie informacje już na początku pracy, wybieramy „martwe” studium przypadku. Jeśli jednak dostarczymy tylko części informacji, a pozostałe fragmenty będziemy dokładać stopniowo w trakcie pracy na zajęciach, będzie to „żywe” studium przypadku.

Jeśli posłużymy się historią z przeszłości, która znalazła już swoje rozstrzygnięcie, będzie to opis retrospektywny, a jeśli wybierzemy aktualny problem, dla którego nie znaleziono jeszcze rozwiązań, będzie to *case decyzyjny*.

Możemy także sami zdecydować, jaki rodzaj zadania chcemy postawić przed uczniami, gdy już zapoznają się z opisem. Mogą więc zdiagnozować, wyjaśnić opisaną sytuację lub sami poszukać najlepszych rozwiązań. Możemy ich też poprosić o ocenę rozwiązań wypracowanych wcześniej przez innych, zwłaszcza jeśli wybraliśmy retrospektywny rodzaj opisu przypadku.

Wyboru dokonuje nauczyciel, w zależności od potrzeb, upodobań i cech osobowościowych uczestników, biorąc pod uwagę własne preferencje i uwarunkowania praktyczne, np. ograniczenia czasowe.

### Jakie powinno być studium przypadku?

Przede wszystkim powinno być atrakcyjne. Jak to ocenić? Bardzo często to, co atrakcyjne dla nauczyciela, wcale nie jest atrakcyjne dla jego studentów czy uczniów. „Atrakcyjność” dla młodych dorosłych z pokoleń Y i Z oznacza osadzenie w kontekście uczącego się, czyli pozwalające uczniowi znaleźć odniesienie do jego sytuacji życiowej i osobistej, oraz użyteczność. Dziś studenci w swoich programach studiów najbardziej krytykują właśnie brak możliwości praktycznego zastosowania nabywanej wiedzy.

Dobre *case study* nie może być nudne, a więc sytuacja powinna wzbudzić ciekawość i nie mieć zbyt oczywistych rozwiązań. Dodatkowo zainteresowanie pracą nad studium przypadku możemy też wzbudzić, stosując „żywy” rodzaj opisu, czyli stopniowe dostarczanie informacji, lub wybierając zagadnienia kontrowersyjne.

Ekspertki sugerują też, by studium przypadku było reprezentatywne. Nie może więc być oderwane od rzeczywistości, a uczestnik zajęć powinien mieć szansę wyciągnięcia praktycznych wniosków dla siebie. Wszak najlepiej uczyć się na błędach innych, a temu m.in. służą *case studies*.

### Gdzie znaleźć opisy przypadków?

Opis przypadku może być tekstem drukowanym, ale można także posłużyć się nagraniem lub obrazem. Najczęściej jednak sięgamy po teksty. Dla nauczycieli uczących języka biznesowego, zwłaszcza angielskiego, jest sporo gotowych zadań wykorzystujących tę metodę w podręcznikach do języka specjalistycznego. Dostarcza ich także prasa codzienna i specjalistyczna. Doskonałym materiałem są biografie czy blogi. Chcąc zastosować materiał nietekstowy można wykorzystać reklamy i fragmenty filmów fabularnych, zwłaszcza tych popularnych wśród uczniów czy studentów. W pracy ze studentami uczelni technicznej dobrze sprawdziły się na zajęciach fragmenty serialu *Czarne lustro* (reż. Ch. Brooker, od 2011), a na zajęciach biznesowych *Szef wszystkich szefów* (reż. L. von Trier, 2016). Można też wykorzystać zagadki i łamigłówki. Gotowych materiałów jest dużo, wystarczy je dostosować do potrzeb konkretnych zajęć. Namawiam przy tym do tworzenia własnych opisów. Jest to wprawdzie dość pracochłonne i stanowi wyzwanie dla nauczyciela, ale mamy wtedy możliwość „skrojenia na miarę” opisu przypadku, a więc jak najlepszego dopasowania do potrzeb i zainteresowań uczestników.

### Jakie są cechy dobrej narracji?

Warto pamiętać, że opis przypadku powinien być przyjazny dla użytkownika, a więc po prostu dobrze się czytać.

Warto zacząć od akcji, a nie od długich opisów. Nie od dziś wiadomo, że dobra narracja pozwala słuchaczowi poczuć i zobaczyć informację, którą mamy do przekazania. W tworzonych przez nauczyciela opisach przypadku nie powinno więc zabraknąć informacji kontekstowych, czyli pozwalających czytelnikowi uruchomić wyobraźnię. Malujmy więc słowami, oddając kolory, dźwięki czy zapachy. Szczegółów nie powinno być jednak zbyt wiele, by nie odwracać uwagi czytelnika od meritum. Kluczowe wydaje się stworzenie bohatera, z którym uczeń może się łatwo zidentyfikować, a który w trakcie opisywanej historii przeżywa rozmaite trudności. Narrator powinien zajmować stanowisko obiektywne i nie należy go łączyć z bohaterem. Kolejnym elementem udanej narracji w studium przypadku są dialogi, które pełnią funkcję ożywiająca. Nie zapominajmy także o korekcie i o odpowiednim sformatowaniu tekstu.

Typowy opis przypadku jest zwykle dość długi, ale nauczyciel języka obcego może dopasować długość i stopień trudności tekstu do możliwości grupy. Możemy więc posłużyć się naprawdę krótkim tekstem, a lekcja przeprowadzona na jego podstawie i tak spełni swoją rolę.

### Jak przebiegają zajęcia prowadzone metodą *case teaching*?

Pierwszym etapem jest faza refleksji na długo przed zajęciami. Najważniejszym zadaniem nauczyciela jest zastanowienie się, czemu ma służyć wykorzystanie studium przypadku na danych zajęciach. Innymi słowy, zastanawiamy się, jakie cele dydaktyczne i kognitywne chcemy osiągnąć i jakie umiejętności praktyczne oraz postawy chcemy wykształcić. Następnie przygotowujemy *case*. Nauczyciel wybiera lub sam tworzy opis przypadku albo też decyduje, jakich innych form (fragment filmu, reklama itp.) chce użyć zamiast tekstu lub w celu jego uzupełnienia. Opracowuje też starannie przemyślane zadanie, które uczestnicy mają wykonać po zapoznaniu się z opisem przypadku. Oprócz samego *case*, możemy przygotować „narzędzia” językowe, czyli listę wyrażen, które będą pomocne w trakcie dyskusji, a które wprowadziliśmy już na wcześniejszych zajęciach. Dopiero tak przygotowani możemy rozpocząć wdrażanie zadania. Praca metodą *case teaching* na zajęciach językowych obejmuje zwykle pięć etapów:

- wprowadzenie,
- diagnoza problemu,
- poszukiwanie rozwiązań,
- ocena rozwiązań,
- podsumowanie/poprawa błędów.

Zajęcia rozpoczynają się od krótkiego wprowadzenia. Pracując z młodym dorosłym uczniem, dobrze jest pamiętać, że zwykle chce on wiedzieć, co i dlaczego ma

robić, dlatego zadaniem nauczyciela jest krótkie zaprezentowanie samej metody i planu lekcji.

Następny etap to praca indywidualna. Jest to etap diagnozy problemu, czyli lektury (słuchania) i refleksji. Studenci zapoznają się z opisem przypadku i diagnozują problem. Można także poprosić uczniów o zapoznanie się z tekstem, filmem czy nagraniem w domu, przed zajęciami.

Kolejny etap to faza poszukiwania rozwiązań. Uczniowie pracują w małych grupach, a ich zadaniem jest wymyślenie jak największej liczby rozwiązań, przeprowadzenie ich selekcji, a także wybór najlepszego.

Następnie przechodzimy do oceny rozwiązań. Praca odbywa się na forum – przedstawiciele poszczególnych grup przedstawiają swoje propozycje, a w dyskusji biorą udział wszyscy uczestnicy zajęć. Jej wynikiem powinno być wybranie jednego – najlepszego.

Końcowy etap należy już do nauczyciela – podsumowuje on krótko dyskusję, udziela informacji zwrotnej, a także ma możliwość zwrócenia uwagi na popełnione w trakcie zajęć błędy i na ich korektę. Omówienie pomyłek można przenieść na kolejne zajęcia, przygotowując wcześniej ćwiczenie na ich poprawę (przygotowane na podstawie obserwacji z zajęć). Zaleca się, by informacja zwrotna nie dotyczyła jednak wyłącznie błędów i języka, ale by objęła także i inne aspekty: zawartość merytoryczną, aktywny udział w dyskusji, umiejętność pracy w grupie.

