

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

JĘZYKI:OBCE

w szkole

NR 3/2017

ISSN: 0446-7965

TEMAT NUMERU

Słownictwo

MONIKA ŁODEJ

Overlearning
i algorytmy w
nauczaniu leksyki
języka angielskiego

LUCYNA SIKORSKA

Gry i zabawy
w nauczaniu
obcokrajowców
polskiej grzeczności
językowej

PROJEKT

Laureaci konkursu
European Language
Label 2017



Słowa plus gramatyka – to w największym uproszczeniu opis struktury każdego znanego nam choć trochę języka: ojczystego, drugiego, odziedziczonego, obcego. Doświadczenia życiowe i językowe wielu z nas każą jednak mniemać, że bez gramatyki daje się jakoś porozumiewać, ale bez słów – nie. Zresztą... Właściwie kiedy stwierdzamy, że niemowlę traci status niemowlęcia, czyli istoty niemówiącej? – Wtedy, gdy zaczyna wypowiadać słowa, ponieważ wytwarzania monosylab, kombinacji sylab, powtarzalnych zbitok dźwięków (niemal) artykułowanych nie zwykliśmy uważać za mówienie, za używanie języka. Ale zanurzenie w świecie pełnym słów to już nasze wcześniejsze doświadczenia – z okresu, gdy mówili tylko inni, a my... chyba byliśmy w trakcie tworzenia podwalin pod własny leksykon mentalny. To właśnie pojęcie pojawia się w niejednym artykule w dziale *Temat numeru* tego wydania *Języków Obcych w Szkole*.

Decyzja o zorientowaniu numeru 3/2017 JOwS na naukę słownictwa jest i prostą konsekwencją wyboru podsystemów języka na „bohaterów” poszczególnych tegorocznych wydań pisma, i skutkiem przeświadczenia o niezwyklej randze leksyki w procesie uczenia (się) języków. Autorzy artykułów najbardziej skupiają się na roli nauczania leksyki i nad jego efektywnością. Mamy zatem analizę problematycznych aspektów nauczania słownictwa (J. Targońska), refleksje nad czynnikami wpływającymi na skuteczne przyswajanie leksyki (M. Łodej, A. Cieniuch-Król, A. Leoncewicz), opisy rozmaitych sposobów, chwytów i ćwiczeń w uczeniu (się) nowych wyrazów (M. Ostalak, D. Kondrat).

W tekstach przywołanych autorów niejednokrotnie padają pytania o uwarunkowania nauczania leksyki: o aspekt ilościowy takich działań, o czas potrzebny na zapamiętanie i aktywne korzystanie z przyswojonego słownictwa, o właściwy moment na wprowadzanie i rozwijanie leksyki z danego zakresu tematycznego, wreszcie o materiały odpowiednie do angażującego poznawania nowych słów, stymulujące do używania ich i pomagające w zapamiętywaniu. Tu mieści się szczególna rola tekstów jako źródła zasobów leksykalnych dla uczących się języka, a także jako pierwszego ogniwa prowadzącego uczniów do działań językowych – o czym pisze m.in. W. Sosnowski.

Jeszcze inne obszary analizy i refleksji dotyczące leksyki w trakcie opanowywania języka obcego porusza M. Sowa, zwracając uwagę na możliwości i sposoby uczenia słownictwa dla potrzeb zawodowych już na najniższych poziomach zaawansowania (A1 i A2). Kolejny raz obala w ten sposób pewien mit edukacji językowej – ten, wedle którego uczenie się języka zawodowego/specjalistycznego może się rozpocząć dopiero po opanowaniu odmiany ogólnej na poziomie co najmniej średnim.

Słowa, słowa, słowa... – ale nie tylko o nich można przeczytać w tym numerze naszego czasopisma. Od strony teoretycznej dają do myślenia szczególnie dwa teksty: o roli nauczyciela w edukacji językowej, autorstwa prof. H. Komorowskiej, i artykuł I. Janowskiej omawiający mediację – jedno z działań językowych widzianych jako cel uczenia się języka oraz – w pewnej mierze – jako sposób jego opanowywania. Z kolei praktycy znajdą wiele inspiracji w omówieniach wykorzystania zabaw (L. Sikorska) i gier komputerowych (A. Rzeźnik) w nauczaniu oraz w koleżeńskim dzieleniu się doświadczeniem z prowadzenia kursów niemieckiego dla opiekunów osób starszych (E. Podpora-Polit). Ten ostatni tekst wart jest uwagi także dlatego, że edukacja językowa w Polsce coraz wyraźniej, jak się wydaje, podąża w kierunku różnorodności kursów, potrzeb, odbiorców.

Słowa – a właściwie ich zasób, czyli słownictwo – stanowiące trzon tematyczny tego numeru *Języków Obcych w Szkole* to obszar oglądu i refleksji w wielu rejonach myśli ludzkiej. To sfera ważna i dla religii, i dla nauki, i dla najzwyklejszej codzienności. Powód tego jest zapewne taki, jak ten wyrażony niegdyś w *Alchemii słowa* przez Jana Parandowskiego: *Słowem opanował człowiek przestrzeń i czas. Ono wyodrębniło przedmioty z chaosu zjawisk, dawało im kształt i barwę, zbliżało lub oddalało, mierzyło. W nim ocknęły się zdarzenia, chwile, godziny, lata, czas teraźniejszy, przeszły i przyszły [...]. Nie istniało poza człowiekiem mówiącym.*

Zapraszamy do lektury *Języków Obcych w Szkole*, poświęconych głównie uczeniu (się) słownictwa, z nadzieją, że analizy, refleksje i konkluzje badaczy-autorów okażą się interesujące i przydatne, a słowa – w każdym języku – nadal będą dawały kształt rzeczywistości, a przy tym pozostaną czasami magiczne...

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

REDAKTOR NACZELNA	dr Agnieszka Karolczuk
SEKRETARZ REDAKCJI	Beata Maluchnik
WSPÓŁPRACA REDAKCYJNA	Ewa Kolańska, Beata Płatos
WYDANIE INTERNETOWE	Beata Maluchnik, Michał Chojnacki
PROJEKT GRAFICZNY I SKŁAD	 RZECZOBRAZKOWE
PRZYGOTOWANIE DO DRUKU I SKŁAD	Piotr Konopka
DRUK	TOP DRUK Łomża
WYDAWCA	Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji
ADRES REDAKCJI I WYDAWCY	„Języki Obce w Szkole” Aleje Jerozolimskie 142A 02-305 Warszawa tel. 22 46 31 367, e-mail: jows@frse.org.pl

RADA PROGRAMOWA

PROF. ZW. DR HAB. **Hanna Komorowska** Kierownik Zakładu 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** Rektor Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie

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

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

DR **Radosław Kucharczyk** Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego

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

DR **Wojciech Sosnowski** Kierownik Zakładu Języka Rosyjskiego Szkoły Języków Obcych UW

Aleksandra Ratuszniak Dyrektor ds. kształcenia dwujęzycznego XIII LO w Łodzi

Danuta Szczęśna Państwowa Komisja ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego

PL ISSN 0446-7965

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2017

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

SŁOWNICTWO

Joanna Targońska

Problematyczne obszary pracy nad słownictwem na lekcji języka obcego – próba diagnozy przyczyn słabo rozwiniętej kompetencji leksykalnej uczniów **4**

Magdalena Sowa

Pierwsze słówka... Nauka leksyki na poziomie A1/A2 dla potrzeb komunikacji zawodowej **14**

Monika Łodej

Overlearning i algorytmy w nauczaniu leksyki języka angielskiego **20**

Anna Cieniuch-Król

Efektywnie, czyli jak? **27**

Aleksandra Leoncewicz

Ranga słownictwa w nauczaniu języka obcego osób dorosłych na przykładzie języka włoskiego **32**

Mateusz Ostalak

Jak efektywnie nauczać słownictwa i pracy z tekstem na studiach filologicznych **36**

Wojciech Sosnowski

Od słowa do działania, czyli o nauczaniu słownictwa poprzez tekst **41**

Dorota Kondrat

Kreatywne uczenie się słownictwa **47**

EUROPEAN LANGUAGE LABEL 2017

Beata Maluchnik

To się dzieje samo! - rozmowa z Barbarą Głuszczyk, koordynatorką projektu *ELF-English Language Friends* **54**

Anna Zakrzewska

Z językami w świat pracy – projekt *Fit for work in Europe* **58**

KOMPETENCJE NAUCZYCIELA

Hanna Komorowska
Rola nauczyciela a jakość edukacji językowej 60

Olga Puzia-Sobieska
Nauczyciele wobec zintegrowanego nauczania języków
obcych 68

CLIL

Beata Nawrot-Lis
Uzasadnienie wprowadzania elementów zintegrowanego
kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL) do szkół
zawodowych w Polsce 75

JĘZYK I DZIAŁANIE

Iwona Janowska
Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków
obcych 80

FONETYKA I WYMOWA

Agnieszka Strzałka
Angielski jako *lingua franca*. Co ty mówisz?! 87

STRUKTURA JĘZYKA

Artur Świątek
Użycie angielskich określników przez polskich
użytkowników języka angielskiego 92

NAUKA PRZEZ ZABAWĘ

Lucyna Sikorska
Gry i zabawy w nauczaniu obcokrajowców polskiej
grzeczności językowej 97

NOWE TECHNOLOGIE

Anna Rzeźnik
Gry komputerowe w pracy nauczycieli
języków obcych 102

EDUKACJA DOROSŁYCH

Emilia Podpora-Polit
Niemiecki szybko i skutecznie? Kursy dla opiekunów
osób starszych z perspektywy lektorki 107

PROJEKT

Alina Małocha
TEDx w polskiej szkole 112

NAUCZANIE DZIECI

Agnieszka Wierchośławska
Je suis artiste! – scenariusz lekcji 114

ABSTRACTS 117

Problematyczne obszary pracy nad słownictwem na lekcji języka obcego

– próba diagnozy przyczyn słabo rozwiniętej kompetencji leksykalnej uczniów

JOANNA TARGOŃSKA

Kompetencja leksykalna stanowi bardzo ważny element kompetencji komunikacyjnej, gdyż w każdym działaniu językowym niezbędna jest znajomość słownictwa i umiejętność jego zastosowania w recepcji i w produkcji językowej. Niestety, kompetencja leksykalna uczących się języków obcych jest często bardzo słabo rozwinięta. Przyczyn takiego stanu rzeczy można upatrywać w działaniach dydaktycznych nauczyciela lub braku takich działań skierowanych na leksykę. Niniejszy artykuł wskazuje na problematyczne elementy kompetencji leksykalnej uczniów, a tym samym problematyczne obszary pracy nad słownictwem w nauczaniu instytucjonalnym.

Praca nad słownictwem należy do ważniejszych elementów lekcji języka obcego. Po długoletniej dominacji metody gramatyczno-tłumaczeniowej, w której wielką rolę przywiązywano do nauczania i ćwiczenia form językowych, a w szczególności do podsystemu gramatycznego¹, zaniedbując przy tym rozwój kompetencji komunikacyjnej, ciężar instytucjonalnego nauczania języków obcych przesunął się w stronę komunikacji ustnej. Widoczne było to już w metodzie audio-lingwalnej i audiowizualnej oraz metodzie bezpośredniej. W tej ostatniej zrezygnowano ze świadomego skupiania się na formach językowych oraz z użycia języka prymarnego. W metodzie tej nauka języka obcego dokonywać się miała poprzez imitację, naśladowanie, a więc w dużej mierze poprzez nieświadome nabywanie struktur gramatycznych i leksykalnych. Praca nad słownictwem (raczej skupiona na przekazywaniu znaczeń) odbywała się tu w języku docelowym, a ćwiczenia leksykalne nie odgrywały większej roli (Neuner i Hunfeld 2002:35-39). Słownictwo było wprowadzane w kontekście, a jego ćwiczenie dokonywało się zasadniczo poprzez odtwarzanie dialogów (Tobiasz 2006). Podobnie wyglądała praca

nad słownictwem w metodzie audiowizualnej. Dopiero w podejściu kognitywnym, komunikacyjnym i interkulturowym, które uwzględniają wytyczne pragmalinguistyki, praca nad słownictwem znalazła należne sobie miejsce na lekcjach języka obcego. Wpływ na to miała tzw. *Wortschatzwende*² (Hausmann 1987:430), czyli skierowanie się w stronę słownictwa, i wiążąca się z tym zmiana podejścia do eksplicytnego nauczania leksyki.

Niestety, jak wynika z przeprowadzonej przez Targońską (2016) analizy badań empirycznych dotyczących stanu zasobów leksykalnych uczących się różnych języków obcych w Polsce i w Niemczech oraz analizy elementów kompetencji leksykalnej polskich gimnazjalistów, poziom opanowania słownictwa jest często zbyt słaby i nie odpowiada standardom, zakładającym receptywną i produktywną znajomość jednostek leksykalnych na konkretnym poziomie dla danego etapu edukacyjnego (por. Gajewska-Dyszkiewicz i in. 2016). Wyniki tych analiz stały się punktem wyjścia do próby znalezienia odpowiedzi na pytanie o przyczynę słabego rozwoju kompetencji leksykalnej uczniów. Skoro tak niski poziom tej kompetencji odnosi się do całej badanej populacji, to przyczyn takiego stanu rzeczy można z pewnością upatrywać

w sposobie prowadzenia lekcji języka obcego. W artykule tym przedstawiono przykłady problematycznych elementów kompetencji leksykalnej uczących się języków obcych. Na ich podstawie podjęto próbę zdiagnozowania i opisania błędów w pracy nad słownictwem na lekcjach języków obcych oraz naszkicowano zadania nauczyciela, które mogą wpłynąć na podwyższenie kompetencji leksykalnej uczniów.

Słownictwo i jego rola w procesie uczenia się języka obcego oraz rozwijania kompetencji komunikacyjnej

Słownictwo odgrywa bardzo ważną rolę w uczeniu się i nauczaniu języka obcego. Poziom jego opanowania, wyrażający się nie tylko w liczebności zasobu przyswojonych jednostek leksykalnych, ale również w jakości opanowanego słownictwa (chodzi tu i o znajomość znaczenia słowa, i innych jego komponentów, niezbędnych w prawidłowym użyciu), rzutuje na stan kompetencji leksykalnej ucznia. Znajomość słownictwa ma bardzo duży wpływ na rozwój sprawności receptywnych i produktywnych. Osoba dysponująca nikłym zasobem słownictwa będzie miała z pewnością kłopoty ze zrozumieniem prostych przekazów ustnych i tekstów pisanych. Jednakże słabo rozwinięta kompetencja leksykalna o wiele mocniej wpływa na sprawności produktywne. Oczywiście, umiejętność komunikowania się w języku obcym wynika również z innych czynników, takich jak np. znajomość i stosowanie różnorodnych strategii, czynniki osobowościowe czy też motywacja. Jednak uczniowi dysponującemu większym zasobem słownictwa łatwiej jest stosować strategie rozumienia (Neveling 2004:71-78) lub strategie odkrywania (Foß i Pude 2001). Uczeń napotykający nowe nieznanne mu słowo, a stosujący różnorodne strategie rozumienia, odwołuje się do swoich zasobów leksykalnych i próbuje odnaleźć w nowym słowie znane mu elementy innych przyswojonych wcześniej słów³.

Kilka uwag na temat pracy nad słownictwem na lekcji języka obcego i jej roli w rozwijaniu kompetencji leksykalnej

Praca nad słownictwem może być rozpatrywana z kilku perspektyw. W ujęciu szerokim obejmuje ona każdy rodzaj kontaktu ze słownictwem, zarówno na lekcji języka obcego, jak i poza nią (De Florio-Hansen 2004:85). Praca nad słownictwem może być z jednej strony sterowana od zewnątrz, z drugiej zaś – sterowana przez samego uczącego się w procesie autonomicznego przyswajania leksyki. W tym artykule zajmujemy się pracą nad słownictwem

sterowaną przez nauczyciela w nauczaniu instytucjonalnym i odnoszącą się do eksplicytnego kierowania uwagi ucznia na jednostki leksykalne. Jednak działania dydaktyczne nauczyciela mogą mieć wpływ i na samodzielną naukę leksyki przez ucznia.

Praca nad słownictwem na lekcji języka obcego obejmuje wszystkie czynności nauczyciela (a w konsekwencji również ucznia), począwszy od wyboru słów, które będą wprowadzane, omawiane i ćwiczone na lekcji, aż do procesu ich użycia w komunikacji językowej (De Florio-Hansen 2006:153). Chodzi tu o takie kroki dydaktyczne nauczyciela, jak:

- wybór słów (np. z tekstów, które są czytane na lekcji, wprowadzanie dodatkowych słów z danego zakresu tematycznego; poszerzanie słownictwa przez podawanie synonimów lub antonimów do słów zawartych w tekstach; wprowadzanie wyrażen z tymi słowami; poszerzanie słownictwa przez podawanie wyrazów złożonych, kolokacji i innych frazeologizmów itp.);
- prezentacja słów (ustna, pisemna – w tym rodzaj zapisu na tablicy (np. interaktywnej));
- semantyzacja (przekazywanie znaczeń, np. werbalne lub niewerbalne, jedno- lub dwujęzyczne; wyjaśnianie, podawanie znaczenia w kontekście itp.; uświadamianie zakresu semantycznego danej jednostki leksykalnej; wskazywanie na różnice i podobieństwa między wyrazami o podobnym znaczeniu w językach pokrewnych; wskazywanie na zabarwienie stylistyczne wyrazu);
- ćwiczenia automatyzujące (w tym ćwiczenia skupione na formie lub/i na znaczeniu nowych jednostek leksykalnych);
- ćwiczenia systematyzujące, utrwalające, poszerzające zasób słownictwa, ćwiczenia na włączanie słów w nowe sieci kognitywnych połączeń mentalnych (Neveling 2004:41-48);
- ćwiczenia na użycie nowo poznanego słownictwa (w mowie i w piśmie, od ćwiczeń mocno sterowanych do zadań otwartych).

Wymienione tu kroki dydaktyczne odpowiadają fazom pracy nad słownictwem (wprowadzanie słownictwa, przekazywanie znaczeń, ćwiczenia leksykalne, użycie nowego słownictwa w produkcji językowej). Z pewnością należy tu wspomnieć o jeszcze jednym kroku dydaktycznym, a mianowicie ewaluacji znajomości słownictwa, gdyż ta z pewnością będzie miała wpływ na proces samodzielnego uczenia się i powtarzania leksyki, a w konsekwencji na poziom kompetencji leksykalnej uczniów.

Cele pracy nad słownictwem na lekcji języka obcego

Celem eksplicytnej pracy nad słownictwem jest takie efektywne i długotrwałe przyswojenie jednostek leksykalnych przez ucznia, które umożliwi mu łatwe i szybkie przywołanie słów z leksykonu mentalnego i poprawne ich użycie w sytuacjach komunikacyjnych (Löschmann 1993:29). Zdaniem Szulca (1973:51), kolejnym celem tej pracy jest uświadomienie uczniowi różnic w łączliwości wyrazów (syntagmy konwencjonalne) w różnych językach, a więc przeciwdziałanie interferencji, która w systemie leksykalnym jest największa. Konieczne jest zatem uwrażliwienie uczących się na to, że w kolokacjach czy idiomach łączenie wyrazów jest oparte na konwencji danego języka, co oznacza, że nie można ich przenosić/tłumaczyć z jednego języka na drugi element po elemencie. Praca nad słownictwem ma na celu zapobieganie bezrefleksyjnemu przenoszeniu związków frazeologicznych z jednego języka do drugiego poprzez wskazanie, że *naturalną jednostką językową* (*natürliche Spracheinheit*) (Leonhardi 1964:20) nie są w zasadzie pojedyncze słowa, gdyż te są często polisemiczne, a ich jednoznaczność następuje dopiero poprzez użycie w kontekście.

Ponadto wielu słów nie można zestawiać z innymi w syntagmy, co w szczególności dotyczy związków frazeologicznych. Przykładem takich związków wyrazowych, w których nie można ze sobą dowolnie zestawiać wyrazów w syntagmy, są kolokacje.

W pracy nad leksyką ważne jest nie tylko to, czym zajmuje się nauczyciel, ale i jakość jego działań dydaktycznych. Praca ta nie powinna być utożsamiana z przekazaniem uczniom listy słów do nauczenia się. Główne jej zadanie polega na przeniesieniu informacji leksykalnej, z jaką uczeń się styka w kontakcie z językiem obcym, z pamięci krótkotrwałej do długotrwałej (Rzewólska 2008:45). Ponadto wymaga się od dydaktyki słownictwa wpływania na proces zapamiętywania nowej leksyki (magazynowanie przez ucznia coraz większej liczby pojedynczych słów – ilość) oraz dokonywanie zmian w leksykonie mentalnym poprzez tworzenie nowych połączeń mentalnych między zapamiętanymi już wyrazami a tymi nowo poznanymi (jakość słownictwa). Dlatego też, zdaniem Aßbecka (2002:28), w pracy nad słownictwem ważne jest odwoływanie się do wiedzy ucznia, przywoływanie jej, przeorganizowywanie i tworzenie nowej struktury słownictwa w jego leksykonie mentalnym. Chodzi tu o skuteczne włączenie nowych jednostek leksykalnych do leksykonu mentalnego, a więc o ich zapamiętanie w odpowiedniej formie (czyli z informacji niezbędnymi do ich użycia), tak aby łatwe było ich przywołanie

z leksykonu mentalnego w procesach recepcji i produkcji językowej.

Problemy leksykalne uczących się języków obcych i próba nakreślenia ich przyczyn

Jak wynika z badań, można wyróżnić następujące problemy leksykalne uczących się języków obcych:

- mały zasób słownictwa (nikła ilość zinternalizowanych jednostek leksykalnych);
- niska jakość zapamiętanego słownictwa (pobieżna znajomość słownictwa; nieznanostwo poszczególnych komponentów słowa);
- zbyt słabo rozwinięte słownictwo produktywne;
- problemy z przywołaniem zapamiętanego słowa z leksykonu mentalnego;
- błędy interferencyjne w użyciu słownictwa.

Autorka niniejszego artykułu jest świadoma, że za część problemów leksykalnych odpowiedzialni są sami uczniowie, którzy nie uczą się słów w domu oraz nie znają i nie stosują efektywnych strategii zapamiętywania słownictwa (De Florio-Hansen 2004, 2006; Targońska 2014). Jednakże wiele przyczyn słabo rozwiniętej kompetencji leksykalnej uczniów leżeć może nie tylko po stronie instytucjonalnej (np. założenia programowe, formaty egzaminów na zakończenie poszczególnych poziomów edukacji), ale również może ona wynikać z błędnych założeń nauczycieli lub też ich niewłaściwej pracy nad leksyką. W artykule tym skupiamy się na problemach wynikających z działań dydaktycznych nauczycieli lub braku nieodwrotnych kroków dydaktycznych na lekcji języka obcego z ich strony.

Mały zasób słownictwa (ilość)

Najpoważniejszym problemem leksykalnym uczniów jest znikomy zasób słownictwa. Takie wnioski wypływają z badań przeprowadzonych przez Bürgela i Siempanna (2010) oraz Targońską (2016), z których wynika, że nie tylko niemieccy uczniowie uczący się języka francuskiego jako obcego, ale również polscy absolwenci gimnazjów dysponują słabo rozwiniętym słownictwem receptywnym. To samo dotyczy niemieckich maturzystów, z których tylko 21 proc. charakteryzuje się receptywną znajomością języka angielskiego na zakładanym poziomie, a jedynie 2 proc. z nich osiąga zakładany pułap w odniesieniu do słownictwa produktywnego (Tschirner 2004).

Przyczyn takiego stanu rzeczy można upatrywać w kilku elementach pracy nad słownictwem na lekcji języka obcego. Pierwszą z nich zdaje się brak eksplicytnej pracy nad leksyką na zajęciach. Nauczyciele wychodzą z założenia, że uczniowie będą przyswajali nowe słowa poprzez

czytanie, czyli incydentalnie, i nie widzą konieczności eksplicytnego i intencjonalnego zajmowania się tymi słowami, których opanowanie jest niezbędne dla rozwoju kompetencji językowej i których znajomość jest przewidziana na dany poziom językowy. W procesie uczenia się istotna jest jednak uwaga ucznia, a ta w trakcie czytania lub słuchania skupiona jest na treści, a nie na formach językowych. Incydentalne przyswajanie słownictwa nie przynosi takich efektów jak nauczanie eksplicytnie, celowe, bowiem niewielka garstka uczniów potrafi samodzielnie kierować uwagę na formy i środki językowe podczas recepcji, która z natury rzeczy koncentruje się na treści. Aby uczeń przyswajał słownictwo w procesie czytania, musi aktywować inny rodzaj czytania (Ulrich 2011:40), a do takiej formy recepcji testów uczeń powinien być wdrożony na lekcji języka obcego.

Drugą przyczyną zdaje się, zwłaszcza w ostatnich latach, koncentracja nauczania języków obcych na rozwijaniu sprawności receptywnych, czyli skupienie się na przygotowywaniu ucznia do rozumienia tekstów, a więc wdrażanie go do odgadywania i rozumienia znaczenia słów z kontekstu oraz ćwiczenie umiejętności odnalezienia w tekście odpowiedniej informacji⁴. Taki przebieg zajęć z języka obcego wynika zwykle z tego, że na egzaminach zewnętrznych gros punktów uczeń uzyskuje za sprawności receptywne, a sprawności produktywne mają mały udział w ocenie końcowej. Z tego względu uczniowie czytają teksty na zajęciach tylko w celu ich recepcji, nie wykorzystując ich treści i zawartych tam form (gramatycznych i leksykalnych) do rozwijania kompetencji leksykalnej. Nauczyciele nie kierują uwagi uczniów na formy i środki językowe, choć obecnie w dydaktyce światowej ważnym podejściem jest *focus on form*, *Formfokussierung*, czyli wskazanie na konieczność zajmowania się formami językowymi (gramatyka, leksyka) na lekcji języków obcych. Podejście to jest odpowiedzią na niezadowolenie z metody komunikacyjnej dążącej do komunikacji za wszelką cenę (bez zwracania uwagi na poprawność językową), która nie zdała egzaminu, o czym świadczyć może fakt coraz niższej kompetencji językowej uczących się różnych języków obcych na całym świecie. Podejście zorientowane na formy językowe, wykorzystujące ich eksplicytnie i kognitywne nauczanie, jeszcze nie zagościło w Polsce na dobre. Oznacza to, że uczniowie czytają teksty, skupiając się tylko na wykonaniu zadań. Słowa niezrozumiałe, których znaczenia uczniowie odszukują w słowniku lub które są im podawane przez nauczyciela, zapisywane są często bezpośrednio w tekście w języku ojczystym nad słowem obcojęzycznym. Niestety, takich słów uczniowie już się potem nie uczą. Nie poświęca im dalej uwagi, więc takie jednostki

leksykalne, którymi „zajmowali się” tylko przez chwilę, pozostają jedynie krótko w pamięci krótkotrwałej. Oczywiście jest, że do procesu uczenia się potrzebne jest skupienie się na przedmiocie uczenia się. Gdy uczeń nie poświęci danemu słowu czasu, nie powtórzy go ponownie później, to słowo to nie wejdzie nawet do zasobu słownictwa receptywnego. Takie podejście wiąże się z kolejną przyczyną słabego rozwoju receptywnej kompetencji leksykalnej, jakim jest brak ćwiczeń odnoszących się do występujących w tekstach słów. W podręcznikach nie wszystkie ważne jednostki leksykalne występujące w tekstach, które na danym poziomie biegłości językowej powinny być opanowane, stanowią przedmiot ćwiczeń leksykalnych. Ważne z punktu komunikacji słownictwo powinno być przez nauczyciela wyszukiwane w tekstach, a następnie kierowane do fazy ćwiczeń. Oznacza to, że nauczyciel powinien poprzez dodatkowe ćwiczenia najpierw ćwiczyć, a następnie utrwalać z uczniami nowo poznane słownictwo.

Niska jakość opanowanego słownictwa

Kolejnym problemem w rozwoju kompetencji leksykalnej uczących się jest powierzchowne uczenie się słów. Każde słowo ma pewne komponenty, których znajomość jest nieodzowna w poprawnym jego użyciu w kontekście, na co Bohn i Schreiter (2001:173) wskazują w następujący sposób: *Wiedza leksykalna nie powstaje tylko poprzez ogólne utrwalanie jej w pamięci, lecz również i w szczególności poprzez świadome przyswajanie jej komponentów⁵ i regularności, które sterują jej użyciem* (tłum. własne – J.T.). Przyswojenie słowa nie jest więc równoznaczne z nauczeniem się jedynie jego znaczenia. Taka wiedza jest co prawda wystarczająca w przypadku biernej znajomości danego słowa i może okazać się pomocna w procesie recepcji tekstów czytanych lub słuchanych. Nie jest ona jednak wystarczająca do produkcji językowej. Słowo jest w większości języków obcych naznaczone gramatycznie i stylistycznie. Oznacza to, że np. rzeczowniki mają rodzaj i liczbę mnogą. W przypadku języków fleksyjnych (np. języka niemieckiego, rosyjskiego, polskiego) znajomość tych komponentów gramatycznych warunkuje poprawne zastosowanie danej jednostki leksykalnej.

Choć w języku angielskim dla ponad 90 proc. rzeczowników liczba mnoga tworzona jest według jednego wzoru, to w języku niemieckim mamy przynajmniej 8 różnych możliwości tworzenia liczby mnogiej w sposób regularny, a oprócz tego może być ona tworzona w sposób opisowy (np. l. poj. *der Regen* – l. mn. *die Regenfälle*; l. poj. *das Obst* – l. mn. *die Obstsorten*). Oznacza to, że na najniższych poziomach kształcenia (A1 – B1) uczeń powinien przyswajać nowe rzeczowniki wraz z ich formą w liczbie

mnogiej, zaś przy nauce czasownika zapamiętać, jak on się odmienia (np. jaka jest koniugacja czasownika nieregularnego, jakie są jego formy podstawowe, z jakim przyimkiem łączy się dany czasownik lub jakiego przypadku wymaga)⁶. Ważna jest również wiedza, z jakimi innymi jednostkami leksykalnymi można połączyć dany czasownik lub rzeczownik (łączliwość leksykalna), czy słowo to jest elementem wielu luźnych związków wyrazowych, czy jest np. przede wszystkim elementem kolokacji (np. *Freundschaften schließen* = zawierać przyjaźnię; *die Entscheidung treffen* = podejmować decyzję; *Gäste empfangen* = podejmować gości). Nauczyciel powinien rozpoznać, które z tych jednostek leksykalnych uczniowie powinni opanować w stopniu produktywnym, i te o dużym znaczeniu komunikacyjnym powinien podawać w czasie pracy nad słownictwem (np. w fazie wprowadzania i semantyzacji słownictwa lub w fazie ćwiczeń) już w połączeniach w formie kolokacji. Oczywiście taką kolokację można jeszcze podać jako całość w fazie użycia, gdy uczeń błędnie utworzy samodzielnie kolokację, której do tej pory nie poznał. Zaleta wprowadzania nowych słów w typowych formach ich występowania (np. frazach) wynika z faktu, że takie działanie nauczyciela nie tylko „zmusza” ucznia do nauczenia się typowych syntagm, które – jako gotowe prefabrykaty – ułatwiają komunikację, ale jest ona dla ucznia wskazówką, że często powinno się uczyć nie pojedynczych słów, lecz całych związków, które stanowią jednostkę leksykalną (*lexikalische Einheit*), jednostkę uczeniową (*lexikalische Lerneinheit*) albo jednostkę tłumaczeniową (*Übersetzungseinheit*).

Przyczyna niskiej jakości opanowanego słownictwa leżeć może właśnie w pracy z leksyką na lekcji języka obcego. Po pierwsze, uczniowie mogą nie być świadomi, że wraz z nauką nowego słowa należy przyswoić sobie nie tylko jego znaczenie, ale również inne komponenty, jak rodzajnik, forma liczby mnogiej czy komponent kombinatoryczny – chodzi tu o słowa, które często współwystępują z danym wyrazem, a więc np. o kolokacje (np. niem. *die Entscheidung treffen*, ang. *make a decision* = podjąć decyzję (dosłowne tłumaczenie – *niem. spotkać decyzję, ang. zrobić decyzję itp.). Nieświadomość uczniów wynikać może z tego, że na lekcjach języka obcego brakuje eksplicytnego zajmowania się danym słowem i brak ćwiczeń, których przedmiotem byłoby np. skupienie się na różnych formach słów lub na ich różnych komponentach (np. praca nad ich pisownią, wymową, połączeniami syntagmatycznymi (np. kolokacjami), nad rodzajem, nad rekcją (połączeniami rzeczownika, czasownika lub przyimka z odpowiednim przyimkiem itd.). Uczniowie wychodzą z założenia, że znajomość znaczenia danego

słowa wystarczy, a utwierdzać może ich w tym przekonaniu forma ewaluacji ich kompetencji leksykalnej w odpowiedziach ustnych, na kartkówkach i pracach pisemnych, która często ogranicza się do kontroli słów w postaci dwujęzycznej listy, gdzie do podanego w języku polskim słowa należy podać jego obcojęzyczny odpowiednik.

Słabo rozwinięte słownictwo produktywne

Na słabo rozwinięte słownictwo produktywne uczących się różnych języków obcych wskazują badania przeprowadzone przez Bürgela i Siempanna (2010) oraz Tschirnera (2004). Wynika z nich, że słownictwo produktywne uczących się języków obcych stanowi jedną trzecią słownictwa receptywnego, co jest naturalne. W przypadku, gdy uczeń dysponuje słabo rozwiniętym słownictwem receptywnym (a to stanowi podstawę do rozwijania słownictwa produktywnego), to ilość jednostek leksykalnych opanowanych w stopniu produktywnym (zakładając, że ta stanowi zwykle 1/3 słownictwa receptywnego) jest nikła. Wynikać to może z kilku faktów.

Pierwszym i zasadniczym problemem zdaje się brak fazy użycia w pracy nad słownictwem. Oznacza to, że nauczyciele wprowadzają słownictwo, ćwiczą je (często dokonuje się to tylko w oparciu o ćwiczenia dostępne w podręczniku) i na tym kończy się praca nad leksyką. A przecież najważniejszym elementem tej pracy jest właśnie faza użycia, w której uczeń musi przywołać dane słowo z leksykonu mentalnego, odszukać informacje na temat poszczególnych komponentów (np. deklinacji czy koniugacji), poprawnie wkomponować ją w zdanie (pamiętając o pisowni lub wymowie) i zrealizować w ten sposób dany cel komunikacyjny. Takie działanie językowe wiąże się z procesami głębokiego przetwarzania i procesami myślowymi, które nie tylko pozwalają na poprawne użycie nowo poznanych jednostek leksykalnych, ale również pozytywnie wpływają na proces ich zapamiętywania. Słowo uaktywniane (najlepiej kilkakrotnie) z leksykonu mentalnego trudniej i później ulegnie procesowi zapomnienia. Dodatkowo umiejętność zastosowania nowo poznanego słownictwa w komunikacji może motywować ucznia do dalszej pracy i nauki.

Innym problemem może być również brak cyrkulacyjnej pracy nad słownictwem. Oznacza to, że do raz „omówionego” na lekcji słowa więcej się nie wraca. Jednak praca nad słownictwem nie jest i nie powinna być procesem linearnym. Ważne jest wracanie do omawianej wcześniej leksyki, próba aktywowania jej po pewnym czasie i skłonienie ucznia do przypomnienia sobie słów (np. w określonych ćwiczeniach), a następnie ich zastosowania. Może się to dokonywać w procesie ćwiczeń

poszerzających zasób słownictwa lub ćwiczeń utrwalających. Ale słownictwo to może być również wykorzystywane do przećwiczenia konkretnych zagadnień gramatycznych. Dobrze jest więc, aby te były ćwiczzone w oparciu o poznaną już wcześniej leksykę.

Problem z przywołaniem zapamiętanego słowa z leksykonu mentalnego

Ten problem leksykalny wiąże się w pewnym stopniu z poziomem słownictwa produktywnego, a uwidacznia się w tym, że uczeń zbyt długo zastanawia się na kolejnym wyrazem, który chce wkomponować w zdanie. Brakuje mu słów, nie może ich sobie szybko przypomnieć. Zanim podjęta będzie próba podania przyczyn takiego stanu rzeczy, należy zwrócić uwagę na to, że sprawne i szybkie odnalezienie słowa w leksykonie mentalnym zależy od ilości jego połączeń mentalnych z innymi jednostkami leksykalnymi. Im ta sieć połączeń jest gęstsza, tym więcej jest ścieżek dostępu do danego słowa, co warunkuje możliwość jego szybkiego przywołania (Bohn 1999:82).

Sieć taką tworzy się m.in. poprzez ćwiczenia leksykalne, ale również poprzez odwoływanie się do wiedzy ucznia, np. w procesie wprowadzania i semantyzacji nowego słownictwa. Przykładowo, w czasie wprowadzania słowa *erhalten* (otrzymywać) nauczyciel może wskazać na synonim, który uczniowie już znają (odwołanie się do wiedzy ucznia), czyli słowo *bekommen*, oraz słowo o tym samym znaczeniu, ale stosowane w języku potocznym: *kriegen*. Tworzy się wtedy takie połączenia mentalne, jak: *Erhalten – bekommen – kriegen* (otrzymywać – dostawać – dostawać (ale w języku potocznym)). Nauczyciel może również wskazać na kolokacje, w których słowo *bekommen*⁷ używane jest w znaczeniu przenośnym: *Ein Kind bekommen* (urodzić dziecko), *Angst bekommen* (przestraszyć się = dostać pietra).

Kolejnym przykładem tworzenia połączeń mogą być następujące ciągi wyrazowe:

- antonimy – *schnell – langsam* (szybko – wolno);
- tworzenie grup wyrazów z tym samym przyrostkiem: *essbar – trinkbar – tragbar* (jadalny; zdatny do picia; przenośny) – ważne jest przy tym przybliżenie uczniom znaczenia przyrostka *-bar*, oznaczającego, że można coś zrobić z tym, co nazywa rzeczownik, czyli można to jeść, pić i (prze)nosić).

Problemy z odnalezieniem danego słowa w pamięci widoczne są już na poziomie recepcji językowej, ale szczególnie uwidaczniają się w produkcji, gdy dla realizacji swoich intencji komunikacyjnych uczeń szuka potrzebnych mu słów, co zajmuje mu zbyt wiele czasu i często nie kończy się

sukcesem. Jednym z powodów takiego stanu rzeczy może być zbyt krótka faza ćwiczeń zaplanowana przez nauczyciela, który wykorzystuje np. tylko ćwiczenia dostępne w podręczniku, nie dokonując ewaluacji i refleksji, czy ich ilość była wystarczająca a jakość zadowalająca, i nie sprawdzając, czy nowe słownictwo zostało przez uczniów przyswojone w dostatecznym stopniu. A w pracy nad słownictwem ważne jest również dokonanie analizy ćwiczeń zawartych w podręcznikach i zwrócenie uwagi na to, czy ich forma nie skłania do bezrefleksyjnego i automatycznego działania, co ma miejsce w ćwiczeniach, w których uczniowie tylko łączą pewne elementy lub wstawiają cyfry⁸. Skuteczniejsze dla procesu zapamiętywania leksyki są bowiem takie ćwiczenia, które zmuszają uczniów do działań w języku obcym, do zastanowienia się, zapisania lub przekształcenia, czyli ćwiczenia przyczyniające się do głębszego kodowania słów.

Przyczyn problemów z szybkim przywołaniem jednostek leksykalnych z pamięci można również upatrywać w pracy nad słownictwem w nauczaniu instytucjonalnym. Jedną z nich może być brak ćwiczeń kognitywnych, które z jednej strony skłaniają do eksplicytnego i intencjonalnego zajmowania się konkretnymi jednostkami leksykalnymi, z drugiej zaś strony mają na celu stworzenie gęstej siatki połączeń międzywyrazowych, a więc wkomponowanie nowych jednostek leksykalnych w odpowiednie sieci skojarzeń i dokonywanie przeorganizowania zasobów leksykalnych (patrz powyżej). Zdaniem Bohna (1999:84), tworzenie połączeń mentalnych między słowami pozytywnie wpływa na proces zapamiętywania. Ważnym elementem tych ćwiczeń, które mogą przyjmować różną formę, jest skłonienie uczącego się do poświęcenia większej uwagi podanym słowom. Chodzi tu o takie ćwiczenia, w których uczeń powinien analizować formę i treść danego słowa, szukać podobieństw i różnic między wyrazami o zbliżonych znaczeniach, klasyfikować je, grupować i porządkować pod różnymi względami. Mogą to być ćwiczenia na synonimy i antonimy, ćwiczenia na porządkowanie pod względem formy, np. grupowanie rzeczowników pod względem rodzaju, identycznego schematu tworzenia liczby mnogiej, podobnej koniugacji lub deklinacji, przyporządkowywanie wyrazów do różnych pól semantycznych, grup znaczeniowych (np. wyrazów o znaczeniu pozytywnym lub negatywnym). W trakcie takich ćwiczeń uczeń musi dokonywać refleksji nad danym słowem, skupić uwagę na różnych jego komponentach w odniesieniu do formy i treści. Nawet ćwiczenia na tłumaczenie skłaniają uczniów do kognitywnej pracy nad słownictwem, a jednocześnie pozwalają uwrażliwić na częste błędy interferencyjne, które są kolejnym problemem w procesie nabywania leksyki obcojęzycznej.

Błędy interferencyjne w użyciu słownictwa

Błędy interferencyjne są na płaszczyźnie leksykalnej dość częstym zjawiskiem. Ich przyczyną jest bezrefleksyjne przenoszenie słowa z jednego języka do drugiego. Co prawda problemy te mogą się odnosić do pojedynczych słów, z których jedno w języku pierwszym ma kilka znaczeń, a w języku docelowym tylko jedno lub odwrotnie (pol. *skóra*, niem. *Leder* lub *Haut*; pol. *kasować*, niem. *löschen*, *entwerten*; niem. *ablegen*, pol. *przystępować* (do egzaminu), *odkładać* (coś np. na stół); niem. *Band*, pol. *tom*, *książka*, *wstążka*, *grupa*) czego uczeń nie jest świadomy. Z tego powodu może on użyć słowa niewłaściwego w danym kontekście (np. *eine Jacke aus der Haut*; *eine E-Mail entwerten*). Problemy interferencyjne mogą również wynikać z nieprawidłowego przyswojenia sobie komponentu graficznego, w związku z czym uczeń pisze pewne wyrazy (szczególnie dotyczy to tych podobnych w dwóch pokrewnych językach), niepoprawnie przenosząc pisownię z lepiej opanowanego języka do tego, którego właśnie się uczy (np. niem. *Student*, pol. *student*; niem. *Fisch*, ang. *fish*).

Błędy interferencyjne wynikają jednak przede wszystkim z bezrefleksyjnego przenoszenia związków frazeologicznych z jednego języka do drugiego, słowo po słowie. Wynika to m.in. z badań Trawińskiego (1999:28), Martyńskiej (2004), Reder (2006), Phocharoensil (2014), a Szulc (1966:148) wskazuje na to w następujący sposób: *Niekonwencjonalne ciągi wyrazów powstają przede wszystkim w wyniku interferencji z języka ojczystego*. W szczególności dotyczy to kolokacji lub formuł rutynowych. Stanowią one grupę frazeologizmów nieidiomatycznych, których istnienia, stałości lub konwencjonalności uczniowie nie są świadomi. Ponieważ rozumieją oni daną syntagmę, nie zwracają uwagi na jej formę. Uczniowie wychodzą nieświadomie z założenia, że każdy język tak samo zapatruje się na świat i za pomocą odpowiadających sobie jednostek leksykalnych odnosi się do pewnych zjawisk, wyraża je czy opisuje. Jednak, jak twierdzi Hausmann (1993:3), słownictwo każdego języka stanowi odmienny językowy obraz świata. Przykładowo w języku polskim statki *płyną*, w niemieckim statki nie *płyną*, tylko *jeżdżą* (niem. *das Schiff fährt*), a komary nie *gryzą*, tylko *kłują* (niem. *Mücken stechen*). Oznacza to, że różne języki opisują te same wydarzenia czy procesy za pomocą odmiennych środków językowych.

Wraz z przyswajaniem języka pierwszego i rozwojem kompetencji leksykalnej w tym języku, człowiek tworzy sobie obraz świata, czyli sieć skojarzeń międzywyrazowych czy też podział rzeczywistości językowej

uchwycony przez leksykę. Później patrzy on na języki obce, których się uczy, właśnie przez pryzmat tego obrazu (Szulc 1975:31), co prowadzi do pojawiania się błędów interferencyjnych, czego dowodzą również wyniki badań przeprowadzonych przez Bahnsa i Eldawę (1993), Gabryś-Biskup (1990), Martona (1977), Nesselhauf (2003) i Reder (2006), które pokazują, że język pierwszy stanowi najważniejsze źródło błędów interferencyjnych w przypadku użycia kolokacji, a kolokacje, które są poprawnie zrozumiane, nie są automatycznie przyswajane w stopniu produktywnym przez uczniów. Wynika to z nieświadomości istnienia stałych konwencjonalnych związków wyrazowych albo z nieświadomości, że luźnemu związkowi wyrazowemu w jednym języku (np. pol. *myć zęby*, *szczotkować zęby*, *szorować zęby*) w innym języku odpowiada związek stały (są to kolokacje w jęz. niem. *Zähne putzen*, w jęz. ang: *to brush teeth*) A przenoszenie stałych związków wyrazowych z jednego języka do drugiego jest błędne, bowiem w kolokacjach przyporządkowanie bazy kolokacyjnej do kolokatora jest konwencjonalne i opiera się na normie danego języka. Z tego względu ta sama kolokacja jest realizowana w różnych językach za pomocą innych środków leksykalnych (np. pol. – *podejmować decyzję*; niem. – *die Entscheidung treffen*; ang. – *to make a decision*; franc. – *prendre la décision*). System leksykalny jest otwarty, dzięki czemu powstają nowe słowa, można tworzyć nowe wyrazy z już istniejących. Jednak w przypadku stałych związków wyrazowych kreatywność użytkowników języka jest ograniczona. W dwóch porównywanych ze sobą językach można odnaleźć co prawda ekwiwalentne kolokacje, ale ekwiwalencja ta jest na poziomie kolokacji, nie zaś na poziomie kolokatorów (czyli nieekwiwalentnych części kolokacji) (Hausmann 1984:405).

Przyczyna leksykalnych błędów interferencyjnych leżeć może również w dydaktyce nauczania słownictwa. Dzieje się tak, gdy nauczyciel nie uświadamia uczniom istnienia stałych związków frazeologicznych, nie wskazuje na ich różne typy i rolę w komunikacji. Nauczyciel powinien uświadomić uczniom, że ważne jest uczenie się nie pojedynczych słów, lecz całych fraz, gdyż te – jako stałe związki wyrazowe – są w języku odtwarzalne, a nie kreowane w produkcji językowej. Kreatywne łączenie wyrazów w związki międzywyrazowe może prowadzić do błędów językowych, często właśnie tych interferencyjnych, bowiem oparte są one na skojarzeniach z lepiej opanowanego języka.

Szulc (1971) podkreślał już ponad 45 lat temu konieczność wprowadzania i omawiania przez nauczyciela na lekcji języka obcego właśnie idiomów sytuacyjnych

(tak określał on kolokacje i frazeologizmy pragmatyczne), a w konsekwencji przyswajania ich przez ucznia następującymi słowami: *Dla umożliwienia uczniowi elementarnej chociażby konwersacji, musimy wyposażyć go w podstawowy zestaw syntagm skonwencjonalizowanych (typu np. Guten Tag Herr..., Mein Name ist... itp.), których uczeń samodzielnie zgenerować nie potrafi* (Szulc 1971:85). Konieczne jest uwzględnienie tych płaszczyzn, w których zachodzi niebezpieczeństwo interferencji z innego języka, w planowaniu lekcji i w opracowaniu ćwiczeń automatyzujących. Szulc (1960:344) wychodził bowiem z założenia, że interferencji należy przeciwdziałać, zanim do niej dojdzie. Warto tu przypomnieć stwierdzenie Szulca wskazujące na wielką wagę nauczania syntagmatycznego słownictwa: *Po opanowaniu bowiem struktur formalnych zdobywanie nowego słownictwa polega już wyłącznie na opanowaniu nie „słów”, ale syntagm konwencjonalnych* (Szulc 1971:88).

W przypadku związków frazeologicznych praca nad słownictwem nie powinna być prowadzona jednojęzycznie. Ważne jest w niej eksplicytnie zwracanie uwagi uczących się na różnice między językami w użyciu jednostek leksykalnych w poszczególnych kolokacjach, które uczniowie powinni przyswoić sobie niejako w kontraście do znanych im już języków, gdyż – jak wspomniano powyżej – adekwatne pod względem treści idiomu lub kolokacje nie muszą się składać z identycznych, adekwatnych jednostek leksykalnych, i często się właśnie z takich nie składają. Na przykład:

- pol. *koń by się uśmiał* – niem. *da lachen ja die Hühner* (dosłowne tłumaczenie: **tak śmieją się kury*);
- pol. *wozić drewno/drwa do lasu* – niem. *Eulen nach Aten tragen* (dosłowne tłumaczenie: **nosić sowy do Aten*);
- pol. *zająć stanowisko wobec czegoś* – niem. *Stellung zu etwas nehmen* (dosłowne tłumaczenie: **wziąć stanowisko wobec czegoś*).

Praca nad słownictwem powinna charakteryzować się podejściem kognitywnym, polegającym na uświadamianiu uczniom różnic i ewentualnie podobieństw językowych, tak aby wiedzieli oni, że swoją wiedzę z jednego języka mogą wykorzystać w nauce innego języka. Ćwiczenia leksykalne powinny też uwzględniać frazeologizmy stanowiące źródło błędów interferencyjnych, aby przeciwdziałać zapobiegawczo interferencji z języka prymarnego (Szulc 1976:122). Ich zadaniem jest to, by wpłynąć na powstawanie w leksykonie mentalnym ucznia innych, nowych skojarzeń semantyczno-leksykalnych charakterystycznych dla danego języka.

Podsumowanie

W artykule pokazano, że na rozwój kompetencji leksykalnej ucznia wpływ ma wiele czynników. Niektóre z nich leżą po stronie ucznia, ale przyczyną wielu z nich może być praca nad słownictwem niewłaściwie prowadzona przez nauczyciela. Jego rola w rozwoju kompetencji leksykalnej ucznia i w przygotowaniu go do dalszego autonomicznego poszerzania zasobów leksykalnych jest nie do przecenienia. Do każdego z problematycznych elementów kompetencji kolokacyjnej ucznia możliwe jest podanie konkretnych kroków naprawczych, które w niniejszym artykule nie mogły (ze względów objętościowych) zostać bliżej opisane.

Należy jednak podkreślić, że dobry nauczyciel języków obcych powinien nie tylko znać fazy pracy nad słownictwem, ale również dysponować wiedzą na temat procesów przyswajania leksyki, na temat czynników warunkujących długotrwałą internalizację słownictwa i na temat roli ćwiczeń leksykalnych i pracy z tekstem w rozwoju kompetencji leksykalnej. Ważne jest również takie podejście wykorzystujące każdą czynność na lekcji do rozwoju kompetencji leksykalnej. Również każdy błąd leksykalny ucznia (który nie musi być traktowany jako wielkie niedociągnięcie, lecz może być rozpatrywany jako wskazanie nauczycielowi błędnych procesów myślowych ucznia, mogących wynikać z niedostatecznie wyjaśnionego zagadnienia), może być wykorzystany do pracy nad słownictwem, do uświadamiania uczniowi, z czego wynika jego błąd. A ten może być efektem przenoszenia pewnych reguł na wszystkie jednostki leksykalne, przenoszenia skojarzeń semantycznych z języka lepiej opanowanego do tego, którego uczeń właśnie się uczy. Można więc sformułować następujące tezy dotyczące nauczania słownictwa obcojęzycznego.

1. Praca nad słownictwem nie kończy się na fazie wprowadzania i semantyzacji.
2. Nowo poznane słownictwo powinno być przedmiotem fazy ćwiczeń oraz fazy użycia (uczeń powinien otrzymywać zadania komunikacyjne, w których byłby „zmuszony” do wykorzystania nowo poznanego słownictwa w komunikacji).
3. Praca nad słownictwem nie może być składana jedynie na barki ucznia i nie powinna być przesuwana jedynie do jego pracy w domu. Powinna być w dużej mierze realizowana na lekcjach języka obcego.
4. Uczeń powinien poznawać nie tylko znaczenie danego słowa (komponent semantyczny), ale również inne komponenty (gramatyczny, kombinatoryczny, graficzny, artykulacyjny), których znajomość pozwoli mu na jego poprawne użycie w komunikacji.

5. Na lekcji powinny pojawiać się ćwiczenia na powtarzanie, poszerzanie i porządkowanie słownictwa, tak aby wspierały one powstawanie nowych połączeń w leksykonie mentalnym ucznia.
6. Praca z testem czytany i słuchany powinna być również wykorzystywana do poszerzania i utrwalania słownictwa (kierowanie uwagi ucznia na środki językowe).
7. Formy ewaluacji kompetencji leksykalnej powinny wyjść poza odpytywanie ze słówek. Sprawdzana powinna być nie tylko znajomość znaczenia, ale również zastosowanie nowego słownictwa w kontekście (w zdaniach i tekstach).
8. Praca nad słownictwem może sprawiać radość i przyjemność. Można ją włączyć w gry językowe.

BIBLIOGRAFIA

- Aßbeck, J. (2002) Thesen zur Wortschatzüberprüfung – „An der Tafel hab ich immer Mattscheibe“. W: *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 1, 28-32.
- Bahns, J., Eldaw, M. (1993) Should we teach EFL students collocations? W: *System*, 21(1), 101-114.
- Bohn, R. (1999) *Probleme der Wortschatzarbeit*. Berlin i in.: Langenscheidt.
- Bohn, R., Schreiter, I. (2001) Arbeit an lexikalischen Kenntnissen. W: G. Henrici i C. Riemer (red.) *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. T. 1*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 166-201.
- Bürgel, Ch., Siepman, D. (2010): Was können Französischlerner und -lehrer? Wortschatz- und Hörverstehenskompetenzen auf dem Prüfstand. W: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 21(2), 191-216.
- De Florio-Hansen, I. (2004): Wortschatzerwerb und Wortschatzlernen von Fremdsprachenstudierenden. Erste Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. W: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 33, 83-113.
- De Florio-Hansen, I. (2006) Vom Umgang mit Wörtern. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von Fremdsprachenstudierenden. W: D. Siepman (red.) *Wortschatz und Fremdsprachenlernen* (Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung, Sonderheft 9). Empirische Pädagogik: Landau, 145-191.
- Foß, P., Pude, A. (2001) Vokabellernstrategien in verschiedenen Lernkontexten: Beiträge von Lernenden zu Verwendung und Effektivität. W: *Fremdsprachen und Hochschule*, 63, 7-31.
- Gabryś-Biskup, D. (1990) Some remarks on combinability: Lexical collocation. W: J. Arabski (red.) *Foreign language acquisition papers*. Katowice: Uniwersytet Śląski, 31-44.
- Gajewska-Dyszkiewicz, A, Paczuska, K., Marczak, M., Pitura, J., Muszyński, M., Szpotowicz, M. (2016) Osiągnięcia gimnazjalistów w zakresie języka angielskiego. Podstawa wciąż niezrealizowana. W: *Języki Obce w Szkole*, 2, 90-98.
- Hausmann, F. J. (1984) Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen. W: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 3(4), 395-406.
- Hausmann, F.J. (1987) Die Vokabularisierung des Lehrbuchs oder: die Wortschatzwende. Präsentation und Vermittlung von Wortschatz in Lehrwerken für den Französischunterricht. W: *Die Neueren Sprachen*, 6, 426-445.
- Hausmann F. J. (1993) Was ist eigentlich Wortschatz? W: W. Börner i K. Vogel (red.) *Wortschatz und Fremdspracherwerb*. Bochum: AKS, 2-21.
- Marton, W. (1977) Foreign vocabulary learning as a problem No. 1 of language teaching at the advanced level. W: *Interlanguage Studies Bulletin*, nr 2, 33-57.
- Leonhardi, A. (1964) Die natürliche Spracheinheit. W: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 11, 17-22.
- Löschmann M. (1993) *Effiziente Wortschatzarbeit. Alte und neue Wege*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Martyńska, M. (2004) Do English language learners know collocations? W: *Investigationes Linguisticae*, 11, 1-12.
- Nesselhauf, N. (2003) The Use of Collocations by Advanced Learners of English and Some Implication for Teaching. W: *Applied Linguistics*, nr 24, z. 2, 223-242.
- Neuner, G., Hunfeld, H. (2002) *Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts. Eine Einführung*. Berlin i in.: Langenscheidt.
- Neveling, Ch. (2004b) *Wörterlernen mit Wörternetzen. Eine Untersuchung zu Wörternetzen als Lernstrategie und als Forschungsverfahren*. Tübingen: Narr.
- Phoocharoensil, S (2014) Exploring Learners' Developing L2 Collocational Competence. W: *Theory and Practice in Language Studies*, 4, 2533-2540.
- Rzewólska, A. (2008) Zapamiętywanie i zapomnianie a nauka słownictwa. W: *Języki Obce w Szkole*, 5, 45-48.
- Segermann, K. (2013) Zur didaktischen Relevanz einer inhaltsorientierten Lexiko-Grammatik des Französischen. W: Bürgel, Christoph/Siepman, Dirk (red) *Sprachwissenschaft – Fremdsprachendidaktik: Neue Impulse*, 6, 43-55.
- Szulc, A (1960) Teoria lingwistyczna a nauczanie języków obcych. W: *Języki Obce w Szkole*, 4, 338-346.
- Szulc, A. (1966) Intensyfikacja i ekstensyfikacja materiału językowego. W: *Języki Obce w Szkole*, 3, 144-150.
- Szulc, A. (1971) *Lingwistyczne podstawy programowania języka*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Szulc A. (1973) Möglichkeiten und Grenzen der Automatisierung im Fremdsprachenunterricht. W: A. Haslinger (red.) *Deutsch heute*. Monachium: Hueber, 43-51.

- Szulc, A. (1975) Kognitivität und Habituation im Fremdsprachenunterricht. w: A. Szulc (red.) *Sprachwissenschaft und Fremdsprachenunterricht*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 25-37.
- Szulc, A. (1976) *Fremdsprachendidaktik. Konzeptionen – Methoden – Theorien*. Warszawa: PWN.
- Targońska, J. (2014) Lexikalische Strategien der Germanistikstudierenden zu ihrem Studienbeginn. W: *Linguistyka Stosowana*, 9, 171-200.
- Targońska, J. (2016) Die Wortschatzarbeit im Fremdsprachenunterricht muss umkehren! Welchen Neuanfang bzw. welche neue Wortschatzwende brauchen wir? W: A.D. Jarzabek (red.) *Anfang. Didaktische Implikationen für ein neues Lernparadigma*. Königshausen & Neumann: Würzburg, 79-93.
- Tobiasz, L. (2006) Wortschatzarbeit in traditionellen Lehrmethoden – Versuch einer kritischen Analyse. W: *Linguistica Silesiana*, 27, 177-187.

- Trawiński M. (1999) Znajomość słownictwa i związków frazeologicznych u absolwentów szkół wyższych. W: *Języki Obce w Szkole*, 1, 23-31.
- Tschirner, E. (2004) Der Wortschatzstand von Studierenden zu Beginn ihres Anglistikstudiums. W: *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 33, 114-127.
- Ulrich, W. (2011) Begriffserklärungen: Wort, Wortschatz, Wortschatzarbeit. W: I. Pohl i W. Ulrich (red.) *Wortschatzarbeit*. Schneider: Baltmannsweiler, 29-45.

DR JOANNA TARGOŃSKA Absolwentka filologii germańskiej na UMCS w Lublinie. Pracuje w Katedrze Filologii Germańskiej UWM w Olsztynie, gdzie w 2003 r. uzyskała tytuł doktora w zakresie glottodydaktyki. W pracy badawczej zajmuje się nauczaniem i przyswajaniem słownictwa, rozwijaniem kompetencji leksykalnej (w szczególności kompetencji kolokacyjnej), wpływem pracy nad słownictwem na rozwój sprawności mówienia.

- 1 Należy tu jednakże zaznaczyć, że w metodzie tej przywiązywano również wagę do eksplicytnego zajmowania się słownictwem. Tu faza użycia opierała się głównie na czytaniu i tłumaczeniu przeczytanych tekstów lub tłumaczeniu zdań zawierających nowo poznaną konstrukcję gramatyczną (Neuner i Hunfeld 2002:21).
- 2 *Wortschatzwende* można przetłumaczyć jako „zwrot ku słownictwu” albo „przewrót leksykalny”. Ta zmiana podejścia w nauczaniu języków obcych objawiła się powstaniem wielu nowych słowników i podręczników do leksyki obcojęzycznej. Ćwiczenia leksykalne znalazły również należne sobie miejsce w podręcznikach do nauki języka obcego.
- 3 Dotyczy to w szczególności języka niemieckiego, w którym wiele słów złożonych powstaje np. na zasadzie kompozycji (zestawiania ze sobą dwóch słów w jedno, np. *Milchkaffe* = kawa z mlekiem, *Kaffepause* = przerwa na kawę, *Schulsachen* = przybory szkolne, *Matheheft* = zeszyt do matematyki) lub przez dodawanie przyrostów lub przedrostków (np. niem: *sicher*, *Sicherheit*, *sich versichern* = pol. *bezpieczny*, *bezpieczeństwo*, *ubezpieczać/zabezpieczać*). Znajomość pewnych leksemów występujących w nowym dla ucznia słowie oraz umiejętność rozpoznania części mowy pozwalają mu na zasadzie domysłu na odszyfrowanie znaczenia nowego słowa, z którym uczeń styka się po raz pierwszy.
- 4 Oczywiście, takie działanie dydaktyczne jest poprawne, a nawet ważne, ale praca nad tekstem nie może kończyć się tylko na ćwiczeniu sprawności receptywnych. Aby uczeń poszerzał swoje słownictwo – nawet już to receptywne – ważne jest poświęcenie uwagi nowym słowom, czyli „zajmowanie się” danym słowem w różny sposób. Teksty stanowią doskonały punkt wyjścia do komunikacji ustnej, do dyskusji, a w niej ważne jest posługiwanie się nowo poznanym słownictwem z danego zakresu tematycznego.
- 5 Poprzez komponenty słowa rozumie się znajomość pisowni, wymowy, rodzaju i liczby mnogiej rzeczownika, odmiany, łączliwości leksykalnej itp., czyli tych elementów wiedzy, które należy uaktywnić, gdy chce się poprawnie użyć danego słowa w kontekście.
- 6 Element ten można zaliczyć do płaszczyzny gramatycznej, choć pojęcie gramatyki odnosi się bardziej do schematów koniugacji, deklinacji czy składni, gdzie reguły odnoszą się ogólnie do wybranych grup wyrazów czy też rodzajów zdań. Z drugiej zaś strony, każda jednostka leksykalna ma swoje cechy gramatyczne określane jako komponent gramatyczny (Löschmann 1986, 1993; Bohn 1999), komponent morfologiczny (Neveling 2004) czy też kombinatoryczny (Bohn 1999). Należy podkreślić, że leksyka i gramatyka ściśle się ze sobą wiążą i współgrają, dlatego coraz częściej postulowane jest badanie leksyko-gramatyki jako współzależnych ze sobą elementów języka (Segerman 2013). Również na testach gimnazjalnych znajdziemy zadania określane jako „znajomość środków językowych”, gdzie znajomość leksyki i morfologii badana jest łącznie.
- 7 Mimo że w przytoczonym powyżej przykładzie wyszliśmy od wprowadzania słowa *erhalten*, to podanie na tej lekcji kolokacji do czas. *bekommen*, czyli synonimu do czas. *erhalten* o innym zabarwieniu stylistycznym, jest zasadne. Praca nad słownictwem jest procesem cyrkulacyjnym, w którym wraca się do poznanych przez uczniów słów. Wtedy, po jakimś czasie, można pogłębić znajomość danego słowa poprzez przekazywanie przez nauczyciela i przyswojenie przez ucznia nowych informacji na jego temat. Wynika to z faktu, że na niższych stopniach nauczania (np. na poziomie A1 lub początkowym etapie poziomu A2) uczeń nie uzyskuje od razu wszystkich ważnych informacji na temat poznawanego właśnie słowa. W trakcie nauki informacje te mogą być, a nawet powinny być uzupełniane.
- 8 Doświadczony, zaangażowany i kreatywny nauczyciel potrafi każde ćwiczenie przekształcić lub zmienić formę jego wykonania.

Pierwsze słówka... Nauka leksyki na poziomie A1/A2 dla potrzeb komunikacji zawodowej

MAGDALENA SOWA

Dla wielu uczących się opanowanie słownictwa (tzw. dobra znajomość słówek) jest najbardziej pożądanym celem nauki języka obcego (JO). Jest to także pogląd podzielany przez niektórych nauczycieli języków obcych, którzy cel leksykalny postrzegają jako jeden z (naj)ważniejszych do osiągnięcia w procesie dydaktycznym.

Ważnej roli leksyki w nauce JO dowodzi również literatura dydaktyczna prezentująca stanowiska uznanych badaczy, także w kontekście nauczania języka obcego dla potrzeb zawodowych (m.in. Challe 2002, Binon i Verlinde 2004, Mourlhon-Dallies 2008).

Uznając wskazane powyżej opinie za wystarczające do traktowania kompetencji leksykalnej jako kluczowej w nauce JO, niniejszy tekst podejmuje refleksję nad kształtowaniem kompetencji leksykalnej w języku obcym dla potrzeb komunikacji zawodowej przez pryzmat najważniejszych, w naszej subiektywnej opinii, elementów pozwalających, z jednej strony, określić rodzaj i poziom treści nauczania, a z drugiej – właściwie zorganizować proces dydaktyczny za sprawą technik ukierunkowanych na naukę słownictwa specjalistycznego na podstawowych poziomach biegłości językowej: A1 i A2.

Specjalistyczna kompetencja leksykalna w świetle ESOKJ

Według ESOKJ (2003:101), *kompetencja leksykalna to znajomość i umiejętność użycia słownictwa danego języka*, która obejmuje elementy zarówno leksykalne, jak i gramatyczne. Same tylko elementy leksykalne nie są jednak zbiorem jednorodnym, a zawierają w sobie zarówno pojedyncze słowa (i właściwe im kwestie semantyczne, gramatyczne, słowotwórcze itp.), jak i wyrażenia

zbudowane z kilku słów (takie jak m.in. utarte formuły, wyrażenia idiomatyczne, szablonowe zwroty, stałe związki wyrazowe czy skonwencjonalizowane związki syntagmatyczne). Do tego obszernego zbioru dodać należy jeszcze elementy gramatyczne obejmujące różnorakie zaimki, przyimki, spójniki, partykuły itp., które pozwalają stosownie łączyć ze sobą elementy leksykalne reprezentujące różne części mowy (rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki, przysłowki itp.) w większe jednostki dyskursu. Wyżej zdefiniowana przez ESOKJ kompetencja leksykalna każe zwrócić uwagę, po pierwsze, na nierozłączność leksyki i gramatyki, co zakłada ich równoprawne współlistnienie w procesie nauki¹, a po drugie, na operacyjną znajomość słownictwa², tj. jego właściwe użycie na rzecz realizowanych działań komunikacyjnych. Wynika więc z powyższego, że sama znajomość słów i terminów nie jest wystarczająca, aby kompetencja leksykalna mogła być uznana za dostatecznie rozwiniętą. O jakości tej ostatniej świadczy właściwe zastosowanie słownictwa danego języka w konkretnym miejscu i czasie, w odniesieniu do osób, treści i zdarzeń.

