

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

JĘZYKI: OBCE

w szkole

NR 2/2019

TEMAT NUMERU

Styl pracy
uczniów

AGNIESZKA PIETRZYKOWSKA

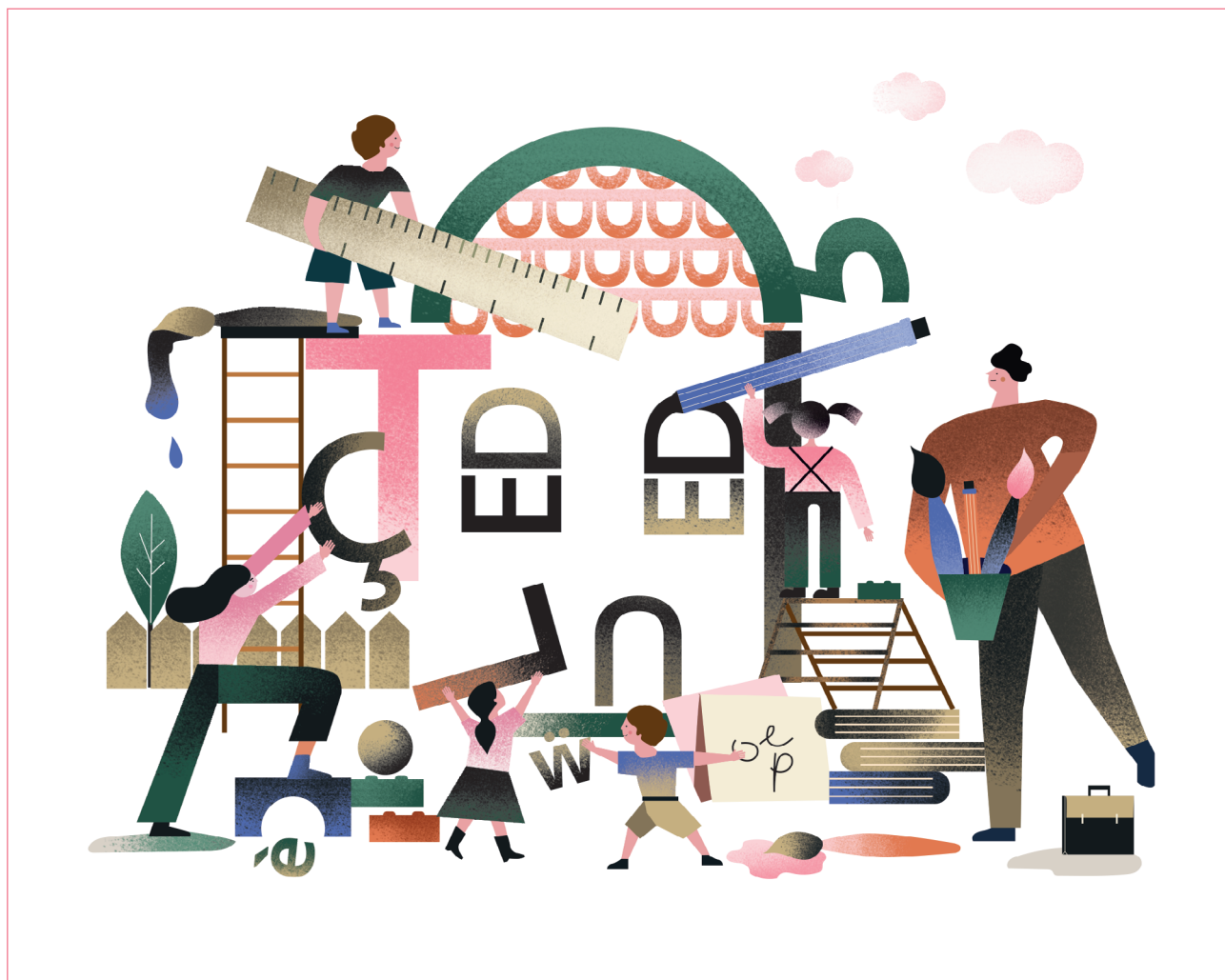
Autonomia
ucznia
w praktyce

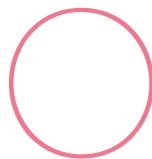
MAGDALENA KARASEK, MATEUSZ GAZE

Co przyszli lektorzy języka
polskiego jako obcego
wiedzą o czasowniku?

JAN ILUK

Milczenie
w dyskursie
lekcyjnym





autonomii uczniów w edukacji językowej mówi się i pisze bez mała od pół wieku. Wydaje się, że nauczyciele marzą o uczniach autonomicznych, czyli samodzielnych i świadomych własnej nauki, ale... Właśnie, w czym tkwi owo „ale”? Może w tym, że faktyczna autonomia to rzadkość, zwłaszcza według mniemania nauczycieli? Może w tym, że nie mamy jasnego wyobrażenia, czym owa autonomia powinna naprawdę być? Może odmian autonomii uczniowskiej jest wiele, a chciałoby się raczej jednego jej modelu? A może rzecz polega na tym, że autonomię trzeba (w sobie) wykształcić, co wymaga niemałego wysiłku, zwłaszcza ze strony nauczycieli?

W kwestii stylu pracy uczniów, co stanowi temat numeru tego wydania „Języków Obcych w Szkole”, niewątpliwie jawi się sporo pytań i wątpliwości. Autorzy artykułów przeanalizowali i opisali autonomię i sposoby uczenia się języka przez swoich podopiecznych z różnych stron. Dominuje wśród nich stymulowanie uczących się do tego, by stali się samodzielni i świadomi swych działań. Badacze (M. Pawlak, I. Kowal) zwracają uwagę m.in. na wielość czynników wpływających na to, jak młodzi ludzie uczą się języków, na przykład na wiek, cele nauki, zaciekawienie, chęć rozwoju osobistego, motywacje zewnętrzne. Istotna jest perspektywa konkretnych działań kształcących autonomię i narzędzi jej służących: możemy przeczytać o połączeniu nauki języka nie tylko z rozwijaniem czytelnictwa, ale i z... kulinariami (A. Pietrzykowska), ćwiczeniami w siłowni (M. Łodej i D. Huczowska), z wykorzystaniem mapy marzeń, czyli jednego z narzędzi coachingowych (K. Ziolo-Pużuk).

Milczenie na zajęciach z języka obcego oraz korekta błędów językowych widziana jako forma agresji to problemy co najmniej kontrowersyjne. Warto więc dowiedzieć się z artykułu Jana Iluka, co milczenie lekcyjne – *nomen omen* – mówi o uczeniu się języka, a po lekturze tekstu Magdaleny Olpińskiej-Szkiełko spróbować przemyśleć własne sposoby korygowania błędów uczniowskich.

Sporo artykułów w tym numerze JOwS sytuuje się w sferze swoistego paradoksu: i tych przywołanych powyżej, i innych. Okazuje się na przykład, że chcący samodzielnie nauczyć się wymowy i fonetyki polskiej znajdą w internecie sporo materiałów, ale ich jakość pozostawia naprawdę wiele do życzenia, czego przekonująco dowodzi Ewa Badyda. Wykorzystywanie języka ojczystego na lekcjach języka obcego – mimo popularności zaleceń o możliwie pełnej imersji – ma jednak głęboki sens, m.in. dzięki stosowaniu tłumaczenia jako skutecznej i praktycznej metody nauki (A. Rędzioch-Korkuz). Z kolei przyszli lektorzy języka polskiego jako obcego mają raczej wątki zasób wiedzy o czasowniku. Autorzy tekstu na ten temat (M. Karasek i M. Gaze) prawie mimochodem wspominają o tym, że uczenie własnego języka rodzimego jako obcego jest sytuacją mocno zawikłaną poznawczo, swoiście ekwilibrystyczną, właściwie – paradoksalną.

Wydaje się, że warto by uczynić słówko „ale” patronem czy mecenasem tego numeru „Języków Obcych w Szkole” – jak to niegdyś było w *Ulicy Sezamkowej*. A może to Oscar Wilde, znany też jako Lord Paradox, mógłby być takim patronem? Paradoksy skłaniają do refleksji, czego – oprócz owocnej lektury tego numeru naszego pisma oraz udanego wypoczynku – szczerze Państwu życzymy na początku lata.

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

REDAKTOR NACZELNA	dr Agnieszka Karolczuk
SEKRETARZ REDAKCJI	Beata Maluchnik
KOREKTA	Jadwiga Marculewicz-Olaś
PROJEKT GRAFICZNY OKŁADKI	 RZECZYOBRAZKOWE
SKŁAD I PRZYGOTOWANIE DO DRUKU	Artur Ładno
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

WWW.JOWS.PL

RADA PROGRAMOWA

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

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

PROF. ZW. DR HAB. Mirosław Pawlak Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie

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

DR HAB. Radosław Kucharczyk Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego

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

DR Paweł Poszytek Dyrektor generalny Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji

DR Wojciech Sosnowski Zakład Języka Rosyjskiego Szkoły Języków Obcych UW

Aleksandra Ratuszniak Dyrektor XIII LO z Oddz. Dwujęz. w Łodzi

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

PL ISSN 0446-7965

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2019

Przedruk materiałów zamieszczonych w czasopiśmie w całości lub części możliwy jest wyłącznie za zgodą redakcji. Cytowanie oraz wykorzystywanie danych empirycznych dozwolone jest z podaniem źródła.

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

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

Publikacja bezpłatna

STYL PRACY UCZNIÓW

Mirosław Pawlak

Czym są różnice indywidualne w nauce języka obcego i jak sobie z nimi radzić? **5**

Jan Iluk

Milczenie w dyskursie lekcyjnym

Przyczyny i prewencja **13**

Agnieszka Pietrzykowska

Autonomia ucznia w praktyce **21**

Karolina Ziolo-Pużuk

Kształtowanie autonomii i umiejętności samooceny uczniów na lekcjach języka obcego

Wykorzystanie mapy marzeń **25**

Monika Łodej, Diana Huczowska

Budowanie relacji nauczyciela z uczniem

o specjalnych potrzebach edukacyjnych

z wykorzystaniem metody tutoring

31

Iwona Kowal

Motywacja do studiowania filologii szwedzkiej

jako filologii rzadkiej **37**

KOMPETENCJE NAUCZYCIELA

Ewa Badyda

O świadomości fonetycznej osób udostępniających

w serwisie YouTube materiały dla obcokrajowców

uczących się języka polskiego **43**

Magdalena Olpińska-Szkiełko

Korekta błędów w nauczaniu języków obcych

jako akt agresji? **49**

Magdalena Karasek, Mateusz Gaze

Co przyszli lektorzy języka polskiego jako obcego
wiedzą o czasowniku? **55**

Natalia Góralczyk

Czy nauczyciele języka obcego są przygotowani
do uczenia osób starszych? **61**

METODYKA

Anna Rędziach-Korkuz

Tłumaczenie szkolne a rozwijanie świadomości
językowej i sprawności mediacyjnych uczniów **67**

Paulina Dwuznik

Rozwój sprawności mediacji pisemnej
w glottodydaktyce języka prawniczego **73**

Robert Pine

Improvisational Techniques
Group 2 of 4 **79**

JĘZYK I FILM

Dorota Tomczuk

Treści historyczne jako element kształcenia
interdyscyplinarnego w nauczaniu języków obcych
Na przykładzie pracy z filmem *Sophie Scholl – Die letzten Tage* **83**

CYKL „RADOŚĆ UCZENIA SIĘ“

Dorota Kondrat

Wryte w pamięci
Wizualizacje w nauce języka angielskiego **89**

SCENARIUSZ

Anna Kończal

Warum ist Sport wichtig? **93**

PROJEKT

CKNJOiEE UW

Języki na kółkach, czyli interaktywne ćwiczenia
dla młodszych i starszych **97**

Iwona Kuczkowska, Patrycja Tajer / Goethe-Institut

„Niemiecki = Sukces w Zawodzie”
Projekt edukacyjny Goethe-Institut
skierowany do szkół branżowych i techników **105**

ABSTRACTS

107

Czym są różnice indywidualne w nauce języka obcego i jak sobie z nimi radzić?

MIROŚLAW PAWLAK

Osiągnięcie sukcesu w nauce języka obcego zależy od wielu czynników, takich jak kompetencje i zaangażowanie nauczyciela, wykorzystywane techniki i materiały czy kontakt z tym językiem poza szkołą. Kluczowe znaczenie mają jednak różnice indywidualne między uczniami, dotyczące na przykład wieku, zdolności językowych, motywacji, osobowości, stylów uczenia się i stosowanych strategii. W artykule zaprezentowano najważniejsze czynniki indywidualne w nauce języka obcego i podjęto próbę udzielenia odpowiedzi na pytanie, jak skutecznie je uwzględnić podczas lekcji.

Wiele wpływa na to, że uczenie się języka obcego przynosi oczekiwane efekty, niezależnie od tego, czy odbywa się ono w warunkach naturalnych, w sposób zinstytucjonalizowany, czy w grę wchodzi oba te konteksty. Kiedy mamy możliwość rozwijania umiejętności językowych w kraju, gdzie dany język jest powszechnie używany, kluczowe znaczenie mają sytuacje, w których go używamy, i to, jak często mamy z nim kontakt. Jeśli natomiast nauka odbywa się głównie w klasie, to niezwykle ważne jest przygotowanie nauczycieli, i chodzi tu nie tylko o kompetencje językowe, lecz także umiejętności dydaktyczne obejmujące stosowane przez nich metody i techniki czy wykorzystywane podręczniki oraz inne pomoce i materiały.

Niemniej bez względu na to, w jakich okolicznościach staramy się opanować język obcy, to, jak się uczymy i jaki poziom zaawansowania osiągniemy, zależy w dużej mierze od różnic indywidualnych, takich jak na przykład zdolności językowe, motywacja, lęk językowy, style i strategie uczenia się itp. Jak pisze Dörnyei (2005: 4), różnice te „odnoszą się do wymiarów w miarę trwałych cech osobowości, które dotyczą wszystkich ludzi, ale są w pewnym stopniu odmienne”¹. Dörnyei i Ryan (2015: 2) wyjaśniają, że są to „pewne cechy, względem których ludzie się między sobą różnią”. Warto też przytoczyć Gregersen i MacIntyre’a (2014: xiii), którzy przekonują, że „uczniowie nie tylko różnią się między sobą, ale również sami się zmieniają, często pod wpływem swoich nauczycieli”. Celem niniejszego artykułu jest omówienie najważniejszych różnic indywidualnych oraz udzielenie odpowiedzi na pytanie, czy i w jaki sposób nauczyciele mogą sobie z nimi skutecznie radzić w klasie językowej. Rozważania dotyczą wybranych czynników, a ich prezentacja jest zawężona do najważniejszych kwestii.

1 Wszystkie tłumaczenia na potrzeby niniejszego artykułu zostały wykonane przez autora.

Spektrum różnic indywidualnych

Czynniki indywidualne można klasyfikować na różne sposoby, przy czym żaden z nich nie jest optymalny. Wynika to z tego, że przenikają się one nawzajem, a wiele z nich ma wielowymiarowy charakter, będący wypadkową tego, w jaki sposób przetwarzamy informacje, jaką rolę w tym procesie odgrywają pozytywne i negatywne emocje, dana sytuacja czy osoby, z którymi wchodzimy w interakcje (Pawlak 2017a). Dlatego, jak proponuje Cohen (2010), najbardziej sensownym punktem odniesienia wydaje się stopień, w jakim różnice indywidualne dają się modyfikować dzięki różnym zabiegom dydaktycznym. Trudno się bowiem zgodzić z tezą lansowaną przez niektórych specjalistów (np. Gregersen i MacIntyre 2014), że większość cech ma płynny charakter i można je dowolnie kształtować (patrz Pawlak 2012). Poniżej są zatem omówione najważniejsze czynniki indywidualne, począwszy od tych, które można uznać za całkowicie lub w ogromnym stopniu niezmiennie, a skończywszy na tych, które w większym lub mniejszym stopniu można modyfikować. Uwzględniono też zmienne będące w sferze zainteresowań badaczy dopiero od niedawna.

WIEK

Wiek uczących się ma kluczowe znaczenie w nauce języka obcego. Po pierwsze, według tzw. hipotezy wieku krytycznego (Lenneberg 1967) rozwinięcie w pełni umiejętności językowych jest możliwe tylko do pewnego momentu (np. do zakończenia okresu dojrzewania lub nawet wcześniej). Obecnie wiemy jednak, że sytuacja jest o wiele bardziej skomplikowana, a ważniejsze od wieku mogą być na przykład: kontakt z językiem docelowym, motywacja, zdolności językowe czy stosowanie odpowiednich strategii uczenia się (Griffiths 2008; Pfenninger i Singleton 2017; Munoz i Singleton 2011). Pojawiają się też głosy, że w warunkach instytucjonalnych to dorośli mają przewagę nad dziećmi, a nie odwrotnie, choćby z uwagi na doświadczenie w nauce, jasno sprecyzowane cele czy umiejętność dłuższej koncentracji nawet na bardzo nużących zadaniach (Cohen 2010). W związku z tym stwierdzenie przez trzydziestolatka czy czterdziestolatka, że „jest za stary, żeby uczyć się języka”, nie ma uzasadnienia i należy je uznać za wygodną wymówkę.

Po drugie, niezależnie od tego, kiedy zaczyna się naukę języka, stosowane techniki muszą uwzględniać wiek uczących się, bo tak jak nie ma większego sensu podawanie reguł sześciolatkom, tak trudno przypuszczać, aby osoby dorosłe były zachwycone częstym wykorzystaniem

podczas lekcji gier ruchowych (patrz Brown 2007; Komorowska 2009).