### Jaka jest rola nauczyciela?

W pracy metodą *case teaching* nauczyciel jest facylitatorem, który dostarcza narzędzi (opis przypadku, potrzebne w dyskusji wyrażenia), monitoruje i wspiera pracę grupową oraz dostarcza informacji zwrotnej. Jego zadaniem nie jest podpowiadanie gotowych rozwiązań problemu ani też koncentrowanie się wyłącznie na poprawności językowej uczestników.

### Jakie są zalety wykorzystania *case studies* na zajęciach językowych?

W trakcie pracy nad studium przypadku uczniowie ćwiczą praktycznie wszystkie sprawności językowe. Zapoznając się z danym *case*, pracują nad sprawnościami receptywnymi (czytanie lub/i słuchanie), a podczas wymyślenia i wyboru rozwiązań rozwijają sprawności produktywne, robiąc notatki i dyskutując. Na zakończenie pracy nauczyciel może poprosić o podsumowanie zarówno w formie ustnej, jak i pisemnej.

Podczas pracy ze studium przypadku uczeń nie koncentruje się na znaczeniu pojedynczych słów, ale na poszukiwaniu tylko tych informacji, które są niezbędne do

wykonania zadania. W sposób naturalny i niewymuszony uczy się efektywnego analizowania tekstu oraz rozwija sprawność szybkiego czytania. Wyrażenia i zwroty potrzebne do udziału w dyskusji, wyrażania opinii czy negocjowania, których zwykle uczymy poprzez dość sztuczne dialogi i *role-plays*, znajdują na zajęciach prowadzonych z wykorzystaniem metody *case teaching* zupełnie naturalne zastosowanie, ponieważ uczestnicy sami widzą sens i potrzebę ich wykorzystania.

Jeśli tylko uda nam się właściwie dobrać opis przypadku, studenci czy uczniowie chętnie się wypowiadają, zapominając o lęku językowym czy nieśmiałości. Ze zdumieniem, ale i z wielką radością obserwowałam kilkoro zwykle małowównych studentów dyskutujących z ożywieniem i pokonujących barierę nieśmiałości. Oprócz korzyści typowo językowych, metoda *case teaching* ma też wiele dobroczynnych „skutków ubocznych”. Kształtuje zdolność wyszukiwania, analizowania i selekcji informacji, co z pewnością będzie uczniom bardzo potrzebne w przyszłości.

Obecnie w kontekście edukacji wiele się mówi o czterech C: *critical thinking, communication, collaboration, creativity* – umiejętnościach uczniów, nad wykształceniem których powinien pracować nauczyciel, tego bowiem oczekuje się od przyszłych kandydatów do pracy. Zastosowanie metody studium przypadku w nauczaniu pozwala studentom/uczniom rozwijać zdolność krytycznego myślenia, kreatywność, a także umiejętności komunikacyjne i pracy w grupie.

Ucząc języka biznesowego osoby, które nigdy jeszcze nie pracowały zawodowo, co często zdarza się na uczelni wyższej, możemy także wykorzystać studium przypadku jako pomost pozwalający zrozumieć zagadnienia związane z biznesem czy ze środowiskiem pracy, zanim zaczniemy lekcję z podręcznika biznesowego opartą na znajomości kontekstu. Dzięki temu student lepiej zrozumie np. temat okresowej oceny pracowniczej, o której wcześniej miał bardzo mgliste pojęcie.

W porównaniu z innymi formami nauczania opartej na zadaniu, np. z pracą metodą projektową, studium przypadku zajmuje mniej godzin na lekcjach, a nauczyciel sam może dopasować *case* do możliwości czasowych i preferencji grupy.

Przede wszystkim jednak zastosowanie studium przypadku na zajęciach językowych wyraźnie podnosi atrakcyjność lekcji, a poprzez wykorzystanie treści ciekawych, aktualnych i dopasowanych do doświadczeń uczniów czy studentów, buduje motywację i zaangażowanie uczestników. Przedstawiciele pokolenia Y i Z bardzo potrzebują poczucia wpływu na swój proces uczenia się, chcą mieć swobodę wyboru, lubią też, by to, czego się uczą, było dopasowane do ich potrzeb i zainteresowań. Umiejętnie skonstruowane studium przypadku spełnia te wszystkie potrzeby i stwarza nauczycielowi szansę na prawdziwie angażujące zajęcia, a tym samym sprawienie, by uczniom „chciało się chcieć”.

#### BIBLIOGRAFIA

- Barnes, L.B., Christensen, C.R. i Hansen, A.J. (1994), *Teaching and the case method*, Harvard: Business School Press.
- Fortuna, P. (2009), *Studium przypadku w praktyce szkoleniowej*, Gdańsk: GWP.
- Heath, J. (2006), *Teaching and Writing Case Studies: A Practical Guide*, London: European Case Clearing House.
- Janowska, I. (2011), *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.
- Łaguna, M. (2011), *Szkolenia. Jak je prowadzić, by....*, Gdańsk: GWP.
- Niemiec-Knaś, M. (2011), *Metoda projektów w nauczaniu języków obcych*, Kraków: Impuls.
- Nunan, D. (1989), *Designing tasks for the communicative classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Prabhu, N.S. (1987), *Second language pedagogy*, Oxford: Oxford University Press.
- Rada Europy (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Willis, J. (1996), *A framework for task-based learning*, Harlow: Longman.

**KRYSZYNA BRESZKA-JĘDRZEJEWSKA** Anglistka, starszy asystent w Centrum Językowym Politechniki Łódzkiej. Metodyk i coach edukacji i zarządzania. Trener, prowadzi szkolenia dydaktyczne dla nauczycieli, w tym nauczycieli akademickich. Szkoleniowiec Edunation i Ośrodka Rozwoju Kompetencji Edukacyjnych. Ekspert IP MEN z zakresu języków obcych. Od 2019 na liście ekspertów MNiSW.

# Kryteria wyboru materiałów dydaktycznych w nauczaniu języka obcego na etapie przedszkolnym

KATARZYNA SOWA-BACIA

Celem artykułu jest próba wyodrębnienia najważniejszych kryteriów, którymi powinny się kierować osoby dobierające materiały na zajęcia z języka obcego w przedszkolu.

Świadomie użyto określenia „materiały dydaktyczne”, ponieważ w nauczaniu języka obcego w przedszkolu rzadko korzysta się z podręczników. Uczenie języka obcego w przedszkolu wiąże się z wykorzystywaniem wielu rozmaitych materiałów, m.in. kart pracy, piosenek, zbiorów historyjek, wierszyków i rymowanek, krótkich filmów.

## Kryteria ogólne – teksty do słuchania

Poszukując materiałów dydaktycznych dla przedszkolaków, należy zwrócić uwagę przede wszystkim na materiały zawierające wiele tekstów (np. Gładysz 2014 i 2015). W przypadku dzieci, które nie potrafią jeszcze czytać, materiały dydaktyczne powinny zawierać sporo tekstów do opowiadania lub czytania dzieciom. Mogą to być baśnie, historyjki, opowiadania<sup>1</sup>. Mogą to być także teksty do słuchania odtwarzane przez nauczyciela. Za użyciem wielu tekstów w nauczaniu przedszkolnym przemawia kilka powodów.

Dzięki stosowaniu dłuższych tekstów narracyjnych w nauczaniu języka obcego, dzieci mają możliwość zgromadzenia bogatego doświadczenia receptywnego, które „pozwala wytworzyć i zorganizować mentalną reprezentację systemu językowego oraz programy sterujące produkcją językową” (Iluk 2006: 61). Dłuższe teksty dają więc dzieciom możliwość osłuchania się z językiem oraz pozwalają na rozwój sprawności rozumienia ze słuchu, co nie jest możliwe, gdy podczas zajęć dzieci konfrontowane są z pojedynczymi wyrazami lub zdaniami. Ponadto, jak podkreśla Iluk (2015: 29), rozwój rozumienia języka ze słuchu „skutecznie kompensuje indywidualne różnice w zakresie dojrzałości kognitywnej i emocjonalnej, pojemności pamięci, umiejętności spostrzegania, a także w poziomie motoryki, sposobie reagowania, uczenia się i zapamiętywania dzieci uczących się w jednej grupie” (Iluk 2015: 29). Jest to szczególnie istotne w przypadku dzieci przedszkolnych, których absencja na zajęciach jest stosunkowo wysoka.