Definicja kompetencji leksykalnej sformułowana w ESOKJ odnosi się zasadniczo do słownictwa z zakresu języka ogólnego, szczególnie na pierwszych etapach nauki (tj. poziom A). Wniosek taki można wysnuć m.in. za sprawą braku jakiegokolwiek jej odniesienia do specjalistycznego wymiaru komunikacji językowej i obecności słownictwa specjalistycznego, jak również sposobu formu-

łowania deskryptorów biegłości językowej w zakresie opanowania słownictwa na kolejnych poziomach znajomości języka. I tak, użytkownik języka na poziomie A1 *dysponuje podstawowym zasobem słownictwa, złożonym z pojedynczych słów lub wyrażen związanych z konkretnymi sytuacjami* (2003:101). Na poziomie A2 zakres słownictwa powinien pozwolić użytkownikowi na wyrażenie *podstawowych potrzeb komunikacyjnych w życiu codziennym [...] najważniejszych codziennych potrzeb komunikacyjnych [...] by uczestniczyć w rutynowych rozmowach na znane sobie tematy z dnia codziennego* (ibidem). Nawiązanie do kontekstu zawodowego, którego może dotyczyć poznawane słownictwo, pojawia się dopiero na poziomie B1, na którym uczący się potrafi *wypowiadać się na większość tematów związanych z życiem codziennym, np. rodziną, hobby i zainteresowaniami, pracą, podróżami czy zdarzeniami bieżącymi* (ibidem). Deskryptor poziomu B2 doprecyzowuje zakres opanowania słownictwa do spraw związanych ze specjalnością uczącego się. Taki opis biegłości językowej może sugerować zarówno uczącym się, jak i nauczycielom oraz autorom programów, że dopiero poziom B (1 i 2) jest właściwy do kształtowania kompetencji leksykalnej w zakresie komunikacji zawodowej.

W naszym przekonaniu przedstawiony powyżej sposób odbioru przekazu ESOKJ nie jest właściwy, a to przynajmniej z trzech powodów. Po pierwsze, ważny czytelnik z pewnością zauważy, że w przytoczonych wcześniej opisach deskryptorów dla poziomów A i B pojawia się kategoria „życia codziennego” i związanych z nim mniej lub bardziej podstawowych potrzeb komunikacyjnych. Owa kategoria jest precyzyjnie określona na poziomie B poprzez wskazanie przykładowych aspektów codzienności, wśród których pojawia się „praca”. Można zatem z powodzeniem przyjąć, że posługiwanie się językiem na użytek codzienności na poziomie A również dokonuje się w obrębie sytuacji i/lub zadań będących częścią aktywności zawodowej. Jeśli praca wchodzi w zakres tematów związanych z życiem codziennym na poziomie B, trudno ją wykluczyć z tego samego zbioru tematycznego na poziomie A.

Po drugie, wniosek ten znajduje swoje potwierdzenie choćby we wskazanych w innym miejscu ESOKJ (2003:54-55) kategoriach opisu zewnętrznego kontekstu komunikacji językowej. Sfera zawodowa, pojawiająca się obok trzech innych sfer wymagających użycia języka, obejmuje miejsca, instytucje, osoby, przedmioty, zdarzenia, czynności i teksty mogące stanowić przedmiot nauki języka obcego już na poziomie podstawowym (tj. A). Namacalnym dowodem tego faktu, a jednocześnie trzecim powodem słuszności prezentowanego tu stanowiska, są liczne pod-

ręczniki do nauki języka specjalistycznego adresowane do odbiorców początkujących (poziom A1 i A2), jak również certyfikaty językowe w zakresie komunikacji zawodowej także dla poziomu podstawowego³. Oznacza to, że naukę języka specjalistycznego można z powodzeniem rozpocząć już na tzw. poziomie zero, bez konieczności uprzedniego opanowania przez uczącego się elementów języka ogólnego.

Język specjalistyczny a słownictwo (nie)specjalistyczne

Pojęcie języka specjalistycznego (JS) każe wziąć pod uwagę specyficzne elementy, które stanowią o jego szczególnych cechach. Spośród tych, które najwyraźniej ukazują różnice pomiędzy komunikacją zawodową (i językiem specjalistycznym) a komunikacją ogólną (i językiem ogólnym), w pierwszej kolejności wymienić należy dziedzinę odniesienia (obszar zawodowy, dyscyplina) oraz użytkowników języka (zawód, stanowisko) (por. Sowa 2016). Trudno natomiast wytyczyć precyzyjną granicę pomiędzy językiem specjalistycznym a ogólnym przez pryzmat specyfiki samych zasobów językowych, w tym także słownictwa. Choć niektórzy badacze postrzegają język specjalistyczny jako nic innego niż tylko zbiór specyficznego słownictwa, który czerpie we wszystkim innym z zasobów języka ogólnego (Quemada 1978, za: Gajewska i Sowa 2014:22), nie da się sprowadzić JS do roli zwykłego tezaury, szczególnie w rozpatrywanej tu perspektywie glottodydaktycznej. O ile język specjalistyczny i język ogólny pokrywają się całkowicie na płaszczyźnie ortograficznej, morfologicznej i składniowej, niezależnie od dziedziny czy stopnia specjalizacji, to tylko częściowo pokrywają się na płaszczyźnie leksykalno-semantycznej oraz pragmatycznej, w zależności od tematyki, autora lub odbiorcy komunikatu (Vicente Garcia 2009, za: Gajewska i Sowa 2014:22).

Znajomość dziedziny opiera się na znajomości słów, którymi owa dziedzina się posługuje (Kahn 1995), co według niektórych badaczy oznacza, że najważniejszą kompetencją specjalistów jest właśnie kompetencja leksykalna (Challe 2002:79). Odnosząc niniejsze stwierdzenie do wcześniej przytoczonej kompetencji leksykalnej ESOKJ, zaznaczyć jednak należy, że nie chodzi tutaj o zredukowanie słownictwa do listy pozbawionych kontekstu słów czy nawet do kwestii terminologicznych. Najistotniejsze w przyswajaniu słownictwa (także specjalistycznego) jest skupienie uwagi na jego „funkcjonowaniu w dyskursie” (Moirand 1993:20). Stąd kompetencja leksykalna profesjonalistów winna oznaczać ich umiejętność odszyfrowywania potencjalnych znaczeń i operacyjnego posługiwania się nimi w zależności od kontekstu komunikacji

(ibidem). Nie da się bowiem sprowadzić języka specjalistycznego wyłącznie do kwestii specjalistycznej leksyki, ponieważ tzw. terminy specjalistyczne wykorzystują często słowa właściwe językowi ogólnemu (codziennemu), których sens jest aktualizowany przez kontekst komunikacyjny, bowiem właśnie w nim nabierają one specyficznego znaczenia. Oznacza to, że w kontekście zawodowym dla uczącego się większą trudność mogą stanowić słowa zaczerpnięte z języka ogólnego na użytek komunikacji specjalistycznej w obrębie różnych dziedzin (np. kolanko)⁴ niż naukowe terminy o etymologii łacińskiej lub greckiej, które w wielu językach mają identyczne brzmienie i znaczenie, przez co raczej nie będą zaskoczeniem dla specjalisty (np. tachykardia)⁵. Problemem natomiast może się tu okazać wyjaśnienie niespecialiście (pacjentowi, klientowi, petentowi itp.) w powszechnie zrozumiałych słowach w JO, co oznacza użyty termin specjalistyczny (np. szybkie bicie serca w przypadku tachykardii).

Nauka obcojęzycznego słownictwa dla potrzeb komunikacji zawodowej każe również wziąć pod uwagę rejestr języka, bowiem warunki społeczno-kulturowo-językowe mogą istotnie wpłynąć na rodzaj użytych słów i ich odbiór przez adresata. Delporte i Lascar (1968) oraz Botet (2001) wskazują, że kontekst pracy wymaga posługiwania się przynajmniej trzema rejestrami języka: I) językiem fachowym (tj. naukowym, oficjalnym, protokolarnym) rekomendowanym oraz uznanym przez instytucje normalizacyjne i społeczność zawodową, II) językiem specjalistycznym spopularyzowanym na użytek szerszego grona odbiorców (konsumentów, pacjentów, interesantów), III) żargonem specjalistycznym używanym w miejscu pracy i zrozumiałym przez kolegów-specjalistów, a obfitującym w liczne neologizmy, skróty, skrótowce czy kalki językowe. Parametry sytuacyjne (tj. miejsce, czas, odbiorca, kanał) są więc decydujące w selekcji elementów leksykalnych dla potrzeb komunikacji zawodowej, które to mogą nabierać odmiennego wydźwięku w zależności od sytuacji komunikacyjnej, ale nadal oznaczać te same elementy rzeczywistości (np. przełożony – dyrektor – szef – (pot.) stary). Uwrażliwienie na socjolingwistyczne i społeczno-kulturowe uwarunkowania słownictwa jest niezwykle istotne dla przyszłej skuteczności komunikacyjnej uczącego się oraz operacyjności jego kompetencji leksykalnej, szczególnie w obszarze komunikacji zawodowej.

Nauczanie słownictwa specjalistycznego: kryteria selekcji i podejścia

Nie będzie przekłamaniem stwierdzenie, że większość uczących się podczas nauki JO pragnie opanować bogate słownictwo. Oczekiwania tego typu w zakresie

kompetencji leksykalnej nie sprowadzają się jednak wyłącznie do wydłużania listy poznawanych słów, ale raczej do chęci adekwatnego ich użycia aby, cytując poetę, „odpowiednie dać rzeczy słowo”. Dlatego też zakres przyswojonego słownictwa będzie zależał od zastosowanych kryteriów jego doboru, a jakość kompetencji leksykalnej uczących się będzie wynikiem sposobów nauki słownictwa zastosowanych w procesie (auto)dydaktycznym.

Początkowe kryteria selekcji słownictwa specjalistycznego opierały się na analizach frekwencyjnych, czego dowodem był m.in. francuski inwentarz 1160 jednostek leksykalnych znany pod nazwą *Vocabulaire Général d'Orientation Scientifique* (VGOS) (Phal 1971). Poprzez opracowanie repertuaru specjalistycznego słownictwa wspólnego różnym gałęziom nauki, za sprawą VGOS starano się uzupełnić lukę pomiędzy nauczaniem języka ogólnego (*Français Fondamental* 1. i 2. stopień) a nauczaniem języków różnych specjalności. Relacja pomiędzy językiem ogólnym a językiem specjalistycznym była więc wstępnym kryterium selekcji nauczanego słownictwa.

Wychodząc z założenia, że jedynie terminologia pozwala dotrzeć do sedna danej dziedziny, skupiono się więc w początkowych etapach na kwestiach pochodzenia i tworzenia słów. Stąd podejścia etymologiczne i terminologiczne pojawiły się jako jedne z pierwszych na gruncie dydaktyki języków specjalistycznych (Mourlhon-Dallies 2008). Nie zagłębiając się zbyt w kwestie samej dyscypliny ani kontekstu komunikacyjnego, faworyzowano perspektywę etymologiczną i morfologiczną, które pozwalały poddawać rozmaite słowa różnorodnym procesom słowotwórczym (m.in. derywacja, złożenia, zestawienia itp.), dzięki czemu wyjaśniano uczącym się zasady tworzenia terminów specjalistycznych. Rosnąca liczba słowników specjalistycznych dla wielu dziedzin przyczyniła się z kolei do szerszego uwzględnienia w nauczaniu paradygmatu terminologicznego. Nauka słownictwa opierała się tu zasadniczo na przyswojeniu terminów w stopniu wyczerpującym dla właściwej im dziedziny. Wśród innych językoznawczych kryteriów stosowanych na rzecz selekcji słownictwa i technik nauczania należy wskazać eksplorację aspektów semantycznych, frekwencyjnych, historycznych czy wzajemnych relacji istniejących pomiędzy słowami (por. Challe 2002).

Coraz częściej jednak selekcja słownictwa potrzebnego do skutecznej komunikacji zawodowej dokonuje się za sprawą analizy sytuacji zawodowych, kładąc tym samym nacisk na rolę czynników sytuacyjnych decydujących o użyciu takich czy innych słów/wyrażeń oraz re-

jestrów językowych. W takim podejściu nauczanie słownictwa specjalistycznego bierze pod uwagę wyjściowy/docelowy kontekst komunikacyjny, w jakim poruszają się uczący się zobowiązani do komunikacji z różnymi rozmówcami (pacjentami, interesantami, kolegami, instytucjami nadzoru, przełożonymi itp.). Analiza sytuacji zawodowych pozwala więc dokonać wyboru elementów leksykalnych przez pryzmat np. logiki działań zawodowych, struktury organizacyjnej firmy, kolejności obiegu dokumentów, etapów życia firmy/produktu, przyjętych w przedsiębiorstwie procedur itp. (Binon i Verlinde 2004:273). Nauczanie słownictwa w taki sposób dokonuje się zawsze w kontekście i na podstawie tekstów, które są równocześnie nośnikiem treści leksykalnych i zawodowych, które współistnieją w miejscu pracy. Zaletą takiego podejścia jest osadzenie słownictwa we właściwym mu środowisku komunikacyjno-zawodowym, powiązanie formy z funkcją i znaczeniem warunkowanym przez kontekst oraz zrozumienie przez uczącego się także pozajęzykowych elementów rzeczywistości zawodowej (i kulturowej), które kryją się za leksykalnym znaczeniem poszczególnych słów/wyrażeń.

Słownictwo specjalistyczne w podręcznikach języka francuskiego na poziomie A1/A2

Rozmiary niniejszego tekstu nie pozwalają na wyczerpujące przedstawienie podręczników do nauki języka francuskiego i omówienie zawartych w nich ćwiczeń leksykalnych. Pozostając w obrębie tzw. języka francuskiego ekonomii i finansów (*français des affaires*), omówimy kilka przykładowych ćwiczeń ukierunkowanych na rozwijanie kompetencji leksykalnej na poziomie A1/A2, traktując ten ostatni jako wystarczający do rozpoczęcia nauki języka obcego dla potrzeb zawodowych⁶. Jednocześnie analiza wybranych ćwiczeń leksykalnych będzie miała na celu ukazanie pozajęzykowych wymiarów rzeczywistości zawodowej, które można wyjaśnić uczniom w trakcie nauki słownictwa.

Technik, jakie stosuje się w nauczaniu słownictwa, jest wiele (por. Komorowska 2001, Gajewska 2011). Zasadniczo są one zbieżne z tymi, które pojawiają się w nauczaniu leksyki języka obcego ogólnego (por. Gajewska i Sowa 2014). Wśród tych, które często wykorzystuje się w podręcznikach do nauki języka obcego, należy wskazać m.in. ćwiczenia polegające na uzupełnianiu brakujących elementów oraz wiązaniu elementów ze sobą i ich wzajemnym przyporządkowywaniu. W nauczaniu języka specjalistycznego pozwalają one nie tylko rozwinąć kompetencję leksykalną, ale także poznać inne kwestie zawodowe, które słownictwo ze sobą niesie.

Uzupełnianie brakujących elementów

Ćwiczenia polegające na uzupełnianiu brakujących elementów mogą przybierać różną formę: od uzupełniania luk pojedynczymi słowami aż po wstawianie wielu elementów w obrębie szerszej kategorii (jak np. w przypadku uzupełniania tabel czy schematów). W podręcznikach do nauki języka francuskiego zawodowego na poziomie A1/A2 proponowane są różne warianty ćwiczeń z zastosowaniem technik uzupełniających. W najbardziej klasycznym wariantcie proponowane jest uzupełnienie tekstów odpowiednimi słowami. Podręcznik *Quartier d'affaires* (QA 2013:27) proponuje uczniom uzupełnienie właściwymi elementami leksykalnymi ogłoszenia o pracę (*offre d'emploi*), jakie zamieszcza w prasie/Internecie firma poszukująca pracownika. Brakujące słowa pojawiają się w paragrafach traktujących odpowiednio o profilu ogłoszeniodawcy, proponowanym stanowisku i powierzonych obowiązkach oraz stawianych kandydatowi wymaganiach. Tym samym cel ćwiczenia nie polega wyłącznie na samym uzupełnieniu luk słowami, ale pozwala uczącym się zrozumieć rolę stanowiska i zasadność pożądaną kwalifikacji w kontekście prowadzonej przez firmę działalności gospodarczej.

Wstawienie brakujących słów (np. *rendez-vous, appels, messages, réunions, agenda...*) w wypowiedzi opisującej przebieg normalnego dnia pracy w biurze (QA 2013:70) jest natomiast okazją do omówienia całodniowego rozkładu pracy pracownika biurowego oraz jego standardowych działań na stanowisku służbowym. Podobnie uzupełnienie właściwymi elementami leksykalnymi (np. *bilan, entretien annuel, améliorer, promotion, réussite...*) wypowiedzi dotyczącej rocznego spotkania ewaluacyjnego (QA 2013:93) pozwala uczniom uświadomić sobie istnienie „zjawiska” oceny rocznej w środowisku zawodowym, jej roli i przebiegu (tj. omówienie z przełożonym zrealizowanych zadań w okresie podlegającym ocenie oraz planów na kolejny okres).

Objectif Express (OE 2013:12) wykorzystuje technikę uzupełniania brakujących elementów, aby zaznajomić uczniów ze sposobem przedstawiania się w środowisku zawodowym. Ćwiczenie polegające na uzupełnieniu identyfikatorów osobowych imieniem i nazwiskiem, stanowiskiem oraz nazwą firmy (*prénom+nom, fonction, société*) z jednej strony pozwala uczniom przyswoić słownictwo niezbędne do wyrażenia różnych funkcji w obrębie przedsiębiorstwa, a z drugiej strony – uwrażliwia ich na nieodzowne komponenty prezentacji własnej osoby przed partnerami zawodowymi. Podobne zadanie pełni inne ćwiczenie (OE 2013:112), w którym właściwą nazwą stanowiska/funkcji należy wypełnić luki na

kartonikach z imieniem i nazwiskiem osób zasiadających za stołem prezydyjnym podczas konferencji/zebrania. Leksykalny wymiar ćwiczenia uzupełniony jest o aspekty zawodowe komunikacji językowej. Obecność kartoników z nazwiskami i funkcjami prelegentów (np. *Directeur général, Directrice commerciale, Directeur de la production, Directeur administratif et financier...*) pomaga w zbiorowym komunikowaniu się za sprawą widoczności personaliów kluczowych osób. Uważliwia też uczniów na fakt, że w kontekście zawodowym rozmówcy, zwracając się do siebie, posługują się częściej nazwami zajmowanych stanowisk czy pełnionych funkcji niż danymi personalnymi (imię i nazwisko). Poza tym polecenie ćwiczenia, które stawia ucznia w konkretnej sytuacji zawodowej (*Vous êtes chargé(e) de préparer la réunion*), ma również na celu wskazanie na zadania osoby organizującej zebranie, do których należy m.in. przygotowanie imiennych kartoników dla prelegentów.

Inne ćwiczenie polegające na uzupełnieniu dość rozbudowanego schematu organizacyjnego firmy (personalia oraz stanowiska i funkcje) (OE 2013:112) realizuje cel leksykalny (nauka nazw stanowisk i funkcji), ale daje także uczącemu się możliwość poznania wewnętrznej struktury przedsiębiorstwa z właściwymi jej działami, zasobami kadrowymi oraz zależnościami służbowymi. Tym samym uczeń poznaje relacje istniejące pomiędzy poszczególnymi pionami firmy oraz ich pracownikami, jak również mniej lub bardziej sformalizowane stosunki służbowe (struktura płaska vs. hierarchiczna).

Przyporządkowywanie elementów

Dość liczną grupę ćwiczeń obecnych w analizowanych podręcznikach do nauki języka francuskiego zawodowego stanowią te, które wykorzystują techniki przyporządkowujące. Omawiany już wcześniej podręcznik QA (2013:27) stosuje tę technikę m.in. w celu przyporządkowania cech charakteru najbardziej pożądanym na zajmowanych stanowiskach. Polecenie wymaga, aby wskazanym w tabeli czterem różnym stanowiskom służbowym (takim jak *Technicien informatique, Responsable RH, Assistante du directeur, Ingénieur*) uczniowie przyporządkowali adekwatne im cechy charakteru (np. *dynamique, organisé, sens du contact, à l'écoute, flexible* itp.) wiążące się bezpośrednio z rodzajem i charakterystyką wykonywanej pracy. Do jednej kategorii należy zatem przyporządkować kilka możliwych elementów. Poznając nowe słowa, uczniowie potrafią jednocześnie dokonywać oceny cech i postaw właściwych aktywności zawodowej na różnych stanowiskach.

Prostszy wariant omawianej techniki polega na łączeniu w pary poszczególnych elementów, z przyporząd-

kowaniem ich według rozmaitych kryteriów. Podręcznik *Travailler en français en entreprise* (TeFeE) proponuje m.in. łączenie w pary elementów wskazujących na zawód (np. *médecin, coiffeur, femme de chambre, chauffeur de taxi* itp.) z tymi, które odnoszą się do miejsca pracy (np. *cabinet de consultation, salon de coiffure, étages d'un hôtel, voiture* itp.) (TeFeE 2007:48). Prezentując odpowiednie elementy leksykalne, ćwiczenie uważliwia jednocześnie na różnorodność możliwych miejsc pracy i ich specyfikę, choćby pod kątem (nie)stabilności samego miejsca, ale i potencjalnych rozmówców.

Poza łączeniem w pary i przyporządkowaniem elementów słownych, możliwe jest również wykorzystanie tej techniki dla elementów wizualnych (połączyć obrazek z innym obrazkiem) lub elementów słownych i wizualnych zarazem. Ten ostatni wariant pojawia się w formie ćwiczenia polegającego na właściwej aranżacji powierzchni handlowej w sposób optymalny zarówno dla klienta, jak i pracownika sklepu RTV (TeFeE 2007:79). Zadaniem uczniów jest przyporządkowanie właściwych nazw produktów (*appareils photo, baladeurs audio et vidéo, caméscopes...*) i działów (*caisses, livraison, service après-vente...*) do załączonej na rysunku obok makiety sklepu. Wybierając odpowiednie słowa, uczeń poznaje bogactwo asortymentu RTV, który jest do dyspozycji klienta, oswajając się jednocześnie z przestrzenią zawodową, która może być potencjalnym miejscem jego przyszłej pracy. Dodatkowo rozplanowanie poszczególnych produktów i działów w przestrzeni pozwala mu dostrzec, jak istotną rolę w marketingu pełni właściwa aranżacja przestrzeni handlowej.

Wskazane powyżej techniki nauczania słownictwa to jedno z wielu, jakich zastosowania można byłoby doszukać się w podręcznikach do nauki języków obcych. Kilka wskazanych powyżej przykładów jest w naszej opinii wystarczające, by pokazać, że nauka leksyki dla potrzeb komunikacji zawodowej jest możliwa na podstawowych etapach biegłości językowej (poziom A1/A2). Poza tym, jak dowodzą wyżej wskazane przykłady, nauca tzw. słówek trudno wyłącznie przypisać cel leksykalny. Poznawanie i przyswajanie słownictwa niesie z sobą coś więcej: pozwala zwrócić uwagę na logikę działania zawodowego oraz potrzebę aktywowania dyskursu i postaw zawodowych (por. Mourlhon-Dallies 2017). Osadzone w odpowiednim kontekście zawodowym ćwiczenia leksykalne mają w sobie ogromny potencjał, aby w sposób trafny i sprawny rozwijać zarówno kompetencję leksykalną uczących się, jak i właściwie kształtować wyobrażenia na temat funkcjonowania obszaru zawodowego, w którym to dopiero słowa nabierają konkretnego znaczenia.

BIBLIOGRAFIA:

- Binon, J., Verlinde, S. (2004) L'enseignement/ apprentissage du vocabulaire et la lexicographie pédagogique du français sur objectifs spécifiques (FOS): le domaine du français des affaires. W: *Ela. Études de linguistique appliquée*, 3(135), 271-283.
- Boutet, J. (2001) Les mots du travail. W: A. Borzeix i B. Fraenkel (red.) *Langage et travail. Communication, cognition, action*. Paris: CNRS Éditions, 189-202.
- Challe, O. (2002) *Enseigner le français de spécialité*. Paris: Economica.
- Delporte, T., Lascar, M. (1968) Enseignement de la langue médicale à des étudiants en médecine et à des médecins étrangers (Méthode pour débutants et dossier de perfectionnement). W: *Le Français dans le Monde*, 61, 40-43.
- Gajewska, E. (2011) *Techniki nauczania języka obcego*. Tarnów: PWSZ w Tarnowie.
- Gajewska, E., Sowa, M. (2014) *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Werset.
- Gross, M. (1975) *Méthodes en syntaxe*. Paris: Herman.
- Kahn, G. (1995) Différentes approches pour l'enseignement du français sur objectifs spécifiques. W: *Le Français dans le Monde. Recherches et Applications. Méthodes et méthodologies*, nr specjalny, 144-152.
- Komorowska, H. (2001) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa : Fraszka Edukacyjna.
- Moirand, S. (1993) *Décrire les discours de spécialité*. Referat przedstawiony na konferencji III Jornadas de lenguas para fines específicos, Uniwersytet Alcalá de Henares.
- Mourlhon-Dallies, F. (2008) *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Paris: Didier.
- Mourlhon-Dallies, F. (2017) Les exercices de langue au cœur de la professionnalisation des publics de spécialité: éléments

méthodologiques pour l'enseignant-concepteur. W: M. Sowa, J. Krajka (red.) *Innovations in Languages for Specific Purposes. Innovations en Langues sur Objectifs Spécifiques*. Frankfurt a/M: Peter Lang, 85-100.

- Phal, A. (red.) (1971) *Vocabulaire général d'orientation scientifique*. CREDIF. Didier.
- Quemada, B. (1978) *Technique et langage*. W: *Histoire des techniques*. Paris: Gallimard, 1146-1240.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Sowa, M. (2016) Nomenklatura na usługach glottodydaktyki. Koncepcje nauczania języka francuskiego dla potrzeb zawodowych. W: *Języki Obce w Szkole*, 3, 4-11.
- Vicente García, C. (2009) La didactique du concept de langue spécialisée: vers une approche traductologique de la question. W: *Mutatis Mutandis*, 1(2), 38-49.

PODRĘCZNIKI:

- Dubois, A.L., Tausin, B. (2013) *Objectif Express 1. Le monde professionnel en français*. Paryż: Hachette.
- Gillmann, B. (2007) *Travailler en français en entreprise*. Paryż: Didier.
- Rosillo, M.P., Maccotta, P., Demaret, M. (2013) *Quartier d'affaires. Français professionnel et des affaires 1*. Paryż: CLE International.

DR HAB. MAGDALENA SOWA Adiunkt w Instytucie Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej UMCS. Specjalizuje się w problematyce akwizycji oraz glottodydaktyki, a w szczególności dydaktyki języków specjalistycznych.

1 Przyjęty na gruncie językoznawstwa termin *lexique-grammaire* wprowadzony przez Maurice'a Grossa i jego ekipę (1975) oznacza, że leksyka i gramatyka są od siebie w pełni zależne i że nie można wyznaczyć między nimi żadnej wyraźnej granicy. W naszym przekonaniu, tak zdefiniowaną zależność pomiędzy nimi należałoby wyraźnie podkreślać w praktyce dydaktycznej w trakcie nauczania słownictwa i gramatyki.

2 Na potrzeby niniejszego tekstu terminy *leksyka* i *słownictwo* traktować będziemy jako synonimy, mając świadomość, że na gruncie językoznawstwa ich istota i zakres nie są uważane za tożsame.

3 M.in. certyfikaty z języka francuskiego proponowane przez Paryską Izbę Przemysłowo-Handlową w zakresie biznesu (poziomy A1 i A2), hotelarstwa i gastronomii (poziom A2), nauki i techniki (poziom A2), mody (poziom A2).

4 Np. polski wyraz *kolanko* może być powszechnie znanym zdrobnieniem *kolana*, a w kontekście bardziej specjalistycznym, w zależności od dziedziny, może oznaczać „wygięty kawałek rury do łączenia instalacji wodno-kanalizacyjnej” (hydraulika), „zgrubienie na zdźbłach roślin trawiastych” (botanika) lub rodzaj makaronu (gastronomia) (patrz SJP: www.sjp.pl).

5 *Tachykardia* (pol.) – *Tachycardia* (fr.) – *Tachykardie* (niem.) – *Tachycardia* (ang.) – *Tachicardia* (wł.) – *Taquicardia* (hiszp.).

6 Omawiane ćwiczenia zostały zaczerpnięte z trzech podręczników do nauki języka francuskiego zawodowego, tj. *Travailler en français en entreprise* (poziom A1/A2), *Objectif Express Le monde professionnel en français* (poziom A1>A2), *Quartier d'affaires Français professionnel et des affaires* (poziom A2). Na potrzeby niniejszego artykułu, w tekście posługiwac się będziemy skrótowymi tytułami analizowanych podręczników, tj. odpowiednio TeFe, OE i QA.

Overlearning i algorytmy w nauczaniu leksyki języka angielskiego

MONIKA ŁODEJ

Nauczanie leksyki języka angielskiego wymaga od nauczyciela poznania i zrozumienia psycholingwistycznych mechanizmów rządzących procesami powstawania leksykonu mentalnego, zapisywania słów i wyszukiwania ich w pamięci. Pomocne w zrozumieniu reguł rządzących zapamiętywaniem i zapominaniem słów jest odniesienie się do badań nad tzw. krzywą zapominania oraz wykorzystaniem algorytmów do konstruowania programów komputerowych służących nauce leksyki języka angielskiego.

Żyjemy w morzu słów

Jak zauważył Stahl (2003:18): *We live in a sea of words* – żyjemy w morzu słów. Słowo w naturalny zatem sposób staje się obiektem badań wielu dyscyplin naukowych, między innymi w ujęciu neurobiologii, filozofii, psychologii czy językoznawstwa. Cytat rozpoczynający artykuł zaczerpnięty został z opisu badania językoznawczego i w takim ujęciu „słowo” rozpatrywane będzie poniżej. Niniejszy artykuł wprowadza czytelnika w zagadnienie uczenia leksyki języka angielskiego w odniesieniu do psycholingwistycznego opisu „słownika wewnętrznego”, ale również poszukuje odpowiedzi na praktyczne pytanie: ile wystarczy znać słów, aby komunikować się w języku angielskim? Refleksji poddane zostało pojęcie *overlearning* (tzw. przeuczenie) jako skutecznej techniki nauczania słownictwa. Praktyczna aplikacja techniki przeuczenia wykazana jest na przykładzie tworzenia algorytmów zapamiętywania i zapominania wykorzystywanych w programach komputerowych tworzonych z myślą o nauce słownictwa. Artykuł zamyka przegląd dryli językowych (ang. *language drills*), które stanowią dydaktyczną realizację badań nad słownikiem wewnętrznym, przeuczeniem, algorytmami zapominania i metodyką nauczania języka angielskiego.

Ile wystarczy znać słów, aby mówić po angielsku?

Nation (1990:2) zauważa, że *zarówno uczniowie, jak i naukowcy postrzegają zasób słownictwa jako bardzo ważny, jeśli nie najważniejszy element nauki języka. Uczniowie uważają, że większość trudności, jakie napotykają w produktywnym i receptywnym użyciu języka, wynika z braku znajomości wystarczającej ilości słów* (tłum.wł. - M.Ł.). Słownictwo postrzegane jest jako kluczowe w rozwijaniu wszystkich sprawności językowych. Mówienie, czytanie czy pisanie w języku angielskim staje się łatwiejsze, jeżeli uczeń ma do dyspozycji bogaty zasób słownictwa, z którego może czerpać. Zasadne w tym miejscu wydaje się zatem pytanie: ile należy znać słów, aby komunikować się w języku angielskim?

Badania nad leksyką języka angielskiego (Goulden i in. 1990; Zechmeister i in. 1995) podają, że wykształcony rodowity użytkownik języka angielskiego zna około 20 tys. rodzin wyrazowych. Nation (2001) szacuje, że w każdym roku nauki i na wczesnym jej etapie zasób słownictwa rodowitego użytkownika języka powiększa się o 1000 rodzin wyrazowych. Podobny zakres wyrazowy może osiągnąć osoba ucząca się języka angielskiego jako drugiego. Tabela 1. (Cervatiuc 2008) zestawia zakres słownictwa wykształconych rodowitych użytkowników języka

TABELA 1. PORÓWNANIE WYNIKÓW BADAŃ NAD SŁOWNICTWEM (CERVATIUC (2007) I GOULDEN I IN. (1990). ZA: CERVATIUC (2008:1)).

	Badanie Cervatiuc (2007) Grupa badawcza: 20 nierodowitych użytkowników języka posługujących się nim w stopniu zaawansowanym	Badanie Gouldena, Nationa i Reada (1990) Grupa badawcza: 20 rodowitych użytkowników języka z wykształceniem uniwersyteckim
Zakres biernej znajomości słownictwa w języku angielskim	13 500 - 20 000 podstaw słowotwórczych	13 200 - 20 700 podstaw słowotwórczych
Uśredniony poziom znajomości biernego słownictwa w języku angielskim	16 512 podstaw słowotwórczych	17 200 podstaw słowotwórczych

i biegłych użytkowników języka jako obcego. Wielkości potwierdzają, że ucząc się języka angielskiego jako obcego, można zrównać się w kategorii słownictwa z natywnymi użytkownikami języka.

Stwierdzenie to brzmi budująco i zachęca do wyętej pracy. Jednocześnie obserwacja ta rodzi pytanie, czy nierodowity użytkownik języka ten zakres leksykalny faktycznie osiąga i jaki jest bazowy zasób słownictwa dla osób posługujących się językiem angielskim jako obcym. Laufer (1992, w: Nebbe 1992:8) zauważa, że użytkownik języka angielskiego jako drugiego, który zna mniej niż 3 tys. rodzin wyrazowych, nie jest w stanie czytać i rozumieć czytanego tekstu. Dalej podaje przedział 3 tys.-5 tys. jako wielkość graniczną umożliwiającą rozumienie czytanego tekstu. Podobnie Nation and Waring (1997) zauważają, że dorośli użytkownicy języka angielskiego jako obcego posługują się słownictwem nieprzekraczającym 5 tys. rodzin wyrazowych pomimo kilku lat nauki języka.

Nadal jednak nie daje nam to odpowiedzi na pytanie, ile słów musimy znać, aby komunikować się w języku angielskim. Odpowiedzi tej można szukać w badaniu Adolphs i Schmitta (2003:431) przeprowadzonym na British National Corpus (BNC), z podsumowania którego dowiadujemy się, że znajomość 2 tys. rodzin wyrazowych pokrywa 93,3 proc. słownictwa potrzebnego do prowadzenia codziennej rozmowy i rozumienia ze słuchu; 3 tys. rodzin wyrazowych odpowiada 95,13 proc., a 5 tys. odpowiada 96,93 proc. słownictwa wykorzystywanego w codziennej konwersacji.

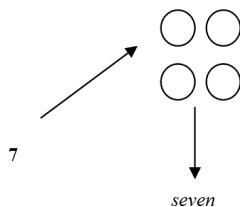
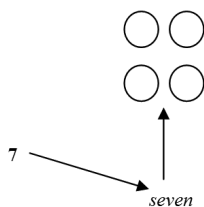
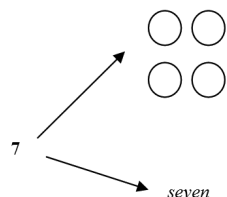
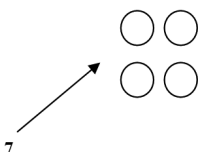
Leksykon mentalny (słownik wewnętrzny)

Przyswojenie bazowej ilości słów nie gwarantuje jednak sprawnej komunikacji w języku obcym. Ważne jest to, jak przyswajane słowa składowane są w naszym leksykonie mentalnym (Oldfield 1966), a następnie przetwarzane. Leksykon mentalny (ang. *mental lexicon*) porównywany jest do pojęciowego magazynu lub słownika, do którego

trafiają wszystkie nowo poznane słowa. Słowa są w nim zapisywane w odniesieniu do: a) znaczenia, b) dźwięku c) zapisu graficznego i d) budowy morfologicznej. Jak zauważa Aitchison (2002), sposób ich rejestrowania jest różny i, posługując się analogią do słownika, bardziej skomplikowany od tego stosowanego w słownikach, gdzie układ haseł jest alfabetyczny. Można to zaobserwować w przejęzyczeniach, które są rezultatem asocjacji wyższego rzędu, czyli fonetycznych i semantycznych, np. przeczytanie: *he's going up town* zamiast *he's going down town*.

Od jakości połączeń i asocjacji pomiędzy słowami, jakie buduje nasz mózg, zależy szybkość i precyzja komunikacji słownej, przejawiająca się, w mówieniu, pisaniu i czytaniu. Badania pokazują, że rodowity użytkownik języka potrafi rozpoznać całe słowo w czasie krótszym niż 200 milisekund od usłyszenia jego nagłosu, czyli wcześniej, niż słowo zostanie w całości wypowiedziane (Marslen-Wilson 1989, w: Zubko-Sitarek 2015).

Różnice w dostępie do leksykonu mentalnego można zilustrować na przykładzie strategii czytania. Birch (2002:31) opisuje cztery strategie przetwarzania ortograficzno-leksykalnego. Pierwsza ze strategii (Rys.1.) ma zastosowanie do symbolu logograficznego, który jest dekodowany, rozpoznawany, łączony ze znaczeniem słowa, a następnie z jego dźwiękiem. W drugiej strategii (Rys. 2.) forma ortograficzna jest dekodowana i przyporządkowywana dźwiękowi słowa. Na tym etapie bodziec wzrokowy i słuchowy wyzwalają dostęp do znaczenia słowa. Strategia trzecia (Rys. 3.) zakłada, że forma ortograficzna jest dekodowana i równocześnie łączona ze znaczeniem i dźwiękiem słowa. W strategii czwartej (Rys. 4.) symbol graficzny jest dekodowany i wyzwala znaczenie, ale nie generuje dźwięku słowa. Zdarza się, że mówimy, że mamy słowo na końcu języka; znamy znaczenie, widzimy obiekt, ale nie potrafimy przywołać właściwego brzmienia słowa.

RYS. 1.
STRATEGIA CZYTANIA TYP 1RYS. 2.
STRATEGIA CZYTANIA TYP 2RYS. 3.
STRATEGIA CZYTANIA TYP 3RYS. 4.
STRATEGIA CZYTANIA TYP 4

Singleton (1999) zauważa, że pomimo iż leksykon mentalny języka pierwszego i leksykon mentalny języka drugiego stanowią zbiory rozłączne to jednak pozostają ze sobą w komunikacji. Przykładem wzmiankowanej komunikacji jest występowanie tzw. fałszywych przyjaciół (ang. *false friends*) np. *sympathy* – współczucie i *sympatia* – affection. Przyjmuje się (Gabryś 2001), że u osób posługujących się więcej niż jednym językiem transfer pojęciowy pomiędzy językami zachodzi, a o jego kierunku decydują m. in. poziom znajomości języków czy dominacji jednego z języków.

Overlearning

Jak zatem zatrzymać słowa w pamięci i zautomatyzować ich przetwarzanie? Jedną ze strategii uczenia, która wspiera to zadanie, jest *overlearning* (tzw. przeuczenie), czyli ćwiczenie i powtarzanie słowa aż do granicy jego automatyzacji. Podając za American Heritage Dictionary, *to overlearn* (przeuczać) oznacza *kontynuować uczenie się lub ćwiczenie czegoś po osiągnięciu poziomu wstępnej biegłości lub sprawności w celu wzmocnienia lub ugruntowania nauczanego materiału* (tłum. wł. – M.Ł.). *Overlearning* jest popularną strategią uczenia w odniesieniu do nauki leksyki języków obcych i polega na powtarzaniu słowa wiele razy w różnorodnych kontekstach aż do pełnej jego automatyzacji. Automatyzacja ta obejmuje zarówno tzw. uczenie się przez powtarzanie/drylowanie (ang. *rote memorization*), jak i pamięć mięśniową (ang. *muscle memory*) określaną również terminem pamięci niedeklaratywnej (Yudofsky i Hales 2008:567).

Uczenie leksyki przez powtarzanie wykorzystywane jest obecnie w dydaktyce języka angielskiego przeważnie jako technika uzupełniająca. Ćwiczenia polegające na kilkakrotnym głośnym czytaniu, uczeniu się listy słów czy przepisywaniu za wzorem są przykładami tego sposobu uczenia. Przynosi ono widoczne skutki w postaci powiększającego się leksykonu, poprawności czytania czy poprawności wymowy i jako takie zasługuje na większą uwagę. Uczenie się przez powtarzanie/dryle jest działaniem dydaktycznym, jak zauważa Westwood (2004:10), *które w ostatnich latach spotyka się z coraz powszechniejszą krytyką, po części dlatego, że uczeń może sięgać po przyswojone w ten sposób informacje, których nie rozumie i nie potrafi wykorzystać* (tłum. wł. – M.Ł.). Mechanizacja procesu zapamiętywania, w odniesieniu do nauki leksyki języka angielskiego, może okazać się jednak działaniem pożądanym. Aby móc operować słowami w mowie i piśmie, uczeń potrzebuje bazy wyrazowej, z której może czerpać. Uczenie się na pamięć przyczynia się do budowania bazy słownej oraz stanowić może dobre podstawy dla kolejnych etapów uczenia słownictwa, czyli przechodzenia od mechanicznego odtwarzania jednostki leksykalnej do *zauważania połączeń i relacji* (Pound 1999, w: Westwood 2004:11).

Znaczenie automatyzacji w odniesieniu do pamięci mięśniowej zostało potwierdzone badaniami z zakresu neurobiologii (Huang i in. 2012). Badanie przeprowadzone na Uniwersytecie w Kolorado miało za zadanie prześledzenie wydatkowania energii na ćwiczenie powtarzane wielokrotnie. Wyniki wskazały, że podczas gdy uczestnicy badania stawali się coraz sprawniejsi w danym ćwiczeniu, energia użytkowana do jego wykonania malała. Pod koniec procesu uczenia się energia potrzebna na wykonanie zadania zmalała o 20% w porównaniu do tej wydatkowanej na początku procesu uczenia się. Zaoszczędzona w ten sposób energia mogła być wykorzystana do innych operacji myślowych związanych z uczeniem. Obserwacje te znajdują swoje zastosowanie w procesie uczenia leksyki. Jedną z nich dotyczy roli pamięci mięśniowej w nauce wymowy słów. Nauka właściwej wymowy nowo poznane słowa nie kończy się z jednokrotnym jego powtórzeniem. Powtarzając wyraz wielokrotnie, ćwiczymy narządy mowy i przygotowujemy je do właściwej pod względem artykulacji produkcji słowa. Skutki takiego działania odczuwamy, gdy zostaniemy postawieni przed zadaniem powtarzania znanych nam słów w języku angielskim i w języku, z którym nie mieliśmy żadnego kontaktu. Łatwość powtarzania będzie większa dla języka angielskiego niż języka zupełnie obcego. Nawet jeśli słowa nie wykorzystujemy przez pewien czas, jego brzmienie pozostaje zapisane

w pamięci mięśniowej i zostanie odtworzone po dłuższym czasie. Podobnie jak raz nauczone umiejętności jazdy na rowerze czy pływania nie zanikają. Potrafimy wykonywać te czynności po dłuższej przerwie.

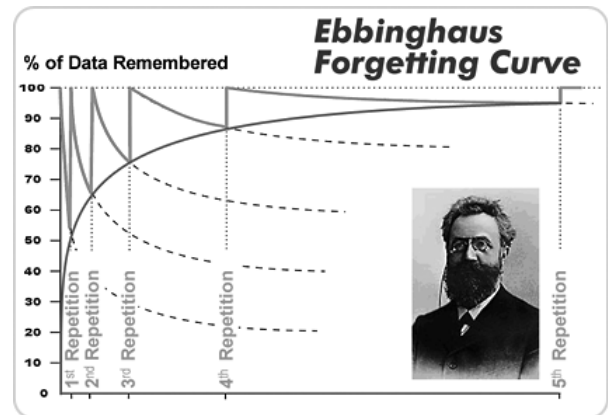
Algorytmy zapamiętywania i krzywa zapominania

Przywołane powyżej badania nad znaczeniem uczenia się przez powtarzanie zajmowały i nadal zajmują naukowców pracujących nad algorytmami zapamiętywania wykorzystywanymi do tworzenia programów komputerowych. Opisywane (Michie 1968) pierwsze próby, podjęte przez Samuela, skomputeryzowania procesu uczenia się opierały się na prześledzeniu dwóch sposobów uczenia się: a) przez powtarzanie (ang. *rote-learning*) i b) uczenie się poprzez generalizowanie (ang. *learning by generalization*). Program Samuela do nauki gry w warcaby był pierwszym programem, który łączył naukę z nauczaniem przez program zewnętrzny. Gracz ćwiczył zapamiętywanie charakterystycznych pozycji układu pionka podczas gry. Ta forma zapamiętywania bazowała na procesie zapamiętywania przez powtarzanie i pozwalała graczowi podejmować automatyczne decyzje co do kolejnego ruchu i jednocześnie oszczędzić czas potrzebny na kalkulacje związane z postępowaniem gry. Podsumowując, badanie to udowodniło, że uczenie przez powtarzanie przynosi korzyści w postaci wzmocnienia umiejętności decyzyjnych i szybkości ich podejmowania (Cohen i in. 1986). Wyniki opisanego doświadczenia odnoszą się do kontekstu nauki słownictwa angielskiego, której celem jest opanowanie dużej ilości słów, poprawne ich zapamiętanie pod względem fonetycznym i znaczeniowym a następnie wypracowanie szybkiego dostępu do nich. Zaletą automatyzacji i szybkości dostępu do leksykonu mentalnego doświadcza uczący się podczas słuchania czy też mówienia, podczas których tempo przetwarzania informacji ma kluczowe znaczenie i skutkuje rozumieniem lub brakiem rozumienia przekazu słownego oraz umiejętnością płynnego mówienia lub jej brakiem.

Szybkość dostępu do słownictwa nie jest jednak jedynym czynnikiem, który tłumaczy naszą umiejętność sprawnej komunikacji, jest nią również wskaźnik zatrzymywania słów w pamięci (ang. *retention rate*). Badania nad procesem zapominania w odniesieniu do nauki nowego materiału zapoczątkował Ebbinghaus, który odkrył istnienie prostej zależności – im więcej czasu upływa od nauczenia się jakiejś informacji, tym trudniej jest sobie ją przypomnieć. Ebbinghaus rozpoczął badania od testowania swojej pamięci na przestrzeni czasowej od 20 minut do 31 dni. Badania doprowadziły do obserwacji, że czynniki takie, jak sposób, w jaki informacja została nauczona

oraz jak często była powtarzana, wpływają na jej utrwalenie w pamięci. Wynikiem badań było stworzenie tzw. krzywej zapominania (Rys. 5.), która jest wykresem obrazującym, jak nauczona informacja jest zapominana wraz z upływem czasu.

RYS.5. KRZYWA ZAPOMINANIA EBBINGHAUSA (MANICHANDER I IN. 2015:87)



Opisane badania dały podwaliny pod tworzenie programów komputerowych do nauczania leksyki języków obcych. Jednym z takich programów jest SuperMemo, stworzone przez Piotra Woźniaka w 1987 roku. Program został opracowany z uwzględnieniem wyników badania Ebbinghausa dotyczących wzoru zapamiętywania i zapominania. Wzór ten narzuca rytm powtórek danej jednostki leksykalnej do momentu, aż trafi ona do pamięci długotrwałej (Godwin-Jones 2010). SuperMemo przelicza, kiedy należy ustalić powtórki danego słowa, zanim zostanie ono całkowicie zapomniane. Program dostosowuje powtórki do wyników samooceny postępów użytkownika programu, który sam określa, czy dane słowo pamięta, czy też nie. Tak więc liczba i rozłożenie w czasie powtórek są zindywidualizowane i nakierowane na indywidualne możliwości zapamiętywania danego użytkownika programu.

Dryle językowe

Opisane powyżej wyniki badań oraz powstałe na ich bazie aplikacje mają swoje odzwierciedlenie w klasie szkolnej. Ich fizyczną realizacją są dryle językowe (ang. *language drills*), nadal chętnie wykorzystywane przez nauczycieli języka angielskiego. Stosowanie dryli polega na powtarzaniu danego słowa do momentu jego zapamiętania i automatyzowania. Ćwiczenie z pozoru może wydawać się monotonne, ale biorąc pod uwagę różnorodność dryli językowych, których przeglądu dokonuję poniżej, jak i dynamikę ich przeprowadzania, stosowanie dryli stanowi

pożądany element w nauce leksyki na lekcji języka angielskiego. Poniżej dokonuję opisu procedury przeprowadzania wybranych dryli językowych.

ECHO

Nauczyciel organizuje klasę w taki sposób, aby uczniowie siedzieli lub stali w rzędach porównywalnie licznych. Następnie wyświetla na tablicy obrazki reprezentujące ćwiczone słownictwo. Prosi uczniów, aby kilkakrotnie powtórzyli za nim lub za nagraniem nazwy, które widzą. Na tym etapie nauczyciel wyjaśnia uczniom, że będą naśladowali echo, czyli pierwszy rząd uczniów powtórzy wskazane i wypowiedziane przez nauczyciela słowo z normalną siłą głosu, rząd drugi powtórzy je trochę ciszej, rząd trzeci cicho, a rząd czwarty wyszeptane słowo. Wraz z postępowaniem zapamiętywania relacji obrazek-brzmienie słowa nauczyciel zastępuje obrazki zapisem graficznym słowa. Teraz uczniowie odczytują słowo i powtarzają je zgodnie z zasadą działania echa.

STOP/START

Nauczyciel przygotowuje dwie kartki A4 z napisami: START i STOP. W pracy z uczniami młodszymi można wykorzystać kartki bez napisów, jedną zieloną (która oznacza start) i drugą czerwoną (oznaczającą stop). Na tym etapie nauczyciel wyjaśnia uczniom, że będzie wypowiadał słowo i podnosił do góry kartkę START lub STOP. Jeśli uczniowie usłyszą słowo i zobaczą kartkę START, ich zadaniem będzie wielokrotne i ciągle powtarzanie słowa do momentu, aż zobaczą kartkę z napisem STOP. Nauczyciel urozmaica dryl różną częstotliwością podnoszenia kart START/STOP.

DRYL PODSTAWIAJĄCY (ang. *substitution drill*)

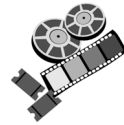
- a) pojedynczy (ang. *single-slot substitution drill*)
Nauczyciel przygotowuje listę wyrazów tematycznych np.: *post office, restaurant, cinema, theatre*. Następnie wyświetla na tablicy i odczytuje na głos zdanie przykładowe z pierwszym słowem np: *I am going to the **post office***. Uczniowie powtarzają zdanie dwukrotnie.

Następnie nauczyciel pokazuje kolejny slajd, tym razem tylko z obrazkiem i prosi uczniów, aby powiedzieli raz jeszcze zdanie, zamieniając ostatnią nazwę (*post office*) na nową, której reprezentacją jest obrazek. Próbuje w ten sposób naprowadzić uczniów na zdanie:



*I am going to the **restaurant**.*

Następnie pokazuje obrazek



naprowadzając na zdanie: *I am going to the **cinema**;*

oraz obrazek



naprowadzając na zdanie:

*I am going to the **theatre**.*

- b) wielokrotny (ang. *multi-slot substitution drill*)
Pracując na tym samym zdaniu wyjściowym: *I am going to the **post office*** nauczyciel wyjaśnia uczniom, że tym razem zamianie podlegały będą różne inne elementy zdania. Nauczyciel wyświetla zdanie: *I am going to the **post office***, odczytuje je na głos. Uczniowie powtarzają dwukrotnie zdanie. Następnie nauczyciel wyświetla wyraz: *she*. Próbuje w ten sposób naprowadzić uczniów na zdanie: ***She** is going to the **post office***. Kolejno wyświetla wyrazy: *the park*, naprowadzając na zdanie: *She is going to **the park***; oraz wyraz *not*, naprowadzając na zdanie: *She is **not** going to the **park***.

DRYL ŁAŃCUCHOWY (ang. *chain drill*)

Nauczyciel ustawia uczniów w rzędach, wskazując kolejność. Następnie przygotowuje listę wyrazów tematycznych np: *happy, tired, bored, hungry*. Nauczyciel prosi uczniów, aby kilkakrotnie powtórzyli za nim lub za nagraniem wyraz, który widzą. Na tym etapie nauczyciel wyjaśnia uczniom, że będą zadawali pytanie: *Are you happy?* Zapytany uczeń, zgodnie z prawdą, odpowiada: *Yes, I am./No, I am not*. Uczeń nr 1 zadaje uczniowi nr 2 pytanie: *Are you happy?* Uczeń nr 2 odpowiada: *Yes, I am./No, I am not*. Teraz uczeń nr 2 zadaje pytanie uczniowi nr 3, i kolejno uczeń nr 3 zadaje pytanie uczniowi nr 4; dryl trwa do momentu, aż wszyscy uczniowie zadadzą pytanie i odpowiedzą. Nauczyciel może kontynuować dryl, zmieniając pytanie na: *Are you tired?/Are you bored?/Are you hungry?* Nauczyciel może notować odpowiedzi, licząc odpowiedzi TAK i NIE i zakończyć ćwiczenie numerycznym podsumowaniem.

DRYL KASUJĄCY/USUWAJĄCY (ang. *deletion drill*)

Nauczyciel wyświetla zdanie, np.: *The fat cat is behind the blue box*. Uczniowie patrzą na zdanie i powtarzają je kilkakrotnie za nauczycielem. Następnie nauczyciel wyświetla zdanie pozbawione pierwszego wyrazu: _____ *fat cat is behind the blue box*. Uczniowie odczytują z pamięci całe zdanie (*The fat cat is behind the blue box*). Kolejno nauczyciel usuwa drugi wyraz: _____ *cat is behind the blue box* i elicytuje brzmienie całego zdania (*The fat cat is behind the blue box*). Następnie kasuje kolejne wyrazy:

_____ *is behind the blue box*;
 _____ *behind the blue box*;
 _____ *the blue box*;
 _____ *blue box*;
 _____ *box*;
 _____ .

Dryl kończy się „odczytaniem przez uczniów z pamięci całego zdania: *The fat cat is behind the blue box*.

DRYL WĘDRUJĄCY (ang. *mill drill*)

Nauczyciel przygotowuje karteczki opisane według wzoru: na pierwszej stronie – osoba (np. *She*), na drugiej stronie – czynność (np. *walking*). Następnie zapisuje na tablicy schemat pytania: *What _____?* oraz schemat odpowiedzi: _____.

Nauczyciel rozdaje uczniom karteczki, informując, że mają ją tak trzymać, aby widoczna była tylko osoba. Następnie prosi uczniów o wyjście na środek sali. Zadaniem uczniów jest podejście do wybranych przez nich kolegów, odczytanie osoby i zadanie pytania. Jeśli wybrany kolega trzyma karteczkę z napisem *She*, pytanie powinno brzmieć: *What is **she** doing?*; jeśli trzyma karteczkę z napisem *They*, pytanie powinno brzmieć: *What are **they** doing?* Pytany uczeń patrzy na czasownik zapisany na drugiej stronie i odpowiada na pytanie (np. *She is **walking**. They are **singing***). Nauczyciel modeluje ćwiczenie, podchodząc do kilku uczniów, zadając im pytanie i wysłuchując odpowiedzi. Ćwiczenie kończy się, gdy uczniowie poznają wszystkie czynności wyrażone czasownikami zapisanymi na drugiej stronie karteczek.

Podsumowanie

Celem artykułu było przybliżenie nauczycielom procesu nauczania leksyki języka angielskiego poprzez zobrazowanie, jak słowa są składowane, przetwarzane i pozyskiwane z naszej pamięci. Zdefiniowane zostało pojęcie *krzywej zapominania* oraz wykazano, jaki ma ona wpływ na wymaganą liczbę powtórek nauczanego słowa, zanim przejdzie ono do pamięci długotrwałej. Jaką rolę w tym procesie odgrywa słownik wewnętrzny; czym jest przeuczenie i jaką spełnia rolę w automatyzacji słownictwa. Czytelnik zapoznany został z wykorzystaniem badań nad procesami związanymi z nauką słów przez branżę zajmującą się tworzeniem programów komputerowych do nauki słownictwa. Algorytm matematyczny został przedstawiony jako funkcja, która ma bezpośrednie zastosowanie w programach do nauki słownictwa w języku obcym na przykładzie programu SuperMemo. Artykuł kończy przegląd dryli językowych, które nauczyciel może wykorzystać w swojej pracy dydaktycznej.

BIBLIOGRAFIA

- Aitchinson, J. (2012) *Words in the Mind: An Introduction to the Mental Lexicon*. Wiley Chichester: Wiley-Blackwell.
- Adolphs, S., Schmitt, N. (2003) Lexical coverage of spoken discourse. W: *Applied Linguistics*, 24(4), 425-438.
- Birch, B. M. (2002) *English Language Reading: Getting to the Bottom*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cervatiuc, A. (2008) ESL Vocabulary Acquisition: Target and Approach. W: *The Internet TESL Journal*, Vol. XIV, 1 [online] [dostęp 15.07.2017] <<http://iteslj.org/Articles/Cervatiuc-VocabularyAcquisition.html>>.
- Cohen, P. R., Feigenbaum, E.A. (red). (1986) *The handbook of artificial intelligence*: 3, Reading Mass: Addison Wesley Publ.
- Gabryś, D. (2001) Association network(s) in a multilingual mind. W: J. Arabski (red.). *Research on Foreign Language Acquisition*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 71-80.
- Godwin-Jones, R. (2010) Emerging technologies from memory palaces to spacing algorithms: Approaches to second-language vocabulary learning. W: *Language Learning and Technology*, 14 (2), 4-11.
- Goulden, R., Nation, I.S.P., Read, J. (1990) How large can a receptive vocabulary be? W: *Applied Linguistics*, 11 (4), 341-363.
- Huang, H.J., Kram, R., i Ahmed, A.A. (2012) Reduction of Metabolic Cost during Motor Learning of Arm Reaching Dynamics. W: *Journal of Neuroscience*, 32, 6, 2182-2190 [online][dostęp 12.07.2017] <<https://doi.org/10.1523/JNEUROSCI.4003-11.2012>>.
- Manichander, T., Brindhamani, M., Marisamy, K. (2015) *Psychology of Learners and Learning*. Solapur: Laxmi Book Publication.

- Michie, D. (1968) "Memo" Functions and Machine Learning. W: *Nature*, 218, 19-22 [online][dostęp 4.07.2017] <<https://www.cs.utexas.edu/users/hunt/research/hash-cons/hash-cons-papers/michie-memo-nature-1968.pdf>>.
- Nation, I.S.P. (1990) *Teaching and Learning Vocabulary*. New York: Newbury House.
- Nation, I.S.P. (2001) *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, P. i Waring, R. (1997) Vocabulary size, text coverage and word lists. W: N. Schmitt i M. McCarthy (red.) *Vocabulary: Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press, 9-19.
- Nebbe, D.E. (1999) *Vocabulary size and GPA for non-native speakers of English*. Retrospective Theses and Dissertations Paper 16148 [online][dostęp 02. 07.2017] <<http://lib.dr.iastate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=17147&context=rtd>>.
- Oldfield, R.C. (1966) Things, words and the brain. W: *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 18, 340-353.
- Singleton, D.M. (1999) *Exploring the second language mental lexicon*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stahl, S.A. (2003) *How Words Are Learned Incrementally over Multiple Exposures*. W: *American Educator*, 27, 1, 18-19,44.
- Westwood, P. (2004) *Learning and Learning Difficulties: Approaches to teaching and assessment. A Handbook for Teachers*. London: David Fulton Publishers.
- Yudofsky, S.C., Hales, R.E., American Psychiatric Publishing (2008) *The American Psychiatric Publishing Textbook of Neuropsychiatry and Behavioral Neurosciences*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Zechmeister, E.B., Chronis, A.M., Cull, W.L., D'Anna, C.A., Healy, N.A. (1995) Growth of a functionally important lexicon. W: *Journal of Reading Behavior*, 27(2), 201-212.
- Zubko-Sitarek, W. (2015) *Multilingual lexical recognition in the mental lexicon of third language users*. Berlin: Springer-Verlag.
- The American Heritage Dictionary of the English Language [online] [dostęp 15.07.2017] <<https://ahdictionary.com/word/search.html?q=overlearn>>.

DR MONIKA ŁODEJ Adiunkt w Katedrze Dydaktyki Języka Angielskiego Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Jej prace badawcze dotyczą nauczania języka pierwszego i obcego uczniów z dysleksją oraz wpływu systemu ortograficznego nauczanego języka i typów dysleksji na umiejętność czytania. Autorka książki *Dyslexia in First and Foreign Language Learning: A Cross-Linguistic Approach*. Współpracuje z wydawnictwem Pearson jako redaktor adaptujący testy językowe do potrzeb uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Pracowała jako nauczyciel nauczania zintegrowanego w szkole podstawowej w Londynie, ucząc języka angielskiego jako pierwszego i prowadząc zajęcia wyrównawcze dla dzieci z trudnościami w czytaniu z wykorzystaniem metody *phonics*.

Efektywnie, czyli jak?

ANNA CIENIUCH-KRÓL

Współczesny nauczyciel powinien postrzegać swój wkład w edukację młodego pokolenia przez pryzmat zachodzących procesów globalnych. Stale rosnący dostęp do światowych rynków pracy sprawia, że młody człowiek coraz częściej zmuszony jest rywalizować nie tylko z Polakami, ale też cudzoziemcami. Wymaga się od niego solidnej wiedzy, kompetencji, a często i biegłej znajomości kilku języków obcych. Pojawia się pytanie: jak uczyć, aby wyposażyć młodzież w wiedzę i umiejętności, które w przyszłości pozwolą jej osiągnąć sukces w szybko zmieniających się realiach?

Niezwykle ważną rolę w edukacji młodego pokolenia odgrywa dziś nauka języków. W globalnej wiosce wręcz nieunikniona jest konieczność komunikowania się z mieszkańcami innych krajów. Uczniowie uczestniczą w wymianach międzynarodowych, podróżują, poznają rówieśników z różnych zakątków świata, podejmują studia poza granicami kraju, a powszechne zastosowanie nowoczesnych technologii komputerowych umożliwia im utrzymywanie kontaktów z kolegami z zagranicy i dodatkowo motywuje do rozwoju. Nauczyciel języka obcego powinien tę motywację wspierać, kształcąc zarazem te sprawności, które pozwalają podopiecznemu skutecznie się komunikować. Jak tego dokonać? Jak uczyć efektywnie? Jak motywować uczniów do nauki i jak tę motywację utrzymać? Jakie metody i formy pracy wybrać, aby osiągnąć zamierzony cel? Na co położyć największy nacisk? – oto podstawowe zagadnienia, które należy rozważyć.

Motywować, ale jak?

Odpowiadając na powyższe pytania warto podkreślić, że nauczanie powinno szczególnie skupiać się na przydatności przekazywanych treści. Uczeń w każdym momencie musi mieć świadomość, po co się uczy i do czego ta wiedza może mu być niezbędna, bo mając poczucie celowości czy też użyteczności, znacznie szybciej i skuteczniej opanuje daną partię materiału. Ponadto niezwykle ważnym elementem motywowania jest odpowiedni dobór pomocy dydaktycznych, jak również metod i technik pracy, które zawsze powinny być ukierunkowane na zainteresowania i dopasowane do możliwości intelektualnych ucznia.

Motywację dodatkowo może też wzmocnić wiara ucznia we własny sukces i postrzeganie siebie jako osoby zdolnej do zrealizowania zamierzonych celów i osiągnięcia pozytywnych efektów. Taki właśnie wizerunek powinien być przez nauczyciela stale wspierany. Nie wolno przecież zapominać, że w edukacji kluczem do rozwoju jest w dużej mierze stosunek emocjonalny do nauczanych treści, a zatem na każdym etapie nauki warto ucznia pozytywnie wzmacniać, chwalić za sukcesy, doceniać starania, bo taka właśnie pozytywna informacja zwrotna skutecznie zmotywuje go do podejmowania jeszcze większego wysiłku i sprawi, że o wiele chętniej będzie przyswajał nowe wiadomości.

Niezmiernie istotną rolę pełni także postawa pedagoga wobec przedmiotu, którego naucza, oraz wobec wychowanków. Nie jest tajemnicą, że każdy z nas chętniej pracuje i przyswaja wiedzę w miłej, przyjaznej atmosferze. Zadaniem nauczyciela jest wobec tego zadbać o pozytywny nastrój podczas zajęć oraz zbudować z uczniem relację opartą na wzajemnym zaufaniu i szacunku, a przede wszystkim być autentycznym w tym, co robi, i zaangażowanym w pracę pedagogiczną (Kleban 2014).

Jak zapamiętywać przyswajane treści? Rola powtórek

W nauczaniu języków obcych tym, co wydaje się najbardziej przydatne i konieczne w dzisiejszym świecie, jest bezapelacyjnie umiejętność porozumiewania się z rodzimymi użytkownikami tych języków. Stąd też należałoby przekazać uczniowi przede wszystkim te wiadomości, które pozwolą mu po prostu skutecznie się komunikować, bo to będzie w przyszłości gwarantem jego sukcesu w różnych

sytuacjach życiowych: podczas podróży, w pracy czy też w zwykłych codziennych kontaktach międzyludzkich.

Kluczową rolę w rozwoju kompetencji komunikacyjnej odgrywa znajomość słownictwa. To nie błędy gramatyczne, ale braki leksykalne najbardziej wpływają na przekaz, blokują go lub całkowicie uniemożliwiają, stąd też do rozwijania w zasadzie każdej sprawności językowej konieczne jest opanowanie jak największego zasobu słów. Nauczyciel musi więc stale pracować z uczniem nad wzbogacaniem słownictwa, bo tylko dzięki temu może on robić dalsze postępy w rozumieniu ze słuchu, czytaniu, pisaniu i mówieniu. Co więcej, praca ta powinna być systematyczna i regularna, bo, jak twierdził niemiecki psycholog Hermann von Ebbinghaus, tylko powtórki i treningi pozwalają na skuteczne zapamiętanie przyswajanych wiadomości, czyli przeniesienie ich z pamięci operacyjnej do pamięci trwałej.

W swoich badaniach Ebbinghaus skupił się na funkcjonowaniu ludzkiej pamięci. Wynikiem eksperymentu polegającego na zapamiętywaniu bezsensownego ciągu sylab jest opracowana przez niego tzw. krzywa zapominania, obrazująca zależność między ilością informacji przechowywanej w pamięci a upływającym czasem.

Pokazuje ona, że duża część informacji, które, jak sądzimy, zapamiętaliśmy, jest zapominana w ciągu kilku dni (tzw. faza szybkiego zapominania), a w piątym dniu jesteśmy w stanie odtworzyć jedynie około 25 proc. przyswojonych informacji. W kolejnych dniach proces zapominania jest już wolniejszy, a po miesiącu pamiętamy około 20 proc. tego, czego się nauczyliśmy.