PŁEĆ

Płeć to czynnik indywidualny, który w badaniach empirycznych bywa kontrowersyjny. Poprawność polityczna nakazuje ostrożność przy ferowaniu wyroków, w czym są lepsze kobiety, a w czym mężczyźni. Nie mniej istotne jest to, że samo pojęcie płci jest w różny sposób interpretowane, a niektórzy specjaliści twierdzą, iż nie powinno się go rozważać tylko w wymiarze biologicznym, gdyż płeć jest uwarunkowana kulturowo i stanowi część naszej tożsamości (np. Meyerhoff 2014). Jednak niektóre badania pokazują, że kobiety zachowują się inaczej niż mężczyźni podczas wykonywania zadań komunikacyjnych oraz że interakcja może być bardziej skuteczna w parach mieszanych (np. Gass i Varonis 1986). Wykazano także, że kobiety chętniej uczą się języka obcego, mają większe szanse na osiągnięcie sukcesu i częściej stosują niektóre strategie, choć jest to uzależnione od różnych czynników, w szczególności uwarunkowań kulturowych (Gu 2002; Nyikos 2008; Sunderland 2000).

INTELIGENCJA

Tradycyjnie rozumiana inteligencja, której pomiar dokonywany jest w odniesieniu do zdolności językowych i matematyczno-logicznych, to kolejna zmienna, która w imię pewnej poprawności politycznej nie jest zbyt częstym przedmiotem badań. Trzeba sobie jednak zdawać sprawę, że determinuje ona w dużej mierze inne zdolności kognitywne, a w związku z tym jej rola w nauce języka obcego, szczególnie w przypadku osób dorosłych, jest trudna do przecenienia (Biedroń i Pawlak 2016). Tradycyjnie rozumiana inteligencja wydaje się mieć większe znaczenie dla nauki systemu językowego aniżeli umiejętności porozumiewania się (Johnson 2001). Konkurencyjne koncepcje, takie jak teoria inteligencji wielorakich (Gardner 1983), zakładają na przykład, że istnieją różne rodzaje inteligencji (np. interpersonalna, przestrzenna, językowa, muzyczna), a uczący się charakteryzują się nimi w różnym stopniu. Z kolei Sternberg (1988) odróżnia inteligencję analityczną, określaną na podstawie wysokości współczynnika inteligencji, od kreatywności i umiejętności znajdowania praktycznych rozwiązań. Choć obie te teorie mają szanse przemawiać do nauczycieli, choćby z uwagi na fakt, że na co dzień dostrzegają oni mocne i słabe strony u swoich uczniów, są one krytykowane przez niektórych specjalistów i otwarte pozostaje pytanie, w jaki sposób mogą się wiązać z tym, co dzieje się w klasie językowej.

ZDOLNOŚCI JĘZYKOWE²

Ściśle powiązane z inteligencją są zdolności językowe (ang. *language aptitude*), które można najprościej zdefiniować jako pewnego rodzaju talent do nauki języka obcego. Z własnego doświadczenia wiemy, że nauka języka przychodzi niektórym osobom łatwiej niż innym, co się przekłada na finalny poziom jego opanowania. Jak bowiem napisali blisko 30 lat temu Gardner i MacIntyre (1992: 215), „w dłuższej perspektywie czasu zdolności językowe są zapewne czynnikiem, który najlepiej wyjaśnia sukces w nauce języka obcego”. Nie oznacza to jednak, że osoba obdarzona niewielkimi zdolnościami językowymi jest z góry skazana na porażkę, bo kluczowe znaczenie mają tutaj nakład pracy, a także rodzaj i poziom motywacji. Warto również zwrócić uwagę na dwie ważne kwestie. Po pierwsze, nasze rozumienie zdolności językowych bardzo się zmieniło na przestrzeni lat. Wielu specjalistów utożsamia je z tzw. pamięcią roboczą, która pozwala nam zapamiętać i przetwarzać przez kilka sekund niewielką ilość informacji podczas wykonywania zadań, w tym także językowych (Wen 2016). Inni natomiast starają się zidentyfikować pewne konstelacje zdolności, które pozwalają na optymalizację stosowanych sposobów nauczania (np. Robinson 2005). Po drugie, wciąż trwa debata nad tym, w jakim stopniu zdolności językowe są wrodzone i stąd względnie niezmiennie, a na ile można nimi manipulować przez zastosowanie odpowiednich zadań (patrz Gregersen i MacIntyre 2014).

OSOBOWOŚĆ

Mimo ogromnego znaczenia osobowości w procesie dydaktycznym jej rola w nauce języka obcego jest bardzo słabo zbadana (Dörnyei i Ryan 2015). Badacze są zgodni co do podstawowych wymiarów ludzkiej osobowości, uwzględnionych w tzw. modelu wielkiej piątki (ang. *The „Big Five” model*; McCrae i Costa 2003). Są to: otwartość na doświadczenie, ugodowość, sumienność, neurotyczność i ekstrawersja. Istnieją również teorie, które zakładają, że osobowość ma bardziej dynamiczny charakter i zmienia się zależnie od sytuacji, celów, przekonań, strategii czy szerszego kontekstu kulturowego (McAdams i Pals 2006). Badania nad rolą osobowości w nauce języka obcego pokazały między innymi, że ekstrawertycy mówią płynniej aniżeli introwertycy, szczególnie w formalnych, stresujących sytuacjach (Dewaele i Furnham 1999), otwartość na doświadczenie ma wpływ na gotowość komunikacyjną (Piechurska-Kuciel 2018), a cechy osobowości mogą warunkować stosowanie strategii uczenia się (Wakamoto 2000).

STYLE UCZENIA SIĘ

Style uczenia się można zdefiniować jako preferowane sposoby przyswajania, przetwarzania i zapamiętywania informacji, które przekładają się na to, jak uczący się podchodzą do rozwiązywania różnych zadań (Dörnyei i Ryan 2015). Z jednej strony te systematyczne wzorce zachowań stanowią atrakcyjny obszar badawczy i są zrozumiałe dla nauczycieli. Widzą oni na co dzień, że uczniowie podchodzą do nauki języka na różne sposoby, a to można w jakimś stopniu uwzględnić przy planowaniu działań dydaktycznych. Z drugiej strony istnieje ogromne zamieszanie terminologiczne, nie ma zgody co do najlepszego sposobu klasyfikacji ani co do tego, jak style powinny być identyfikowane, nie mówiąc już o konkretnych wskazówkach dla nauczycieli (Dörnyei 2005; Griffiths 2012). Na przykład niektóre klasyfikacje ograniczają się do dominujących modalności (np. wzrokowa, słuchowa) czy preferencji w odniesieniu do pracy w grupie i pracy indywidualnej (Reid 1987), ale inne uwzględniają wymiary osobowości czy szerzej rozumiane style poznawcze (np. ekstrawersja i introwersja, zależność i niezależność od pola, impulsywność i refleksyjność; np. Cohen, Oxford i Chi 2001). Wyniki badań dotyczących roli stylów uczenia się nie są jednoznaczne (Ellis 2008), w związku z czym nauczyciele muszą polegać bardziej na intuicji aniżeli na zaleceniach specjalistów. Inną ważną kwestią jest to, że choć style uczenia się są w miarę stabilne, można je w jakimś zakresie modyfikować, zachęcając uczniów do eksperymentowania z różnymi sposobami wykonywania zadań (ang. *style-stretching*).

STRATEGIE UCZENIA SIĘ

Najprościej mówiąc, strategie uczenia się to świadome myśli i działania mające na celu bardziej skuteczną naukę języka obcego i jego używanie w różnych sytuacjach (Cohen 2011; Oxford 2017). Obejmują one na przykład planowanie swojej nauki, poszukiwanie okazji do rozmowy w języku obcym, tworzenie zdań z nowymi wyrazami, aby lepiej je zapamiętać, odgadywanie znaczenia nieznanych słów z kontekstu, mobilizowanie się do nauki mimo braku postępów czy zwrócenie się do nauczyciela z prośbą o wyjaśnienie jakiegoś problemu. Punktem wyjścia do badań nad strategiami były próby określenia cech i zachowań tzw. dobrych uczniów (np. Rubin 1975) w nadziei, że będzie można z nimi zapoznać uczniów słabszych. Od tego czasu wiemy już dużo więcej o tym, jak strategie są stosowane, jakie czynniki warunkują ich wykorzystanie i jaki jest związek między ich użyciem a poziomem zaawansowania (Cohen

² Zainteresowanym Czytelnikom polecamy artykuły nt. zdolności językowych w nrze 3/2018 JOwS, zwłaszcza teksty B. Janiszewskiej, T. Knopika i E. Maciejewskiej-Stepień – przyp. red.

2011; Griffiths 2018; Oxford 2017; Pawlak 2011, 2017b). Strategie uczenia się można podzielić na:

- metakognitywne, tj. obejmujące planowanie i monitorowanie nauki, a także ocenę jej efektów;
- kognitywne, tj. dotyczące wykonywania konkretnych zadań językowych;
- afektywne, tj. takie, które pozwalają nam regulować emocje;
- społeczne, tj. te związane ze współpracą z innymi osobami.

Można je też analizować w odniesieniu do różnych podsystemów i sprawności języka, takich jak wymowa, gramatyka, czytanie czy mówienie. Niezwykle ważne jest to, że z samej częstotliwości stosowania strategii nie musi wynikać bardziej skuteczna nauka, gdyż powinny one być dostosowane do wykonywanego zadania i indywidualnego profilu uczącego się. Najlepiej, jeśli będą tworzyły swego rodzaju „łańcuchy” wspierających się wzajemnie myśli i działań (Ehrman, Leaver i Oxford 2003; Pawlak 2011). Trzeba też podkreślić, że możliwe jest prowadzenie treningu strategicznego, który, przy zachowaniu pewnych zasad, ma szansę być skuteczny i przekładać się zarówno na bardziej efektywne stosowanie działań strategicznych, jak i na lepsze wyniki w nauce języka obcego (Chamot i Harris 2019).

PRZEKONANIA

W oczywisty sposób uczący się mogą mieć różnego rodzaju przekonania dotyczące rozmaitych kwestii związanych z nauką języka obcego, takich jak na przykład trudność tego języka, sposób, w jaki powinien być nauczany, funkcje wypełniane przez nauczyciela czy same cele nauki. Przekonania te mają ogromne znaczenie, gdyż mogą się przekładać na rzeczywiste zachowania podczas lekcji – mogą stanowić realną przeszkodę w nauce, kiedy są one negatywne (np. pogląd, że w pewnym wieku nie można się nauczyć języka), bądź być źródłem konfliktów, jeśli stoją w sprzeczności z przekonaniami nauczyciela (Gregersen i MacIntyre 2014). Badania nad rolą przekonań w nauce języka obcego zapoczątkowała Horwitz (1985), która dowiodła, że mają one wpływ na końcowe jej rezultaty, choć wyniki licznych projektów badawczych są niejednoznaczne. Wielu specjalistów jest obecnie zdania, że przekonania nie są wcale tak trwałe, jak wcześniej przypuszczano, i mają dynamiczny charakter, ewoluując w zależności od kontekstu i innych czynników indywidualnych (Barcelos i Kalaja 2011). Wydaje się zatem, że można je w jakimś zakresie modyfikować, dając uczącym się możliwość refleksji nad wcześniejszymi doświadczeniami czy zachęcając ich do innego spojrzenia na określone sytuacje edukacyjne (Gregersen i MacIntyre 2014).

MOTYWACJA

Dörnyei (2005: 65) wyjaśnia, że motywacja „dostarcza początkowego impulsu do rozpoczęcia nauki języka obcego, a następnie stanowi siłę napędową do kontynuowania nauki, mimo że jest to bardzo często długotrwały i żmudny proces”. Nie powinno zatem dziwić, że obok zdolności językowych czynnik ten odgrywa fundamentalną rolę, determinując w dużej mierze ostateczny poziom opanowania języka i rekompensując różnego rodzaju deficyty w zdolnościach poznawczych. Mówiąc o motywacji do nauki języka obcego, możemy się odnosić zarówno do jej genezy, jak i intensywności wysiłku wkładanego w proces uczenia się. Według słynnej teorii Gardnera (1985), można się uczyć języka obcego, stawiając sobie za cel integrację z rodzimymi użytkownikami tego języka albo postrzegając go instrumentalnie, na przykład jako narzędzie, które pozwoli na znalezienie lepszej pracy. Motywacja może płynąć z wnętrza uczącego się, który sam odczuwa potrzebę znajomości języka, bądź pochodzić z zewnątrz, np. kiedy taką potrzebę dostrzegają jego rodzice lub on sam chce uzyskać w szkole wyższą ocenę (Deci i Ryan 1985). Przez kilkanaście ostatnich lat najważniejszą teorią motywacji w nauce języka obcego jest tzw. teoria idealnego „ja” językowego, która zakłada, że wysiłek włożony w naukę języka poddyktowany jest chęcią zmniejszenia dystansu między stanem obecnym a wizją uczącego się jako użytkownika tego języka w przyszłości (Csizér 2017; Dörnyei 2009). Teoria ta pomaga zrozumieć przyczyny, dla których rozpoczynamy naukę, ale też uwzględnia doświadczenia w procesie uczenia się, które mają wpływ na to, czy chcemy go kontynuować i jak bardzo się w niego na co dzień angażujemy (Dörnyei 2019). Wiemy obecnie, że motywacja podlega fluktuacjom, tak na przestrzeni lat czy miesięcy, jak i z lekcji na lekcję czy nawet w czasie jednych zajęć lub wykonywanych w ich trakcie zadań (Pawlak 2017c). Oznacza to, że nauczyciele mogą śmiało podejmować wysiłki zmierzające do jej inicjowania i podtrzymywania, choćby przez kreowanie, wzmacnianie i wdrażanie wizji używania języka obcego w przyszłości (Dörnyei i Kubanyiova 2014).

GOTOWOŚĆ KOMUNIKACYJNA

Ścisłe powiązana z motywacją jest gotowość komunikacyjna (ang. *willingness to communicate*), tj. „prawdopodobieństwo rozpoczęcia rozmowy, jeśli mamy wybór i sposobność” (MacIntyre 2007: 567). Ta chęć włączenia się do interakcji jest wypadkową szeregu mniej lub bardziej stabilnych czynników, takich jak na przykład osobowość, kompetencja komunikacyjna, dana sytuacja, wiara we własne umiejętności językowe czy decyzja o zaczęciu rozmowy z daną osobą (Gregersen i MacIntyre 2014). Jeśli przyjmiemy dość logiczne

założenie, że celem nauki języka obcego jest głównie rozwijanie umiejętności porozumiewania się w różnych sytuacjach, to gotowość komunikacyjna ma kluczowe znaczenie, ponieważ decyduje o tym, czy przekazemy rozmówcy określoną wiadomość, czy nie. Podobnie jak w przypadku motywacji wyniki ostatnich badań pokazują, że ten atrybut ma dynamiczny charakter, a chęć wzięcia udziału w rozmowie może się zmieniać zależnie od sytuacji (Mystkowska-Wiertelak, Pawlak 2017). Daje to możliwość zachęcania uczących się do mówienia w języku docelowym przez przemyślany dobór tematów i zadań, odpowiednie zaplanowanie lekcji, organizowanie pracy w grupach czy stwarzanie poczucia bezpieczeństwa (Gregersen i MacIntyre 2014).

LĘK JĘZYKOWY

Lęk językowy to szczególny rodzaj lęku, który można zdefiniować jako „obawę i negatywną reakcję emocjonalną, pojawiającą się, kiedy uczymy się języka obcego i kiedy go używamy” (MacIntyre 1999: 27). W klasie językowej obejmuje on strach przed porozumiewaniem się, obawę przed negatywną oceną oraz lęk w sytuacjach, kiedy uczący się są oceniani (Horwitz E., Horwitz M., Cope 1986). Może on również dotyczyć sprawności i podsystemów języka, kiedy odczuwamy strach przed pisaniem, mówieniem, słuchaniem czy popełnianiem błędów w wymowie. Jeśli chodzi o przyczyny występowania lęku językowego, to są one między innymi związane z niską samooceną, koncentracją na tym, co myślą inni, błędnymi przekonaniami, korektą błędów językowych czy niektórymi rodzajami wykonywanych zadań (Gregersen i MacIntyre 2014; Piechurska-Kuciel 2008). Mimo że w niektórych sytuacjach lęk językowy może działać mobilizująco, to najczęściej podkreśla się jego negatywny wpływ na proces nauki i jej efekty choćby dlatego, że obawa przed mówieniem czy niezrozumieniem wypowiedzi nauczyciela może utrudnić skupienie się na tym, co dzieje się w klasie, i skutkować krótkimi, kilkunastuwyrazowymi wypowiedziami. Optymizmem z pewnością napawa to, że lęk językowy można ograniczać, choć należy pamiętać, że jego występowanie może być związane z cechami osobowości, ze stylami uczenia się itp.

NOWE OBSZARY BADAŃ NAD CZYNNIKAMI INDYWIDUALNYMI

W ostatnich latach pojawiło się kilka zupełnie nowych obszarów w badaniach nad rolą różnic indywidualnych w uczeniu się języka obcego. Jednym z takich obszarów jest uczucie znudzenia podczas nauki języka. Stan ten można uznać za negatywną emocję, która powoduje, że uczący nie angażują się w to, co dzieje się podczas zajęć, choć w niektórych przypadkach nuda może też dostarczyć impulsu

do większego zaangażowania się w zupełnie nowe zadanie (Kruk i Zawodniak 2017). Badacze koncentrują się również na pozytywnych cechach i emocjach. Na przykład Dewaele i Alfawzan (2018) wykazali, że odczuwanie przyjemności (ang. *enjoyment*) ma większy wpływ na używanie języka obcego niż negatywne konsekwencje lęku językowego. Z kolei Mahmoodzadeh i Khajavy (2019) skupili się na ciekawości doznawanej w trakcie nauki języka obcego, wykazując jej pozytywny związek z gotowością komunikacyjną i poczuciem przyjemności oraz negatywny w przypadku lęku językowego. Specjaliści zaczęli również zwracać uwagę na rolę determinacji w nauce języka, rozumianej jako wytrwałość i pasja w osiągnięciu dalekosiężnych celów (Duckworth, Peterson, Mathews i Kelly 2007). Mimo że badanie Yamashity (2018) nie dostarczyło dowodów na istnienie związku między tą cechą a poziomem opanowania języka, intuicja podpowiada, że taki związek zapewne istnieje i warto tę kwestię nadal zgłębiać. Należy mieć nadzieję, że wyniki badań w wymienionych obszarach pozwolą nam lepiej zrozumieć, od czego zależy sukces w nauce języka obcego, i przełożą się na konkretne wskazówki dla nauczycieli.