Słuchanie dłuższych tekstów, np. opowiadanych przez nauczyciela albo z nagrań, wpływa na rozwój dziecięcej fantazji, wyobraźni i emocjonalności (Jakosz 2018: 52; Karbe 2001: 54), ponieważ dzieci identyfikują się z bohaterami historii i przeżywają ich przygody,

<sup>1</sup> Wysoka efektywność stosowania w nauczaniu języka obcego tekstów narracyjnych, a więc bajek, opowiadań, historyjek, została potwierdzona w badaniach empirycznych, zob. m.in. Krzemińska-Adamek 2006; Gładysz 2009; Wowro 2015; Sowa-Bacia 2016.

a także antycypują dalszy los tych bohaterów. Kolejnym walorem słuchania jest rozwój kompetencji interkulturowej dzieci, ponieważ mogą one zapoznawać się z historyjkami o zwyczajach, np. tych związanych z Bożym Narodzeniem w innych krajach (Gładysz 2011: 13). Zaletą jest również funkcja wychowawcza i działanie terapeutyczne, ponieważ dzieci słuchają historyjek, których mali bohaterowie napotykaliby problemy takie, jak np. rozwód rodziców czy ciężka choroba, a z opowieści tych wynika, że z takimi problemami można sobie poradzić.

Budzyńska (2018: 30 i nast.) poddała analizie podręczniki do nauki języka angielskiego i niemieckiego przeznaczone dla klasy trzeciej szkoły podstawowej (w tym zawarte w nich teksty) pod względem autentyczności użytego języka. Z badania wynikało, że w podręcznikach do nauki niemieckiego historyjek jest mniej, a język tych podręczników jest mniej autentyczny. Badaczka postuluje zatem, by w podręcznikach zwiększyć udział historyjek, ponieważ wpłynęłoby to na zwiększenie autentyczności ich języka (Budzyńska 2018: 38). Zatem kolejnym walorem stosowania bajek, historyjek, opowiadań jest to, że dzieci mają na zajęciach kontakt z autentycznym językiem. Również Jakosz (2018: 64), na podstawie projektu badawczego przeprowadzonego w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Śląskiego w roku akademickim 2014/2015, dowodzi, że stosowanie w nauczaniu języka obcego historyjek narracyjnych stwarza na zajęciach języka obcego autentyczne i lubiane przez dzieci sytuacje komunikacyjne. Umożliwia bowiem dzieciom aktywne uczestnictwo w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych – dzieci przed wysłuchaniem historyjki antycypują losy bohaterów, stawiają hipotezy na temat treści, a w trakcie opowiadania wizualizują jego treść.

Jak pisze Klein (1992: 43–64), w przyswajaniu języka drugiego decydującą rolę odgrywają: motywacja, zaspokojenie potrzeb komunikacyjnych, indywidualum, odpowiednia dawka językowa oraz możliwość aktywnego udziału w komunikacji. Jak wspomniano, historyjki zawierają intensywną i autentyczną dawkę językową, nieulożoną na podstawie progresji gramatycznej czy leksykalnej, umożliwiającą odgadywanie znaczenia z kontekstu. Ponadto dają możliwość aktywnego uczestnictwa w zajęciach, a także, jak wynika z eksperymentu przeprowadzonego przez Gładysz (2011: 11) mają duży potencjał motywacyjny. Badaczka przeprowadziła ankietę w jednej z pierwszych klas szkoły podstawowej, gdzie dzieci uczyły się języka obcego zarówno na podstawie podręcznika, jak i przy pomocy historyjek. Jedno z pytań zawartych w ankiecie dotyczyło preferowania przez dzieci form zajęć:

- zajęcia, na których pracuje się z podręcznikiem,

- zajęcia, podczas których opowiada się bajki i inne historyjki,
- obydwie formy zajęć.

Ankietą objętych zostało 23 dzieci. Aż 16 dzieci wybrało opowiadanie historyjek jako ulubioną formę zajęć. Pięciorgu dzieciom podobały się obydwie formy zajęć, a jedynie dwoje dzieci wolało zajęcia z podręcznikiem (tamże).

Reasumując, należy stwierdzić, że występowanie w materiałach dydaktycznych wielu dłuższych tekstów, takich jak bajki czy historyjki niesie za sobą szereg korzyści dla procesu dydaktycznego. Są to korzyści, które odnoszą się nie tylko do rozwoju językowego, lecz także rozwoju intelektualnego dzieci.

### Kryteria ogólne – obecność materiałów wizualnych

Jeśli dawka językowa prezentowana dzieciom ma być dla nich zrozumiała, materiały dydaktyczne powinny zawierać dużo materiałów wizualnych, czyli obrazów, ilustracji czy fotografii dydaktycznych (Stec 2016: 30). Ważnym kryterium wyboru materiałów dydaktycznych jest zatem obecność obrazków czy ilustracji, które będą wspierały rozumienie komunikatu językowego. Ponadto materiały te powinny dać się powielić, co znacznie skraca prowadzącemu przygotowanie do zajęć. Jednak nie tyle obecność materiałów wizualnych jest istotna, ile spełnianie przez te materiały dwóch następujących warunków:

- wierne i dokładne obrazowanie przekazywanych informacji (Strykowski 1984: 103–106),
- dostosowanie ich treści do możliwości intelektualnych dzieci na określonym etapie edukacji (Węglińska 2000: 15–16).

Materiały wizualne można wykorzystać niemal w każdej fazie zajęć:

- Podczas semantyzacji nowego słownictwa – np. karteczki/fiszki z obrazkami (*flashcards*) ilustrujące znaczenie danych wyrazów można powiesić na tablicy (Gładysz 2015: 22) i wprowadzić ćwiczenie *What's missing?*. W ćwiczeniu tym prowadzący prosi dzieci, żeby te zamknęły oczy i w tym czasie usuwa z tablicy jeden z obrazków. Zadanie dzieci polega na odgadnięciu, którego obrazka brakuje. Na następnym etapie ćwiczenia nauczyciel usuwa kolejne obrazki z tablicy, pytając *What's missing?* (Gerngroß 1992: 19).
- W trakcie utrwalania znaczenia nowo poznanego słownictwa – np. nauczyciel rozdaje dzieciom obrazki, które przedstawiają wybrane sceny usłyszanego tekstu, ale sceny te przedstawione są z błędami. Nauczyciel wypowiada zdanie, a dzieci identyfikują

falszywe elementy obrazków, które nie odpowiadają treści wypowiedzianego przez nauczyciela zdania (Iluk 2002: 51).

- Podczas sprawdzania rozumienia tekstu słuchanego – np. dzieci układają obrazki z poszczególnymi scenami w takiej kolejności, w jakiej występowały one w usłyszonym tekście (Iluk 2002: 123).
- W trakcie wykonywania poleceń do zadań ze słuchania – np. gdy dzieci usłyszą w słuchowisku nazwę konkretnego warzywa, podnoszą do góry obrazek, na którym właśnie to warzywo jest przedstawione (Iluk 2002: 123).
- Podczas opowiadania historyjek – np. dzieci mają do dyspozycji kilka obrazków, które przedstawiają poszczególne sceny opowiadanej przez nauczyciela historyjki. Zadanie dzieci polega na podnoszeniu do góry obrazka, który ilustruje treść opowiadanej właśnie przez nauczyciela sceny (Iluk 2002: 123).
- W celu pomiaru opanowania sprawności językowych – np. z obrazków można ułożyć test, za pomocą którego można skontrolować sprawność rozumienia ze słuchu (przykłady takich zadań testowych – zob. Wowro 2017: 68–70).

Reasumując, należy stwierdzić, że materiały wizualne powinny być nieodłącznym elementem materiałów dydaktycznych stosowanych w nauczaniu dzieci przedszkolnych, ponieważ: wspierają rozumienie komunikatu językowego, a także są ważną pomocą w każdej fazie lekcji.