W dalszym etapie swojej pracy niemiecki uczoney skupił się na opracowaniu modelu „krzywych”, przed-

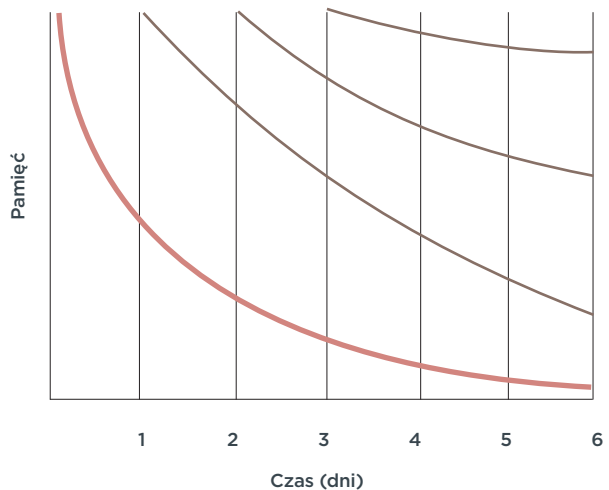
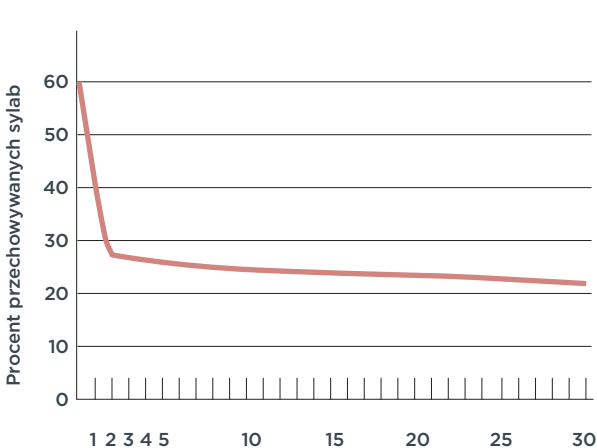
stawiającym proces zapamiętywania wspomagany powtórkami.

Jego interpretacja jasno pokazuje, że kolejne przypomnienia powodują odchylenia krzywej, co oznacza, że zapominanie przebiega wolniej, a z każdą powtórką zapamiętujemy coraz więcej informacji. Warto też wspomnieć, że na tych właśnie badaniach bazuje metoda nauki SuperMemo.

W późniejszych latach pojawiło się wielu naukowców, którzy podobnie jak Ebbinghaus zainteresowali się analizą procesów pamięciowych. Dowiedli oni m.in., że na trwałość zapamiętywania mają wpływ również inne zmienne, takie jak sens przyswajanych wiadomości, ich rola w życiu osoby badanej, stosunek emocjonalny oraz metody zapamiętywania¹. W kolejnych badaniach tajników ludzkiego mózgu udowodniono, że szybkość zapominania zależna jest w dużej mierze od rodzaju przechowywanych w pamięci informacji. I o ile Ebbinghaus skupiał się na informacjach nie mających sensu, czyli na nic nieznaczących zbitkach sylab, o tyle Bahrick przeprowadził analizę procesu zapamiętywania na podstawie grupy osób uczących się języka hiszpańskiego. Zaobserwował on, że spadek wiedzy następował stopniowo przez trzy lata, po czym osiągał stały poziom, a badani nawet po 50 latach potrafili rozpoznać około 80 proc. słów, choć wówczas nie zawsze byli już w stanie przypomnieć sobie ich znaczenie².

Mniej więcej w tym samym czasie Polski biolog i informatyk, Piotr Woźniak, współpracując z innymi badaczami, na podstawie analizy statystycznej i badań empirycznych skupił się na optymalizacji procesu powtórek. Wynikiem jego pracy było stworzenie metody SuperMemo. Kluczowym rozwiązaniem pozwalającym na efektywne przyswajanie

Rys. 1. Krzywa zapominania Ebbinghausego



Źródło: https://pl.wikipedia.org/wiki/Krzywa_zapominania

wiadomości zastosowanym w tej metodzie było podzielenie dużej partii materiału na mniejsze części i stosowanie powtórek wówczas, gdy poziom zapamiętanych informacji spadał poniżej 90 proc.

Inny równie ciekawy system powtórek opracował Tony Buzan, angielski pisarz i konsultant edukacyjny, twórca koncepcji map myśli i Memoriady, autor książek na temat pamięci. Zaleca on przeprowadzenie pierwszej powtórki trwającej 5-15 minut już po godzinie nauki, np. 5-minutowa powtórka na zakończenie lekcji. Ma ona zapewnić, jego zdaniem, utrwalenie wiedzy do następnego dnia. Druga powtórka powinna nastąpić w kolejnym dniu, czyli po 24 godzinach, i trwać mniej więcej 2-4 minuty. Zdaniem Buzana, pozwoli ona zatrzymać wiedzę przez następny tydzień. Po tygodniu robimy trzecią, 2-minutową powtórkę, a po miesiącu czwartą. W ten właśnie sposób wiadomości zostaną trwale zapamiętane.

Mówiąc o zapamiętywaniu, należy wziąć pod uwagę fakt, że na proces uczenia się i jego skuteczność, zdaniem badaczy, mają też wpływ inne czynniki psychologiczne i fizyczne, takie jak koncentracja uwagi, nastrój, zmęczenie, intensywność nauki, tworzenie skojarzeń czy wspomniana już wcześniej motywacja.

Jak wynika z licznych badań nad pamięcią, ważną składową przyswajania wiedzy jest koncentracja. Dla jej podtrzymania, twierdzą badacze, ważne jest robienie sobie przerw w nauce, a im dłużej trwa sesja, tym dłuższa powinna być przerwa. Czesław i Zdzisława Tubajowie (2004), twórcy metody szybkiego czytania i technik uczenia się, założyciele szkoły i autorzy podręczników do szybkiej nauki, uważają, że zdolność zapamiętywania materiału spada po 30 minutach. Natomiast angielski terapeuta, hipnotyzer i trener, autor bestsellerowych poradników, Paul McKenn, wyjaśnia, iż dzieje się tak dlatego, że po 30 minutach mózg człowieka uczącego się zaczyna po prostu się „nudzić”. Wówczas wystarczy 5-minutowa przerwa, aby przywrócić początkowy stan koncentracji. Po 2 godzinach nauki przerwa powinna trwać 15-20 minut, natomiast po 3 godzinach konieczny jest już odpoczynek 60-90 minutowy.

Jeśli chodzi o koncentrację, nie ulega wątpliwości, że wszystko, co nas rozprasza (muzyka, telewizja, telefon, rozmowy), powoduje, że przyswajanie informacji wymaga większego wysiłku i przynosi gorsze efekty, dlatego też należy zadbać, aby w trakcie nauki nic nie odrywało nas od pracy. Kolejnym istotnym czynnikiem jest nastrój. Eksperymenty naukowe dowodzą, iż lepiej i skuteczniej zapamiętujemy informacje czy słówka z języka obcego, jeśli jesteśmy w pogodnym i przyjemnym nastroju, natomiast zmęczenie negatywnie wpływa na nasze procesy pamięciowe i obniża zapał do pracy.

Warto wiedzieć, że na zapamiętywanie wpływa też ilość materiału, jaką mamy do przyswojenia, i czas, jaki możemy na to przeznaczyć. Badania jasno pokazują, że naukę należy rozplanować, uwzględniając w tym również czas na powtórki. Fachowo określane jest to przeuczaniem (ang. *overlearning*) i znacznie przyspiesza powstawanie śladów pamięciowych w tzw. pamięci trwałej.

Naukowcy przekonują, że najlepszą metodą na szybkie zapamiętanie informacji jest tworzenie skojarzeń, czyli powiązanie nowych wiadomości z tym, co już wiemy. Ucząc się słów w języku obcym, warto więc szukać w swoim ojczystym języku słów do nich podobnych, np. hiszpańskie słowo *pies* (stopy) należałoby połączyć z polskim, identycznie brzmiącym i wyobrazić sobie psa z wielkimi stopami. Jeśli posiadamy już pewien zasób leksyki, można spróbować kojarzyć nowe słowa ze znanymi już w tym języku. Należy też pamiętać, że im dziwniejsze, im bardziej przerysowane, niecodzienne i wyolbrzymione są nasze skojarzenia, tym łatwiej przyswoimy daną informację czy wyraz. Chcąc zapamiętać słowo *pera* (gruszka) kojarzymy je z podobnie brzmiącym słowem *perro* (pies) czy *perra* (suczka) i w naszej wyobraźni tworzymy kolejny obraz malutkiego psa jedzącego ogromną gruszkę.

O roli motywacji w procesie zapamiętywania mówiliśmy już wcześniej. Warto jedynie dodać, że przyswajając nowe wiadomości, dobrze jest wyznaczyć sobie jakiś ważny dla nas cel (zdanie egzaminu, otrzymanie pozytywnej oceny z testu, wykorzystanie wiadomości w praktyce, np. w rozmowie z kolegą z zagranicy). Każdego z nas co innego zachęca do pracy i podejmowania wysiłku. Ważne jest, aby z zapałem zabierać się do nauki i aby poczynione postępy dawały nam satysfakcję. Dodatkowo można też nagradzać samego siebie za systematyczny wysiłek i osiągnięcia, będzie to na pewno kolejne pozytywne wzmocnienie.

Efektywna nauka słownictwa – dalsze wskazówki dla ucznia i nauczyciela

Mówiąc o nauce leksyki w języku obcym, przede wszystkim należy uzmysłwić sobie, że nie jest to tylko opanowanie ciągu pojedynczych słów, większość z nich bowiem nie występuje samodzielnie, tylko w zbiorach, czyli zdaniach. Warto podkreślić przy tym, że zapamiętując słowa z listy, uczeń jest w stanie przyswoić nawet 200 wyrazów dziennie, co wcale nie oznacza, że będzie potrafił swobodnie ich używać czy poprawnie zastosować w wypowiedzi, nie wspominając już, że równie szybko jak je zapamiętał, tak samo szybko je zapomni, gdy tylko przestanie te słowa powtarzać. Będą one dla jego mózgu nieprzydatną abstrakcją i szybko zostaną wyrzucone z pamięci operacyjnej. Dzieje się tak dlatego, że ludzki mózg najszybciej

zapamiętuje słowa w danym kontekście. Im kontekst językowy bogatszy, tym łatwiej przychodzi opanowanie materiału. Ludzie, którzy uczą się języka za granicą, chłoną struktury i zwroty językowe wręcz błyskawicznie, bo ze wszystkich stron otoczeni są dźwiękami i obrazami w języku obcym. Ucząc się słówek w domu czy w szkole, powinniśmy zatem uruchomić wyobraźnię i starać się opanowywać je w naturalnych kontekstach sytuacyjnych i językowych, tworząc w nich pytania i odpowiedzi, bo to pozwoli skuteczniej je zapamiętać. Tworzenie zatem list z nowymi słówkami może być wsparciem, ale nie metodą nauki, bo jeśli chcemy rzeczywiście je zapamiętać, a w konsekwencji używać w rozmowie, to podstawową metodą na ich przyswojenie powinno być tworzenie całych zdań, w których nowe słowa będą zawarte. Zwroty i gotowe wyrażenia silnie pobudzają wyobraźnię niż pojedyncze wyrazy, a im żywszy obraz pojawi się w naszej głowie, tym łatwiej zapamiętamy słowa i użyjemy ich w realnej sytuacji językowej. Dzięki takiej metodzie gotowe zdania w odpowiedniej sytuacji same przychodzą nam do głowy, a w nich ukryte są nowo poznane wyrazy. Na tym właśnie podejściu opierają się znane i popularne metody nauki języków obcych, takie jak metoda Callana, metoda Pimsleura oraz metoda Michela Thomasa.

Nauka całych zwrotów ma mnóstwo zalet, m.in. poprawia płynność wypowiedzi. Uczeń nie musi bowiem wyszukiwać w pamięci poszczególnych słów i składać ich, bo ma już w głowie gotową strukturę, którą może zastosować w danej sytuacji. Poza tym opanowanie całych wyrażań daje mu pewność, że dane zdanie jest poprawne gramatycznie, a jak wiadomo – zakłócenia płynności wypowiedzi często biorą się z niepewności co do poprawności stosowanego zwrotu. Pamiętajmy, że osoby poznające nowy język nieraz blokuje mówienie, ponieważ boją się popełnić błąd. Co za tym idzie, używając gotowych zdań, stają się bardziej pewne siebie w sytuacjach komunikacyjnych (Kleban 2014).

Nauczając leksyki, trzeba pamiętać, że proces ten zawsze musi przebiegać etapami i ma swoje ustalone fazy, czyli prezentację nowych słów, ich utrwalenie poprzez ćwiczenia oraz powtarzanie w zadaniach komunikacyjnych. Warto też mieć na uwadze, że skuteczne nauczanie słownictwa musi przebiegać cyklicznie, bo, jak wiadomo, materiał językowy, z którym uczeń zetknął się tylko raz, na pewno nie zostanie przez niego zapamiętany.

Pierwszym krokiem jest zawsze wprowadzenie nowych słów i zwrotów. Może ono przebiegać w różny sposób, np. poprzez wskazanie przedmiotu, pokazanie obrazka, planszy, mapy lub plakatu, zilustrowanie znaczenia słowa za pomocą mimiki lub gestów. Te metody są najczę-

ściej wykorzystywane w nauczaniu początkujących oraz dzieci.

Pracując z uczniem, który ma już pewną bazę leksykalną, ale nadal jest na poziomie podstawowym, nauczyciel objaśniając nowe słowo, może posłużyć się synonimem lub antonimem, natomiast na kolejnych etapach zaawansowania stopniowo wprowadzać objaśnienia lub definicje w języku obcym. W przypadku, gdy słowo jest trudne i uczniowie nie są w stanie wydedukować jego znaczenia, można dodatkowo podać jego polski odpowiednik.

Kolejnym etapem powinno być utrwalenie słownictwa, czyli ćwiczenia ułatwiające zapamiętanie nowych wyrazów i ich znaczenia. Nauczyciel może posłużyć się zadaniem polegającym na czytaniu lub słuchaniu tekstu ze zrozumieniem, a następnie skupić się na ćwiczeniach z użyciem wprowadzonych słów, na początek kontrolowanych, a w dalszej kolejności komunikacyjnych. Dodatkowo może też poprosić uczniów o umieszczenie obok nowo poznanych wyrazów rysunku ilustrującego ich znaczenie, albo o podanie skojarzeń z tymi wyrazami. Zadaniem komunikacyjnym, które utrwali leksykę wprowadzoną na lekcji może być chociażby ćwiczenie typu *Znajdź kogoś, kto ...*, w którym uczniowie będą musieli, porozumiewając się ze sobą, zadawać sobie nawzajem pytania z zastosowaniem nowych zwrotów (Komorowska 2001).

Aby efektywnie uczyć słownictwa, nauczyciel powinien wziąć również pod uwagę fakt, w jaki sposób podopiecznemu najłatwiej będzie je zapamiętać i dopasować techniki pracy do rodzaju pamięci ucznia. Nie oznacza to oczywiście, że musi zaplanować na każdą lekcję ćwiczenia osobno dla wzrokowców, słuchowców, dotykowców i kinestetyków, a raczej o to, aby zatroszczył się o zachowanie równowagi między typami zadań tak, aby żaden z uczniów nie był zaniedbany. Należy pamiętać, że wzrokowcy najszybciej zapamiętają nowe wyrażenia, jeśli zobrazujemy je rysunkiem lub gestem. Ponadto powinni oni zapisywać nowe słowa w zeszytach, podkreślać je różnymi kolorami, grupować, rysować, tworzyć komiksy, historyjki, mapy mentalne oraz fiszki. Przydatne będzie też umieszczenie w klasie plakatów z ilustracjami objaśniającymi ich znaczenie. Dla słuchowców najprzydatniejsze będą zadania z wykorzystaniem bodźców dźwiękowych, czyli słuchanie piosenek, oglądanie filmików, głośne powtarzanie, słuchanie nauczyciela mówiącego w języku obcym czy wykorzystanie podcastów. Dotykowcy w celu szybszego opanowania leksyki powinni wykonywać ćwiczenia plastyczne. Pomocna może okazać się tu metoda projektów czy plakatów, dekoracji do przedstawienia, dotykanie przedmiotów lub zapisywanie graficzne znacze-

nia wyrazów. Kinestetycy natomiast najszybciej zapamiętają nowe słownictwo, jeśli zaplanujemy na lekcji zadania umożliwiające poruszanie się po klasie, np. krótkie dialogi, odgrywanie scenek, sondę wśród koleżanek i kolegów, gry i zabawy, podczas których mogą wyjść z ławek czy podejść do tablicy.

Podsumowanie

Reasumując, efektywność nauczania zależy od szeregu czynników, zarówno wewnętrznych, wynikających z uczenia, takich jak motywacja, nastawienie, samopoczucie, zainteresowania, wiara we własne możliwości, umiejętność koncentracji, jak i zewnętrznych, czyli zależnych od pedagoga. To, na co mamy wpływ my, nauczyciele, to chociażby kreowanie przyjaznej atmosfery na zajęciach językowych, dobór pomocy, metod i form pracy i dopasowanie ich do naszych wychowanków. Nie należy też zapominać, że kluczową rolę w procesie dydaktycznym zawsze odgrywa pozytywna relacja uczeń-nauczyciel, relacja, która pozwoli zgromadzić jak największą wiedzę o naszym podopiecznym, o tym, co lubi, czym się interesuje, pasjonuje, jakie ma poglądy, bo to właśnie umożliwi indywidualizację procesu nauczania, dostosowanie pracy do potrzeb i typów inteligencji uczniów, a w konsekwencji zapewni obu stronom realizację wyznaczonych celów. Jednym słowem, nauczać efektywnie, to odnieść sukces w podejmowanych działaniach, czyli zaopatrzyć ucznia w umiejętności, dzięki którym jest w stanie bez przeszkód komunikować się w języku obcym. Nie jest to możliwe bez odpowiedniej bazy leksykalnej, a ta z kolei tworzy się dzięki umiejętnemu nauczaniu słownictwa i systematycznym powtórkom.

BIBLIOGRAFIA

- *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie* (2003), Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- *Europejskie Portfolio Językowe* [online]<http://www.ore.edu.pl/strona-ore/index.php?option=com_phocadownload&view=category&id=60:europaeskie-portfolio-jzykowe&Itemid=1063>.
- Fontana, D. (1998) *Psychologia dla nauczycieli*. Poznań: Zysk i Spółka.
- Janowska, I. (2012) Motywacyjna rola zadań w nauczaniu i uczeniu się języka obcego. W: *Języki Obce w Szkole*, 3, 40-47 [online]<<http://www.jows.pl/sites/default/files/janowska.pdf>>.
- Janaszek, M. i Pfeiffer, K. (2012) Jak uczyć języków z pasją? O projektach ELL słów kilka. W: *Języki Obce w Szkole*, 3, 75-79 [online]<http://jows.pl/sites/default/files/Janaszek_03.pdf>.

- Karpeta-Peć, B. (2010) *Otwarty, aktywny, samodzielny. Alternatywne formy pracy. Przewodnik dla nauczycieli języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kleban, M., (2014) *Pakiet metodyczny dla nauczycieli języków obcych II etapu edukacyjnego*, Warszawa: ORE.
- Kołodziejczyk, W., Polak, M. (2011) *Jak będzie zmieniać się edukacja? Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, Warszawa: Instytut Obywatelski.
- Komorowska, H. (2001) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska, H. (red.) (2009) *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Komorowska, H. (red.) (2011) *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Kruszewski, K. (red.) (2005) *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Mietzel, G. (2002) *Psychologia kształcenia. Praktyczny poradnik dla pedagogów i nauczycieli*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne.
- Papińska, A. (2012) Dzień Języków Obcych – Zabawa, nauka i motywacja do pracy. W: *Języki Obce w Szkole*, 3, 103-107 [online]<http://jows.pl/sites/default/files/Papińska_03.pdf>.
- Piegzik, W. (2013) Kaligram jako narzędzie rozwijania kompetencji leksykalnej na lekcji języka obcego. W: *Języki Obce w Szkole*, 2, 144-147 [online]<<http://jows.pl/sites/default/files/Piegzik.pdf>>.
- Siek-Piskozub, T. (2001) *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Szałek, M. (2004) *Jak motywować uczniów do nauki języka obcego*. Poznań: Wagros.
- Zawadzka, E. (2004) *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.
- Żylińska M., (2010) *Szkola szkodzi na mózg*, Polityka.pl [online]<<http://archiwum.polityka.pl/art/szcolaszkodzina-mozg,429087.html>>.

NARZĘDZIA INTERNETOWE:

- http://projektsukces.pl/wp-content/uploads/2013/10/jak_uczyc_sie_do_egzaminow.pdf
- <http://szybkiczytanie.pl/methods/>

ANNA CIENIUCH-KRÓL Nauczycielka języka hiszpańskiego z wieloletnim stażem. Jest lektorką w szkole Diálogo oraz koordynatorką hiszpańskiej sekcji dwujęzycznej w IX LO w Lublinie. Organizator konkursów międzyszkolnych *Ekologia po hiszpańsku* i *Las maravillas de España y del mundo hispano*. Prowadzi blog sekcji hiszpańskiej w IX LO.

1 Źródło: https://pl.wikipedia.org/wiki/Krzywa_zapominania

2 ibidem

Ranga słownictwa w nauczaniu języka obcego osób dorosłych na przykładzie języka włoskiego

ALEKSANDRA
LEONCEWICZ

Artykuł przedstawia praktyczne podejście do nauczania słownictwa w procesie nauczania języka włoskiego dorosłych i uzasadnia rangę pracy nad materiałem leksykalnym, jako ważnym elementem lekcji języka obcego. W ostatniej części przedstawiono kilka przykładowych ćwiczeń leksykalnych z języka włoskiego.

Równomierne rozłożenie nacisku na nauczanie wszystkich podsystemów językowych jest bardzo ważne w nauczaniu języka obcego, ponieważ *[p]odstawową funkcją i elementarnym zadaniem podręcznika kursowego jest sprzyjać opanowaniu wszystkich podstawowych umiejętności i sprawności językowych. Powinien on (...) umożliwiać opanowanie podsystemów językowych (wymowy, pisowni, słownictwa i gramatyki)* (Komorowska 2009:51-52).

Obserwując wnikliwie aktualne tendencje, powszechne w nauczaniu języka włoskiego w Polsce, można zauważyć pewien brak równowagi w rozkładaniu tych akcentów. W pewnej mierze taka sytuacja może mieć źródło w przyzwyczajeniach historycznych związanych z nauczaniem włoskiego, co analizuje E. Jamrozik w artykule „Zarys historii nauczania języka włoskiego w Polsce”:

Nauczanie (...) było prowadzone w sposób zdecydowanie tradycyjny. Nauczający języka włoskiego dysponowali głównie podręcznikami i skryptami oraz antologiami tekstów przez nich samych opracowanymi (por. Mikołajewski, Bednarz 1991). Podręczniki oparte były po części na fragmentach tekstów literackich, po części na tekstach i dialogach skonstruowanych przez autorów dla zilustrowania wprowadzanego materiału gramatycznego. Były obudowane na ogół bardzo solidnym i obszernym komentarzem gramatycznym. Obfitowały w ćwiczenia z zakresu głównie morfologii i struktur składniowych (obecnego czytelnika zadziwia np. skąpa ilość lub wręcz brak ćwiczeń poświęconych słownictwu), polegające na uzupełnianiu pojedynczych zdań (prawie nigdy tekstów) bra-

kującym elementem, przekształcanie form bezokolicznika na podane formy osobowe, odpowiadanie na pytania pod kątem użycia właściwej formy gramatycznej (Jamrozik 2014).

Wart uwagi jest niewątpliwie znaczący wpływ niektórych włoskich podręczników do nauki języka włoskiego dla obcokrajowców na metodykę nauczania włoskiego w Polsce. Popularność tych podręczników często wynika jedynie z dostępności danej pozycji lub jej przystępności cenowej, a nie ze świadomego doboru materiałów do celów dydaktycznych założonych dla danego kursu językowego. I tak, jednym z najbardziej popularnych podręczników do języka włoskiego w Polsce jest *Progetto Italiano 1 i 2*, wydawnictwa Edilingua, podręcznik, który jest często wybierany, jako podręcznik wiodący, ewentualnie jeden z dwóch, zarówno w wielu szkołach językowych, jak i wybrany dla szkół ponadgimnazjalnych¹. Materiał omawiany w podręczniku odpowiada podstawie programowej, co skutkuje niemal automatycznie tendencją do przyjmowania podręcznika jako materiału bazowego dla wielu kursów języka włoskiego w edukacji pozaformalnej. Metoda proponowana przez *Progetto Italiano* w dużym stopniu kładzie nacisk na nauczanie gramatyki, co można dostrzec w dialogach rozpoczynających każdy kolejny rozdział. Słownictwo natomiast pojawia się w ograniczonych ilościach i często nie jest uporządkowane tematycznie, a ćwiczenia przewidziane na jego opanowanie stanowią ok. 10 proc. wszystkich zadań w zeszycie ćwiczeń.

Nauczyciel zmuszony jest, więc, w zależności od czasu przewidzianego na realizację podręcznika, do po-

siłkowania się innymi materiałami, które powinien sam przygotować, żeby powiązać i uzupełnić tematycznie słownictwo rozrzucone w podręczniku.

Innym podręcznikiem używanym w Polsce jest *Campus I*, wydawnictwa Guerra Edizioni, który cechuje się zgoła innym podejściem do nauczania gramatyki. Materiału gramatycznego nie ma w nim zbyt wiele, co może stwarzać wrażenie chaosu, ale niejako w zamian mamy tu o wiele więcej tekstów i nagrań – w porównaniu do podręcznika *Progetto Italiano*. Teksty te są jednak zdecydowanie za trudne dla początkującego ucznia polskiego i wyraźnie brakuje ćwiczeń pozwalających podsumować i opanować nowy materiał leksykalny.

Rola nauczania słownictwa w procesie nauczania języka obcego

W wielu tekstach poświęconych nauczaniu języków obcych można spotkać się z tezą, że Polsce z różnych powodów kładzie się często większy nacisk na opanowanie materiału gramatycznego niż na praktyczne zastosowanie słownictwa i mówienie. W efekcie uczeń skupia się głównie na ćwiczeniach gramatycznych i po roku nauki nierzadko dochodzi do wniosku, że zna, przykładowo, kilka czasów gramatycznych, ale brakuje mu słów, żeby skonstruować prostą wypowiedź. Do takich wniosków dochodzą i młodszy uczniowie, i dorośli, którzy tłumaczą, że przerobili duży materiał gramatyczny, ale nie są w stanie się wypowiedzieć. H. Komorowska dobitnie podkreśla, że *[b]lokada komunikacji to najczęściej skutek nieznanomości potrzebnego słownictwa* (Komorowska 2009:151).

Często dorośli uczniowie wiążą uczenie się leksyki z mozolnym i nudnym powtarzaniem słówek w domu. Zapisują się więc na zajęcia prowadzone metodą komunikatywną, czyli – w ich rozumieniu – niewymagającą nauki i pracy własnej, a już na pewno uczenia się słówek na pamięć. Niezbędne jest zatem wzbogacenie lekcji, bez względu na wybrany podręcznik, o metodycznie przemyślane i konsekwentnie wprowadzane ćwiczenia mające na celu opanowanie wprowadzanego słownictwa.

Wraz z rosnącą popularnością Internetu, portali społecznościowych i aplikacji na telefon, wzrasta też zainteresowanie formami nauki za pośrednictwem tych właśnie mediów. Z jednej strony, jest to ogromne ułatwienie dla uczniów, z drugiej jednak – ogromne ryzyko niezetelności przekazywanych informacji, szczególnie, jeśli dane strony tworzą sami internauci. Jeden z wielu portali internetowych przeznaczonych do nauki języków zachęca, na przykład, do uczenia się słówek, lekceważąc niejako gramatykę:

Gdy uczysz się słówek zawsze używaj ich w zdaniach. Mogą być to najprostsze zdania na świecie albo skompliko-

wane i nieschematyczne. Wszystko zależy od Twojego zaangażowania i motywacji. Nawet, jeśli na początku nie będą w 100 proc. gramatycznie poprawne, pamiętaj, że dzieci (...) mają gramatykę głęboko... w poważaniu, a jednak później stosują ją perfekcyjnie².

Nie można bezkrytycznie przyjąć pomysłu uczenia się słów z pominięciem gramatyki. Poza tym, proces uczenia się języka przez osoby dorosłe zasadniczo różni się od takiego procesu u dzieci, które w trakcie rozwoju i edukacji korygują błędy językowe, podczas gdy bardzo trudno jest osobie dorosłej pozbyć się niewłaściwych form. Trudno jednak nie zgodzić się z ideą uczenia się słów w zdaniach.

Podobnie liczne podręczniki czy strony internetowe sugerują konieczność powtarzania słownictwa, ale, niestety, nie proponują żadnych ćwiczeń (lub nieliczne), które uczniowi tę pracę mają ułatwić: *Psycholodzy udowadniają, że gdy nowe słowo zobaczymy średnio 4 razy, 4 razy je powiemy, 4 razy je usłyszymy i 4 razy przeczytamy (oczywiście w różnych kontekstach i odstępach czasu), nie będziemy musieli wkładać już żadnego wysiłku, by je zapamiętać na długo³.*

Należy również wziąć pod uwagę to, że wiele szkół językowych (i propagatorów metod nauczania) w celu zdobycia popularności sugeruje, że nauka języka nie wymaga specjalnego wysiłku. Potencjalny dorosły uczeń niejednokrotnie mimowolnie nabiera przekonania, że wystarczy przyjść na zajęcia. W pracy z osobami dorosłymi bardzo często nauczyciel spotyka się z pytaniem, jak długo trzeba się uczyć, żeby mówić, bądź ze stwierdzeniem: *chodzę na zajęcia 3 lata, to już dużo umiem*. Żeby wyjść na przeciw oczekiwaniom takich studentów, należy stworzyć im warunki do nauki słownictwa w trakcie zajęć i w znacznie większym stopniu skupić się na nauce leksyki.

Przykłady ćwiczeń

W pracy nad opanowaniem materiału leksykalnego zasadniczo wyróżnia się trzy etapy: wprowadzanie, opanowywanie i powtarzanie (Komorowska 2009:152). Pierwszy etap polega głównie na wyjaśnianiu znaczeń za pomocą definicji, tłumaczenia na język ojczysty, synonimów i antonimów nowych słów, ilustracji. Na tym etapie możemy również dokonać wyboru słownictwa, nad którym będziemy pracować w kolejnych etapach. Warto pamiętać, że niezwykle istotna w nauce słownictwa obcojęzycznego jest praca z tekstem. Umiejętność zrozumienia słownictwa dzięki kontekstowi jest podstawą do dalszej pracy nad przyswajaniem języka. Niezwykle istotne jest umiejętne wybranie słów kluczowych, które przeprowadza nauczyciel lub uczniowie z pomocą nauczyciela. Mało skuteczną metodą jest z kolei tworzenie listy słów, która wielu dorosłym kojarzy się z nudnymi i często nielubianymi zajęciami szkolnymi. Stąd

też potrzeba innych form pracy nad zapamiętaniem nowego materiału leksykalnego i konieczność przejścia do etapu drugiego na lekcji. Z pewnością nie należy ograniczać pracy nad słownictwem do zadania nauczenia się nowych słów w domu czy nawet do przeprowadzenia kartkówki na kolejnych zajęciach. Taka kartkówka może być ustalona po wykonaniu pewnej pracy nad danym słownictwem i jej pozytywne wówczas efekty zachęcą uczniów do dalszej nauki. W przeciwnym razie konieczność nauczenia się słów w domu zostanie podświadomie sprowadzona do uciążliwego obowiązku, co szczególnie w przypadku osób dorosłych bywa niewykonalne, chociażby z powodu braku czasu.

Ćwiczenia ułatwiające zapamiętywanie nowego słownictwa

Oczywiście istnieje wiele znanych metod uczenia słownictwa, takich jak tworzenie synonimów czy antonimów, pokazywanie obrazków itp. Można też zaproponować inne ćwiczenia ułatwiające zapamiętywanie słów.

ZINDYWIDUALIZOWANE FISZKI

Uczenie się na pamięć krótkich, prostych, „życiowych” zdań jest niezwykle skuteczne i przydatne, ponieważ pozwala zapamiętać praktyczną formułę, gotowe zdanie. Zapamiętywanie może opierać się na mechanizmie, który uruchamia się przy mimowolnym utrwalaniu się w pamięci sloganów reklamowych czy tekstów piosenek: kluczem do sukcesu jest powtarzanie. Żeby nie zmuszać uczniów do uczenia się słów z przygotowanej wcześniej listy lub też ze słowniczków często znajdujących się na końcu rozdziałów w wielu podręcznikach, skuteczną metodą jest przygotowywanie zindywidualizowanych fiszek. Na rynku dostępnych jest sporo wszelakich fiszek do nauki języka włoskiego, są to jednak pogrupowane tematycznie pojedyncze słowa. Konieczność powtarzania przez dłuższy czas słów z tej samej dziedziny może okazać się dla ucznia nużące i w sumie nieefektywne, a słowa w izolacji, nie w gotowych zdaniach nie redukują trudności komunikacyjnych. Bardzo skuteczną i lubianą przez większość uczniów metodą jest praca z fiszkami zawierającymi krótkie zdania. Pierwszym etapem jest przeczytanie tekstu, np. znalezionego w Internecie fragmentu tekstu oryginalnego. Następnie, po wprowadzeniu nowego słownictwa, nauczyciel prosi uczniów o wytypowanie od 3 do 6 ważnych, przydatnych i nowych słów. Ostatni etap to stworzenie indywidualnych fiszek.

Ważne jest, żeby fiszki spełniały kilka warunków:

- każda fiszka to krótkie pełne zdanie, którego uczeń może użyć bez wprowadzania modyfikacji;
- każde zdanie na fiszce MUSI zawierać słowo z nowego tekstu;

- zdanie zapisane na fiszce nie może zawierać więcej niż 8 słów;
- zdania muszą być zbudowane na podstawie dobrze znanego uczniom materiału gramatycznego. Mają pokazywać, że do przeprowadzenia komunikacji wystarczają podstawowe formy gramatyczne i duży zasób słów;
- zdania na fiszkach muszą być praktyczne i przydatne;
- materiał z fiszek należy powtarzać na każdej kolejnej lekcji, eliminując systematycznie te, które uczniowie już opanowali, i wzbogacając zbiór o kolejne, tworzone na podstawie nowych tekstów.

TŁUMACZENIE SŁOWNICTWA I ZDAŃ

Jest to ćwiczenie oparte na zarzuconej metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej, która szczególnie w pierwszym okresie popularności metody komunikacyjnej była eliminowana z racji tego, że wymaga użycia języka ojczystego. Jednak ostatnio coraz częściej powraca i jest stosowana mimo rozmaitych zarzutów. Wykorzystanie jej (z drobnymi modyfikacjami) może się okazać bardzo skuteczne w nauczaniu osób dorosłych, które bardzo często próbują wymusić na nauczycielu dokładne przetłumaczenie nowego słownictwa bądź też „tłumaczyć” sobie zdania, zanim je wypowiedzą, przez co tworzą dziwaczne i niezrozumiałe kalki językowe.

Ciekawą koncepcję stanowi również w dzisiejszej epoce otwartych granic i różnorodności językowej w obrębie Unii Europejskiej oparcie zadań dla uczniów o różnojęzyczność (ang. *plurilingualism*), która *nie jest równoznaczna z perfekcyjną znajomością kilku języków, ale stanowi próbę wykorzystania posiadanej wiedzy językowej i umiejętności porozumienia się z innymi ludźmi w wielu sytuacjach życiowych. (...) Wiąże się też z pewną wrażliwością na podobieństwa między językami* (Otwinowska-Kasztelaniec 2007:99).

Proponując zatem tłumaczenia zdań, można nawiązywać do konstrukcji czy podobieństw leksykalnych w innych znanych uczniom językach, najczęściej odnosząc się prawdopodobnie do języka angielskiego. *Wiele można osiągnąć na przykład poprzez uświadamianie uczniom podobieństw pomiędzy słownictwem języków europejskich* (Otwinowska-Kasztelaniec 2007:100).

a) Tłumaczenie słów

Z oryginalnego tekstu należy wybrać zasób słów, które uczniowie powinni już znać, i polecić przetłumaczenie ich na język polski. Uczniowie w trakcie czytania tekstu mają za zadanie przetłumaczenie na polski konkretnych słów lub odwrotnie: mają znaleźć w tekście oryginalnym słowa odpowiadające polskim. Przy wyborze słów ważne jest, by były to albo słowa, których odpowiedniki w innych językach obcych nie są podobne, albo wręcz odwrotnie, jeśli przyjmie-

my za cel zadania uświadomienie uczniom podobieństw, o czym już wspomniano. Często na etapie wprowadzania słownictwa i ćwiczeń polegających na rozumieniu tekstu uczniowie od razu rozumieją dosyć dobrze dany tekst nie z racji znajomości języka włoskiego, ale poprzez skojarzenie z innymi językami, w których dane wyrażenia są podobne. Poprzez odpowiedni dobór słów kładziemy nacisk na pracę nad tzw. aktywną znajomością języka włoskiego.

b) Tłumaczenie całych zdań z języka polskiego na włoski

Ważne jest, żeby zdania koncentrowały się na użyciu nowego, wcześniej omawianego z uczniami słownictwa, przy jednoczesnym ograniczeniu skomplikowanych struktur gramatycznych. Inną wersją tego samego ćwiczenia, niewymagającą użycia języka polskiego, jest poproszenie uczniów o ułożenie zdań z wybranymi wyrazami, które poznali na wcześniejszych zajęciach.

OBRAZKI, DEFINICJE, HISTORYJKI

Tworzenie definicji bądź pokazywanie obrazków to metody często wykorzystywane do wprowadzania nowego słownictwa, które mogą się okazać bardzo skuteczne na etapie utrwalania materiału leksykalnego.

a) Nauczyciel dzieli uczniów na małe grupy, najlepiej 3-osobowe (maks. 4) i rozdaje im karteczki z wyrazami poznanymi wcześniej na zajęciach. Wyrazy mogą być zapisane lub też przedstawione graficznie. Zadaniem uczniów jest wyjaśnienie, o jakie słowo chodzi tak, żeby pozostałe osoby w grupie dane słowo odgadły. Zależnie od poziomu zaawansowania, uczniowie mogą użyć definicji, „wypowiedzieć się” za pomocą dźwięków lub innymi sposobami. Ważne jest, że zostanie osiągnięty cel: powtórzenie danego słowa. Słabym punktem tego ćwiczenia jest, szczególnie w przypadku liczniejszych grup, brak możliwości kontroli poprawności budowanych przez uczniów zdań. Z drugiej strony, jest to świetne ćwiczenie rozwijające komunikację i ułatwiające uczniom przełamanie barier w mówieniu, dlatego, że skupia się na przekazaniu słowa, a nie uruchamia mechanizmu stresu, że nie zna się dobrze języka. Uczeń unika zakłopotania pojawiającego się w przypadku wypowiedzania się na forum całej grupy.

b) Nauczyciel prosi grupy uczniów o ułożenie historyjki z użyciem wszystkich słów, które poprzednio tłumaczyli. Zależnie od poziomu zaawansowania, można wskazać

struktury gramatyczne, które uczniowie powinni zastosować. Następnie wszystkie grupy czytają swoje historyjki. Skuteczność tego zadania opiera się często na aspekcie ludycznym, który w pracy z osobami dorosłymi jest bardzo przydatny i zdecydowanie ułatwia naukę, a jednocześnie nauka ta nie kojarzy się z dużym wysiłkiem. Z psychologicznego punktu widzenia dobrze jest jednak nie nazywać danego ćwiczenia zabawą: języków uczą się często osoby ambitne, które chcą być traktowane poważnie, a bezpośrednie nawiązanie do zabawy może wywołać odwrotny skutek. Abstrakcyjność niektórych opowiadań, często nieunikniona z racji doboru słów, wzmacnia efekt wykonanej pracy i ułatwia zapamiętanie słownictwa.

UZUPEŁNIANKA

Ćwiczenie polega na uzupełnianiu tekstu lub zdań słowami, które uczniowie poznali na wcześniejszych zajęciach. Nauczyciel może wypisać słowa, o które chodzi, a przy wyższym stopniu zaawansowania uczniów pozostawić jedynie wolne miejsca, nie wskazując, spośród jakich wyrazów uczniowie mają wybierać. Wyrazy mogą być zapisane we właściwej już formie lub też mogą być przez uczniów odpowiednio dopasowywane do zdań. Jest to ćwiczenie, które – oprócz powtórzenia i utrwalenia słownictwa – ma na celu pracę nad kolokacjami. Zagadnienie kolokacji jest pomijane przez większość podręczników do nauki języka włoskiego, warto, więc wprowadzać je na lekcjach.

BIBLIOGRAFIA

- Jamrozik, E. (2014) Zarys historii nauczania języka włoskiego w Polsce. W: *Języki Obce w Szkole*, 3, 23-30.
- Komorowska, H. (2009) *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Otwinowska-Kasztelanica, A. (2007) Na drodze ku różnorodności; podnoszenie świadomości językowej przy nauczaniu słownictwa na przykładzie języka angielskiego. W: *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

ALEKSANDRA LEONCEWICZ Absolwentka filologii włoskiej UW, wykładowca języka włoskiego w Instytucie Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej UW, gdzie pisze pracę doktorską z dydaktyki języka włoskiego. Ma ponad dziesięcioletnie doświadczenie w nauczaniu, pracowała dla wielu szkół językowych w Warszawie, aktualnie w College of Europe (kampus Natolin) i na Uniwersytecie Otwartym Uniwersytetu Warszawskiego. Jest także tłumaczem, specjalizuje się w tłumaczeniach ustnych.

1 http://www.pawelwilkus.pl/witryna/Jezyk_woski_files/Program%20nauczania%20wloski%20DKOW-5002-30%3A08.pdf.

2 SzybkaNauka.pro: <https://szybkanauka.pro/jak-uczyc-sie-slowek/>.

3 Języko-Sfera: <http://www.prestonschool.pl/blog/jak-zapamietac-slowa-w-jezyku-obcym-na-zawsze/>.

Jak efektywnie nauczać słownictwa i pracy z tekstem na studiach filologicznych

MATEUSZ OSTALAK

Rozumienie tekstu to jeden z komponentów praktycznej nauki języka obcego, sprawiający najwięcej trudności na studiach filologicznych. Niezliczone słowa, mnóstwo opisów ich znaczeń oraz kolokacje, których elementy stanowią – są przyczyną tego, że studenci filologii angielskiej mają problem z zapamiętaniem tak obszernego materiału. Jednak czy rozumienie tekstu musi być utożsamiane tylko z uczeniem się słów na pamięć?

Prowadzenie zajęć z praktycznej nauki języka angielskiego bardzo często przypada doktorantom. W trakcie swoich studiów doktoranckich dwukrotnie prowadziłem zajęcia z komponentu rozumienia tekstu. Były to ćwiczenia na I roku stacjonarnych studiów I stopnia oraz I roku niestacjonarnych studiów II stopnia. W artykule tym opisuję prowadzenie zajęć z rozumienia tekstu, m.in. omawiam rodzaje ćwiczeń, które przyniosły oczekiwany rezultat. Skupiam się też na wskazówkach, które mogą pomóc doktorantom, nauczycielom i wykładowcom w prowadzeniu zajęć z rozumienia tekstu.

Dlaczego nauczanie rozumienia tekstu jest ważne?

Praca z tekstami w języku obcym służy głównie poznaniu słownictwa. Czytanie anglojęzycznych tekstów i analizowanie ich treści sprawiają, że m.in. w ten sposób studenci napotykają nowe słowa i sprawdzają ich znaczenie w słownikach. Jest to dość ważny etap przyswajania leksyki, ponieważ już w momencie napotkania słowa w danym kontekście rozpoczyna się proces przyswajania go. Proces ten staje się bardziej efektywny, jeśli czytane teksty mieszczą się w kręgu zainteresowań studentów. Im bardziej tematyka tekstów ich interesuje, tym większe jest ich zaangażowanie w analizowanie ich (Barkley 2010:75).

Poprzez pracę z tekstami łatwo można zaznajomić studentów z różnymi gatunkami, charakteryzującymi się

odmienną organizacją tekstu (ang. *composition*) (Cook 2008:50). Podczas analizy tekstów reprezentujących przykładowe gatunki: list formalny, artykuł naukowy, recenzja (filmu bądź książki), skupiamy się na różnych typach kompozycji tekstów, wyjaśniamy różnice w doborze słownictwa oraz stylu, który jest dla nich charakterystyczny. Im więcej różnorodnych tekstów przeczytamy i przeanalizujemy, tym łatwiej studenci będą rozpoznawać cechy kompozycyjne różnych gatunków. Jest to szczególnie ważne w przypadku studentów I roku, którzy dopiero zaczynają swoją przygodę ze studiami filologicznymi (Brown 2007:90).

Nauczanie rozumienia tekstu sprzyja również rozwijaniu umiejętności płynnego porozumiewania się i dyskusowania na różne tematy. Student po przeczytaniu interesującego tekstu z dobrze opracowanym słownictwem, które wcześniej nie było mu znane i sprawiało problemy, będzie w stanie zacząć rozmowę dotyczącą poruszanej w nim tematyki z gotowością i większą ochotą niż osoba, mająca zaprezentować nieciekawą tekst zawierający sporo nieznaną i niewyjaśnionych słów.

Charakterystyka współpracy ze studentami

Grupa, z którą prowadziłem zajęcia, liczyła 30 osób (24 kobiety i 6 mężczyzn). Ćwiczenia w wymiarze 30 godzin odbywały się w semestrze zimowym. Obowiązkowymi podręcznikami, z których studenci mieli przygotowywać się do

zajęć, były: *Advanced English Practice* autorstwa M. Vince'a¹ oraz *CAE Testbuilder* autorstwa A. Frenche'a².

Przygotowywanie się do zajęć z rozumienia tekstu bywa bardzo czasochłonne dla studentów. Jest to związane nie tylko z opanowaniem wielu słów, ale i zadaniami, które są przypisane do poszczególnych działów tematycznych. Aby usprawnić prowadzenie tego przedmiotu, przyjąłem następujący system: na każde zajęcia studenci mieli za zadanie opracować w domu dwa działy tematyczne ze słownictwa z książki Vince'a. Takich rozdziałów było 18, co sprawiło, że w ciągu 9 spotkań studenci skończyli pracę z pierwszą obowiązkową książką. Na każde kolejne zajęcia uczący się zostali poproszeni o opracowanie trzech tekstów z rozdziałów o nazwie *Paper 1* z książki A. Frenche'a. Tekstów było łącznie 15, zatem w ciągu 5 kolejnych zajęć studenci skończyli pracę z drugą książką. Ostatnie zajęcia w semestrze zostały przeznaczone na test końcowy.

Każde zajęcia rozpoczynałem od przeprowadzenia krótkiego testu ze słownictwa, które studenci mieli za zadanie przyswoić podczas przygotowywania się do zajęć. Ich zadaniem było wyjaśnienie słów angielskich tylko przy użyciu angielskiej definicji, np.: *whisper – to speak very*

quietly, using the breath but not the voice, so that only the person close to you can hear you. Po przeprowadzonym teście rozdawałem grupie własne zestawy ćwiczeń przygotowane w oparciu o materiał, który studenci mieli za zadanie wykonać w domu. Najważniejszym celem tej serii ćwiczeń było:

- utrwalenie słownictwa przyswojonego przez studentów;
- użycie słów w różnych kontekstach w zależności od omawianego działu tematycznego;
- zapoznanie studentów z różną formą ćwiczeń (test wielokrotnego wyboru, uzupełnianie luk);
- rozwijanie umiejętności formułowania wypowiedzi przy użyciu omawianego słownictwa;
- umiejętność praktycznego zastosowania poznanego słownictwa.

Podczas układania zestawów ćwiczeń starałem się dążyć do jak największego zróżnicowania zadań. Słowa użyte w ćwiczeniach pochodzą z książek i tekstów, z którymi pracowali studenci, natomiast forma i struktura zadań są mojego autorstwa. Oto wybrane przykłady dodatkowych ćwiczeń.

a) wstawianie podanych słów w odpowiedniej formie do luk w zdaniach

rate wind down diversion draw back pant cut out

1. Everybody needs a _____, and college basketball is mine.
2. Our money was running out at an alarming _____.
3. I find it difficult to _____ after a day at work.
4. Sorry I am late – I was _____ at work.
5. She peeped into the box and _____ in horror.

b) wpisywanie odpowiedniego przymyka w puste miejsca

1. People who suffer _____ serious heart diseases should visit doctors more often.
2. My friends agreed _____ spend weekend with me and my girlfriend.
3. If your son doesn't change his behavior, he will end _____ in a prison.
4. I was very impressed _____ the portrait painted by this artist. It looks really awesome !

c) wpisywanie brakujących liter, aby utworzyć pełne wyrazy

1. The building had originally been a manor house and must have looked beautiful in its ___ _ day.
2. Economists predict that house prices will remain ___ _ tic for a long period.
3. The cake looks great, but I am ___ _ ffed.
4. How can children learn in **cram** ___ _ classroom?

d) słowotwórstwo: tworzenie od podanych rzeczowników / czasowników / przymiotników słów, które pasują do kontekstu zdania

1. What is theof this ocean ? Do you know maybe? DEEP
2. Okay, I will help you but what will I get in? TURN
3. It is generally believed that ice needsto melt. HOT
4. During Second World War Germany used to be a very country. POWER

e) testy wyboru, gdzie tylko jedna odpowiedź jest poprawna

- The streets werewith people.
A. crammed B. cramped C. cluttered D. crowded
- The walls werewith paintings and prints.
A. stained B. cluttered C. crowded D. stretched

f) układanie wyrazów z rozsypanki literowej

- I couldn't turn my eyes away from the(ENRCSE)
- The(PNSLACDEA) was absolutely marvelous !
- Red trousers, yellow shoes and blue t-shirt ? You look like a(OLWNC)
- Marphy has always maintained that the league was his (NDILBCHRAI)

g) poprawianie błędnie zapisanych słów w danym wersie

- She asocciate all her memories with trips around the world.
- Everyone was claping their hands when the actor appeared on the stage.
- My sister has always wanted to became a ballerina.
- They are preparing for the dress rehearsal.
- They didn't know that you were acompanying me.

Proponowane zadania miały odmienne formy, a ich celem było rozwijanie różnych umiejętności. Poprzez wstawianie słów w odpowiedniej formie do luk w zdaniach studenci mogli wyćwiczyć dwie umiejętności językowe. Pierwsza z nich to umiejętność zastosowania danego słowa w konkretnym kontekście, skoro często słowa mają więcej znaczeń i niezbędna jest dokładna ich znajomość, by właściwie dopasować słowo do kontekstu. Druga umiejętność wiąże się z poprawnością gramatyczną. Czasami słowo, które jest podane w ćwiczeniu, musi być użyte w odpowiedniej formie gramatycznej. Jest to typ ćwiczenia znany od dawna, a najważniejszy jest tutaj poziom trudności, dostosowany do poziomu grupy uczących się.

Wpisywanie brakujących liter umożliwiała studentom rozpoznanie słowa po pierwszych bądź końcowych literach. Bardzo często się zdarza, iż zakończenia słów są postrzegane jako mylące i trudne do zapamiętania, jak np. *-ous* w słowie *enormous* albo *-quilizer* w słowie *tranquilizer*. Poprzez doszukiwanie się słów po ich charakterystycznych początkach lub zakończeniach studenci łatwiej mogą później te słowa kojarzyć.

Dzięki ćwiczeniu słowotwórczemu studenci tworzyli różne części mowy od podanego słowa, np. od słowa *fame* (sława), mogli utworzyć przymiotnik *famous* (sławny) i przysłówek *famously* (sławnie). Utworzenie i użycie słowa *famous* jest dobrą okazją do uświadomienia studentom, że forma przecząca tego słowa – *infamous* – znaczy nie tylko *nieślawny*, ale również *haniebny* oraz *okryty złą sławą*. Dlatego też przy tego rodzaju ćwiczeniach ważny jest odpowiedni dobór słów.

Testy wielokrotnego wyboru mają na celu pomóc studentom w:

- przetłumaczeniu każdego z czterech podanych słów;
- wybraniu tego, które pasowało do kontekstu zdania;
- odrzuceniu reszty wraz z uzasadnieniem;
- stworzeniu kontekstu do pozostałych słów.

Po wykonaniu tej serii ćwiczeń, która była dość czasochłonna, przez ostatni kwadrans zajęć graliśmy ze studentami w kalambury, dzięki czemu w szybki, przyjemny i pożyteczny sposób mogli oni kolejny raz powtórzyć omówiony materiał. Wybrana osoba losowała jedno słowo bądź wyrażenie, które musiało być przedstawione graficznie na tablicy albo pokazane za pomocą ruchów ciała, bez użycia mowy. Ta forma ćwiczenia jest bardzo skuteczna dla wzrokowców, którzy szybciej i bardziej efektywnie zapamiętują słowa poprzez zilustrowanie ich, a także dla kinestetyków, którzy najszybciej uczą się poprzez ruch, mimikę i gesty (Ellis 1997:30).

Pod koniec semestru, po wykonaniu ze studentami różnych zadań, zdecydowałem, iż dokonam porównania, które ćwiczenia sprawiały grupie największą trudności, a które były dla nich najbardziej efektywne. Doświadczenie przeprowadziłem na podstawie rozmów ze studentami, regularnego kontrolowania ich pracy, sprawdzania testów, wymiany opinii oraz spostrzeżeń. W tabeli poniżej prezentuję wyniki z przeprowadzonego doświadczenia. Postanowiłem użyć skali od 0 do 5, gdzie 0 oznacza brak trudności w rozwiązaniu danego ćwiczenia oraz brak jakiegokolwiek efektywności,

a 5 dotyczy największego stopnia trudności oraz największej efektywności.

TABELA 1. Porównanie stopnia trudności oraz efektywności ćwiczeń według ich typów.

TYP ZADANIA	STOPIEŃ TRUDNOŚCI	STOPIEŃ EFEKTYWNOŚCI
Wpisywanie słów w odpowiedniej formie do luk w zdaniach	4	4
Wpisywanie brakujących przymków	3	4
Wpisywanie brakujących liter w słowach	5	5
Słowotwórstwo	4	5
Test wyboru	2	3
Układanie słów z rozsypanych liter	3	2
Poprawianie błędnie zapisanych słów w wersach	4	4

Z przeprowadzonego doświadczenia wynika, iż największym stopniem trudności charakteryzowały się zadania polegające na wpisywaniu brakujących liter. Zdaniem studentów, największą trudnością było odszukanie w pamięci słowa, które miałyby taki początek albo taki koniec jak ten, który został podany w zadaniu. Pomimo stopnia trudności studenci ocenili, iż był to najbardziej efektywny typ zadania, gdyż dzięki temu musieli przejrzeć każde słowo, które ma układ liter podobny do tego podanego w przykładzie, a to sprawiało, że łatwiej zapamiętywali te słowa. Ćwiczenia słowotwórcze również sprawiały studentom wiele trudności. Wynika to z tego, że w języku angielskim nie każde nowe słowo można utworzyć poprzez dodanie odpowiedniego przedrostka lub przyrostka. Czasami proces tworzenia słów jest o wiele bardziej skomplikowany i wymaga więcej pracy i czasu spędzonego z tekstami, w których takie nowe słowa mogą się pojawić. Umiejętność poprawiania błędnie zapisanych słów w wersach również wymagała od studentów intensywnego myślenia. Ich zadaniem było dokładne przeanalizowanie każdego słowa i sprawdzenie, czy jego pisownia jest w pełni poprawna. Testy wyboru oraz układanie słów z rozsypanych liter nie stanowiły dla grupy większej trudności.

Inaczej wyglądały zajęcia podczas pracy z tekstami, które studenci mieli opracować w domu. Do każdego tekstu przypisane były różne polecenia, polegające na dopasowywaniu nagłówków do akapitów, wybieraniu poprawnej odpowiedzi, zaznaczaniu, czy zdania są prawdziwe, czy też fałszywe, oraz układaniu fragmentów tekstu we właściwej

kolejności. Aby być pewnym, że ćwiczenie zostało wykonane poprawnie oraz rzetelnie przez studentów, poprosiłem ich o zaznaczanie w tekście uzasadnienia dotyczącego wyboru danej odpowiedzi. Teksty do nauki rozumienia czytania miały różnorodną tematykę. Zawierały słownictwo związane z medycyną, prawem, biznesem, architekturą i polityką. Aby mieć pewność, że studenci na pewno wykonali zadanie domowe, przeprowadzałem z grupą krótką dyskusję na temat danego tekstu. Wybierałem jedną osobę, która miała w paru zdaniach opowiedzieć, o czym traktuje tekst, a następnie odpowiedzieć na zadane przeze mnie pytania.

Istotną kwestią jest dobór odpowiedniej metody prowadzenia zajęć. Szczególne znaczenie ma tutaj zastosowanie metody indukcyjnej, która skupia się na dostrzeganiu oraz odkrywaniu znaczeń i kontekstów. Jest to ważne w nauczaniu tego przedmiotu, gdyż prowadzący nie powinien podawać grupie gotowych znaczeń słów, z którymi pracują, a tym bardziej tłumaczyć ich wspólnie z nimi. Wykładowca nie powinien również naprowadzać studentów, w którym miejscu w tekście znajdą oni uzasadnienie dotyczące wyboru danej odpowiedzi. Zadaniem studentów jest sprawdzenie w słowniku znaczenia danego słowa i dostosowanie go do kontekstu ćwiczenia bądź tekstu, z którym pracują. W przypadku kiedy dane słowo ma więcej znaczeń, zadaniem studentów jest sprawdzenie pozostałych możliwych znaczeń danego słowa i zastanowienie się nad jego poprawnym użyciem (Ellis 1985:45). Warto również zwrócić uwagę na to, iż sprawdzanie ćwiczeń oraz poleceń przypisanych do każdego tekstu nie powinno opierać się tylko na schematycznym odczytywaniu odpowiedzi przez wybranego studenta. Samo odczytanie poprawnych odpowiedzi nie świadczy o tym, że student w pełni zrozumiał sens danego ćwiczenia. Należy bardzo dokładnie przeanalizować każdy tekst ze studentami, aby mieć pewność, że:

- studenci przeczytali teksty i zrozumieli je;
- są w stanie porozmawiać na tematy poruszone w tekstach;
- opanowali słownictwo z czytanych tekstów.

Po przeanalizowaniu i omówieniu każdego tekstu zadaniem domowym studentów było wybranie 20 dowolnych słów i ułożenie z nimi zdań różniących się od siebie strukturą gramatyczną. Czasami zadania te miały charakter typowo słowotwórczy. Studenci mieli wówczas wybrać jedno słowo (rzeczownik), utworzyć od niego inne części mowy (przymiotniki, przysłówki, czasowniki), a następnie ułożyć z nimi zdania. Dzięki takiemu ćwiczeniu student nie tylko dopasowuje słowo do kontekstu zdania, ale również jest w stanie utworzyć sporą liczbę różnorodnych słów pokrewnych, pochodzących od słowa wyjściowego.

Podsumowanie

Mimo że rozumienie tekstu wydaje się dość trudnym komponentem zajęć z praktycznej znajomości języka dla studentów I roku, należy pamiętać o tym, że istnieją odpowiednie metody oraz techniki jego nauki. Studenci, którzy dopiero zaczynają studia filologiczne, nie są przyzwyczajeni do obcowania z tekstami angielskimi. Musimy mieć na uwadze, że potrzebują oni sporo czasu, aby przyswoić i utrwalić nowe słownictwo, które pozwoli im sprawnie pracować z różnymi rodzajami tekstów. Chociaż jest to przedmiot skupiający się głównie na nauce słownictwa oraz treningu umiejętności pracy z tekstem, musimy angażować studentów do wspólnej rozmowy, która jest związana z omawianymi tekstami i dzięki której będą oni w stanie używać słownictwa pojawiającego się na zajęciach (Komorowska 2005:152). Poprzez rozwijanie kilku umiejętności językowych i dobór odpowiednio zróżnicowanych ćwiczeń studenci z czasem wytworzą swój własny warsztat pracy, który będzie odpowiadał ich stylom uczenia się.

BIBLIOGRAFIA

→ Barkley, E. F. (2010) *Student Engagement Techniques: A Handbook for College Faculty*. San Francisco, California: John Wiley and Sons Ltd.

- Brown, H. D. (2007) *Principles of Language Learning and Teaching*. White Plains, New York: Pearson Education: Longman.
- Cook, V. (2008) *Second Language Learning and Language Teaching*. Euston Road, London: Taylor and Francis Ltd.
- Ellis, R. (1985) *Understanding Second Language Acquisition*. Walton Street, Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997) *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Eloff, I., Ebersöhn, L. (2004) *Keys to Educational Psychology*. Lansdowne, Cape Town: University of Cape Town Press.
- Harmer, J. (1998) *How to teach English: An introduction to the practice of English language teaching*. Harlow, Essex: Pearson Education Limited.
- Harmer, J. (2007) *The Practice of English Language Teaching*. Harlow, Essex: Pearson Education Limited.
- Komorowska, H. (2005) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

MATEUSZ OSTALAK Ukończył filologię angielską o specjalności nauczycielskiej na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Obecnie jest doktorantem w Zakładzie Historii Języka Angielskiego w Instytucie Języka Angielskiego w Sosnowcu. Jego zainteresowania badawcze to język Internetu, pragmatyka językowa, nauczanie języków obcych, dydaktyka szkoły wyższej oraz przyswajanie języka obcego.

1 Vince, M. (2009) *Advanced English Practice*. 3rd edition. Macmillan – materiał z części Vocabulary, 188-264.

2 French, A. (2009) *CAE Testbuilder*. Macmillan – materiał Paper 1 – reading.

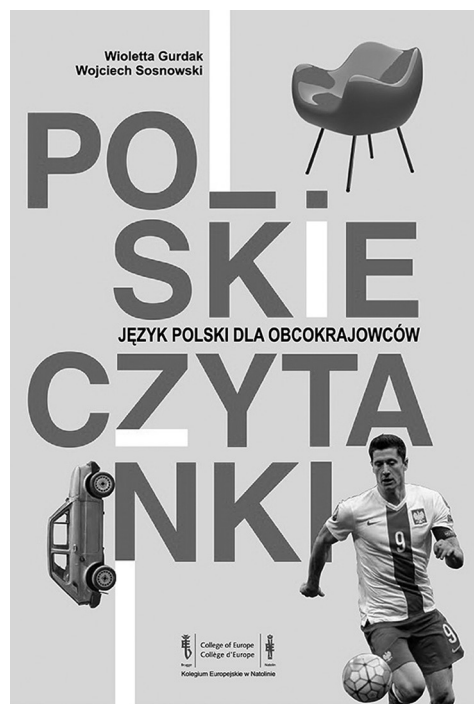
Od słowa do działania, czyli o nauczaniu słownictwa poprzez tekst

WOJCIECH SOSNOWSKI

Jakiego słownictwa nauczać i w jakim celu? W jaki sposób wprowadzać je podczas lekcji? Jak pomagać słuchaczom przyswajać słownictwo i jednocześnie ćwiczyć wszystkie sprawności językowe, aby przygotować ich do wykonywania w życiu określonych zadań (nie tylko językowych), uwarunkowanych kontekstem środowiskowym i sytuacyjnym (ESOKJ 2003)? Na te pytania szukamy odpowiedzi w niniejszym artykule, sięgając do *Polskich czytaneł*¹, nowego podręcznika języka polskiego jako obcego.

Nieznany już najmłodszym pokoleniom nauczycieli i uczniów podręcznik L.G. Alexandra *New Concept English* był przełomową pozycją w dydaktyce języków obcych. Mimo swego wieku publikacja wciąż jest interesująca i bez wątplenia może być źródłem inspiracji, jak wykorzystać pracę z tekstem na lekcji języka obcego. Przez 50 lat w metodyce zmieniło się wiele, ale główny filar *New Concept English* polegający na tym, że należy: *najpierw wysłuchać, później powiedzieć; najpierw powiedzieć, później przeczytać; najpierw przeczytać, później napisać* (Alexander 1967:xiii), pozostaje aktualny po dziś dzień.

Rozwój tej koncepcji przez poszczególne trendy metodyczne doprowadził do rozbudowania form nauczania zintegrowanego, w którym praca nad jedną sprawnością językową jest sprzężona w trakcie prowadzenia jednostki lekcyjnej z pracą nad innymi sprawnościami. Sam tekst natomiast jako główny punkt lekcji powinien pozostać stałym elementem – nie jest on oczywiście jedynym przedmiotem nauki – umożliwia też organizowanie innych jednostek języka, takich jak zdania, struktury składniowe i wreszcie słownictwo, które przyswajamy. Tekst pozwala w jednym miejscu pokazać wiele ważnych komponentów mowy. To tekst jest tą strukturą, która łączy wszystkie elementy oraz jednostki języka w całość i wreszcie to



tekst stopniowo doprowadza do formowania osobowości językowej, która może się wyrażać autorskim stylem. Dobierając teksty do zajęć, kierujemy się różnymi kryteriami leksykalnymi czy gramatycznymi, ale przede wszystkim komunikacyjnymi, które pomogą uczniom realizować różnorakie zadania w życiu codziennym.

Centralne miejsce w znajomości języka obcego zajmuje słownictwo i – co za tym idzie – to jemu powinno się poświęcać najwięcej czasu podczas jednostki lekcyjnej. Po opanowaniu słownictwa można ucznia stopniowo wprowadzać na poziom samodzielności językowej i pomagać mu w wykonywaniu praktycznych zadań. Nadrzędnym celem uczenia jest skierowanie ucznia na działania w języku obcym. To czyni znajomość leksyki podstawowym filarem pomagającym w realizacji tego zadania.

Na łamach czasopisma *Języki Obce w Szkole* pojawiło się w ostatnich latach szereg artykułów poruszających bezpośrednio lub pośrednio różne aspekty nauczania leksyki (Sowa-Bacia 2017, Madej 2016, Kopacz 2016, Otwinowska 2015, Miłułka 2012 i in.). Z obszernej literatury metodycznej przedmiotu i doświadczeń codziennych w klasie płynnie wniosek, że znaczenie słów najlepiej przekazywać w zdaniach i konkretnych sytuacjach. Dobór zdań i sytuacji leży w gestii nauczyciela.

Dobór i nauczanie słownictwa w *Polskich czytankach*

Tworząc koncepcję *Polskich czytanek*, musieliśmy odpowiedzieć sobie na kluczowe pytania: jakie słownictwo należy wprowadzać na lekcji języka polskiego jako obcego, jak je powtarzać, utrzymywać i aktywizować. Autorzy założyli, że publikacja ta nie jest podręcznikiem kursowym, a jedynie materiałem uzupełniającym oraz że jest skierowana do uczących się na poziomach A1, A2 i B1. Z tych powodów poza leksyką ogólną, wpisaną do minimum leksykalnego tych poziomów, wprowadzono leksemę o silnym osadzeniu kulturowym.

Wybór podejścia zadaniowego zdeterminował fakt, że nadrzędne miejsce przyznano słownictwu związanemu z polskimi realiami i kulturą. W rezultacie do zasobu leksykalnego podręcznika weszły liczne kulturemy² leksykalne, takie jak *działka*, *laurka*, *parawaning*, *dresiarz*, *majówka*, *disco polo*, *planszówka*, *filmówka* i in.; oraz szereg terminów-kulturemów z dziedziny kulinariów, gdyż zdaniem autorów jedzenie i napoje są najbardziej charakterystycznymi symbolami komunikacji interkulturowej. Tutaj na pierwszym miejscu zostały wyodrębnione takie elementy polskiej kultury kulinarnej, jak np. bigos, drożdżówka, ryba po grecku i inne. Ponadto autorzy zdecydowali się włączyć do zasobu leksykalnego wybrane cytaty

będące tekstami precedensowymi, np. *Czy to jest miłość, czy to jest kochanie?*, nazwy własne o charakterze precedensowym, np. *pan Hilary*, *zaczarowany ołówek*, *polski Harley* i wreszcie swego rodzaju kulturemy frazeologiczne³: *kura domowa*, *niebieskie migdały*, oraz neosematyzmy, takie jak np. *burak* (funkcjonujące jako forma adresatywna (Sosnowski 2015)). Dobór takiego słownictwa nie jest przypadkowy. Z praktyki dydaktycznej wynika, że to nauczyciel w trakcie lekcji jest w stanie najlepiej zaprezentować uczącym się znaczenie i sferę funkcjonowania poszczególnych jednostek leksykalnych (głównie jeśli są to kulturemy) poprzez przekazywanie znaczeń denotacyjnych (znaczenia, jakie przypisuje się poszczególnym wyrazom), konotacyjnych (dotyczących właściwości stylistycznych wyrazu) i wreszcie pragmatycznych (decydujących o tym, jak należy zinterpretować całą wypowiedź). W tym celu nauczyciel stosuje najróżniejsze techniki i środki dydaktyczne, aby uczący się mógł przyswoić jak najwięcej znaczeń podczas lekcji, a także był w stanie używać wyrazów w odpowiednim kontekście.