Jak radzić sobie z różnicami indywidualnymi

Zaproponowanie konkretnych, ale także realnych rozwiązań, które pomogłyby nauczycielom skutecznie radzić sobie z różnicami indywidualnymi podczas lekcji języka obcego, jest bardzo trudnym zadaniem. Jak wielkie jest to wyzwanie, pokazały wyniki badania przeprowadzonego przez autora niniejszego artykułu (Pawlak 2019). Okazało się bowiem, że choć nauczyciele są świadomi istnienia takich różnic, ich wiedza w tym zakresie jest ograniczona, co oznacza, że najczęściej utożsamiają je z różnymi poziomami zaawansowania i właśnie na tym aspekcie się koncentrują. Niemniej większość respondentów uznawała różnorodność w tym zakresie za pozytywne zjawisko, a byli też tacy, którzy starali się motywować uczniów, brać pod uwagę style uczenia się czy prowadzić trening strategiczny. Rodzi się zatem pytanie, co można zrobić, aby jak najlepiej radzić sobie z różnicami indywidualnymi i w jakim zakresie jest to w ogóle możliwe.

Jak zostało zasygnalizowane powyżej, wiele czynników indywidualnych nie poddaje się modyfikacji bądź ich modyfikacja jest bardzo trudna. Nie możemy bowiem zmienić wieku uczących się, nierealne wydają się też postulaty, aby podczas lekcji języka obcego kształtować pamięć roboczą czy podejmować intensywne działania mające na celu zmianę dominujących stylów uczenia się. Możliwa jest oczywiście próba dostosowania planowanych aktywności i zadań do indywidualnych profili naszych uczniów, aby wykorzystać ich mocne strony i zwiększyć w ten sposób

szanse na sukces. O ile jednak w miarę łatwo jest przygotować lekcję dostosowaną do specyfiki dzieci, nastolatków czy osób dorosłych, o tyle ograniczenia czasowe czy codzienne obciążenie nauczycieli w zasadzie uniemożliwiają systematyczną indywidualizację. Uczniowie mogą bowiem tak bardzo różnić się pod względem cech osobowości, przekonań, zdolności językowych, pamięci roboczej i preferowanych stylów uczenia się, że po pierwsze nie da się dokładnie poznać indywidualnych profili ich wszystkich, a po drugie trudno sobie wyobrazić ciągle planowanie dla nich odrębnych zadań. Dobrym rozwiązaniem jest natomiast zapewnienie maksymalnej różnorodności, aby z zajęć mogli jak najwięcej wynieść i wzrokowcy, i słuchowcy, osoby mniej lub bardziej ekstrawertyczne czy te, które wolą koncentrować się na szczegółach, oraz te, które skupiają się na całościowym oglądzie sytuacji. Choć takie prowadzenie lekcji jest również sporym wyzwaniem, nauczyciele z pewnością w jakimś stopniu będą potrafili się z nim zmierzyć, o ile oczywiście będą mieli ochotę to zrobić.

Istnieją jednak czynniki indywidualne, które da się w większym lub mniejszym stopniu modyfikować, takie jak motywacja, gotowość komunikacyjna, stosowanie strategii uczenia się, poczucie przyjemności czy nuda. Garść wskazówek została już podana wyżej przy omawianiu poszczególnych zmiennych, ale warto tutaj przytoczyć kilka bardziej konkretnych przykładów. Na przykład Dörnyei (2001) prezentuje system powiązanych ze sobą strategii motywacyjnych, które dotyczą stworzenia podstawowych warunków motywacyjnych (np. przez zapewnienie miłej atmosfery), zainicjowania motywacji (np. przez ukierunkowanie działań uczących się na osiąganie konkretnych celów), podtrzymywania tej motywacji (np. przez rozwijanie autonomii uczących się), a także zachęcania do pozytywnej refleksji i samooceny (np. przez dostarczanie motywującej informacji zwrotnej).

Redukcja poziomu lęku językowego jest z kolei możliwa dzięki stosowaniu technik relaksacyjnych, upewnieniu się, że wprowadzane aktywności i zadania są dostosowane do umiejętności uczących się, zapewnieniu, że uczniowie mają czas na przygotowanie się do wykonania tych zadań, poprawianiu w konsekwentny, ale też przyjazny sposób błędów językowych i wzbudzaniu pozytywnych emocji (Gregersen i MacIntyre 2014).

Prowadząc trening strategiczny, należy natomiast zadbać o to, aby odbywał się on systematycznie, i upewnić się, że są przestrzegane podstawowe zasady, takie jak chociażby wstępna identyfikacja strategii, które są już stosowane, skupienie się na początku na strategiach metakognitywnych, zapewnienie licznych możliwości zastosowania poznanych strategii w innych kontekstach, a także, jeśli to

konieczne, odwoływanie się do języka ojczystego (Rubin, Chamot, Harris i Anderson 2007).

Trzeba oczywiście pamiętać, że zakres, w jakim te wszystkie zabiegi mogą być podejmowane, zależy od czasu, którym dysponują nauczyciele, gdyż ich podstawowym zadaniem jest skupienie się na działaniach dydaktycznych prowadzących do osiągnięcia przez uczniów określonego w podstawie programowej poziomu zaawansowania. Oczekiwanie w tym zakresie muszą w związku z tym być realistyczne, bo jeśli zalecenia specjalistów mają niewiele wspólnego z obiektywną rzeczywistością, to nie tylko będą one nieskuteczne, lecz także mogą spowodować, że różnice indywidualne będą w jeszcze mniejszym stopniu uwzględniane. Można zresztą postawić tezę, że najważniejsze jest, aby nauczyciele poznali swoich uczniów na tyle, by jak najskuteczniej wspierać ich samodzielną naukę języka poza klasą. Optymalizacja tej nauki będzie bowiem możliwa tylko wówczas, jeśli uczący się będą świadomi swoich indywidualnych cech i będą potrafili tę wiedzę odpowiednio wykorzystać.

Zakończenie

Choć badania empiryczne nad różnicami indywidualnymi w nauce języka obcego nie mają bezpośredniego czy może nawet przewidywalnego przełożenia na to, co dzieje się podczas lekcji, to bez wątpienia powinny one być kontynuowane. Jeśli bowiem nauczyciele nie będą w stanie systematycznie uwzględniać wiedzy w tym zakresie na lekcjach, to może im się ona przydać w rozwiązywaniu pojawiających się problemów i usprawnieniu samodzielnej nauki języka poza szkołą. Badania tego typu powinny się jednak w większym stopniu ogniskować na czynnikach, które da się w jakimś zakresie kształtować, takich jak motywacja, gotowość komunikacyjna, nuda, odczuwanie przyjemności, ciekawość, lęk językowy czy strategie uczenia się. Niewiele bowiem da się podczas lekcji zrobić w odniesieniu do zdolności językowych, pamięci roboczej i osobowości. Równie ważne jest to, aby wyniki prowadzonych badań stanowiły podstawę do konkretnych, realnych i zgodnych ze specyfiką danego kontekstu zaleceń, ponieważ tylko pod tym warunkiem możliwe jest uwzględnienie szerokiego spektrum różnic indywidualnych w dydaktyce językowej.

BIBLIOGRAFIA

- Barcelos, A.M.F., Kalaja, P. (2011), *Introduction to Beliefs about SLA Revisited*, „System”, nr 39, s. 281–289.
- Biedroń, A., Pawlak, M. (2016), *The Interface Between Research on Individual Difference Variables and Teaching Practice: The Case of Cognitive Factors and Personality*, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 6, s. 395–422.

- Brown, H.D. (2007), *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, Harlow: Pearson Education.
- Chamot, A.U., Harris, V. (2019), *Learning Strategy Instruction in the Language Classroom: Issues and Implementation*, Bristol: Multilingual Matters.
- Cohen, A.D. (2010), *Focus on the Language Learner: Styles, Strategies, and Motivation*, [w:] R. Schmitt (red.), *An Introduction to Applied Linguistics*, Londyn: Hodder Education, s. 161–178.
- Cohen, A.D. (2011), *Strategies in Learning and Using a Second Language*, Nowy Jork: Routledge.
- Cohen, A.D., Oxford, R.L., Chi, J. (2001), *Learning Style Survey*, [online], <carla.umn.edu/maxsa/documents/LearningStyleSurvey_MAXSA_IG.pdf>.
- Csizér, K. (2017), *Motivation in the L2 Classroom*, [w:] S. Loewen i M. Sato (red.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*, Nowy Jork: Routledge, s. 418–432.
- Deci, E.L., Ryan, R.M. (1985), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, Nowy Jork: Plenum.
- Dewaele, J.M., Furnham, A. (1999), *Extraversion: The Unloved Variable in Applied Linguistic Research*, „Language Learning”, nr 49, s. 509–544.
- Dewaele, J.M., Alfawzan, M. (2018), *Does the Effect of Enjoyment Outweigh that of Anxiety in Foreign Language Performance?*, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 8, s. 21–45.
- Dörnyei, Z. (2001), *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2005), *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009), *The L2 Motivational Self System*, [w:] Z. Dörnyei i E. Ushioda (red.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, Bristol: Multilingual Matters, s. 9–42.
- Dörnyei, Z. (2019), *Towards a Better Understanding of the L2 Learning Experience: The Cinderella of the L2 Motivational Self System*, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 9, s. 19–30.
- Dörnyei, Z., Kubanyiova, M. (2014), *Motivating Learners, Motivating Teachers: Building Vision In The Language Classroom*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., Ryan, S. (2015), *The Psychology of the Language Learner Revisited*, Londyn-Nowy Jork: Routledge.
- Duckworth, A.L., Peterson, C., Matthews, M.D., Kelly, D.R. (2007), *Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 92, s. 1087–1101.
- Ehrman, M., Leaver, B., Oxford, R.L. (2003), *A Brief Overview of Individual Differences in Second Language Learning*, „System”, nr 31, s. 313–330.
- Ellis, R. (2008), *The Study of Second Language Acquisition* (wyd. drugie), Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, H. (1983), *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, Nowy Jork: Basic Books.
- Gardner, R.C. (1985), *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes*, Londyn: Edward Arnold.
- Gardner, R.C., MacIntyre, P.D. (1992), *A Student's Contributions to Second Language Learning. Part I: Cognitive Variables*, „Language Teaching”, nr 25, s. 211–220.
- Gass, S., Varonis, E. (1986), *Sex Differences in NNS/NNS Interaction*, [w:] R.R. Day (red.), *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, s. 327–351.
- Gregersen, T., MacIntyre, P.D. (2014), *Capitalizing on Language Learners' Individuality: From Premise to Practice*, Bristol: Multilingual Matters.
- Griffiths, C. (2008), *Age and Good Language Learners*, [w:] C. Griffiths (red.), *Lessons from Good Language Learners*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 35–48.
- Griffiths, C. (2012), *Learning Styles: Traversing the quagmire*, [w:] S. Mercer, S. Ryan, M. Williams (red.), *Psychology for Language Learning*, Nowy Jork: Palgrave Macmillan, s. 151–168.
- Griffiths, C. (2018), *The Strategy Factor in Successful Language Learning: The Tornado Effect*, Bristol: Multilingual Matters.
- Gu, Y. (2002), *Gender, Academic Major, and Vocabulary Learning Strategies of Chinese EFL Learners*, „RELC Journal”, nr 33, s. 35–54.
- Horwitz, E.K. (1985), *Using Students' Beliefs about Language Learning and Teaching in the Foreign Language Methods Course*, „Foreign Language Annals”, nr 18, s. 333–340.
- Horwitz, E., Horwitz, M., Cope, J. (1986), *Foreign Language Classroom Anxiety*, „Modern Language Journal”, nr 70, s. 125–132.
- Johnson, K. (2001), *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*, Harlow: Pearson Education.
- Komorowska, H. (2009), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kruk, M., Zawodniak, J. (2017), *Nuda a praktyczna nauka języka angielskiego*, „Neofilolog”, nr 49, s. 115–131.
- Lenneberg, E. (1967), *Biological Foundations of Language*, Nowy Jork: John Wiley & Sons.
- Mahmoodzadeh, M., Khajavy, G.H. (2019), *Towards Conceptualizing Language Learning Curiosity in SLA: An Empirical Study*, „Journal of Psycholinguistic Research”, nr 48, s. 333–351.
- MacIntyre, P.D. (1999), *Langue Anxiety: A Review of the Research for Language Teachers*, [w:] D.J. Young (red.), *Affect in Foreign Language and Second Language Learning*, Boston: McGraw-Hill, s. 24–45.
- MacIntyre, P.D. (2007), *Willingness to Communicate in the Second Language: Understanding the decision to speak as a volitional process*, „Modern Language Journal”, nr 91, s. 564–576.

- McAdams, D.P., Pals, J.L. (2006), *The New Big Five: Fundamental Principles for an Integrative Science of Personality*, „American Psychologist”, nr 61, s. 204–217.
- McCrae, R.R., Costa, P.T. (2003), *Personality in Adulthood: A Five-Factor Theory Perspective* (wydanie drugie), Nowy Jork: Guilford.
- Meyerhoff, M. (2014b), *Introduction: Language, Gender, and Sexuality*, [w:] S. Ehrlich, M. Meyerhoff, J. Holmes (red.), *The Handbook of Language, Gender and Sexuality*, Oxford: Wiley-Blackwell, s. 1–20.
- Munoz, C., Singleton, D. (2011), *A Critical Review of Age-Related Research on L2 Ultimate Attainment*, „Language Teaching”, nr 44, s. 1–35.
- Mystkowska-Wiertelak, A., Pawlak, M. (2017), *Willingness to Communicate in Instructed Second Language Acquisition. Combining a Macro- and Micro-Perspective*, Bristol: Multilingual Matters.
- Nyikos, M. (2008), *Gender and Good Language Learners*, [w:] C. Griffiths (red.), *Lessons from Good Language Learners*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 73–82.
- Oxford, R.L. (2017), *Teaching and Researching Language Learning Strategies. Self-Regulation in Context*, Nowy Jork: Routledge.
- Pawlak, M. (2011), *Research into Language Learning Strategies: Taking Stock and Looking Ahead*, [w:] J. Arabski, A. Wojtaszek (red.), *Individual Learner Differences in SLA*, Bristol: Multilingual Matters, s. 17–37.
- Pawlak, M. (2012), *Individual Differences in Language Learning and Teaching: Achievements, Prospects and Challenges*, [w:] M. Pawlak (red.), *New Perspectives on Individual Differences in Language Learning and Teaching*, Heidelberg-Nowy Jork: Springer, xix–xivi.
- Pawlak, M. (2017a), *Overview of Learner Individual Differences and their Mediating Effects on the Process and Outcome of L2 Interaction*, [w:] L. Gurzynski-Weiss (red.), *Expanding the Individual Difference Research in the Interaction Approach: Examining Learners, Instructors, and Researchers*, Amsterdam-Philadelphia: John Benjamins, s. 19–40.
- Pawlak, M. (2017b), *Rola strategii uczenia się w nauce gramatyki języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1/2017, s. 4–12.
- Pawlak, M. (2017c), *Dynamiczny charakter motywacji w nauce języka obcego: perspektywy badawcze*, [w:] A. Stolarczyk-Gembiak, M. Woźnicka (red.), *Zbliżenia 3: Językoznawstwo – Translatologia*, Konin: Wydawnictwo PWSZ w Koninie, s. 115–128.
- Pawlak, M. (2019), *How Teachers Deal with Individual Differences in the Language Classroom: Results of a Study*, „Neofilolog”, nr 52, s. 181–197.
- Pfenninger, S.E., Singleton, D. (2017), *Beyond Age Effects in Instructional L2 Learning: Revisiting the Age Factor*, Bristol: Multilingual Matters.
- Piechurska-Kuciel, E. (2008), *Language Anxiety in Secondary Grammar School Students*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Piechurska-Kuciel, E. (2018), *Openness to Experience as a Predictor of L2 WTC*, „System”, nr 72, s. 190–200.
- Reid, J. (1987), *The Learning Style Preferences of ESL students*, „TESOL Quarterly”, nr 21, s. 87–111.
- Robinson, P. (2005), *Aptitude and Second Language Acquisition*, „Annual Review of Applied Linguistics”, nr 25, s. 46–73.
- Rubin, J. (1975), *What the ‘Good Language Learner’ Can Teach Us*, „TESOL Quarterly”, nr 9, s. 41–51.
- Rubin, J., Chamot, A.U., Harris, V., Anderson, N.J. (2007), *Intervening in the Use of Strategies*, [w:] A.D. Cohen, E. Macaro (red.), *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*, Oxford: Oxford University Press, s. 141–160.
- Sternberg, R.J. (1988), *The Triarchic Mind: A New Theory of Human Intelligence*, Nowy Jork: Viking Press.
- Sunderland, J. (2000), *Issues of Language and Gender in Second and Foreign Language Learning*, „Language Teaching”, nr 33, s. 203–223.
- Wakamoto, N. (2000), *Language Learning Strategy and Personality Variables: Focusing on Extroversion and Introversion*, „International Review of Applied Linguistics in Language Teaching”, nr 38, s. 71–81.
- Wen, E.Z. (2016), *Working Memory and Second Language Learning: Towards an integrated approach*, Bristol: Multilingual Matters.
- Yamashita, T. (2018), *Grit and Second Language Acquisition: Can Passion and Perseverance Predict Performance in Japanese Language Learning?* [Niepublikowana praca magisterska], Amherst: University of Massachusetts.