### **Kryteria ogólne - obecność treści interkulturowych**

Treści prezentowane w materiałach dydaktycznych dla przedszkolaków powinny spełniać następujące kryteria:

- powinny być dostosowane do wieku dzieci (Krumm 1998: 101). Prezentowane dzieciom treści nie mogą być dla nich zbyt banalne lub dziecinne, ponieważ mogą one ich nie zainteresować (Iluk 2006: 124 i nast.);
- powinny być dla nich interesujące (Krumm 1998: 101);
- powinny być zróżnicowane;
- powinny zawierać treści interkulturowe, ponieważ, jak pisze Kic-Drgas (2015: 37), „języka nie można uczyć się i nauczać w oderwaniu od kultury, obyczajów i tożsamości”. Jeśli zatem już na etapie przedszkolnym zaczyna się kształcenie językowe dzieci, powinno rozpocząć się wtedy również kształcenie interkulturowe dzieci, gdyż „rozpoczęcie kształcenia interkulturowego już na etapie przedszkolnym

pozwoli na utrwalenie w dzieciach postawy otwartości i tolerancji, którą będą wzmacniać na kolejnych etapach kształcenia”. W literaturze przedmiotu znajdujemy przykłady ćwiczeń, za pomocą których można zaczynać kształcenie interkulturowe już w przedszkolu. Ćwiczenia te mogą znaleźć zastosowanie na różnych etapach zaawansowania językowego i mogą być w łatwy sposób wkomponowane w zajęcia. Ponadto do każdego z ćwiczeń podaje się materiały dydaktyczne niezbędne do jego wykonania (Kic-Drgas 2015: 40–42).

Treści interkulturowe mogą być dzieciom przekazywane także za pomocą tekstów narracyjnych. Treści historyjek mogą traktować o życiu codziennym rówieśników w innych krajach, o ich tradycjach obchodzenia świąt religijnych i państwowych czy zwyczajach związanych z rozpoczęciem nauki w szkole. Bohaterami opowiadań mogą być dzieci różnych narodowości i o różnym kolorze skóry. Takie treści uświadamiają maluchom istnienie kultur odmiennych od ich własnej i umożliwiają budowanie otwartości i tolerancji.

### **Kryteria językowe - odpowiednia dawka językowa zwarta w tekstach**

Zdaniem Bleyhla (2003: 7) dzieci powinny mieć na zajęciach kontakt z językiem w jego naturalnej formie, a nie ze zredukowanym przekazem, którego pozbawiono wszystkiego, co nie zostało jeszcze zaprezentowane na zajęciach. Z przeprowadzonych przeze mnie hospitacji zajęć w przedszkolu (Sowa-Bacia 2018: 12 i nast.) wynika, że dzieci mają w przeważającej większości kontakt ze zredukowaną dawką językową, która układana jest według progresji leksykalnej i gramatycznej.

Wykorzystywanie dłuższych tekstów, bogatych w treść, pozwala na pominięcie tradycyjnej progresji gramatycznej i leksykalnej, co stwarza dzieciom warunki do przyswajania języka obcego poprzez samodzielne odkrywanie struktur językowych (Iluk 2015: 29–31). Aby jednak tak było, oferowany dzieciom w tekstach czytanych lub słuchanych input powinien spełniać następujące warunki (Iluk 2015: 30–31):

- powinien być dla dzieci zrozumiały i podawany w dużej ilości, żeby dzieci miały możliwość poznawania środków językowych w różnych kontekstach;
- powinny mu towarzyszyć jasne interakcje i działania niewerbalne, które dzieci obserwują i na ich podstawie domyślają się znaczenia wypowiedzi językowych;
- powinien być dla dzieci emocjonalnie znaczący, ponieważ najskuteczniej motywują dzieci emocje, a ponadto dzieci lepiej zapamiętują materiał językowy,

któremu towarzyszą emocje, w porównaniu do materiału czysto abstrakcyjnego (Leopold-Mudrack 1998: 57);

- powinny mu towarzyszyć realne przedmioty, gesty, mimika, które dzieci obserwują i dzięki którym domyślają się znaczenia wyrazów obcojęzycznych bez odwoływania się do języka ojczystego (Iluk 2015: 30–31).

Jeśli input oferowany dzieciom na zajęciach z języka obcego spełnia opisane warunki, wtedy procesy przetwarzania informacji będą mogły zostać uruchomione (Krashen 1985; Vogel 1993). Wynika z tego, że poszukując materiałów dydaktycznych dla dzieci przedszkolnych, należy zwrócić uwagę na te zawierające intensywną, a nie zredukowaną dawkę językową.

### Podsumowanie

Wyodrębnione tu kryteria są tylko podstawą, którą należy uwzględnić, wybierając materiały do przedszkolnego nauczania języka obcego. Przedstawione kryteria uświadamiają, jak wielką rolę w procesie dydaktycznym na przedszkolnym etapie nauczania ma nauczyciel, aby te zajęcia nie były, jak pisze Olczak (2011: 73 i nast.) „marnowaniem czasu, niezwykle sensorytywnego okresu w rozwoju dziecka”, a także żeby zajęcia na tym etapie nie były jedynie wypełnianiem czasu dziecka w przedszkolu. Ponadto przegląd tych kryteriów pozwala na refleksję, jak trudne i czasochłonne zadanie ma nauczyciel języka obcego pracujący w przedszkolu. Jego przygotowanie do zajęć to przede wszystkim wybór i organizacja materiałów dydaktycznych, które często muszą być wykonane przez niego samego (np. bajki zawierające treści interkulturowe). Nauczyciel musi dydaktyzować teksty oryginalnych bajek, aby móc przystosować je do poziomu językowego i intelektualnego dzieci przedszkolnych, co jest trudne i wymaga dużego nakładu czasu i pracy.

### BIBLIOGRAFIA

- Bleyhl, W. (2003), *Grammatikunterricht in der Schule?*, „Fremdsprachen Frühbeginn”, nr 4, s. 5–9.
- Budzyńska, P. (2018), *How authentic is language included in English and German language textbooks for primary education in Poland? A case study*, „Glottodidactica”, t. XLV/1, s. 27–40.
- Gerngroß, G. (1992), *Storytelling im Englischunterricht der Grundschule*, „Der fremdsprachliche Unterricht”, nr 1, s. 18–20.
- Gładysz, J. (2009), *Pomiar efektywności podejścia narracyjnego we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych*, „Orbis Linguarum”, t. 34, s. 389–414.
- Gładysz, J. (2011), *Rola tekstów narracyjnych we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 10–14.
- Gładysz, J. (2014), *Storytelling. Bajki i opowiadania do nauki języka angielskiego dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, Żory: Eprofess.
- Gładysz, J. (2015), *Erzählen von Geschichten. Bajki i opowiadania do nauki języka niemieckiego dla dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym*, Żory: Eprofess.
- Iluk, J. (2002), *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?*, Katowice: Gnome.
- Iluk, J. (2006), *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?*, Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej.
- Iluk, J. (2015), *Przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym w kontekście nowego rozporządzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej*, [w:] J. Iluk (red.), *Nauczanie języków obcych w przedszkolu i na etapie wczesnoszkolnym na przykładzie języka niemieckiego*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 15–36.
- Jakosz, M. (2018), *Zum Einfluss affektiver Faktoren auf den frühen Fremdspracherwerb im Elementarbereich durch den narrativen Ansatz*, „Glottodidactica”, t. 1/XLV, s. 49–66.
- Karbe, U. (2001), *Lost Property Office*, „Fremdsprachen Frühbeginn”, nr 3, s. 54–58.
- Kic-Drgas, J. (2015), *Czym skorupka za młodu nasiąknie... czyli kilka uwag o kształceniu interkulturowym najmłodszych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 36–42.
- Klein, W. (1992), *Zweitspracherwerb. Eine Einführung*, Frankfurt am Main: Athenäum Verlag.
- Krashen, S.D. (1985), *The Input Hypothesis: Issues and Implications*, New York: Longmann.
- Krzemińska-Adamek, M. (2006), *Receptywne przyswajanie słownictwa z kontekstu bajki przez dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, „Poliglota”, nr 1, s. 78–85.
- Krumm, H.J. (1998), *Lehrwerkbegutachtung und Lehrwerkkritik*, [w:] B. Kast, G. Neuner (red.), *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*, Berlin, München: Langenscheidt, s. 100–104.
- Kubaszczyk, J. (2018), *Märchen schreiben und Fachsprache lernen: über das kreative Schreiben im Fachsprachenunterricht*, „Glottodidactica”, t. XLV/2, s. 201–214.
- Leopold-Mudrack, A. (1998), *Fremdspracherziehung in der Primarstufe: Voraussetzungen, Konzept, Realisierung*, Münster et al.: Waxmann Verlag.
- Olczak, A. (2011), *Edukacja językowa w przedszkolu – perspektywa pedagogiczna*, [w:] A. Olczak (red.), *Język obcy w przedszkolu. Od edukacji językowej do interkulturowej*, Zielona Góra: Sand-Media, s. 57–83.
- Sowa-Bacia, K. (2016), *Efektywność nauczania języka niemieckiego w przedszkolu* (Studi@ Naukowe 31), Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej.