W doborze słownictwa autorzy kierowali się jeszcze jednym kryterium: kreowanie sytuacji charakterystycznych dla kultury i obyczajowości Polaków np. *spotkanie przy kawie i ciastku*, *imieniny w polskim stylu*, *Dzień Matki, na działce*. Wydaje się zasadne przywoływanie takich sytuacji podczas lekcji poprzez odpowiednie zadania sytuacyjne (np. złożymy solenizantowi życzenia z okazji imienin; napiszemy laurkę dla mamy itp.). Tworzenie takich sytuacji, nawet jeśli wydają się one sztuczne, pozwala odwoływać się do emocjonalnej sfery uczniów, co w konsekwencji sprzyja przyswajaniu słownictwa i wszelkich informacji od nauczyciela.

Tekst w nauczaniu słownictwa

W celu doboru kontekstu do opanowania słownictwa autorzy *Polskich czytanek* już nawet w nazwie powrócili do sprawdzonego gatunku, jakim jest czytanka, czyli krótki tekst z podręcznika. Wybór takiej formy jest podyktowany kilkoma względami. Autorzy zdają sobie sprawę, że wykorzystanie dłuższych tekstów na poziomie podstawowym wymaga ich adaptacji, więc naturalne jest, że są to teksty preparowane. Poprzez tekst nie tylko łatwiej opanować struktury leksykalno-gramatyczne, ale przede wszystkim przekazać uczniom wiedzę dotyczącą wybranych zagadnień ze sfery obyczajowości, kultury i historii. Ten gatunek pozwala też na wykorzystanie w nauczaniu podejścia narracyjnego. Po wprowadzeniu tekstu można go opowiedzieć, odczytać w parach, inscenizować, co sprzyja lepszemu opanowaniu języka i wyzwaniu potencjału twórczego ucznia, np. poprzez zadanie: *Jesteś*

scenarzystą filmowym. Napisz scenariusz jednej sceny „Na polskiej działce” (wydaje się, że idealnym zadaniem kończącym taką pracę byłoby odegranie tej sceny przed grupą).

W celu podsumowania powyższych rozważań na temat roli tekstu w procesie nauczania słownictwa

prezentuję scenariusz lekcji na podstawie książki *Polskie czytanki*. Pragnę podkreślić, że scenariusz lekcji zasadniczo różni się od jednostki lekcyjnej w książce. Scenariusz dokładniej odzwierciedla założenia autorów. W praktyce dydaktycznej nauczyciel modyfikuje scenariusz podczas zajęć w zależności od grupy, z którą prowadzi lekcje.

SCENARIUSZ LEKCJI

Temat lekcji:

RESTAURACJA „POD GIGANTAMI”

Uwaga: Temat może być jedynie wypowiedziany, ale lepiej, aby był zapisany na tablicy w odpowiednim momencie lekcji.

POZIOM: B1

ZALECANY CZAS REALIZACJI MATERIAŁU: 90 MINUT.

CELE BLOKU TEMATYCZNEGO:

CELE KOMUNIKACYJNE:

Uczeń:

- nazywa dania kuchni polskiej;
- zamawia posiłek w restauracji;
- uzasadnia swoje preferencje kulinarne.

CELE JĘZYKOWE:

Gramatyczne:

Uczeń:

- stosuje poprawnie formy narzędnika liczby pojedynczej i mnogiej rzeczowników rodzaju męskiego, żeńskiego i nijakiego;
- stosuje poprawnie formy narzędnika liczby pojedynczej i mnogiej przymiotników.

Leksykalne:

Uczeń:

- używa zwrotów: smakuje mi, coś jest pyszne, chciał(a)bym zamówić.

CELE SOCJOKULTUROWE:

Uczeń:

- formułuje opinię;
- dobiera argumenty;
- pracuje w grupie;
- słucha innych osób i rozmawia w sposób kulturalny;
- rozumie kwestię różnorodności kulturowej wyrażając się w odmiennych preferencjach kulinarnych.

POMOCE DYDAKTYCZNE:

- tekst czytanki;
- materiały wizualne: ilustracje, prezentacja;
- tablica;
- ewentualnie CD do książki (jeśli nauczyciel zdecyduje się na włączenie nagrania czytanki).

METODY I TECHNIKI PRACY:

Praca z tekstem, praca ze zdjęciem, asocjogram, kula śnieżna, konkurs „kto więcej”, czytanie ciche i głośne, praca w parach, praca w grupie, inscenizacja, burza mózgów.

Plan lekcji

1. Moment organizacyjny.
2. Rozgrzewka językowa. Koncept lekcji.
3. Konkurs leksykalny.
4. Praca z tekstem.
5. Ćwiczenia praktyczne.
6. Podsumowanie lekcji.
7. Praca domowa.

Przebieg lekcji

WPROWADZENIE DO TEMATU

ĆWICZENIE 1. Popatrz na zdjęcie. Powiedz, co widzisz. Jak myślisz, co tam się znajduje?

Czas: 5 minut.

Cele:

- **rozgrzewka językowa i sprawdzenie/powtórzenie znanego już słownictwa;**
- **stworzenie konceptu lekcji.**

Model: *Myślę, że tam jest księgarnia. To stary i ładny dom.* Ćwiczenie jest przeprowadzane w postaci burzy mózgów. Uczniowie podają swoje propozycje. Nauczyciel zapisuje pojawiające się słowa na tablicy. Prowokuje do argumentacji na temat miejsca.

Przykładowa odpowiedź ucznia: *Myślę, że tam jest muzeum archeologiczne, bo to ładny i historyczny budynek i widzę figury antyczne.*



Restauracja „Pod Gigantami” przy Alejach Ujazdowskich w Warszawie.
Fot. Wikia (CC-BY-SA).

ĆWICZENIE 2. Jakie znasz polskie dania? Co jest smaczne, a co nie? Wypisz jak najwięcej nazw polskich dań.

Czas: 2 minuty.

Cele:

- sprawdzenie zasobu leksykalnego uczniów z zakresu „kuchnia”;
- powtórzenie i wprowadzenie nowego słownictwa;
- poznanie preferencji kulinarnych członków grupy i nauczyciela.

Ćwiczenie przeprowadzane jest w formie konkursu: kto wymieni więcej nazw dań w czasie 2 minut. Decyzja o podziale na pary, grupy lub indywidualne wykonanie zadania leży w gestii nauczyciela.

PREZENTACJA CELÓW LEKCJI

Nauczyciel: *Znacie sporo polskich dań. Poznamy dzisiaj jeszcze inne i pójdziemy do znanej warszawskiej restauracji „Pod Gigantami”.*

PREZENTACJA MATERIAŁU LEKCYJNEGO

ĆWICZENIE 3. Czy znasz te słowa?

Czas: 10 minut.

Cele:

- przygotowanie uczniów do zrozumienia tekstu czytanego;
- wprowadzenie nowego słownictwa.

Nauczyciel zapisuje nowe słowa na tablicy lub wprowadza leksykę za pomocą ilustracji lub prezentacji. W celu wyjaśnienia znaczeń przedstawia sytuację, stosuje ilustrację, mimikę, gest, definicję, parafrazę, synonim, antonim, przykładowe zdanie. Może odwołać się do internacjo-

nalizmów i kognatów. Według kolejności pojawiania się w tekście są to:

kelner, befsztyk, chłodnik, kaczka, danie, kamienica.

ĆWICZENIE 4. Przeczytaj tekst /posłuchaj tekstu. Co zamówili Claudio i Benjamin?

Czas: 15 minut.

Cele:

- ćwiczenie czytania ze zrozumieniem;
- wykonanie pierwszego zadania z polecenia na sprawdzenie zrozumienia fragmentu tekstu.

Ćwiczenie może odbywać się na kilka sposobów: czytanie ciche, czytanie głośne po fragmencie, czytanie chóralne całą grupą jednocześnie, czytanie nauczyciela, czytanie lektora z płyty. Podczas czytania/słuchania uczniowie podkreślają nieznanne słowa. Po przeczytaniu nauczyciel najpierw sprawdza zrozumienie fragmentu, a potem pyta o niezrozumiałe słowa.

„Pod Gigantami”

Pod moim mieszkaniem jest restauracja. Nazywa się „Pod Gigantami”. Kuchnia polska. Dlaczego tak się nazywa? Giganci byli Grekami, a nie Polakami...

Mam na imię Claudio i jestem Hiszpanem. Mieszkam w Polsce już 2 miesiące. Pracowałem w Japonii, Szwecji, Anglii i Bułgarii. Wszędzie były restauracje włoskie, chińskie, francuskie, tureckie, japońskie. A gdzie były restauracje polskie? Nigdzie. Dlaczego? Co to jest polska kuchnia? Nie wiem, co Polacy jedzą! Muszę iść do polskiej restauracji i to sprawdzić. To będzie dobra adaptacja kulturowa w Polsce. Ale z kim tam pójść? Może z Polakiem? Nie... Polacy wiedzą, co to jest polska kuchnia. Wiem! Pójdę z moim kolegą Francuzem. On jest antropologiem kultury.

Jesteśmy z Benjaminem w restauracji „Pod Gigantami”. Mówimy po polsku do kelnera. Rozumie, co mówimy. Daje nam menu. Czytamy: befsztyk tatarski z kiszonym ogórkiem, karp po żydowsku z migdałami, chłodnik litewski z jajkiem, barszcz ukraiński z fasolą, pierogi ruskie ze śmietaną, fasolka po bretońsku z kielbasą, kaczka po polsku z sosem wiśniowym i ziemniakami, ryba po grecku. Tu chyba jest tylko jedno polskie danie?! Chcemy kaczkę.

To był wspaniały wieczór i bardzo smaczna polska kuchnia. Teraz jem tam często z moimi kolegami Polakami, Francuzami, Niemcami i z moją hiszpańską rodziną, która bywa w Warszawie. Już wiem, że „Pod Gigantami” to znana warszawska modernistyczna kamienica i bardzo dobra restauracja z polską kuchnią. Kolacja tam to był dobry pomysł. Polecam taki wieczór z polskimi daniami.

UTRWALANIE MATERIAŁU LEKSYKALNEGO**ĆWICZENIE 5. Odpowiedz na pytania.****Czas: 10 minut.****Cele:**

- zrozumienie fragmentów tekstu i głównej myśli całego tekstu;
- wprowadzenie nowych słów i zwrotów do komunikacji;
- zapoznanie uczniów z polskimi daniami i kamienicą „Pod Gigantami”.

Ćwiczenie przeprowadza albo nauczyciel, który zadaje pytania, albo uczniowie, którzy sami zadają sobie pytania. Ćwiczenie można przeprowadzić w parach lub grupach, ale na końcu należy sprawdzić odpowiedzi na wszystkie pytania. Można to zadanie przeprowadzić ustnie lub pisemnie albo zastosować obie formy.

1. Kim jest Claudio?
2. Gdzie teraz mieszka Claudio?
3. Gdzie mieszkał i pracował Claudio?
4. Z kim Claudio był w restauracji „Pod Gigantami”?
5. Czy Claudio mówi po polsku?
6. Co jadł Claudio w restauracji? Czy to było smaczne?
7. Co wiecie o kamienicy „Pod Gigantami”?

ĆWICZENIE 6. Dokończ zdania.**Czas: 10 minut.****Cele:**

- ćwiczenie użycia form narzędnika z nowo poznany i znanym już słownictwem;
- poznanie fenomenów polskiej kultury poprzez wprowadzenie i objaśnienie tekstów precedensovych: *Pod Papugami, Pod Baranami*.

Ćwiczenie nauczyciel przeprowadza w formie pisemnej lub ustnej. Uczniowie używają słów i wyrażeń z tekstu, ale również opanowanego wcześniej słownictwa.

kamienica *Pod ...* (Róża, Papuga – l.mn., Filar – l.mn., Baran – l.mn.)

jeść kolację z ...

pierogi z ...

kaczka z ...

WYKORZYSTANIE MATERIAŁU LEKCYJNEGO

W tym miejscu lekcji nauczyciel może zaproponować odegranie scenek w restauracji. Jest to ćwiczenie fakultatywne, którego nie proponuje się w książce, ale jeśli czas pozwala, to może, a nawet powinno być przeprowadzone.

ĆWICZENIE 7. Pracujemy w parach. Jedna osoba jest kelnerem, a druga klientem.

Zadanie dla klienta w restauracji „Pod Gigantami”: złóż zamówienie. **Zadanie dla kelnera:** przyjmij zamówienie, zapisz zamówione dania, odpowiedz na pytania klienta.

Czas: 15 minut.**Cele:**

- utrwalanie nowego słownictwa;
- ćwiczenie słuchania ze zrozumieniem;
- ćwiczenie pisania ze słuchu.

Model:

U1: Dzień dobry. Co to jest ryba po grecku?

U2: To polskie danie. Ryba z warzywami.

U1: ...

U2: ...

PODSUMOWANIE LEKCJI I EWALUACJA**ĆWICZENIE 8. Jaką kuchnię lubisz? Jakie restauracje znasz? Z kim tam chodzisz?****Czas: 10 minut.****Cele:**

- poznanie preferencji kulinarnych uczniów;
- ćwiczenie umiejętności mówienia w oparciu o znane już i nowo poznane słownictwo;
- sprawdzenie umiejętności radzenia sobie uczniów w sytuacji rozmowy;
- ćwiczenie postawy tolerancyjnej wobec osób z innymi preferencjami kulinarnymi.

Ćwiczenie ma charakter podsumowujący i jest przeprowadzane w postaci pogawędki z uczniami. Nauczyciel egzekwuje użycie nowo poznanego słownictwa oraz użycie form narzędnika. Uczniowie przekazują nauczycielowi informację o tym, czego nowego się nauczyli, co ich zainteresowało itp.

Nauczyciel: *Dzisiaj na lekcji nauczyliśmy się...*

PRACA DOMOWA**Cele:**

- wyprowadzenie ucznia na poziom samodzielności językowej;
- ćwiczenie sprawności językowych w działaniu;
- utrwalenie nowo poznanego słownictwa i struktur leksykalno-gramatycznych.

Ćwiczenie 8. Napisz o swojej wizycie w restauracji.

W ramach pracy domowej uczeń tworzy swój własny tekst o dowolnym charakterze: opowiadania, reklamacji, dialogu itp. Tekst może zostać sprawdzony na kilka sposobów, zarówno ustnie, jak i pisemnie.

BIBLIOGRAFIA

- Alexander L.G. (1967) *First Things First. New Concept English Course*, London: Longman.
- Jaskot, M. (2015) Culturemes and non-equivalent lexis in dictionaries. W: *Cognitive Studies/Etudes Cognitives*, 15, 115-124. DOI: 10.11649/cs.2015.009.
- Jaskot, M. (2016) Odniesienia kulturowe w nauczaniu języka obcego w grupie wielokulturowej – pułapki i wyzwania. W: *Glottodydaktyka*, tom XX, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, 133-150, DOI: 10.15290/lingdid.2016.20.10.
- Kopacz, Ł. (2016) O przekazywaniu znaczenia i nauczaniu słownictwa na lekcji języka obcego. W: *Języki Obce w Szkole*, 4.
- Madej, M. (2016) Sposób na słówka, czyli ćwiczenia leksykalne na chmurach obrazów. W: *Języki Obce w Szkole*, 2.
- Miłułka, K. (2012) Sposoby rozwijania kompetencji interkulturowej na lekcji języka obcego. W: *Języki Obce w Szkole*, 2.
- Nagórko A., Łaziński M., Burkhardt H. (2004) *Dystynktywne słownik synonimów*. Kraków: Universitas.
- Otwinowska, A. (2015) Na drodze ku wielojęzyczności – rozwijanie słownictwa uczniów na podstawie języka angielskiego. W: *Języki Obce w Szkole*, 2.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego*. Warszawa: CODN.
- Sosnowski, W. (2015) Formy adresatywne: aspekt językowy i socjologiczny. W: *Semantyka a konfrontacja językowa*, 5, 319-332.
- Sowa-Bacia, K. (2017) Wyniki badań empirycznych nad efektywnością podejścia narracyjnego we wczesnym nauczaniu języka obcego. W: *Języki Obce w Szkole*, 1.

DR WOJCIECH SOSNOWSKI Adiunkt w Instytucie Sławistyki Polskiej Akademii Nauk, starszy wykładowca w Szkole Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego, wykładowca w Dziale Języków Kolegium Europejskiego w Natolinie. Autor publikacji z glottodydaktyki i językoznawstwa sławistycznego. Prowadzi szkolenia dla nauczycieli języków obcych w Polsce i za granicą. Członek Rady Programowej czasopisma *Języki Obce w Szkole*. Pomysłodawca, uczestnik i wykonawca językowych projektów europejskich. Praktykujący nauczyciel.

1 Wioletta Gurdak, Wojciech Sosnowski (2017) *Polskie czytanki. Język polski dla obcokrajowców*, Warszawa: KJV Digital; książka wydana pod patronatem Kolegium Europejskiego w Natolinie.

2 Przez *kulturowy* rozumieć *ważne dla samoidentyfikacji jakiejś społeczności słowa-kucze, charakteryzujące zarówno jej stosunek do tradycji, jak i radzenie sobie z czasem teraźniejszym, aktualne przeżywanie świata* (Nagórko, Łaziński, Burkhardt 2004).

3 Terminu *kulturowy frazeologiczny* używają autorzy *Leksykonu aktywnej polskiej i ukraińskiej frazeologii* (Sosnowski, Tymoshuk 2017; Sosnowski, Jaskot 2017).

Kreatywne uczenie się słownictwa

DOROTA KONDRAT

Wyobraźmy sobie, że znajdujemy się nagle w obcym kraju, którego języka nie znamy i musimy z dnia na dzień nauczyć się porozumiewać z autochtonami. Gestykulujemy więc, by zademonstrować znaczenia, które chcemy przekazać. Uczymy się nowych słów, czytając i powtarzając usłyszane. Budzą się emocje. Rozbawienie, gdy mamy wrażenie, że słowo nas „łaskocze”; lekkie zażenowanie, gdy wymawiamy słowo obco brzmiące, gdy staramy się powtórzyć nieznanne dotąd dźwięki; frustracja, gdy nie udaje nam się poprawnie zapamiętać słowa, gdy nas nie rozumieją, gdy po prostu brakuje słów; radość i ulga, gdy rozumiemy to, co słyszymy, gdy znajdujemy szybko właściwe słowo we właściwej sytuacji, w końcu, gdy śnimy w obcym języku.

Tak, to prawda, im więcej słów znamy, tym lepiej czujemy się w nowej kulturze. Jeśli słowa byłyby tylko określeniem rzeczy, to dłączonego jednych uczymy się szybko i bez wysiłku, a inne przychodzi nam z trudem, jakby nasz umysł odmawiał nauczania się ich? Proces nabywania słów określa się jako *relational process* (Morgan, Rinvolucri 2004), rozumiany jako „zaprzyjaźnianie się ze słowami języka docelowego”.

Jest wiele rozmaitych czynników, które wpływają na zapamiętanie słowa:

- jego dźwięk i melodia (ang. *tune*);
- to, co odczuwamy jako płynące z gardła, ust, języka, nosa, kiedy wymawiamy słowo;
- wysokość tonu (ang. *pitch*);
- szybkość wymawiania (ang. *enunciation*);
- kontekst słowa (umiejętność tworzenia wielu różnych kolokacji z tym samym słowem);
- jego pisownia i kształt na stronie lub ekranie;
- konwencjonalne skojarzenia: semantyczne i syntaktyczne kategorie, do których te słowa wydają się należeć;
- literackie i inne osobiste skojarzenia wynikające z naszej wiedzy;
- okoliczności poznania słowa.

W czasie nauki języka i nabywania słownictwa działają jednocześnie różne procesy (Morgan, Rinvolucri 2004):

- *branching*, czyli proces „rozgałęziania”, ponieważ słowa nie są zapamiętywane mechanicznie, w spo-

sób linearny, ale poprzez skojarzenia zarówno w języku ojczystym, jak i docelowym;

- proces indywidualny, w którym skojarzenia zależą od naszych doświadczeń w przeszłości i percepcji otoczenia;
- proces społeczny w odróżnieniu od indywidualnego, w którym rozszerzamy rozumienie znaczenia słów poprzez interakcję z innymi, ucząc się, jak inni rozumieją dane słowa;
- aktywny proces nauki przez doświadczenie (ang. *hands-on*), w odróżnieniu od czysto intelektualnego, czyniącego z języka przedmiot w oderwaniu od podmiotu – ucznia, ponieważ uczenie się języka to nie samo przyswajanie wiedzy, ale nabywanie umiejętności rozumienia i reagowania w konkretnych sytuacjach.

Jak zatem najlepiej, czyli łatwo i efektywnie uczyć leksyki? Metoda tłumaczeniowa już dawno odeszła do lamusa w nauczaniu, chociaż wiele osób korzysta z fiszek i list tematycznych, w których podawane jest słowo i jego najpopularniejszy odpowiednik w drugim języku. Ta metoda, owszem, daje uczniowi bardzo duże poczucie bezpieczeństwa, jednak nie uczy myślenia w języku obcym z przyczyn, o których mowa wyżej.

Czy można zatem uczyć słownictwa, wyłączając całkowicie język ojczysty? Zwolennicy metody bezpośredniej (ang. *Direct Method*) mówią, że to najlepszy sposób na

efektywne przyswojenie języka. Stosowanie jej budzi opór, szczególnie na podstawowym poziomie nauczania, bo przecież nie uczymy się języka obcego tak jak pierwszego, zwłaszcza w dorosłym wieku. Jest to jednak możliwe, jeśli dopasujemy tempo i język do poziomu ucznia i będziemy korzystali z bodźców wizualnych, przestrzeni oraz języka ciała. Nauczając metodą bezpośrednią, należy pamiętać, że w skutecznym przyswajaniu języka najważniejsze są zwroty używane w różnych funkcjach językowych.

Podejście leksykalne skupia się na tym, aby nie uczyć wyizolowanych słów z ich definicjami lub tłumaczeniami. Podstawowym kontekstem dla słowa jest kolokacja, dlatego należy uczyć słów w parach albo grupach. Najlepszym przyjacielem osoby, która uczy się płynności i biegłości w języku pisanim, jest duży słownik kolokacji. Zamiast tłumaczyć czasownik *get* na język polski, zdecydowanie lepiej podać ciekawe przykłady, w których znaczenie słowa jest podobne, następnie podać inne, z innym jego znaczeniem. Uczniowie stosując takie zestawienia, jak *get married* czy *get angry*, w sposób intuicyjny poznają znaczenie samego *get*. Jeżeli od początku nauki będziemy zwracać uwagę na to, że po angielsku mówi się *pay a visit*, *foot a bill*, *it's high time*, to uczeń szybciej zbliży się do poziomu językowego Brytyjczyka, niż gdyby uczył się tych słów w izolacji.

Kolejnym ważnym elementem w podejściu leksykalnym są tzw. *chunks*, czyli fragmenty zdań wyrażające konkretne znaczenie lub funkcję (Lindstromberg, Bors 2008), na przykład: *have you ever...?* lub *would you like...?* Ucząc *chunks* zamiast pojedynczych słów, zmniejszamy trud uczenia gramatyki. Wybrane fragmenty zdań mogą tworzyć bazę dla ćwiczenia leksyki, niwelując konieczność skupiania się w danym momencie na zagadnieniach gramatycznych. Nauczyciel powinien więc podawać czytelne przykłady, które ćwiczy się przez powtarzanie (*drilling*) w różnych kontekstach. W ten sposób od nabywania wiedzy przechodzimy do umiejętności – ćwicząc automatyczne reagowanie w określonych sytuacjach. Język jest żywy, emocjonalny, spontaniczny, a uczniowie, poprzez zapamiętywanie *chunks*, trenują szybkie reakcje. Gdy staramy się uzyskać płynność w mówieniu, obserwujemy, jak mówią inni, i powtarzamy po nich bez konieczności tłumaczenia i analizowania zwrotu. Im częściej będziemy słyszeć zwrot *fair enough* w naturalnej rozmowie, tym częściej będziemy go w stanie użyć w odpowiednim kontekście.

Podobnie jest z konotacjami słów – w rodzimym języku słowa kojarzą nam się z jakimiś uczuciami, często pozytywnie lub negatywnie. Według słownika synonimów, 95 proc. kolokacji dla czasownika *cause* ma nace-

chowanie negatywne: *cause embarrassment/havoc/chaos/distress/pain to*. Kiedy uczeń uświadomi sobie, że słowa rzadko są całkiem obojętne, wpłynie to na zapamiętywanie tych słów. Osoba posługująca się językiem biegle, szybko wyczuje ironię, jeśli kolokacji użyto w niestandardowy sposób, nadając jej specyficzny wydźwięk. *The pack of wolves*, będące typowym określeniem sfory wilków, można usłyszeć w wersji: *the pack of journalists*, sarkastycznie określającej grupę dziennikarzy. Bez dodatkowych słów przekazujemy negatywne skojarzenie ze zwrotem, które o naszym stosunku do wskazanego zawodu powie naszym rozmówcom dużo więcej niż jakikolwiek przymiotnik.

Kreatywne rozbudowywanie słownictwa

VISUALIZATION

Poziom zaawansowania: od *intermediate*

Przygotuj tekst, będący precyzyjnym opisem wydarzenia, np. wypadku samochodowego. Powinno być w nim dużo słów odnoszących się do ruchu i zmysłów. Daj uczniom ten tekst do przeczytania, wyjaśnij nowe wyrazy. Następnie przeczytaj na głos tekst w spokojnym tempie, a uczniowie mają wszystko zwizualizować jak najwyraźniej. Wizualizacja polega na wyobrażeniu sobie opisywanej sceny z uruchomieniem wszystkich zmysłów, czyli zobaczenie, usłyszenie, poczucie (temperatury, emocji, ruchu, smaku, zapachu). Poproś uczniów o podzielenie się wrażeniami i opisanie, co w zadaniu przyszło im łatwiej, a co trudniej.

KEY WORDS

Poziom zaawansowania: od *elementary*

Wybierz z dowolnego tekstu 25-30 słów, takich, które twoim zdaniem najlepiej odzwierciedlają nastrój lub akcję. Wypisz je na osobnych kartkach lub „rozrzuc” na stronie i pokaż uczniom, dając im pół minuty na zapamiętanie słów. Zasłoń je i poproś uczniów o wypisanie wszystkich, które zapamiętali. Zapytaj uczniów, dzięki czemu zapamiętaliście określone słowa. Podczas dyskusji możecie wspólnie nadać słowom pięć według własnego uznania. Zauważ, że mimo że jest to sprzeczne z gramatyką angielską, nawet native speakerzy w języku potocznym nazywają np. samochody lub łodzie *she*, a zwierzęta *he*.

RANDOM CHOICE

Źródło: Bowkett 2000

Poziom zaawansowania: od *intermediate*

Przeglądając prasę, wybierz kilka nagłówków zawierających nazwy: zawodu, urzędnika, owocu, środka transportu, zwierzęcia itp. Wybierz po 10-12 słów dla każdej kategorii. Wypisz je na kartkach, wrzuć do kapelusza, a następnie losuj parami. Poproś uczniów, by do każdej

z wylosowanych par wymyślili jak najwięcej logicznych skojarzeń, np. para *lemon* i *dishwasher* może pociągnąć za sobą skojarzenia takie, jak: *lemon flavour*, *dish washing liquid*, *lemon seed breaks the dishwasher*. Zachęć uczniów do wykorzystywania wieloznaczności słów, jeśli wylosowane zostaną *dog* i *train*, może to być zarówno *a dog travelling by train*), jak i *dog training*.

SPICE UP YOUR LIFE

Źródło: Bowkett 2000

Poziom zaawansowania: od *intermediate*

To ćwiczenie wprowadza uczenie się poprzez zmysł smaku i zapachu. Ucząc się słów czy wiersza na pamięć, można skojarzyć je z np. ze smakiem czekolady. Jak to zrobić? Wspólnie z uczniami wyliczcie smaki i rodzaje: czekolada gorzka, mleczna, biała, z bakaliami, z cynamonem itd. Poproś uczniów o przyniesienie na zajęcia niewielkich ilości czekolady, przypraw, dodatków. Następnie podczas uczenia się nowych słówek czy wyrażań, smakują odrobinę wybranej czekolady lub wąchają wybraną przyprawę. Następnego dnia gryząc kawałek takiej samej czekolady lub wąchając tę samą przyprawę, próbują sobie przypomnieć to, czego się uczyli.

Alternatywna wersja ćwiczenia (jeśli mamy do dyspozycji kuchnię): można uczyć się, gotując. Każdy składnik przygotowywanego dania kojarzymy z jednym zdaniem dialogu, którego chcemy się nauczyć. Delektujemy się w tym czasie ich smakiem i zapachem. Nie dość, że jest to bardzo przyjemny sposób uczenia się, to jeszcze jest bardzo prawdopodobne, że uczniowie będą kojarzyć jakiś ulotny zapach z konkretnym zdaniem lub informacją. Jedne zmysły uruchamiają pamięć innych.

THROUGH SENSES

Źródło inspiracji: Bowkett 2000

Poziom zaawansowania: od *intermediate*

Zaangażowanie wielu zmysłów w proces nauki wzmacnia zainteresowanie, entuzjazm i pamięć uczniów. Pokaż im, jak wyostrzać zmysły, krzyżować je i wykorzystywać do nauki. Narysuj tabelę z trzema kolumnami. W pierwszym wierszu w każdej z kolumn wpisz tytuł znanej melodii, w drugim wierszu wpisz trzy charakterystyczne i przyjemne zapachy, w trzecim wierszu wpisz trzy przykłady różnych faktur. Teraz poproś uczniów, by zanucili cicho pierwszą melodię. Które z nowych słów na lekcji kojarzą im się z tą melodią? Następnie uczniowie wybierają zapach, np. morza lub kawy, i wplatają nowe czasowniki w wizualizację (*running on the beach*, *smelling the sea*), a potem rzeczownik kojarzą z wybraną fakturą (*a rough wooden wheel*).

Z pomocą nauczyciela uczniowie próbują zestawiać i porównywać skojarzenia, odnajdując te same, wieloznaczne wyrazy, np. osobę z fakturą (*rough person*), kolor ze smakiem (*peach*), dźwięk z miejscem (*noisy*), osobę z miejscem (*busy*) itd. W ten sposób rodzą się ciekawe przenośnie i wieloznaczności. Język jest żywy i otwarty na kreatywność. Nie bój się krzyżować skojarzeń. Pomyśl, jakie słowa w angielskim są dla Ciebie fioletowe, jakie są kwaśne, jakie są miękkie, i tym podobnie.

NOTION PICTURES

(Morgan, Rinvoluceri 2004)

Poziom zaawansowania: od *pre-intermediate*

Wybierz wieloznaczne pojęcia, takie jak *joining* lub *protection*. Każde pojęcie przedstaw jako obrazek, np. *joining* jako zawias, a *protection* jako szafas. Uczniowie w podgrupach rysują obrazki na kartkach A4 lub A3, a następnie dorysowują wszelkie inne rzeczy, o których uważają, że mogą być łączone (*joined*) lub chronione (*protected*). Na koniec grupy rozwieszają swoje obrazki i porównują z rysunkami kolegów.

Alternatywnie namów uczniów, aby wypisali i narysowali skojarzenia ze słowami abstrakcyjnymi, takimi jak: *freedom*, *friendship*, *love*, *compassion*, *responsibility*. Rysunki te powinny pobudzić grupę do dyskusji.

FEEL AND SHOW

Poziom zaawansowania: od *elementary*

Uczniowie losują zapisane na karteczkach słowa i pokazują za pomocą gestów i mimiki, jak je odczuwają i rozumieją. Wybierając słowa do ćwiczenia, można zacząć od emocji, przez zachowania, przechodząc do coraz to trudniejszych do pokazania, np. słów opisujących pogodę, ludzi lub abstrakcyjne *freedom*, *loyalty*, *shallowness*. Są słowa, które w podstawowym ich znaczeniu można łatwo wyrazić za pomocą gestów, np. *bend* we frazie *bend your knees*, a których w grupach zaawansowanych można użyć do wprowadzania mniej oczywistych kolokacji, np. *bend your neck*, *bend to pressure* czy *bend the law*.

ELEPHANTS

(Morgan, Rinvoluceri 2004)

Poziom zaawansowania: od *pre-intermediate*

Uczniowie wypisują listę 8-12 wyrazów, które są charakterystyczne dla ich zawodu (w przypadku dorosłych słuchaczy), kierunku studiów lub hobby. Następnie otrzymują rysunek dużego zwierzęcia lub sami je rysują na kartce. Ich zadaniem jest przyporządkowanie wypisanych wcześniej wyrazów odpowiednim częściom ciała zwierzęcia oraz wyjaśnienie powodu takiego a nie innego dopasowania

słów. Mogą to robić, dokonując analogii między swoim zajęciem a cechami charakterystycznymi zwierzęcia.

PICTURE GALLERY

(Morgan, Rinvoluceri 2004)

Poziom zaawansowania: od *intermediate*

Zbierz sugestywne, wywołujące emocje zdjęcia z czasopism. Niech każde zdjęcie opowiada o czymś innym. Rozdaj po jednym każdemu uczniowi, tak, by pozostałe osoby ich nie widziały. Zadaniem uczniów jest wypisanie 12 słów, ich zdaniem najważniejszych do opisanego zdjęcia. Następnie zbierz zdjęcia i schowaj je na czas, gdy uczniowie wymieniają się listami słów. Uczniowie pracują w parach, a każdy z nich używając wyobraźni opisuje obrazek partnera z pomocą słów z listy, nie widząc zdjęcia. Pod koniec zdjęcia są wieszane, pod nimi ich wymyślone opisy, a uczniowie czytają je i porównują.

INTELLIGENCE TEST

(Morgan, Rinvoluceri 2004)

Poziom zaawansowania: od *intermediate*

Ćwiczenie znane w treningu kreatywności pod nazwą „chińska encyklopedia”. Polega ono na przyglądaniu się światu z różnych punktów widzenia.

Wybierz 4-5 nowych słów z lekcji i spróbuj je połączyć w zestawy (mogą być po 2-3 elementy), znajdując dla nich cechy wspólne. Na przykład: *saw, pliers, hammer, nail*.

All metal: pliers, hammer, nail

Aggressive/active: saw, pliers, hammer

Could be verbs: pliers, hammer, nail

Tools: saw, pliers, hammer

One syllable: nail, saw

Germanic origin: saw, hammer, nail

Unusual word families

Poziom zaawansowania: od *pre-intermediate*

Podobne ćwiczenie, również polegające na kreatywnym kategoryzowaniu otaczającego nas świata. Pobudza zmysł obserwacji i rozwija językowo. Masz kilka ćwiczeń do wyboru pomiędzy następującymi wariantami:

1. Rozejrzyj się i wypisz nazwy rzeczy, które możesz znaleźć w biurze (szkole), ale nie w domu.
2. Poza różnicami biologicznymi, wypisz wszystko, co przychodzi ci na myśl, żeby odróżnić swoją matkę od ojca.
3. Praca w parze z drugą osobą: wypisz różnice pomiędzy twoim samochodem / rowerem a tym należącym do kolegi.

4. Masz listę często używanych czasowników, jak *clean, listen, heat* itd. Wypisz dla każdego po trzy profesje/osoby, które daną czynność wykonują w ramach swoich typowych działań, i jedną, dla której ta sama czynność jest nietypowa. Np.:

clean: laundryman, painter, dentist, tramp.

5. Praca w grupach. Jedna osoba myśli o jakimś miejscu i wymienia po kolei rzeczy, jakie się tam zwykle znajdują. Pozostali zgadują, o jakie miejsce chodzi. Po każdej nieudanej próbie osoba A dopowiada kolejną rzecz. Ćwiczenie można zrobić w formie konkursu: osoba, która zgadnie najszybciej, zdobywa punkt.

CHAINS

Poziom zaawansowania: od *pre-intermediate*

Każdy uczeń dostaje kartkę, na dole której zapisane jest jakieś słowo-rzeczownik, np. przedmiot wykonany przez człowieka. Uczeń ma za zadanie dopisać przed tym wyrazem rzecz lub zwierzę, które przyczyniło się do powstania owego przedmiotu. Kartkę podaje sąsiadowi po prawej stronie itd. Kolejne osoby dopisują kolejne rzeczy lub zwierzęta będące czynnikiem powstania lub wzrostu ostatniego. Na przykład: do powstania wełnianego swetra potrzebna jest owca, owca zaś karmi się trawą, trawa natomiast rośnie na glebie itd.

Alternatywna wersja tego zadania to tworzenie sieci skojarzeń, wówczas do jednego hasła stworzymy więcej „rozgałęzień”, np. do powstania swetra może być potrzebna owca, ale też bawełna itd.

EGGS

(Morgan, Rinvoluceri 2004)

Poziom zaawansowania: od *elementary*

Ćwiczenie to ma na celu pobudzenie wyobraźni językowej, może być używane jako rozgrzewka, a podany przykład można modyfikować według potrzeb. Polega na uzupełnieniu poniższych zdań według własnego pomysłu.

Eggs

An egg

It's hard to *eggs*

Podobnie można ćwiczyć z jakimkolwiek innym rzeczownikiem.

THE SECRET DICTIONARY

(Morgan, Rinvoluceri 2004)

Poziom zaawansowania: od *intermediate*

Przeczytaj uczniom następujący żartobliwy tekst, składający się z definicji słów, napisanych przez chłopca, który przyjął perspektywę swego psa.

The boy's definitions for his dog:

- *Basket: home-place, place to arrange, place to bury bones;*
- *Car: cat-cover, cat hiding place;*
- *Burrow: wafting spiral or scent, space to be enlarged and deepened;*
- *Lamp post/wall: doggie Internet chat room;*
- *Walkies: a thousand smells, tugging at the leash.*

Poproś uczniów, aby wczuli się w inną osobę lub stworzenie i napisali podobne zabawne definicje wybranych przez ciebie wyrazów.

EXPRESSIONS I LIKEPoziom zaawansowania: od *elementary*

Uczniowie pracują w grupkach po trzy osoby. Opowiadają sobie nawzajem, jakie wyrażenia w języku obcym lubią, często ich używają i dlaczego (można ograniczyć temat lub liczbę wyrazów na osobę). Następnie wymyślają sytuacje, w których użyłby danego wyrażenia. Wspólnie znajdują i zamieniają ich ulubioną konstrukcję na nową, która spełnia tę samą funkcję albo ma podobne znaczenie. Następnie osoby w grupach się wymieniają i uczą pozostałych uczniów nowych struktur/wyrazów.

WHAT'S IN A NAME?Poziom zaawansowania: od *intermediate*

W komediach często stykamy się z postaciami, których nazwiska są odzwierciedleniem ich charakteru. Jest to stary zabieg wywołujący uśmiech na twarzy. Nadanie żywych cech słowom, skojarzenie ich z konkretną osobą, twarzą, sylwetką, zachowaniem i historią, jest najlepszą mnemotechniką. Proponuję w ramach powtórzenia zebrać najtrudniejsze słowa z lekcji i wymyślić osoby, bohaterów „mydlanej opery”. Tak więc postaciami mogą być:

Jerry Builder – budowniczy, który nie dba o jakość, pracuje byle jak i korzysta z tandetnych materiałów (od: *jerry-building*);

Bond Plummet – biznesmen, który źle inwestuje w obligacje gwałtownie tracące na wartości;

Bill Provident – przezorny, rozważny i ostrożny człowiek, zawsze reguluje swoje rachunki, płaci tylko banknotami o dużej wartości i jego hobby jest rysowanie ptaków z długimi dziobami (wieloznaczność słowa *bill*);

Count Intrepid – Hrabia Nieustraszony, którego pięć minut już dawno minęło, ale chętnie opowiada o swoich przygodach w Afryce, gdy zabił lwa na safari z odległości dwóch metrów;

Dolly Snoggy – ponętna, lalczkowata blondynka, która lubi zatracać się w ramionach mężczyzny;

Daisy Debonair – czarująca, wytworna i nieco beztroska kobieta, która lubi stokrotki;

Ivy Swift – „kobieta-bluszcz”, szybko znajduje mężczyznę, na którym może polegać do końca życia;

Sue Misadvise – arystokratka, podała do sądu prawnika, który źle jej doradził i przez niego straciła fortunę;

Następnym krokiem jest zwizualizowanie tych postaci, na przykład za pomocą zdjęć wyciętych z czasopism oraz ułożenie zarysu scenariusza pilotowego odcinka serialu, z którego dowiemy się, kto z kim ma jaki związek i jak jego osobowość wpływa na jego losy i relacje. Zabawa ta może być dość czasochłonna, ale pozwala zapamiętać trwale najtrudniejsze słownictwo. Można spróbować z językiem medycznym, finansowym lub prawniczym. To naprawdę działa!

GIVE A WORDPoziom zaawansowania: od *elementary*

Losujemy literę i uczniowie znajdują jak najwięcej zawodów, czasowników i innych słów na określonej literę/głoskę. Na przykład *S for a scientist, a sailor, a school teacher...* W ten sposób wymieniamy po kolei litery alfabetu, a uczniowie wymieniają słowa na tę literę/głoskę, jakie przychodzą im do głowy.

Utrudnioną wersją, od poziomu *intermediate*, będzie zabawa, w której wymieniamy sylabę w podanym wcześniej wyrazie, np.: *contain – contend – pretend – prefer – prepare – compare*.

DON'T SAY ITPoziom zaawansowania: od *elementary*

Wybierz literę/głoskę, która nie może wystąpić w zdaniu, np. s. Grupa stoi w okręgu, każdy mówi jakieś zdanie. Jeżeli w czyimś zdaniu pojawi się s (choćby w *it's*), osoba ta ma stać na jednej nodze w czasie pełnej rundy.

TENNIS ELBOW FOOT

(Morgan, Rinvoluceri 2004)

Poziom zaawansowania: od *intermediate*

Grupa siedzi lub stoi w okręgu i gra toczy się od osoby do osoby, zgodnie z ruchem wskazówek zegara. Osoba A podaje osobie B słowo i wyznacza jej limit czasu na podanie innego wyrazu. Osoba C myśli natomiast, co może łączyć te dwa słowa, po czym podaje inne słowo do skojarzenia z poprzednim słowem (osoby B) i tak dalej. Np. A: *tennis*; B: *elbow* (*tennis elbow is an illness*), C: *foot* (*elbow and foot are parts of the body*), D: *ball* (*foot+ball – game*), E: *fall* (*fall rhymes ball*), F: *autumn* (*fall in the US means autumn*), G: *hymn* (*'n' in hymn and autumn is silent*).

PIVOT WORDS

(Morgan, Rinvoluceri 2004)

Poziom zaawansowania: od *pre-intermediate*

Nauczyciel pisze na tablicy przykładowe zdanie: *Who is the Prime Minister of this country hotels are nice to stay, aren't they?*

Uczniowie mają znaleźć słowo, które kończy jedno zdanie i zaczyna drugie, przy czym jego znaczenie się zmienia. Tutaj słowem tym jest *country*, a zdania, które powstaną po rozdzieleniu przykładu, to:

Who is the Prime Minister of this country ?
Country hotels are nice to stay, aren't they?

Następnie nauczyciel dyktuje 10 podobnych zdań, uczniowie je zapisują i szukają słowa-łącznika. Uczniowie mogą sami ułożyć podobne zdania – jest to dość trudne, ale daje satysfakcję.

CHANGE A WORDPoziom zaawansowania: od *elementary*

Nauczyciel pisze przykładowe zdanie na tablicy, np.: *Brazil is a big country*. Uczniowie, wymieniając po kolei jedno słowo, układają nowe zdanie. Na przykład:

Brazil is a big country.
Russia is a big country.
Russia was a big country.
Poland was a big country.
Poland was an important country.
Poland was an important exporter.

Oczywiście zadanie jest bardzo proste, więc dla utrudnienia damy krótki limit czasu na ułożenie zdania. Zwróć uwagę na możliwość wykorzystania wieloznaczności słów.

HIDDEN WORDSPoziom zaawansowania: od *pre-intermediate*

Napisz dla przykładu dwa proste słowa: *the* i *cent*. Uczniowie zastanawiają się, w jakich wyrazach ukryte są te podane. Na przykład w: *oTHER* i *reCENTly*. Uczniowie sami wybierają krótkie wyrazy i szukają ich w innych wyrazach. Jeśli mają problem z jakimś słowem, pytają nauczyciela lub zostawiają to słowo na rzecz innego.

Wariacją tego ćwiczenia będzie wymieszanie liter w znalezionych słowach i szukanie anagramów, np: *how – who*, ale też *knit* po odwróceniu kolejności liter będzie w: *STINK*.

Inną wersją jest jeszcze rozpisanie słowa, po jednym wyrazie, zaczynając od każdej litery, aby utworzyć sensowne, a jeszcze lepiej, zabawne zdanie: *TEACH – Take Everything And Come*.

Podobną zabawą może być odszukiwanie i ukrywanie słów w łańcuchu. Jakie słowa znajdziemy w następującym łańcuchu liter: *PRACTICALENDARTBOARDEN-TERRIBLEACHIEVING*.

Otóż można znaleźć aż tyle, a może i więcej (choć jest to wyzwanie dla uczniów zaawansowanych):

practical – tic – calendar – dart – art – boar – board – oar – ardent – dent – enter – terrible – bleach – achieving

BREAKING THE WORDSPoziom zaawansowania: od *pre-intermediate*

Podobne do poprzedniego ćwiczenia, a polegające na „rozbijaniu” słowa. Im wyższy poziom grupy, tym więcej wyrazów będą potrafili odnaleźć. Wybierz ze słownika długi i trudny wyraz angielski. Napisz go na kartce tzw. drukowanymi literami. Zadaniem uczniów jest ułożenie z liter tego wyrazu (tylko tych, które faktycznie są – nie podwajamy litery, jeśli jest jedna) innych słów po angielsku. Na przykład *independent* mieści w sobie: *dependent, dent, pen, pin, deep, deepen, tend, nine, net, need, teen, deed, tin, nip, pee*. Uczniowie mogą korzystać ze słowników, sprawdzać, czy ich domysły są poprawne i jakie znaczenie mają słowa.

[Ćwiczenia, dla których nie podano źródła pochodzą od autorki.]

Zakończenie

Niektóre z zaprezentowanych twórczych zabaw z leksyką można zastosować, by wprowadzić nowe słowa przed rozpoczęciem czytania wybranego tekstu jako *pre-reading activity*. Nieszablone podejście do nauki zwiększa uwagę uczniów, działa jak tzw. *teaser* w reklamie,

czyli element, który intryguje i zaprasza do zapoznania się z treścią. Podane ćwiczenia służą rozbudowywaniu nowo przyswojonego słownictwa oraz wprowadzaniu i poznawaniu kolokacji i konotacji. Zabawy znakomicie sprawdzają się również na lekcjach powtórzeniowych, w trakcie których kluczowe jest utrwalanie poznanych treści. Dzięki twórczym zabawom z językiem nie tylko ograniczymy stosowanie ćwiczeń odtwórczych, typu uzupełnianie, dopasowywanie, a nawet tłumaczenie, ale przede wszystkim wzmocnimy motywację uczniów. Gdy używamy skojarzeń, emocji, wizualizacji i głębokiego przetwarzania (np. poszukiwania kolokacji), efektywność uczenia się znacząco wzrasta.

BIBLIOGRAFIA

- Bowkett, S. (2000) *Wyobraź sobie, że... Ćwiczenia rozwijające twórcze myślenie uczniów*, Warszawa: WSiP.
- Morgan J., Rinvoluceri, M. (2004) *Vocabulary*, Oxford: Oxford University Press.

DOROTA KONDRAT Lektorka angielskiego od 15 lat, metodyk nauczania w szkole językowej, prowadzi szkolenia dla nauczycieli. Współzałożycielka Fundacji Instytut Edukacji Kreatywnej – INEK, członkini Polskiego Stowarzyszenia Kreatywności. Ukończyła kursy metodyczne (London: Creative Teaching Methods, Cambridge Bell School: Creativity in the Classroom) i Akademię Rozwoju Umiejętności Trenerskich w Szkole Wyższej Psychologii Społecznej.

To się dzieje samo!

Z **BARBARĄ GŁUSZCZ**, nauczycielką języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 4 im. Władysława Broniewskiego w Zambrowie, koordynatorką *ELF - English Language Friends*, projektu nagrodzonego w kategorii specjalnej z okazji 30-lecia programu Erasmus+ w konkursie European Language Label 2017, rozmawia Beata Maluchnik.

Co to za zielony stworek?

To? Elf Erasmus, uszyta wspólnie z uczniami przez jedną z mam maskotka naszego projektu. Zanim jednak nią został, musiał stanąć w szranki z innymi, stworzonymi rękoma dzieciaków z różnych klas.



ELF ERAMUS, MASKOTKA PROJEKTU ELF

Co elf ma do roboty w zambrowskiej szkole?

Wraz ze Świętym Mikołajem są bohaterami naszego projektu. Nie wiem, czy Pani wie, ale Mikołaj, zmęczony surowym klimatem Laponii, któregoś dnia wysłał Eramusa na poszukiwanie cieplejszego miejsca. Ten odkrywa dziką wyspę, która już wkrótce bardzo się zmieni – otóż uczniowie zaprojektują jej mapę, określą klimat i oryginalną faunę, wybiorą też jej nazwę: Sunnyland. Zaprojektują i opiszą infrastrukturę Elfville, stolicy wyspy, przeprowadzą wybory burmistrza miasta. Ba! Opracują nawet obowiązujące tam prawa. Zorganizują ponadto Święto Elfville, napiszą opowiadania o elfach i wydadzą własne czasopismo, *Elf World*. W międzyczasie pomogą Mikołajowi w walce z otyłością...

I Pani sama to wszystko...

Oczywiście, że nie sama! Do projektu zaprosiliśmy uczniów i nauczycieli z sześciu krajów partnerskich: Chorwacji, Czech, Finlandii, Turcji, Włoch i Grecji, którzy z kolei zaangażowali w działania swoje szkoły. Uczniowie spotykali się online podczas wideokonferencji oraz w tzw. realu.

W projekcie udzielały się nawet najmłodsze dzieciaki. Tych, którzy „nie załapywali się” na indywidualne zadania, nie omijały ogólnoszkolne imprezy, np. konkursy językowe pod kierunkiem nauczycieli anglistów i wielu innych.

I nikt Pani nie mówi, że zawraca Pani głowę tymi projektami?

Teraz już nie. Na tym wszyscy korzystają, bo nie tylko o język chodzi. Ale to już nasz trzeci projekt na taką skalę. Przy poprzednich, owszem, niewielu chciało robić coś ponad program, dodatkowo.

Otóż to, ponad program – jak Pani godzi projekty ze szkolną rutyną, z realizacją programu nauczania?

Z tym akurat nie mam problemu – te projekty są moją pasją. Uwielbiam je wymyślać, poznawać nowe narzędzia i włączać nowe elementy w program nauczania. Choć początki były trudne – moje własne dzieci musiały nauczyć mnie, jak włączyć komputer. Teraz posługuję się narzędziami, o których one nawet nie słyszały. Tworząc nowy projekt, szukam ogólnodostępnych, darmowych narzędzi w sieci. Sprawdzam, czy są intuicyjne i czy jestem w stanie zaaplikować je samodzielnie do pracy z uczniami.

Znajomość narzędzi internetowych rzeczywiście się w projekcie przydawała?

Na każdym kroku! Świetnym doświadczeniem była wideokonferencja z uczestnictwem pochodzących z różnych krajów członków rady miasta Elfville. Uczniowie żywo dyskutowali prawa mające obowiązywać mieszkańców. Wyłonił się lider i grupa szybko doszła do porozumienia. Byłam biernym obserwatorem tego wyzwania, i, proszę mi wierzyć, poradzili sobie z nim rewelacyjnie.

Z kolei okazji urodzin św. Mikołaja uczniowie z wszystkich uczestniczących krajów wykonywali przed



WERONIKA FEDOROWICZ, NATALIA MIROS, KLAUDIA KRAJEWSKA I OLA GRABOWSKA - UCZESTNICZKI PROJEKTU ELF W SWOJEJ SZKOLE

kamerą taniec narodowy, a jubilat wyłonił zwycięzcę. W nagrodę wszystkim chętnym przepowiedział przyszłość! Aby ją poznać, uczniowie musieli z pomocą narzędzia *VoiceThread* nagrać swoje pytania, na które dzieciaki z partnerskiego kraju – w imieniu Mikołaja – odpowiadały.

Z kolei my zajęliśmy się Mikołajem w akcji *No More Cookies*. Od dawna dręczyło nas pytanie: dlaczego Mikołaj jest taki gruby? Okazało się, że odpowiedź znają greckie dzieciaki, które podejrzają Mikołaja pałaszującego zostawione mu przez nich ciasteczka. Czy mu to jednak pomaga w jego odpowiedzialnej pracy? Nie! Co więc zrobić, by schudł? Porady pisane i rysowane służyły ze szkół ze wszystkich krajów. Urządziliśmy nawet imprezę sportową, podczas której Mikołaj musiał się mocno nagimnastykować.

Imprezę świąteczną?

Nie, w pierwszy dzień wiosny! Żeby do świąt był już efekt! [śmiech]

Wiemy już zatem, że uczniowie dużo dyskutowali, ćwiczyli, a nawet tańczyli w oku kamery. A co z prozaicznym czytaniem i pisanem w języku obcym?

Tego też nie zabrakło. Używając serwisu *BoomWriter*, pisaliśmy opowiadania o naszym elfie Eramusie. Spośród propozycji typowaliśmy wygrane, które wysyłał „w świat”, a następnie uczniowie, przeczytawszy wszystkie, anonimowo głosowali na najlepsze już na szczeblu międ-

narodowym. Zaowocowało to kilkoma rozdziałami książeczki, którą zilustrowaliśmy i zamieściliśmy w serwisie *StoryJump*. Ich kreatywność nie znała granic.

Aż trudno uwierzyć, że wszystkim uczniom przychodziło to tak łatwo...

Nie wszystkim. Pewien chłopiec o imieniu Jaś na lekcjach angielskiego siedział cicho jak mysz. Nie udzielał się, nie zgłaszał – nie było go widać. Rozpoczęłam projekt, a wraz z nim rozsyłanie uczniom maili, na które, o dziwo, jako pierwszy zaczął odpowiadać Jasiak – ten sam, którego głosu niemalże nie znałam. A jego odpowiedzi? Nie zdawkowe i krótkie, ale zapalczywe i pełne entuzjazmu. Ten 11-latek reagował na wszystkie moje inicjatywy, podejmował się wszystkich proponowanych zadań: językowych, plastycznych. Wszędzie go było pełno: ale wciąż tylko w internecie. Wkrótce z kilkorgiem innych uczniów pojechał do Chorwacji. Wrócił przeszczęśliwy. Od tej pory na lekcjach ręka Jasiaka wciąż wędrowała do góry, a on sam dołączył do grupy uczniów przygotowujących się poza lekcjami do Wojewódzkiego Konkursu Języka Angielskiego. Do konkursu przystąpiliśmy i wkrótce pękaliśmy z dumy. Dlaczego? Bo nasz Jasiak został jego laureatem!

Pokrzepiająca historia dla wielu nieśmiałości...

Pozwoliła mi uwierzyć, że nasze działania coś im dają. Wyrabiają w nich umiejętności komunikacyjne, budują pewność siebie. Moje 12-letnie uczennice, które wcześniej



BARBARA GŁUSZCZYK, KOORDYNATORKA PROJEKTU ELF PODCZAS GALI WRĘCZENIA NAGRÓD ELL 2017

zżerała nieśmiałość, dzięki udziałowi w projekcie rozwinęły skrzydła. Kiedy podczas szkolnego apelu mówiły o swoich zagranicznych doświadczeniach, w sali było cicho jak makiem zasiał.

Ale autoprezentacja to nie wszystko. Wyjazdy, w których dzieciaki wzięły udział, zaowocowały nie tylko pokonaniem własnych barier, ale zawarciem międzynarodowych znajomości, które właśnie dzięki nowym technologiom mają dużą szansę się utrzymać. Powiem więcej, z rodziną goszczącą jedną z moich uczennic ścisły kontakt nawiązali jej rodzice i to oni teraz odliczają dni do wakacji.

Zaledwie po kilku dniach spędzonych przez dzieci za granicą?

Po tych „zaledwie” kilku dniach i nasze dzieci, i rodziny goszczące wylewały łzy, obiecując sobie kolejne spotkania.

Wyjazdy dostarczają im wyjątkowych wrażeń, to pewne, ale jak zmotywować ich do pracy na co dzień, gdy za oknem szaro i smutno...

To się dzieje samo! Nie wiem, skąd w nich tyle chęci, tym bardziej, że spotykamy się zazwyczaj w piątkowe wieczory,

kiedy szkolne sale świecą pustkami. A oni wciąż przychodzą i tworzą. Niektórzy już od trzech lat! I czasem mam poczucie, że nie muszę się już nawet wtrącać – są biegli w używaniu komputerów i narzędzi, które stosujemy, mają mnóstwo pomysłów. Jeśli grupy są mieszane wiekowo, starsi opiekują się młodszymi, a to już zdecydowanie wartość dodana.

No właśnie, Pani je wyposaża w umiejętności, które, teraz wypracowane, będą procentować w dorosłym życiu. I dobrze byłoby, gdyby zyskała na tym lokalna społeczność. Czy nie boi się Pani, że, paradoksalnie, to trochę strzał w stopę – że te dzieciaki nabiorą apetytu na życie i za parę lat po prostu stąd wyjadą?

W zestawieniach krajowych dotyczących migracji z poszczególnych gmin, Zambrów jest w czołówce tych tracących młodych i zdolnych, którzy nie widzą tu żadnych perspektyw. Być może tak będzie...

We wniosku konkursowym pisze Pani, że motywacją do rozpoczęcia projektu ELF były właśnie kwestie społeczne, bezrobocie, brak możliwości szkolenia się w atrakcyjny sposób, brak na to pieniędzy.

Bo tak jest, dlatego ludzie stąd uciekają. Rodziny wielodzietne są w trudnej sytuacji i nie ma mowy o dodatkowych kursach językowych, a tym bardziej o wyjazdach za granicę – okazji, w których uczniowie mogą nabierać pewności siebie i rzeczywiście używać języka. I po to jest ten projekt. By dzieciaki, które nie mają okazji polecieć gdziekolwiek samolotem, mogły tego doświadczyć, by we własnej szkole mogły przez Skype pogadać z uczniami z innych krajów. Pamiętam zresztą bardzo dobrze pierwszą wideokonferencję, kiedy wszystkie dzieciaki siedziały spięte, nie mogąc wydusić z siebie słowa. Myślałam, że to się nie uda. Ale po wszystkim były zachwycone. I, przekrzykując się, pytały, kiedy następna. Od tej pory było ich siedemnaście! Nie dość, że dostarczało im to wiele zabawy, to jeszcze pokazało, że błędy, których tak się wstydzili, popełniają też ich rówieśnicy z Europy. Dlatego chcą więcej i nie boją się kolejnych spotkań.

Z perspektywy 12-latką trzy lata zaangażowania w tyle dodatkowych zajęć to kawał życia, a jednak ich apetyt rośnie w miarę jedzenia. Projekt ELF się skończył... Da im pani więcej?

Pracuję nad nowym projektem, choć już teraz wiem, że część pomysłów będę musiała odsiać. Partnerzy śmieją się ze mnie, że mam ich za dużo: „Pani Barbaro, my chyba nie damy rady...” A to przecież ludzie z różnych miast Europy, większych od naszego. Kiedy na spotkaniach zagranicznych prowadziłam dla nich szkolenia, na początku bardzo mnie to onieśmielało. Myślałam sobie wtedy: ja, biedna sierotka z małego miasteczka, mam tym młodym ludziom mówić o nowych technologiach? Kiedy potem zaczęłam dostawać od nich dziesiątki maili z pytaniami, okazało się, że niepotrzebnie miałam obawy. Jakiej pewności siebie nabrałam wówczas! Pani sobie nie wyobraża, jakie to uczucie dla mnie, osoby z emeryturą za pasem... Osoby, do której nasza projektowa nauczycielka Chorwatka, w wieku mego syna, zwraca się „mamo”.

Zresztą, pokażę Pani, co moi partnerzy wręczyli mi na zakończenie projektu, poprosiwszy mnie o nowy, w który będą mogli się włączyć... [B.G. wychodzi na chwilę, po czym wraca ... ze statuetką Oscara w dłoni]

Nowe projekty lada moment. A skąd pieniądze na to wszystko?

W przypadku ELF-a mieliśmy je z grantu erasmusowego, ale ja projekty robię od 2009 r. z eTwinning, a stamtąd kasa nie płynie. Ta platforma daje przestrzeń do robienia świetnych rzeczy, a do tego pieniędzy nie trzeba.

Brzmi idealnie. I realizując projekty, na niczym się Pani nie sparzyła?

Oczywiście, że tak! Miałam do czynienia z partnerami, którzy zachowywali się nieodpowiedzialnie. Zwłaszcza, jeśli w grę wchodziły pieniądze. A raczej, jeśli *nie* wchodziły. Sparzyłam się przy moim pierwszym projekcie – po miesiącu czy dwóch partnerzy zaczęli się stopniowo wycofywać, jedni drugim dając przyzwolenie na takie podejście. Została jedynie partnerka z Czech, która wkrótce zakomunikowała, że jest w ciąży. Chciałam to zarzucić, ale właśnie ona kazała mi przetrwać do końca. A właściwie do szczęśliwego rozwiązania... Było przy tym mnóstwo śmiechu, bo ten projekt nosił nazwę „Wizyta w Boćkolandii”!

Nauczona doświadczeniem, zanim nawiążę współpracę, dowiaduję się jak najwięcej o partnerze: przeczesuję media społecznościowe, sprawdzam, czy ma na koncie odznaki jakości, czy robił wcześniej projekty z eTwinning itp. Nieodpowiedzialni partnerzy zdarzają się jednak rzadko. Ludzie chcą się angażować, nawet jeśli wymaga to wiele dodatkowej pracy. Projekty są wspaniałym doświadczeniem, choć przyznam, że wyjątkowo intensywnym. I choć już teraz planuję kolejne, muszę trochę zwolnić...

Ale chyba nie z braku sił?

Nie, mam wesele córki! [śmiech]

Czyli kolejny duży projekt! Dziękuję za rozmowę.

WIĘCEJ INFORMACJI O PROJEKcie ELF NA BLOGACH:

<http://elfzambrow.blogspot.com/>

<http://englishlearningfriends.blogspot.hr/>



EUROPEAN LANGUAGE LABEL

to europejski znak innowacyjności w dziedzinie nauczania i uczenia się języków obcych. W roku 2017 przyznano go po raz szesnasty. Więcej informacji o zwycięskich projektach na stronie: www.ell.org.pl.

Z językami w świat pracy

ANNA ZAKRZEWSKA
FUNDACJA ROZWOJU
SYSTEMU EDUKACJI

We współczesnym świecie młodzi ludzie bardzo wcześnie zaczynają myśleć o swojej przyszłej karierze zawodowej. Dzięki projektowi *Fit for work in Europe* grupa uczniów z siedleckiego liceum im św. Królowej Jadwigi poznawała zawiłości wchodzenia na rynek pracy w Polsce i w krajach partnerskich projektu – a wszystko to po angielsku!

otwarty europejski rynek pracy to jednocześnie szansa i wyzwanie. Aby wyróżnić się wśród wielu kandydatów, warto nie tylko zadbać o wysokie kwalifikacje, ale również o znajomość zasad funkcjonowania rynku pracy, pisania dokumentów aplikacyjnych, nowoczesnych metod rekrutacji. Niezmiernie ważna jest również znajomość języków obcych. W jaki sposób pomóc odnaleźć się w tym skomplikowanym świecie młodym ludziom, którzy pierwsze kroki na rynku pracy mają dopiero przed sobą? Odpowiedź na to pytanie znaleźli twórcy projektu *Fit for work in Europe*.

Trzyletni projekt realizowano wspólnie ze szkołami partnerskimi w Niemczech, Francji, Hiszpanii

i na Węgrzech, w Polsce każdego roku uczestniczyło w nim dwadzieścioro licealistów. Już pierwsze spotkanie projektowe w Niemczech dało młodym ludziom szansę na wykazanie się aktywnością – to oni wraz z nauczycielami koordynującymi działania w szkołach partnerskich, mówiąc o swoich oczekiwaniach i potrzebach, tworzyli program projektu.

Projekt *Fit for work in Europe* składał się z kilku modułów. Licealiści z klas dwujęzycznych wyszukiwali informacje na temat polskiego rynku pracy i na ich podstawie przygotowywali różnorodne materiały. Dla swoich zagranicznych rówieśników ze szkół partnerskich opracowali prezentację dotyczącą polskiego rynku pracy, a także fikcyjne oferty pracy. Przygotowywali również własne





CV i listy motywacyjne oraz uczestniczyli w Assessment Center przeprowadzonym przez profesjonalistę z Powiatowego Urzędu Pracy w Siedlcach. Uczestnicy projektu badali nie tylko kwestie dotyczące życia zawodowego, ale także jego relację wobec życia prywatnego – *work-life balance*. Analizowali różnice występujące w tym zakresie w krajach partnerskich. Przygotowane materiały były prezentowane podczas spotkań odbywających się w każdym z krajów uczestniczących w projekcie, a bieżące kontakty utrzymywano poprzez regularne konferencje na Skype i platformie eTwinning. Oczywiście wszystkie działania podejmowane w projekcie odbywały się po angielsku, a dodatkowo – uczestnicy mieli możliwość zapoznania się również z podstawami języka francuskiego, hiszpańskiego, niemieckiego i węgierskiego.

Ważną rolę w osiągnięciu wspaniałych efektów miał nieformalny aspekt nauki języka. Uczniowie mieli stały wirtualny kontakt z rówieśnikami z innych krajów, a nawiązane w ten sposób znajomości mogli zacieśniać podczas wyjazdów. Przebywając w rodzinach goszczących mieli możliwość ciągłego używania języka angielskiego, a także poznania kultury obcego kraju. Początkowa rezerwa, związana z nieznaną programem

mu wśród uczniów, szybko przerodziła się w wielkie zainteresowanie.

– *Kiedy po raz pierwszy pytałam w klasie, kto chce wziąć udział w projekcie, zgłosiły się dwie osoby. Teraz już w pierwszych dniach roku szkolnego podchodzą do mnie nowi uczniowie i pytają, czy mogą wziąć udział w Erasmusie+* – opowiada Elżbieta Zadrożniak, koordynatorka projektu. Na tak dużą popularność projektu wśród uczniów miały wpływ widoczne już po pierwszych działaniach efekty. Licealiści szybko przełamali barierę w używaniu języka angielskiego, potrafili samodzielnie przygotować dokumenty i prezentacje, a także tłumaczyć dla swoich kolegów wystąpienia polskich specjalistów, którzy brali udział w spotkaniu projektowym odbywającym się w Polsce.

W realizację projektu zaangażowani byli nie tylko jego bezpośredni uczestnicy, ale również wiele innych instytucji i osób – Powiatowy Urząd Pracy, agencje rekrutacyjne, związki zawodowe, europosłanka Julia Pitera. Jak podkreśla Elżbieta Zadrożniak, środowisko lokalne bardzo chętnie włączało się w działania projektowe. Dzięki wspólnej pracy tak wielu osób i instytucji projekt okazał się wielkim sukcesem.