PROF. ZW. DR HAB. MIROSŁAW PAWLAK Pracuje na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym UAM w Kaliszu oraz na Wydziale Filologicznym Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie. Jego zainteresowania naukowe obejmują: procesy interakcyjne podczas lekcji języka obcego, uczenie się i nauczanie sprawności mówienia, strategie komunikacyjne, różnice indywidualne, autonomię ucznia oraz strategie uczenia się, motywację, gotowość komunikacyjną, rolę nudy w nauce języka obcego, dydaktykę fonetyki języka obcego, uczenie się i nauczanie form języka, korektę błędów językowych oraz ewaluację wiedzy językowej. Autor ponad 250 publikacji dotyczących różnych aspektów uczenia się i nauczania języków obcych. Redaktor naczelny serii „Second Language Learning and Teaching” w wydawnictwie Springer oraz czasopism „Studies in Second Language Learning and Teaching” i „Konińskie Studia Językowe”.

Milczenie w dyskursie lekcyjnym

Przyczyny i prewencja

JAN ILUK

Problem powstrzymywania się od wypowiadania się w dyskursie lekcyjnym jest podejmowany sporadycznie w metodycznej literaturze przedmiotu, mimo że w praktyce edukacyjnej zdarza się często¹. Bezpośrednim impulsem do zajęcia się tym zagadnieniem był incydent milczenia kolektywnego na seminarium z teorii komunikacji². Czy za niechcianą ciszę na zajęciach odpowiada zmęczenie, niechęć do wypowiadania się, obawa, czy dezaprobata dla mówiącego? W artykule omówiono przyczyny milczenia w grupie oraz próby poszukiwania sposobów zapobiegania temu zjawisku.

Milczenie według *Słownika języka polskiego* PWN oznacza, po pierwsze, ciszę, która zapada, kiedy żadna z obecnych osób nic nie mówi, po drugie – powstrzymywanie się od wyrażania swojej opinii. *Wielki słownik języka polskiego* definiuje milczenie jako sytuację, w której nikt nic nie mówi lub nie ma wypowiedzi na jakiś temat. W szerszym znaczeniu wyraz ten określa wszelkie niemówienie; w znaczeniu węższym rozumie się pod tym pojęciem świadome i wolicjonalne powstrzymanie się od wypowiadania słów. Według Dąbmskiej (1963: 73) milczenie może być:

- a) wyrazem i środkiem komunikowania;
- b) środkiem taktycznego działania;
- c) symptomem charakterologicznym;
- d) kategorią moralną;
- e) kategorią estetyczną;
- f) kategorią mistyczną.

W dalszej części artykułu zajmiemy się tymi funkcjami milczenia, które są istotne w dyskursie lekcyjnym.

Funkcje milczenia w dyskursie lekcyjnym

Celem dyskursu lekcyjnego jest transmisja wiedzy i umiejętności, a jedna z powszechnie stosowanych form podawczych to dialog. Opiera się on na działaniach językowych niezbędnych do realizacji swojej funkcji. Steruje nim z reguły nauczyciel, który wyznacza cel i zadania rozmowy. Forma dialogowa zakłada współpracę mimo braku symetrii komunikacyjnej. Nauczyciel decyduje o tym, kto i w jakiej kolejności zabiera głos. Jest też osobą, która z racji pełnionej funkcji ocenia adekwatność i poprawność językową wypowiedzi. W trakcie dyskursu lekcyjnego nauczyciel wyznacza fazy ciszy i mówienia.

Cisza jest niezbędna do niezakłóconego przekazu wiedzy i stanowi ważny element interakcji na lekcji. Milczenie wyznacza granice wypowiedzi. Wspiera proces skupienia

1 Przegląd literatury anglojęzycznej na ten temat podaje Wiśniewska (2012).

2 Plastyczny opis milczenia grupy i związanych z tym odczuć lektorki w trakcie prowadzonych zajęć w kontekście interkulturowym podaje Hofman (1992: 57).

i koncentracji energii poznawczej. Wprowadzana cisza wykorzystywana jest do uspokojenia lub zdyscyplinowania grupy, ukierunkowania myślenia. Ułatwia działania inwentywne, wymagające namysłu. Zachowanie ciszy wyznacza ją normy społeczne. Jest też wyrazem kultury rozmowy, tj. implikuje słuchanie, a w sytuacji edukacyjnej wyrazem szacunku dla nauczyciela i pozostałych uczestników procesu edukacyjnego dążących do zdobywania wiedzy (Olearczyk 2016: 57).

Jednak cisza jako świadome powstrzymanie się od komunikacji w sytuacji oczekiwanej reakcji werbalnej jest niepożądana i dlatego oceniana negatywnie. Wywołuje stres, ponieważ narusza elementarne zasady interakcji między osobami niepozostającymi w bliskiej zażyłości³. Zakłóca też tok lekcji, przez co utrudnia osiągnięcie zakładanych celów edukacyjnych. W przypadku zajęć językowych opóźnienia lub wręcz uniemożliwia szybki rozwój kompetencji komunikacyjnych.

Wysoki poziom świadomości funkcji milczenia w komunikacji werbalnej potwierdziły badania Śniatkowskiego (2002: 38–48) wśród uczniów klas siódmych. Wynika z nich, że świadome stosowanie milczenia w akcie komunikacyjnym może być środkiem sygnalizującym uprzejmość i zainteresowanie, ale też:

- a) uczucia, często negatywne, np. gniew, niechęć do rozmowy lub kontaktu z drugą osobą, zdenerwowanie, wstyd, brak zainteresowania, obojętność;
- b) postawę buntu, przekory;
- c) dezaprobatę;
- d) w sferze intelektualnej: niewiedzę lub nieprzygotowanie do zajęć;
- e) uchylanie się od odpowiedzi na zadane pytanie;
- f) swoiście rozumianą obronę;
- g) cechę charakterologiczną, np. nieśmiałość, małomówność, skrytość;
- h) zmęczenie;
- i) potrzebę czasu do przygotowania wypowiedzi.

Z perspektywy nauczyciela milczenie uczniów jest najczęściej interpretowane jako wyraz niewiedzy⁴, nieprzygotowania się do zajęć lub braku elementarnych umiejętności kognitywnych⁵. Ujawniają się one m.in. w pracy z tekstem, często dłuższym i abstrakcyjnym, np. w przypadku

nieumiejętności ustalenia głównych tez, definicji pojęć, interpretacji zawartych stwierdzeń, odczytywania odniesień inter- i intratekstowych itp. – ogółem, umiejętności analizy tekstu na głębszych poziomach (Iluk 1998: 18).

Przyczyny milczenia w trakcie prowadzonego dyskursu lekcyjnego

Doświadczwszy dłuższego i uporczywego milczenia kolektywnego podczas seminarium, poprosiłem jego uczestniczki o udzielenie pisemnej odpowiedzi na pytanie, w jakich okolicznościach wybierają milczenie jako formę interakcji. Ankietowane studentki wymieniły kilka istotnych powodów.

Zmęczenie fizyczne

Do incydentu milczenia doszło na zajęciach, które odbywały się w godzinach popołudniowych, czyli w porze dnia, w której u znacznej liczby osób występuje najniższy poziom aktywności umysłowej uwarunkowany fizjologicznie. Efekt ogólnego zmęczenia mogą dodatkowo wzmacniać: niewyspanie oraz niesystematyczne spożywanie posiłków lub niewłaściwa dieta, która skutkuje niedoborem zasobów energetycznych w organizmie. Ich poziom wpływa na efektywność pracy umysłowej, a konieczność aktywizowania uwagi dowolnej przyczynia się do ich jeszcze szybszego zużycia.

Skalę i przyczyny zmęczenia fizycznego uczniów przedstawiają dane zawarte w raporcie Rzecznika Praw Dziecka⁶. Wynika z niego, że dla prawie połowy uczniów klas siódmych treści lekcji nie są zrozumiałe (dotyczy to zwłaszcza matematyki – 54 proc., fizyki – 53 proc. oraz chemii – 38 proc.). W takiej sytuacji nie dziwi to, że szkołę ze zmęczeniem kojarzy niemal 46 proc. uczniów, a prace domowe – aż 70 proc. z nich. 48 proc. nauczycieli przyznaje, że treści nauczania są zbyt obszerne. Dotyczy to takich przedmiotów jak język polski (75 proc. ankietowanych nauczycieli), historia (75 proc.), geografia (64 proc.), matematyka (62 proc.) i język angielski (59 proc.). Skutkiem tego na lekcji omawia się średnio 60 proc. zalecanego materiału, resztę zaś uczeń musi opanować w ramach pracy domowej. Mając na uwadze powyższe, można uznać nieustannie odczuwane zmęczenie fizyczne za ważny powód pasywnej partycypacji w zajęciach lekcyjnych.

3 W pracach pragmatycznych wskazuje się na podstawowe znaczenie maksymy kooperacji (Grice 1977: 96) lub współdziałania (Leech 1983: 7) w prowadzeniu rozmowy. Implikują one dobrą wolę podtrzymania rozmowy oraz poszukiwania sposobu organizacji swojego udziału w konwersacji, tak jak tego wymaga cel lub kierunek rozmowy. Ich mniej lub bardziej świadome naruszenie skutkuje zaburzeniem (przerwaniem) normalnego toku interakcji werbalnej (Awdziejew 2005: 131).

4 Nieudzielenie odpowiedzi na pytanie może być wynikiem nie tyle niewiedzy, ile czasowego braku dostępu do informacji zakodowanej w pamięci długotrwałej. Tak się dzieje, jeżeli informacje są zapamiętywane mechanicznie bez powiązań asocjacyjnych. Pytania naprowadzające, mające wywołać efekt torowania, czyli zaktywizowania stosownych schematów poznawczych (struktur wiedzy), w takich sytuacjach są mało skuteczne.

5 Katalog takich sprawności został wymieniony w: Iluk (1998: 25–27).

6 „Sytuacja uczniów klasy VII zreformowanej szkoły podstawowej” – raport RPD przygotowany na podstawie sondażu opinii młodzieży, rodziców, nauczycieli i dyrektorów szkół, Warszawa 2018. brpd.gov.pl/sites/default/files/raport_z_badiania_sytuacji_szkolnej_siodmoklasistow.pdf.

Również w ocenie ankietowanych studentów zmęczenie jest jedną z głównych przyczyn milczenia. Aby zatem zwiększyć aktywność uczestników zajęć, należy starać się zneutralizować negatywne skutki ich zmęczenia. Możliwości oddziaływania terapeutycznego są z natury rzeczy bardzo ograniczone, choć można podjąć pewne kroki, które ułatwią pracę, np. przewietrzyć duszną salę wykładową.

Niechęć do udzielania odpowiedzi, zwłaszcza na pytania otwarte

Powszechnie stosowaną formą podawczą jest dialog lekcyjny inicjowany przez nauczyciela. Ma on charakter informacyjno-weryfikacyjny. Według van Liera (1996: 154) składa się z trzech faz:

- inicjacji lub pytania ze strony nauczyciela (I);
- reakcji lub odpowiedzi ze strony uczących się (R);
- reakcji zwrotnej (*feedback*) nauczyciela (F).

Interakcja według schematu IRF jest z reguły ukierunkowana na realizację założonego celu. Szczególna uwaga może być skierowana na przekaz nowej wiedzy lub aktywizację już posiadanej. Zadawane pytania mogą służyć kontroli rozumienia nowych treści nauczania lub stopnia ich opanowania. W działaniu edukacyjnym poszczególne funkcje pytań ząbają się i dlatego w praktyce trudno je oddzielić. Inicjowanie dyskusji na lekcji przez zadawanie pytań jest niezwykle częste. Z niemieckich badań wynika, że na jednej lekcji języka obcego nauczyciel zadaje od 25 do 58 pytań (Heuer 1983). Według ustaleń Kubackiej (2018: 169 i 177) pytania o uzupełnienie o charakterze odtwórczym na jednej lekcji stanowią średnio 70–75 proc. wszystkich zadawanych. Ze względu na swoje metodyczne funkcje ten typ pytań wydaje się więc szczególnie użyteczny w interakcji lekcyjnej. Z badań Śniatkowskiego (2002: 32) wynika jednak, że pytania tego rodzaju znacznie częściej wywołują tzw. milczenie tematyczne (treściowe) w miejscu oczekiwanej odpowiedzi. Ma ono charakter intencjonalny, a jego przyczynami mogą być: deficyt wiedzy, nieprzygotowanie się do zajęć, zbyt łatwy lub zbyt trudny materiał, tematy drażliwe lub osobiste (Wiśniewska 2012: 69 i n.). Zachodzi tu zatem jawny paradoks: nauczyciele chętnie i z pełnym przekonaniem kierują do uczniów pytania, ci natomiast niechętnie udzielają na nie odpowiedzi. Powszechną reakcją na takie milczenie jest kumulacja pytań o podobnej treści: przeformułowanych, motywujących lub naprowadzających. Mają one spowodować lepsze zrozumienie intencji interrogatywnej, ale – paradoksalnie – odbierane są jako forma ponaglenia do udzielenia odpowiedzi (Kubacka 2018: 162).

Z perspektywy ankietowanych studentek milczenie jako reakcja na zadane pytanie jest na wskroś intencjonalne i może być spowodowane:

- brakiem opinii na dany temat;
- brakiem zainteresowania poruszonym tematem;
- przekonaniem, że na zadane pytanie nie ma się zadowalającej odpowiedzi.

Zastanawiające w tym kontekście jest to, że nie wymieniono tu wskazywanych w literaturze przedmiotu powodów milczenia na zajęciach akademickich (por. Wiśniewska 2012: 70; Śniatkowski 2002: 38–48), takich jak:

- nierozumienie pytania lub polecenia nauczyciela;
- brak przygotowania się do zajęć (niewiedza);
- wysoki stopień trudności tekstu;
- skłonność do stawiania sobie wysokich wymagań;
- niekorzystna atmosfera na zajęciach;
- potrzeba wyrażenia biernego oporu;
- niechęć przed ujawnieniem swoich myśli lub emocji (wewnętrzne blokady);
- nieprzyjazna postawa wykładowcy;
- mało czasu na przygotowanie odpowiedzi;
- trudności z koncentracją;
- nienadążanie za tokiem zajęć.

Można przyjąć, że powodem ich niewymienienia przez ankietowanych studentów była niechęć do ujawnienia swoich słabości.

Ważnym źródłem świadomego unikania odpowiedzi na pytania mniej lub bardziej otwarte jest utrwalone przekonanie wyniesione ze szkoły, że na zajęciach zawsze trzeba udzielać odpowiedzi satysfakcjonujących nauczyciela. Jest to widoczne w przypadku *display questions*, zadawanych wyłącznie w celu sprawdzenia lub reprodukcji przekazanej wcześniej wiedzy. Nieadekwatna odpowiedź ujawnia bowiem braki wiedzy i może być przyczyną utraty twarzy lub innych niepożądanych konsekwencji. Nawyk milczenia w sytuacji, w której czegoś się nie wie lub nie rozumie, jest w polskiej szkole mocno zakorzeniony i przenoszony również na pozaszkolne płaszczyzny interakcji werbalnej. Potwierdzają to np. obserwacje zachowań Polaków w obcojęzycznej komunikacji biznesowej (Blusz 2008: 134). Z komunikacyjnego, ale też metodycznego punktu widzenia takie przekonanie jest nieracjonalne, ponieważ pod każdym względem działa hamująco. Efektywna nauka zależy w dużej mierze od tego, czy przed przetworzeniem nowych informacji zostanie zaktywizowana posiadana już wiedza o danym temacie. Jest to zabieg zalecany w metodykach opierających się na koncepcjach konstruktywistycznych. Uruchamia on odpowiednie schematy kognitywne niezbędne do integracji nowej porcji wiedzy z już posiadaną lub modyfikuje istniejące struktury kognitywne w umyśle uczniów w celu zrozumienia i zapamiętania zupełnie nowych treści nauczania. Bez zaistnienia tego procesu nauka nie może być efektywna, a zapamiętanie informacji trwałe.

Ogólnie rzecz biorąc, pytania zadawane na lekcji mogą odnosić się do wiedzy deklaratywnej uczniów lub inicjować głębsze przetworzenie treści przez inferowanie, elaborację, stawianie hipotez itp. (Iluk 1998: 16). Mogą one mieć na celu m.in. kształcenie umiejętności:

- a) poszukiwania odpowiedzi opartych na własnych doświadczeniach lub wiedzy;
- b) kojarzenia faktów, konstruowania logicznych związków między informacjami;
- c) interpretacji abstrakcyjnie sformułowanych poglądów i tez lub ich egzemplifikacji;
- d) formułowania hipotez;
- e) wykorzystania zdobytej wiedzy i jej transferu;
- f) samodzielnego formułowania dłuższej wypowiedzi.

Z powyższego wynika, że pytania otwarte stymulują rozwój wiedzy i umiejętności kognitywnych oraz stwarzają większe możliwości odpowiedzi niż pytania zamknięte. Jeśli tak postawione zadanie edukacyjne wywołuje strategię uniku, wówczas świadczy to o silnym przyzwyczajeniu do mechanicznej reprodukcji płytko przetworzonej wiedzy. Taki styl uczenia się i nauczania wymuszają zapewne usankcjonowane w naszym kraju formy weryfikacji wiedzy w formie zadań testowych. W konfrontacji z inną kulturą nauczania, opierającą się na konstruktywistycznych koncepcjach uwzględniających zasady pracy mózgu oraz integrację procesów *bottom up* i *top down*, uczniowie/studenti zmuszani są do odgrywania ról, do których nie są przyzwyczajeni ani kognitywnie, ani emocjonalnie⁷. Z tego powodu bariera emocjonalna działa tu silnie hamująco, czego skutkiem jest brak woli zrozumienia sensu zadawanych pytań inicjujących określone zadania edukacyjne i w konsekwencji uporczywe stosowanie strategii uniku m.in. w formie milczenia. Milczenie – jak pisze jedna z ankietowanych studentek – jest korzystniejszą reakcją na pytanie, ponieważ pozostawia zainteresowane osoby w „bezpiecznej strefie bez narażania się np. na krytykę czy ośmieszenie”. W takich sytuacjach milczenie ma zniecierpliwic prowadzącego zajęcia, by pod presją uciekającego czasu sam udzielił odpowiedzi na postawione pytanie.