- Sowa-Bacia, K. (2018), *Błędy metodyczne w nauczaniu języka obcego w przedszkolu*, [w:] A.D. Kubacki, K. Sowa-Bacia (red.), *Wybrane zagadnienia z glotto- i translodydaktyki*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, s. 10–25.
- Stec, M. (2016), *Ilustracja jako narzędzie w materiałach testujących znajomość języka angielskiego u dzieci*, [w:] D. Gabryś--Barker, R. Kalamarz (red.), *Ocenianie i pomiar biegłości językowej. Wybrane aspekty teoretyczne i praktyczne*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 27–41.
- Vogel, K. (1993), *Input und Fremdspracherwerb. Psycholinguistische Überlegungen zu Rolle und Funktion des sprachlichen Inputs beim Lernen und Verstehen einer Fremdsprache*, „Neusprachliche Mitteilungen”, nr 3, s. 151–162.
- Węglińska, M. (2000), *Jak pracować z obrazkiem?*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Wowro, I. (2015), *Pomiar efektywności i ewaluacja wyników nauczania języka niemieckiego metodą narracyjną w przedszkolach i szkole podstawowej*, [w:] J. Iluk (red.), *Nauczanie języków obcych w przedszkolu i na etapie wczesnoszkolnym na przykładzie języka niemieckiego*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 67–94.
- Wowro, I. (2017), *Efektywność metody narracyjnej w nauczaniu języków obcych. Badanie eksperymentalne w przedszkolu i na pierwszym etapie edukacyjnym*, [w:] J. Rokita--Jaśkow, W. Król-Gierat (red.), *Wczesny start językowy. Wybrane zagadnienia*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, s. 47–70.

**DR KATARZYNA SOWA-BACIA** Adiunkt w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie. W kręgu jej zainteresowań badawczych znajduje się metodyka nauczania języka obcego, w szczególności na wczesnym etapie edukacyjnym.





# Lekcja języka obcego z uczniem ze spektrum zaburzeń autystycznych oraz nadpobudliwością psychoruchową z deficytem uwagi

## Strategie i techniki pracy

PAULA JANKOWSKA

Nauczyciele nierzadko mierzą się z wyzwaniem pracy z dziećmi i młodzieżą z różnymi zaburzeniami w zachowaniu, rozwoju emocjonalnym i społecznym. Połączenia zaburzeń występują u uczniów coraz częściej, a skutkuje to specyficznymi zachowaniami na lekcjach. Niniejszy artykuł poświęcony jest niektórym strategiom i technikom pomocnym nauczycielom języków obcych w radzeniu sobie z dzieckiem z zaburzeniami i w takim prowadzeniu zajęć, aby zachowanie dziecka nie dekoncentrowało go, ale wspierało w nauce.

**P**raca z uczniem z jednym zaburzeniem w zachowaniu bądź w rozwoju emocjonalnym stanowi ogromne wyzwanie dla nauczyciela. Co zatem z uczniami, u których zdiagnozowano dwa lub więcej zaburzeń? Jako nauczycielka języka niemieckiego zetknęłam się z uczniem z zaburzeniami ze spektrum autyzmu oraz nadpobudliwością psychoruchową z deficytem uwagi (ADHD). Uczeń ten wykazywał duże zdolności językowe, zarówno w nauce niemieckiego, jak i angielskiego. Jednak niektóre elementy języka, a zwłaszcza zagadnienia gramatyczne, były dla niego prawie nieprzyswajalne.

### **Uczniowie ze spektrum zaburzeń autystycznych oraz nadpobudliwością psychoruchową z deficytem uwagi**

Zaburzenia autystyczne w rozwoju emocjonalnym i w zachowaniu mają bardzo różny charakter, inny u właściwie każdego dziecka. Jednak u uczniów z zaburzeniami często wyróżnia się szereg cech podobnych lub wręcz takich samych. Dziecko z ADHD z dzieckiem z zaburzeniami ze spektrum autyzmu łączą między innymi: skłonności do rozpraszania się, wewnętrzne zdenerwowanie oraz niepokój, nadwrażliwość sensoryczna lub jej brak, nadmierne wahania nastroju. Przy połączeniu wyżej wymienionych zaburzeń można dostrzec zarówno impulsywność, nadaktywność oraz brak cierpliwości, jak i przyzwyczajenie do codziennej rutyny, nadmierną szczerłość czy tiki nerwowe (Bluestone 2004: 52–85; Leitfaden ADS/ADHS 2002: 10–15; Remschmidt, Kamp-Becker 2007: 874–875). Wszystkie te cechy wpływają na proces uczenia się oraz nauczania, warunkują zachowanie uczniów, pozwalają im pogłębiać wiedzę lub hamują nabywanie nowych umiejętności.

W rozwoju uczniów z zaburzeniami nauka języków obcych jest szczególnie ważna, ponieważ ich znajomość wzmacnia poczucie własnej wartości uczniów, pozwala im się komunikować, lepiej rozumieć otaczającą rzeczywistość oraz stymuluje ich większą otwartość na innych. Nauczyciel języka obcego może sprawić, że taki uczeń nie tylko osiągnie wysoki poziom znajomości języka, lecz również poprawi umiejętności w języku ojczystym czy pogłębi zainteresowania z geografii, chemii, muzyki. Z tych właśnie powodów warto podejmować wyzwanie, jakim jest nauczanie języka obcego uczniów z zaburzeniami. Czasami wystarczy nieco lepiej poznać ucznia, porozmawiać o jego preferencjach i niechęciach, a scenariusze następnych zajęć będą niejako same się tworzyły (Karpińska-Szaj 2015: 191, Michalak 2018: 43–44).

### Strategie i techniki w pracy z uczniem z zaburzeniami

W pracy z uczniem z zaburzeniami ze spektrum autyzmu oraz ADHD zaczęłam zauważać różne typy powtarzających się zachowań. Były to w większości czynności, które całkowicie dezorganizowały pracę na zajęciach. W tabeli przedstawiam typowe i powtarzalne sytuacje, które udało mi się zaobserwować na lekcji z uczniem z zaburzeniami, oraz możliwości rozwiązań przynoszących korzyści zarówno uczniowi, jak i nauczycielowi. Dzięki nim uczeń stara się dopasować do otoczenia, uczy się przestrzegać zasad oraz gwarantuje sobie postęp w nauce języka obcego. Z kolei nauczyciel panuje nad sytuacją na zajęciach, jest w stanie umiejętnie wprowadzać materiał oraz wie, czego może się po danym uczniu spodziewać.

TABELA 1: Sytuacje na lekcji z uczniem z zaburzeniami ze spektrum autyzmu oraz ADHD wraz z możliwymi rozwiązaniami (Jankowska 2019: 33–35, Janiszewska 2018: 34)