Rola nauczyciela a jakość edukacji językowej

HANNA KOMOROWSKA

Jakość edukacji, w tym edukacji językowej, nie od dziś jest przedmiotem badań różnych dyscyplin, a ewaluacja jest i terminem znanym wszystkim pedagogom, i działaniem praktykowanym powszechnie w szkolnictwie różnych typów. Jeśli dodać do tego, że jakość edukacji stanowi jedną z przesłanek kształtowania polityki językowej – warto przyjrzeć się dokładniej temu zagadnieniu, tak ważnemu dla nauczycieli języków.

Zagadnienia jakości w edukacji językowej zajmują pedagogów, psychologów i językoznawców od ponad dwóch dekad (Alderson i Beretta 1992, Heyworth 2013, Muresan 2007, Rea-Dickens i Germaine 1992, Weir i Roberts 1994). Początki tych zainteresowań dały się zauważyć po II wojnie światowej, kiedy to uwaga osób zajmujących się edukacją skierowała się ku problematyce programu nauczania (Beretta 1986). Pierwsze badania nad programem prowadzone w Stanach Zjednoczonych datują się na lata 40. i 50. Wtedy to powstały skodyfikowane procedury konstruowania programów nauczania przedmiotów szkolnych. Dla nauczania języków obcych procedury takie powstały najwcześniej, bo już w czasie wojny, kiedy to do *Army Specialized Training Programs*, przygotowujących żołnierzy amerykańskich do działań wojennych poza terenem USA, wprowadzono kursy językowe charakteryzujące się określonymi celami, starannym doбором treści i ich gradacją w oparciu o założenia strukturalizmu w językoznawstwie, metodą audiolingwalną wywodzącą się z behawioryzmu w psychologii i elementami testowania. Upatrywanie jakości w programie nauczania stało się później cechą charakterystyczną systemów autorytarnych, w których szkolnictwo kierowało się zasadą centralizacji programów i podręczników. W systemach demokratycznych częstszym zjawiskiem stało się poszukiwanie źródeł jakości w warunkach organizacyjnych i w sposobach pracy nauczyciela (Mac Beath i in. 1997, Rádai 2003, Marzano 2007), wyznacznikiem jednak stawały się coraz częściej rankingi szkół.

Dziś ewaluacja jest jednym z najpopularniejszych terminów w edukacji, co jednak bynajmniej nie oznacza klarowności tego pojęcia, z czego psychologowie i pedagodzy doskonale zdają sobie sprawę (Mazurkiewicz 2012, 2013). Dlatego warto przede wszystkim przeanalizować kwestię definicji jakości w edukacji w ogóle, a zwłaszcza w edukacji językowej, przy czym szczególnie interesujące jest tu pytanie o to, jak sytuuje się nauczyciel i lektor względem różnorodnych sposobów rozumienia i oceniania jakości, jakie są oczekiwania względem niego i jakie w związku z tym bywa jego samopoczucie zawodowe. Wiąże się to z kolei z zagadnieniem trudności i dylematów nauczyciela języka obcego wynikających z procedur oceniania jakości edukacji oraz sposobów radzenia sobie z nimi.

Jakość w europejskiej polityce językowej

W polityce europejskiej jakość edukacji zaczęto podkreślać dopiero w ostatnim dziesięcioleciu XX wieku. Wcześniej Rada Europy zajmowała się przede wszystkim prawami człowieka, w tym jego prawami językowymi, a więc problematyką obywateli należących do mniejszości narodowych i kwestią regionów multilingwalnych, zaś zarówno Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), jak i Unia Europejska za główny przedmiot swych działań obierały problemy ekonomii. Dopiero w latach 90. zaczęło panować przekonanie, że nie tylko prawa człowieka, ale i rozwój gospodarczy zależy od edukacji. Jednak edukacja przynosi ekonomicznie wymierne efekty wtedy, gdy osoby korzystające z niej sprawnie posługu-

ją się językiem. By zaś możliwa była współpraca gospodarca, niezbędny jest dialog międzykulturowy, a zatem i umiejętność posługiwania się większą liczbą języków, a nie jedynie językiem ojczystym uczącego się. Dopiero ta zmiana postaw doprowadziła na przełomie XX i XXI stulecia do istotnego przeorientowania europejskiej polityki edukacyjnej i językowej w kierunku coraz intensywniejszego zainteresowania jakością kształcenia.

I tak, Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) uznała, iż jakość edukacji nie może być wysoka w sytuacji, kiedy dla każdego przedmiotu nauczania formułuje się własne cele, niezwiązane z celami pozostałych przedmiotów. Zaproponowano więc układ odwrotny, kiedy to szkolnictwo stawia sobie kilka wspólnych celów, do realizacji których każdy przedmiot szkolny ma wnieść swój wkład. W wyniku kilkuletnich prac powstał zestaw kwalifikacji kluczowych, w których komunikacja w językach ojczystych i obcych zajmuje poczesne miejsce, dotyczą jej bowiem aż dwie spośród ośmiu tych kwalifikacji: porozumiewanie się w języku ojczystym i porozumiewanie się w językach obcych. Nie sposób jednak zapomnieć, że pozostałe, czyli: kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne, kompetencje informatyczne, umiejętność uczenia się, kompetencje społeczne i obywatelskie, inicjatywność i przedsiębiorczość oraz świadomość i ekspresja kulturalna, nie mogą być realizowane z pominięciem języka (Rychen i Salganik 2001, OECD 2007a, 2007b, 2008, 2010, Looney 2009, Dumont i in. 2013). Kwalifikacje kluczowe zatwierdził Parlament Europejski w roku 2006 (European Parliament 2006), co otworzyło drogę do rozległych badań nad jakością edukacji. Kwestia ta tym sposobem trafiła do świadomości praktyków, choć miała już starannie przygotowane miejsce w polityce międzynarodowej.

Rada Europy w Rekomendacji 1998 (6) przygotowanej przez ministrów 47 krajów członkowskich już wcześniej postawiła jakość edukacji językowej w centrum zainteresowania (Council of Europe 1998), a potwierdziła to w kolejnej rekomendacji CM/Rec (13) czternaście lat później (Council of Europe 2012). Unia Europejska zaś podkreśliła tę kwestię, formułując w wyniku ustaleń z Lizbony i Barcelony późniejsze zalecenia dotyczące jakości kształcenia nauczycieli dla ówczesnych 28 krajów członkowskich (European Union 2006, European Commission 2007).

Europejskie Centrum Języków Nowożytnych (ECML) w Grazu zgromadziło na wspólnej konferencji liczne międzynarodowe organizacje zajmujące się komunikacją, nauczaniem języków i testowaniem, a organizacje te sformułowały i ogłosiły wspólną deklarację dotyczącą jakości edukacji językowej pod nazwą *Quality Language Education for Plurilingual People Living in Multilingual Societies*

(Council of Europe / ECML 2010). Siła wpływu tej deklaracji jest znacząca, biorąc pod uwagę to, jak poważne i liczące się instytucje europejskie zdecydowały się ją podpisać – są wśród nich na przykład International Association of Applied Linguistics (AILA), the Association of Language Testers in Europe (ALTE), the European Confederation of Language Centres in Higher Education (CercleS), the European Association for Language Testing and Assessment (EALTA), the European Association for Quality Language Services (EAQUALS), Modern Language Associations (FIPLV) czy też International Certificate Conference (ICC).

Jakość a trudności i dylematy nauczyciela i lektora

Jakość bywa najczęściej definiowana jako zaspokojenie stwierdzonych lub domyślnych wymagań klienta (ISO 1994). Definicję tę niełatwo przenieść na teren edukacji, jest ona bowiem sformułowana w kategoriach oczekiwań, daje zatem władzę temu, kto formułuje owe oczekiwania. W edukacji nie jest jednak bynajmniej oczywiste, kto jest tak naprawdę klientem, a tym samym – kto może formułować wymagania i oczekiwania. Już z tej racji pojawiają się w pracy nauczyciela i lektora trudności i dylematy o charakterze kontekstowym, dydaktycznym i etycznym.

By je określić, trzeba jednak wcześniej postawić sobie pytanie, czy trudności i dylematy to jedynie synonimy, czy też dwa różne zjawiska. Skłaniam się do przekonania, że to drugie podejście jest właściwsze, gdyż pozwala na bardziej precyzyjną analizę. Przez trudności będziemy tu więc rozumieć przeszkody utrudniające działanie, które ukierunkowane jest na cel, a zatem są to przeszkody stojące na drodze do wybranego celu. Dylematy dotyczą w tym rozumieniu sytuacji wyboru pomiędzy rozbieżnymi oczekiwaniami, pomiędzy rozbieżnymi lub współzawodniczącymi wartościami czy też pomiędzy dwiema drogami lub metodami działania (Colnerud 2006, Shapira-Lishchinsky 2011). Przy tak przyjętych definicjach nie każda trudność jest dylematem, a każdy dylemat jest pewnego rodzaju trudnością. Jako trudność dylemat może pokazywać różnicę między przekonaniem nauczyciela a jego praktycznym działaniem (Tillema i Kremer-Hayon 2005).

Dylematy kontekstowe dotyczą wahania między sposobami działania zmierzającymi do tego, by być dobrze ocenionym w sytuacji, gdy rozbieżne są oczekiwania formułowane przez autorów programów nauczania, rysujących zazwyczaj dość szczytne cele, władz administracyjnych, oczekujących wysokich wyników w testach, i studentów, którzy oczekują atrakcyjnych i niezbyt trudnych zajęć. Dylematy takie są szczególnie uciążliwe dla nauczycieli i lektorów, gdy ocena jakości – jak to zazwyczaj by-

wa – tonie w tak zwanym mikrozarządzaniu, gdzie trwa mnożenie procedur i kontroli, stwarzające pozór obiektywizmu, a prowadzące prostą drogą do przerostu biurokracji. Dlatego warto przyrzeć się kryteriom, które zalecane są dla tego rodzaju procesów ewaluacyjnych.

Najczęściej brane są pod uwagę tak zwane syndromatyczne definicje jakości, czyli wcale nie definicje klasyczne, ale po prostu listy cech lub zachowań, które powinny być uwzględnione w danej placówce edukacyjnej. Owe kryteria oceny jakości to zazwyczaj:

- doskonałość (*excellence*),
- zgodność z celami (*fitness for purpose*),
- zgodność ze standardami (*compliance with standards*),
- zgodność z programem (*compliance with curricula*),
- zadowolenie użytkownika/klienta (*client satisfaction*),
- efektywność (*effectiveness: value for money and time*),
- rozwój indywidualny (*individual enhancement*),
- zdolność instytucji lub jej dyrekcji i pracowników do dokonywania zmian (*institutional or individual capacity for change*) (Kohler 2007:65).

Tak zarysowany program ewaluacyjny jest ambitny, toteż zewnątrzni ewaluatorzy rzadko mają czas i energię, by w krótkim terminie podołać kontroli tak wielu skomplikowanych aspektów. Muszą też liczyć się z możliwością podważania już sformułowanych ocen, szczególnie w sprawach trudnych do obiektywnego oszacowania, takich jak na przykład rozwój indywidualny czy zdolność do dokonywania zmian, co w dalszym biegu zdarzeń prowadzi do wdrożenia procedur odwoławczych i konieczności niełatwego uzasadniania opinii. Co więcej, niektóre kryteria są niejasne, na przykład doskonałość to w istocie wysoka jakość kształcenia, co prowadzi do znanego błędu definiowania tego samego przez to samo (*idem per idem*). Z kolei użytkownik nie musi być klientem, a za klienta w edukacji można uznać zarówno uczącego się, jak i jego rodziców, innych płatników podatków, z których finansowana jest edukacja, a nawet aktualnych i przyszłych pracodawców (Komorowska 2016a).

Z powodu tych trudności znacznie częściej ewaluatorzy ograniczają uwagę kierowaną na praktyczne działania instytucji i zatrudnionych w niej nauczycieli i lektorów, a koncentrują swą pracę na analizie dokumentów, takich jak programy nauczania, listy lektur, procedury egzaminacyjne i sprawozdawczość. Przykłady pochodzące ze Stanów Zjednoczonych pokazują, że nawet niezwykle starannie prowadzone ewaluacje, których przykładem może być precyzyjny raport Krajowej Rady ds. Jakości Nauczania – National Council on Teacher Quality (NCTQ) z roku 2013 (AACTE 2013), oparty na licznych źródłach, są narażone na surową krytykę, a dzieje się tak dlatego, że zbyt wiele miejsca poświęca się w nim analizie doku-

mentacji, w tym ocenie statutów, regulaminów, sylabusów czy stron internetowych, nie nadając odpowiedniej rangi procesowi kształcenia (Fuller 2014). Ten sam problem, trapiący instytucje oceniane przez klienta zewnętrznego, zostanie omówiony w dalszych częściach tego tekstu na poziomie oceny indywidualnych nauczycieli i lektorów.

Analizując jakość działania całej instytucji, uwagę kieruje się też na pracę władz wewnętrznych, dyrektorów placówek i szefów zespołów pracowniczych. Wyróżnia się w tego rodzaju analizie cztery rodzaje tzw. kultur pracowniczych, określane imionami greckich bogów, a różnią się one sposobem pełnienia swoich zadań względem podległych sobie ludzi (Handy 1985). Kultura Zeusa symbolizuje moc i potęgę – w swym pozytywnym aspekcie wiąże się z charyzmą lidera, zaś w aspekcie negatywnym prowadzi do tyranii. Kultura Apollina kładzie nacisk na role i dziediny, którymi zajmują się poszczególne osoby – w aspekcie pozytywnym daje ona podział pracy, w aspekcie negatywnym prowadzi jednak do biurokracji. Kultura Ateny wiąże się z naciskiem na wspólnotę – w aspekcie pozytywnym wyłania ona grupy eksperckie, w aspekcie negatywnym prowadzi do myślenia mało pochlebnie określanego jako myślenie stadne (*groupthink*). I wreszcie kultura Dionizosa charakteryzuje się swobodą i postawieniem w centrum celów indywidualnych – w aspekcie pozytywnym przynosi autonomię, w aspekcie negatywnym prowadzi do stylu *laissez faire*, a nawet do anarchii.

Ważne jest też, czy władze wewnętrzne oceniające lektora biorą pod uwagę standardy jawne, spisane i ogłoszone, czyli tak zwane standardy eksplicytne, łatwo kontrolowalne, bo oparte na obowiązku planowania i sprawozdawczości, czy też dzieje się inaczej, gdyż władze kierują się głównie standardami implicytnymi, na które składają się wewnętrzne, często niepisane normy, funkcjonujące tradycyjnie w danej instytucji oświatowej, a także własne przekonania kadry kierowniczej, dotyczące na przykład podejścia do indywidualizacji czy sposobów reagowania na trudności studenta (White i in. 2008).

Jeśli oceniającym jest kierownik zespołu, a nie władze całej uczelni, nie bez znaczenia dla procedury oceny jest to, jak osoba ta rozumie swą funkcję lidera zespołu i czy ów sposób rozumienia przywództwa zgadza się z tym, jak widzi tę kwestię lektor. Przywództwo bywa przecież rozumiane nie tylko jako cecha, właściwość i predyspozycje indywidualne, ale też często jako umiejętność, a przede wszystkim jako zdolność motywowania i angażowania innych do realizacji celu. Niekiedy z kolei uważa się przywództwo za rodzaj relacji społecznej pomiędzy liderem a członkami zespołu, choć można również spotkać się

z ujęciem przywództwa jako procesu, a więc ciągu zmian na lepsze lub na gorsze (Madalińska-Michalak 2013:28).

Jakość jest też oceniana przez tych, którzy najczęściej sami bywają oceniani. Nauczyciel czy lektor, choćby na własny użytek, ocenia na przykład sytuację w swym miejscu pracy. Czyni to, wybierając metody pracy i sposób jej prezentowania zwierzchnikom, ocenia więc zarazem warunki, jakie owo kierownictwo mu stwarza. Dochodzi przy tym do wniosków na temat własnej pozycji zawodowej i swego samopoczucia w miejscu pracy. Pomagają w tym pytania o sposób działania dyrekcji i kierowników zespołów nauczycielskich i lektorskich, na przykład:

- Czy przewidują trudności, jakie mogą pojawić się w miejscu pracy, a więc czy stosują strategie prewencyjne?
- Czy potrafią oszacować plusy i minusy swego postępowania, straty i zyski, a więc czy stosują strategie refleksyjne?
- Czy przygotowują szczegółowe plany działań, a więc czy stosują strategie planowania?
- Czy poszukują możliwości wsparcia wewnątrz i na zewnątrz, czy też działają w izolacji od otoczenia? (Brown 2013).

Nauczyciele zadają sobie też jednak inne pytania – o to, czego naprawdę oczekują ich władze. Sytuacja, choć niełatwa, okazuje się jeszcze względnie przewidywalna, gdy – tak jak to pokazano wyżej – nauczyciel czy lektor analizuje jeden konkretny zestaw oczekiwań, któremu odpowiadają stworzone w placówce warunki pracy. Przeważnie jednak od nauczyciela czy lektora oczekuje się jednoczesnego sprostania różnym zestawom oczekiwań – i tym płynącym od bezpośrednich zwierzchników, i tym przychodzącym ze strony uczących się i ich rodziców, ale również tym, które władze jeszcze wyższych szczebli stawiają dyrekcji szkół czy władzom uczelni. Zestawy te bywają nie tylko różne, ale często też wzajemnie sprzeczne. Powoduje to znaną sytuację określaną w psychologii jako *podwójne wiązanie* (*double bind*), a ta nie sprzyja ani efektywności pracy, ani dobremu samopoczuciu (Bateson 1950/1972).

Tyle o kontekście, w jakim pracuje nauczyciel. Kwestie dydaktyczne, zapewne najważniejsze, nie zawsze bywają przedmiotem rozważań, bo nie zawsze znajdują swe odzwierciedlenie w standardach określonych wyżej jako eksplicytne. Tam mieszczą się programy nauczania, te jednak nie tak często odnoszą się do szczegółowych rozwiązań metodycznych, najczęściej ogólnikowo rekomendując podejście komunikacyjne. Decyzje szczegółowe podjąć musi sam nauczyciel czy lektor.

Do głównych zagadnień, jakie poruszają nauczyciele w dyskusjach o swej pracy, należą pytania o styl naucza-

nia, na jaki warto się zdecydować w pracy z daną grupą uczących się, a także o strategię pedagogiczne, które będą najważniejszym składnikiem tego stylu. Dylematy dydaktyczne wiążą się też z wyborem wariantu podejścia komunikacyjnego. Niekiedy dylemat dotyczy nawet samej metody pracy. Jest to częściej trudność dla lektorów niż nauczycieli szkolnych. Choć najpowszechniej deklaruje się dziś optymalność podejścia komunikacyjnego, jednak lektorzy prowadzący nauczanie tłumaczeń umów prawno-finansowych w uzasadniony sposób odnoszą się sceptycznie do tego, czy istotnie to ta metoda przyniesie w ich pracy wyższą jakość. Niepewność wszystkich zaś grup uczących wiąże się z decyzjami, jakie materiały warto wybrać, a także ze sposobami wspierania procesu uczenia się, szczególnie zaś trudnością bywa dla wielu osób sposób oceniania wyników nauczania.

Niełatwą decyzją jest ustalenie priorytetów, a tym samym wybór pomiędzy krótkoterminowym zadowoleniem uczącego się, wynikającym z atrakcyjności niezbyt wymagających intelektualnie zajęć, a dalekosiędnymi celami kierunkowymi edukacji językowej. Ale nauczyciel staje też przed dylematami jeszcze bardziej praktycznymi, na przykład tymi dotyczącymi sposobów nagradzania. Dziś coraz bardziej popularne staje się motywowanie poprzez tak zwaną grywalizację (*gamification*), ale wiemy już z prac psychologów i pedagogów (Jiang 2011, Weiner 2006), że – choć przynosi ona natychmiastowy efekt chwilowego zaangażowania – stoi często w sprzeczności z wdrażaniem uczącego się do autonomii.

Trudność sprawia też często decyzja, czy w pracy z daną grupą i w danej sytuacji ważniejsza okaże się atmosfera życzliwości, bo w zespole przeważają introwertycy i osoby charakteryzujące się lękiem komunikacyjnym, czy też warto raczej zachować klimat formalny, gdyż w zespole dominuje roszczeniowość.

Klasycznie etyczny charakter mają z kolei dylematy wiążące się z sytuacjami łamania reguł i przekraczania dopuszczalnych granic przez uczących się. Niekiedy lektor waha się, czy kierować się wymogami i procedurami, czy jednak uwzględnić wyjątkową z jakiegoś względu sytuację uczącego się, stosując tak zwaną *distributive justice*. Nierzadko dylematy etyczne odnoszą się wcale nie do uczących się, ale do kolegów i koleżanek w zespole. Problemem bywa to, czy zachować się lojalnie wobec kolegi, który postępuje niestosownie, czy podążać za ustalonymi zasadami i zgłaszać władzom takie postępowanie (Campbell 2000, Hussu-Tirri 2001, Johnson 2002, Shapiro-Lishchinsky 2011). Najtrudniejsza jest przy tym konieczność podejmowania decyzji o zachowaniach sprzecznych z własnymi najgłębszymi przekonaniem.

Dylematy tego rodzaju dotyczą też dyrekcji i kierowników zespołów nauczycielskich i lektorskich. Zastanawiają się oni często nad tym, czy w ogóle omawiać tego rodzaju wahania na zebraniach z pracownikami. Dyskusja to jednak droga do poznania prywatnych opinii lektorów, którymi zwykle nie muszą oni chcieć się dzielić. Z jednej strony, jest to więc pewne wchodzenie w prywatność opinii nauczycielskich, z drugiej jednak – szansa na promowanie refleksyjnych modeli doskonalenia zawodowego i wspieranie profesjonalizmu (Tillema i Kremer-Hayon 2005), gdyż dylemat zawsze wymaga oceny alternatywnych rozwiązań i wyboru opcji najstosowniejszej w danej sytuacji (Windschitl 2002).

W związku z podejmowaniem tak trudnych decyzji czynione są próby obiektywizacji tego procesu poprzez poszukiwanie empirycznych wskaźników jakości edukacji językowej. Najpopularniejszy, choć niekoniecznie najlepszy sposób oceny pracy lektora to poszukiwanie tych wskaźników w efektach, jakim są wyniki egzaminacyjne. Powszechnie jednak wiadomo, że bywają uczniowie lepsi i słabsi, a skład poszczególnych grup uczących się jest też niezwykle zróżnicowany. Niektóre szkoły i uczelnie z przyczyn demograficznych, a także z racji typu prowadzonego profilu, decydują się niekiedy przyjmować znaczne liczby uczących się, równie znacznie obniżając wstępne wymagania, inne zaś stosują rygorystyczne procedury przyjęć, ograniczając liczbę uczących się do dość elitarnej grupy. Szczególnie istotne różnice pojawiają się w tej kwestii w szkolnictwie średnim. Jeśli grupa zajęciowa na wstępie charakteryzuje się wysokim poziomem biegłości, można z nią osiągnąć wiele; jeśli jednak grupa okazuje się naprawdę słaba – możliwości są ograniczone, a wysiłek nauczyciela ogromnie się zwiększa. Co więcej, nie może on liczyć na uznanie wynikające z oszacowania postępów słabej grupy, ewaluacja dotyczy bowiem z reguły tylko końcowego wyniku, a nie uzyskanego przyrostu wiedzy i umiejętności uczących się. Dlatego uznawanie wysiłku nauczyciela za jedyną przyczynę każdego wyniku nauki nie jest uzasadnione, choć nie należy wysnuwać z tego wniosku, że ten efekt jest całkowicie bez znaczenia w ocenie pracy nauczyciela.

Także międzynarodowe badania nad jakością pracy nauczycieli prowadzą do wniosków, które podważają sens powszechnego i jednoznacznego wiązania wkładu nauczyciela z efektami nauki. Kierują one uwagę na proces kształcenia w o wiele znaczniejszym stopniu niż na jego wyniki, będący zawsze wypadkową działania czynników indywidualnych i społecznych, często leżących poza możliwością wpływu ze strony nauczyciela. Czynniki uważane za najistotniejsze dla oceny jakości procesu kształcenia mają charakter psychopedagogiczny:

- koncentracja na mocnych stronach uczącego się,
 - okazywanie uczącemu się uwagi i zainteresowania,
 - docenianie jego wysiłków,
 - pozytywna atmosfera na zajęciach,
 - motywowanie uczących się,
 - wspieranie uczącego się w trudnościach,
 - udział nauczyciela/lektora w szkoleniach, jego rozwój zawodowy (MacBeath 2012, Williams i Engel 2012);
- ale dotyczą także zagadnień *stricte* dydaktycznych, które wyrażają następujące pytania:
- jak określić cele?
 - jak pomóc uczniom w wykorzystywaniu wiedzy?
 - jak pomóc uczniom w utrwalaniu i pogłębianiu wiedzy?
 - jak pomóc uczniom w stawianiu i sprawdzaniu hipotez?
 - jak angażować uczniów?
 - jak określić reguły zachowań w klasie?
 - jak nawiązać i utrzymać dobrą relację z uczniami?
 - jak komunikować wymagania?
 - jak skutecznie prowadzić lekcje? (Marzano 2007)

Jak widać, podkreśla się, iż jakość nauczania powinna być mierzona NIE TYLKO wynikami uczących się, ale także obserwacją działań nauczycieli i lektorów w toku zajęć. Jest to jednak rozwiązanie kosztowne i czasochłonne, a zatem i mniej popularne (Creemers i in. 2013).

Jakość bywa więc też określana poprzez pracę instytucji kształcących nauczycieli (Kelly i Grenfell 2004, Komorowska 2011), stosowane w edukacji programy i metody pracy (CEFR 2001) czy też poziom samoświadomości i samooceny nauczycieli (Mac Beath i in. 1997, Mac Beath i Mc Glynn 2002, Newby i in. 2007). Problematyce tej poświęca się stale wiele badań i publikacji (Martens 2010, Marzano 2007, Williams i Engel 2012).

Niezależnie od tego, jakimi sposobami nauczyciel języka obcego bywa oceniany, nie zawsze uważa on proces, w którym pełni tak istotną rolę, za łatwy, a nawet za kontrolowalny. Nie czuje się wobec tego w pełni odpowiedzialny za uzyskiwane efekty. Nie bez winy są tu publikacje metodyczne i postulatywny sposób przedstawiania w nich zaleceń. Nie zawsze najważniejszy wkład ma tu sposób popularyzowania stosunkowo nowej dziedziny psychologii, jaką jest psychologia pozytywna. Dyscyplina ta zajmuje się cechami ludzi sukcesu i charakterystyką społeczności o wysokim stopniu zadowolenia z życia. Jednak w dydaktyce języków obcych upowszechnianie nowych treści sprządza się najczęściej do kreowania idealistycznego obrazu rzeczywistości edukacyjnej, w której uczący się są zawsze silnie motywowani, charakteryzują się wysokim poczuciem sprawczości i wysoką samooceną, są w pełni świadomi

mi swych stylów i strategii uczenia się, a co więcej – umieją je skutecznie stosować, do tego cechuje ich znaczny stopień autonomii oraz umiejętności samooceny (MacIntyre i Mercer 2013, Komorowska 2016b).

Stres nauczycielski a jakość edukacji

Jak wynika z badań, trudności i dylematy w pracy zawodowej powodują stres, a problem ten nie omija nauczycieli i lektorów, co musi prędzej czy później odbić się w pewnym stopniu na jakości ich pracy (Grzegorzewska 2006, Pitura 2012). Chroniczne zmęczenie i niemożność spełnienia rozbieżnych oczekiwań to czynniki powodujące frustrację. Stany te pogłębiają trudne warunki organizacyjne pracy (Rádai 2003), ale też częste zwiększanie przez pracodawcę liczby obowiązków i mnożenie nie zawsze potrzebnych, a za to ogromnie uciążliwych i czasochłonnych procedur, bez podwyższania uposażeń. Niesatysfakcjonujące wynagrodzenie skłania z kolei do podejmowania kolejnych zobowiązań zawodowych. Wzmaga to przemęczenie i zamyka błędne koło, podwyższając poziom stresu i prowadząc do wyczerpywania się zasobów (Poraj 2009, Sęk 2000). Jeśli brak perspektyw zmiany pracy lub przynajmniej szansy na poprawę sytuacji finansowej, czemu towarzyszy niekiedy nawet obawa o utrzymanie tej właśnie stresującej pracy, pojawia się uczucie pułapki, a z nim pierwsze próby ratowania się. Polegają one zazwyczaj na próbach przetrwania poprzez zmniejszenie zaangażowania zawodowego i ograniczenie wysiłków do niezbędnego minimum, nazywane niekiedy „przestawieniem się na tryb przeżycia”. Sytuację może uratować dobra atmosfera, szacunek szefów, sprawiedliwe traktowanie pracowników i bezkonfliktowe współdziałanie zespołu, gdyż wtedy nawet niezwykle obciążająca praca może przynajmniej dać satysfakcję (Pitura 2012, Pyżalski 2010). Psychologowie wiedzą, że motywacja wewnętrzna pozwala sprostać ogromnym obciążeniom, dlatego radzą – nieco paradoksalnie – podejmowanie dodatkowych, ale interesujących działań, które mogą dać poczucie sensu i własnej wartości, bo są całkowicie zależne tylko i wyłącznie od nauczyciela (Sęk i Cieślak 2004). Jeśli jednak i tego brak, stałe pogarszanie się sytuacji zawodowej prowadzi do wypalenia zawodowego i depresji (Maslach i Leiter 1997/2011, Huber 2011).

Sytuacja w zawodzie nauczyciela zdecydowanie nie jest zadowalająca, o czym świadczą badania w projekcie *The Teaching and Learning International Survey* (TALIS) prowadzone przez OECD na próbie 55 tys. nauczycieli z 34 krajów, w tym 22 krajów europejskich (Eurydice 2015). Aż 80 proc. nauczycieli w tej próbie uważa, że ich zawód nie jest doceniany. Polska plasuje się tu podobnie z 81 proc. nauczycieli, którzy czują się niedocenieni. W kraju o naj-

wyższych pozytywnych wynikach, czyli we Francji, procent nauczycieli, którzy czują się dowartościowani, nie przekracza 60 proc., co nie jest budującym rezultatem, jednak nie zawsze jasne są konkretne powody tak niekorzystnych wyników (TALIS 2013). Wiadomo jednak, że sytuacja ta nie sprzyja zdrowiu fizycznemu i psychicznemu kadry nauczającej, sprzyja za to, niestety, porzucaniu zawodu przez dobrze wykształconych i doświadczonych nauczycieli i lektorów. Niewątpliwie jednak potrzebne są dalsze badania nad tym trudnym zagadnieniem (Piechurska-Kuciel 2011).

Wnioski

Jak widać, najpoważniejszym problemem związanym z jakością edukacji językowej i jakością pracy nauczycieli i lektorów są kwestie niejasności oczekiwań, jakim mieliby oni sprostać, a zatem i możliwości pojawienia się nietrafnej, a nawet niesprawiedliwej oceny ich pracy.

Istotnym utrudnieniem jest też dalece niepełna kontrola nauczyciela i lektora nad warunkami organizacyjnymi jego pracy – liczebnością grupy, częstotliwością i porą zajęć, a wreszcie dostępnością odpowiedniego wyposażenia sali i pomocy naukowych. Jeszcze większym utrudnieniem bywa zła atmosfera w miejscu pracy.

Komplikacje powoduje też proces oceniania, który coraz częściej związany jest z biurokratycznymi procedurami, nie zaś z obserwacją pracy nauczyciela czy analizą postępów prowadzonej przez niego grupy.

Nie sprzyjają też dobremu samopoczuciu nauczyciela i lektora niekonkluzyjne, a często sprzeczne wyniki badań glottodydaktycznych. Dobrym przykładem mogą tu być dane uzyskane w pierwszym europejskim badaniu kompetencji językowych, prowadzonym na próbie 50 tys. piętnastolatków z 16 systemów szkolnych państw europejskich (European Commission 2011, *Europejskie badanie kompetencji językowych* 2011), które podważa wiele dotychczasowych sądów – nie wykazuje bowiem pozytywnych związków między stosowaniem nowych technologii a wynikami nauczania, ukazuje zaś silny związek między wprowadzaniem elementów kultury a efektami nauki. Nie jest to zgodne ani z potocznymi przekonaniem w tych kwestiach, ani też z treściami przekazywanymi w toku szkoleń i warsztatów metodycznych.

Wszystkie omówione czynniki niepotrzebnie obniżają samoocenę nauczycieli, powodują zniechęcenie, utratę motywacji i entuzjazmu. Jest oczywiste, że wiele zależy tu od budżetu, toteż nie wszystkie problemy organizacyjne będące pochodną finansów da się łatwo rozwiązać, jednak autentyczny wpływ mają nauczyciele na atmosferę panującą w zespole lektorskim i atmosferę na zajęciach językowych. Tę przestrzeń wolności warto wykorzystać.

BIBLIOGRAFIA

- AACTE (2013) American Association of Colleges of Teacher Education, *NCTQ review of nation's education schools deceives, misinforms public*. Washington.
- Alderson, C., Beretta, A. (1992) *Evaluating Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bateson, G. (1950/1972) *Steps to an Ecology of Mind*. New York: Ballantine.
- Beretta, A. (1986) Program-fair language teaching evaluation. W: *TESOL Quarterly*, 20 (3), 431-445.
- Brown, S. (2013) Rodzaje inspekcji szkolnych w Walii. W: G. Mazurkiewicz (red.) *Przywództwo i zmiana w edukacji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 268-283.
- CEFR (2001) *Common European Framework of Reference for Languages. Teaching – Learning – Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Colnerud, G. (2006) Teacher ethics as a research problem: syntheses achieved and new issues. W: *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 12, 365-385.
- Council of Europe/ECML (2010) Graz Declaration on Language Education. *Quality Language education for Plurilingual People Living in Multilingual Societies*. Graz: Council of Europe Publications.
- Council of Europe (1998) *Recommendation no R (98) 6 of the Committee of Ministers to Member States concerning Modern Languages*. Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2012) *Recommendation CM/Rec(2012)13 of the Committee of Ministers on Ensuring Quality Education*. Strasbourg: Council of Europe.
- Creemers, B. P. M., Kyriakides, L., Antoniou, P. (2013) *Teacher Professional Development for Improving Quality of Teaching*. London: Springer.
- Dumont, H., Istance, D., Benavides, F. (red.) (2010) *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*. Paris: OECD Publishing.
- European Union (2006) *Council and of the Representatives of the Governments of the Member States, meeting within the Council, on improving the quality of teacher education*. Brussels: Office of the European Union Publications.
- European Parliament (2006) *Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning – OJ L 394, 30.12.2006*. Brussels: Office of the European Union Publications.
- European Commission (2007) *Communication from the Commission to the Council and the European Parliament. Improving the Quality of Teacher Education*. Brussels: European Commission.
- European Commission (2011) *European Survey on Language Competences W: Key Data on Teaching Languages at School in Europe 2012*. Brussels: European Commission.
- *Europejskie badanie kompetencji językowych. Raport krajowy* (2011) Warszawa: IBE.
- Eurydice (2013) *The Teaching Profession in Europe. Practices, Perceptions, Policies*. European Union: Brussels.
- Fuller, E. J. (2014) Shaky Methods, Shaky Motives: A Critique of the National Council of Teacher Quality's Review of Teacher Preparation Programs. W: *Journal of Teacher Education* 65(1), 63-77.
- Grzegorzewska, M. K. (2006) *Stres w zawodzie nauczyciela. Specyfika, uwarunkowania i następstwa*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Handy, CH. (1985) *Gods of Management*. London: Pan Books.
- Heyworth, F. (2013) Applications of quality management for language education. *Language Teaching* 46, 281-315.
- Huber, J. (red.) (2011) *Teacher Education for Change*. Strasbourg: Council of Europe.
- ISO (1994) International Organization for Standardization; Technical Committee ISO/TC 176. ISO 8402: Quality management and quality assurance—Vocabulary. 2nd ed. Geneva: International Organization for Standardization.
- Jiang, K. (2011) *The Dangers of Gamification. Why We Shouldn't Build a Game Layer on Top of the World* [online] <<http://krystlejiang.files.wordpress.com/2011/07/the-dangers-of-gamification.pdf>>.
- Kelly, M., & Grenfell, M. (2004) *European Profile for Language Teacher Education. A Frame of Reference*. Southampton: University of Southampton.
- Kohler, J. (2007) The implications for governance of institutions and systems. W: L. Weber & K. Dolgova-Dreyer (red.), *The Legitimacy of Quality Assurance in Higher Education*. Council of Europe: Strasbourg, 59-75.
- Komorowska, H. (2011) Paradigms in teacher education. W: H. Komorowska (red.) *Promoting Multilingualism. Teaching – Learning – Assessment*. Warszawa: FRSE, 13-38.
- Komorowska, H. (2016a) Dilemmas in language teaching and teacher education. W: *Glottodidactica*, 43, 1, 73-87.
- Komorowska, H. (2016b) Difficulty and Coping Strategies in Language Education. Is Positive Psychology Misrepresented in SLA/FLT? W: D. Gabryś-Barker, D. Gałajda (red.). *Positive Psychology Perspectives on Foreign Language Learning and Teaching*. Springer International Publishing Switzerland, 39-56.
- Looney, J. (2009) *Assessment and Innovation in Education*. Paris: OECD.
- MacBeath, J., Schratz, M., Meurt, D. Jakobsen, L. (1997) *Quality Evaluation for Education. Practical Guide for Self-Evaluation*. Brussels: European Commission.
- MacBeath, J. (2012) *Future of Teaching Profession*. University of Cambridge. Faculty of Education [online] <<https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/EI%20Study%20on%20the%20Future%20of%20Teaching%20Profession.pdf>>.
- MacBeath, J., Mc Glynn, A. (2002) *Self-evaluation. What's in It for Schools?* London: Routledge.

- MacIntyre, P., Mercer, S. (2014) Introducing positive psychology to SLA. W: *Studies in Second Language Learning and Teaching* (4) 2, 153-172.
- Madalińska-Michalak, J. (2013) Przywództwo edukacyjne. Rola dyrektora w kreowaniu kultury organizacyjnej szkoły. W: G. Mazurkiewicz (red.) *Przywództwo i zmiana w edukacji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 23 -45.
- Martens, D. (2010) *Research and Evaluation in Education and Psychology*. London: Sage.
- Marzano, R. (2007) *The Art and Science of Teaching. A Comprehensive Framework for Effective Instruction*. Alexandria, Virginia: ASCD Member Books.
- Maslach, Ch., Leiter, M. (1997) *Truth About Burnout. How Organisations Cause Personal Stress and What to Do About It*. San Francisco: Jossey Bass.
- Maslach, Ch., Leiter, M. (2011) *Prawda o wypaleniu zawodowym*. Warszawa: Wolters-Kluwer.
- Mazurkiewicz, G. (red.) (2013) *Przywództwo i zmiana w edukacji*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mazurkiewicz, G. (red.) (2012) *Edukacja jako odpowiedź. Odpowiedzialni nauczyciele w zmieniającym się świecie*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego,
- Muresan, L. (2007) *Qualitytraining – A training guide for quality assurance*. Graz: Council of Europe.
- Newby, D., Allan, R., Fenner, A.B., Komorowska, H., Jones, B., Soghikyan, K. (2007) *European Portfolio for Student Teachers of Languages*. European Centre for Modern Languages: Graz. Council of Europe Publishing [online]<http://www.ecml.at/mtp2/FTE/html/FTE_E_news.htm>.
- OECD (2007a) *Evidence in Education. Linking Research and Policy*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2007b) *Educating Teachers for Diversity. Meeting the Challenge*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2008) *Trends Shaping Education*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2010) *Education at a glance. OECD Indicators*. Paris: OECD.
- Piechurska-Kuciel, E. (2011) Foreign language teacher burnout: A research proposal. W: M. Pawlak (red.), *Extending the Boundaries of Research on Second Language Learning and Teaching*. Berlin: Springer, 211-223.
- Pitura, J. (2012) Adult educator development and burnout: self-management of generic competences in problem prevention. W: A. Heikkinen, L. Jogi, W. Jutte, G. Zarifis (red.) *The Futures of Adult Educator(s): Agency, Identity and Ethos. Joint Conference Proceedings*, 28-35.
- Poraj, G. (2009) *Od pasji do frustracji. Modele psychologicznego funkcjonowania nauczycieli*. Łódź: Wydawnictwo UŁ.
- Pyżalski, J., Merecz, D. (red.) (2010) *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli. Pomędzy wypaleniem a zaangażowaniem*. Kraków: Impuls.
- Rádai, P. (red.) (2003) *The Status of Language Educators*. European Centre for Modern Languages. Council of Europe Publishing.
- Rea-Dickens, P., Germaine, K. (1992) *Evaluation*. London: Oxford University Press.
- Rychen, D.S., Salganik, L.H. (red.) (2001) *Defining and Selecting Key Competencies*. Seattle: Hogrefe & Huber Publishers.
- Sęk, H. (2000) Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwagowania i możliwości zapobiegania. W: H. Sęk (red.) *Wypalenie zawodowe. Przyczyny. Mechanizmy. Zapobieganie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 149-165.
- Sęk, H., Cieślak, R. (2004) Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne. W: H. Sęk, R. Cieślak (red.) *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 11-28.
- Shapiro-Lishchinsky, O. (2011) Teachers' critical incidents. Ethical dilemmas in teaching practice. W: *Teaching and Teacher Education*, 27, 648-656.
- TALIS (2013) *The Teaching and Learning International Survey. Main Findings from the Survey and Implications for Education and Training Policies in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the EU.
- Tillema, H., Kremer-Hayon, L. (2005) Facing dilemmas: teacher-educators' ways of constructing a pedagogy of teacher education. W: *Teaching in Higher Education*, 10, 203-217.
- Weiner, B. (2012) *Emocje moralne, sprawiedliwość i motywacje społeczne*. Gdańsk: Smak słowa.
- Weir, C., Roberts, J. (1994) *Evaluation in ELT*. London: Blackwell.
- Williams, J.H., Engel, L.C. (2012) How do other countries evaluate teachers? W: *Phi Delta Kappan* (94) 4, 53- 57.
- White, R., Hockley, A., Laughner, M.S., Van der Horst, J. (2008) *From Teacher to Manager*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Windschitl, M. (2002) Framing constructivism in practice as the negotiations of dilemmas. W: *Review of Educational Research*, 72(2), 131-177.

PROF. ZW. DR HAB. HANNA KOMOROWSKA Kierownik Zakładu Językoznawstwa Stosowanego na Uniwersytecie SWPS. Pełniła m.in. funkcje prorektora Uniwersytetu Warszawskiego, prezesa Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, polskiego delegata w Grupie Projektowej ds. Języków Nowożytnych w Strasburgu, eksperta Rady Europy i Unii Europejskiej oraz konsultanta Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych w Grazu. Przewodniczy komitetowi selekcyjnemu polskiej edycji European Language Label, jest rzeczoznawcą do spraw programów i podręczników MEN oraz autorką licznych publikacji z zakresu dydaktyki języków obcych.

Nauczyciele wobec zintegrowanego nauczania języków obcych

OLGA PUZIA-SOBIESKA

Pomimo swojej popularności idea nauczania zintegrowanego w odniesieniu do nauczania języków obcych budzi mieszane uczucia wśród nauczycieli i uczniów. W celu zbadania obszarów, które utrudniają skuteczny proces zintegrowanego nauczania języków i wywołują negatywne reakcje w stosunku do integracji edukacyjnej, przeprowadzono badanie, a jego wyniki posłużyły do oceny stopnia profesjonalnej gotowości nauczycieli przedmiotu do pracy z klasami integracyjnymi oraz określenia słabych stron zintegrowanego nauczania języków obcych.

Sytuacja uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych w polskiej szkole

Nauczanie integracyjne w Polsce prowadzone jest przez liczne publiczne i niepubliczne jednostki edukacyjne. Celem współczesnej szkoły jest umożliwienie młodemu człowiekowi zrównoważonego rozwoju, zgodnego z jego możliwościami poznawczymi i emocjonalnymi, jak również kształtowanie właściwych postaw społecznych oraz wspieranie osób niepełnosprawnych w ich dążeniach do realizacji życiowych celów. Jednym z kluczowych czynników procesu integracji są nauczyciele, którzy motywują uczniów do pracy nad rozwojem kompetencji i umiejętności, a także kreują środowisko sprzyjające rozwojowi wiedzy w sposób przewidywalny i przyswajalny dla uczniów. Są oni również odpowiedzialni za ukształtowanie odpowiednich postaw społecznych, przychylnych integracji wśród całej społeczności szkolnej. Można wręcz twierdzić, że nauczyciel pełni rolę pomostu łączącego szkołę jako instytucję, gdzie zachodzi proces integracji, ze środowiskiem zewnętrznym, z którego wychodzą uczniowie. Postawa nauczyciela wpływa nie tylko na proces nauczania i uczenia się, lecz także kształtuje opinie i postawy uczniów wobec integracji. Tym samym nauczyciel wpływa na sukces edukacyjny uczniów niepełnosprawnych oraz tych ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się.

J. Katz i P. Mirenda podkreślają, że integracja jest korzystna dla wszystkich uczniów, również tych pełnosprawnych i bez dysfunkcji. Wnosi ona bowiem do procesu edukacyjnego możliwości poznania nowych war-

tości społecznych, uczy nowych umiejętności, wskazuje na różnorodność postaw ludzkich, kształtuje dojrzałość emocjonalną, pewność siebie i poczucie własnej wartości. Uczniowie o specjalnych potrzebach edukacyjnych (USPE) włączeni w regularny system edukacji osiągają lepsze wyniki w nauce i są bardziej uspołecznieni niż ich rówieśnicy o podobnej niepełnosprawności w wyodrębnionych jednostkach edukacyjnych (Katz, Mirenda 2002:21).

W niniejszej pracy USPE należy rozumieć jako termin obejmujący dzieci i młodzież z różnymi problemami w zachowaniu, zahamowaniami w rozwoju, komunikowaniu, zrozumieniu i prawidłowym przetwarzaniu informacji, a zatem wymagających indywidualnego podejścia do nauczania (w tym właściwego doboru metod edukacyjnych), specjalnego (innego) sposobu przetwarzania i przyswajania wiedzy, gdzie nauczyciel musi zweryfikować standardowo przyjęte sposoby ewaluacji wiedzy i umiejętności, zmienić formy pracy i metody zarządzania klasą, dostosować materiały dydaktyczne, przygotować i wdrożyć indywidualne programy nauczania, a także nierzadko przejść specjalne szkolenie pedagogiczne w tym zakresie.

Postawa nauczycieli i ich poglądy na nauczanie zintegrowane

Chociaż edukacja włączająca eliminuje bariery społeczne, psychologiczne i fizyczne, osiągnięcie celu integracji w praktyce nie jest proste ze względu na występowanie licznych problemów o charakterze edukacyjnym, organizacyjnym, metodycznym czy społecznym. Prowadzenie

lekcji z całą grupą uczniów może powodować zaburzenia natury dydaktycznej (różne tempo indywidualnej pracy ucznia, brak zrozumienia instrukcji podanej w języku angielskim, sygnalizowanie przez USPE w trakcie trwania zajęć różnych potrzeb niezwiązanych z tokiem lekcji itp.), które negatywnie wpływają zarówno na USPE, jak i pozostałych uczniów w klasie. Namnożone problemy wywołują liczne nieporozumienia, irytację, a co gorsza poczucie odrzucenia, porażki u uczniów z niepełnosprawnościami. Dodatkowo ze strony nauczycieli przedmiotu pojawiają się sygnały dotyczące braku profesjonalnego przygotowania do pracy z USPE w klasach integracyjnych, ponieważ tego typu zajęcia wymagają dodatkowych umiejętności psychopedagogicznych, których nauczyciele nie nabyli w toku swoich studiów. Brownell (2006:182) twierdzi, że zjawisko to jest wynikiem nacisku sił rządzących na wdrażanie podejścia integracyjnego w edukacji w ostatnich latach, co spowodowało, że nauczyciele szkół ogólnokształcących czują się nieprzygotowani do podjęcia tej roli.

Oprócz kwestii profesjonalnego przygotowywania nauczycieli, od pedagogów pracujących z USPE oczekuje się ścisłej współpracy z terapeutami i nauczycielami wspierającymi w klasie integracyjnej. Towarzystwo im poczucie niedostatecznego przygotowania do pracy w grupie integracyjnej może być zarzewiem problemów dydaktycznych, organizacyjnych lub emocjonalnych. Dodatkowo, świadomość prowadzenia zajęć w obecności innych specjalistów często rodzi wśród nauczycieli wątpliwości, czy zintegrowany proces edukacyjny jest korzystny dla wszystkich uczniów w danej klasie. Należy podkreślić, że niektórzy nauczyciele przyjmują postawy wrogie wobec integracji, bagatelizując problemy ucznia z trudnościami edukacyjnymi i postrzegając je jako nieistotne, niewspółmierne do problemów ucznia z niepełnosprawnością fizyczną lub umysłową. (Gething, LaCour i Wheeler 1994: 69). Praisner (2003:143) stwierdził, że większość dyrektorów szkół poddanych badaniu na temat integracji edukacyjnej przyjęła negatywne lub ambiwalentne postawy wobec nauczania inkluzyjnego. Badanie Fields (2006) dotyczące nauczycieli szkół podstawowych, uczestniczących w procesie edukacji specjalnej, wskazało na ich większą przychylność w stosunku do uczniów z niepełnosprawnością społeczną i fizyczną, niż do tych manifestujących problemy natury dydaktycznej i behawioralnej (Woodcock 2013:17).

Na gruncie polskim Zawadzka-Bartnik (2010:43) zauważa, że nauczyciele zwykle przyjmują postawy nadopiekuńcze w stosunku do USPE, stosując przykładowo niższe standardy oceny prac uczniów z niepełnosprawnościami jako remedium na wszystkie ich problemy edu-

kacyjne. Ten brak profesjonalnej postawy wobec USPE może być częściowo usprawiedliwiony przez niedoskonałe standardy kształcenia akademickiego przyszłych nauczycieli przyjęte przez Radę Główną Nauki i Szkolnictwa Wyższego w Polsce. Zawadzka-Bartnik wyjaśnia, że wspomniane normy odnoszą się wyłącznie do ogólnych kwestii kształcenia uczniów niepełnosprawnych, pomijając specyficzne problemy nauczania/uczenia się języków obcych w klasie integracyjnej, nie dając konkretnych wskazówek nauczycielom przedmiotu co do sposobu prowadzenia zajęć w grupach zintegrowanych (Zawadzka-Bartnik 2010:64-65). Nauczyciele języka obcego zazwyczaj używają tego języka nie tylko w kontekście nauczanego przedmiotu, lecz także do komunikacji werbalnej w klasie, gdzie umiejętności uczniów są często na różnych poziomach zaawansowania. Według Zawadzkiej-Bartnik (2010:52), nauczyciele powinni być profesjonalnie przygotowani, posiadać wiedzę teoretyczną i praktyczną, a także umiejętności psychospołeczne, które pomogłyby im w pełnieniu roli dydaktyka, wychowawcy i edukatora. Istnieje bowiem szereg metod nauczania, które w połączeniu z metodami nauczania języka obcego byłyby bardziej korzystne dla uczniów, niż obecnie szeroko stosowane podejście tradycyjne lub komunikatywne. Wśród metod ukierunkowanych na zrównoważony rozwój dzieci i młodzieży można wymienić chociażby: metodę ruchu rozwijającego Veroniki Sherborne, kinezylogię edukacyjną Dennisona, metodę dobrego startu Deporta (przeniesioną na grunt polski przez Bogdanowicz), metodę Decroly'ego, strategię ludyczną Siek-Piskozub, a także muzykoterapię i dramę. Metody te łączą werbalną ekspresję z rytmem, muzyką, gestem, myśleniem twórczym, odczuwaniem zmysłowym, a tym samym promują całościowy rozwój dziecka i jego niezależność.

Oprócz czynników osobowościowych wpływających na pracę z USPE, ogólne standardy pracy organizacyjnej w szkołach mają istotny wpływ na integrację edukacyjną. Zawadzka-Bartnik (2010:98) wskazuje, że szkoły nie popierają idei integracji, a pomoc udzielana przez instytucje edukacyjne jest jedynie powierzchowna. Zauważa, że badania terapeutyczne i wyrównawcze prowadzone są przez niewykwalifikowanych nauczycieli o różnych predyspozycjach, którzy nie posiadają specjalnych umiejętności. Ponadto szkoły, cierpiące z powodu ciągłego niedofinansowania, nie są w wystarczającym stopniu wyposażone w materiały dydaktyczne, które gwarantowałyby USPE odpowiednie warunki rozwoju (Zawadzka-Bartnik 2010:99). Avramidis i Norwich, którzy zebrali wyniki licznych badań nad podejściem nauczycieli do włączenia na skalę światową, potwierdzają tę opinię, podsumowu-

jąc: *Nauczyciele wskazali na szereg czynników, które mogą przesądzać o sukcesie lub porażce integracji, takich jak wielkość klasy, materiały dydaktyczne, zakres integracji oraz przygotowanie nauczycieli* (Avramidis i Norwich 2002:134; tłum.wł. - O.P.-S.).

Powyższe rozważania udowadniają, że chociaż idea integracji ma zasadnicze znaczenie dla właściwego rozwoju edukacyjnego, społecznego i kulturalnego USPE, a także wpływa pozytywnie na wszystkich uczestników procesu edukacyjnego, stwarza też wiele problemów, które należałoby rozwiązać przed podjęciem działań integracyjnych, zadeklarowanych w wielu aktach międzynarodowych i krajowych.

Badanie wśród nauczycieli języków obcych

Ponieważ nauczyciele, którzy odgrywają kluczową rolę w procesie edukacyjnym zdają się mieć raczej sceptyczne podejście do nauczania integracyjnego, ważne jest, aby poznać ich opinie i postawy wobec inkluzji, aby zidentyfikować źródła ich potencjalnej niechęci. W celu zweryfikowania status quo, przeprowadzono badanie wśród nauczycieli języków obcych szkół podstawowych, gimnazjów i liceów w Płocku i powiecie płockim. Sprawdzone profesjonalną gotowość nauczycieli do pracy z klasami integracyjnymi, zapytano o potencjalne trudności, jakie napotykać w realizacji oraz osiągnięciu celów określonych przez podstawę programową, stosowane metody nauczania, jak również wykorzystanie materiałów dydaktycznych.

Piętnastu nauczycieli przedmiotu otrzymało do wypełnienia kwestionariusz. Pięciu z nich jest zatrudnionych w lokalnych szkołach średnich, a czterech deklaruje też doświadczenie we współpracy z uczelniami wyższymi, pięciu pracuje w gimnazjach, a kolejnych pięciu w szkołach podstawowych, wśród których dwie osoby są również zatrudnione w gimnazjach. Ankietowani to kobiety w różnym wieku (Tab. 1.), co stanowi informację na temat ich stażu pracy i posiadanego doświadczenia zawodowego.

Badanie diagnostyczne zostało przygotowane w formie ankiety składającej się z siedemnastu pytań i podzielo-

nej na trzy części: pierwszą – zbierającą ogólne dane o respondentach i ich doświadczeniu zawodowym (pyt. 1-8); drugą – dotyczącą osobistej opinii badanych na temat integracji edukacyjnej (pyt. 9-12) w odniesieniu do efektów edukacyjnych, poziomu społecznienia, sfery emocjonalnej osób z niepełnosprawnościami i pozostałych uczniów w klasie; oraz trzecią – weryfikującą sposoby nauczania i problemy, jakie nauczyciele napotykać w pracy z USPE (pyt. 13-17). Respondenci zostali poproszeni o wskazanie metod nauczania, które najczęściej stosują w nauczaniu języka obcego oraz określenie problemów, z jakimi borykają się w pracy z USPE, biorąc pod uwagę takie aspekty, jak wdrażanie i realizacja przyjętych programów nauczania, warunki pracy (materiały dydaktyczne, sale lekcyjne, liczebność klas), a także problemy związane z nauczaniem / uczeniem się poszczególnych umiejętności językowych. Anonimowa anketa oprócz pytań wielokrotnego wyboru zawierała też pytania otwarte, w celu zagwarantowania badanym pełnej wypowiedzi. W ewaluacji odpowiedzi na pytania zamknięte zastosowano skalę Likerta. Analizę badania przeprowadzono w oparciu o zebrane informacje na temat stanu wiedzy nauczycieli i ich przygotowania zawodowego do pracy z USPE. Szczególną uwagę zwrócono na problemy, z jakimi borykają się nauczyciele podczas pracy z klasami integracyjnymi. W analizie uwzględniono również specjalistyczną wiedzę na temat uczniów z niepełnosprawnościami, jaką nauczyciele zadeklarowali w wypełnianej ankiecie. Przeprowadzone badanie powinno udzielić odpowiedzi na pytania: czy postawa nauczycieli wobec integracji jest pozytywna, czy raczej negatywna, czy ich stanowisko wobec integracji jest wynikiem stereotypowego postrzegania klas integracyjnych, czy może podyktowane jest indywidualnymi doświadczeniami nauczycieli w różnym wieku.

Wyniki badania

Wyniki badania podzielono zgodnie z trzema badanymi obszarami: dane osobowe respondentów, ich wiedza i doświadczenie zawodowe w pracy z USPE, które mogą wpływać na ich pozytywne lub negatywne nastawienie

TABELA 1: Badani nauczyciele według grupy wiekowej

GRUPA WIEKOWA	LICZBA OSÓB	MIEJSCE ZATRUDNIENIA
21-25	1	Szkoła podstawowa
26-30	3	Szkoła podstawowa/ gimnazjum
31-40	8	Szkoła podstawowa/gimnazjum/ liceum
41-50	2	Liceum
51 i powyżej	1	Szkoła podstawowa

wobec integracji edukacyjnej, oraz zdarzenia i problemy, które mogą mieć wpływ na postawę nauczycieli.

W grupie piętnastu respondentów trzy osoby mają 1-7 lat doświadczenia zawodowego, dwie wskazały na więcej niż 16 lat doświadczenia, podczas gdy największa grupa 10 nauczycieli posiada od 8 do 15 lat doświadczenia w pracy w jednostkach edukacyjnych. Czternastu respondentów ukończyło pełne studia wyższe, a najstarszy z badanych posiada wykształcenie wyższe zawodowe. Wszyscy nauczyciele potwierdzili swoje odpowiednie przygotowanie pedagogiczne i uprawnienia do pracy w jednostkach edukacyjnych. Natomiast odnosząc się do przygotowania nauczycieli do nauczania USPE, dziewięciu respondentów oświadczyło, że ukończyli oni kursy zawodowe lub studia podyplomowe, które wzbogaciły ich wiedzę o informacje niezbędne do prowadzenia zajęć integracyjnych. Dziesięciu nauczycieli jako źródło informacji o USPE wskazało własne doświadczenie zawodowe. Jeden nauczyciel przyznał, że problemy USPE są mu znane poprzez pryzmat zajęć odbywanych w ramach studiów wyższych. Tylko dziewięciu respondentów potwierdziło swój udział w dostępnych szkoleniach (włączając kursy online) lub warsztatach dla nauczycieli USPE. Cień wątpliwości na podane przez respondentów informacje rzucają jednak wyjaśnienia udzielone w odpowiedzi na pytanie otwarte, w którym respondenci zostali poproszeni o wymienienie odbytych form kształcenia i ich liczby. Udzielone odpowiedzi były bardzo ogólnikowe i niekonkretne, w większości przypadków nie padły żadne nazwy kursów ani szkoleń. Jedna osoba zgłosiła czytanie fachowych artykułów dotyczących integracji, a także znajomość specjalistycznej literatury poświęconej problemom USPE.

W przeciwieństwie do nauczycieli szkół podstawowych, wśród których wszyscy oprócz jednej osoby uczestniczyli w kursach specjalistycznych, tylko jeden nauczyciel liceum potwierdził swój udział w specjalistycznych kursach dla nauczycieli pracujących z uczniami dyslektycznymi. Sytuację tę może tłumaczyć fakt, że badani nauczyciele szkół podstawowych i gimnazjów pracują w zintegrowanych jednostkach edukacyjnych z uczniami młodszymi, co wymusza na prowadzących zajęcia stosowanie w praktyce różnych metod aktywizacji, jak również poszerza ich doświadczenie w zakresie integrowania społeczności klasowej oraz wpływa na weryfikację technik niwelowania problemów wynikających z trudności edukacyjnych uczniów z niepełnosprawnościami.

Różnica pomiędzy badanymi nauczycielami odnosząca się do ich miejsca zatrudnienia i posiadanej wiedzy na temat USPE znajduje potwierdzenie również w metodach stosowanych przez respondentów w procesie na-

uczania języków obcych (pyt. 13). Wszyscy ankietowani nauczyciele szkół średnich podali, że stosują podejście komunikacyjne w nauczaniu przedmiotu, przy czym jeden z nich wspomniał również o metodzie cichej drogi (*The Silent Way Method*). Odmienne do ich stanowiska, praktycznie wszyscy nauczyciele szkół podstawowych wybrali przynajmniej trzy stosowane przez siebie metody nauczania z ośmiu wskazanych w ankiecie. Nauczyciele gimnazjów, podobnie jak nauczyciele szkół podstawowych, wskazali na metody związane z podejściem humanistycznym (*The Total Physical Response* czy metoda cichej drogi) lub te, które przeznaczone są do pracy z uczniami z różnymi dysfunkcjami rozwojowymi, takimi jak metoda komunikacji alternatywnej, metoda ruchu rozwijającego W. Sherborne czy kinezylogia edukacyjna Dennisona. Można zatem założyć, że poprzez swoje doświadczenia (i miejsca pracy) nauczyciele szkół podstawowych i gimnazjalnych posiadają szerszą wiedzę na temat idei integracji i zalecanych metod nauczania, stosowanych nie tylko w metodyce nauczania języków obcych, ale mających wpływ na ogólny rozwój ucznia.

Nauczyciele szkół podstawowych i gimnazjów okazali się też bardziej elastyczni w stosowaniu różnych form oceny USPE (pyt.14). Oprócz obniżenia skali ocen dla testów pisemnych, różnicują oni poziom trudności zadań testowych (100 proc. odpowiedzi respondentów szkół podstawowych i gimnazjów). Nauczyciele szkół średnich zważają warunki oceny prac pisemnych uczniów z niepełnosprawnościami do rezygnacji z oceny pisowni (brak weryfikacji błędów ortograficznych), co stanowi reakcję wyłącznie na problemy uczniów dysgraficznych. Czterech nauczycieli szkół podstawowych oraz dwóch nauczycieli gimnazjów przygotowuje dla swoich uczniów z trudnościami zadania kompensacyjne, dostosowane do ich możliwości. Wyniki dowodzą, że w odniesieniu do efektów kształcenia (pyt. 9) wszyscy respondenci, niezależnie od typu szkoły, w której nauczają, zgadzają się, że integracja wzmacnia rozwój intelektualny i pomaga USPE w zdobywaniu wiedzy. Jeśli chodzi o poziom uspołecznienia uczniów z niepełnosprawnościami (Tab. 2.) oraz sferę emocjonalną (Tab. 3. i 4.) USPE i innych członków klasy, udzielone odpowiedzi wypadły bardzo różnorodnie.

Jak pokazują wyniki badania, w pełni pozytywną opinię na temat integracji wyrazili nauczyciele szkół podstawowych, którzy uważają, że integracja nie tylko rozwija USPE w kontekście społecznym, ale wspiera ich rozwój emocjonalny i jest korzystna dla pozostałych uczniów. Nauczyciele gimnazjów mają pozytywną opinię na temat integracji, która ich zdaniem wpływa dodatkowo na uspołecznienie uczniów i rozwój emocjonalny USPE, jednak-

TABELA 2: Opinia nauczycieli na temat integracji w odniesieniu do integracji społecznej

SKALA LIKERTA	LICZBA BADANYCH (łącznie 15)	TYP SZKOŁY
(5) zupełnie się zgadzam	5 + 3	podstawowa/ gimnazjum
(4) zgadzam się	2	liceum
(3) nie mam zdania	3	liceum
(2) nie zgadzam się	2	gimnazjum
(1) zupełnie się nie zgadzam	0	-

TABELA 3: Opinia nauczycieli na temat integracji w odniesieniu do dobrego rozwoju sfery emocjonalnej USPE

SKALA LIKERTA	USPE	TYP SZKOŁY
(5) zupełnie się zgadzam	5 + 5	podstawowa/ gimnazjum
(4) zgadzam się	0	-
(3) nie mam zdania	3	liceum
(2) nie zgadzam się	2	liceum
(1) zupełnie się nie zgadzam	0	-

TABELA 4: Opinia nauczycieli na temat integracji w odniesieniu do dobrego rozwoju sfery emocjonalnej pozostałych uczniów

SKALA LIKERTA	USPE	TYP SZKOŁY
(5) zupełnie się zgadzam	4	podstawowa
(4) zgadzam się	2	gimnazjum
(3) nie mam zdania	0	-
(2) nie zgadzam się	1 + 3 + 5	podstawowa/ gimnazjum/ liceum
(1) zupełnie się nie zgadzam	0	-

że trzech nauczycieli gimnazjów wyraża wątpliwość, czy integracja ma pozytywny wpływ na emocjonalny rozwój pozostałych uczniów w klasie. Nauczyciele szkół średnich okazali niezdecydowanie w swoich opiniach lub też skłaniali się do raczej negatywnych opinii na temat integracji, zwłaszcza w odniesieniu do emocjonalnego rozwoju uczniów.

Stanowisko nauczycieli na temat integracji może wynikać nie tylko ze świadomości potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami oraz wiedzy uzyskanej w toku specjalistycznych kursów i warsztatów, lecz być wynikiem doświadczenia zawodowego zebranego przez lata pracy w szkole. Z tego powodu trzy pytania ankiety poświęcone zostały problemom, jakie nauczyciele napotykają w prowadzeniu zajęć integracyjnych, w odniesieniu do trzech ważnych elementów procesu nauczania języków obcych, a mianowicie realizacji programu nauczania, warunków pracy oraz nauczanych umiejętności językowych. W odpowiedzi na pytanie dotyczące realizacji programu nauczania nauczyciele, niezależnie od typu szkoły, mówią o trudnościach w zrozumieniu przez uczniów gramaty-

ki języka obcego (jedna trzecia odpowiedzi). Jedna osoba (nauczyciel w szkole podstawowej) stwierdziła, że nie ma problemów z realizacją programu nauczania, ponieważ stosuje indywidualny program edukacyjny i terapeutyczny (IPET), który umożliwia dostosowanie materiałów dydaktycznych do potrzeb każdego ucznia w zależności od napotykanym trudności. Ośmiu respondentów w ogóle nie ustosunkowało się do kwestii realizacji przez nich programu nauczania. Wśród trudności w nauczaniu umiejętności językowych nauczyciele zakreślili wszystkie dostępne opcje, wskazując, że umiejętności receptywne przysparzają uczniom z niepełnosprawnościami więcej kłopotów (Tab. 5.).

Wszyscy respondenci uważają, że czytanie ze zrozumieniem sprawia uczniom najwięcej trudności. Jeden z nauczycieli szkoły podstawowej wyjaśnił, że uczniowie mają problemy nie tylko z analizą tekstu, lecz także niechętnie wykonują zadania polegające na czytaniu dialogów w parach. Taka niechęć do współpracy może wskazywać na problemy natury społecznej powodowanej przez odmienne zachowania USPE. Oprócz problemów z czy-

TABELA 5: Problemy w nauczaniu umiejętności językowych USPE

UMIEJĘTNOŚĆ JĘZYKOWA	LICZBA NAUCZYCIELI	TYP SZKOŁY
Czytanie	6	podstawowa/ gimnazjum/ liceum
Pisanie	7	podstawowa/ gimnazjum
Mówienie	3	podstawowa/ gimnazjum
Słuchanie	1	liceum
Wymowa	1	podstawowa
Brak odpowiedzi	1	podstawowa

taniem, niemal połowa pytaných uznaje nauczanie pisania za bardzo wymagające dla USPE. Przyczyn tego stanu należy upatrywać w trudnościach, jakie uczniowie dyslektyczni mają z jakością i poprawnością zapisu, niemożliwości zaradzenia tej sytuacji we własnym zakresie, nawet gdy poprawna forma zapisu jest podana przez nauczyciela. Taki brak porozumienia i w konsekwencji sukcesu w opanowaniu umiejętności pisania niewątpliwie powoduje irytację zarówno uczniów, jak i nauczycieli dokładających wszelkich starań, aby właściwie przygotować uczniów do egzaminów na zakończenie danego etapu edukacji.