Silnie utrwalona obawa przed utratą twarzy

Z punktu widzenia studentów pytania do konkretnej osoby mogą ujawnić braki w wiedzy i skompromitować pytanego na forum grupy. Problem ten został ujęty przez jedną z ankietowanych studentek w następujący sposób:

Lęk przed negatywnymi reakcjami innych uczestników zajęć sprawia, że dana osoba boi się zapytać, jeśli czegoś nie rozumie. Nie chce też, aby inni pomyśleli, że jest gorsza lub posiada mniejszą wiedzę. Często wy daje się jej, że jest tą jedną, która czegoś nie wie, a to może być powodem jej wyalienowania. [...] Niechęć udzielenia odpowiedzi na pytanie prowadzącego zajęcia lub wyrażenia opinii może być spowodowana brakiem jakiegokolwiek opinii na dany temat. W takiej sytuacji uczeń/student uważa, że „lepiej na dany temat milczeć, aniżeli gadać głupoty”.

Ludzie wypowiadają się chętniej, jeżeli wyrażane treści są zgodne z poglądem większości. W odwrotnej sytuacji milczenie jest wyrazem przekonania, że własny pogląd jest odosobniony i że z tego powodu wypowiadającemu się grozi utrata twarzy lub wykluczenie z grupy. Dla 80 proc. osób deklarujących się jako lękliwe jest to najważniejszy powód, aby powstrzymać się od wypowiedzi (Rusek 2004: 180). Tak motywowany lęk sprawia, że pytań kierowanych do całej grupy student nie odbiera indywidualnie i nie czuje się zobowiązany do udzielenia odpowiedzi. Stosując strategię uniku, milczący liczy na to, że w grupie znajdzie się ktoś, kto zabierze głos w poruszanej kwestii. Osoby z natury odważniejsze i przyzwyczajone do aktywnej partycypacji w zajęciach, regularnie zabierające głos, utrwalają postawę milczenia u pozostałych jej członków.

Zdarza się, że źle rozumiane poczucie solidarności i lojalności w grupie zmusza do przyjęcia postawy milczenia kolektywnego. Jeśli taka postawa nabiera charakteru uporczywego – o czym świadczą: przedłużający się czas ciszy, bezruch, opuszczone głowy, unikanie kontaktu wzrokowego – wówczas sygnalizuje ona opór, próbę zakłócenia interakcji i wywarcia presji na nauczyciela. Weryfikuje też jego wytrzymałość psychiczną, ponieważ milczenie lub zwlekanie z odpowiedzią na pytanie dłużej niż dwie sekundy wywołują zakłopotanie pytającego i naruszają elementarne zasady interakcji werbalnej ukierunkowanej na określony cel. Sytuacje takie skutecznie utrwalają pasywną postawę w toku zajęć i są kontrproduktywne w procesie kształcenia umiejętności zabierania głosu i kultury żywego słowa. Są to ważne cele edukacyjne, których zakresy zostały scharakteryzowane w skalach kompetencyjnych dotyczących strategii interakcyjnych: wymiany informacji, zabierania głosu, współdziałania w interakcji i prośby o wyjaśnienie (ESOKJ 2003: 73 i n.). Wielokrotnie wspomina się w nich kwestię współpracy interpersonalnej, umiejętność

⁷ Czytanie opierające się na procesach *bottom up* (od szczegółu do ogółu) polega na rozpoznawaniu liter, sylab, wyrazów, aż zostanie zrozumiana cała fraza lub zdanie. Procesy *top down* (od ogółu do szczegółu) bazują na wiedzy i doświadczeniu czytającego, które umożliwiają wysuwanie hipotez na temat zawartości tekstu i ich ciągłej weryfikacji. Efekt czytania jest funkcją oczekiwań czytelnika.

podtrzymywania rozmowy lub dyskusji oraz monitorowania przebiegu i schematów interakcyjnych, a także ich efektów (tamże: 81–82). Szkoda, że problematyka milczenia w interakcji uwarunkowanego nie tylko charakterologicznie, lecz także kulturowo nie została ujęta w sposób eksplikacyjny w wyienionych skalach i komentarzach do nich, ponieważ różnice kulturowe w zakresie konwencji milczenia i czasu jego trwania w interakcji mogą prowadzić do nieadekwatnej interpretacji prowadzącego.

Na lekcji języka obcego dochodzi jeszcze lęk językowy, tj. obawa przed popełnieniem błędu i ewentualnymi negatywnymi konsekwencjami (Marzec-Stawiarska 2011). Tę przyczynę milczenia deklaruje prawie 21 proc. badanych uczniów i połowa ankietowanych studentów anglistyki. Z kolei 77 proc. uczniów i 58 proc. studentów milczenie wyjaśnia brakiem środków językowych do sformułowania odpowiedzi (Stanienda 2002: 65–66). Z badań Rusek (2004: 176) wynika, że z powodu lęku przed popełnieniem błędu, krytyką, złą oceną lub utratą twarzy aż 69 proc. ankietowanych studentów germanistyki świadomie wybierało milczenie nawet na zajęciach rozwijających kompetencję komunikacyjną.

Milczenie jako symptom charakterologiczny

Preferowana przez niektórych postawa milczenia wynika z takich cech charakteru, jak: małomówność, skromność, skrytość, nieśmiałość lub poczucie wstydu związane z byciem obserwowanym. Są to cechy, które u sporej populacji (około 38 proc.) negatywnie oddziałują na elokwencję i partycypację w dyskursie, destabilizują sposób myślenia i płynność wypowiedzi, powodują niepodejmowanie tematu. Osoby nieśmiałe i introwertyczne mówią z reguły mniej, tolerują dłuższe okresy milczenia i rzadko przerywają (Baumann 2005: 31 i 39). Według badań Rusek (2004: 183) 55 proc. osób deklarujących się jako lękliwe wykazywało silną tendencję do milczenia w trakcie zajęć językowych. Jednym z powodów była zbyt duża koncentracja uwagi na kwestiach gramatycznych. Brak pewności co do poprawności wypowiedzi skłaniał je do milczenia. Są to osoby wyczułone na przejawy odrzucenia lub nawet tylko możliwość niezaakceptowania odpowiedzi. Potwierdza to następujący fragment wypowiedzi ankietowanej studentki:

[Studentki] nie chcą się wypowiadać, gdyż nie czują się swobodnie w wyrażaniu własnych opinii. [...] Nie chcą, żeby inni myśleli, że są gorsi czy mają mniejszą wiedzę. Może się im wydawać, że są jedynymi, którzy tego nie wiedzą, i przez to mogą czuć się wyalienowani.

[...] Są też osoby, które nie lubią, gdy wskazuje się na nie i oczekuje od nich odpowiedzi, ponieważ czują presję i wzrok całej grupy skierowany w ich stronę, co potęguje stres i brak swobody w wypowiedzianiu się.

Przytoczona wypowiedź sygnalizuje nieadekwatną samoocenę. Osoba nieśmiała paradoksalnie stawia się w centrum uwagi i jest przekonana, że otoczenie czeka tylko na to, aby ją przyłapać na braku wiedzy. Lęk przed kompromitacją i/lub wyobcowaniem sprawia, że przywiązuje ona nadmierną wagę do opinii innych. Źródłem nieśmiałości nie jest zatem obawa przed tym, że „wypadniemy źle, ale że wypadniemy gorzej, niż byśmy chcieli” (Strójwąg 2019). Indywidualne milczenie jako symptom charakterologiczny, wywołany blokadami natury psychologiczno-społecznej, należy traktować inaczej, ponieważ nie jest milczeniem intencjonalnym.

Brak nagrody za aktywność na zajęciach

Brak aktywności werbalnej na zajęciach motywowany może też być brakiem nagrody za aktywność:

Czasami uczniowie nie chcą aktywnie uczestniczyć w lekcji poprzez np. odpowiadanie na pytania, ponieważ nie widzą w tym sensu, gdy nie dostaje się za to żadnej gratyfikacji.

Wskazany problem potwierdza wysokie znaczenie motywacji instrumentalnej. Cechują ją:

- a) poczucie przymusu i kontroli;
- b) emocje związane z JA;
- c) aktywność regulowana przez kary i nagrody;
- d) negatywne sprzężenie zwrotne;
- e) redukcja dążenia do osiągnięcia celu (Tokarz 2005: 54).

Potrzeba dłuższego czasu na przygotowanie odpowiedzi

W praktyce edukacyjnej zauważa się, że nauczyciele pozostawiają uczniom za mało czasu na przygotowanie odpowiedzi. Tezę tę potwierdzają m.in. badania Kubackiej (2018: 161). Jest tak szczególnie w przypadku *display questions*, czyli pytań zamkniętych, na które nauczyciel zna odpowiedź. Problem dotyczy przede wszystkim uczniów reagujących wolniej⁸ od reszty. Z obserwacji zachowań wynika, że najwolniej pracujący uczeń potrzebuje sześciokrotnie więcej czasu na wykonanie zadania niż ten najszybciej pracujący (Bauer 1997: 32). Również osoby refleksyjne, w przeciwieństwie do impulsywnych, potrzebują więcej czasu do namysłu, stąd ich naturalna skłonność do wydłużania okresu milczenia w fazie prewerbalnej

⁸ Z badań wynika, że około 10 proc. uczniów i 20 proc. studentów deklaruowało, iż milczenie jest powodem tego, że ich reakcje są zdecydowanie wolniejsze od reakcji pozostałych członków grupy (Stanienda 2002: 65 i 66).

(bezpośrednio poprzedzającej replikę). Takie milczenie może też sygnalizować trudności w sformułowaniu odpowiedzi lub zakłopotanie (Śniatkowski 2002: 32). Ze szczególnych badań wynika, że uczniom słabszym pozostawia się – paradoksalnie – mniej czasu do namysłu niż dobrym (Brophy, Good 1976: 295).

Udzielenie poprawnej odpowiedzi wymaga więcej czasu niż wspomniane dwie sekundy, ponieważ w tym czasie zapytana osoba musi odszyfrować pytanie, zrozumieć je, skonstruować fakty i sformułować odpowiedź. Należy pamiętać ponadto, że dostęp do leksykonu mentalnego i procesy generowania wypowiedzi przebiegają znacznie wolniej w języku obcym niż ojczystym. Czertwertyńska (2005: 18), opierając się na konstruktywistycznej literaturze przedmiotu, sugeruje, aby czas do przygotowania odpowiedzi w języku obcym wynosił co najmniej pięć sekund. Tak więc osoby myślące i reagujące wolniej potrzebują od pięciu do dziesięciu sekund na sformułowanie odpowiedzi. Badania White i Lightbown (1984: 239) potwierdziły, że w takich warunkach udzielanych jest znacznie więcej odpowiedzi na lekcji języka angielskiego. Nie stwierdzono również większej straty czasu spowodowanej powtarzaniem lub przeformułowywaniem pytań (co, wbrew oczekiwaniom nauczycieli, redukuje liczbę odpowiedzi). Mając więcej czasu do namysłu, uczniowie udzielają więc więcej i dłuższych odpowiedzi, a interakcja według schematu IRF przebiega efektywniej.

Nasuwa się zatem pytanie o powody nieczekania na odpowiedź uczniów. Można do nich zaliczyć:

- a) oczywistość informacji w oczekiwanej przez nauczyciela odpowiedzi na pytania zamknięte (np. o znaczenie wyrazów);
- b) presja czasu wynikająca z obowiązku zrealizowania zaplanowanych treści nauczania;
- c) próba utrzymania odpowiedniego tempa działań oraz uwagi uczniów;
- d) nieantycypowanie trudności uczniów podczas przygotowania odpowiedzi;
- e) niecierpliwość nauczyciela.

Z powyższego wynika, że milczenie prewerbalne jest istotnym elementem przygotowania odpowiedzi i nie należy go skracać, lecz dostosować czas oczekiwania na replikę do trudności pytania i szybkości reagowania poszczególnych uczniów. Wymaga to od nauczyciela wyczucia oraz pewnej dyscypliny w powstrzymaniu się przed przedwczesną reakcją werbalną.

Dobre wyniki przynosi także możliwość konsultowania odpowiedzi w parach. Jest to prosty sposób wydłużenia czasu na jej przygotowanie (*wait time*), który redukuje

poziom lęku, wyzwala energię poznawczą, aktywizuje uczniów, buduje zaufanie między współpracującymi osobami, poprawia klimat zajęć i niweluje destrukcyjną rywalizację. Z moich obserwacji wynika jednak, że nawet studenci nie są oswojeni z taką formą werbalnej partycypacji w zajęciach. Można się zastanawiać, dlaczego taki sposób przygotowywania odpowiedzi nie jest powszechną praktyką w dyskursie edukacyjnym.

Istnieje też potrzeba pokazania, jak werbalnie wypełniać przerwę potrzebną do namysłu i przygotowania odpowiedzi, i wyćwiczenia tego. Chodzi tu o tzw. leksykalne wypełniacze ciszy (*disfluency markers*), przerywniki lub zwroty pełniące funkcję fatyczną, zapowiadające pojawienie się informacji: *well, so to speak, I mean, I'm not sure, but...* Ich stosowanie sygnalizuje wprawdzie pewien stopień niepewności wypowiadającej się osoby, ale skutecznie minimalizuje skutki, jakie wywołuje odwołanie odpowiedzi w czasie. Jak wskazuje praktyka, ten środek retoryczny nie jest świadomie stosowany przez uczących się w dyskursie lekcyjnym, ponieważ nie jest przedmiotem celowego kształcenia językowego.

Prewencja - nauczyciel jako terapeuta

Dziecięca niepoohamowana gotowość do udziału w lekcji przekształca się z czasem w bierną postawę komunikacyjną. Z jednej strony milczenie może być interpretowane jako wyraz uprzejmości, właściwego i zrozumiałego zachowania lub jako postawa niestosowna, niezrozumiała bądź wręcz obraźliwa, wyrażająca dezaprobatę. W drugim przypadku milczenie stwarza przestrzeń do snucia różnych domysłów. Niepożądane milczenie na lekcji ma wiele przyczyn, które mogą się ujawniać jednocześnie. Jeśli nie są one znane lub są niejasne, to tworzy się pole do nieadekwatnych reakcji i problemów wychowawczych, wzmacnianych przez takie negatywne emocje jak: skrępowanie, napięcie, stres, zniechęcenie, zdenerwowanie, obniżenie samooceny, znudzenie, demotywacja, niepewność (Wiśniewska 2012: 72). Są to emocje zaburzące właściwe relacje prowadzącego zajęcia z grupą oraz demotywujące do współpracy. Również nauczyciel ma ograniczoną odporność na uporczywe milczenie, zwłaszcza kolektywne, musi więc ze szczególną ostrożnością zinterpretować jego przyczyny i w miarę możliwości pomóc uczniowi wzmocnić jego:

- a) samoocenę, tj. wiarę we własne możliwości, zdolności i umiejętności;
- b) poczucie skuteczności w rozwiązywaniu problemów, zwłaszcza we współpracy z innymi osobami;

c) przekonanie co do sensowności podejmowanych działań edukacyjnych⁹.

Od strony metodycznej kluczowe jest dostosowanie rodzaju zadawanych pytań¹⁰, czasu na odpowiedź oraz własnej reakcji na milczenie do specyfiki danej grupy, celów lekcji oraz funkcji, jakie owe pytania mają pełnić.

BIBLIOGRAFIA

- Awdiejew, A. (2005), *Strategie konwersacyjne*, „Acta Universitatis Lodzianae. Folia Litteraria Polonica”, nr 7, s. 127–150.
- Bauer, R. (1997), *Lernen an Stationen in der Grundschule. Ein Weg zum kindergerechten Lernen*, Berlin: Cornelsen.
- Baumann, K. (2005), *Bariery psychiczne w procesie uczenia się języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5, s. 28–33.
- Blusz, P. (2008), *Wirtschaftskommunikation zwischen Polen und Deutschen: Ratgeber für die Praxis*, Norderstedt: Books on Demand GmbH.
- Brophy, J., Good, T. (1976), *Die Lehrer-Schüler-Interaktion*, München: Urban & Schwarzenberg.
- Czetwertyńska, G. (2005), *Konstruktywizm a ocenianie kształtujące. Jak to się dzieje, że wiemy to, co wiemy, i co to ma wspólnego z poglądami na ocenianie?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 16–19.
- *Europejski system opisu kształcenia językowego* (2003), Warszawa: CODN.
- Dąmbska, I. (1963), *Milczenie jako wyraz i jako wartość*, „Roczniki Filozoficzne”, z. I, t. XI, s. 73–79.
- Grice, H.P. (1975), *Logic and conversation*, [w:] P. Cole, J.L. Morgan (red.), *Syntax and semantics*, V/3, Nowy Jork: Academic Press, s. 41–58, tłum.: H.P. Grice (1977), *Logika i konwersacja*, „Przegląd Humanistyczny”, nr 6, s. 85–99.
- Heuer, H. (1983), *Die Fragestellung im Fremdsprachenunterricht*, [w:] G. Solmecke (red.), *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht*, Paderborn: Ferdinand Schöningh, s. 228–239.
- Hofman, G. (1992), *Als Deutschlektor an einer japanischen Universität*, [w:] „Informationen Deutsch als Fremdsprache”, nr 19 (1), s. 56–67.
- Iluk, J. (1998), *Entwicklung der Sprachfertigkeiten aus der Sicht der neuesten Fremdsprachencurricula*, Katowice: Wydawnictwo UŚ.
- Iluk, J. (2018), *Metodyczne problemy stosowania pytań na lekcjach języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 65–72.
- Kubacka, K. (2018), *Komunikacja werbalna lektora na lekcji języka polskiego jako obcego*, [rozprawa doktorska],

Uniwersytet Łódzki, [online] <dspace.uni.lodz.pl:8080/xmlui/bitstream/handle/11089/25691/K.Kubacka_Doktorat.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, [dostęp: 5.02.2019].