SYTUACJA	MOŻLIWE ROZWIĄZANIA
Uczeń nie potrafi usiedzieć na miejscu, jest zdekoncentrowany, biega lub nerwowo chodzi po sali lekcyjnej.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Nauczyciel powinien zaproponować uczniowi mnóstwo różnych typów ćwiczeń i zadań.</li> <li>2. Nauczyciel wprowadza na lekcji aktywności, które przewidują ruch (Dzięcioł-Pędich 2018: 39). Dobrym pomysłem jest <i>Laufdikta</i>. Uczeń musi poruszać się po klasie, aby znaleźć brakujące części historyjki albo zapisywać w zeszytce lub na tablicy słowa, których musi się nauczyć.</li> </ol>
Uczeń nie przestrzega zasad i nie słucha nauczyciela.	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Nauczyciel musi ustalić zasady z uczniem i dokładnie je omówić. Uczeń musi być świadomy, że bierze udział w ustaleniach i to on zdecydował co wolno mu robić, a czego nie wolno.</li> <li>4. Nauczyciel może wykorzystać materiały, które pomogą wizualizować ustalone zasady, np. ilustracje zawieszane w klasie lub wklejone do zeszytu, który uczeń ma zawsze przy sobie (Krempieńska 2011: 75, Dzięcioł-Pędich 2018: 38). Można także przygotować karteczki z czasownikami, które opisują konkretną zasadę. Ilekroć uczeń będzie wracał do zasad, tyle razy będzie powtarzał czasowniki.</li> </ol>
Uczeń jest spokojny, ale nie potrafi skoncentrować się na pracy.	<ol style="list-style-type: none"> <li>5. Nauczyciel powinien zaproponować uczniowi proste ćwiczenia, najlepiej polegające na powtórzeniu materiału z poprzednich zajęć lub mocno skonkretyzowane (Dźwierżyńska 2011: 16; Werbińska 2004: 62,64; Dzięcioł-Pędich 2018: 38). Uczeń, mając świadomość tego, że coś pamięta lub ma zawsze jakiś punkt odniesienia, np. w postaci konkretnych przedmiotów, nie zniechęca się przy nauce nowego materiału.</li> <li>6. Nauczyciel powinien ograniczać liczbę ćwiczeń i zadań, ponieważ gwarantuje to uczniowi dobry wybór ćwiczenia. Im bogatsza jest oferta zajęć, tym bardziej uczeń się dekoncentruje (Schinardi 2011: 589).</li> <li>7. Warto zwrócić uwagę na wystrój sali lekcyjnej. Możliwe, że ucznia dekoncentrują ściany pomalowane na jaskrawy kolor lub zbytne nagromadzenie przedmiotów w jednym miejscu (Dębińska-Pruchniak, Grzybowska 2012; Dzięcioł-Pędich 2018: 39–40).</li> </ol>
Uczeń czyta tekst kilkakrotnie, jednak go nie rozumie.	<ol style="list-style-type: none"> <li>8. Nauczyciel może wykorzystać technikę <i>storytelling</i>, która ułatwia uczniowi zrozumienie treści tekstu.</li> <li>9. Warto przeczytać tekst na głos wraz z uczniem.</li> <li>10. Jeśli uczeń jest wzrokowcem, nauczyciel może przedstawić tekst za pomocą ilustracji. Jeśli uczeń lubi słuchać – warto szukać tekstów z nagraniami.</li> <li>11. Teksty do czytania powinny być dopasowane do zainteresowań i otoczenia ucznia. To wzbudzi w uczniu ciekawość oraz da mu poczucie bezpieczeństwa.</li> <li>12. Nauczyciel powinien unikać tekstów, które zawierają opisy uczuć, są metaforyczne, ironiczne czy żartobliwe. Uczniowie z zaburzeniami ze spektrum autyzmu nie są w stanie tego zrozumieć (Vermeulen 2011: 119–121; Dzięcioł-Pędich 2018: 40).</li> </ol>
Uczeń obraża się lub wpada w złość.	<ol style="list-style-type: none"> <li>13. Nauczyciel może poczekać. W takich sytuacjach bardzo często skuteczne jest ignorowanie zachowania ucznia przez nauczyciela.</li> <li>14. Jeśli uczeń jest tylko obrażony, nauczyciel może spróbować porozmawiać z nim o jego zachowaniu.</li> <li>15. W ekstremalnych przypadkach złości pomaga silne objęcie ucznia, które daje mu spokój i bezpieczeństwo (Myschker 2005: 440).</li> </ol>

Uczeń opowiada kompulsywnie o czymś, co go bardzo interesuje. Nie zwraca uwagi na innych.	16. Nauczyciel powinien jasno i jednoznacznie przerwać potok słów. Jednak warto mieć na uwadze charakter zajęć. Jeśli są to zajęcia indywidualne, a uczeń opowiada w języku obcym, można to wykorzystać do ćwiczeń sprawności mówienia. Jednak gdy sytuacja nagminnie się powtarza, powinien to być sygnał dla nauczyciela, że uczeń stosuje manewr uniknięcia, np. zagadnień gramatycznych czy czytania. Uczeń w tej sytuacji szuka strategii, które pomogą mu uniknąć tego, co sprawia mu trudność.
Uczeń płacze z powodu krytyki na swój temat.	17. Nauczyciel musi cierpliwie wyjaśnić z uczniem sytuację, aby dotrzeć do przyczyny płaczu. Często się zdarza, że uczeń z zaburzeniami ze spektrum autyzmu oraz ADHD sam krytykuje innych uczniów, nie przebieając w słowach, ponieważ jest bezpośredni i szczery i nie kontroluje tego, co mówi.
Uczeń stale bawi się jakimś przedmiotem, np. kluczem, brelokiem, piłeczką.	18. Nauczyciel musi pamiętać o tym, że może to być wynik sytuacji stresującej dla ucznia. 19. Jeśli zabawa przedmiotem nie utrudnia pracy na lekcji – nauczyciel powinien to zignorować. 20. Można również zorganizować pracę tak, aby uczeń nie miał możliwości zabawy przedmiotem, np. stworzyć sytuację, w których obie ręce są uczniowi niezbędne. 21. Warto mieć to na uwadze już na początku współpracy z uczniem i ustalić zasady (kiedy uczeń może, a kiedy nie może korzystać z ulubionego przedmiotu).
Uczeń nie chce pracować w grupie, unika kontaktu z innymi, izoluje się.	22. Nauczyciel może spróbować pracy metodą projektu. Przy tworzeniu projektu uczniowie rozdzielają między sobą zadania, które mogą wykonywać samodzielnie, i dopiero po ich rozwiązaniu łączą je ze sobą, omawiają i składają w jeden projekt. Daje to uczniowi możliwość pracy indywidualnej i jednocześnie zapewnia kontakt z rówieśnikami (Niemiec-Knaś 2011). 23. Warto zaobserwować, czy uczeń ma dobry kontakt z jedną konkretną osobą. Wtedy można wykorzystać ćwiczenia w parach, takie jak np. <i>Rückendiktat</i> . 24. Wprowadzanie gier i zabaw językowych na lekcji zwykle zachęca uczniów do współpracy. Przy uczniach z zaburzeniami ze spektrum autyzmu i ADHD należy bardzo uważać na uczenie się przez zabawę. Tacy uczniowie rozumieją tylko te gry i zabawy, nad którymi mają całkowitą kontrolę, a to spowoduje niechęć innych uczniów (Winczura 2009: 87–99).

Należy jeszcze raz podkreślić, że każdy uczeń z zaburzeniami autyzmu i ADHD jest inny i wymaga indywidualnego podejścia ze strony nauczyciela. W pracy z takimi uczniami działa się zwykle metodą prób i błędów, ponieważ najważniejsze jest poznanie danego ucznia, jego zainteresowań i otoczenia oraz zwracanie uwagi na jego reakcje w określonych sytuacjach (Rezvani 2018: 22). Dzięki temu można zaobserwować typowe zachowanie ucznia oraz dobrać odpowiednie strategie i techniki pracy. Na przebieg lekcji języka obcego z uczniem z zaburzeniami wpływa wiele czynników. Ważne jest nie tylko nastawienie ucznia do języka obcego czy jego nastrojów w konkretnym dniu, lecz również rodzaj materiałów wykorzystywanych przez nauczyciela oraz rodzaj aktywności proponowanych uczniowi (Bąk-Średnicka 2011: 76). Nauczyciele powinni mieć na uwadze, że nie z każdym zachowaniem ucznia z zaburzeniami muszą poradzić sobie sami. Niektóre sytuacje wymagają interwencji ze strony pedagoga specjalnego, nauczyciela wspomagającego lub psychologa szkolnego. Współpraca między pedagogami potrafi zdziałać cuda w pracy z uczniami z zaburzeniami. Wielu z nich, zwłaszcza tych z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, przyzwyczajonych jest do rutyny, która daje im poczucie stabilizacji (Wiechuła-Napiórkowska 2010: 95). Zatem stosowanie tych samych strategii i technik przez wszystkich nauczycieli w określonych sytuacjach z takimi uczniami będzie przynosiło obopólne korzyści. Gdy z zaburzeniami ze spektrum autyzmu łączy się ADHD, to mamy do czynienia

z uczniem potrzebującym codziennej rutyny, ale również nadaktywnym, niecierpliwym, impulsywnym. Obserwacja skłonności i zachowań danego ucznia to pierwsze i najważniejsze zadanie dla pracującego z nim nauczyciela.