Odnosząc się do warunków pracy, 67 proc. osób badanych (nauczyciele wszystkich typów szkół) skarży się na zbyt liczne grupy uczniów na zajęciach językowych, co sprawia, że praca indywidualna z USPE jest naprawdę trudna. Prawdą jest, że nauczyciele zatrudnieni w klasach integracyjnych współpracują z nauczycielami wspierającymi, ponieważ jednak przeprowadzone badanie nie weryfikowało znaczenia ich obecności i/ lub pracy wspierającej w opinii nauczycieli, nie można jednoznacznie stwierdzić, co jest przyczyną trudności w zarządzaniu dużymi klasami integracyjnymi. Według opinii dwóch nauczycieli gimnazjów i opinii jednego nauczyciela szkoły podstawowej, brak materiałów dydaktycznych przystosowanych do potrzeb uczniów z niepełnosprawnościami rodzi również pewne problemy w nauczaniu.

Podsumowanie

Podsumowując, respondenci nie zgłaszają poważnych problemów co do realizacji programu nauczania, chociaż twierdzą, że zajęcia integracyjne są trudne ze względu na dużą liczbę uczniów w każdej klasie, co ma negatywny wpływ na indywidualizację nauczania. Wyniki badania wskazują, że nauczyciele szkół podstawowych, którzy mają lepsze przygotowanie do prowadzenia zajęć integracyjnych, zajmują zdecydowanie pozytywne stanowisko na temat integracji, rozumiejąc jej istotne znaczenie dla prawidłowego rozwoju intelektualnego i społecznego wszystkich członków społeczności szkolnej. Nauczyciele gimnazjów

są niezdecydowani w swoich opiniach na temat integracji, niektórzy wspierają ideę nauczania integracyjnego, podczas gdy inni przyjmują negatywną postawę, wątpiąc zarówno w poprawę procesu uspołecznienia uczniów z niepełnosprawnościami, jak i pozytywny wpływ, jaki nauczanie inkluzyjne może mieć na innych uczniów w klasie. Zgodnie z odpowiedziami nauczycieli szkół średnich, można przyjąć, że ich stanowisko w kwestii integracji jest raczej negatywne lub przynajmniej ambiwalentne. Nauczyciele ci deklarują świadomość korzystnego wpływu, jaki integracja edukacyjna może mieć na wszystkich uczniów, ale ich postawa jest raczej negatywna. Część z nich unika wyrażenia własnej opinii na temat wpływu integracji na rozwój sfery społecznej i emocjonalnej uczniów. Zajęcie takiego stanowiska może być usprawiedliwione brakiem specjalistycznej wiedzy nauczycieli oraz kierowaniem się opiniami opartymi wyłącznie o doświadczenia dydaktyczne, które w badanej grupie nauczycieli szkół średnich są znacząco uboższe niż te zgromadzone przez nauczycieli szkół podstawowych. Innym powodem przyjęcia negatywnej lub ambiwalentnej postawy wobec integracji przez nauczycieli liceów może być różnica w podejmowanych celach edukacyjnych w tych jednostkach i w szkołach podstawowych. Jak stwierdzają Salvia i Munson (1986) w swoich badaniach dotyczących podejścia nauczycieli do integracji, *nauczyciele starszych grup wiekowych koncentrują się bardziej na przekazywaniu treści nauczania, a mniej na indywidualnych różnicach rozwojowych dzieci* (Salvia i Munson w: Avramidis i Norwich 2002:137).

Idea integracji edukacyjnej zdecydowanie zasługuje na większą uwagę nauczycieli liceów, którzy coraz częściej w swojej pracy spotykają się nie tylko z uczniami z niepełnosprawnościami, lecz również z osobami niepełnosprawnymi, które wymagają dostosowania materiałów dydaktycznych i programów nauczania do swoich możliwości. Z drugiej strony, nauczyciele szkół podstawowych i gimnazjów, choć pozytywnie ukierunkowani na integrację, oczekują poprawy warunków pracy, tak aby móc się lepiej skoncentrować na indywidualnych potrzebach uczniów.

Jak potwierdzają to LeRoy i Simpson, oprócz *zmniejszenia liczności klas, lepsza dostępność materiałów dydaktycznych może wygenerować bardziej pozytywne nastawienie do integracji* (LeRoy i Simpson 1996, w: Avramidis i Norwich 2002:141; tłum.wł. - O.P.-S.). Takie udoskonalenia powinny również dotyczyć dywersyfikacji celów nauczania, gdzie uwaga nauczycieli skupiłaby się na zrównoważonym rozwoju uczniów w odniesieniu do ich sfery intelektualnej, społecznej i emocjonalnej. Wartością wyższą od zdobytej wiedzy są bowiem nabyte umiejętności oraz poczucie spełnienia w dorosłym życiu USPE.

BIBLIOGRAFIA

- Avramidis, E., Brahm, N. (2002) Teachers' attitudes towards integration / inclusion: a review of the literature. W: *European Journal of Special Needs Education*, 17 (2), 129-147.
- Brownell, M.T., Adams, A., Sindelar, P., Waldron, N., Vanhover, S. (2006) Learning from collaboration: The role of teacher qualities. W: *Exceptional Children*, 2 (72), 169-185.
- Gething, L., LaCour, J., Wheeler, B. (1994) Attitudes of nursing home administrators and nurses towards people with disabilities. W: *Journal of Rehabilitation*, 60(4), 66-70.

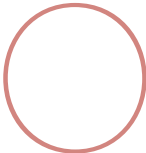
- Katz, J., Mirenda, P. (2002) Including Students with Developmental Disabilities in General Education Classrooms: Educational Benefits. W: *International Journal of Special Education*, 2(17).
- Praisner, C. L. (2003) Attitudes of elementary school principals toward inclusion of students with disabilities. W: *Exceptional Children*, nr 69, 135-145.
- Siek-Piskozub, T. (2001) *Uczyć się bawiąc. Strategia ludyczna na lekcji języka angielskiego*. Warszawa: PWN.
- Woodcock, S. (2013) Trainee Teachers Attitudes Towards Students with Specific Learning Disabilities. W: *Australian Journal of Teacher Education*, 8 (38).
- Zawadzka-Bartnik, E. (2010) *Nauczyciel języków obcych i jego niepełnosprawni uczniowie (z zaburzeniami i dysfunkcjami)*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

OLGA PUZIA-SOBIESKA Magister filologii angielskiej, absolwentka studiów podyplomowych UW z zakresu edukacji wczesnoszkolnej i terapii pedagogicznej, doktorantka UAM na Wydziale Anglistyki, wykładowca w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Płocku (filologia angielska). Wieloletni metodyk i opiekun praktyk studenckich. Autorka publikacji na temat różnych aspektów uczenia się oraz nauczania języków obcych.

Uzasadnienie wprowadzania elementów zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL) do szkół zawodowych w Polsce

BEATA NAWROT-LIS

Nauczanie dwujęzyczne nie jest w Europie nowością, jednak dopiero ostatnie lata XX wieku to czas nadawania tej odmianie edukacji ram formalnych. Dotyczy to także polskiej edukacji dwujęzycznej. Stosunkowo nowe jest natomiast takie podejście do nauczania języka, by był on mniej przedmiotem nauczany, a bardziej – narzędziem w nauczaniu czego innego.

 Od roku 1990 można zauważyć poważne zainteresowanie wdrażaniem różnych odmian nauczania dwujęzycznego w krajach Unii Europejskiej. W roku 1994 pojawiła się baza metodologiczna pozwalająca opisać praktykę takiego nauczania i uczenia się. Określana jest mianem *Content and Language Integrated Learning* (CLIL) – zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego, a definiowana jako dwuogniskowe podejście do nauczania języków, w którym język obcy jest wykorzystywany do nauczania zarówno przedmiotu, jak i samego języka (Mehisto, Marsh 2008:9). Wsparcie Unii Europejskiej (w latach 1994-2008) przyczyniło się do rozwoju zainteresowania w Europie potencjałem różnych wersji tego, co w Polsce nazywa się edukacją dwujęzyczną (*bilingual education*).

W marcu 2005 r., w czasie swojej prezydencji unijnej, Luksemburg zalecił, aby Unia Europejska wspierała rozwój CLIL w narodowych systemach edukacyjnych poprzez:

- zwiększenie zaufania opinii publicznej do korzyści płynących z CLIL i jego wpływu na wzrost dobrobytu społecznego;

- promocję CLIL, która może doprowadzić do zwiększenia mobilności studentów i pracowników;
- zachęcanie instytucji Unii Europejskiej do organizowania szkoleń dla nauczycieli i osób zarządzających systemami edukacyjnymi;
- promowanie różnorodności językowej w nauczaniu metodą CLIL;
- zachęcanie do paneuropejskich badań naukowych oraz wymiany dobrych praktyk we wdrażaniu CLIL.

Zainteresowanie tym podejściem edukacyjnym ze strony organizacji ponadnarodowych, takich jak Komisja Europejska oraz Rada Europy, jest istotne, ponieważ ułatwia narodowym systemom edukacyjnym wypełnianie zadań programu *Edukacja i szkolenie 2020* (Education & Training 2020). Przyczynia się także do realizowania długoterminowego celu wielojęzyczności, czyli sytuacji, kiedy każdy obywatel Unii Europejskiej praktycznie będzie umiał posługiwać się przynajmniej dwoma językami, oprócz swego języka ojczystego (Kutyłowska 2013:21). Dzięki temu uzasadnienie rozwijania w Polsce nauczania dwujęzycznego może być rozpatrywane w szerszym, europejskim, kontekście.

Korzyści płynące z nauczania dwujęzycznego mogą być pogrupowane w trzy kategorie (Pérez-Vidal 2009:6). W pierwszej kolejności warto wymienić profity czysto językowe:

- zwiększenie liczby godzin kontaktu z językiem obcym;
- promowanie autentycznej komunikacji obcojęzycznej;
- zaznajomienie z większą liczbą funkcji danego języka obcego;
- pobudzenie interakcji w uczeniu się;
- nadanie komunikacji realnego wymiaru.

Korzyści edukacyjne oraz pedagogiczne związane z nauczaniem dwujęzycznym to przede wszystkim:

- wspomaganie interdyscyplinarnego podejścia do nauki języków obcych;
- zwiększenie motywacji uczenia się;
- stymulowanie rozwoju metod i technik dydaktycznych;
- doskonalenie umiejętności uczenia się;
- stymulowanie wewnętrznej motywacji do komunikowania się.

Warto także pamiętać o korzyściach społecznych, jakie niesie ze sobą nauczanie bilingwalne:

- promowanie różnorodności językowej;
- promowanie międzykulturowych podejść do nauczania;
- promowanie poczucia obywatelstwa europejskiego.

Praktyki nauczania za pomocą podejścia CLIL w europejskich szkołach zawodowych

Jak już wspomniano, wprowadzanie CLIL do szkół w Polsce warto rozpatrywać w szerszym europejskim kontekście. W Europie od wielu lat obserwuje się wzrost zainteresowania tą formą kształcenia: szkoły europejskie od długiego czasu praktykują i doskonałą różną modele CLIL na wszystkich poziomach edukacyjnych. Dwujęzyczne modele nauczania funkcjonujące w krajach europejskich różnią się od siebie znacząco pod względem organizacji, administracji, zakresu i – oczywiście – wykorzystywanych języków.

Proces wdrażania nauczania dwujęzycznego w szkołach zawodowych szczególnie widoczny jest w Hiszpanii, Austrii i Niemczech. W pierwszym z tych krajów zainteresowanie CLIL wyraźnie wzrosło w ciągu ostatnich lat, a programy oparte na tym podejściu otrzymały wsparcie finansowe ministerstwa edukacji i są stopniowo wdrażane we wszystkich typach szkół, również zawodowych (Frigols 2010:224).

Przykłady zastosowania CLIL w austriackich szkołach zawodowych można spotkać w szkołach ponadgimnazjalnych z zakresu inżynierii i rzemiosła, określanymi skrótem HTL (*Höhere Technische Lehranstalt*). Nauka w HTL

trwa 5 lat i obejmuje klasy od 9 do 13. Szkoły te oferują szeroki wachlarz specjalizacji w sektorze technicznym: inżynieria mechaniczna, budownictwo górnicze, inżynieria wyrobów włókienniczych, inżynieria materiałowa i wiele innych. CLIL jest praktykowany w 65 proc. austriackich HTL, a około połowa z tych szkół planuje dalsze wdrażanie tego podejścia do nauczania. CLIL występuje najczęściej na zajęciach z teoretycznych przedmiotów zawodowych (98 proc. wszystkich zajęć prowadzonych z wykorzystaniem CLIL). Praktyczne przedmioty techniczne są nauczane tą metodą znacznie rzadziej (21 proc. wszystkich zajęć w podejściu CLIL). Najczęściej nauczonymi przedmiotami zawodowymi w HTL są: informatyka, podstawy przetwarzania danych, elektronika i programowanie. W przypadku przedmiotów praktycznych głównie warsztaty informatyczne i laboratoria chemiczne są prowadzone w języku obcym. Co istotne, większość nauczycieli wykorzystujących na co dzień metodę CLIL, to nauczyciele danego przedmiotu, bez kwalifikacji w zakresie pedagogiki języków obcych i/lub języka. Przeprowadzone badania wskazują, że nauczyciele i dyrektorzy z praktycznym doświadczeniem w CLIL oceniają to podejście znacznie bardziej pozytywnie niż osoby bez takiego doświadczenia (Dalton-Puffer i in. 2009:20).

Jeśli chodzi o edukację dwujęzyczną w szkołach zawodowych w Niemczech, przykłady takich działań znajdziemy np. w Turynii czy Nadrenii-Palatynacie. Od roku szkolnego 2007/2008 w Nadrenii-Palatynacie funkcjonuje testowy model nauczania dwujęzycznego dla uczniów szkół zawodowych, w realizację którego zaangażowanych zostało 11 szkół. Ponadto na początku roku szkolnego 2004/2005 Ministerstwo Edukacji, Nauki i Kultury Turynii zainicjowało pilotażowy program „BilMod – Bilingual Modules in Thuringian Schools”. Jego celem było wypracowanie elastycznych modułów CLIL jako elementów nauczania dla szkół i kolegiów zawodowych w Turynii. W latach 2004-2008 nauczyciele z ponad 80 gimnazjów i kolegiów zawodowych wzięli udział w pilotażu i uczyli się, jak stosować moduły dwujęzyczne w szerokim zakresie tematycznym. Kolejnym przykładem takich działań może być inny pilotażowy program: „BILVOC – Bilingual Education at Vocational Colleges”, który realizowano od listopada 2002 roku do października 2005 roku. Projektem kierowało Ministerstwo Edukacji, Nauki i Kultury Turynii, a zaangażowanych zostało także kilka instytucji partnerskich z ośmiu krajów europejskich, zainteresowanych wprowadzeniem nauczania dwujęzycznego do szkół zawodowych.

Koncepcja wdrażania modułów dwujęzycznych w turyngijskich szkołach zawodowych zapewniła także nowe formy doskonalenia nauczycieli oraz materiały

pomocnicze do zaplanowania i wdrażania modułów. Zasoby modułów i raporty z najlepszych praktyk zostały udostępnione nauczycielom zainteresowanym tym programem. Obecnie szkoły zawodowe regularnie wdrażają moduły CLIL w zależności od indywidualnych możliwości danej placówki (Martins 2010:11).

Model nauczania języka obcego w polskich szkołach zawodowych

W Polsce kwalifikacje do wykonywania zawodu nauczyciela określone są w Rozporządzeniu Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2012 poz. 131). Przepisy rozporządzenia dotyczą zarówno nauczycieli przedmiotów niejęzykowych, jak i nauczycieli języków obcych. Przyjęto, że nauczyciel powinien mieć przygotowanie w zakresie merytorycznym, psychologiczno-pedagogicznym oraz dydaktycznym.

Języki obce stały się nieodzownym elementem kształcenia na wszystkich szczeblach edukacyjnych. Zauważa się również, iż coraz częściej nauka języka obcego związana jest z kształceniem zawodowym, o czym z pewnością świadczy coraz szersza oferta specjalistycznych kursów językowych o nachyleniu zawodowym (Sowa 2016:12). Kształcenie językowe obecne jest już także na stałe w edukacji publicznej, która ma na celu przygotowanie uczniów do przyszłej aktywności zawodowej. Na mocy Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach z 31 marca 2017 r. (Dz.U. 2017 poz. 860), nauka języka obcego stała się obowiązkową i integralną częścią kształcenia zawodowego. Według rozporządzenia, uczeń szkoły zawodowej:

- posługuje się zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych) umożliwiających realizację zadań zawodowych;
- interpretuje wypowiedzi dotyczące wykonywania typowych czynności zawodowych artykułowane powoli i wyraźnie, w standardowej odmianie języka;
- analizuje i interpretuje krótkie teksty pisemne dotyczące wykonywania typowych czynności zawodowych;
- formułuje krótkie i zrozumiałe wypowiedzi oraz teksty pisemne umożliwiające komunikowanie się w środowisku pracy;
- korzysta z obcojęzycznych źródeł informacji.

W wymienionych elementach kształcenia można dostrzec rolę języka obcego jako istotnej kompetencji pozwalającej na wykonywanie określonych czynności zawodowych, w tekście rozporządzenia brak jest jednak wyraźnych założeń w tej kwestii.

Prototypowy model przygotowania programu kształcenia w zakresie języka specjalistycznego (zawodowego) składa się z kilku etapów, wśród których możemy wymienić: analizę potrzeb i motywację uczniów, pozyskanie danych źródłowych oraz ich analizę, opracowanie ćwiczeń i materiałów dydaktycznych oraz wkomponowanie ich w harmonogram przyszłego kursu (Mangiante i Perpette 2004:31). Opracowanie programu do nauki języka obcego w szkole zawodowej wykracza zatem często, jeśli nie zawsze, poza tradycyjne przygotowanie zajęć z języka obcego ogólnego. Nauczyciel języka obcego w szkole zawodowej jest bowiem niejednokrotnie zmuszony do poszukiwania źródeł informacji i inspiracji wśród osób związanych z daną profesją, co może służyć mu pomocą w zrozumieniu zagadnień specjalistycznych (językowych, zawodowych czy kulturowych). Nauczyciel języka w szkole zawodowej staje się zatem wielokrotnie autorem i twórcą nie tylko programu nauczania, ale także materiałów dydaktycznych.

Jeden z największych problemów to zatem fakt, że nauczyciel języka obcego nie jest jednocześnie nauczycielem przedmiotu zawodowego, z którym dany język obcy ma być ściśle związany. Stanowi to swoisty dysonans, z jednej strony mamy bowiem do czynienia z nauczycielem języka obcego, z drugiej – oczekujemy od niego, aby był w równym stopniu zaznajomiony ze specyfiką zawodu, którego nauczany język ma dotyczyć. Należy się zatem zastanowić, czy funkcjonujący dotychczas model nauczania języka obcego w szkołach zawodowych jest dobrym rozwiązaniem, oraz czy nie należałoby zaproponować innego modelu, który mógłby być sukcesywnie wdrażany i doskonalony. Od lat obserwuje się bowiem skuteczne i efektywne praktyki CLIL w polskich szkołach ogólnokształcących. Przeniesienie tego modelu nauczania na grunt kształcenia zawodowego wydaje się zatem uzasadnione i, być może, w dalszej perspektywie niezbędne.

Relacja pomiędzy CLIL a kształceniem zawodowym

Jak wynika z omówienia sytuacji, z jednej strony oczekuje się, aby uczniowie szkół zawodowych posiadali określone dla danego zawodu umiejętności językowe, z drugiej jednak strony – podkreśla się również trudności w nauczaniu języków obcych w tych typach szkół. Idealnym rozwiązaniem wydaje się taki model, w którym doskonalenie języka specjalistycznego związanego z danym zawodem ma miejsce w trakcie nabywania wiedzy fachowej z zakresu kształcenia zawodowego.

Obecnie uczniowie nabywają wiedzę fachową w trakcie zajęć z przedmiotów zawodowych prowadzonych przez nauczycieli, którzy są wykwalifikowani do nauczania danej

go przedmiotu, ale rzadko są wykwalifikowani do nauczania języka obcego. W wyniku niewystarczających umiejętności językowych kadry nauczycielskiej często niemożliwe jest całkowite zintegrowanie nauczania i uczenia się w języku obcym. W rezultacie większość uczniów doskonali swoje umiejętności językowe w trakcie osobnych lekcji językowych, które w pewnym stopniu dotyczą tematów objętych już wcześniej przedmiotami zawodowymi, ale rzadko wprowadzają nowy materiał z zakresu tych przedmiotów, ponieważ ograniczona wiedza specjalistyczna nauczycieli języków często stoi na przeszkodzie pełnej integracji treści i języka.

Bardziej elastyczne moduły, takie jak model CLIL, w których tematy z zakresu kształcenia zawodowego są nauczane w języku obcym, mogą pozwolić na prawdziwie zintegrowaną formę nauczania treści i języków. Ponadto używanie języka obcego w autentycznym kontekście kształcenia zawodowego może wywołać efekty synergetyczne w kształceniu zawodowym i równocześnie wspierać doskonalenie umiejętności językowych i przedmiotowych konkretnych uczniów. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na wzajemne powiązania między treściami, komunikacją, poznaniem i kulturą¹ i wskazać, że zintegrowane uczenie się treści i języka odbywa się w określonym kontekście (Coyle, Hood, Marsh 2010:41), którego elementami są:

- postępy w przyswojonej wiedzy, umiejętności i zrozumienie treści;
- zaangażowanie w związane z tym procesy kognitywne;
- interakcja w kontekście komunikacyjnym;
- rozwój odpowiednich umiejętności językowych;
- nabywanie świadomości międzykulturowej i pogłębianie jej.

Warto również wspomnieć, że w okresie od maja 2013 r. do marca 2014 r. British Council zorganizował cztery debaty dotyczące językowych polityk regionalnych w Europie. Przeanalizowano również rolę języków obcych w kształceniu i szkoleniu zawodowym (VET). Sprawozdanie końcowe uwzględnia związek między CLIL a VET i stwierdza, że oba te elementy są zgodne co do promowania umiejętności korzystania z języka w sytuacjach rzeczywistych. Jednocześnie zasugerowano, że konstrukcja metody CLIL wydaje się naturalnie komponować z kształceniem zawodowym, zarówno w odniesieniu do jej nacisku na zastosowanie praktyczne, jak i wspierania wielojęzyczności. Ponadto porównano i skontrastowano CLIL z językiem angielskim zawodowym i zasugerowano, że nacisk, jaki CLIL kładzie na wiedzę proceduralną, sprawia, że jest idealnym narzędziem do realizacji celów strategii *Europa 2020* (Borg 2014:14).

Badania przeprowadzone w ostatnich latach wykazały, że znajomość języków obcych jest uznawana za kluczową kompetencję na rynku pracy (Otten i Ohana 2009:17). Oczywiście wydaje się zatem, że szkoły zawodowe powinny jeszcze bardziej koncentrować się na doskonaleniu umiejętności językowych uczniów w celu zrealizowania obowiązku przygotowywania młodych ludzi do pracy, zwłaszcza w kontekście procesu globalizacji. Powinno to dotyczyć poszczególnych zawodów lub dziedzin zawodowych i objąć profesje w zakresie opieki zdrowotnej, świadczeń socjalnych, hotelarstwa i gastronomii, przemysłu, technologii, biznesu czy administracji. CLIL umożliwia szkołom zawodowym zaspokajanie potrzeb gospodarki dotyczących poprawy ogólnych i specjalistycznych umiejętności językowych pracowników, a także podnosi kompetencje osób czynnych już zawodowo.

Potrzeby w odniesieniu do wprowadzenia CLIL do szkół zawodowych

Integracja nauczania przedmiotów i języków obcych w szkołach zawodowych nie wymaga jedynie odpowiednich umiejętności nauczycieli prowadzących zajęcia dwujęzycznie, ale również bliższej współpracy nauczycieli przedmiotów i języków w tych szkołach. CLIL może okazać się efektywny w szkołach zawodowych, jeśli tematy z nauczanych obszarów będą przedmiotem akwizycji języka obcego i rzeczywistym przedmiotem nauczania, służącym komunikacji i zorientowanym na działanie, który uwzględnia umiejętności językowe i poznawcze uczniów, a następnie rozwija ich umiejętności przedmiotowe i językowe przy pomocy właściwej ich integracji (Coyle, Hood, Marsh 2010:41).

Przyjęte w Polsce zasady dotyczące kształcenia nauczycieli przewidują, że wszyscy nauczyciele szkół zawodowych powinni znać co najmniej jeden język obcy. CLIL z pewnością pozwala nauczycielom kształcenia zawodowego korzystać z ich potencjału językowego, jednak nie ma żadnych dostępnych modeli CLIL-VET, które mogłyby być zastosowane przez nauczycieli, brakuje także szkoleń dla nauczycieli dotyczących integracji treści i języka oraz wystarczającego dostępu do materiałów związanych z zastosowaniem CLIL w szkolnictwie zawodowym.

W celu przeniesienia praktyki nauczania dwujęzycznego ze szkolnictwa ogólnokształcącego do szkół zawodowych niezbędne wydaje się opracowanie ram dla przygotowania i stosowania metodologii CLIL w kształceniu zawodowym. Wśród działań, które należałoby promować w tym kontekście, można wymienić:

- możliwość wspólnego opracowywania programów, profesjonalny rozwój nauczycieli, dostępność ma-

teriałów dydaktycznych i możliwość ich doskonalenia, dostęp do profesjonalnych sieci poświęconych różnym formom edukacji dwujęzycznej, szczególnie w ramach CLIL;

- dostęp do informacji o zasobach edukacyjnych, które mogą pomóc nauczycielom i uczniom;
- dalszy rozwój współpracy między nauczycielami (przedmiot-język, przedmiot-przedmiot) w szkołach;
- współpraca w szkołach, w ramach której nauczyciele poszczególnych przedmiotów, w tym języków obcych, mogą dzielić się materiałami, doświadczeniem i przemyśleniami.

Podsumowanie

W ostatnim czasie formułowano wiele propozycji dotyczących podniesienia jakości kształcenia językowego (Pawlak 2015, Zawadzka-Bartnik 2015). W odniesieniu do dokonanej w tym artykule konfrontacji pomiędzy realiami nauczania języków specjalistycznych w szkołach zawodowych w Polsce a propozycją i potrzebami wynikającymi z wprowadzenia CLIL do polskich szkół zawodowych, można oczekiwać w przyszłości szeregu zmian dotyczących doskonalenia warsztatu pracy nauczycieli tych szkół. Zmiany te powinny odnosić się zarówno do wspierania nauczycieli przedmiotów w doskonaleniu ich umiejętności językowych, jak i do wspierania nauczycieli języków obcych w pogłębianiu ich wiedzy z zakresu przedmiotów niejęzycznych. Warto podjąć się opracowania wytycznych do zastosowania CLIL w edukacji zawodowej. Istnieje potrzeba organizacji form wsparcia zawodowego w postaci kursów doskonalących, studiów podyplomowych czy warsztatów metodycznych poświęconych metodologii CLIL. Dla dobra omówionego w artykule przedsięwzięcia istotne jest, aby w propozycji ewentualnych rozwiązań zaangażowały się możliwie szeroko instytucje odpowiedzialne za kształt i poziom edukacji w naszym kraju.

BIBLIOGRAFIA

- Borg, S. (2014), British Council Regional Policy Dialogues 2013-14 [online] <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/bc_regional_policy_dialogues.pdf>.
- Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010) *CLIL Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dalton-Puffer, C., Hüttner, J., Schindelegger, V., Smit, U. (2009) What Students Think About Vocational CLIL. W: *International CLIL Research Journal* 1, 18-25.

→ Frigols, M. (2010) CLIL implementation in Spain: an approach to different models. W: C. M. Coonan (red.) *CLIL e l'apprendimento delle lingue. Le sfide del nuovo ambiente di apprendimento*. Valencia, 221-231.

→ Kutylowska, K. (2013) *Polityka językowa w Europie. Raport analityczny*.

→ Mangiante, J.-M., Perpette, C. (2004) *Le Français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*.

→ Martins, P. (2010) *Results of the BILVOC II project (2008-2010). Guidelines for the implementation of bilingual subject teaching in vocational colleges*.

→ Mehisto, P., Marsh, D. (2008) *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*.

→ Otten, H., Ohana, Y. (2009) *The eight key competencies for lifelong learning: an appropriate framework within which to develop the competence of trainers in the field of European youth work or just plan politics?* IKAB.

→ Pawlak, M. (2015) *Studia filologiczne, przygotowanie do zawodu nauczyciela a wyzwania codzienności*, W: *Neofilolog* 44, 167-181.

→ Pérez-Vidal, C. (2009) The integration of content and language in the classroom: A European approach to education (the second time around). W: E. Dafouz-Milne, M. Guerrini (red.) *CLIL Across Educational Levels: Experiences from Primary, Secondary and Tertiary Contexts*. Madrid, 3-16.

→ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach z 31 marca 2017r. (Dz.U. 2017 poz. 860) [online][dostęp: 30.05.2017] <<http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20170000860>>.

→ Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 17 stycznia 2012r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2012 poz. 131) [online][dostęp:30.05.2017] <<http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20120000131>>.

→ Sowa, M. (2016) Nauczyciel języka specjalistycznego: pomiędzy standardami kształcenia a rzeczywistością zawodową. W: *Języki Obce w Szkole* 4, 12-17.

→ Zawadzka-Bartnik, E. (2015) Czego powinniśmy uczyć a czego uczymy – rozważania o edukacyjnych złudzeniach. W: *Neofilolog* 44, 139-153.

BEATA NAWROT-LIS Specjalista w Zakładzie Badań Edukacji Zawodowej w Instytucie Technologii Eksploatacji w Radomiu – Państwowym Instytucie Badawczym oraz nauczyciel języka angielskiego i chemii w XIII Liceum Ogólnokształcącym Dwujęzycznym im. Polskich Noblistów w Radomiu. Doktorantka w Instytucie Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego. W kręgu jej zainteresowań badawczych znajduje się językoznawstwo stosowane ze szczególnym uwzględnieniem zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego (CLIL).

¹ Według schematu D. Coyle'a *the 4Cs Framework*.

Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych

IWONA JANOWSKA

Wraz z publikacją *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (2003) pojęcie mediacji wchodzi na stałe do dydaktyki języków obcych. Początkowo podchodzono do niego bardzo ostrożnie i nieufnie ze względu na dość ograniczony opis tego działania językowego i brak wskaźników biegłości. Zdefiniowana na nowo, stanowi rodzaj innowacji w glottodydaktyce, ale także ważne źródło refleksji nad wymiarem procesu nauczania i uczenia się języków obcych.

Czym jest mediacja?

Pojęcie mediacji definiowane jest różnie, w zależności od dziedziny, której dotyczy. Powszechnie, w życiu społecznym, oznacza sposób rozwiązywania sporów, w którym osoba trzecia pomaga stronom we wzajemnej komunikacji, określeniu interesów oraz dojściu do konsensusu. Jest to rodzaj dialogu między jednostką a zbiorowością, między identycznością a innością. Wszyscy użytkownicy języka, bez znaczenia jakiego, uczestniczą w życiu codziennym – poprzez miejsca komunikacji i komunikację językową – w procesach mediacji, które zachodzą w sposób naturalny.

Mediacja może być zatem rozumiana jako proces komunikacyjny, którego podstawową funkcją jest tworzenie sytuacji komunikacyjnej lub jej wznowienie (Guillaume-Hofnung 2009:72). Jest ona realizowana głównie przy użyciu języka, urzeczywistnia się poprzez zastosowanie odpowiednich struktur językowych w celu doprowadzenia do autentycznej komunikacji i stworzenia sytuacji wzajemnego zrozumienia. Proces mediacji pozwala wyjść z impasu komunikacyjnego i ma na celu powstanie nowej sytuacji. Jednak nie oznacza on wyłącznie porozumienia osiągniętego przy pomocy środków językowych i interakcji. Jest to proces o wiele bardziej skomplikowany, implikujący także potencjał społeczny, kulturowy i kognitywny użytkowników języka.

Mediacja stała się pojęciem centralnym współczesnej dydaktyki języków obcych. O ile podejście komunikacyjne koncentrowało się na kształceniu działań interakcyjnych, o tyle podejście ukierunkowane na działanie (*action*

oriented approach), zalecane przez ESOKJ, upatruje duży potencjał w działaniach mediacyjnych. W podejściu tym tworzenie znaczeń/pojęć odbywa się poprzez interakcję oraz stałe relacje między społecznym i indywidualnym wymiarem procesu uczenia się. Mediacja łączy zatem wymiar indywidualny i wymiar społeczny, a działanie dokonuje się poprzez mediację procesów mentalnych, uruchamianych podczas realizacji kompleksowego zadania.

Od czterech sprawności językowych do czterech sposobów działania

Istotny zwrot w pojmowaniu i definiowaniu sprawności i umiejętności językowych nastąpił po opublikowaniu *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*¹, którego twórcy podają, iż *stosowanie językowej kompetencji komunikacyjnej przejawia się w działaniach językowych, czyli w rozumieniu i tworzeniu tekstów (działania receptywne i produktywne), i w działaniach interakcyjnych i mediacyjnych (w szczególności podczas tłumaczenia). Wszystkie te działania dotyczą tekstu w formie mówionej, pisanej lub w obydwu*” (Rada Europy 2003: 24). ESOKJ wyróżnia cztery typy działań i związane z nimi strategie. Jak nietrudno zauważyć, dla określenia tego, co w nauczaniu języków obcych nazywamy powszechnie „sprawnościami językowymi” (*language skills*), w „poesokowskiej” glottodydaktyce używa się terminu „działania językowe” (*language activities*).

O ile działania recepcji i produkcji stanowiły zasadniczy cel kształcenia na klasycznych kursach językowych w erze komunikacyjnej, o tyle wyróżnienie interakcji i me-

diacji to nowe wyzwania dla działaniowej dydaktyki języków obcych. Działania interakcyjne polegają na tym, że przynajmniej dwie osoby uczestniczą w ustnej lub pisemnej wymianie informacji. Naprzemiennie są prowadzone działania produktywne i receptywne. W komunikacji ustnej mogą się one nawet wzajemnie przenikać. Można więc śmiało rzec, że interakcja ustna była celem większości metod nauczania. Dlaczego więc dopiero teraz mówi się o interakcji jako o specyficznej umiejętności językowej? Odpowiedź jest prosta. Wraz z rozwojem technologii informacyjnych interakcja pisemna stała się działaniem wszechobecnym, stosowanym przez większość użytkowników języka: e-maile, SMS-y, czaty i blogi to najbardziej charakterystyczne formy realizacji pisemnych działań interakcyjnych. Bez nich nikt dzisiaj nie wyobraża sobie funkcjonowania w społeczeństwie. Dlatego też należy postrzegać interakcję w formie pisemnej i ustnej jako pełnoprawne działanie językowe.

Działania mediacyjne według twórców ESOKJ umożliwiają natomiast komunikację między osobami, które – z różnych względów – nie mogą się ze sobą bezpośrednio porozumiewać. Podejmując te działania, użytkownicy języka nie wyrażają swoich własnych poglądów i myśli. Wśród działań mediacji wymienia się przede wszystkim tłumaczenie, streszczanie najważniejszych treści w obrębie języka drugiego lub między językiem pierwszym a drugim, a także parafrazowanie (Rada Europy 2003:83).

Tak więc językowa kompetencja komunikacyjna uruchamiana jest poprzez różne rodzaje działań, wchodzących w zakres recepcji, produkcji, interakcji i mediacji, z których każde może mieć charakter pisemny lub ustny albo łączyć oba te rodzaje. Tej zmianie terminologicznej towarzyszy prawdziwa zmiana znaczenia: nie chodzi tutaj o dodanie kolejnych sprawności (w znaczeniu *skills*), ale o podkreślenie unikatowej roli społecznego wymiaru posługiwania się językiem. Nie można traktować interakcji jako sumy recepcji i produkcji; poprzez interakcję i w interakcji użytkownicy języka współtworzą znaczenie. Mediacja jest działaniem jeszcze bardziej kompleksowym: integruje wymiar społeczny i kulturowy charakterystyczny dla interakcji i jednocześnie przekracza ten wymiar, podkreślając stałą więź między wymiarem społecznym i wymiarem indywidualnym w przypadku użycia i uczenia się języków (North i Piccardo 2016).

Działania mediacyjne w ESOKJ

Cytowane powyżej opisy dotyczące działań mediacyjnych mogą sugerować dość wąskie pojmowanie mediacji w ESOKJ. Przyjrzyjmy się zatem bliżej tym fragmentom

dokumentu, w których jego autorzy, w sposób eksplicytny lub pośredni interpretują pojęcie mediacji, podają przykłady pisemnych i ustnych działań mediacyjnych.

W rozdziale 4.4.4 wśród działań mediacji ustnej wymieniono: tłumaczenie symultaniczne (konferencje, zebrania, przemówienia itp.); tłumaczenie konsekwentne (powitania, oprowadzanie wycieczek itp.); tłumaczenie nieformalne, tj. wypowiedzi cudzoziemców podczas ich pobytu w danym kraju, wypowiedzi użytkowników własnego języka podczas pobytu za granicą, w sytuacjach towarzyskich i transakcyjnych (zakupy, usługi – dla przyjadł, rodziny, klientów, gości z zagranicy itp.), szyldów, jadłospisów, ogłoszeń. Mediacja pisemna natomiast to np.: tłumaczenie dokładne (kontraktów, tekstów prawnych i naukowych itp.); tłumaczenie literackie (powieści, sztuk teatralnych, poezji, librett operowych itp.); streszczanie najważniejszych treści (artykułów z gazet i czasopism itp.) w obrębie języka drugiego lub między pierwszym a drugim językiem, parafrazowanie (tekstów specjalistycznych dla laików itp.). Autorzy dokumentu zwracają również uwagę na różnorodność sytuacji, w których działania rozumienia, przeformułowania i wyjaśnienia tekstu mogą być obecne. Warto podkreślić fakt, że wymieniają tu nawet możliwość tworzenia tekstu w języku ojczystym jako odpowiedzi na bodziec w języku obcym, ale tematu tego nie rozwijają i nie komentują tego problemu, ponieważ nie wchodzi on w zakres nauczania języka obcego/drugiego (Rada Europy 2003:136).

Działania mediacyjne, zdefiniowane w *Systemie opisu*, stały się jednak przedmiotem kontrowersji i krytyki. Według opinii dydaktyków (Rosen 2007, Rosen i Minns 2008, Piccardo 2012), zostały one ograniczone do wyspecjalizowanych działań tłumaczenia ustnego i pisemnego. Ponadto, porównując miejsce poświęcone poszczególnym działaniom językowym (recepcji, produkcji, interakcji i mediacji), nie można oprzeć się wrażeniu, iż twórcy dokumentu przywiązują do mediacji mniejszą wagę niż do pozostałych działań, a argumentem w utrzymaniu tej tezy jest dodatkowo brak wskaźników biegłości językowej dla tego działania (Janowska 2016). E. Piccardo stoi na stanowisku, iż autorzy dokumentu poświęcają mediacji zbyt mało uwagi i odwołuje się do pierwotnej – pilotażowej wersji ESOKJ, ukazując źródła opisu działań mediacyjnych (zob. Piccardo 2012, North i Piccardo 2016).

W koncepcji *Europejskiego systemu opisu* z 1997/1998 r.² mediacja zajmuje naturalne miejsce w procesie użycia języka. Ze schematu zamieszczonego poniżej wynika, iż została ona „wkomponowana” w inne działania językowe i usytuowana na przedłużeniu interakcji, a ta z kolei odwołuje się do działań recepcji i produkcji. Jak wi-

SCHEMAT 1. Działania językowe w wersji ESOKJ z 1998 r. (źródło: *Les Langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence*, s. 16)

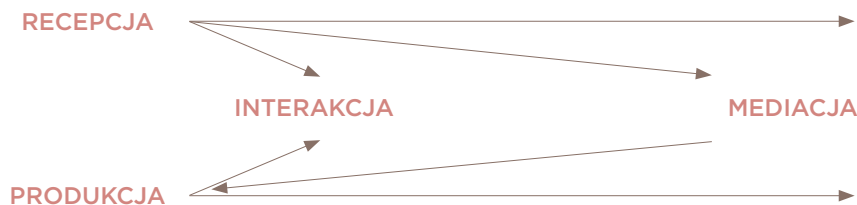


TABELA 1. Działania językowe – mediacja (źródło: *Les Langues vivantes: apprendre, enseigner, évaluer. Un Cadre européen commun de référence*, 1998:178)

MEDIACJA	USTNA	Tłumaczenie ustne: ogólny opis umiejętności	<ul style="list-style-type: none"> • tłumaczenie nieformalne • tłumaczenie symultaniczne (spotkania, konferencje) • tłumaczenie następcze, czyli konsekwentne (np. przemówienie, zwiedzanie z przewodnikiem) • komentarz do napisów, tablic, znaków, menu itp. • streszczanie, komentowanie najważniejszych informacji (artykuł itp.) • przeformułowywanie tekstów specjalistycznych (upowszechnienie)
	PISEMNA	Tłumaczenie pisemne: ogólny opis umiejętności	<ul style="list-style-type: none"> • tłumaczenie nieformalne listów prywatnych • tłumaczenie literackie • tłumaczenie specjalistyczne (prawo, handel, nauka)

dać, jest ona silnie związana z pozostałymi działaniami. W wersji z 2001 r.³ schemat ten usunięto, natomiast zachowano w całości definicję:

Działania mediacyjne (pisemne czy ustne, receptywne czy produktywne) umożliwiają komunikację między osobami, które – z różnych względów – nie mogą się ze sobą bezpośrednio porozumiewać. Tłumaczenie ustne i pisemne, parafraza, streszczenie, podsumowanie lub zapis umożliwiają korzystanie z tekstów i wypowiedzi źródłowych osobom, które nie mają do nich bezpośredniego dostępu. Mediacyjne działania językowe rozumiane są jako przetwarzanie istniejących tekstów, odgrywają ważną rolę w codziennym życiu językowym naszych społeczności (Rada Europy 2003: 24).

Prócz tego, że schemat lepiej obrazuje status działań mediacyjnych i tym samym bardziej przemawia do czytelnika, wydaje się on potwierdzać naturalny charakter mediacji, zawarty w powyższym opisie. Została tu wyeksponowana jej centralna rola oraz jej kompleksowość, która

wychodzi poza prostą wymianę informacji. Tym bardziej trudno użytkownikom ESOKJ zrozumieć brak wskaźników biegłości, które z pewnością umożliwiłyby szereg rozwiązań metodycznych w procesie nauczania/uczenia się języków obcych. Wydaje się to o tyle zaskakujące, że w pierwszej wersji *Systemu opisu* odnajdujemy szkic, którego elementy zostały pominięte w wersji z 2001 r.

Jest to fragment tabeli, w której autorzy *ESOKJ* zamieścili zestawienie wszystkich działań językowych wraz z propozycją umiejętności szczegółowych związanych z tym działaniem, które następnie „zeskalowano” w tak charakterystycznych dla tego dokumentu tabelach. Te, które odnoszą się do działań mediacyjnych, nie zostały opracowane ani w pierwotnej, ani ostatecznej wersji *Europejskiego systemu*. Nieobecność tych deskryptorów stanowi duży mankament, bowiem utrudnia zrozumienie roli tego działania komunikacyjnego, które *de facto* pozostaje niejasne i niewidoczne.

Jeśli weźmiemy jednak pod uwagę perspektywę różnojęzyczności i interkulturowy wymiar nauczania języków obcych przyjęty w *Systemie opisu*, odnajdujemy

dość szeroką wizję mediacji. Autorzy dokumentu piszą: *Tłumaczenie (lub streszczenie/parafrazowanie) wypowiada w drugim języku obcym na pierwszy język obcy, udział w dyskusji odbywającej się w kilku różnych językach, interpretacja zjawisk kulturowych w odniesieniu do innej kultury – oto przykłady działań mediacyjnych, które mogą odegrać znaczną rolę przy ocenie i kwalifikowaniu umiejętności stosowania kompetencji różnojęzycznej i różnokulturowej* (Rada Europy 2003:151). Przywołane tutaj przykłady działań mediacyjnych pozwalają dostrzec jej różnorodny charakter. Mediacja jest postrzegana jako naturalne działanie komunikacyjne międzyjęzykowe i wewnątrzjęzykowe, podczas którego interlokutorzy, w celu porozumienia się, mogą odwoływać się do takich środków, jak przeformułowanie, wyjaśnienie, upraszczanie; mogą też używać trzeciego języka oraz środków pozajęzykowych. Wydaje się, że posługując się terminem mediacji, której szczególnymi formami są tłumaczenie pisemne i ustne, autorzy ESOKJ podkreślają kompleksowość tego działania językowego. Tłumaczenie rozumiane jako zmiana kodu językowego nie polega przecież na poszukiwaniu odpowiedników między słowami różnych języków. Każdy język uwzględnia specyfikę kulturową i psychologiczną danej społeczności. To właśnie w działaniach mediacji, rozumianej szerokim znaczeniu uwidaczniają się elementy implicytne, kulturowe i często nieprzetłumaczalne w danym języku. W takim ujęciu mediacja jawi się jako miejsce zderzenia jedności z różnorodnością, tożsamości z odmiennością, znanego z nieznanym.

Obserwując kontakty i rozmowy między ludźmi w różnych sektorach życia społecznego, możemy z łatwością stwierdzić, że mediacja (językowa, kulturowa i społeczna) staje się zjawiskiem coraz bardziej powszechnym. W wielojęzycznych i wielokulturowych społeczeństwach nie jest to działanie zarezerwowane wyłącznie dla specjalistów czy ograniczonej grupy użytkowników języka (np. tłumaczy), ale stanowi jedną z podstawowych form komunikacji przedstawicieli różnych środowisk. Jest to element codziennej, naturalnej i spontanicznej komunikacji i odpowiada chęci wzajemnego porozumienia na wielu płaszczyznach. Świadomi tej sytuacji, autorzy ESOKJ włączyli mediację do podstawowych działań komunikacyjnych, jednak konieczne stało się poszerzenie definicji mediacji. Jest to działanie, które nie koncentruje się wyłącznie na adekwatnym przekazie treści językowych, ale odbywa się także poprzez przełączanie kodów językowych, przejście od jednego typu wiedzy do innej, pośredniczenie w uczeniu się i wymaga równocześnie

uruchomienia strategii międzyjęzykowych, międzykulturowych i kognitywnych.

Mediacja – ewolucja pojęcia

Minęło już 20 lat od powstania pierwszej – pilotażowej wersji ESOKJ, a 16 od opublikowania jego książkowej postaci, która doczekała się tłumaczenia na 40 języków⁴. W tym czasie byliśmy świadkami wielu zmian o charakterze politycznym i społecznym. Intensywna mobilność edukacyjna i zawodowa, upowszechnienie edukacji nieformalnej i pozaformalnej, wprowadzenie Europejskich Ram Kwalifikacyjnych, zawrotny wręcz rozwój nowych technologii i środków komunikacji, a także problematyka imigracji i uchodźców zasadniczo zmodyfikowały europejską politykę językową i postawiły nowe wyzwania przed osobami odpowiedzialnymi za kształcenie językowe. W 2014 r. eksperci Rady Europy podjęli decyzję o rozpoczęciu prac nad modyfikacją treści i uzupełnieniem *Europejskiego systemu opisu*. Zaproponowane zmiany, powstałe w trzyetapowym pilotażu (2014-2016), są obszerne i dotyczą przede wszystkim skal biegłości⁵.

Specjalne miejsce w pracach nad „nową” wersją *Europejskiego systemu* zajęło pojęcie mediacji, które znacznie poszerzono, biorąc pod uwagę kompleksowość tego pojęcia i jego interkulturowy aspekt. B. North i E. Piccardo (2016:8-11) wyróżniają cztery formy mediacji: językową, kulturową, społeczną oraz pedagogiczną.

Mediacja językowa ma nie tylko wymiar międzyjęzykowy (tłumaczenie pisemne lub ustne, bardziej lub mniej formalne, przetwarzanie tekstów), ale może mieć również wymiar wewnątrzjęzykowy, ograniczający się do działań w obrębie języka docelowego (np. streszczenie tekstu) lub języka źródłowego. Streszczenie tekstu w J1 (języku 1) jest także działaniem mediacyjnym, które dotyczy samego języka, jego formy i znaczenia. Ale gdy tylko wyjdziemy poza ideę prostego przekładu z jednego języka na drugi, postrzeganej jako transfer znaczenia, i gdy weźmiemy pod uwagę ładunek kulturowy słów oraz ich częściową nieprzetłumaczalność, wchodzimy w drugi wymiar mediacji, wymiar kulturowy.

Proces mediacji językowej, który ułatwia zrozumienie, to także proces mediacji kulturowej. Przejście z jednego języka do drugiego jest równocześnie – i we wszystkich przypadkach – przejściem z jednej kultury do drugiej. Przejście między kulturami nie ogranicza się do sytuacji mediacji typu J1-J2-J1, jest ono również obecne w mediacji wewnątrzjęzykowej, ponieważ niejednokrotnie chodzi o to, by umożliwić uczącemu się zetknięcie się z różnymi idiolektami lub socjolektami albo też różnymi stylami i rodzajami tekstów. Procesy mediacji służą również zde-

rzeniu ze sobą różnych kultur ludzkich, społecznych i zawodowych. Takie pojmowanie mediacji prowadzi do kolejnego poziomu – mediacji społecznej.

W ESOKJ z 2001 r. podkreśla się często społeczny wymiar mediacji: działania mediacyjne umożliwiają komunikację między rozmówcami i odgrywają ważną rolę w codziennym życiu językowym naszych społeczności (Rada Europy 2003:24). Najczęściej ogranicza się mediację społeczną do relacji dwóch lub więcej osób, które nie mogą komunikować się, bo się nie rozumieją. Jeśli jednak przyjmiemy, że działania mediacji mają na celu uczynienie tekstu zrozumiałym, można pokusić się o szersze pojmowanie tego procesu. Istnieje nie tylko mediacja społeczna interpersonalna, ale także mediacja intrapersonalna, gdzie uczący się/użytkownik języka ma na celu nadanie znaczenia tekstowi (mówionemu lub pisanemu), z którym się zetknął. To działanie ma charakter społeczny, ponieważ wchodzi w relacje piszący i czytający oraz mówiący i słuchacz.

Osobną kategorię stanowi mediacja pedagogiczna. O mediacji mówi się nie tylko w kontekście przekazywania, reformułowania treści czy tłumaczenia. Można pośredniczyć również w procesie dydaktycznym, bowiem „skuteczne nauczanie jest formą mediacji” (North i Piccardo 2016:11). W sytuacji nauczania i uczenia się pośrednikiem jest nauczyciel lub rodzic (zob. też Sujecka-Zając 2016). Gdy występują oni w roli osób kierujących procesem uczenia się, stają się mediatorami pomiędzy wiedzą, doświadczeniami i umiejętnością myślenia krytycznego uczących się. Mamy wówczas do czynienia z mediacją poznawczą (*cognitive mediation*). Biorąc pod uwagę liczne działania, jakie mają miejsce w klasie lekcyjnej (organizacja pracy, tworzenie wzajemnych relacji i wymiany, integracja uczniów, zachęcanie do pracy, unikanie i rozwiązywanie problemów itp.), mediacja pedagogiczna może obejmować następujące działania:

- ułatwienie dostępu do wiedzy, zachęcanie innych do refleksji (mediacja poznawcza: wsparcie),
- współtworzenie znaczenia we współpracy jako członek grupy szkolnej, seminaryjnej lub w ramach warsztatów (mediacja poznawcza: współdziałanie),
- zapewnienie warunków realizacji ww. punktów, tworząc, organizując i kierując przestrzenią pozwalającą na kreatywność (mediacja relacyjna).

Przedstawione powyżej podejście do mediacji (zob. North, Piccardo 2016) umożliwiło dalszą jej kategoryzację i przygotowanie stosownych deskryptorów. Powołując się na publikację Daniela Costa i Marisy Cavalli (2015), autorzy „nowej” wersji ESOKJ wyróżnili mediację rela-

cyjną (*relational mediation*) oraz mediację poznawczą (*cognitive mediation*). Mediacja relacyjna rozumiana jest jako proces tworzenia i kontroli relacji międzyludzkich w celu wprowadzenia atmosfery życzliwości i współpracy; odbywa się ona w toku bezpośrednich kontaktów i dotyczy zasadniczo komunikacji ustnej. Mediacja poznawcza zaś ułatwia dostęp do wiedzy i pojęć, szczególnie w sytuacji, gdy jednostka sobie z tym nie radzi ze względu na nieznaną sobie i/lub ze względu na barierę językową lub kulturową. Polega ona m.in. na objaśnianiu (ustnym lub pisemnym), upraszczaniu języka, skracaniu tekstu, wizualizacji. Mediacja poznawcza została podzielona na działania tworzenia znaczenia i działania przekazywania znaczenia. Przedstawia to poniższy schemat, który pokazuje również, jak bardzo ewoluowało pojęcie mediacji.

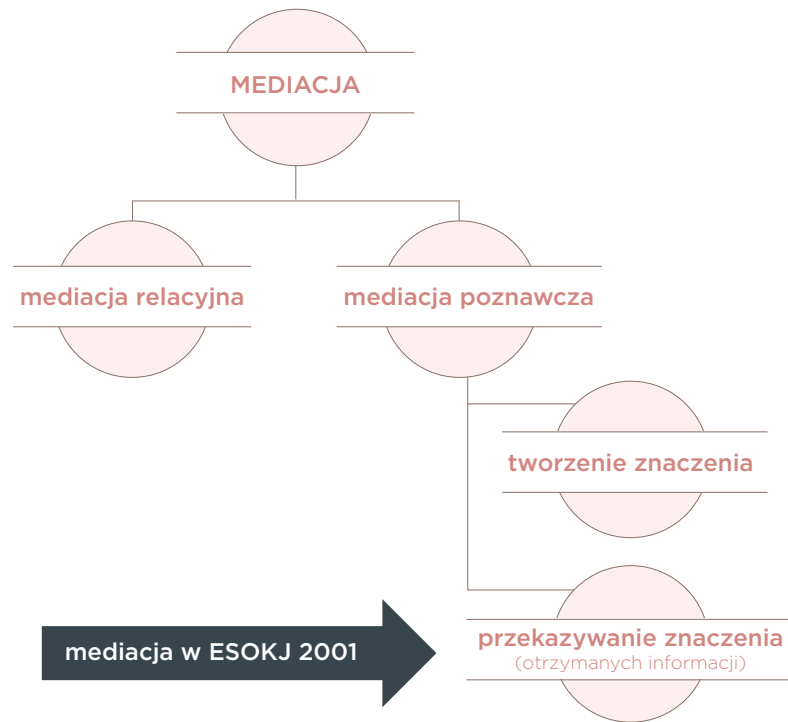
Wymienione powyżej typy mediacji mieszczą się w obrębie jednego języka, ale mogą także obejmować mediację pomiędzy językami (np. tłumaczenie), mediację pomiędzy użytkownikiem języka a tekstem czy też mediację online. We wszystkich rodzajach mediacji uwzględnia się umiejętność korzystania z nabytej wiedzy, kompetencji różnojęzycznej i międzykulturowej.

W działaniach mediacyjnych uczący się/użytkownik jako uczestnik życia społecznego pełni rolę pośrednika i ułatwia tworzenie i przekazywanie znaczenia w obrębie jednego języka lub przy pomocy innego. W odróżnieniu od działań recepcji, produkcji i interakcji, mediacja nie opiera się na tym, co zrozumiał lub przekazał interlokutor. Ważniejsza tu jest rola języka w tworzeniu przestrzeni i warunków do komunikacji i/lub uczenia się, współdziałania w tworzeniu nowego znaczenia, zachęcania innych do tworzenia i rozumienia nowego znaczenia, przekazywania w odpowiedni sposób nowych informacji. Może to się odbywać w kontekście społecznym, pedagogicznym, kulturowym, językowym lub zawodowym. Należy jednak zawsze brać pod uwagę rozróżnienie na mediację poznawczą (tworzenie i przekazywanie znaczenia) i mediację relacyjną (ułatwianie relacji i tworzenie warunków do mediacji poznawczej) (Coste, Cavalli 2015).

W takim właśnie duchu autorzy „nowej” wersji ESOKJ opracowali 20 tabel z deskryptorami dla mediacji: 15 skal dla mediacji relacyjnej i poznawczej oraz 5 skal dla strategii mediacyjnych (zob. *Descripteurs illustrant les niveaux du CECR. Version 2016, amplifiée*, s. 59-71)⁶.

Podsumowanie

Zdefiniowanie nowego typu działań językowych w *Système opisu* z 2001 r. nie odbyło się na zasadzie przypadku, lecz ze ściśle określonego powodu. Mobilność ludności w Europie w XXI w. pomnożyła wielokrotnie liczbę kon-

SCHEMAT 2. Ogólny schemat mediacji (źródło: *Descripteurs illustrant les niveaux du CECR. Version 2016, amplifiée*, s. 13).

taktów w różnych językach. Pomnożyła również trudności, sytuacje, w których komunikacja nie doszłaby do skutku, gdyby nie pomoc osób trzecich (pośrednika). Jednak ujęcie *stricte* językowe działań mediacyjnych okazało się niewystarczające i nieprzystające do obecnych warunków i kontekstu współczesnych kontaktów międzyludzkich. Dlatego rozumienie mediacji bardzo poszerzono, biorąc pod uwagę perspektywę różnorodną i różnokulturową użycia języka oraz warunki współdziałania osób o odmiennych stylach życia i poglądach.

Zapotrzebowanie na osoby umiejące rozwiązywać problemy językowe, kulturowe i społeczne oraz ułatwiające (umożliwiające) autentyczną komunikację i uczenie się stało się zjawiskiem powszechnym, jedną z cech współczesnego życia społecznego. Dążenie do poszerzenia i uszczegółowienia mediacji w dokumentach Rady Europy jest przejawem nie tylko wspomnianych zmian o charakterze społecznym, ale oznacza też konieczność dostosowania do nich kształcenia językowego. Nowa koncepcja mediacji stanowi kolejny sygnał, zwracający uwagę na to, że nauczanie/uczenie się języka to nie tylko dbałość o językową kompetencję komunikacyjną, ale całościowe i przyszłościowe formowanie uczącego się, rozwijanie jego kompetencji ogólnych: wiedzy (*savoir*), umiejętności (*savoir-faire*), cech osobowości (*savoir-être*), umiejętno-

ści uczenia się (*savoir-apprendre*), a także zdolności (do działania (*savoir-agir*) na wielu płaszczyznach. Współczesna glottodydaktyka nie może obejść się bez mediacji, a uczenie się przez działanie i wykonywanie zadań stwarza naturalną jej potrzebę. Wykonanie zadania kompleksowego warunkuje czynności intencjonalne, indywidualne lub kolektywne, wpisane w określoną dziedzinę społeczną, ukierunkowane na realizację jednego lub więcej celów i zakończone dostrzegalnym rezultatem; mogą łączyć w sobie język i działanie oraz wymagają uaktywnienia licznych strategii i kompetencji.

BIBLIOGRAFIA

- Coste, D., Cavalli, M. (2015) *Education, mobilité, altérité: les fonctions de médiation de l'école*. Strasbourg: Conseil de l'Europe [online][dostęp:25.08.2017]<http://www.coe.int/t/dg4/Linguistic/Source/LE_texts_Source/LE%202015/Education-Mobility-Otherness_fr.pdf>.
- *Descripteurs illustrant les niveaux du CECR. Version 2016, amplifiée*. Strasbourg: Conseil de l'Europe [online][dostęp:25.08.2017] <<http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Consultationformelle.pdf>>, <<https://mycloud.coe.int/index.php/s/VLAnKuMxDDsHK03>>.
- Guillaume-Hofnung, M. (2009) *La médiation*. Paris: PUF.

- Janowska, I. (2016) Od metody gramatyczno-tłumaczeniowej do mediacji językowej. Tłumaczenie w dydaktyce języków obcych. W: E. Lipińska, A. Seretny (red.). *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*. Kraków: Księgarnia Akademicka, 38-53.
- North, B., Piccardo, E. (2016) *Élaborer des descripteurs illustrant des aspects de la médiation pour le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR)*. Strasbourg: Conseil de l'Europe [online] [dostęp:25.08.2017]<<https://rm.coe.int/elaborer-des-descripteurs-illustrant-des-aspects-de-la-mediation-pour-/1680713e2d>>.
- Piccardo, E. (2012) Médiation et apprentissage des langues: pourquoi est-il temps de réfléchir à cette notion?. W: *Études de linguistique appliquée*, 167, 285-297.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.

- Rosen, E. (2007) *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris: CLE International.
- Rosen, E., Minns, P. (2008) Les activités de médiation au service du perfectionnement des compétences d'interprètes de conférences en formation – illustration d'un mode de contextualisation du CECR. W: *Travaux de didactique du FLE*, 59, 133-151.
- Sujecka-Zajac, J. (2016) *Kompetentny uczeń na lekcji języka obcego. Wyzwania dla glottodydaktyki mediacyjnej*. Lublin: Werset.

DR HAB. IWONA JANOWSKA Kieruje Katedrą Języka Polskiego jako Obcego Uniwersytetu Jagiellońskiego. W swojej pracy badawczej zajmuje się zastosowaniem podejścia ukierunkowanego na działanie w nauczaniu/uczeniu się języków obcych (*Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych*, 2011) oraz planowaniem dydaktycznym (*Planowanie lekcji języka obcego*, 2010). Jest autorką artykułów z zakresu glottodydaktyki i metodyki nauczania języków obcych, a także programów i zbiorów zadań do nauczania języka francuskiego i polskiego.

- 1 Skróty używane w artykule to: ESOKJ, Europejski system opisu, Europejski system, System opisu.
- 2 Projekt 2. ESOKJ: wersja angielska – 1997, wersja francuska – 1998.
- 3 Chodzi tu o dwie podstawowe wersje ESOKJ – angielską i francuską – wydane w 2001 r., przetłumaczone na język polski w 2003 r.
- 4 Zob. <https://rm.coe.int/16806d8893> [Dostęp: 25.08.2017].
- 5 Zob. *Descripteurs illustrant les niveaux du CECR. Version 2016, amplifiée*, Version pilote pour consultation, Strasbourg: Conseil de l'Europe / *CEFR Illustrative Descriptors Extended Version 2016*, Pilot version for consultation, Strasbourg: Council of Europe.
- 6 Poniżej podajemy nazwy zeskalowanych działań i strategii mediacyjnych w języku francuskim i angielskim.
Médiation: *Médiation générale, Créer un espace pluriculturel, Gérer des interactions en plénière et en groupes, Gérer des situations délicates et des désaccords, Construire du sens, Encourager le développement d'idées, Retransmettre du sens (à l'oral), Transmettre des informations spécifiques à l'oral, Expliquer des données à l'oral (par ex. des graphiques, diagrammes, tableaux, etc.), Traiter un texte à l'oral, Interpréter, Traduire à l'oral un texte écrit (traduction à vue), Retransmettre du sens (à l'écrit), Transmettre des informations spécifiques à l'écrit, Expliquer des données à l'écrit (par ex. des graphiques, diagrammes, tableaux, etc.), Traiter un texte à l'écrit, Traduire;*
Stratégies de médiation: *Relier à un savoir préalable, Développer un texte, Rationaliser un texte, Décomposer une information complexe, Adapter son langage.*
Mediation: *Overall mediation, Creating pluricultural space, Managing plenary and group interaction, Dealing with delicate situations and disagreements, Constructing meaning, Stimulating the development of ideas, Conveying received meaning (spoken), Relaying specific information, Explaining data (e.g. in graphs, diagrams, charts etc.), Processing text in speech, Interpreting, Spoken translation of written text (Sight translation), Conveying received meaning (written), Relaying specific information in writing, Explaining data (e.g. in graphs, diagrams, charts etc.), Processing text, Translating;*
Mediation Strategies: *Linking to previous knowledge, Amplifying text, Streamlining text, Breaking down complicated information, Adjusting language.*

Angielski jako *lingua franca*. Co ty mówisz?!

AGNIESZKA STRZAŁKA

Angielski jako lingua franca to termin, który zastępuje dziś inny: *angielski jako język obcy*. Choć modyfikacja nazewnictwa często nie oznacza przekształceń w praktyce, w tym wypadku sugeruje ona zmianę podejścia do nauczania języka, która może zdziwić, a nawet zgorzyc wielu praktykujących i przyszłych nauczycieli.

Choć wielu z nas jest zgodnych co do tego, że świat jest globalną wioską, trudniej nam uznać, że angielszczyzna jest obecnie własnością całego świata, a jej rodzimi użytkownicy nie decydują już, jak należy się nią posługiwać. Paradoks polega na tym, że wielu nauczycieli, użytkowników angielskiego w jego odmianie jako *lingua franca*, czuje się odpowiedzialnych za krzewienie modelu sprawności językowej opartego na kompetencji rodzimego użytkownika, który uznaje się za *najlepszy angielski* (Sifakis 2009). W niniejszym artykule próbuję odpowiedzieć na kilka zasadniczych pytań dotyczących dydaktyki *English as a Lingua Franca*, częściowo opierając się na pilotażowym badaniu nauczycieli języka angielskiego, którego celem było określenie ich postaw wobec tej nowej odmiany języka.

Wybór odmiany *lingua franca*, nie zaś języka angielskiego jako obcego, może budzić pewne kontrowersje. Być może dla wielu raczej szokujące byłoby stwierdzenie, że w Polsce mielibyśmy uczyć np. użycia czasownika w trzeciej osobie bez końcówki -s. (zob. Seidlehofer 2004). Myślę, że przyczynia się do tego nasza długa i ugruntowana tradycja nauczania języka angielskiego w jego „najlepszej” odmianie. Na czym polega ta tradycja?

Angielski jako język obcy i angielski jako *lingua franca*

Uczenie się języka angielskiego w Polsce można określić jako uczenie się języka obcego (nie drugiego ani międzynarodowego) z kilku powodów: odbywa się ono w kraju ucznia, a wspólnota etniczna naturalnie posługująca się tym językiem pozostaje w dużym oddaleniu, w sensie

geograficznym i kulturowym, przez co też stanowi nieustanny punkt odniesienia w nauce. Sposób mówienia i pisanie rodzimych użytkowników angielszczyzny jest modelem dla uczących się jak i nauczycieli. *Native speaker* albo „ktoś, kto mówi jak *native speaker*”, to atrakcyjne określenia dla wielu uczących się, którzy sami chcieliby podążać w tak wyznaczonym kierunku. Z tego powodu alternatywne pojęcie, angielski jako *lingua franca*, może być przez wiele osób odrzucane jako opcja niepełnowartościowa.

Zagorzała propagatorka angielskiego jako *lingua franca*, Jennifer Jenkins (1998), proponuje, by wymowa i gramatyka tego języka zostały dostosowane do potrzeb i praktyk nowej grupy, jaką są użytkownicy międzynarodowego angielskiego. Aby wprowadzić język używany na świecie w celach komunikacji międzynarodowej do klasy językowej, należałoby najpierw uzgodnić standardy jego użycia. Tzw. euroangielski, *lingua franca* Europy, choć ma wielu zwolenników-teoretyków (Jenkins 1998, Modiano 2001, Jenkins, Modiano i Seidlehofer 2001) w zasadzie nie ma racji bytu w klasie językowej w polskiej szkole ze względu na fakt, że opis fonologiczny tej nowej odmiany nie jest do zaakceptowania przez naszych fonetyków (por. Buczek-Zawiła 2017).