- Leech, G. (1983), *Principles of Pragmatics*, Londyn: Longman.
- Marzec-Stawiarska, M. (2011), *Czego boją się uczniowie na lekcjach języka obcego?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 69–74.
- Miłułka, K. (2015), *Naturalna komunikacja na lekcji języka obcego – stan rzeczywisty czy niedościgniony cel?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 82–89.
- Olearczyk, T. (2016), *Cisza w edukacji szkolnej*, Kraków: Oficyna Wydawnicza AFM.
- Pawlak, M. (2009), *Rola nauczyciela w kształtowaniu procesów interakcyjnych w klasie językowej*, [w:] M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, Poznań-Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, s. 311–338.
- Rusek, B. (2004), *Kommunikationstraining als Förderung des mündlichen Ausdrucks im Fremdsprachenunterricht auf der Fortgeschrittenstufe*, Poznań [nieopublikowana praca doktorska].
- Stanienda, G. (2002), *Statistische und linguistische Analysen von Schweigen aus fremdsprachendidaktischer Sicht*, Aachen: Shaker Verlag.
- Strójuś, A. (2019), *Nieśmiałość bierze się nie z lęku, że wypadniemy źle, ale że wypadniemy gorzej, niż byśmy chcieli*, „Wysokie Obcasy”, wyd. 14.01.2019 [online] <wysokieobcasy.pl/Instytut/7,163393,24362402,niesmialosc-nie-bierze-sie-z-leku-ze-wypadniemy-zle-ale-ze.html>, [dostęp 7.02.2019].
- Śniatkowski, S. (2002), *Milczenie i pauza w gramatyce nadawcy i odbiorcy. Ujęcie lingwoedukacyjne*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej.
- Van Lier, L. (1996), *Interaction in the Language Curriculum. Awareness, Autonomy and Authenticity*, Londyn: Longman.
- White, J., Lightbown, P. (1984), *Asking and answering in ESL classes*, „Canadian Modern Language Review”, nr 40, s. 228–244.
- Wiśniewska, D. (2012), *Czy milczenie zawsze jest złotem? Percepcja ciszy i milczenia na zajęciach z praktycznej znajomości języka angielskiego*, „Neofilolog”, nr 38 (1), Poznań-Kalisz, s. 61–76.

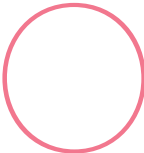
PROF. ZW. DR HAB. JAN ILUK Pracuje w Instytucie Filologii Germańskiej UŚ. Przewodniczący Państwowej Komisji Egzaminacyjnej dla tłumaczy przysięgłych przy Ministerstwie Sprawiedliwości w latach 2004–2012.

⁹ Nietransparentność celów działań edukacyjnych często kwitowana jest przez młodzież powszechnie stosowanym stwierdzeniem „Bez sensu”.
¹⁰ O typologii i funkcji pytań oraz zasadach ich zadawania w procesie edukacyjnym – por. Iluk (2018) i Miłułka (2015: 84–85).

Autonomia ucznia w praktyce

AGNIESZKA
PIETRZYKOWSKA

Autonomia w działaniu jest cechą niezwykle przydatną, o ile nie niezbędną, jeśli chcemy właściwie funkcjonować w różnych dziedzinach życia osobistego i zawodowego. Odczuwamy to szczególnie dzisiaj, gdy uczenie się przez całe życie jest koniecznością. W niniejszym artykule zawarte są refleksje nad autonomią w polskim kontekście edukacyjnym oraz propozycje sposobów promowania postawy autonomicznej na lekcjach języka angielskiego w szkole średniej.

d niemal 40 lat autonomia odgrywa niezwykle ważną rolę w nauczaniu języka obcego, o czym świadczy ogromna liczba publikacji na jej temat w Polsce i na całym świecie. O autonomii w nauczaniu języków mówi się wciąż bardzo wiele, co widać na przykład po konferencjach w całości poświęconych temu zagadnieniu¹ oraz innych wydarzeniach organizowanych z myślą o nauczycielach, kiedy to autonomia pojawia się jako jeden z często poruszanych tematów². Autonomia jest też nieodzownym elementem procesu kształtowania tzw. kompetencji kluczowych (Zalecenie Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie), czyli tych umiejętności, które – obok wiedzy nabytej w szkole – uczeń zdobywa i dzięki którym gotów jest uczyć się przez całe życie. Dysponowanie kompetencjami kluczowymi jest niezbędnym warunkiem rozwoju osobistego, właściwego funkcjonowania w społeczeństwie, bycia odpowiedzialnym obywatelem czy pożądanym pracownikiem. Trudno sobie wyobrazić kształtowanie umiejętności prospołecznych czy przedsiębiorczej postawy bez choćby minimalnego stopnia autonomii ze strony ucznia, co pozwala na podjęcie przez niego jakiegokolwiek inicjatywy.

Ku autonomii

Mimo ogromnych zmian, jakie nastąpiły w podejściu do nauczania języków przez ostatnie kilkanaście lat, i coraz większej wagi przykładanej do roli kształtowania postawy samodzielności i niezależności w procesie uczenia się (m.in. w podstawie programowej) niektórzy nauczyciele nadal czują pewien dyskomfort na myśl, że to nie oni, ale uczniowie ponoszą odpowiedzialność za to, czego tak naprawdę się nauczą. Tacy nauczyciele wciąż są przekonani o tym, że wyniki egzaminów zewnętrznych są w znacznej mierze odzwierciedleniem ich wysiłku włożonego w proces nauczania, a nie wysiłku ich uczniów, przez co czują dodatkowe obciążenie z racji ciągłego poczucia bycia ocenianym przez dyrekcję, kolegów, rodziców i uczniów. Z tej perspektywy zarówno sukcesy uczniów, jak i ich porażki są rezultatem (skutecznego bądź nie) działania nauczyciela. Zapomina się przy tym, że bez względu na sposób nauczania zawsze są i uczniowie odnoszący sukcesy, i tacy, u których nie można zauważyć postępów.

1 Na przykład cykl konferencji traktujących o autonomii, zorganizowanych przez Wydział Filologiczny Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie i Zakład Filologii Angielskiej Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM w Kaliszu. W roku 2018 odbyło się już szóste wydarzenie tego typu, tym razem w kontekście nauczania podsystemów języka i rozwijania sprawności językowych.

2 Można tu wspomnieć np. konferencję PASE Young Learners „ChcEdukatorka – chcę, edukuję, inspiruję!”, która odbyła się w marcu 2018 r. w Warszawie, czy Ogólnopolski Warsztatowy Kongres Nauczycieli Języka Angielskiego pt. „Najefektywniejsze narzędzia motywacyjne w nauczaniu języka angielskiego” w listopadzie 2018 r., także w Warszawie.

Co więcej, w rzeczywistości polskiej szkoły wielu uczących czuje się przytłoczonych liczbą zadań do wykonania. Mając do wyboru realizację treści podstawy programowej, przygotowanie uczniów do egzaminu, sprawdzenie prac klasowych czy przygotowanie zajęć mających na celu rozwijanie autonomii uczniów, podjęcie decyzji nie zajmuje nauczycielowi zbyt wiele czasu. Wybór jest prosty: nauczyciele skupiają się na tym, z czego są rozliczani, co jest mierzalne. Z tego samego powodu treści ukierunkowane na rozwijanie autonomii ucznia zawarte w podręcznikach, takie jak przygotowanie projektu lub trening strategiczny, są przez nauczycieli pomijane (Pawlak 2011: 66). Jak zauważa Paiva (2005), podobne ograniczenia można napotkać w każdym kontekście edukacyjnym.

Zatem na ile realne jest rzeczywiste promowanie postawy autonomicznej ucznia w polskiej szkole? Z moich obserwacji wynika, że coraz więcej nauczycieli przestaje odgrywać w klasie rolę mającego zawsze rację i decydującego o wszystkim głównodowodzącego. Uczniowie z kolei przestali tylko wykonywać polecenia nauczycieli. Coraz częściej mają wpływ na to, jak prowadzona jest lekcja, jakie treści są uwzględniane w nauce, w jaki sposób chcą zdobywać wiedzę i rozwijać swoje umiejętności, jakie tempo pracy jest dla nich optymalne i z jakich materiałów czy źródeł będą korzystać. Stopniowe dzielenie się obowiązkami leżącymi wcześniej po stronie nauczyciela jest nieodzownym elementem wspierania autonomii ucznia. Dzięki temu, że ma on realny wpływ na to, co dzieje się w klasie, zyskuje poczucie decydowania o swojej nauce. Innymi słowy, staje się bardziej autonomiczny (Scharle i Szabo 2007).

Uczniowie szkoły średniej – z obserwacji nauczycielskiej

Uczniowie w liceum są już w zasadzie ukształtowani, jeśli chodzi o podejście do nauki, nawyki wypracowane w procesie uczenia się (lub ich brak) czy wizję ścieżki zawodowej, którą zamierzają podążać po ukończeniu szkoły. Niektórzy osiągnęli taki poziom wiedzy i umiejętności językowych, że nie czują potrzeby podejmowania jakiegokolwiek wysiłku w celu rozwoju, gdyż wspomniany stan wiedzy i sprawności w zupełności wystarcza im, aby bez poważniejszych problemów funkcjonować w klasie. Nie robią notatek, nie piszą tłumaczeń słów/zwrotów, nie są zaangażowani w zajęcia z gramatyki. W rezultacie wielu z nich ulega tzw. fosylizacji (Selinker 1972), czyli procesowi zatrzymania się procesu nauki języka. Po pewnym czasie okazuje się, że jednak brakuje im wiedzy, żeby otrzymać ocenę celującą czy bardzo dobrą, do której aspirowali. Inną grupę uczniów stanowią ci, którzy uczą się systematycznie, z lekcji na lekcję. Siedzą zazwyczaj bliżej nauczyciela, robią dokładne notatki, analizują

przykłady w domu, zawsze odrabiają pracę domową, lubią mieć podaną gotową regułę czy precyzyjne znaczenie słowa. Z moich osobistych doświadczeń wynika, że bardzo często są to uczniowie bardzo zależni od nauczyciela (*teacher-dependent*), o niskim stopniu autonomii, co potwierdza definicję ucznia autonomicznego zaproponowaną przez Myrland i Sorflaten (2003). Są też uczniowie, którzy uczą się tzw. zrywami, czyli w momencie, kiedy zbliża się praca klasowa czy sprawdzian, lub przed zapowiedzianą kartkówką.

Jednak nie tylko sposób, w jaki uczniowie podchodzą do nauki języka, sprawia, że się różnią. Każdy z nich ma różne zainteresowania, wychował się w innym miejscu, uczy się języków obcych dłużej lub krócej, stosuje inne strategie uczenia się, preferuje konkretne rozwiązania w klasie. Co oczywiste, każdy uczeń cechuje się mniejszym lub większym stopniem autonomii, a co za tym idzie, każdy z nich w inny sposób organizuje sobie pracę nad przyswojeniem języka w klasie i poza nią. Uczniowie reprezentujący pierwszy omawiany typ zazwyczaj nie poświęcają większej uwagi na zagadnienia omawiane czy ćwiczone w szkole. Często ich rozwój językowy opiera się na nabywaniu nowych zwrotów, wyrazów i struktur na podstawie oglądanych seriali i vlogów czy słuchania piosenek w języku angielskim. Cechują się bardzo dużym stopniem autonomii i w zasadzie nauczyciel jest im zbędny. Ich przeciwieństwem są uczniowie zależni od nauczyciela, którzy z reguły ograniczają się do wiedzy przekazanej właśnie przez niego. Nie czują potrzeby poszukiwania dodatkowych informacji i materiałów w internecie czy podręcznikach gramatyki. Oczywiście, jest też wielu uczniów znajdujących się pomiędzy tymi skrajnymi podejściami, na przykład ci, którzy pomimo świetnych umiejętności językowych przygotowują się regularnie do zajęć, ale szukają też innych możliwości używania języka, poza klasą, na przykład poprzez zawieranie znajomości internetowych, często z rodzimymi użytkownikami języka.

Kształtowanie autonomii – sprawdzone przykłady

W codziennej pracy staram się nie zapominać o tym, że jednym z głównych moich celów jako nauczyciela jest promowanie wśród uczniów postawy autonomicznej. Mając na uwadze, że uczniów różni niemal wszystko, usiłuję tworzyć takie sytuacje, które każdemu z nich pomogą wykazać się samodzielnością.

ZDROWE ŚNIADANIA

Od kilku lat stałym punktem programu moich zajęć jest organizowanie z klasami wspólnego zdrowego drugiego śniadania w szkole. Odbywa się ono przy okazji omawiania zagadnień związanych z żywieniem i gotowaniem. Na kilku lekcjach uczniowie zapoznają się z nowym słownictwem i ćwiczą je

oraz uczą się, w jaki sposób w języku angielskim podaje się przepisy na proste dania, np. omelet. Razem z uczniami ustalają termin wspólnego śniadania. Wówczas uczniowie mają do wykonania kilka zadań. Po pierwsze, każdy z nich musi przygotować zdrowy, pełnowartościowy posiłek (nie może to być zatem sam owoc czy butelka soku). Po drugie, uczniowie muszą opisać po angielsku, w jaki sposób przygotowuje się daną potrawę (muszą podać informacje o niezbędnych produktach, ich ilości oraz sposobie obróbki). Najczęściej przygotowywane są sałatki, różne wersje owsianki, tortille, koktajle, humus i inne pasty do smarowania pieczywa. Trzecim elementem zadania jest uzasadnienie, dlaczego przygotowany posiłek jest zdrowy. Z pozoru prosta praca domowa okazuje się sporym wyzwaniem, a najłatwiejszą część stanowi jej początek, czyli przygotowanie śniadania, co potwierdzają wszyscy uczniowie. Natomiast opisanie po angielsku kolejnych kroków przygotowania potraw wymaga od uczniów pewnego wysiłku. Pierwszą trudnością, którą napotyka, jest określenie ilości potrzebnych produktów. Czy mają korzystać z wyrażenia typu *100 grams*, czy może *5 tblsp*, *5 oz* czy *100 ml*? Choć nie ma to większego znaczenia, bo również w polskich przepisach czasem podawana jest liczba gramów, a innym razem liczba łyżek danego produktu, to kiedy zwracają się do mnie z takimi pytaniami, odsyłam ich do oryginalnych angielskich przepisów w internecie lub do przepisów w książce kucharskiej znajdującej się w szkolnej bibliotece anglojęzycznej. Chodzi o to, żeby sami poszukiwali odpowiedzi na swoje pytania i nie traktowali nauczyciela jako głównego źródła wiedzy. Wkrótce okazuje się, że wielu uczniów odkrywa na kanale YouTube filmiki Nigelli Lawson, Jamiego Olivera czy zwykłych amatorów prezentujących swoje przepisy i mimo że wcześniej niezbyt interesowali się gotowaniem, sposób, w jaki kucharze opowiadają o przygotowywanych daniach, przykuwa ich uwagę tak bardzo, że wielu z nich nie poprzestaje na obejrzeniu jedynie dwóch czy trzech odcinków. Co warto podkreślić, nawet słabsi uczniowie zauważają, że obraz i sugestywne opisy wykonywanych tam czynności pozwalają im zrozumieć bardzo wiele z tego, co oglądają. Uczniowie wychwytyją też słowa bądź zwroty poznane wcześniej na lekcji i poznają nowe. Dzięki temu wypowiedzi uczniów prezentowane na forum klasy podczas śniadania wzbogacone są ciekawszym słownictwem, na przykład zamiast *pot* mówią *saucepan*, zamiast *wash – rinse* itp. Trzecia część zadania również wymaga od uczniów znalezienia odpowiednich informacji i nawet jeśli będą szukać ich w polskich źródłach, to następnym koniecznym krokiem jest tłumaczenie na język angielski wyjaśnienia, dlaczego warto jeść np. owsiankę z bananami. Uczniowie poznają wówczas liczne wyrażenia typu *low in (cholesterol)*, *high in (omega 3 and 6)*, *full of...*, *rich in...*, *contain a lot of...* itp. Sama lekcja

jest już w zasadzie przyjemnością. Uczniowie z niecierpliwością czekają, aż przystąpimy do konsumpcji, jednak zanim to nastąpi, każdy musi wypowiedzieć się na temat przyniesionego śniadania. Autonomia uczniów jest tu wspierana na kilka sposobów. Ponieważ uczniowie mają kilka dni (zazwyczaj około tygodnia) na przygotowanie się do zdrowego śniadania, sami decydują, kiedy i w jakim tempie będą pracować. Od nich też zależy, z jakich źródeł będą korzystać, czy będą pracować sami, czy może poproszą kogoś o pomoc. Sami muszą też podjąć decyzję, jaki posiłek przygotować (czy ten rzeczywiście jadany, czy taki, o którym łatwiej będzie im coś powiedzieć na lekcji).