#### BIBLIOGRAFIA

- Bąk-Średnicka, A. (2011), *Blaski indywidualnego nauczania ucznia dotkniętego autyzmem*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 75–80.
- Bluestone, J. (2004), *Materia autyzmu – łączenie wątków w spójną teorię*, Warszawa: Fundacja Rozwiązać autyzm.
- Dębińska-Pruchniak, M., Grzybowska, E. (2012), *Zaburzenia integracji sensorycznej a nadpobudliwość psychoruchowa*, „Kwartalnik Polskiego Stowarzyszenia Terapeutów Integracji Sensorycznej”, bit.ly/30tjnX1 [dostęp: 10.08.2019].
- Dziecioł-Pedich, A. (2018), *O planowaniu lekcji językowej, użyciu tablicy i wydawaniu poleceń uczniom ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 37–41.
- Dźwierzyńska, E. (2011), *O potrzebie powtarzania w nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 16–19.
- Jankowska, P. (2019), *Spezifik des Fremdsprachenunterrichts mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen* [niepublikowana praca magisterska], Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Janiszewska, B. (2018), *Uczniowie z trudnościami w nauce – jak z nimi pracować*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 31–35.
- Karpińska-Szaj, K. (2015), *Przygotowanie do pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych: językowe narzędzia*

*diagnostyczne w praktyce nauczycielskiej*, „Neofilolog”, nr 45/2, s. 191–192.

- Krempieńska, I. (2011), *Zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi (ADHD) w ujęciu neurokognitywistycznym i pedagogicznym*, „Neurokognitywistyka w Patologii i Zdrowiu. Sympozja”, nr 1, s. 72–80.
- Leitfaden ADS/ADHS (2002), Informationsbrochüre des Hamburger Arbeitskreises.
- Michalak, M. (2018), Praca z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Przykład gimnazjalistów uczących się języka angielskiego, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 43–48.
- Myschker, N. (2005), *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen*, Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Niemiec-Knaś, M. (2011), *Metoda projektów w nauczaniu języków obcych*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Remschmidt, H., Kamp-Becker, I. (2007), *Das Asperger-Syndrom – eine Autismus-Spektrum-Störung*, „Deutsches Ärzteblatt”, nr 13, s. 873–882.
- Rezvani, M. (2018), *Teaching English to students with autism: Montessori-oriented versus Audio-Lingual Method*, „In-

ternational Journal of Science, Engineering and Management”, s. 19–23.

- Schinardi, A. (2011), *Autismus-Spektrum-Störung (ASS): eine neue Modediagnose?*, „Schweiz Med Forum”, nr 11, s. 588–590.
- Vermeulen, P. (2011), *Ich bin was Besonderes. Arbeitsmaterialien für Kinder und Jugendliche mit Autismus und/oder Asperger Syndrom*, Dortmund: Verlag modernes lernen.
- Werbińska, D. (2004), *Nauczanie języka obcego dzieci z zespołem ADHD*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 60–64.
- Wiechuła-Napiórkowska, B. (2010), *Uczeń autystyczny na lekcji języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 94–97.
- Winczura, B. (2009), *Zabawa jako komponent rozwoju teorii umysłu u dzieci z autyzmem*, [w:] B. Winczura (red.), *Autyzm. Na granicy zrozumienia*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls, s. 87–99.

**PAULA JANKOWSKA** Nauczycielka i lektorka języka niemieckiego. Ukończyła lingwistykę stosowaną oraz studia podyplomowe w zakresie zintegrowanej edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

Konsekwencją nauki języków powinna być ich znajomość, zwłaszcza ta praktyczna i praktykowana. Dlatego nadal zajmując się naszymi tytułowymi językami obcymi w szkole, zapraszamy do lektury i współtworzenia nowego działu naszego czasopisma: *Języki obce po szkole*, czyli po prostu w życiu. Kiedy i jak używamy poznanych języków? Co nam zostaje ze szkolnej (i nie tylko) edukacji językowej? Co się przydało i przydaje (albo i nie)? Czego nie było warto się uczyć i dlaczego? Jakie sposoby nauki okazały się skuteczne? Komu i czemu zawdzięczamy swoje sukcesy językowe? Jak znajomość języków wpłynęła na nasze życie prywatne i zawodowe? – to zaledwie garść pytań zachęcających do refleksji. Zapraszamy do przeczytania kolejnego inspirującego tekstu o językach obcych po szkole!

## Z językami przez życie

URSZULA SOLER

Języki fascynowały mnie od dzieciństwa. Już wtedy podświadomie wiedziałam, że są ważne. Może wynikało to z tego, że mieszkałam w Białymstoku – mieście styku kultur, religii i języków?

W klasie miałam prawosławnych kolegów, sąsiedzi mówili po „rusku”, a na jednym z domów widywałam arabskie napisy. Na półce stały książki do nauki esperanto. Czasami odwiedzał nas przyjaciel rodziców – emigrant, który pracował w Stanach Zjednoczonych. Przywoził banany (których szczerze nienawidziłam) i dolary (te można było wymienić na gumy do żucia w „Peweksie”) oraz mówił z „dziwnym”, przesadnym akcentem. Języki otaczały mnie więc z każdej strony i wydawało mi się naturalne, że trzeba je znać.

Niestety, schyłek komunizmu i początek wolnej Polski nie sprzyjały nauce języków. Na prywatnych lekcjach angielskiego rysowaliśmy obrazki i podpisywaliśmy je po polsku lub, gdy było ciepło, graliśmy w piłkę w pobliskim lasku. W szkole podstawowej nauczyciele zmieniali się jak w kalejdoskopie i każdy kolejny uczył nas tego samego – podstaw gramatyki. Do tej pory nie wiem, czy sami umieli komunikować się po angielsku. Z kolei rosyjski ze szkoły wycofano i, ku mojemu wielkiemu rozczarowaniu, nie zebrała się grupa chętnych na kółko z tego języka.

Liceum powitało mnie nową językową nadzieją i miłością – niemieckim. Niestety, miłość ta była całkowicie nieodwzajemniona. Niemiecki zaskoczył mnie skomplikowaną gramatyką i „twardym”, trudnym dla ucha brzmieniem, a nauczyciele także i tym razem często się zmieniali. Z niemieckim rozstałam się wraz z końcem szkoły średniej. Nigdy więcej już do siebie nie wróciliśmy.

Pomimo językowych niepowodzeń wybrałam studia filologiczne – z języka polskiego, dobrze mi znanego i przyjaznego. Zawsze bardzo dużo czytałam, więc naturalne wydało mi się pogłębianie tej czytelniczej pasji na studiach wyższych. Przyniosły one ze sobą (oprócz niekończącej się, ale fascynującej listy lektur i przytłaczającej mnie ilości gramatyki) dwa nowe języki – łacinę i starocerkiewnosłowiański. Niestety – oba martwe. Odkrycie tego, że języki mogą służyć czytaniu, ale nie komunikacji werbalnej, było dla mnie doświadczeniem nie tylko zaskakującym, lecz także i trudnym. Świadomość tego, że prawdopodobnie nie użyję ich nigdzie poza uniwersytetem, nie sprzyjała ich nauce. Później okazało się, że do łaciny sięgnę wielokrotnie, pogłębiając wiedzę na innych polach, m.in. podczas nauki języka włoskiego.