Angielski jako *lingua franca* – kompromis?

Szukając poza Europą autorytetów opowiadających się po stronie internacjonalizacji angielskiego, należy z pewnością wspomnieć o Sarze McKay, znanej socjolingwistce amerykańskiej, która używa terminu *pedagogika języka angielskiego jako międzynarodowego* (ang. *EIL pedagogy: English as an International Language*)

i tłumaczy, że ze względu na międzynarodowy status i rosnącą liczbę wielojęzycznych użytkowników, angielskiego należy dziś uczyć inaczej niż dyktuje to dotychczasowa tradycja (McKay 2003). Według badaczki, obserwujemy *odpepowienie* angielszczyzny od wspólnoty jej użytkowników z tzw. kręgu wewnętrznego (ang. *Inner Circle* – czyli użytkowników rodzimych). Również Cook (2010) dziwi się, dlaczego użytkownicy angielskiego jako *lingua franca* stale porównują się do rodzimych użytkowników, w sytuacji gdy, jak twierdzi, multikompetentny multilingwalny użytkownik jest zupełnie innym podmiotem komunikacji, rządzącym się swoimi prawami. Znajdujące się w jego repertuarze językowym kody w sposób nieuchronny wywierają na siebie wpływ, tak na poziomie fonetycznym czy syntaktycznym, jak i pragmatycznym.

Jako nauczyciel języka z ponad 20-letnim doświadczeniem, wyznaję pogląd, że wymowa nierodzimych użytkowników powinna być na tyle dobra, by łatwo było ich zrozumieć. Jednocześnie wcale nie musi, a wręcz nie powinna być wzorowana na wymowie użytkowników rodzimych. Dla wielu uczących się, głównie osób dorosłych, stawianie „poprzeczki fonetycznej” zbyt wysoko jest po prostu demotywujące. Poza tym, *jeśli zamieszkujesz w kraju, gdzie mówi się danym językiem, obca wymowa stanowi przeszkodę, jeśli zaś interesują cię kontakty międzynarodowe, przeszkodą jest wymowa rodem z zupełnie innego terytorium niż ty sam* (Timmis 2002:243; tłum. wł. - A.S.).

Wielu nauczycieli i studentów być może z dumą słucho komplementów na temat swojej świetnej wymowy, którą można wręcz pomylić z wymową *native speakerów*, ale w istocie to właśnie angielszczyzna w odmianie międzynarodowej jest dużo bardziej przystępna i dużo bliższa uczącemu się. Język, którym się posługujemy w kontaktach międzynarodowych, nie jest dziś „językiem obcym”, czyli czymś językiem ojczystym, ale – używając rejestru informatycznego – *skastomizowanym*, dostosowanym do potrzeb „klienta” kodem. Dzięki posługiwaniu się kodem, mówiący nie musi udawać, że angielski jest jego językiem ojczystym.

CO NA TO UCZNIOWIE?

Badania Timmisa (2002) na grupie 400 studentów z 14 krajów pokazały, że uczący się języka angielskiego „uwielbiają” wymowę rodzimych użytkowników. Nikt spośród ankietowanych nie przyznał, że podoba mu się „obcy akcent”. Większość badanych stwierdziła, że chciałyby mówić i używać gramatyki „tak jak *native speaker*”. Zaledwie 30 proc. badanych (realiści?) przyznało, że chcieliby być „komunikatywni, lecz zrozumieli”. Zaciekawilo mnie, jak podobne badanie wypadłoby w Polsce.

PRZEKONANIA STUDENTÓW NA TEMAT WYMOWY NATYWNEJ

W początkowej fazie pilotażowego badania ankietowego, obejmującego 40 studentów trzeciego roku i anglistyki postanowiłam dowiedzieć się, czy dla studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela anglistyki priorytetem jest wymowa zbliżona do tej w wydaniu rodzimych użytkowników języka, czy jednak zadowoli ich sposób mówienia, który określa się jako mowę z obcym akcentem. Do tego celu użyłam nieco prowokacyjnego pytania: *Gdyby cały świat mówił po angielsku tak jak Brytyjczycy czy Amerykanie, czy żylibyśmy w raju czy w piekle?*

O dziwo, jedna trzecia studentów wybrała *raj*, podczas gdy pozostali... podzielili się równo na tych, dla których sytuacja ta byłaby raczej piekłem, oraz tych, którzy samoistnie opisali ją, w konwencji zadanego pytania, jako *czyśćciec*. Dlaczego wybierano *raj*, optując za tym, by wszyscy zbliżyli swą wymowę do modelu natywnego? Oto niektóre z odpowiedzi: *niektóre akcenty są trudne do zrozumienia; powinniśmy dążyć do doskonałości; wymowa natywna to trudny cel, ale chyba warto; byłoby to miłe dla ucha; łatwiej byłoby rozumieć taki angielski*. Cóż, takie poglądy z pewnością znajdują zwolenników i wśród czytelników. Trudno nie zgodzić się z argumentem dążenia do doskonałości, choć biorąc pod uwagę czas, jaki nauczyciele na całym świecie musieliby poświęcić na to, by ich uczniowie mówili jak *native speaker*, jest on po prostu nierealistyczny, a wynika w dużym stopniu z własnych ambicji studentów.

Ci, spośród studentów filologii angielskiej, którzy wcale nie zachwycają się wizją standardowej, bliskiej *native speakerowi* wymowy, twierdzili, że: *różnice muszą istnieć; ludzie z różnych kultur mówiąc jednakowo straciliby swoją odrębność; byłoby nudno jak diabli (sic!), ważniejsze od doskonałej wymowy są umiejętności komunikacyjne ucznia; różne akcenty informują innych, kim jesteśmy*. I otóż to! Sceptycy, pozostający gdzieś pośrodku, przyznali po prostu, że *jest to niemożliwe; taki raj byłby bardzo nudny; wymowa natywna ułatwiłaby komunikację, ale różnice są ciekawe, nawet jeśli wywołują problemy*. Poglądy tej grupy, dostrzegającej obie strony medalu, wskazują na potrzebę zdystansowania się od odwiecznego modelu mówienia jak *native speaker*.

Sytuacja w krajach paradygmatu angielski jako język obcy

W krajach kręgu rozwijającego się (ang. *Expanding Circle*), takich jak Polska, z dużym zapotrzebowaniem na kompetencje w języku obcym, w odróżnieniu od krajów takich jak Indie czy Singapur, gdzie angielski jest jednym z języków urzędowych, panują tendencje, by do modelu

użytkownika natywnego odnosić się z rewerencją. Z tego powodu naszym nauczycielom języka angielskiego, do tej pory nauczanego w paradygmacie *angielski jako język obcy*, trudno przestawić się na nauczanie tego języka jako *lingua franca*.

Nowy paradygmat nie idzie w parze z wykształceniem wielu nauczycieli tzw. starej szkoły, również wielu adeptów dydaktyki języka podchodzi do niego z rezerwą. Proponuję, by przyrzeć się społecznej i zawodowej sytuacji nauczycieli języka angielskiego w naszym kraju, wzorując się na podobnej analizie, jakiej Sifakis (2009) dokonał dla Grecji. Zastanówmy się, które z czynników: ułatwiających czy też utrudniających przejście do nowego sposobu traktowania angielszczyzny, dominują w naszych realiach.

NAUCZYCIEL JAKO UŻYTKOWNIK JĘZYKA

W Grecji, jak pisze Sifakis (2009:234), *w większości przypadków nauczycielami angielskiego są osoby, dla których nie jest to język pierwszy, a ich komunikacja w tym języku poza klasą szkolną nosi wiele cech angielskiego w jego odmianie lingua franca*. W przekonaniu autorki podobnie wygląda sytuacja w Polsce – tylko mały odsetek polskich nauczycieli języka angielskiego włada „doskonałą” angielszczyzną, zbliżoną, choćby pod względem wymowy, do poziomu *native speaker*.

NAUCZYCIEL JAKO PROFESJONALISTA

Nauczycieli języka obcego tradycyjnie kojarzy się z dobrymi jego użytkownikami, stąd wielu nauczycieli czuje się odpowiedzialnych za rozpowszechnianie modelu rodzimej kompetencji w tym języku, czyli „prawdziwego angielskiego”. Programy nauczania, w których angielski traktowany jest jako *lingua franca* (ang. *English as a Lingua Franca curricula*), mogą nie spełniać oczekiwań uczniów i rodziców ze względu na obawę obniżania poziomu nauczania. Czy nie lepiej jednak postawić na płynną komunikację w wielu kontekstach, umiejętność porozumienia się z wieloma ludźmi na świecie, których angielski wcale nie jest doskonały? Jedynym wytłumaczeniem, dlaczego tego nie robimy, byłoby założenie, że nasi uczniowie nigdy nie spotykają się z ludźmi, dla których angielski nie jest językiem pierwszym. Czy przygotowujemy się jednak do masowej emigracji do krajów anglojęzycznych?

NAUCZYCIEL JAKO STRAŻNIK WARTOŚCI

W oczach swoich uczniów, innych nauczycieli i rodziców, nauczyciele angielskiego to strażnicy języka angielskiego i jego kultury. Są z tego powodu odpowiedzialni za wykorzystanie tych kilku godzin w tygodniu, które

poświęcone są nauce języka angielskiego, na uczenie zasad języka angielskiego w jego odmianie rodzimej, poprzez prezentowanie uczniom przykładów jego użycia w kontekście, w formie językowo bezbłędnej, mniej ważne, czy komunikacyjnie skutecznej. Takie same wymagania stawia się nauczycielom innych języków obcych (Sifakis 2009:235).

Sifakis przekonuje nas, że jeśli dwie ostatnie role nauczyciela: jako profesjonalisty i jako strażnika wartości, przeważą nad jego rolą jako użytkownika języka, prawdopodobne jest, że natywny model kompetencji językowej, choćby w zakresie wymowy, zostanie u nas utrzymany. Z drugiej jednak strony, umiędzynarodowienie angielskiego musi w pewien sposób przemawiać do nauczycieli, których głównym zadaniem powinno być przygotowanie młodzieży do kontaktów międzynarodowych – nie w paradygmacie natywnego użytkownika jako wzorca, ale na podstawie bardziej realistycznych norm (czyli obniżonych standardów!), które pozwalają wszystkim uczącym się, nie tylko najbardziej uzdolnionym językowo i akademicko, używać języka pragmatycznie, jako narzędzia komunikacji w turystyce, edukacji i pracy (ibid). Istnieją więc zarówno argumenty za, jak i przeciw wprowadzeniu modelu angielskiego jako *lingua franca*.

Paradoksy użycia angielszczyzny w odmianie *lingua franca* na gruncie polskim

Jak już wspomniałam, przynależność Polski do krajów tzw. kręgu rozwijającego się przez wiele lat oznaczała stawianie za główny cel wysokich standardów w nauczaniu języków obcych. Jeśli chodzi o wymowę angielską, polscy uczniowie są w dobrej sytuacji, zarówno ze względu na podobieństwo systemów fonetycznych obu języków, jak i na jakość kształcenia nauczycieli i ich misję doskonalenia umiejętności językowych. Również dostęp do anglojęzycznych filmów i możliwość osłuchiwania się z językiem przez lata nie stanowiły trudności. Te aspekty nie zawsze można wymienić, mówiąc o innych krajach w Europie, chociażby o Hiszpanii. Jednak jak dowiadujemy się ze wspomnianego badania Timmisa (2002), to głównie uczący się z rejonów, gdzie osiągnięcie standardów wymowy bliskich natywnemu użytkownikowi jest bardzo trudne, na przykład z Indii czy Pakistanu, przyznają, że wolą swoją wymowę „z akcentem”. Autor badania, brytyjski nauczyciel i autor podręczników, przestrzega przed narzucaniem norm *native speaker*: według niego *naiwnością byłoby sądzić, że wszyscy uczący się angielskiego, mając wybór, zawsze i wszędzie wybraliby model natywny* (Timmis 2002). Wydaje mi się, że polskim użytkownikom

angielszczyzny zawsze przyświecał właśnie model „najlepszej” tj. natywnej angielszczyzny.

Pilotaż badania nauczycieli języka angielskiego w województwie małopolskim

Zadając sobie pytanie, w jakim stopniu polscy nauczyciele języka angielskiego dążą do modelu natywnego w zakresie wymowy, wyznając przez to stary paradygmat kompetencji w tym języku, postanowiłam „rozesłać” swoich studentów, w liczbie 28, na obserwacje nauczycieli, u których odbywali praktyki pedagogiczne. Mieli za zadanie przyrzeć się wymowie nauczycieli, stosowanym przez nich ćwiczeniom oraz standardom stawianym uczniom.

Jeśli chodzi o standard wymowy angielskiej, spośród 28 obserwowanych nauczycieli ze szkół podstawowych województwa małopolskiego, tylko czterech, a więc około 14 proc. miało wymowę „zbliżoną do rodzimego użytkownika”. Pozostałych 24 nauczycieli studenci określili jako „biegłych w języku użytkowników języka”, czasami nawet popełniających błędy. W trakcie ćwiczeń wymowy angielskiej na lekcjach zaledwie jeden spośród nauczycieli wymagał od uczniów wymowy „idealnej”, natywnej, podczas gdy 15 innych (ok. 53 proc.) skupiało się na wymowie zrozumiałej. W przypadku pozostałych 12 (43 proc.) nauczycieli, ćwiczeń wymowy nie zaobserwowano w ogóle. Jeśli chodzi o poprawę mowy uczniów, oprócz czterech nauczycieli, którzy nie poprawiali wymowy w ogóle, tylko jeden wymagał wymowy „doskonałej”, podczas gdy przeważająca większość (23, czyli 82 proc.), zadowalała się standardem komunikatywności.

Dane te, zebrane w szkołach podstawowych, pokazują, że model natywnego użytkownika jest w odwrocie, a obserwowani nauczyciele nie występują w roli strażników „prawdziwego angielskiego”. Taki wynik tego badania pilotażowego spotkał się z dezaprobatą studentów anglistyki, spośród których prawie połowa uważa, że powinniśmy dbać o to, by uczniowie opanowali doskonałą wymowę w języku angielskim. Takie idealistyczne przekonanie ze strony przyszłych nauczycieli nie wyklucza jednak „zejścia na ziemię” w przyszłości, gdy podejmą oni pracę w szkole.

Dlaczego więc jednak *lingua franca*?

Angielski jako *lingua franca* (ELF), jakkolwiek negatywnie oceniany przez wielu specjalistów w dziedzinie fonetyki i fonologii (zob. Buczek-Zawiła 2015), wydaje się nieuchronnie wkraczać w naszą rzeczywistość edukacyjnojęzykową. Oto jakie są argumenty przemawiające za wprowadzeniem tego modelu do kształcenia językowego, z uwzględnieniem wypowiedzi Sifakisa (2009). Podaje on cztery powody, z którymi w dużej mierze zgadza się autorka tego artykułu, dla których przejście to jest nieodzowne:

1. Uczniowie docenią swoje możliwości i pocują się mniej sfrustrowani, jeśli uznamy się za pełnoprawnych użytkowników tego języka, nie porównywanych ciągle do tych, dla których jest on językiem pierwszym (Sifakis 2009). Choć duży odsetek polskich uczniów bardzo ceni sobie wymowę natywną (chodzi oczywiście o *Standard English!*), o czym pisze Buczek-Zawiła (2017), nie mamy pewności, jak taka motywacja, którą nazwałabym „wybiórczo integracyjną” (być tacy jak oni, gdzie „oni” oznacza urodzonych w kraju anglojęzycznym), wpływa na wyniki w nauce. Wiemy, że pewna dorażna stresu jest nieodzowna w nauce (tzw. stres pozytywny), ale czy zbyt wysoko postawiona poprzeczka, nawet przez siebie samych, nie prowadzi w rezultacie do utraty motywacji, zwłaszcza przez uczniów mniej uzdolnionych językowo?

2. Angielski jako *lingua franca* ma szanse zmniejszenia negatywnych stereotypów o innych kulturach, opartych na przekonaniu „oni mówią źle po angielsku” i zachęcenie uczniów do większej otwartości w kontaktach z innymi użytkownikami angielskiego na świecie. Słuchanie wypowiedzi innych ludzi z całego świata, mówiących z akcentem, może tylko urealnić oczekiwania uczniów co do komunikacji w świecie realnym.

3. Angielski jako *lingua franca* to szansa na uczenie języka nie jako kodu ograniczonego, ale środka ogólnoświatowej komunikacji. Podkreślona zostaje wtedy pragmatyczna wartość znajomości tego języka. Motywacja typu instrumentalnego to nie jedyny czynnik, który wpływa na uczenie się angielszczyzny międzynarodowej. Uczniowie, którym nauczyciel wskaże wspólnotę międzynarodowych użytkowników angielskiego jako grupę docelową, odczuwać mogą również motywacje integracyjną (chcę być jednym z tych, którzy oprócz swojego języka znają angielski na tyle dobrze, by bez trudu podróżować, uczyć się czy pracować za granicą, jak i pośród cudzoziemców we własnym kraju.)

4. Angielski jako *lingua franca* zachęca do udziału w programach wymiany uczniów, wirtualnych podróży po Europie, wpływając na większe otwarcie uczniów na nasz kontynent (i resztę świata). Programy zorientowane na poznanie innych krajów europejskich i nieeuropejskich powinny podkreślać pragmatyczną wartość komunikacji bez granic, w której perfekcyjna wymowa nie jest warunkiem koniecznym.

Uwagi końcowe

W dzisiejszej globalnej wiosce to znajomość angielskiego, a nie doskonałość w tym języku wydaje się wartością. Dlatego powinniśmy szukać nowych, „demokratycznych”

sposobów uczenia języka angielskiego. Potrzebne jest nam świeże podejście do angielszczyzny z akcentem, nie możemy pozwolić, by uczniowie wyśmiewali ją czy parodiowali. *Jeśli uczący się języka obiorą uchodzenie za native speakera za cel swojej nauki, niewielu go osiągnie. Wyznaczając sobie nierealne cele, nauczyciele i uczniowie odczuwają duży i długotrwały stres* (Kirkpatrick 2007, za: Cook 2002). Ta sytuacja, paradoksalnie, w praktyce prowadzi do obniżenia standardów.

BIBLIOGRAFIA

- Buczek-Zawiła, A. (2017) ELF or NELF? English pronunciation standard preferences among younger generation of Polish speakers. W: *Kwartalnik Neofilologiczny*, 44(1), 95-110.
- Cook, V. (1999). Going beyond the Native Speaker in Language Teaching. W: *TESOL Quarterly*, 33(2), 185-209.
- Cook, V. J. (2007) The goals of ELT: reproducing native-speakers or promoting multi-competence among second language users? W: J. Cummins & C. Davison (red.) *Handbook on English Language Teaching*, Kluwer, 237-248 [online] <<http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/EFLGoals.htm>>.
- Cook, V. (2010) Who is the language user? Multi-competence and foreign language teaching [online]<<http://homepage.ntlworld.com/vivian.c/Writings/Papers/Kochi2010.htm>>.
- Jenkins, J. (1998) Which pronunciation norms and models for English as an International Language? W: *ELT Journal*, 52(2). Oxford: Oxford University Press.
- Jenkins, J., Modiano, M., Seidlhofer, B. (2001) Euro-English: an emerging lingua franca of mainland Europe. W: *English Today*, 17(4), 13-19.
- Kirkpatrick, A. (2007) *World Englishes. Implications for International Communication and English Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- McKay, S. L. (2003) Toward an appropriate EIL pedagogy: re-examining common ELT assumptions. W: *International Journal of Applied Linguistics*, 13, 1-22.
- Modiano, M. (2001) Linguistic imperialism, cultural integrity, and EIL. W: *ELT Journal*, 55(4), 339-346. Oxford: Oxford University Press.
- Sifakis, N. (2009) Challenges in teaching ELF in the periphery: the Greek context. W: *ELT Journal: English Language Teachers Journal*, 63(3), 230-237. Oxford: Oxford University Press.
- Seidlhofer, B. (2004). Annual Review of Applied Linguistics, 24, 209-239. Cambridge: Cambridge University Press.
- Timmis, I. (2002) Native-speaker norms and International English classroom view. W: *ELT Journal*, 56(3), 240-249. Oxford: Oxford University Press.
- Timmis, I. (2005) Towards a framework for teaching spoken grammar. W: *ELT Journal*, 59(2), 117-124. Oxford: Oxford University Press.

DR AGNIESZKA STRZAŁKA Adiunkt w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Jej zainteresowania naukowe to autonomia w nauczaniu języków obcych, komunikacja międzykulturowa, grzeczność w różnych kulturach, angielski jako język międzynarodowy.

Użycie angielskich określników przez polskich użytkowników języka angielskiego

ARTUR ŚWIĄTEK

Przedmiotem artykułu jest teoretyczna i praktyczna analiza użycia wybranych określników (np. przedimków, określników wskazujących) przez polskich użytkowników języka angielskiego na różnych poziomach zaawansowania (B1-C2). Część praktyczna dotyczy użycia wybranych określników w oparciu o dostępny korpus użytkowników języka drugiego (PELCRA)¹.

Wyrazy leksykalnie samodzielne, a więc powszechnie znane kategorie wyrazowe w postaci rzeczowników, czasowników, przymiotników i przysłówków nie stanowią problemu dla polskich użytkowników języka angielskiego jako drugiego w procesie uczenia się, następnie w prawidłowym ich przyswajaniu, a ostatecznie w wynikającym z tego przyswojenia biegłym posługiwaniu się nimi w każdym akcie komunikacyjnym, w którym interlokutorem polskiego użytkownika będzie np. natywny odbiorca. Problem zaczyna pojawiać się w momencie zetknięcia się polskich użytkowników z wyrazami funkcyjnymi, które w odróżnieniu od wyrazów leksykalnych (stanowiących otwartą kategorię wyrazową), mimo że występują w ograniczonej liczbie, stanowią wyzwanie. Szczególna trudność w prawidłowym używaniu wyrazów funkcyjnych przejawia się w tym, że sygnalizują one znaczenie następujących po nich morfemów, wyrazów czy fraz, lub niektóre z tych wyrazów mają charakter czysto funkcyjny, więc gramatyczny.

Określniki (determinanty)

Biber (2003:26) twierdzi, że *określniki zwyczajowo poprzedzają rzeczowniki i wykorzystuje się je do wyjaśniania znaczenia rzeczownika*.

Najważniejsze z nich obejmują:

1. Przedimek określony *the*, który wskazuje, że referent jest znany przez mówiącego i interlokutora mówiącego (słuchacza/adresata aktu komunikacyjnego).

2. Przedimek nieokreślony *a/an* wyjaśnia, że referent jest członkiem jednej kategorii/grupy, np. *a book*.
3. Określniki wskazujące (ang. *demonstrative determiners*) wskazują, że referent jest *bliżej* lub *dalej* od bezpośredniego kontekstu mówiącego, np. *this book*, *that book*.
4. Określniki dzierżawcze (ang. *possessive determiners*) mówią, do kogo lub do czego należy przedmiot (rzeczownik), np. *my book*, *your stomach*, *her car*.
5. Wyrażenia ilościowe (ang. *quantifiers*) określają, jak dużo jest tego, co nazywa rzeczownik w danym kontekście, np. *every tree*, *some conferences*.

Wyrazy funkcyjne

Według Klammer, Schulz i Della Volpe (2009), *wyrazy funkcyjne są wyrazami, które mają niewielkie znaczenie leksykalne lub jest ono podwójne, ponieważ sygnalizują relacje strukturalne, które wyrazy mają w stosunku do siebie i stanowią swoiste spoiwo łączące zdania ze sobą. Wyrazy te służą jako istotne elementy w strukturach zdań* (tłum. wł. – A.Ś). Obejmują one np. czasowniki posiłkowe, zaimki, spójniki i determinanty. Interesujące jest, że *kiedy biegiłość ulega załamaniu podczas spontanicznej komunikacji, mówiący powtarzają zaimki i spójniki* (Clark i Clark 1977; tłum. wł. – A.Ś). Zaimki i spójniki są rodzajami wyrazów funkcyjnych, które pełnią rolę gramatyczną lub funkcjonalną, ale nie mają samodzielnego znaczenia leksykalnego (Hartmann i Stork 1972; Quirk i in. 1985).

Problem badawczy

Zasadniczym problemem poruszonym w artykule jest analiza zakresu, w jakim polscy użytkownicy języka angielskiego jako drugiego są w stanie zrozumieć wieloznaczny system wybranych angielskich określników. Kategorie te, zależnie od kontekstu, mogą mieć znaczenie lub je tylko sygnalizować, np. angielski wyraz *that* może być zaimkiem: *I like that* (pol. lubię to), lub określnikiem wskazującym: *That problem is unthinkable* (pol. Ten problem jest nie do pomyslenia).

Problem badawczy 2

Kolejnym problemem badawczym jest założenie, że polscy użytkownicy języka angielskiego jako drugiego nadużywają (najczęściej taka tendencja utrzymuje się podczas wieloletniego okresu przyswajania języka obcego) przedimka określonego *the* w kontekstach, które tego nie wymagają, co w literaturze językoznawczej jest nazywane ‘*the flooding*’. Z drugiej strony, nienatywni użytkownicy (również polscy) wykazują się najczęściej tendencją do pomijania tego przedimka w kontekstach, w których jest wymagany.

Założenia badawcze

Nienatywni użytkownicy języka (badani) są w większości świadomi użycia angielskich określników, jednak często mają problemy z rozróżnianiem pomiędzy określnikami wskazującymi a zaimkami wskazującymi, np. *This idea is good* (pol. Ten pomysł jest dobry) w zestawieniu z *This is a good idea* (pol. To jest dobry pomysł). W przypadku wyrazów o dominującej funkcji gramatycznej, świadomość językowa studentów oraz ich biegłość językowa ulegają zatrzymaniu, pojawiają się wątpliwości, wahania i błędy, a więc nieprawidłowe użycie.

Badanie

Badanie o charakterze jakościowym koncentruje się na analizie korpusu (PLEC – angielski korpus polskiego użytkownika) w relacji do różnych grup zaawansowania, obejmujących poziomy B1-C2 (według ESOKJ). Skupimy się na wybranych przykładach wyżej wymienionych wyrazów należących do dwóch grup w odniesieniu do dwóch dostępnych rejestrów: mówionego i pisanego.

Badani

Na podstawie wspomnianego wyżej korpusu PLEC dostępny był rejestr mówiony polskich użytkowników języka angielskiego jako drugiego. Ich zmienna wiekowa wynosiła od 15 do 28 lat. W przypadku kolejnej zmiennej, czyli płci, byliśmy w stanie przeanalizować 90 proc. kobiet i 10 proc. mężczyzn. Taka tendencja jest standardowa w przypadku np.

użytkowników rekrutujących się spośród studentów filologii angielskiej, gdzie kobiety stanowi większość, stąd taka zaobserwowana rozbieżność wśród badanych użytkowników.

Materiał badawczy

Wypowiedzi ustne nienatywnych użytkowników języka obcego (angielskiego) zostały zarejestrowane podczas zajęć z języka obcego, takich jak konwersacje prowadzone na aktualne tematy dotyczące zainteresowań użytkowników, cechujących się zmienną wiekową we wskazanym wyżej zakresie. Dla potrzeb tego badania autor artykułu przeanalizował 86 tys. kontekstów dla *that* i 32 tys. kontekstów dla *the*, obejmujących rejestr mówiony.

Zanim przejdziemy do demonstracji kontekstów, w których użyto wybranych określników, warto tutaj zaznaczyć, że – z uwagi na rejestr mówiony – poniższe konteksty są autentyczne, to znaczy obfitują w wyrazy zwyczajowo stosowane podczas wypowiedzi, np. wyrażające wahania, wątpliwości, niedokończone słowa.

Kolejną kwestią wartą wyjaśnienia, istotną i niezbędną w celu dokonania prawidłowej analizy prezentowanych kontekstów jest opis znajdujący się w nawiasach, który kolejno oznacza:

- 1) *spoken* – rejestr mówiony,
- 2) *age* – wiek użytkownika,
- 3) *sex* – płeć użytkownika,
- 4) *level* – poziom, na którym użytkownik się znajduje (wszyscy użytkownicy rekrutują się spośród studentów filologii angielskiej),
- 5) *yr* – rok studiów na filologii angielskiej,
- 6) BA – studia licencjackie,
- 7) MA – studia magisterskie.

That jako spójnik *že*

Trzy poniższe przykłady przedstawiają najczęstsze konteksty użycia wyrazu funkcyjnego *that* w formie spójnika *že* przez użytkowników na poziomie biegłości języka B1:

- *oh the best I like this fact that er I can mmm (spoken, age: 19, sex: f, level: 1_yr_BA);*
- *yeah I think that I can actually learn a lot about er our world er because er living here in one place mmm (spoken, age: 19, sex: f, level: 1_yr_BA);*
- *and aaa just with creating erm home in a sense that it's very hard to maintain relationships (spoken, age: 19, sex: f, level: 1_yr_BA);*

That jako zaimek *to*

Trzy poniższe przykłady przedstawiają najczęstsze konteksty użycia wyrazu funkcyjnego *that* w funkcji zaimka *to* przez użytkowników na poziomie biegłości języka C1:

- *I'm sorry about that. (spoken, age: 23, sex: m, level: 2_yr_MA)*
- *No, don't worry about that. (spoken, age: 23, sex: m, level: 2_yr_MA)*
- *yyy because I use yyy I use products which are not some common as in different yyy for example restaurants something like that. (spoken, age: 22, sex: f, level: 1_yr_MA)*

That w różnych funkcjach

Poniższe przykłady ilustrują użycie wyrazu *that* w różnych funkcjach przez użytkowników na poziomie biegłości języka C2, a więc najbardziej zaawansowanej. Demonstracja przykładów i dostępność kontekstów użycia wybranego wyrazu funkcyjnego w różnych formach świadczą o swobodzie komunikacji i świadomości językowej.

W przykładzie (1) wyraz funkcyjny *that* jest użyty jako zaimek *to*, w przykładzie (2) wyraz funkcyjny *that* jest użyty jako spójnik *że*, a w przykładzie (3) wyraz funkcyjny *that* jest użyty jako zaimek względny *który*.

(1) *yyy how often do you eat out ? and do you eat out on er any special occasions? er occasions or just like that? (spoken, age: 23, sex: m, level: 2_yr_MA)*

(2) *yeah and I would also say that er the person in the first picture er can enjoy solitude (spoken, age: 19, sex: f, level: 1_yr_BA)*

(3) *there are mmm many life life er conditions that er force people to live er in the er in the big city today (Age: 19, sex: m, level: 1_yr_BA)*

Przedimek określony *the*

W tej części artykułu podajemy przykłady użycia przedimka określonego *the*. Podobnie jak poprzednio również tutaj skupiliśmy się na pokazaniu użycia tego przedimka według poziomu zaawansowania. To, co różni tę część artykułu od poprzednich sekcji poświęconym wynikom przeprowadzonych badań, to fakt, że w przypadku przedimka skoncentrowaliśmy się również na pokazaniu błędnego użycia, a więc deficytów w przyswajaniu, a co za tym idzie – braku wystarczającej świadomości językowej.

Poziom B1

W przykładzie (1) przedimek *the* jest użyty błędnie, ponieważ nie jest poprawna forma *the best I like*, ale *I like this fact best*, co świadczy o braku konieczności użycia tego przedimka, a więc mamy do czynienia ze zjawiskiem, które w literaturze przedmiotu jest określane jako *article overuse* czy nadużywanie przedimka.

(1) *Oh, the best I like this fact that er I can mmm (spoken, age: 19, sex: f, level: 1_yr_BA)*

W przykładzie (2) mamy użycie przedimka określonego *the* w jednym kontekście dwukrotnie. Ponownie przedimek nie jest wymagany w tym kontekście, czyli jest nadużywany.

(2) *Er, it's not only the learning that is important but er also the private life. (spoken, age: 19, sex: m, level: 1_yr_BA)*

W przykładzie (3) obserwujemy również błędne użycie przedimka. Błąd polega na wahaniu się użytkownika poprzez produkcję dwóch rodzajów przedimka: określonego i nieokreślonego. Jest to niepoprawne gramatycznie, ponieważ przedimki różnego rodzaju nie mogą być używane obok siebie w tym samym kontekście. Świadczy to o niewystarczającej wiedzy użytkownika i braku świadomości językowej.

(3) *light – minded if I may say so but er I think that's a the whole magic is that (spoken, age: 19, sex: m, level: 1_yr_BA)*

Poziom C1

W przypadku wyższego poziomu zaawansowania językowego, poziomu C1, również mamy do czynienia z błędnym użyciem przedimka, co może być nieco zaskakujące. Zakłada się, że na tym poziomie biegłości językowej tak podstawowe błędy nie powinny występować. Niestety, utrzymują się, co świadczy o braku dostatecznej znajomości specyfiki użycia przedimka.

W przykładzie (1) obserwujemy błędne użycie przedimka określonego. Nie jest tutaj wymagany.

(1) *How the what what questions are because the point is to have people unprepared OK ? (spoken, age: 23, sex: m, level: 2_yr_MA)*

W przykładzie (2) obserwujemy trzykrotne użycie *that*. Już pierwsze z nich jest niepoprawne, ponieważ podkreślony rzeczownik *programme* musi być poprzedzony jakimkolwiek przedimkiem w takim kontekście. Tutaj wymagany jest przedimek określony, ponieważ mówimy o konkretnym, znanym wszystkim programie. W tym przypadku mówiący nie zdecydował się na użycie żadnego przedimka, co świadczy o braku świadomości językowej. W takiej sytuacji literatura przedmiotu traktuje o niewystarczającym użyciu przedimka, co jest terminologicznie określane dwojako, mianowicie jako *avoidance* lub *article underuse*. W kolejnym podkreślonym fragmencie *the about this lady* przedimek występuje, ale nie jest on wymagany. Jego niepotrzebne użycie jest tłumaczone obecnością przyimka *about* oraz określnika wskazującego *this*. Trzeci, ostatni podkreślony fragment kontekstu, przedstawia również nadużycie przedimka określonego. W tym przypadku mówimy o ogólnym znaczeniu czynno-

ści *cooking*, która nie jest z niczym skontrastowana, a więc niczego nie porównujemy.

(2) *when I when I yyy when I yyy watch Magda Gessler Magda Gessler 's programme I think that it is rather pro-gramme about the about this lady not about the cooking or restaurants (spoken, age:22, sex: f, level:1_yr_MA)*

W przykładzie (3) przedimek określony też jest zbędny. Nie może poprzedzać określnika determinującego *my*.

(3) *but sometimes ahm sometimes I read them just to know what people think to compare the my opinion and their opinion (spoken, age:23, sex: f, level:2_yr_MA)*

Poziom C2

W przypadku najbardziej zaawansowanego poziomu biegłości językowej C2 przedimek określony jest również użyty niepoprawnie.

W przykładzie (1) przedimek określony nie jest wymagany. Wydarzenie sportowe, Euro2012, jest traktowane jako nazwa własna, a rzeczowniki własne z reguły nie są poprzedzane przedimkiem określonym.

(1) *it 's going quite well so I think we'll we will have good infrastructure before the Euro 2012 (spoken, age:22, sex: m, level:1_yr_MA)*

W przykładzie (2) sytuacja jest tożsama z tą w przykładzie (1). Nazwa własna, tu: nazwa kontynentu, nie jest zwyczajowo poprzedzana przedimkiem.

(2) *ahm I think er we should maintain our some of our erm values but it 's yyy it 's hard to predict if the Europe will be a federation (spoken, age:22, sex: m, level:1_yr_MA)*

W przykładzie (3) kontekst jest odmienny od dwóch wcześniejszych. Również użycie przedimka określonego nie jest konieczne, ponieważ przymiotnik *bigger* występuje w stopniu wyższym, a nie najwyższym *biggest*, który jest zwyczajowo poprzedzany takim przedimkiem.

(3) *it 's from the bigger brother of Fiat Cinquecento so Punto and it's slightly modified so (spoken, age:23, sex: m, level:2_yr_MA)*

Wnioski – that

Przechodząc do wniosków, należy stwierdzić bardzo widoczne różnice we frekwencyjności użycia wybranego słowa zależnie od poziomu zaawansowania języka (B1-C2).

Ponadto z przeprowadzonych badań wynika bardzo rzadkie użycie słowa *that* jako określnika wskazującego, np. *that way*, nawet na najwyższych poziomach zaawansowania językowego (C1, C2).

Wnioski – the

W przypadku drugiego analizowanego określnika zaobserwowano deficyty w przyswajaniu i prawidłowym użyciu przedimka określonego.

Są one następujące:

- wahania w użyciu przedimka, cechujące się niezdecydowaniem, brakiem świadomości, czy dany przedimek (nie)określony jest konieczny do użycia, czy nie;
- nadużywanie przedimka;
- omijanie przedimka, czyli brak stosowania go w kontekstach, w których jest wymagany;
- sprzeczność, niezdecydowanie w użyciu przedimka czy określnika wskazującego.

Wszystkie opisane sytuacje wskazują na niewłaściwą kontrolę zastosowania przedimka określonego, co dotyczy wszystkich analizowanych poziomów zaawansowania polskich użytkowników języka angielskiego jako drugiego.

Ograniczenia wpływające na uzyskane wnioski z badań

Badanie miało swoje ograniczenia, a mianowicie:

- została zastosowana niewielka liczba zmiennych (wiek, płeć, poziom języka);
- przeanalizowane zostały tylko dwa słowa – *that, the*;
- dostępny był tylko jeden korpus (PLEC);
- dostępność rejestrów była również ograniczona – mogliśmy polegać tylko na rejestrze mówionym.

Dalsze badania

Implikacje dotyczące dalszych badań użycia angielskich określników są następujące:

- opracowanie wyników badań procentowo (frekwencyjność użycia wyrazów);
- zwiększenie liczby zmiennych oraz analiza obu rejestrów: mówionego i pisanego;
- sprawdzenie i porównanie wyników badań na dostępnym korpusie z innymi korpusami (np. ICLE) oraz weryfikacja zaobserwowanych tendencji: czy są one zauważalne u innych nienatywnych użytkowników języka angielskiego.

Implikacje pedagogiczne

Dalsze badania pozwolą:

- uzyskać bardziej przejrzysty obraz skomplikowanej roli, jaką pełnią wybrane badane wyrazy w języku angielskim;
- uwzględnić ich zmienność syntaktyczną i sygnalizowane znaczenie podczas zajęć ze studentami filologii angielskiej w celu zwiększenia ich świadomości dotyczącej takich zjawisk;
- pozytywnie wpłynąć na dalszy rozwój biegłości językowej studentów.

BIBLIOGRAFIA

- Biber, D., Conrad, S., Leech, G. (2003) *Student Grammar of Spoken and Written English*, London: Longman.
- Clark, H.H., Clark, E. (1977) *Psychology and language. An introduction to psycholinguistics*. New York: Harcourt.
- Hartmann, R.R.K., Stork, F.C. (1972) *Dictionary of language and linguistics*, London: Applied Science.
- Klammer, T., Schulz, M.R., Della Volpe, A. (2009) *Analyzing English Grammar* (6th ed), London: Longman.
- Levelt, W.J.M. (1992) Accessing words in speech production: Stages, processes, and representations. W: *Cognition*, 42, 1-22.

- Pęzik, P. (2012) Towards the PELCRA Learner English Corpus. W: P. Pęzik (red.) *Corpus Data across Languages and Disciplines*, 28:33-42. Łódź: Studies in Language – Peter Lang.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., Svartvik, J. (1985) *A comprehensive grammar of the English language*. London: Longman.

DR ARTUR ŚWIĄTEK Adiunkt na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie. Jego zainteresowania naukowe koncentrują się wokół językoznawstwa ogólnego (wyrazy funkcyjne, ich forma i rola w różnych językach), przyswajania języka pierwszego i drugiego, językoznawstwa kontrastynowego i translacji.

1 *Polish & English Corpora for Research and Applications* (polskie i angielskie korpusy dla badań i aplikacji).

Gry i zabawy w nauczaniu obcokrajowców polskiej grzeczności językowej

LUCYNA SIKORSKA

Gry i zabawy pełnią istotną funkcję w nauczaniu obcokrajowców polskiej grzeczności językowej. Umożliwiają zarówno wprowadzenie i utrwalenie zwrotów oraz konstrukcji grzecznościowych, jak i przybliżenie uwarunkowań pragmatycznych, które decydują o ich zastosowaniu.

Gry i zabawy służą kształceniu sprawności językowych, rozwijaniu zasobu słownictwa, przybliżaniu kontekstów kulturowych, wprowadzając jednocześnie do sformalizowanego procesu kształcenia elementy swobody i aktywności twórczej (Jaroszevska 2008:159). Poprzez uatrakcyjnianie procesu dydaktycznego przyczyniają się do zwiększenia motywacji i aktywizacji uczniów, którzy, dzięki zastosowaniu omawianych technik kształcenia, pracują efektywniej niż podczas wykorzystywania na lekcji metod konwencjonalnych.

W praktyce glottodydaktycznej gry i zabawy można stosować na różnych poziomach nauczania języka obcego, choć zakres ich wykorzystania determinuje poziom zaawansowania językowego grupy oraz wiek uczestników kursu. O ile w młodszych grupach wiekowych mogą stanowić one rdzeń zajęć językowych, zwłaszcza jeśli ich głównym celem jest kształcenie sprawności językowych (Rusek 2010:152), o tyle na wyższych poziomach zaawansowania i wśród dorosłych powinny pełnić funkcję fakultatywną, uzupełniając tradycyjne sposoby prowadzenia zajęć i tym samym służąc przełamaniu rutyny lekcyjnej.

Gry i zabawy są szczególnie pomocne na zajęciach poświęconych grzeczności polskiej, która jest elementem edukacji językowo-kulturowej już na poziomie podstawowym ze względu na powszechność zwrotów grzecz-

nościowych w codziennej komunikacji interpersonalnej. Silne zakorzenienie grzeczności w kulturze każdego społeczeństwa sprawia jednak, iż jest to temat trudny dla obcokrajowców z uwagi na niepełne wykształcenie kompetencji komunikacyjnej i kulturowej oraz na częste zjawisko interferencji językowej polegającej na nieświadomym adaptowaniu znanych zasad do nowych sytuacji komunikacyjnych (Sztabnicka-Gradowska 2013:157). Kluczową rolę, jak się wydaje, odgrywa bowiem przyzwyczajenie językowe, które wiąże się z niewystarczającą praktyką języka obcego. W grupach wschodniosłowiańskich trudności te paradoksalnie wynikają z podobieństwa obu modeli grzeczności językowej, które staje się barierą w osiągnięciu przez osoby uczące się języka polskiego kompetencji komunikacyjnej (Krawczuk 2012:165-179). Dodatkowym elementem utrudniającym przyswojenie systemu grzecznościowego są uwarunkowania pragmatyczne zachowań grzecznościowych, wpływające na zróżnicowanie zwrotów w zależności od wieku rozmówców, łączących ich relacji oraz sytuacji mówienia. Nie bez znaczenia są także zachodzące przeobrażenia kultury polskiej, w tym widoczna demokratyzacja obyczajów, która wpływa na zmianę niektórych zachowań grzecznościowych, w szczególności sposobu zwracania się do innych.

Trudności te powodują, że wprowadzenie elementów grzeczności językowej powinno przebiegać w sposób przemyślany, z zastosowaniem takich rozwiązań me-

todycznych, które pozwolą na skuteczne przyswojenie i stopniowe utrwalanie przez uczniów form grzecznościowych. Z pomocą przychodzą gry i zabawy językowe, których stosowanie pomaga odnaleźć się obcokrajowcom w skomplikowanej siatce zależności społecznych warunkujących wybór odpowiedniego zwrotu i/lub określonej struktury składniowej. Stopniowo niwelując barierę językową, umożliwiają one bowiem oswojenie się z nowymi formami i konstrukcjami grzecznościowymi, utrwalenie poznanych zwrotów, a przede wszystkim – przez nadanie zajęciom charakteru zabawowego – łatwiejsze zapamiętanie poznanych form grzecznościowych (Sztabnicka-Gradowska 2013:158).

Najlepszą metodą nauczania grzeczności językowej są więc ćwiczenia oparte na naśladowaniu autentycznych sytuacji z życia codziennego oraz gry i zabawy multimedialne, które przenoszą naukę języka do przestrzeni wirtualnej, a przez wykorzystanie medium uatrakcyjniają nauczanie oraz oddziałują na różne zmysły uczniów (wzrok, słuch). Ponieważ jednak lektor nie zawsze ma zapewniony dostęp do komputerów (zwłaszcza za granicą), warto zastanowić się nad możliwością wprowadzenia gier i zabaw w takiej formie, która z jednej strony będzie atrakcyjna dla uczniów, z drugiej – zapewni realizację zajęć w każdych warunkach. Doskonale sprawdzą się zwłaszcza gry autentyczne, dostosowane do specyfiki nauczania języka obcego, jak m. in. rozwiązywanie zagadek, krzyżówek, wykresłanek, rebusów oraz quizów dotyczących polskiej grzeczności językowej, śpiewanie połączone z gestykulacją, układanie puzzli. Wprowadzenie znanych gier i zabaw, przedstawionych jednak, z uwagi na odwołania do elementów kulturowych, w nowej odsłonie, nie będzie nastroczało uczniom trudności w zrozumieniu obowiązujących zasad i/lub poleceń, a jednocześnie sprawi, że będą one dla nich atrakcyjne dzięki wykorzystaniu form językowych zróżnicowanych pragmatycznie (np. funkcjonujących w sytuacjach nieoficjalnych, wśród rozmówców o różnych rangach społecznych itp.). Uzupełnieniem tego rodzaju gier i zabaw mogą być gry symulacyjne polegające na podejmowaniu działań językowych wykonywanych w różnych sytuacjach komunikacyjnych, np. w szkole, na uczelni, w sklepie itp.

Zaproponowane gry i zabawy mogą być wykorzystane w różnym zakresie na każdym poziomie zaawansowania językowego. W zależności od fazy lekcyjnej, w której występują, można mówić o dominacji odmiennych funkcji gier i zabaw – od funkcji motywującej przez aktywizującą po syntetyzującą. Ich celem jest ukazanie zróżnicowania polskich zachowań grzecznościowych w różnych typach komunikacji, tj. interpersonalnej oraz interperso-

nalno-medialnej (tj. z wykorzystaniem medium, jak telefon, internet). Kształtują one umiejętność realizacji pięciu aktów grzecznościowych (tj. powitań, pożegnań, podziękowań, przeproszeń i próśb) oraz stosowania form adresatywnych, których znajomość jest niezbędna, by prawidłowo funkcjonować w środowisku polskojęzycznym. Przedstawione gry i zabawy, a także ćwiczenia łączące elementy zadaniowe i zabawowe nie tylko motywują uczniów do pracy nad przyswojeniem zasad polskiej grzeczności, ale też stanowią dla niego większe wyzwanie niż tradycyjne ćwiczenia językowe. Służą one przede wszystkim do treningu leksykalnego i komunikacyjnego, choć niektóre z nich mogą stanowić na wyższych poziomach zaawansowania językowego wstęp do dyskusji na temat roli zachowań grzecznościowych w kontaktach międzyludzkich. Dodatkowo wprowadzenie rywalizacji grupowej lub indywidualnej mobilizuje uczniów do współzawodnictwa, aktywizując do podejmowania wysiłku intelektualnego.

Rebus z grzecznością w tle

Rozwiązanie rebusu związanego z grzecznością (np. będącego cytatem z *Pana Tadeusza: Grzeczność nie jest nauką łatwą ani małą*) jest doskonałym sposobem rozpoczęcia zajęć poświęconych tej tematyce oraz pretekstem do rozmowy na temat istoty grzeczności w życiu człowieka (np. w postaci mapy myśli: Grzeczność jest ważna w życiu, ponieważ dzięki niej żyje się łatwiej, osoby grzeczne, uprzejme wzbudzają pozytywne uczucia itp.)

Po nitce Ariadny, czyli jak odnaleźć wyjście z labiryntu

Gra polega na poszukiwaniu wyjścia z labiryntu i jednocześnie ułożeniu cytatu związanego z grzecznością, np. *Grzeczność wszystkim należy, lecz każdemu inna* (A. Mickiewicz, *Pan Tadeusz*). Fragment ten stanowi punkt wyjścia gier i zabaw związanych z przedstawieniem zróżnicowania zwrotów grzecznościowych, w szczególności form adresatywnych, tj. form zwracania się do odbiorcy.

Rozsypanki sylabowe, czyli w poszukiwaniu synonimów wyrazu grzeczny

To doskonała gra na wzbogacenie słownictwa na wyższych poziomach znajomości języka polskiego jako obcego. Każdy z graczy otrzymuje zestaw kart z sylabami, które umożliwiają ułożenie takich wyrazów, jak: *szarmancki, kulturalny, taktowny, uprzejmy, dobrze wychowany*. Gra powinna być wstępem do ćwiczeń pokazujących zastosowanie utworzonych wyrazów w kontekście, np. ćwiczenia polegającego na uzupełnieniu luk w zdaniach odpowiednią formą podanych wyrazów, co pozwoli na

wyeliminowanie ewentualnych błędów użycia podanych synonimów, a przede wszystkim na zapamiętanie nowego słownictwa nie w izolacji, ale w kontekście w pełni ilustrującym znaczenia wyrazów, stosowanych w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych.

Puzzle wyrazowe, czyli konstrukcje idealnie dopasowane

Gra pozwala na wprowadzenie nieoficjalnych form powitań, pożegnań, podziękowań i prośb. Układanka zawiera pięć podstawowych puzzli z oficjalnymi zwrotami grzecznościowymi, do których należy dopasować ich potoczne odpowiedniki, np. *dzień dobry – serwus, strzała, hej, hejka, siema, siemka; do widzenia – na razie, nara, narka, trzymaj się, tymczasem, do zobaczyska, strzała, do później, pa, hej, hejka; przepraszam – sorry, sorki; dziękuję – dzięki; proszę – please*. Gra poprzedza szereg zabaw i ćwiczeń o charakterze zabawowym ilustrujących różne sytuacje użycia nieoficjalnych i oficjalnych zwrotów grzecznościowych.

Wariantem gry z wykorzystaniem puzzli wyrazowych może być tworzenie wyrażen językowych, np. *chodź po prośbie; wyrazić wdzięczność; poprosić o rękę; prosić o wybaczenie; pożegnać się z marzeniami; pożegnać się ze światem; odejść bez słowa pożegnania; przeprosić się z czymś*. Grę powinno uzupełnić np. ćwiczenie z lukami, polegające na wypełnieniu utworzonymi frazeologizmami luk w zdaniach.

Aleja grzeczności, czyli formalna i nieformalna droga do szkoły

Aleja grzeczności to plansza zawierająca pola ze zwrotami i konstrukcjami grzecznościowymi, stosowanymi w różnych sytuacjach komunikacyjnych. Zadaniem graczy jest przejście po polach z formami oficjalnymi i/lub nieoficjalnymi, a tym samym wskazanie dzieciom krótszej (formalnej) lub dłuższej (nieformalnej) drogi do szkoły. Wygrywa ten zawodnik, który najszybciej wskaże określone zwroty grzecznościowe, a także, wykorzystując wybrane formy etykietałne, ułoży krótki dialog między rozmówcami o różnych rangach pragmatycznych (na niższych poziomach uczniowie mogą losować kartki z wypisanymi zwrotami grzecznościowymi oraz uczestnikami aktu komunikacji). Gra może być wykorzystana na zajęciach w celu utrwalenia poznanych zwrotów grzecznościowych oraz pokazania różnorodności form, znajdujących zastosowanie w określonych sytuacjach komunikacyjnych. Innym sposobem na powtórzenie wybranych aktów grzeczności (np. powitań i pożegnań) jest wyszukiwanie ukrytych zwrotów wśród liter, np. *dzień dobry, dobry wieczór, cześć,*

do widzenia, do zobaczenia, serwus, strzała, hej, hejka, siema, siemanko, nara, narta, trzymaj się, do zobaczyska, na razie, narka, do później.

Rajd grzecznościowy, czyli jak zostać mistrzem grzeczności

Rajd grzecznościowy to gra planszowa, podczas której zawodnicy muszą dotrzeć jak najszybciej do mety, a także zmierzyć się z wieloma zadaniami dotyczącymi polskiej grzeczności językowej. Gracze wybierają po jednym pionku i zajmują miejsca startowe. Grę rozpoczyna ten zawodnik, który wyrzuci najwięcej oczek. Zatrzymanie się podczas wyścigu na oznaczonych polach wiąże się z koniecznością udzielenia odpowiedzi lub rozwiązania zadań związanych z grzecznością językową, np. ułożenia z podanych rozsypanek e-maila do nauczyciela/wykładowcy, dopasowanie grzecznościowych form nieoficjalnych do oficjalnych, przeprowadzenie rozmowy telefonicznej itp. Gracze, którzy nie wykonają zadania, zmuszeni są do postoju jedną kolejkę. Zwycięzca otrzymuje tytuł mistrza grzeczności. Gra doskonale sprawdzi się jako ćwiczenie uatrakcyjniające zajęcia, do czego przyczynia się także element losowości gry, który czyni ją dynamiczną i nieprzewidywalną.

Domino słowno-obrazkowe, czyli gesty grzecznościowe i ich znaczenie

W zestawie do gry uczniowie otrzymują klocki z kombinacją powitalnych i pożegnalnych zwrotów grzecznościowych (np. *cześć; dzień dobry; do widzenia; hej; całuję rączki; pa, pa*) oraz odpowiadających im gestów, jak np. uścisk dłoni, ucałowanie dłoni, pomachanie ręką, skinienie głową, uchylenie nakrycia głowy, wzięcie w ramiona, pocałunek w policzek. Zwroty grzecznościowe użyte są na klockach kilkakrotnie w takiej kombinacji, by możliwe było ich dopasowanie do wskazanych gestów. Gra świetnie sprawdza się jako wstęp do dyskusji na temat różnic międzykulturowych dotyczących stosowania gestów grzecznościowych, ze szczególnym uwzględnieniem kultury rodzimej i docelowej, a także jako wprowadzenie do ćwiczeń utrwalających zwroty powitalne i pożegnalne w różnych typach sytuacji komunikacyjnych.

Bardzo serdecznie dziękuję, czyli rozbudowane formuły grzecznościowe

Gra polega na dopasowaniu do form grzecznościowych zapisanych na kartkach *proszę, dziękuję, przepraszam* wskazanych określeń, by powstały odpowiednie formuły grzecznościowe, np. *proszę – serdecznie, gorąco, bardzo, z całego serca*, pot. *strasznie; dziękuję – bardzo, ogromnie,*

gorąco, serdecznie, pot. *strasznie*; *przepraszam* – *z całego serca, najmocniej, bardzo, ogromnie*. Uczniowie/grupy sprawdzają poprawność wykonanego zadania ze wzorem przygotowanym przez nauczyciela. W zależności od poziomu zaawansowania językowego grupy można wprowadzić także bardziej rozbudowane warianty realizacyjne funkcji grzecznościowych, np. *bardzo pięknie dziękuję; dziękuję jak najserdeczniej; jestem ogromnie wdzięczny; cudownie, że dla mnie to zrobiłeś; stokrotnie dziękuję*. Zabawa pokazuje zróżnicowanie aktów grzecznościowych stosowanych w codziennych sytuacjach komunikacyjnych – od prostych form (np. *dziękuję, proszę*) po rozbudowane zwroty grzecznościowe wyrażające szacunek dla drugiej osoby. Uzupełnieniem zabawy może być przygotowanie krótkich dialogów z wykorzystaniem wybranych zwrotów – na niższych poziomach językowych uczniowie mogą ułożyć dialog z rozsypanek.

Kalambury, czyli wizualnie o grzeczności

Ta znana drużynowa gra, polegająca na odgadywaniu hasła przedstawianych za pomocą gestów lub rysunków przez jednego z członków drużyny, doskonale sprawdzi się na wszystkich poziomach zaawansowania językowego pod warunkiem dostosowania trudności hasła do stopnia zaawansowania językowego uczniów. Na niższych poziomach hasłami mogą być nazwy poszczególnych aktów grzeczności/czasowników lub zwroty grzecznościowe (np. *powitanie/witać, pożegnanie/żegnać, dzień dobry, cześć* itp.), na wyższych – przysłowia dotyczące grzeczności, np. *Grzeczne słowo mało kosztuje, a wiele waży; Kto grzeczny bywa, przyjaciół zdobywa; Wszystkie drzwi są otwarte dla grzeczności*. Wygrywa ten zespół, którego gracz najszybciej odgadną hasło zapisane przez nauczyciela na karcie. Gra służy utrwaleniu grzecznościowych form językowych, powtórzeniu gestów grzecznościowych, sprzyja rozwijaniu umiejętności skojarzeń u uczniów, a przede wszystkim zapewnia jej uczestnikom fascynującą, pełną humoru zabawę.

Komiksy, czyli grzecznościowe historyjki w obrazkach

Komiks jest doskonałym sposobem na utrwalenie zwrotów grzecznościowych stosowanych przez rozmówców o różnych rangach społecznych. Gra polega na uzupełnieniu w dymkach brakujących wypowiedzi jednej ze stron aktu komunikacji językowej, która zachodzi pomiędzy np. koleżankami, klientem i sprzedawcą, lekarzem i pacjentem, studentem i pracownikiem dziekanatu, studentem i profesorem/nauczycielem. W ten sposób uczniowie mogą przypomnieć sobie zwłaszcza stereotypowe

formuły powitalne i pożegnalne funkcjonujące w różnych sytuacjach komunikacyjnych, a także formy adresatywne. Na niższych poziomach pomocne będą przygotowane uprzednio przez nauczyciela dialogi, spośród których uczniowie wybiorą te właściwe. Wariantem gry może być odtwarzanie przedstawionych scenek przez uczniów, co umożliwi im lepsze odnajdywanie się w podobnych, codziennych sytuacjach komunikacyjnych. Dodatkowo zastosowane formy grzecznościowe można rozbudowywać, uzupełniając je innymi zwrotami, adekwatnymi do sytuacji, a także wybranymi zachowaniami niewerbalnymi.

Rzucanie kostkami, czyli kto z kim

Gra zawiera dwie kostki z umieszczonymi na ich polach zdjęciami, np. nauczyciela, ucznia/studenta, siostry zakonnej, księdza, adwokata, stomatologa, lekarza, pielęgniarki, pracownika biura. Zadaniem uczniów jest rzucenie kostkami, które wskażą określonych uczestników aktu komunikacji językowej, a następnie ułożenie krótkiego dialogu pomiędzy wylosowanymi rozmówcami. Uczniowie mogą otrzymać kartki z tematem rozmów między poszczególnymi postaciami, co niewątpliwie ułatwi im wykonywanie zadania. Na niższych poziomach językowych dobrym rozwiązaniem będzie przygotowanie przez nauczyciela kwestii dialogowych, spośród których uczniowie będą mogli wybrać odpowiednie dla danej sytuacji komunikacyjnej.

Krzyżówka, czyli grzecznościowa zabawa słowno-literowa

Krzyżówka jest popularną rozrywką umysłową, która sprawia wiele radości i satysfakcji z rozwiązania. Wprowadzenie tego rodzaju zabawy na zajęciach pozwoli na przypomnienie uczniom wybranych zwrotów językowych, a także umożliwi wzbogacenie słownictwa z zakresu grzeczności językowej oraz poznanie zwyczajów grzecznościowych (np. bruderszaftu). Wśród hasła mogą się znaleźć:

- pochylenie głowy przy powitaniu i pożegnaniu;
- pozdrawiać kogoś przy spotkaniu;
- człowiek niegrzeczny, lekceważący innych;
- zwyczaj poprzedzający przejście na ty;
- proszę uzupełnić przysłowie: jakie..., takie pożegnanie;
- skierowanie do kogoś życzenia i naleganie na jego spełnienie;
- prosić o darowanie winy;
- całuję...;
- zwrot stosowany do pań i panów;
- żałować, wyrażać...;
- darować komuś winę;
- nieświadomie popełniony nietakt.

Odpowiedzi oraz rozwiązanie krzyżówki (np. kindersztuba) mogą być także podstawą dyskusji zarówno na temat zasadności zachowań grzecznościowych oraz skutków nieznanymi sposobów odpowiedniego zachowania się w określonych sytuacjach komunikacyjnych, jak i występowania różnic międzykulturowych w zakresie grzeczności językowej i niejęzykowej.

ABC grzeczności, czyli krótki quiz grzecznościowy

Quiz sprawdza się doskonale jako podsumowanie zajęć poświęconych grzeczności polskiej. Zadaniem uczniów jest udzielenie odpowiedzi na pytania dotyczące językowych zachowań grzecznościowych, np. zakresu stosowania powitania *dzień dobry*, sposobu rozpoczęcia e-maila do wykładowcy, realizacji prośby (np. o zamknięcie okna), form adresatywnych stosowanych do prowadzących zajęcia itp.

Podsumowanie

Gry i zabawy powinny być obligatoryjnym elementem w nauczaniu polskiej grzeczności nie tylko w grupach początkujących, ale i zaawansowanych, zwłaszcza, że istnieje możliwość dostosowania gier i zabaw do poziomu biegłości językowej uczniów oraz zakresu ich wiedzy na temat polskiej kultury, w tym norm i zasad grzecznościowych.

Ćwiczenia oraz zadania w formie gier i zabaw dydaktycznych umożliwiają zapoznanie uczniów z konwencjonalnymi zachowaniami grzecznościowymi (językowymi i niejęzykowymi) stosowanymi w typowych sytuacjach komunikacyjnych, pokazanie zróżnicowania zwrotów i konstrukcji grzecznościowych w zależności od takich czynników, jak wiek, ranga rozmówców, niekiedy płeć, a także kształtowanie umiejętności realizacji grzeczności w komunikowaniu interpersonalnym oraz interpersonalno-

medialnym. Umiejętnie dobrane gry i zabawy doskonale sprawdzą się zarówno na etapie wprowadzania zwrotów grzecznościowych, jak i utrwalania poznanych wyrażeń oraz konstrukcji językowych, stając się alternatywą dla mało ciekawych i żmudnych ćwiczeń drylowych. Ułatwiają one rozwijanie kompetencji komunikacyjnej i kulturowej, których zdobycie jest równie istotne jak osiągnięcie przez uczniów sprawności językowej.

BIBLIOGRAFIA

- Jaroszevska, A. (2008) Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych dzieci w młodszym wieku szkolnym w kontekście wielokulturowości. W: A. Surdyk, J. Z. Szeja (red.), *Kulturotwórcza funkcja gier. Gra w kontekście edukacyjnym, społecznym i medialnym*, Poznań, 157-166.
- Sztabnicka-Gradowska, E. (2013) Przykłady wykorzystania gier i zabaw multimedialnych w nauczaniu cudzoziemców polskiej grzeczności językowej. W: A. Rabczuk (red.), *Edukacja międzykulturowa. Forum Glottodydaktyczne. Materiały z konferencji naukowej*, Warszawa, 155-165.
- Krawczuk, A. (2012) Wybrane akty etykiety językowej w polszczyźnie ukraińskich studentów. W: A. Burzyńska-Kamieniecka (red.), *Język a kultura. Akty i gatunki mowy w perspektywie kulturowej*, Wrocław, 23, 165-179.
- Rusek, B. (2010) Zabawy rozwijające sprawność mówienia w języku obcym. W: *Homo Ludens*, 1/(2), 151-160.

DR LUCYNA SIKORSKA Wykładowca w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Chełmie, lektorka języka polskiego jako obcego. Jej zainteresowania naukowe dotyczą językoznawstwa. Prowadzi kursy dla studentów obcokrajowców, a także zajęcia projektowe (realizowane w ramach konkursów Ministerstwa Spraw Zagranicznych oraz Senatu RP) z udziałem członków towarzystw kultury polskiej na Ukrainie.

Gry komputerowe w pracy nauczycieli języków obcych

ANNA RZEŹNIK

W dzisiejszych czasach nie sposób przejść obojętnie obok zjawiska, jakim są gry komputerowe, zarówno ze względu na ich powszechność, jak i na to, że duża część uczniów wychowuje się poniekąd w wirtualnym świecie. Wykorzystanie tego medium w pracy nauczycieli języków obcych może okazać się znakomitą inwestycją w przyszłość.

Zdecydowana większość naszych uczniów, szczególnie tych nastoletnich, poświęca codziennie wiele czasu na przesiadywanie przed ekranami komputerów i innych urządzeń i gra w różnorodne gry. Spędza to często sen z powiek nam, nauczycielom, ich rodzicom (*Bo zamiast się uczyć, oni tylko wciąż te gry...*) a często i samym zainteresowanym, bo przecież nie ma lepszego czasu na granie niż noc. Wszyscy liczymy na to, że w końcu im przejdzie... Sama byłam jednym z uczniów zarywających noce dla gier i choć było to bez mała dwie dekady temu, to nadal mi nie przeszło. Gry wciąż mnie fascynują (choć z żalem muszę przyznać, że czasu nie ma na nie tyle, ile by się chciało), ale dziś patrzę na nie z nieco innej perspektywy, bo to, co było dla nastoletniej dziewczyny jedynie świetną rozrywką, dziś postrzegam jako genialne narzędzie do... uczenia się i nauczania.

Grywalizacja w klasie

W 2011 roku podczas konferencji IATEFL w Warszawie wzięłam udział w warsztacie zatytułowanym *Gamify your Classroom: Computer Games and Language Aims*, prowadzonym przez Grahama Stanleya. To właśnie tam usłyszałam po raz pierwszy termin *gamification* tłumaczony na polski jako *gamifikacja* lub bardziej swojsko *grywalizacja* bądź też *grafikacja*. W trakcie warsztatu prowadzący pokazywał nam różne gry komputerowe (stworzone w celach rozrywkowych, a nie po to, by uczyć się języka angielskiego), które wykorzystuje na swoich zajęciach wraz z uczniami do nauki języka. Jego koncepcja

zakładała posiadanie tzw. *connected classroom*, czyli sali wyposażonej w komputery, z których wszyscy uczniowie w grupie mogli korzystać. Wydawało mi się to wtedy dużą przeszkodą w polskich warunkach, jako że klasy komputerowe nie są standardowo w naszych szkołach przeznaczane do nauki języków, a w klasach językowych komputerów nie ma (obecnie można tę trudność obejść, wyszukując odpowiednie gry na telefony komórkowe, które uczniowie mają praktycznie zawsze ze sobą). Niemniej jednak idea szalenie mi się spodobała i zaczęłam wykorzystywać bardzo szybko na swoich zajęciach pomysły zaczerpnięte z warsztatu. Ponieważ moje grupy były mało liczne (do 5 osób), do prowadzenia zajęć wystarczył jeden komputer.

Przygotowanie lekcji w oparciu o oryginalną grę wymagało sporo wysiłku. Najpierw trzeba było znaleźć grę o odpowiednim poziomie językowym, potem w nią pograć (co zabiera dużo więcej czasu niż wysłuchanie piosenki lub przeczytanie tekstu, jeśli przygotowujemy swoje „standardowe” materiały do zajęć), a następnie przygotować odpowiednie ćwiczenia, bo zależało mi na tym, by materiał z gry był nie tylko „zagrany”, ale również przyswojony. Moi uczniowie podeszli oczywiście do pomysłu z ogromnym entuzjazmem, ale testując ich po pewnym czasie, nie zauważyłam znaczącej różnicy pomiędzy stopniem zapamiętania struktur nauczanych poprzez grę a nauczanych sposobem tradycyjnym (było to moje subiektywne odczucie, nie prowadziłam konkretnych badań – zaczynając liczyłam na spektakularny efekt, stąd moje lekkie rozczarowanie). Niemniej jednak, uczniowie

lekcje te pamiętali jeszcze po wielu latach, a gry, które zczynaliśmy w trakcie zajęć, kończyli często w domu, innymi słowy, kontynuowali przygodę z grą (i językiem) również poza klasą.