LEKCJE O ZAINTERESOWANIACH UCZNIÓW

Niemal całkowitą kontrolę nad tym, co działo się w klasie, oddałam uczniom na lekcjach dotyczących ich zainteresowań, które trwały przez cały rok szkolny. Odbływały się one w klasie z rozszerzonym programem języka angielskiego, zatem liczba godzin umożliwiła ich przeprowadzenie. Raz w tygodniu zadaniem jednego z uczniów (uczniowie sami się zgłaszali i sami wybierali termin) było przedstawienie w języku angielskim pasji, której poświęca najwięcej czasu wolnego. Uczniowie mieli do dyspozycji jedną godzinę lekcyjną, którą w całości musieli zorganizować i przeprowadzić. Wcześniej musieli jedynie przedłożyć mi scenariusz lekcji z przedstawionymi celami i opisanym w skrócie przebiegiem lekcji. Zajęcia przybierały najróżniejsze formy. Kilkakrotnie ich głównym punktem było przedstawienie hobby w formie prezentacji multimedialnej, po której następowały dyskusja moderowana przez ucznia i zadania leksykalne dla wszystkich. Jednak zdarzały się też zupełnie inne lekcje, podczas których odbywały się warsztaty poświęcone tworzeniu kosmetyków naturalnych, zajęcia jogi i karate, instruktaż dotyczący trików na deskorolce, pokaz paramilitarny. Kluczową rolę w przygotowywaniu tych zajęć odegrała motywacja wewnętrzna. Uczniowie, nawet ci borykający się z trudnościami w opanowywaniu angielskiego, chętnie przedstawiali swoje hobby. Często czuli dumę, że wreszcie mogą pokazać coś, w czym są naprawdę dobrzy. Warto też podkreślić ogromne zaangażowanie uczniów w przygotowanie 45-minutowych zajęć w całości poprowadzonych po angielsku oraz ich wysiłek włożony w tłumaczenie licznych terminów związanych z ich pasjami, a także wagę decyzji związanych z tym, czego chcą nauczyć swoich rówieśników i w jaki sposób to uczynią.

CZYTANE SAMODZIELNIE

Inny pomysł mający na celu zwiększenie samodzielności moich uczniów zrodził się dwa lata temu, kiedy to jednym z kierunków polityki oświatowej na rok szkolny było

upowszechnianie czytelnictwa. Pomyślałam, że to świetna okazja, aby zachęcić moich uczniów do rozwijania kompetencji czytelniczych w języku angielskim. Oczywiście większość uczniów nie zapalała entuzjazmem, słysząc, że będą musieli przeczytać książkę po angielsku. Ich nastroje polepszyły się, gdy usłyszeli, że mają na to dwa miesiące. Ich zadaniem było samodzielne wybranie pozycji z literatury anglojęzycznej dostępnej w bibliotece szkolnej, przeczytanie jej, a następnie opowiedzenie, co w danej lekturze im się podobało, a co nie, a także przeczytanie wybranego przez siebie fragmentu na forum klasy, z uzasadnieniem, dlaczego właśnie ten fragment wybrali. Już wybór książki stanowił dla wielu uczniów problem. Ci słabsi zastanawiali się, który poziom *graded readers* jest dla nich odpowiedni. Otrzymali wówczas informację, że najlepiej jest odwiedzić stronę danego wydawnictwa, gdzie poziomy są opisane za pomocą tradycyjnych określeń (*pre-intermediate, intermediate* itp.) lub kryteriów przyjętych w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego*. Podpowiedziałam im też stronę w internecie (readers.english.com/levels), gdzie każdy mógł sam sprawdzić, jaki poziom reprezentuje, rozwiązując test. Uczniowie wybierali takie klasyczne tytuły jak: *W osiemdziesiąt dni dookoła świata*, *Dziwne losy Jane Eyre*, *Wichrowe wzgórza*, *Wielki Gatsby*, ale też bardziej współczesne pozycje, np. *Dziennik Bridget Jones* czy *Ja, robot*. Ci bardziej biegli, niestety w mniejszości, wybrali wersje oryginalne (nieuproszczone) i sięgnęli po *Zaginioną dziewczynę* Gillian Flynn, *Dziewczynę z pociągu* Pauli Hawkins czy *Chemię śmierci* Simona Becketta. Z upływem czasu uczniowie komentowali, że czytanie nie sprawia im większej trudności, gdy znika presja czasu, i odnajdują w tym dużo większą przyjemność niż w czytaniu lektur na lekcje języka polskiego, gdy czasami z tygodnia na tydzień omawiana jest inna lektura. Punktem kulminacyjnym, po wymianie na forum klasy uwag na temat przeczytanych pozycji i poleceniu (bądź nie) danej lektury oraz zagłosowaniu na najciekawszą książkę na podstawie recenzji rówieśników, było odczytanie wybranego fragmentu. Można powiedzieć, że zadanie to było najbardziej stresujące, jako że uczniowie otrzymali wcześniej (miesiąc przed lekcją) informację, iż będą za to oceniani. Dowiedzieli się też, na co będzie zwracana szczególna uwaga (płynność czytania, jakość wymowy, tempo, pauzowanie, modulacja i natężenie głosu). Musieli zatem przećwiczyć czytanie wybranej części (czas na przeczytanie to maksymalnie 2,5 minuty) wielokrotnie w domu, co wiązało się ze sprawdzaniem wymowy wielu wyrazów i ustaleniem taktyki podejścia do tekstu. Śmiało można powiedzieć, że zdolności lektorskie niektórych uczniów przeszły oczekiwania nie tylko moje, lecz także ich rówieśników. Okazało się, że są wśród nich prawdziwe talenty. Uczniowie przyznali, że te lekcje bardzo

zapadły im w pamięć i było warto poświęcić czas nie tylko na przeczytanie książki po angielsku, lecz także na przygotowanie się do głośnego przeczytania jej fragmentu. To, co na początku wydawało się ciężarem, okazało się źródłem przyjemności i dobrej zabawy.

Podsumowanie

Przedstawione działania są przykładami wspierania autonomii ucznia w nauce języka angielskiego w znacznej mierze poza klasą szkolną. To, co dzieje się na lekcji, jest odzwierciedleniem i właściwie jedynie drobnym ułamkiem wysiłku, jaki uczniowie muszą włożyć w samodzielną pracę w domu. Jak widać, bardzo często promowanie samodzielności może być doskonałym sposobem na poradzenie sobie z ograniczeniami czasowymi związanymi z określoną liczbą lekcji języka angielskiego w tygodniu, o czym mogą świadczyć dwa działania z trzech opisanych przeze mnie (zdrowe śniadania i czytane samodzielnie). Warto przy tym pamiętać, że wspieranie samodzielności uczniów w szkole i poza nią jest istotne nie tylko w kontekście edukacyjnym. Przygotowywanie uczniów do podejmowania autonomicznych decyzji w szkole wpływa na postawę w innych dziedzinach życia, we współczesnym świecie pełnym wyzwań i ulegającym dynamicznym przemianom.

BIBLIOGRAFIA

- Mynard, J., Sorflaten, R. (2003). *Independent learning in your classroom*, [online], <ilearn.20m.com/research/zuinde.htm>, [dostęp 19.12.2018].
- Paiva, V.L.M.O. (2005), *Autonomy in second language acquisition*, [online], <www.veramenezes.com/autoplex.htm>, [dostęp 20.12.2018].
- Pawlak, M. (2011), *Badania empiryczne nad autonomią w nauce języka obcego – cele, metodologia, perspektywy*, [w:] M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – uczeń a nauczyciel*, Poznań-Kalisz-Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM i Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie.
- Scharle, A., Szabo, A. (2000), *Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinker, L. (1972), *Interlanguage*, „International Review of Applied Linguistics”, nr 10, s. 209–241.
- Zalecenie Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, Dz.Urz. UE C189, s. 1–13.

AGNIESZKA PIETRZYKOWSKA Od 15 lat nauczycielka języka angielskiego, obecnie pracuje w I Liceum Ogólnokształcącym w Kaliszu. Autorka i współautorka kilkunastu artykułów metodycznych.

Kształtowanie autonomii i umiejętności samooceny uczniów na lekcjach języka obcego

Wykorzystanie mapy marzeń

KAROLINA ZIOŁO-PUŻUK

Posługiwanie się narzędziami trenerskimi i coachingowymi na lekcjach języka obcego budzi zrozumiałe wątpliwości. Mają one swoje źródło w pytaniach o przydatność tych narzędzi do realizacji postawionych celów językowych, wynikają też z podejścia praktycznego, gdyż nie zawsze jest odpowiednio dużo czasu na tego typu działania. Przedstawione zastosowania mapy marzeń / mapy celów to propozycja włączenia do kursu językowego zadań kształtujących autonomię i umiejętność samooceny uczniów, a co za tym idzie, pozytywnie oddziałujących na proces uczenia się. Propozycja ta może być szczególnie wartościowa dla nauczycieli pracujących z tymi dorosłymi, którzy od dawna funkcjonują poza formalnym systemem edukacji.

Mapa myśli jako narzędzie porządkowania wiedzy i zarządzania nią jest w edukacji znana i często wykorzystywana. Opiera się na koncepcji Tony'ego Buzana. Jest to według pomysłodawcy: „wszechstronne narzędzie do wizualnego wyrażania myśli [...] Technikę tę można zastosować do wszelkich form procesów myślowych, a zwłaszcza do wspomagania zapamiętywania, tworzenia, nauki [...] Mapy myśli bywają określane jako «wielofunkcyjne narzędzie do obsługi mózgu»” (Buzan 2016: 3). W tym najszerszym ujęciu mapa marzeń / mapa celów jest jedną z form mapy myśli. Czerpie ona, podobnie jak mapa myśli, z ćwiczeń kreatywnych, pozornie może przybrać podobną formę, ale ma na celu introspekcję, skupienie na sobie i własnych celach oraz marzeniach. Dotyczy więc nie tylko myśli, lecz także emocji. Mapa myśli ma budowę centryczną, podczas gdy mapa marzeń nie musi uwzględniać tego schematu. Mapa myśli pomaga zarządzać informacjami i wiedzą, mapa marzeń – pragnieniami oraz celami. Nie oznacza to jednak, że jest to tylko narzędzie twórczej ekspresji emocji, gdyż może być wykorzystane także do oceny własnych osiągnięć, wyznaczania celów oraz budowania motywacji do dalszej nauki.

Mapa marzeń słusznie więc wielu osobom kojarzy się przede wszystkim z zajęciami, zarówno indywidualnymi, jak i grupowymi, prowadzonymi przez trenerów lub coachów, mającymi na celu ustalenie oraz uporządkowanie hierarchii marzeń i celów. Polega na tworzeniu obrazów, kołaży z wycinków z gazet, czasem form przestrzennych, z ograniczeniem tekstu pisanego do minimum. Symboliczne przedstawienie oznacza, że takie mapy bez odpowiedniego wyjaśnienia przez twórców nie są czytelne dla innych osób. Na zajęciach z języka obcego narzędzie to, odpowiednio zmodyfikowane, może okazać

się przydatne do ewaluacji własnych osiągnięć (przeprowadzanej z dystansu) oraz ustalania celów edukacyjnych. Graficzne przedstawianie celów (mapa celów) musi wiązać się z określeniem czasu ich osiągnięcia (np. pół roku, rok szkolny). Później, po upływie założonego czasu, należy takie zadanie powtórzyć, używając pierwszej mapy jako punktu wyjścia, co pomaga w przyznawaniu pierwszeństwa celom w czasie (Sę 2013: 14). Tony Buzan również dostrzega użyteczność metody mapy myśli do wyznaczania celów, co zbliża ją do trenerskiej mapy marzeń, i podaje, jak owe cele powinny być umieszczane na mapie: „Po wypisaniu wszystkich swoich celów przydziel każdemu w obrębie kategorii priorytet. Cele mogą być fundamentalne, ważne, pożądane albo po prostu przyjemne. Dodatkowo wybierz z całej mapy najważniejsze cele, które najlepiej oddają to, co chcesz osiągnąć. Dorysuj do nich symbole, liczby lub obrazki (na przykład chmury), żeby dodatkowo podkreślić ich znaczenie. [...] Dopilnuj, by końcowe cele były tymi, które naprawdę chcesz osiągnąć, a nie tymi, które inni ludzie chcą Ci wyznaczyć” (Buzan 2013: 241).

Mapa marzeń / mapa celów – założenia teoretyczne

W pracy na lekcjach języka obcego mapa marzeń może mieć strukturę trójdzielną i zaczynać się od punktu „Gdzie byłem/am” (na przykład na początku semestru czy roku), przechodzić przez punkt „Gdzie jestem teraz” i kończyć się „Gdzie chciałbym/abym być”. Podczas pierwszej pracy z mapą marzeń / mapą celów pomocne są jej dalsza strukturalizacja i pokazanie obszarów, nad którymi uczący powinni się zastanowić. Mogą to być: moje miejsce w grupie, moje słownictwo, moja pewność siebie podczas rozmowy w języku obcym, moja gramatyka, mój sposób nauki języka itp. Na początku razi dodawanie zaimka osobowego „mój”, szczególnie w kontekście gramatyki, ale celem jego użycia jest podkreślenie i przypomnienie, że mapa jest formą oceny własnej i subiektywnej, próbą refleksji nad „sobą” w języku obcym. W pracy nad częścią poświęconą planom pomóc może przypomnienie, że cele powinny być konkretne, jak najbardziej szczegółowe, mierzalne, możliwe do osiągnięcia w czasie, a przede wszystkim własne. Zadanie takie może być zarówno elementem pracy na lekcji (z wcześniejszym przygotowaniem i bez niego), jak i formą pracy domowej. Jeśli mapa będzie realizowana na lekcji, ale poprzedzona przygotowaniem własnym, to uczeń może przyjść z wybranymi i wyszukаныmi ilustracjami najlepiej oddającymi jego myśli, przekonania, uczucia. Praca na lekcji bez przygotowania może być zaskoczeniem dla uczniów nieprzyzwyczajonych do zadań

„niejęzykowych” i może wzbudzić opór, co wpłynie na jakość realizacji zadania.

Mapa może być również punktem wyjścia do rozmowy o poszukiwaniu „miejsca” na uczenie się języka obcego pośród codziennych zajęć, co jest szczególnie ważne dla uczniów dorosłych, którzy często narzekają na brak czasu i możliwości pogodzenia obowiązków z nauką. Zastanowienie się nad tym, gdzie na skali priorytetów znajduje się nauka języka i jakie jej elementy są najważniejsze, może stać się składową budowania motywacji do kontynuowania nauki. Uszczegółowianie celów ma dodatkowe zalety, o których nie można zapominać, gdyż proces uczenia się języka jest długi, gratyfikacja odroczone w czasie, a sukces zdefiniowany ogólnie jako „nauczę się szybko języka” niemożliwy do zrealizowania. „[...] konkretyzacja z kolei powoduje, że marzenie staje się dla nas realne – zaczynamy wierzyć, że możemy je rzeczywiście spełnić, że jest dla nas dostępne” (Wilczyńska 2013: 94). Zadania związane z mapą marzeń / mapą celów podnoszą poczucie sprawczości związane z planowaniem własnych działań. Przekłada się ono na sukces edukacyjny, co zauważa Anna Studenska na podstawie badań nad autonomią: „Jednym z najważniejszych czynników dla podejmowania działań związanych z kierowaniem własnym postępowaniem, zwłaszcza uczeniem się, jest poczucie skuteczności własnej. Badania wykazały, że poczucie skuteczności własnej wpływa na wybór celów o określonej trudności, dobór i wykorzystanie strategii uczenia się, a także na wytrwałość w działaniu” (Studenska 2016: 99).

Podczas zajęć i przygotowywania mapy, o czym już wspomniano, warto zaznaczyć, że mapa nie jest oceniana, nie ma więc potrzeby ani idealizować, ani umniejszać przekonań na własny temat podczas prezentacji. W swojej praktyce spotkałam się z takimi sytuacjami, gdy niektórzy uczniowie, mając za zadanie refleksję na temat własnej nauki w ciągu semestru, uznali, że jest to okazja do komplementowania nauczyciela i jego roli. Błędne zrozumienie zadania wynikało z braku nie tyle odpowiedniej instrukcji, ile przede wszystkim ćwiczeń przygotowawczych – mapa marzeń / mapa celów była pierwszym tego typu narzędziem wykorzystanym podczas zajęć. Można przypuszczać, że uczniowie (studenci studiów licencjackich i magisterskich w Polsce pochodzący z Rosji, Ukrainy oraz Białorusi) po raz pierwszy spotkali się z prośbą o przedstawienie subiektywnej oceny pracy własnej w formie kreatywnej, więc odwołali się do znanych sobie schematów relacji nauczyciel-uczeń opartych na modelu mniej demokratycznym. Mapy marzeń / mapy celów, które wykonywali uczniowie podczas prowadzonych przeze mnie zajęć, składały się przede

wszystkim z wyklejanek z kolorowych gazet czy katalogów oraz z rysunków, ze schematów, strzałek, z symboli narysowanych samodzielnie. Strzałki zwykle wskazywały kierunek opowieści i porządkowały wypowiedź ustną. Zdarzały się gry z reklamami, np. szampon do włosów dla dzieci niewywołujący łez stawał się symbolem stanu relacji ucznia z polską gramatyką i oczekiwania na czas, kiedy w końcu jej nauka będzie odbywać się „bez łez”. Wybierane ilustracje pozwalały na pokazanie kontrastu pomiędzy wyobrażeniami o nauce języka polskiego a jej rzeczywistym przebiegiem, opisanie, po co i dlaczego uczeń podejmuje ten wysiłek. Obrazki pomagały zilustrować kroki, jakie uczący się chce podjąć, dochodząc do celu, oraz sposoby nauki, a nawet miejsca nauki, do czego dobrze nadawały się katalogi meblarskie i sklepów sportowych, które wykorzystywano do przedstawienia metaforycznie podejmowanych wysiłków. Niekiedy uczniowie tworzyli hasła, zdania motywujące lub opisujące sytuację, stan, aktywność, z wyciętych pojedynczych słów.