Włoski podobał mi się chyba zawsze. Nie wiem, gdzie usłyszałam go po raz pierwszy. Ujął mnie swoją melodyjnością, łatwością przekazu i krzykliwością. Był zupełnie inny od tych języków, z którymi miałam kontakt wcześniej. Niestety na żadnym etapie edukacji nie miałam możliwości obcowania z włoskim. Uczyłam się go więc sama, wkładając kasety z kursem języka włoskiego do mojego walkmana i cierpliwie powtarzając słyszane frazy. Pod koniec studiów udało mi się dostać, jako wolny słuchacz, na lektorat prowadzony przez rodowitego Włocha. I choć rozumiałam niewiele, to miłość do tego języka rozkwitła w pełni. Wiedziałam, że kiedyś będę mówiła po włosku, że to w jakiś sposób jest mój język. Po kilku latach wyjechałam na stypendium badawcze do Mediolanu. Zapisalam się na kurs językowy na uniwersytecie, a ponieważ włoskiego uczyłam się już sama, uważałam, że świetnie sobie poradzę na poziomie średnio zaawansowanym. Okazało się jednak, że nie jest to takie proste. Co prawda trochę znałam gramatykę, bo tego byłam w stanie się nauczyć, ale rozumiałam niewiele. A przecież o komunikację przez te wszystkie lata mi chodziło! Chciałam mówić, myśleć i czuć w obcym języku. Zaczęłam więc uczyć się na wykłady socjologiczne dla studentów włoskich, by tam osłuchiwać się z językiem. To był strzał w dziesiątkę! Byłam już wtedy socjologiem, więc dobrze znałam język naukowy tej dyscypliny. I tu łacina po raz kolejny puściła do mnie oko: socjologia, wykładana zarówno po polsku, jak i po włosku, korzysta z tej samej, łacińskiej terminologii. Znając ją, mogłam zrozumieć kontekst wypowiedzi wykładowców. Miałam wrażenie, że czasami wykłady rozumiałam lepiej niż studenci włoscy. Niedługo potem dostałam kolejną, bardzo istotną pomoc językową. Zaangażowano mnie do pracy przy projekcie naukowym. Moim zadaniem było wyszukiwanie w prasie włoskiej informacji na interesujący nas temat. Ze słownikiem w ręku siedziałam godzinami przed komputerem i płakałam z bezsilności. Tak dobrej i zarazem tak trudnej szkoły językowej nie miałam nigdy wcześniej i nigdy później. I – dodajmy – tak skutecznej. Włoski bardzo szybko stał się moim drugim językiem, wypierając angielski na trzecie miejsce. Uczyłam się, czytając książki, pracując i rozmawiając z ludźmi na ulicy. Nigdy więcej nie wróciłam na kurs językowy, więc nie do końca wiem, na ile mój język jest poprawny gramatycznie, tym bardziej że sami Włosi popełniają wiele błędów, a to przecież od nich uczyłam się języka. Sytuacji nie poprawiają naleciałości dialektalne, których we Włoszech jest prawie tyle, ilu Włochów. Czy więc mówię dobrze po włosku? Tego nie wiedzą sami Włosi, najczęściej przypuszczając, że pochodzę z Mediolanu.

W życiu codziennym i w pracy zawodowej używam więc trzech języków – polskiego, włoskiego i angielskiego. Ciągły kontakt z nimi sprawia, że ich używanie stało

się naturalne – czasami zapominam, że dwa z nich są „obce”. A w sytuacjach wielojęzycznych zdarza mi się mówić do Włocha po polsku, do Polaka po angielsku, a do reprezentantów innych narodowości – po włosku. Zaskakuje mnie wtedy wyraz niezrozumienia na twarzach moich interlokutorów, bo przecież języka użyłam właściwie. Tylko mówiąc nie do właściwej osoby...

Ale na tych doświadczeniach nie kończy się moja przygoda z językami. Pięć lat temu urodził się mój syn, od pierwszych dni swego życia wrzucony w rzeczywistość dwujęzyczną – polską i włoską. I nie wiem, czy to ta sytuacja, czy też wrodzone zdolności sprawiły, że języki są dla niego czymś zupełnie naturalnym, choć wymagającym czasu. Bardzo długo czekałam na to, by po raz pierwszy usłyszeć najpiękniejsze słowo – „mama”. Zanim mój syn skończył dwa i pół roku, w ogóle nie mówił, komunikował się za to doskonale niewerbalnie. Jednak gdy już mówić zaczął, to od razu w dwóch językach (polskim i włoskim) i od razu prostymi zdaniami. Bardzo szybko okazało się też, że dość dobrze rozumie angielski i rosyjski, a to za sprawą obcojęzycznych niań, które się nim opiekowały, i dzięki bajkom na YouTube. Jako pięcioletek jest całkowicie dwujęzyczny – z polskiego na włoski przechodzi płynnie, bez żadnego problemu. Co ciekawe – zawsze bardzo zwraca uwagę na to, do osoby jakiej narodowości mówi: do Polaków nie chce zwracać się po włosku, a do Włochów po polsku, nawet jeśli dany język zna i w tym języku coś do niego powiedzieli. Zaczyna też mówić po angielsku i na życzenie tłumaczy anglojęzyczne bajki na włoski lub polski. Ciągła jest także jego miłość do rosyjskiego, która rozpoczęła się, gdy miał niespełna dwa lata. Te jego językowe pasje i zdolności obserwuję z wielkim zainteresowaniem i troską. Czy to nie za dużo na tak niewielkiego człowieka, czy mu się w głowie te języki nie pomieszają? Straszą mnie tym jego wychowawcy i pełni dobrych rad nieznajomi. Intuicyjnie jednak wiem, że moje dziecko czerpie z otoczenia to, czego naprawdę potrzebuje, a jego naturalnemu rozwojowi językowemu nie należy przeszkadzać. W sumie wygląda więc na to, że moja językowa przygoda tak naprawdę dopiero się rozpoczęła...

**DR HAB. URSZULA SOLER** Absolwentka polonistyki i socjologii. Adiunkt w Instytucie Nauk Socjologicznych KUL. Bada nowe technologie w kontekście interakcji społecznych i bezpieczeństwa. Specjalizuje się w zagadnieniach bezpieczeństwa żywnościowego i edukacyjnego oraz wartościowania technologii. Jest członkiem-założycielem Polskiego Towarzystwa Oceny Technologii, założycielką Legii Akademickiej oraz członkiem m.in. European Communication Research and Education Association w Belgii, Center for Anthropology of Religion and Cultural Change (ARC) w Mediolanie oraz Centrum Badań Ewaluacyjnych i Progностycznych Akademii Leona Koźmińskiego. Od wielu lat współpracuje z Università Cattolica del Sacro Cuore w Mediolanie.

# Abstracts

Paulina Dwużnik

## **Spoken Interaction in Teaching English for Legal Purposes**

The article presents a definition of spoken interaction as well as its main characteristics. It indicates the importance of teaching spoken interaction and its strategies as an introduction to language mediation. The author lists main strategies and functions of spoken interaction in teaching English for Legal Purposes as well as linguistic and extralinguistic skills necessary to communicate effectively in professional legal background. Moreover, the article presents ways of creating appropriate conditions for interaction between a teacher and student as well as in a student-to-student interaction. The article also contains an example of a task aimed at developing the skill of spoken interaction.

Monika Janicka

## **Developing Key Competences as a Goal in Teaching Foreign Languages**

In the Recommendations on Key Competences for Lifelong Learning the European Commission emphasises the role of key competences in modern societies as crucial for personal fulfilment and development, employability, social inclusion and active citizenship. Moreover, because of the possibility of cross-border communication and mobility language learning is becoming increasingly important. The aim of the article is to present the tenets of the project method as an example of a student-oriented, activating method, fostering students' creativity and enabling them to develop their soft skills as well as their key competences. The last part of the article consists of the description of the methodological project, implemented by the students of Applied Linguistics – future language teachers – and also encompasses the analysis of its capacities to increase and improve the level of students' key competences.

Katarzyna Sowa-Bacia

## **Selecting Materials in Foreign Language Teaching in Kindergarten**

The aim of this paper is an attempt at selecting criteria which could be of use for teachers when selecting didactic materials for preschool children. Establishing criteria for choosing appropriate materials seems to be of particular importance in light of the current educational policy in Poland – according to the core curriculum for nursery and primary school education (cf. Ministry of National Education regulation from 14.02.2017) elements of foreign language are obligatory for all kindergarten children. The present paper discusses, among others, such criteria as: the presence in didactic materials of a high number of listening texts, the appropriate amount of language input included in listening and written texts or the presence of illustrations.



**Martín Testa**

### **Previously Known Language in Learning a Third Language**

Knowing more than one language has been found to be an advantage when it comes to learning a third (or further) language. However, on the market a number of 'successful' methods can be found that either ban the mother tongue (or another foreign language) from the learning process, or else use it (or them) for constant comparison with the target language. Assuming that both types of approach lead to at least some degree of success (i.e. depending on the individual and sociocultural background of students), the question whether to allow or forbid using another language in the foreign language classroom is an issue that still haunts teachers.

**Dorota Werbińska**

### **Successful Foreign Language Teaching: Three Teaching Suggestions**

Successful language teaching is the basic aim of all language teachers. Although this aim has not changed for decades, the understanding of what brings success in language teaching is not unanimous in different times and contexts. This article aims at presenting the understanding of successful language teaching at present. It briefly describes three historic, overlapping waves of different understandings of language teaching, followed by the discussion of three practical foreign language classroom techniques: conceptual maps, the flipped classroom, and duoethnographic dialogues. As these classroom activities encourage students to learn deeply and actively, which aligns with the contemporary criteria of good language teaching, they are argued to be successful and worth applying in the language classroom.