Serious games vs. gry rozrywkowe

Warto tu wspomnieć o tym, że jako nauczyciele mamy również do dyspozycji gry zaprojektowane specjalnie do nauki języka, które wpisują się w nurt tzw. *serious games*, czyli gier stworzonych dla potrzeb edukacyjnych. Często towarzyszą one podręcznikom i są dostępne *online* na stronach wydawców. Ich zdecydowaną przewagą nad grami rozrywkowymi jest to, że skupiają się na wybranym zagadnieniu gramatycznym bądź językowym. Są ponadto krótkie, zaś postępy językowe gracza, wyrażone najczęściej w procentowej skali, łatwo jest zmierzyć. Takie gry są interaktywnymi ćwiczeniami językowymi, jednak praktycznie zawsze są pozbawione szerszego kontekstu językowego. Gry rozrywkowe natomiast oferują nam żywy język i szeroki kontekst – te jednak charakteryzuje duża nieprzewidywalność językowa, zarówno w warstwie słownikowej jak i gramatycznej. Co więcej, postępy językowe w grach rozrywkowych nie są mierzone w ogóle (bo nie taki jest cel tych gier) i to my musimy dostarczyć narzędzi zewnętrznych do zbadania tego, czy uczniowie się czegoś nauczyli. Jeśli ktoś zaczyna dopiero przygodę z grami na zajęciach, to zdecydowanie bezpieczniejsze i prostsze do zastosowania są gry typowo edukacyjne, szczególnie polecam do skorzystania z oferty *online* British Council (linki w bibliografii).

Gry wokół nas

Adaptowanie oryginalnych gier do zajęć językowych jest jednak tylko jedną z dróg, którą można w kwestii grywalizacji pójść. W 2015 r. dzięki portalowi edukacyjnemu Coursera wzięłam udział w znakomitym kursie *Gamification* zorganizowanym przez University of Pennsylvania. To wtedy właśnie zapoznałam się z koncepcją grywalizacji jako użycia elementów projektowania gier w kontekstach niezwiązanych z grami (Deterding i in. 2011:9). By zastosować grywalizację, nie potrzeba bowiem gry jako takiej, a jedynie znajomości i umiejętności zastosowania mechanizmów w niej występujących. W tym sensie każdy z nas jest „grywalizowany” niemal każdego dnia. Któż z nas nie ma dziś w portfelu choć jednej karty lojalnościowej umożliwiającej zbieranie punktów, które potem wymienić możemy na konkretne nagrody? Ile osób korzysta regularnie z aplikacji mierzących postępy, np. przy uprawianiu sportu? Powyższe przykłady to wywodzące się z gier mechanizmy, które zostały wykorzystane

w biznesie w celu pozyskania większej liczby klientów i, co za tym idzie, maksymalizacji zysków. Dlaczego więc my, nauczyciele, nie mielibyśmy wykorzystać gier również po to, by zmodyfikować sposób, w jaki prowadzimy nasze zajęcia i jednocześnie nakłonić naszych uczniów do bardziej wyťažonej pracy? Nie jest to zadanie proste, ale osiągalne. Aby więc gry wykorzystać zawodowo i dzięki temu lepiej zrozumieć naszych uczniów, najlepiej zacząć w nie po prostu grać.

Co oferują gry

Gry wciągają – tak najprościej można by określić uczucie, które towarzyszy graczom spędzającym kolejne godziny na pokonywaniu nieistniejących potworów i rozwiązywaniu wirtualnych zagadek. Jednak ostatecznemu produktowi, jakim jest wciągająca gra, towarzyszy ogromne zaplecze teoretyczne i praktyczne, obejmujące nie tylko koncepcje związane z projektowaniem gier, lecz również zagadnienia wywodzące się z psychologii i socjologii. Temat ten w bardzo przystępny a zarazem wyczerpujący sposób opisała Jane McGonigal w swojej książce wymownie zatytułowanej *Reality Is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World* (Rzeczywistość nie działa. Dlaczego gry sprawiają, że jesteśmy lepsi, i jak mogą one zmienić świat).

Na poziomie budowy gier (nie tylko komputerowych) oraz cech, które są niezbędne do tego, by gra naprawdę była grą, autorka wyróżnia następujące konieczne cechy: cel, zasady, system informacji zwrotnej oraz dobrowolne uczestnictwo (McGonigal 2011:21). Już tutaj warto się na chwilę zatrzymać i zauważyć, że pierwsze trzy pozycje odznaczają się czymś, czego wszystkim nam w życiu codziennym często brakuje – prostotą, jasnością i klarownością. Jeśli celem naszej gry jest ułożenie wirtualnego pasjansa, zasady mówią nam, że karty możemy układać jedynie naprzemiennie kolorami, i w momencie położenia karty o tym samym kolorze wraca nam ona na poprzednią pozycję, a po ułożeniu całości widzimy na ekranie fajerwerki, to nie ma tu miejsca na dywagacje, rozterki czy też podejmowanie trudnych, obarczonych konsekwencjami decyzji. Gry oferują nam świat przejrzysty i nieskomplikowany, co zwykle bardzo lubimy. Z tego też wynika ostatni warunek czyli nasze dobrowolne w nich uczestnictwo, i logiczna staje się podana przez autorkę za filozofem Bernardem Suitsem definicja gry (McGonigal 2011:22): *[p]laying a game is the voluntary attempt to overcome unnecessary obstacles* (granie w grę jest dobrowolnym usiłowaniem pokonywania zbędnych barier; tłum.wł. – A.R.).

To pokonywanie barier, które nam wydają się zwykłą rozrywką, autorka nazywa ciężką pracą

(McGonigal 2011:28), którą wybieramy sami dla siebie. W odróżnieniu od pracy realnej, która rzadko jest idealnie dopasowana do naszych zdolności czy umiejętności, praca w grach jest zawsze na granicy tego, co jesteśmy w stanie wykonać (choć czasem musimy wysilić się bardziej). To dopasowanie wyzwań do umiejętności wywodzi się z teorii amerykańskiego psychologa Mihály'a Csíkszentmihályiego zwanej przepływem (z ang. *flow*) i jest stosowane w całym przemyśle związanym z grami, jako że operowanie na granicy własnych możliwości daje nam zwyczajnie największą satysfakcję z wygranej i najmniejsze niezadowolenie w wypadku porażki, a co za tym idzie – dostarcza silnych, pozytywnych emocji.

A skoro mowa o porażkach, to muszę przyznać, że jest to jedna z rzeczy, które mnie w grach najbardziej fascynują. Porażki w grze są zjawiskiem wyjątkowo pozytywnym – badania dowodzą, że, z jednej strony, porażka w grze może przynosić graczowi równie silną satysfakcję co wygrana (McGonigal 2011:66), z drugiej zaś, gracz nieodnoszący w grze porażek (lub odnoszący ich zbyt mało), postrzega grę jako mniej ciekawą (Juul 2009:237). Dla mnie jako gracza porażka jest dobra z kilku powodów. Po pierwsze nie niesie ze sobą daleko idących konsekwencji. Nawet jeśli na ekranie pojawia mi się napis *Game over*, to mam możliwość powrotu do punktu, w którym sobie nie poradziłam i spróbowania jeszcze raz. Po drugie, ów powrót stanowi dla mnie pozytywne wyzwanie, gdyż muszę zastanowić się, co zrobiłam źle, i opracować nową strategię. Po trzecie, satysfakcja z pokonania przeszkody za drugim lub kolejnym razem jest naprawdę dużo większa niż w przypadku, gdy od razu udaje mi się zaliczyć kolejny etap rozgrywki. Karl M. Kapp w swojej książce *The Gamification of Learning and Instruction* (2012:XXII) napisał jedno zdanie, które bardzo zapadło mi w pamięć: *Games are the ideal learning environment with their build-in permission to fail, encouragement of out-box thinking, and sense of control* (Gry dają przyzwolenie na porażkę i poczucie kontroli oraz wspierają myślenie kreatywne – dzięki temu są idealnym środowiskiem do uczenia się; tłum. wł.–A.R.).

Ale co to ma wspólnego z lekcjami języka obcego...

Zanurzenie się w świecie gier i odczucie przyjemności i satysfakcji, jaką czerpie się z grania, może pozwolić nam, nauczycielom, spojrzeć na prowadzone przez nas zajęcia z nieco innej perspektywy i zmodyfikować je w wielu różnych warstwach w taki sposób, by lepiej odpowiadały potrzebom młodych graczy. Większość naszych uczniów w coś gra, a to wpływa na ich percepcję procesu uczenia się. Postawienie siebie w pozycji gracza i zidentyfikowanie

mechanizmów, które angażują nas najbardziej, pozwoli nam zaprojektować pojedyncze lekcje, moduły albo nawet całe kursy w taki sposób, by skutecznie motywowały uczniów do bardziej wyťažonej pracy.

Obszarami, które możemy optymalizować, sięgając do gier, są m.in.: autonomia uczniów, system oceniania, podejście do (poprawiania) błędów, dopasowanie nauczania do stylów uczenia się oraz wykorzystywania opowiadania/narracji na lekcji (z ang. *storytelling*). Każde z tych zagadnień jest bardzo obszerne, a możliwości wprowadzania elementów grywalizacji różnorodne. Czasem warto zacząć od rzeczy małych i zobaczyć, czy przynoszą nam one pozytywne efekty.

Kilka lat temu uczyłam grupę złożoną z pięciorga uczniów, dwóch chłopców i trzech dziewczynek, w wieku gimnazjalnym (na chwiejnym poziomie B1), która okazała się dla mnie dużym wyzwaniem. To trudny etap, ponieważ młodzież przestawia się z tłumaczenia słów i zdań w języku obcym na myślenie i mówienie w tym języku. W komunikacji nie pomagały również nabierające w tym wieku coraz większego znaczenia kwestie damsko-męskie. Część grupy nie pałała również zbyt wielkim entuzjazmem do odrabiania prac domowych, a jako że uczyliśmy się w prywatnej szkole językowej, oceny nie były tutaj skutecznym narzędziem motywującym. Postanowiłam więc pod koniec nauki przeprowadzić z nimi mały eksperyment.

Przygotowałam prostą tabelkę w arkuszu kalkulacyjnym, do której wpisałam daty pozostałych do końca kursu zajęć oraz obszary, za które można było zdobyć tzw. punkty doświadczenia. Wskazałam tu przede wszystkim odrabianie prac domowych oraz używanie języka angielskiego w trakcie zajęć, dodałam punkty za kartkówki oraz większe testy, a także za zadania dodatkowe, które, czerpiąc z nomenklatury grywalizacyjnej, nazwałam *quests*. Uczniowie zbierając punkty, osiągalni kolejne poziomy, a nagrodą dla osoby, która zdobędzie ich najwięcej, było podniesienie oceny końcowej za kurs o pół stopnia. Tworząc progresję punktów potrzebnych na kolejne poziomy, wzorowałam się na grze *World of Warcraft*, zmniejszyłam jednak rząd wielkości, ponieważ w grze doświadczenie zdobywane było wtedy w setkach i tysiącach punktów. Czym były nasze dodatkowe zadania w wyznaczonych obszarach? Niczym innym jak zadaniami typu CLIL dopasowanymi do tematyki lub zagadnień gramatycznych omawianych na lekcji. Ich zaletą było to, że zawsze były niespodzianką i często wymagały od uczniów umiejętności innych niż tylko językowe, co sprawiało, że trzeba się było bardziej napracować. Zadania tego typu wykorzystywałam na lekcjach z tą grupą już wcześniej, ale nadanie im

Rysunek 1: Tabela punktów doświadczenia

Natalia C.	Homework	5.05	07.05	12.05	14.05	19.05	21.05	26.05	28.05	
		15	5	30	10	54	10	0	30	
	Using English	5.05	07.05	12.05	14.05	19.05	21.05	26.05	28.05	
		7	10	10	10	10	0	10	10	
	Short Tests	Houses	Adjectives	Australia						
		12	14,5	11						
	Progress Tests	Unit 1								
		34,5								
	Quests	Quest 1	Quest 2	Quest 3	Quest 4	Quest 5				
		5	17	0	15	10				
Homework	5 points for each task									
Using English	5 or 10 points									
Short and Progress Tests	number of points scored during the test; if the test is failed and repeated, then only half of the points from the repeated test is added;									
Quests	5 - 10 points for individual quests, 10 - 20 points for group quests (defined with each quest)									
	Level	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Points	40	50	50	70	70	80	90	110	110
	Total points	40	90	140	210	280	360	450	560	670
	Total points									
	340									
	Level									
	6									

rangi „questów” i dodanie elementu współpracy przy niektórych zadaniach uczyniło je niesamowicie ekscytującymi i wyczekiwanyymi wydarzeniami.

Efekty mojego eksperymentu zadziwiły nawet mnie samą. Chłopcy zapalili się do pomysłu bardziej niż dziewczęta i od razu na chłodno zaczęli kalkulować, co im się bardziej opłaca (a oczywiście opłacało się robić jak najwięcej). Nasza pierwsza lekcja po wprowadzeniu tego systemu była niesamowita, bo każdy z uczniów starał się ze wszystkich sił mówić po angielsku, a unikać polskiego i wszyscy wyszli z lekcji równo tym wysiłkiem wyczerpani. Ale udało im się! Prace domowe okazały się nagle możliwe do odrobienia i choć otrzymanie punktów nie było uzależnione od poprawności wykonania zadania (stwierdziłam, że na tym etapie zależy mi na tym, by praca domowa w ogóle była robiona), jakość prac domowych była stosunkowo wysoka. Ale największą radością dla mnie było to, że najsłabsza w grupie osoba, która przez cały rok notorycznie wymigiwała się od wykonywania jakiegokolwiek pracy, nagle okazała

się najbardziej sumienną uczennicą z całej grupy i wygrała całość zabawy. Wręczając jej świadectwo ukończenia kursu powiedziałam jej tylko, żeby pamiętała, że jeśli zechce, to potrafi, a ona obdarzyła mnie w zamian pięknym uśmiechem.

Podsumowanie

Gry komputerowe to jeden z najszybciej rozwijających się rynków i coraz więcej (nie tylko młodych) osób poświęca dużą część swojego wolnego czasu na podbijanie wirtualnych światów. Spędzając długie godziny przed ekranem, gracze uczą się nowych, niezbędnych dla danej gry umiejętności, a nauka ta nie pozostaje bez wpływu na ich percepcję uczenia się na innych płaszczyznach. Zaprzyjaźnienie się z grami komputerowymi i poznanie mechanizmów w nich wykorzystanych może okazać się również dla nas, nauczycieli języków obcych, nie tylko świetną rozrywką, ale też znakomitą lekcją i krokiem do tego, by stać się lepszymi i bardziej efektywnymi edukatorami.

BIBLIOGRAFIA:

- Csíkszentmihályi, M. (1997) *Finding Flow. The Psychology of Engagement with Everyday Life*. New York: BasicBooks.
- Deterding, S. i in. (2011) From Game Design Elements to Gamefulness: Defining “Gamification” W: *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference* [online][dostęp: 16.05.2017] <<https://dl.dropboxusercontent.com/u/220532/p9-deterding.pdf>>.
- Dignan, A. (2011) *Game Frame: Using Games as a Strategy for Success*. New York: Free Press.
- *Gamification* – MOOC, University of Pennsylvania, prowadzący: K. Werbach [online][dostęp: 07.06.2017] <<https://www.coursera.org/learn/gamification>>.
- Gee, J. (2005) Learning by Design: good video games as learning machines. W: *E-Learning*, 2(1) [online][dostęp 15.03.2016] <<http://www.academicolab.org/resources/documents/Game%20Paper.pdf>>.
- Juul, J. (2009) Fear of Failing? The Many Meanings of Difficulty in Video Games W: M. J. P. Wolf i B. Perron (red.) *The Video Game Theory Reader 2*. New York: Routledge [online][dostęp: 07.06.2017] <<http://www.jesperjuul.net/text/fearoffailing/>>.
- Kapp, K. (2012) *The Gamification of Learning and Instruction: Game-based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco: John Wiley & Sons.
- McGonigal, J. (2011) *Reality Is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World*. New York: Penguin Press.
- Sheldon, L. (2012) *The Multiplayer Classroom: Designing Coursework as a Game*. Boston: Course Technology/Cengage Learning.
- Werbach, K. i Hunter D. (2012) *For the Win*. Philadelphia: Wharton Digital Press.
- Gry dostępne na stronie British Council: <<http://learnenglishkids.britishcouncil.org/en/fun-games>>; <<http://learnenglish.britishcouncil.org/en/games>>.

ANNA RZEŹNIK Absolwentka Wydziału Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego i doktorantka w Instytucie Anglistyki UW. Od 14 lat zajmuje się nauczaniem języka angielskiego i niemieckiego w prywatnych szkołach językowych oraz metodyką nauczania języków obcych. Współpracowała z Oxford University Press. Jest współautorką repetytorium *Destination: Matura 2015* oraz autorką wielu materiałów do nauczania języka angielskiego.

Niemiecki szybko i skutecznie?

Kursy dla opiekunów osób starszych z perspektywy lektorki

EMILIA PODPORA-POLIT

W ostatnich latach pojawiło się wiele firm oferujących pracę w charakterze opiekuna osób starszych w Niemczech. Zapotrzebowanie na takie usługi jest ogromne, a chętnych na wyjazd też nie brakuje. Widać także pewne ożywienie na językowym rynku wydawniczym: publikowane są samouczki i poradniki językowe skierowane do tej grupy zawodowej. Firmy oferujące pracę często organizują też kursy językowe dla swoich klientów. W tym tekście chciałabym przedstawić swoje dydaktyczne doświadczenia i przemyślenia związane z nauczaniem języka niemieckiego na takich kursach.

Nauka inna niż w szkole

Może to niewiarygodne, ale okazuje się, że nie każdy nauczyciel/lektor potrafi prowadzić kursy dla zmotywowanych dorosłych. Wydaje się, że nie ma nic prostszego: małe grupy, dorośli, brak problemów z dyscypliną, uczenie podstaw języka. A jednak. Ten fakt uświadomiła mi jedna z moich uczennic, która ubolewała, że z powodu odległości nie może uczęszczać na moje lekcje. W miejscu zamieszkania mogłaby się uczyć prywatnie, ale tam są nauczyciele, którzy *uczą po szkolnemu*, a jej potrzebny jest *język na co dzień*. Co to znaczy *uczyć po szkolnemu*? To działania nauczycieli, którzy zbyt duży nacisk kładą na gramatykę i poprawność językową. W szkole uczeń za brak znajomości odmiany rodzajnika, czasownika, przymiotnika itd. może dostać jedynkę. Podręczniki obfitują w różnego rodzaju ćwiczenia gramatyczne, a każdy test zawiera takie zadania. Nie neguję ich wartości, gramatyka jest ważna, a niemiecki jest *językiem gramatycznym*, ale na kursie dla opiekunów punkt ciężkości musi spoczywać na słownictwie. Inaczej taki kurs nie przyniesie pożądanego efektów w postaci komunikatywnej znajomości języka. Nie każdy nauczyciel, zwłaszcza ten uczący wiele lat w szkole, potrafi zmienić taktykę pracy i przenieść punkt ciężkości z gramatyki na słownictwo. W firmie, w której uczę, słyszałam historie o lektorach, którzy właśnie z tym sobie nie poradzili.

Komunikatywny niemiecki, czyli...

Wyrażenia *komunikatywny niemiecki*, *komunikatywne podstawy języka*, *komunikatywna znajomość języka* pojawiają się w ogłoszeniach o pracę, życiorysach, rozmowach kwalifikacyjnych. Co znaczy *komunikatywny* w odniesieniu do języka? To szeroko używane pojęcie niewiele ma wspólnego z wprowadzoną w 1972 roku przez D.H. Hymesa kompetencją komunikacyjną, oznaczającą *umiejętność rodzimego użytkownika języka dostosowywania swych wypowiedzi do aktualnej sytuacji społecznej* (Szulc 1997:111, tamże zwaną *kompetencją komunikatywną*).

Komunikatywna znajomość języka rozumiana jest powszechnie jako posługiwanie się językiem na poziomie podstawowym. *Komunikatywny* w języku polskim znaczy *1. o tekście, dziele sztuki itp.: zrozumiały, 2. dobrze porozumiewający się z innymi ludźmi, 3. mający związek z przekazywaniem informacji*¹. Czy któraś z tych definicji pasuje do języka obcego? Moim zdaniem, każda z nich po części opisuje to, czym jest komunikatywny niemiecki. Jeśli znamy język w stopniu komunikatywnym, to w ograniczonym zakresie: 1. rozumiemy czyjeś wypowiedzi i można nas zrozumieć; 2. potrafimy się porozumieć, czyli osiągnąć dany cel w tym języku; 3. umiemy przekazać określone informacje. Z opisu poziomów biegłości językowej ESOKJ wynika, że komunikatywna znajomość to poziom A1/A2: (A1): *Osoba posługująca się językiem na tym poziomie rozumie i potrafi stosować potoczne wyrażenia i bardzo proste wypowiedzi dotyczące konkretnych potrzeb*

życia codziennego. Potrafi formułować pytania z zakresu życia prywatnego, dotyczące np.: miejsca, w którym mieszka, ludzi, których zna, i rzeczy, które posiada, oraz odpowiadać na tego typu pytania. Potrafi przedstawić siebie i innych. Potrafi prowadzić prostą rozmowę pod warunkiem, że rozmówca mówi wolno, zrozumiale i jest gotowy do pomocy (Rada Europy 2003:33).

Komunikatywny niemiecki ma różne oblicza, mniej i bardziej gramatyczne. Należy pamiętać, że standardy komunikatywności będą inne dla sekretarki w firmie, a inne dla pracownika budowlanego, sprzątaczkę czy opiekunki. Oto przykład z moich zajęć: na kursie doszkalającym mam dwie kursantki: pani X posługuje się niemieckim typu „Kali jeść, Kali spać”, czyli nie odmienia żadnych wyrazów, zestawia ze sobą w dowolny sposób rzeczowniki, czasowniki, przymiotniki, tworząc w ten sposób krótkie zdania, np. *Heute ich backen Kuchen*. Ma bardzo ograniczony zasób słownictwa. Pani Y natomiast tworzy w miarę poprawne krótkie zdania, wykazuje się dużą znajomością słownictwa z zakresu życia codziennego. Zarówno pani X, jak pani Y uważają, że znają niemiecki w stopniu komunikatywnym, potrafią się porozumieć. Obie panie są zadowolone z pracy, a pracodawcy z nich.

Jedna grupa, różne wyzwania

Kurs niemieckiego dla opiekunów obejmuje 40 godzin zegarowych i trwa około pięciu tygodni. Grupy są bardzo zróżnicowane zarówno wiekowo: kursanci mają od 20 do niemal 70 lat, jak i pod względem wykształcenia: są wśród nich nauczyciele, księgowi, pielęgniarki, sprzątaczkę, salowe. Zdarza się, że niektórzy mają, moim zdaniem, niezdiagnozowaną dysleksję. Problemy te uwidaczniają się m.in. podczas przepisywania z tablicy wyrazów i zdań w języku polskim. Niektórzy z kursantów mieli już wcześniej kontakt z niemieckim, np. w szkole lub podczas pobytu w Niemczech, ale przychodzą na kurs od podstaw, gdyż czują się niepewnie lub niewiele pamiętają.

Pracuję z podręcznikiem przygotowanym na potrzeby firmy oraz wykorzystuję własne materiały. Celem nauki jest osiągnięcie minimum komunikacyjnego w języku niemieckim. Tematy zajęć oscylują wokół życia codziennego i pracy opiekuna, czyli rozkład dnia, obowiązki domowe, higiena, czas wolny, choroby, wizyta u lekarza itp. Nie jest to jednak żaden język specjalistyczny (medyczny), co najwyżej pewne jego elementy, jak nazwy chorób i podstawowych urządzeń stosowanych w opiece nad chorymi, np. cewnik, glukometr, basen sanitarny. Podopieczni moich kursantów mają zapewnioną opiekę pielęgniarską i lekarską.

Pierwszą godzinę zajęć poświęcam zwykle na omówienie technik samodzielnej nauki w domu. Wiele osób ma z tym poważne problemy, ponieważ naukę kojarzy tylko z biernym patrzeniem w kartkę i powtarzaniem. Do strategii omawianych przeze mnie należą m.in.:

- samodzielnie robione fiszki;
- karteczki memo na meblach, sprzętach, przedmiotach;
- zeszyt do słówek. Raz zakrywamy prawą, raz lewą stronę i odpytujemy siebie ze słownictwa;
- tłumaczenie zdań. Po sprawdzeniu zdań z nauczycielem można uczyć się jak ze słówkami, zakrywając zdanie po polsku, a potem po niemiecku;
- układanie zdań z nowymi słowami;
- nauka korzystania ze słownika dwujęzycznego.

Nie stosuję metod nauczania opartych na nowych technologiach, typu zadania online, kody QR. Nie wszyscy moi kursanci korzystają z Internetu i nie wszyscy mają smartfony. Zainteresowanym proponuję np. zainstalowanie programów do nauki słownictwa, jak np. Anki, lub podaję linki do przydatnych zasobów internetowych.

Kolejny problem stanowi systematyczność nauki w domu i obecność na zajęciach. Niektórzy kursanci rezerwują sobie czas na przygotowanie się do wyjazdu i regularnie uczęszczają na zajęcia oraz uczą się w domu. Inni próbują pogodzić kurs językowy z pracą zawodową, zwykle kosztem nauki języka. Aby zmobilizować ich do nauki, co kilka godzin robię krótkie kartkówki, polegające na tłumaczeniu krótkich zdań z niemieckiego na polski i odwrotnie.

Musi być prosto i przejrzyste

Okazuje się, że na takim kursie ważna jest nie tylko treść, ale także sposób jej przedstawienia. Wielkość informacji, skrótowość, informacyjno-wizualne „przeładowanie zadania” czy danej strony powodują, że moi uczniowie całkowicie się gubią i nie potrafią rozwiązać ćwiczeń. Co więcej, również zadania złożone, niejednoznaczne polecenia i presja czasu negatywnie wpływają na ich osiągnięcia (Grotjahn 2003:37).

Oto sytuacja z moich zajęć: w podręczniku mam podaną odmianę czasownika, trzecia osoba liczby pojedynczej zwykle podawana jest jako *er/sie/es macht*. Kilka razy już zdarzyło się, że ten zapis był niejasny dla moich uczniów. Musiałam na tablicy wszystko przedstawić osobno, tj. *er macht/sie macht/es macht*. Podobnie było z *viel/wenig Zeit* – dużo/mało czasu – kursanci nie potrafili odnieść podanego tłumaczenia do słów niemieckich. Osobom w młodym wieku odczytanie i zrozumienie tak podanych treści z reguły nie sprawia żadnych proble-

mów. Starsze osoby potrzebują więcej czasu, żeby odnaleźć się na nowo w roli ucznia i rozszyfrować typowe skróty podręcznikowe.

Bez tłumaczenia nic się nie da

Istotnym elementem zajęć są tłumaczenia. Jak píše Janusz Arabski (1996:193), *dorośli są najbardziej skłonni do wyszukiwania odpowiedników poszczególnych wyrazów i połączeń międzywyrazowych w języku ojczystym, a także do dosłownych przekładów; mogą więc bardzo często dochodzić do niewłaściwych wniosków, skojarzeń i uogólnień*. Częsty błąd to tłumaczenie dosłowne, wyrazu po wyrazie, z zachowaniem szyku języka polskiego, np. *Nie idę na zakupy. – Nicht gehen Einkäufe machen.*, *Mam 20 lat – Ich habe 20 Jahre*. Dlatego, zdaniem badacza, w tej grupie wiekowej *skuteczne okazują się techniki dydaktyczne przedstawiające określone elementy leksykalne i gramatyczne w zestawieniu z językiem ojczystym*. Dlatego wyjaśniam moim kursantom, że w niemieckim nie „ma się 20 lat”, ale „jest się 20 lat starym” (*Ich bin zwanzig Jahre alt.*). Innym problemem jest gorączkowe szukanie słowa czy, żeby zbudować pytania rozstrzygające typu: *Czy jest pani głodna? (Sind Sie hungrig?)*. Tłumaczę kursantom, że czy tutaj pomijamy i dopiero wtedy możemy przełożyć na język niemiecki *Czy jest pani głodna?*

Wciąż ponawiane prośby o tłumaczenie dosłownie wszystkiego mają związek z wiekiem moich uczniów. *Nowy, często dwuznaczny, pełen sprzeczności i niejasności materiał językowy jest odbierany i przetwarzany przez starszych uczniów w sposób sztywny, w ścisłym odniesieniu do języka polskiego. Tłumaczenie wszystkiego na i z języka ojczystego wydaje się być podstawową strategią stosowaną przez omawiany typ uczących się* (Łęska 2011:512). Niestety, kurs trwa zbyt krótko, abym mogła skutecznie wpłynąć na „tłumaczeniowe nastawienie” uczniów i przekonać ich do innych metod².

Gramatyki minimum

Kolejna rzecz, o której chcę tutaj wspomnieć, to dedukcyjne nauczanie gramatyki. Moi uczniowie chcą mieć wszystko podane, wyjaśnione w języku polskim. To zapewnia im komfort i poczucie bezpieczeństwa (por. Łęska 2011:512). Wychodząc naprzeciw ich potrzebom, tworzę tabelki i wykresy ilustrujące dane zagadnienie, pokazujące na przykład mechanizm tworzenia pytań czy czasu przeszłego.

PYTAJNIK	CZYNNOŚĆ	CZŁOWIEK/ RZECZ DZIAŁAJĄCA	RESZTA ZDANIA
Wo Warum Wie lange	wohnt bist bleiben	Frau Schmidt? du Sie	traurig? in Deutschland?

CZŁOWIEK/ RZECZ DZIAŁAJĄCA	SŁOWO POMOCNICZE	INFORMACJE DODATKOWE	CZASOWNIK W FORMIE CZASU PRZESZŁEGO
Ich Du	habe hast	lange die Küche	geschlafen. aufgeräumt.

Świadomie unikam używania w tabelkach pojęć *podmiot, orzeczenie, dopełnienie* itd., gdyż moim kursantom w większości nazwy te nic nie mówią. Szkołę skończyli wiele lat temu, mało pamiętają, są często *lernungewohnt*, czyli, dosłownie tłumacząc, *nieprzywykli do nauki*. Nie chcę dodatkowo obciążać ich pamięci terminami językoznawczymi, zwłaszcza że zapamiętanie materiału w języku obcym jest dla nich ogromnym wyzwaniem. Takie graficzne *rozbiórki zdań* pod względem gramatycznym ułatwiają im dostrzeżenie różnic względem języka polskiego i zrozumienie zasad funkcjonowania języka niemieckiego. Uczący się mogą później sami budować podobne zdania w domu.

Duży nacisk kładę na formy gramatyczne, których moi uczniowie będą na co dzień używać w swojej pracy. Są to przede wszystkim: pierwsza osoba liczby pojedynczej, czyli *ich*, np.: *Ich gehe einkaufen (Idę na zakupy.)*, oraz forma grzecznościowa *Sie*, np.: *Sind Sie müde? (Jest pan/pani zmęczona?/Są państwo zmęczeni?)*. Kursanci poznają pełną odmianę czasownika, ale najczęściej używają na zajęciach tych dwóch form koniugacyjnych.

Słownictwa - maximum

Jak już wspomniałam, podczas tego intensywnego kursu moi uczniowie powinni przyswoić sobie słownictwo z zakresu życia codziennego i opieki domowej nad osobami starszymi. Powszechnie wiadomo, że pamięć wraz z wiekiem pogarsza się. W dojrzałym i starszym wieku zdolność zapamiętywania w bardzo dużym stopniu zależy od czasu prezentacji materiału i jego rodzaju (Jaroszewska 2011:496). Mając ten fakt na uwadze, staram się, po pierwsze, dokonywać gruntownej i przemyślanej selekcji materiału leksykalnego. Słownictwo zaprezentowane w podręczniku firmowym też wymaga nieraz swego przesiewu. Uczniowie często sami sygnalizują, co może im się przydać, co jest ważne, a co nie. Nie można przygotować się językowo na wszystkie możliwe sytuacje życiowe, ani ja, ani moi uczniowie nie jesteśmy w stanie przewidzieć, co ich spotka podczas pracy za granicą. Dobór materiału jest zawsze procesem subiektywnym i trochę, kolokwialnie mówiąc, na

wyrost: Wydaje mi się, że to jest przydatne wyrażenie, że to warto zapamiętać. Kryterium przydatności odgrywa istotną rolę, jest bowiem ważnym czynnikiem ułatwiającym zapamiętywanie. Jak słusznie zauważa Agnieszka Kubiczek (2012:89): *Kryteria odnośnie tego, które elementy zapamiętujemy lepiej są analogiczne do tych, według których prędzej je dostrzegamy, a więc przede wszystkim częstotliwość występowania lub uznanie za przydatne.*

Wprowadzenie określonych jednostek leksykalnych pozostaje w ścisłym związku z wykonywaniem przez moich kursantów pracy opiekuna. Pojawia się słownictwo dotyczące takich tematów, jak np. dom, posiłki, przebieg dnia. Agnieszka Drummer (2013:20) w swoim *Codzienniku niemieckim* podaje 100 najczęściej używanych czasowników niemieckich. To już druga istotna odpowiedź, co warto „wyłowić” z języka i podać na takim intensywnym kursie językowym.

Od dawna wiadomo, że wkuwanie na pamięć wyizolowanych słów nie stanowi efektywnej metody nauki. Słownictwo należy przyswajając aktywnie, osadzając je w konkretnych kontekstach, poprzez skojarzenia, porządkując, kategoryzując i grupując, np. poprzez tworzenie rodzin wyrazów, łączenie synonimów, antonimów itp. Ponadto zapamiętywanie wspomaga jednoczesne korzystanie ze wzroku (zapis graficzny, obraz), słuchu (nagranie), motoryki (pisanie, pokazywanie) (Kubiczek 2012:89).

Dlatego ważną rolę na moich zajęciach odgrywają pomoce wizualne. Na przykład do nauki podawania czasu wykorzystuję taki wykonany w drukarni zegar.

Do prezentacji nazw urządzeń, sprzętu domowego i innych istotnych drobiazgów wykonałam własne plansze



wizualne. Wykorzystałam w tym celu obrazki ze starego podręcznika przedszkolnego oraz z Pixabay, a całość zalaminowałam. Uczniowie mają za zadanie nazwać podane przedmioty i powiedzieć, co nie pasuje do kuchni, salonu i łazienki. Następnie mówią, czego nie mają u siebie w domu albo co uważają za niezbędne w gospodarstwie domowym

Z czasopism ilustrowanych wycięłam też obrazki z różnymi elementami garderoby. Moi uczniowie losują obrazek i wyobrażają sobie, że zwracają się do podopiecznej/podopiecznego z prośbą o założenie tego ubrania. W ten sposób tworzą zdania typu: *Ziehen Sie das Kleid an! Ziehen Sie die Bluse an!*

Często sięgam też do zapożyczeń niemieckich w języku polskim. Jak trafnie zauważa Izabela Bawej (2011:96): *Uczący się łatwiej zapamiętują wybrane treści, jeżeli procesowi temu towarzyszy czynne działanie, czego przykładem są (...) techniki skojarzeniowe z językiem ojczystym lub innymi językami obcymi, wykorzystując aktywność uczącego się i ukryty potencjał jego mózgu* (2011:96). Wskazuję, że *tragen* możemy odnieść do *tragarza*, *lüften* do *lufciku*, *die Flasche* do *flaszki*, a *die Mütze* kryje się w wyrazie *szlafmyca*. Poza tym stosuję powszechnie znane techniki skojarzeniowe: *nehmen*



– *cukierki* *Nimm2*, *Wagen* – marka *Volkswagen* itd. Uczniowie wykonują również typowe zadania podręcznikowe, grupują i kategoryzują wyrazy, podpisują obrazki, uzupełniają zdania pasującymi wyrazami, wstawiają

wyraz, który usłyszą w nagraniu, porządkują dialogi itd. Poza tym wykorzystuję proste gry, jak np. memory i bingo.

Bardzo cenię też działania językowe wymagające zastosowania nabytej wiedzy w praktyce, odwołujące się do realnych sytuacji i wydarzeń. Jednym z nich jest zadanie ustne „Wyobraź sobie, że ...”, np. *1. Wyobraź sobie, że jest siódma rano. Pukasz i wchodzisz do pokoju podopiecznej. Co mówisz? 2. Właśnie myjesz podłogę w łazience. Z pokoju woła cię podopieczna. Co jej odpowiesz?* itd. Tego typu zadania stosuję zwykle pod koniec kursu, w ramach powtórzenia i utrwalenia, kiedy uczniowie mają już opanowane określone słownictwo oraz zagadnienia gramatyczne i potrafią samodzielnie tworzyć proste zdania i zadawać pytania.

Kolejne zagadnienie warte poruszenia tutaj to wymowa. Moi uczniowie już na pierwszej lekcji wyrażają swoje obawy w tym zakresie: *Ale ja nie wiem, jak to czytać*. Podręcznik zawiera tabelę z zasadami uproszczonej wymowy, wskazówkami, jak należy wymawiać poszczególne głoski, ale nie zawiera ćwiczeń fonetycznych. Uczniowie uczą się

wymowy na bieżąco, poznając kolejne słowa. Pod koniec kursu zwykle potrafią w miarę poprawnie wymawiać znane już wyrazy, ale nowe wciąż często sprawiają im trudności.

Podsumowanie

Pomimo mojego zaangażowania, nieustających poszukiwań odpowiednich zadań i wdrażania autorskich pomysłów, nie zawsze osiągam sukcesy. Nie wszyscy chcą i mogą (głównie z powodu pracy zawodowej) współpracować ze mną, nie wszyscy systematycznie uczęszczają na zajęcia i uczą się w domu, niektórzy od początku są negatywnie nastawieni do nauki i nie wierzą w swoje możliwości. Wiek kursantów nie jest czynnikiem decydującym o sukcesie językowym. Osoby starsze nadrabiają bowiem swoje deficyty intensywną nauką w domu i w rezultacie osiągają nieraz wyższy poziom językowy niż osoby o wiele młodsze. Czasami spotykam swoich uczniów, opowiadają mi wtedy o swoich doświadczeniach po pierwszym pobycie za granicą, są zadowoleni i dumni z siebie, że potrafili się porozumieć. Wielu z nich chce kontynuować naukę języka. I to mnie uskrzydla do dalszej pracy.

BIBLIOGRAFIA

- Arabski, J. (1996) *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*. Katowice: Śląsk.
- Bawej, I. (2011) Język polski jako czynnik ułatwiający naukę języka niemieckiego. W: J. Knieja, S. Piotrowski (red.) *Nauczanie języka obcego a specyficzne potrzeby uczących się*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.

- Drummer, A. (2013) *Codziennik niemiecki. Doskonalenie języka niemieckiego każdego dnia*. Warszawa: Poltext.
- Grotjahn, R. (2003) Der Faktor „Alter“ beim Fremdsprachenlernen. Mythen, Fakten, didaktisch-methodische Implikationen. W: *Deutsch als Fremdsprache*, 40(1), 32-41.
- Jaroszevska, A. (2011) Uczeń w wieku późnej dorosłości – próba charakterystyki w kontekście organizacji procesu nauczania języków obcych. W: J. Knieja, S. Piotrowski (red.) *Nauczanie języka obcego a specyficzne potrzeby uczących się*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Kubiczek, A. (2012) Fazy przetwarzania informacji językowych w nauce obcojęzycznego słownictwa. W: *Neofilolog* 39(1), 81-93.
- Łęska, K. (2011) Poziom tolerancji dwuznaczności u emerytów rozpoczynających naukę języka obcego. W: J. Knieja, S. Piotrowski (red.) *Nauczanie języka obcego a specyficzne potrzeby uczących się*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego*. Warszawa: CODN.
- Szulc, A. (1997) *Słownik dydaktyki języków obcych*. Warszawa: PWN.

DR EMILIA PODPORA-POLIT Doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, specjalność glottodydaktyka, lektorka języka niemieckiego, autorka artykułów i materiałów dydaktycznych, prowadzi blog „Nauczanie niemieckiego w teorii i praktyce”, dostępny na stronie: www.podpora-polit.pl.

1 <https://sjp.pwn.pl/sjp/komunikatywny;2564154.html>.

2 Jaroszevska (2012:496) zauważa w tej grupie wiekowej przywiązanie do klasycznych metod nauczania.

TEDx w polskiej szkole

ALINA MAŁOCHA

Nowoczesne technologie i Internet oferują bogactwo materiałów i pomysłów do zastosowania na lekcjach języka obcego w szkole. Gdzie znaleźć te właściwe i jak je wykorzystać na lekcji, by zmotywowały uczniów do pracy, rozwijały ich umiejętności językowe oraz tzw. umiejętności miękkie, dbając o ich rozwój osobisty, a w przyszłości zawodowy? Artykuł przedstawia opis projektu realizowanego w szkole średniej na lekcjach języka angielskiego z wykorzystaniem platformy TED i TEDx.

Projekt *TEDx na lekcji języka angielskiego* powstawał etapami, a zainspirowany był moją fascynacją prezentacjami TED i TEDx. O czym mowa? TED (*Technology, Entertainment and Design – Technologia, Rozrywka i Design*)¹ to marka serii konferencji naukowych organizowana przez amerykańską fundację non-profit. Jej celem jest popularyzacja, jak głosi motto inicjatywy, idei wartych rozpowszechniania (*Ideas worth spreading*). Konferencje TEDx są organizowane na całym świecie lokalnie i nie są zależne od TED, jednak stosują ten sam format konferencji: każdy mówca dostaje maksymalnie 18 minut na przekazanie ważnej idei lub pomysłu. Wszystkie prezentacje są dostępne na kanale Youtube TED Talks oraz na stronie www.ted.com.

Na pierwszym etapie mojego projektu (rozpoczynającego się w drugiej klasie liceum), uczniowie otrzymują zadanie domowe wysłuchania prezentacji TED/TEDx o dowolnej tematyce oraz nagranie jej ustnego 3-4 minutowego streszczenia w języku angielskim i przesłanie mi nagrania drogą elektroniczną. Ocenie podlega przekaz ustny, komunikatywność i wymowa. Wybór takich kryteriów ma na celu zachęcenie uczniów do nowej formy ćwiczenia, oswojenie się z nagraniem swojego głosu, a przede wszystkim rozwój umiejętności słuchania ze zrozumieniem, streszczenia komunikatu i przekazania go ustnie. Ten etap projektu, w zależności od grupy i celu, jaki chcę osiągnąć (nacisk kładę na ustne streszczenie, a nie odczytanie go z wersji pisemnej), może być realizowany dwukrotnie, lecz za drugim razem wśród kryteriów oceny pojawiają się dodatkowo poprawność i bogactwo językowe.

Ponieważ nie jest to ćwiczenie, z którym uczniowie zetknęli się wcześniej, niektórzy potrzebują dodatkowej próby i ponownego ustalenia kryteriów i terminów, aby wykonać ćwiczenie rzetelnie. Mój komentarz i ocenę uczniowie otrzymują indywidualnie, również drogą elektroniczną.

Kolejny etap projektu (realizowany zazwyczaj w pierwszym semestrze klasy trzeciej) to jeszcze raz wysłuchanie dowolnej prezentacji TED/TEDx oraz przygotowanie jej streszczenia. Dodatkowo uczniowie poproszeni są o wyrażenie swojej 1-2 minutowej opinii i refleksji na temat wysłuchanych prezentacji, z użyciem całej gamy zwrotów wprowadzonych wcześniej na lekcjach. Tym razem jednak przygotowaną wypowiedź prezentują w ciągu 6-10 minut przed swoją grupą na lekcji języka angielskiego. Podstawowe kryteria podlegające ocenie to: zaplanowanie prezentacji, długość wypowiedzi, poprawność i bogactwo językowe, język ciała i sposób wyrażenia opinii. Na tym etapie projektu uczniowie muszą poradzić sobie ze stresem związanym z publicznym wystąpieniem przed grupą, doskonałą umiejętność przejrzystego zaplanowania wystąpienia, pracują nad autoprezentacją, gestykulacją i głosem oraz, by urozmaicić swoją wypowiedź, wykorzystują nowoczesne technologie (tablica multimedialna, projektor, sieć www, wideoklip, PowerPoint, Prezi). Ważnym elementem prezentacji uczniów jest również wyrażenie swojej opinii, przeanalizowanie przekazanej w wystąpieniu TED/TEDx idei i odniesienie się do jej przesłania i treści.

Ostatni etap projektu realizowany jest w drugim semestrze klasy trzeciej. Jest to najbardziej wymagająca część, gdyż uczniowie są zachęceni do zaprezentowania swojej własnej idei, pomysłu, historii – tzw. *TEDx talk* – w klasie,

przed grupą swoich kolegów (a w perspektywie zaproszonych gości, czyli absolwentów szkoły, którzy ten projekt już realizowali) w konwencji konferencji TED/TEDx. Pracownia językowa zmienia się w scenę: uczniowie przynoszą okrągły czerwony dywan, w świetle lampy udającej reflektor na dywanie staje speaker, a w tle na tablicy pojawia się obraz z napisem: *TEDx-locally organized event*. Grupa zmienia się w żywiłowo reagującą publiczność, a ja w prowadzącą konferencję. Etap ten pozwala uczniom wyrazić swoje własne pomysły, doświadczenia i idee, rozwijać swoją wiedzę i zainteresowania, korzystać z wielu źródeł wiedzy w poszukiwaniu stosownej informacji, krytycznie odnosić się do znajdujących treści i informacji, wymieniać się wartościowymi spostrzeżeniami i pomysłami, a przede wszystkim, zgodnie z mottem *Ideas worth spreading*, dzielić się z innymi ciekawą ideą – i to wszystko po angielsku!

Główną motywacją wprowadzenia projektu *TEDx na lekcji języka angielskiego* była chęć wykorzystania autentycznego materiału językowego w klasie. Służy to rozwijaniu umiejętności słuchania ze zrozumieniem, przetwarzania usłyszanego wypowiedzi i, przede wszystkim, mówienia, zwłaszcza formułowania długiej i zaplanowanej wypowiedzi ustnej. Cel? Zmotywowanie uczniów do kontaktu z językiem obcym poza szkołą.

W trakcie realizacji projektu zauważyłam, że idee prezentowane przez prelegentów konferencji TED/TEDx stają się doskonałą platformą do dyskusji na lekcji i nie tylko. W efekcie między mną a moimi uczniami nastąpiło dużo większe porozumienie, a oni sami zostali zmotywowani do działania i zainspirowani do planowania przyszłości oraz zmiany myślenia o rzeczywistości, ludziach i świecie. Realizowanie tego projektu z czasem zaowocowało wspólnym oglądaniem konferencji na lekcjach wychowawczych i wieloma otwartymi rozmowami oraz... uczestnictwem w konferencji *TEDxKazimierz Inspiration* w Krakowie, na którą zostaliśmy zaproszeni jako prelegenci przez kuratora konferencji Richarda Lucasa, i opowiadaliśmy o swoim projekcie.²

Podsumowanie

Jako nauczyciel w szkole średniej postanowiłam wykorzystać potencjał prezentacji TED/TEDx w postaci źródła



nieograniczonych zasobów wiedzy, informacji, pomysłów i inspiracji do działania przekazywanych przez znakomitych mówców, naukowców i zwykłych ludzi z pasją i historią w tle. Jako nauczyciel języka angielskiego pragnęłam wykorzystać prezentacje jako doskonały materiał autentyczny w języku angielskim, zarówno do doskonalenia umiejętności słuchania, jak i wymowy i ortografii, poprzez możliwość czytania napisów i aktywnego skryptu oraz do rozwoju i wzbogacania słownictwa. Dzięki umoliwieniu uczniom wyboru tematyki, zakresu, długości i złożoności prezentacji, nad którą pracowali, prezentacje stały się materiałem doskonale spersonalizowanym i skrojonym na indywidualne potrzeby, zainteresowania i kompetencje językowe uczniów i dlatego, wierzę, stały się materiałem motywującym do dalszej pracy nad rozwojem języka. Może nasz wspólny sukces, mój i uczniów, posłuży jako inspiracja dla innych nauczycieli, aby poszukiwać interesujących metod i technik nauczania języka obcego w polskiej szkole?

ALINA MAŁOCHA Nauczycielka języka angielskiego z wieloletnim stażem w kolegium nauczycielskim i szkole średniej. Egzaminator maturalny i gimnazjalny OKE. Entuzjastka wykorzystywania nowoczesnych technologii oraz autentycznych materiałów w nauczaniu języka obcego, w szczególności w rozwoju umiejętności mówienia i wzbogacania słownictwa.

1 Więcej o inicjatywie na: <https://www.ted.com/>.

2 Nagranie wystąpienia dostępne pod linkiem: <https://youtu.be/F-IEjn9MWj0>.

Je suis artiste! – scenariusz lekcji

AGNIESZKA
WIERZCHOSŁAWSKA

Uczeń przedszkolny dopiero zaczyna swoją przygodę z językiem, dlatego tak ważne jest, by wypracować w nim prawidłowe i efektywne nawyki przyswajania słownictwa. Nowe słownictwo powinno przeplatać się z tym już poznany; należy je włączać w całe zdania oraz powtarzać je w różnych kontekstach i w urozmaiconych aktywnościach tak, by dotrzeć wszystkimi kanałami do pamięci dziecka. Zaprocentuje to świetnymi efektami nauczania, a dziecku da ogromną frajdę z nauki. Nie bójmy się mówić do uczniów w danym języku, ale używajmy krótkich, powtarzalnych zwrotów podpartych gestami.

Temat: Je suis artiste! Nauka kolorów.

Typ szkoły: przedszkole, klasy I-III.

Poziom nauczania: A1

CELE LEKCJI:

- komunikacyjne: dziecko potrafi używać zwrotu *c'est*; dziecko potrafi po francusku powiedzieć, jaki kolor ma dana rzecz; dziecko rozumie i wykonuje dane instrukcje po francusku: *écoutez, répétez, dansez, chantez*; dziecko potrafi przywitać się, pożegnać i podziękować po francusku,
- językowe: dziecko potrafi nazwać kolory,
- socjokulturowe: dziecko potrafi wymienić rzeczy związane z Francją, m.in. kolor flagi, potrawy, bajki/ baśnie.

Techniki pracy: praca indywidualna, w parach oraz w grupach, zabawy ruchowe, pamięciowe, zręcznościowe, zabawy z obrazkami i balonami, kolorowanka, zabawy relaksacyjne.

Przebieg lekcji

WSTĘP:

1. *Bonjour, les enfants!* (3 min.)

Witamy się z dziećmi: *Bonjour!* Włączamy piosenkę na przywitanie np. *Bonjour, bonjour, comment ça va* – *Alain le Lait*, którą śpiewamy, gestykulując (wraz

z francuskimi wskazówkami: *Les enfants: écoutez, chantez, dansez*).

CEL: sygnał do rozpoczęcia zajęć, utrwalenie powitania oraz piosenki po francusku, rozśpiewanie się i rozruszanie, przypomnienie poleceń.

2. *Combien de ballons!* (1-3 min.)

Przynosimy wiązkę nadmuchanych balonów i prosimy dzieci, by odgadły temat zajęć, a są to kolory: *les couleurs*. W miarę możliwości, możemy także przebrać się w strój malarza – pomoże to odgadnąć temat oraz nawiązać do kolejnych ćwiczeń.

*Jeśli to zajęcia z dziećmi starszymi, możemy rozdać każdemu z nich nienadmuchany balonik. Prosimy wówczas o nadmuchiwanie go i łączymy wszystkie w jeden pęk. Będzie to dla dzieci dodatkowe ćwiczenie oddechowo-sprawnościowe.

CEL: ustalenie tematu zajęć.

3. *C'est quelle couleur?* (2 min.)

Wprowadzenie nazw kolorów. Przygotowujemy 11 obrazków z kolorami (biały, żółty, pomarańczowy, różowy, czerwony, zielony, niebieski, fioletowy, brązowy, szary, czarny). Pokazujemy dzieciom obrazek i wyraźnie nazywamy dany kolor po francusku. Dajemy dzieciom sy-

gnał do powtórki: *Répétez, c'est... (blanc, jaune, itd.)*. Słownictwo powtarzamy dwukrotnie.

CEL: wprowadzenie nazewnictwa kolorów, ćwiczenie prawidłowej wymowy.

CZEŚĆ WŁAŚCIWA ZAJĘĆ:

4. *Je suis peintre!* (6 min.)

Ćwiczenie utrwalające nazwy kolorów. Robimy z dziećmi szybką burzę mózgow na temat tego, z czego słynie Francja, dążąc do tego, by padło słowo *malarstwo*. Przygotowujemy jedenaście pojemników z farbami i dzielimy je na dwie grupy. W pierwszej: biały, żółty, niebieski, czerwony i czarny, natomiast w drugiej: pomarańczowy, różowy, zielony, fioletowy, brązowy, szary, oraz pędzel. Dodatkowo przygotowujemy również czystą paletę do farb. Uczniowie także otrzymują pędzle (czyste) – rozdając je, mówimy: *Voilà, un pinceau*, a dzieci odpowiadają *merci*.

Dzieci siadają w kole i na hasło: *Je peins en + nazwa koloru*, np. *jaune* (w tym czasie bierzemy pojemnik z daną farbą i pędzlem nanosimy ją na paletę), ich zadaniem jest znaleźć w sali przedmiot w tym kolorze i udawać, że go malują. Do tej części ćwiczenia wykorzystujemy tylko kolory z pierwszej grupy.

Następnie dzieci wracają do koła, a my mówimy, że potrzebujemy danych kolorów (z drugiej grupy) i pytamy, czy wiemy, jak je uzyskać z obecnych kolorów. Bierzemy dwa pojemniczki, których kolory po wymieszaniu stworzą nowy kolor, oraz kartkę i prosimy uczniów, by odgadli, jaki kolor powstanie. Jeden ze zgłaszających się uczniów (prosimy ich o zgłaszanie się: *Levez les mains!*) miesza kolory na kartce: np. żółty i czerwony, z których powstanie pomarańczowy. Kolejny ochotnik spośród pojemniczków z drugiej grupy wybiera kolor, który otrzymaliśmy, i podaje go nam, a my nanosimy go na paletę. Potem każdy uczeń ponownie szuka w sali przedmiotu w tym kolorze i udaje, że go maluje.

CEL: utrwalenie nazewnictwa kolorów, przypomnienie zasad mieszania kolorów, rozwijanie motoryki małej poprzez trzymanie pędzla, ćwiczenie spostrzegawczości, wykonywanie ćwiczeń według instrukcji.

5. *Un, deux, jaune!* (2-3 min.)

Przygotowujemy kartoniki z poznawanymi kolorami (po dwa z każdego), każdemu dziecku wręczamy jeden kartonik. Dzieci maszerują w rytm muzyki (może być to poznana już wcześniej piosenka, wtedy dzieci mogą ją podśpiewywać). Po zatrzymaniu muzyki dzieci dobierają się w pary zgodnie z kolorami. Sprawdzamy pa-

ry, pokazując duży obrazek z kolorem i mówiąc: *Qui a... p.ex. un jaune?* Dana para podnosi kartoniki i dzieci powtarzają: *jaune*. Zabawę możemy powtórzyć, gdy dzieci wymieniają się między sobą kartonikami tak, by mieć inny kolor.

CEL: umiejętność pracy w grupie i w parach, wykonywanie zadań według instrukcji, koncentracja, utrwalanie nazewnictwa.

6. *J'aime danser!* (2-3 min.)

Rozdajemy dzieciom balony wykorzystane w ćwiczeniu nr 2. Dzieci z balonikiem we wskazanym kolorze tańczą (p.ex. *dancez, les blancs*) do piosenki *Arc en ciel – Alain le Lait*. Możemy podać kilka kolorów jednocześnie (nie dopuszczamy do sytuacji, by tańczyło tylko jedno dziecko, by nie onieśmiała go przy całej grupie, której uwaga skupi się tylko na nim).

CEL: ćwiczenie motoryki małej i dużej poprzez taniec z balonem, powtórka nazw kolorów, koncentracja.

7. *Je suis artiste!* (4-5 min.)

Zapraszamy dzieci do stolików do kolorowanki-paryżanki, czyli kolorowanki, na której znajdują się rzeczy związane z Francją¹. Każdą rzecz należy pokolorować/pomalować farbami na dany kolor. Wskazujemy kolor, a dzieci szukają na obrazku rzeczy, która do tego koloru pasuje. W celu weryfikacji pokazujemy dzieciom obrazek w danym kolorze (np. obrazek Śpiącej Królowej w różowej sukience) i mogą przystąpić do pomalowania. Do danych przedmiotów dopasujemy następujący kolor: ser – żółty; Wieża Eiffla – szary; żaba – zielony; flaga Francji – biały, czerwony, niebieski; kasztany – brązowy; winogrona – fioletowy; kruk i lis (*Corbeau et Renard – Jean de La Fontaine*) – czarny i pomarańczowy; suknia Śpiącej Królowej (baśń Ch. Perraulta) – różowy.

CEL: rozpoznawanie i utrwalanie rzeczy związanych z Francją, dopasowywanie koloru do treści, ćwiczenie motoryki małej – trzymanie kredki, kolorowanie danego rysunku, praca indywidualna.

Podsumowanie:

8. *On le sait!* (2-3 min.)

Przygotowujemy koszyk np. z owocami (może być to wprowadzenie do kolejnych zajęć o owocach). Wybieramy jeden owoc i – używając niewłaściwego koloru – pytamy dzieci, czy jest on w tym kolorze, np. pokazujemy banan i pytamy: *C'est rouge?* A dzieci odpowiadają: *Non! C'est jaune*. Jeśli nie dysponujemy owocami lub

kolorowymi przedmiotami, możemy po prostu wrócić do naszych kolorowych balonów.

CEL: Sprawdzenie, jak dzieci zapamiętały wprowadzone kolory, ćwiczenie zwrotów *non/oui* i konstrukcji *c'est*, sprawdzanie spostrzegawczości.

9. *Massage, je l'adore!* (2-3 min.)

Stosujemy na koniec ćwiczenie wyciszające, dzieci otrzymują po jednym baloniku, dobierają się w pary (tak, by miały różne kolory balonów) i kładą się na brzuchu. Po wskazaniu balonika: *Un ballon bleu fait le massage*, dziecko, które ma niebieski balonik, masuje nim koleżkę/koleżankę z pary po plecach. Wymieniamy wszystkie kolory, tak by każde dziecko wykonało ćwiczenie.

CEL: utrwalenie nazw kolorów, wyciszenie dzieci, wzmacnianie relacji między nimi, oswajanie z dotykiem.

10. *Merci, au revoir!*

Dziękujemy dzieciom za wspólne zajęcia i żegnamy się z nimi.

AGNIESZKA WIERZCHOSŁAWSKA Absolwentka Nauczycielskiego Kolegium Językowego w Toruniu w zakresie języka francuskiego, filologii romańskiej na UMK w Toruniu oraz KPSW w Bydgoszczy w zakresie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Doktorantka na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy na wydziale Pedagogiki. Nauczycielka języka francuskiego w przedszkolu. Członek stowarzyszenia Prof-Europe.

1 Pomocny może się okazać scenariusz poświęcony kulturze Francji, który ukazał się w JOwS 2/2017.

Abstracts

ANNA CIENIUCH-KRÓL

Effective Vocabulary Teaching and Learning

In the practical approach to learning foreign languages teachers focus on four basic skills: speaking, writing, reading and listening. One of the aspects of developing these skills is vocabulary acquisition. How to teach and learn vocabulary effectively then? Research on human memory and brain functioning shows that learners react to various memorising techniques and, with the use of appropriate teaching materials and programs, they may quickly and effectively remember new words and develop their languages skills. Not to mention such elements as personal and external motivation, as well as teachers' attitudes and the atmosphere in the classroom – they all affect what we learn and remember.

IWONA JANOWSKA

Mediation and Mediation Activities in Teaching Foreign Languages

Following the CEFR publication in 2001, mediation has become associated with teaching foreign languages. It has been recognized as a wholesome language activity, along with reception, production and interaction. Still, it was still treated with caution and distrust, due to a lack of illustrative descriptors and a narrow definition of the term. Redefined in 2016, mediation gains a deeper meaning: of a tool for constructing a meaning and conveying a received meaning, as well as means for creating and controlling interpersonal relations, used to intermediate and cooperate in a multilingual and multicultural society. Mediation is not only an innovation in glottodidactics, but also an important factor in understanding the new dimension of second language acquisition.

HANNA KOMOROWSKA

The Role of the Teacher in Educational Quality Assurance

The article presents an overview of approaches to quality assurance in education in general and language education in particular which have so far been adopted by main European institutions interested in individual and social development, i.e. OECD, the Council of Europe, the EU and the European Centre for Modern Languages in Graz. Advantages and disadvantages of particular sets of criteria selected for quality assurance are discussed together with their implications for pre- and in-service training, educational management and day-to-day decisions taken by language teachers.

ALEKSANDRA LEONCEWICZ

Vocabulary in Italian Language Teaching among Adults

The article discusses the importance of teaching vocabulary in practical process of teaching Italian to adults. The analysis of current teaching trends in Poland shows that teachers, as well as educational books and website are more concentrated on grammar, with inefficient attention to vocabulary, which causes a number of speaking difficulties among learners of Italian. It is necessary that teachers focus more on introducing new vocabulary during a language class. The article includes examples of exercises to use in a classroom with some theoretical explanation attached.

MONIKA ŁODEJ

Overlearning and Algorithms in Learning English Lexis

Learning and teaching English lexis requires teachers to know and understand psycholinguistic underpinnings that motivate building the mental lexicon, storing and retrieving words from our memory. Better understanding of the rules that govern the processes of remembering and forgetting new lexical items comes from research on the *forgetting curve* as well as on application of algorithms to learning vocabulary.

BEATA NAWROT-LIS

Implementing Elements of CLIL into Polish Vocational Schools

The aim of this article is to discuss introducing CLIL elements into Polish vocational schools. The models of language education in Polish and European vocational schools as well as the relationship between VET and CLIL have been discussed. Current and future difficulties related to the implementation of the latter at the level of vocational schools have been enumerated. Last but not least, a number of actions have also been recommended to facilitate this process and provide sufficient support to people directly involved in its implementation.

MATEUSZ OSTALAK

How to Teach Text and Reading Comprehension Effectively?

Reading comprehension is one of the components of a practical English exam. Countless words, idioms and collocations cause difficulties in learning this subject among students of English Philology. This article is an attempt to answer the question why it is important to teach reading comprehension and presents some practical exercises and methods which can be helpful in working with students.

OLGA PUZIA-SOBIESKA

Teachers' Role in Inclusion and their Views on it

Though inclusive teaching gains a lot of attention among scholars and the need for integration is stressed in many European and national acts, the idea of integrative foreign language learning still causes many problems of educational nature and rises mixed feelings among teachers. Thus, the author performed research on the areas which impede efficient language teaching process and provoke negative attitude towards inclusion. Teachers' provided information about their professional

preparedness to work with integrative classes, potential difficulties with implementation and achievement of goals set in syllabi, applied methods of teaching and the use of didactic materials. The results of the survey indicate weak points that need attention and remedy.

ANNA RZEŹNIK

Computer Games in Foreign Language Teaching

Nowadays computer games are ubiquitous and make almost native environment for great majority of learners. As games are predominantly learning tools, growing up in virtual worlds has had an undisputable influence on what contemporary students are used to regarding their learning processes. This article presents some mechanisms which make games involving, discusses the concept of gamification, and gives an example of its application in a foreign language classroom. It also encourages teachers to examine games more thoroughly to improve both the understanding of their students' needs and their professional abilities as educators.

LUCYNA SIKORSKA

Games in Teaching Foreigners about Polish Language Politeness

The author explores linguistic games which aim at showing the diversity of Polish polite behavior in various types of communication. The proposed games and fun activities develop the ability to perform five acts of politeness, i.e. greetings, farewells, thanks, apologies, and requests, as well as the use of forms of address. Most importantly, they are authentic games, like solving puzzles, crosswords, word searches, word plays and quizzes, and doing puzzles. Such activities are complemented by simulation games which involve linguistic actions performed in different communication situations, like at school or in a shop.

MAGDALENA SOWA

Learning and Teaching Vocabulary at A1/A2 Level for Professional Communication

The paper refers to different aspects of vocabulary learning and teaching for specific needs of communication at work. The author, convinced that it is possible to learn and teach specialized vocabulary at the beginner level (i.e. A1/A2), proves her position with current European policy guidelines and discusses the aspects which can be useful to select the type and scope of lexical content. Apart from the lexical dimension, vocabulary exercises are also an effective entry into professional logics and practices, hidden behind the initial linguistic objectives. Some examples of lexical exercises present in student's books of French for specific purposes are included to support the discussion.

AGNIESZKA STRZAŁKA

ELF, not EFL

English as a *Lingua Franca* is a term substituting English as a Foreign Language. While we all seem to agree that the world is a global village, for some reasons we are less prone to accept the proposal that English now belongs to the whole world. Paradoxically, the English language professionals, often ELF speakers themselves, feel responsible for spreading the native speaker model, understood as the best English (Sifakis 2009). The article is an attempt at answering some vital questions referring to the pedagogy of English as a *Lingua Franca*. The experimental part is based on a pilot study of Polish teachers of English aiming at probing their attitudes towards ELF.

ARTUR ŚWIĄTEK

The Use of English Determiners by Polish L2 Users

This article focuses on the use of determiners by Polish users in different proficiency groups. The practical part concerns the selected determiners based on the available corpus of Polish L2 users, namely PLEC (a component of PELCRA). The main research problem is the analysis of the scope in which Polish users of English are able to comprehend a polysemous system of the selected English determiners.

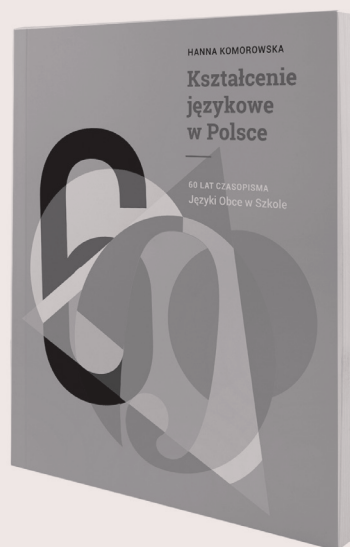
JOANNA TARGOŃSKA

Underdeveloped Lexical Competence of Students

Working on vocabulary in a foreign language class significantly affects the level of students' lexical skill. Unfortunately, according to research conducted in many countries, foreign language students' lexical skills are often underdeveloped. Problems can result from teaching practices or from inefficient focus on lexis during the education process. This paper presents the following problem areas in lexical competence: limited vocabulary, low quality of words memorized, underdeveloped productive vocabulary, problems with recall from the mental lexicon and interference errors.

**60 LAT
CZASOPISMA
JĘZYKI OBCE
W SZKOLE**

HANNA KOMOROWSKA
*Kształcenie
językowe
w Polsce*



Nowoczesna postać dydaktyki języków pojawiła się (...) 60 lat temu, a za symboliczną datę powstania polskiej glottodydaktyki można uznać społeczno-polityczne przemiany (...) po październiku 1956 roku, kiedy możliwe było w miarę swobodne – w porównaniu z poprzednimi latami – kształtowanie poglądów na edukację językową. Poglądy te można było nareszcie nie tylko wypowiadać, ale też prezentować na piśmie, co wcześniej (...) nie było w ogóle możliwe. Dowodem tego stały się narodziny pierwszego polskiego czasopisma poświęconego metodyce nauczania języków zachodnioeuropejskich.

Obchodzimy w bieżącym roku sześćdziesięciolecie czasopisma Języki Obce w Szkole. Niewiele specjalistycznych czasopism może pochwalić się taką długowiecznością, i – co więcej – taką elastycznością i żywotnością.

(ZE WSTĘPU)