Kształtowanie autonomii i umiejętności samooceny

Mapa marzeń / mapa celów jako narzędzie rozwijające umiejętności pomocne w uczeniu się języka powinna być rozpatrywana w kontekście zagadnienia wpływu emocji na proces uczenia się. Nie jest to problem nowy, choć zainteresowanie badaczy koncentruje się przede wszystkim na emocjach zogniskowanych wokół motywacji i tego, jak podtrzymywać zainteresowanie nauką języka na przykład poprzez elementy kulturowe lub odpowiednio modelowane mechanizmy nagrody. Mniej miejsca poświęca się zagadnieniu samoświadomości, wiążącemu się z problematyką autonomii i będącemu integralnym składnikiem zdolności do ewaluacji własnych umiejętności oraz planowania celów edukacyjnych. Samoświadomość, rozumiana jako pogłębiona refleksja nad własnymi preferencjami i potrzebami w zakresie edukacji językowej oraz szczegółowymi celami opisanymi w czasie, pozostaje podstawą samokształcenia, bez którego nie można przecież myśleć o trwałym sukcesie w uczeniu się języka obcego. Pozostaje ona najważniejszym elementem autonomii.

Autonomia jest pojęciem funkcjonującym w pedagogice od drugiej połowy XX w., jego obecną popularność należy zaś wiązać z ruchami edukacji demokratycznej oraz antypedagogiki, choć niektórzy badacze wskazują na jej korzenie w filozofii Kanta, szczególnie w przypadku samooceny jako formy posiadania wewnętrznego prawa do takiego działania (Aoki 2005: 153), oraz w nurtach filozofii spoza kręgu europejskiego (Ivanovska 2015: 352–356).

Autonomia i związana z nią możliwość wyrażania własnych opinii na temat procesu nauczania oraz środowiska uczenia się pozostaje również w relacji z zagadnieniami politycznymi, takimi jak emancypacja oraz układ sił w instytucji edukacyjnej (Aoki 2005: 153–154). Najprostsza, a zarazem klasyczna, definicja autonomii mówi, że autonomia to po prostu „[...] umiejętność kontrolowania własnej nauki” (Holec 1981: 3). W przypadku nauczania języków obcych autonomia nie może przybrać formy „totalnej”, choć echa prób jej budowania można odnaleźć na przykład w założeniach Community Language Learning, metody zaliczanej do metod alternatywnych, w której kładzie się nacisk na emocje i ich rolę w procesie uczenia się języka oraz procesy intra- i interpersonalne zachodzące w grupie uczących się. Według Hanny Komorowskiej podczas zajęć językowych autonomia i jej elementy powinny być wprowadzane w trzech fazach:

1. faza planowania, na którą składa się wybór celów nauczania, wybór tematów i sposobów ich realizacji;
2. faza monitorowania, czyli przestrzeganie harmonogramu i wprowadzanie elementów ewaluacji skuteczności podejmowanych działań;
3. faza oceniania, czyli odpowiedź na pytania, czy i w jakim stopniu osiągnięto wyznaczone cele (Komorowska 2011: 229).

Mapa marzeń / mapa celów mogłaby być realizowana podczas fazy pierwszej i/lub trzeciej, co zostało pokazane wyżej.

Agota Scharle i Anita Szabo rozumieją pojęcie autonomii jako odpowiedzialność za własną naukę, dlatego zwracają uwagę na motywację (przede wszystkim motywację wewnętrzną), strategię uczenia się, relacje w grupie oraz autoewaluację. Z tych właśnie elementów zbudowane są etapy wprowadzania autonomii, czyli:

1. budowanie świadomości uczących się (*awareness*);
2. zmiana zachowań, czyli wprowadzenie pojęć: motywacja, strategia uczenia się, nauka w grupie, automotywacja;
3. transfer umiejętności i wiedzy oraz przejście prawdziwej kontroli nad własną nauką (Scharle 2012: 1).

W tym przypadku mapa marzeń / mapa celów miałyby zastosowanie przede wszystkim na pierwszym etapie kształtowania autonomii. Anna Studenska wskazuje rodzaje ćwiczeń pomocnych w kształtowaniu autonomii w środowisku szkolnym: „[...] przyznawanie uczniom okazji do wyrażania własnych opinii i samodzielnego rozwiązywania problemów, włączanie uczniów w decyzje dotyczące tematyki, sposobu oraz oceny pracy wykonywanej na lekcji, porozumiewanie się z uczniem, dostarczające mu informacji o kryteriach oceny, mocnych oraz słabych

stronach jego pracy oraz wyrażające zrozumienie dla jego wysiłku i doświadczanych trudności, a także wzbudzenie motywacji uczniów poprzez podnoszenie ich poziomu aspiracji oraz wskazywanie na ważność i użyteczność proponowanych i podejmowanych działań” (Studenska 2016: 99). Znaczna część z nich przy wsparciu narzędzi trenerskich, w tym mapy marzeń / mapy celów, może być integralną częścią kursu językowego lub zajęć uzupełniających lekcje.

Zdolność oceny własnych umiejętności oraz wyznaczanie realistycznych celów powinny należeć do filarów nauczania języka obcego, gdyż zapobiegają one rozczarowaniom płynącym z postawienia celów nierealnych, a co za tym idzie, utracie motywacji do dalszej nauki. Uczący się języków nie są regularnie przyzwyczajani do refleksji nad własnym procesem uczenia się. Aktywne metody pracy, takie jak na przykład metoda projektów, ponieważ „wymuszają” elementy refleksji związane z planowaniem procesu uczenia się (Zioło-Pużuk 2014), jednak refleksja ta ograniczona jest do aspektów technicznych zajęć językowych. Co więcej, można zaryzykować twierdzenie, że indywidualizacja procesu nauczania toczy się niejako w sposób zewnętrzny wobec uczącego się, gdyż jego potrzeby edukacyjne, predyspozycje oraz możliwości oceniane są przez specjalistów bez jego udziału i później również poza uczącym się (lub z niewielkim jego udziałem) wprowadzane są zmiany w programie nauczania. Naoko Aoki, japońska językoznawczyni zajmująca się problematyką autonomii w nauczaniu, również w perspektywie pracy nauczyciela, stwierdza wprost, że większość ważnych decyzji związanych z nauką języka na jej początku nie jest podejmowana przez ucznia (Aoki 2005: 145). Można przypuszczać, że między innymi ta sytuacja prowadzi do formy „wyuczonyj bierności” niektórych uczniów, przejawiającej się w przekonaniu, iż motywowanie oraz postępy zależą od wysiłków nauczyciela, a nie ucznia.

Magda Roda we wstępie do ćwiczeń wspierających samoświadomość – element autonomii – zwraca uwagę na to, że „[...] samoświadomość odgrywa ważną rolę w funkcjonowaniu społecznym [...]”, następnie zaś dodaje, iż „[...] na lekcji języka obcego samoświadomość wiąże się także z rozwojem świadomości siebie jako ucznia języka obcego – swoich preferencji co do tego, jak i czego chcę się uczyć” (Roda 2011: 408–409). Propozycje ćwiczeń Rody rozwijających samoświadomość skupiają się przede wszystkim na pokazywaniu uczniom strategii metapoznawczych, mnemotechnik oraz sposobów poznania preferencji związanych z nauką języka obcego (Roda 2011: 409).

Mapa marzeń / mapa celów – realizacje praktyczne

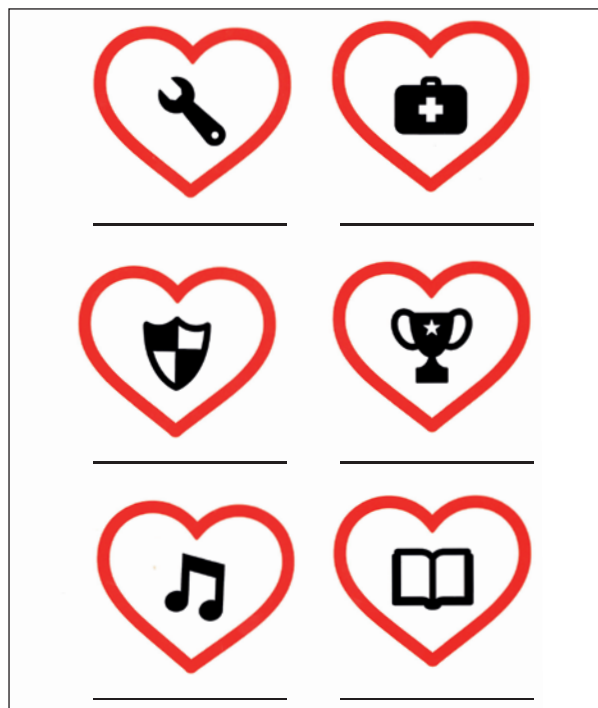
W zadaniach proponowanych przez Rodę, na przykład pisaniu dziennika, odpowiadaniu na pytania pogłębione (związane z tematem) czy w tzw. lodołamaczach, na plan pierwszy wysuwają się jednak cele językowe, umiejętności związane z budowaniem samoświadomości są zaś wartością dodaną. Proponowane przeze mnie narzędzie trenerskie, czyli mapa marzeń / mapa celów, odwraca ten porządek: na miejscu pierwszym jest budowanie samoświadomości oraz autonomii uczącego się, co wpływa między innymi na motywację do uczenia się języka, poszukiwanie najskuteczniejszych metod pracy oraz ogólnie pozytywny stosunek do zajęć. Wprowadzenie odrębnego cyklu warsztatów nastawionych na kształtowanie umiejętności pozajęzykowych, ale wspierających naukę języka obcego, zdaje się rozwiązaniem optymalnym, ważnym przede wszystkim dla dorosłych, którzy edukację językową kojarzą z trybem szkolnym. Zajęcia takie przyniosłyby korzyść przede wszystkim tym dorosłym uczniom, którzy przyszli na kurs języka obcego po dłuższej przerwie edukacyjnej. Nawet podczas regularnych zajęć językowych korzystanie z mapy marzeń / mapy celów wymaga odpowiedniego zaplanowania czasu, gdyż zgodnie z zasadami obowiązującymi na warsztatach z wykorzystaniem narzędzi pracy trenera każdy powinien mieć zagwarantowany czas na wypowiedź. Zadania wymagają również odpowiedniego poczucia komfortu i bezpieczeństwa uczestników, więc nie powinny one występować jako „lodołaczce” w grupach nieznaną się lub tych, do których właśnie dołączyły nowe osoby. U niektórych uczących się zadania takie mogą budzić sprzeciw („to strata czasu”), pojawia się opór związany z potrzebą mówienia o sobie lub wynikający z przyzwyczajenia do innych metod pracy. Dlatego ważne jest wytłumaczenie celu działania, zapewnienie o tym, że nie będzie ono oceniane, oraz, w razie konieczności, poprzedzenie odpowiednio dostosowanymi ćwiczeniami kreatywnymi, na przykład proponowanymi przez Edwarda de Bono (de Bono 2009) czy Krzysztofa J. Szmida (Szmida 2016a, 2016b).

Mapa marzeń i karty dialogowe

Wstępem do pracy z mapą marzeń może być również wykorzystanie kart dialogowych (zwanych też metaforycznymi), które pomogą uczniom odnaleźć się w nowej formule pracy na zajęciach językowych. Karty służą najczęściej jako punkt wyjścia do dyskusji o własnych myślach i uczuciach, mogą również być pomocne w wyrażaniu preferencji, opisywaniu sytuacji aktualnej i pożądaną, są początkiem działań kreatywnych, tworzenia dłuższych wypowiedzi

słownych i pisemnych. Karty nie mają znaczeń, gdyż wyobrażenia przedstawione na nich są symboliczne: „Zadaniem kart jest prowokowanie do myślenia. Istotne wydaje się tu zestawienie dwóch elementów: z jednej strony wiedzy na dany temat, dotychczasowego doświadczenia, z drugiej strony zaś przypadkowego bodźca w postaci obrazka. Skojarzenia zrodzone ze zderzenia tych dwóch elementów pozwalają na odkrycie nowych, nieoczekiwanych i zaskakujących aspektów rzeczywistości” (Domań 2010: 9). Na lekcji języka obcego karty dialogowe mogą również pełnić funkcję diagnostyczną (np. ocena postępów, udziału w pracach grupy, roli w grupie) oraz stanowić początek wypowiedzi tematycznych (np. moje wakacje, moje wymarzone wakacje). W przypadku kart dialogowych jedyną zasadą pracy jest unikanie działań związanych z rywalizacją oraz szacunek do wypowiedzi innych, co wiąże się nie tylko z nieprzerywaniem, lecz także pilnowaniem długości i zawartości wypowiedzi własnej. Karty można wykorzystywać także do zadań typowo językowych związanych z konstruowaniem wypowiedzi ustnych lub jako inspirację do wypowiedzi pisemnych.

PRZYKŁADOWE KARTY DIALOGOWE



Rozstrzygnięcia wymaga kwestia języka, w którym będzie odbywać się praca z mapą marzeń / mapą celów. W grupach zaawansowanych może być to język obcy, pod warunkiem jednak, że uczniowie będą świadomi, iż umiejętności językowe oraz ich ćwiczenie nie są najważniejsze. Oznacza to również, że błędy nieprzeszkadzające w zrozumieniu intencji osoby opowiadającej o mapie marzeń nie będą poprawiane. W grupach mniej zaawansowanych ćwiczenie można przeprowadzić w rodzimym języku uczących się. Niestety, to ograniczenie powoduje, że w grupach wielojęzycznych posługujących się wspólnym językiem obcym na poziomie podstawowym przeprowadzenie takich ćwiczeń nie jest możliwe.

Podsumowanie

Mapa marzeń / mapa celów może również służyć jako element zajęć kształtujących umiejętności językowe, podobnie jak wspomniane karty dialogowe, a elementy kreatywności potrzebne do jej wykonania byłyby dodatkem uatrakcyjniającym zajęcia. Jednak jeśli zdecydujemy się wykorzystać mapę marzeń / mapę celów oraz karty dialogowe do ćwiczeń mających przede wszystkim cele językowe, to ponowne wykorzystanie ich do zachęcania uczniów do pogłębionej refleksji nad procesem uczenia się może się nie udać. Uczestnikom zajęć może być niezwykle trudno zrozumieć tę zmianę i „wejść” w ćwiczenie, pamiętając

o tym, że tym razem na pierwszym planie nie jest nauka języka, ale myślenie o procesie uczenia się.

Mapa marzeń / mapa celów jako wsparcie procesu uczenia się jest rozwiązaniem wymagającym przygotowania, czasu oraz cierpliwości i otwartości na nowe doświadczenia ze strony zarówno prowadzącego, jak i uczniów.

BIBLIOGRAFIA

- Aoki, N. (2005), *Affect and the role of teachers in the development of learner autonomy*, [w:] J. Arnold (red.), *Affect in Language Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Buzan, T., Griffiths, C. (2016), *Mapy myśli dla biznesu*, Warszawa: Helion.
- de Bono, E. (2009), *Umysł kreatywny*, Warszawa: Wydawnictwo StudioEMKA.
- Domań, R. (red.) (2010), *Karty dialogowe do gier rozwijających wyobraźnię i kreatywność*, Lublin: Wydawnictwo Klanza.
- Holec, H. (1981), *Autonomy and Foreign Language Learning*, Oxford/Nowy Jork: Pergamon Press.
- Ivanovska, B. (2015), *Learner Autonomy in Foreign Language Education and in Cultural Context*, „Procedia – Social and Behavioral Sciences”, t. 180, s. 352–356.
- Komorowska, H. (2011), *Cele kształcenia językowego – autonomia ucznia*, [w:] H. Komorowska, *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Roda, M. (2011), *Wspieranie wszechstronnego rozwoju ucznia na lekcjach języka obcego*, [w:] H. Komorowska, *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza Łośgraf.
- Scharle, A., Szabo, A. (2012), *Learner Autonomy. A Guide to Developing Learner Responsibility*, *Cambridge Handbook for Language Teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Sęp, K. (2013), *Mapa marzeń, mapa celów*, Warszawa: Oficyna.
- Studenska, A. (2016), *Cechy indywidualne i czynniki środowiskowe a autonomia uczenia się*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Szmidt, K.J. (2016a), *Sesje twórczej pomysłowości dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, Gliwice: Sensus.
- Szmidt, K.J. (2016b), *Trening kreatywności. Podręcznik dla pedagogów, psychologów i trenerów grupowych*, Gliwice: Sensus.
- Wilczyńska, M., Nowak, M., Kućka, J., Sawicka, J., Sztajerwald K., (2013), *Moc coachingu. Poznaj narzędzia rozwijające umiejętności i kompetencje osobiste*, Warszawa: Wydawnictwo Helion.
- Ziolo-Pużuk, K. (2014), *Autonomia ucznia gwarancją sukcesu w pracy metodą projektów. Jak budować i wspierać autonomię na lekcji języka polskiego jako obcego*, [w:] K. Filipowicz-Tokarska (red.), *Metoda projektów w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Od teorii do praktyki*, Słubice: Collegium Polonicum.

DR KAROLINA ZIOŁO-PUŻUK Adiunkt na Wydziale Nauk Humanistycznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, w pracy naukowej i dydaktycznej zajmuje się nauczaniem języka polskiego jako obcego oraz komunikacją, w tym komunikacją międzykulturową.

Budowanie relacji nauczyciela z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych z wykorzystaniem metody tutoring

MONIKA ŁODEJ
DIANA HUCZKOWSKA

Budowanie relacji nauczyciel-uczeń jest procesem długotrwałym. Nierzadko stanowi wyzwanie, ponieważ wykracza poza ramy działań dydaktycznych i przenosi pracę na poziom relacji międzyludzkich. Obustronne dobre relacje wpływają na kształtowanie się umiejętności poznawczych i społecznych ucznia, a jednocześnie zapoczątkowują zmiany w pracy nauczyciela. Obejmują one formy współpracy, czyli przejście drogi od nauczania przez tutoring edukacyjny aż do mentoringu. W pracy z uczniem o specjalnych potrzebach edukacyjnych (SPE) skuteczność nauczania zależy w dużej mierze właśnie od wcześniej wytworzonej więzi pomiędzy mistrzem a uczniem.

Dobra relacja uczeń-nauczyciel jest fundamentem działań edukacyjnych. Wpływa ona na kształtowanie poczucia przynależności ucznia do społeczności szkolnej i na pozytywne wyniki działań edukacyjnych oraz wychowawczych (Birch, Ladd 1997; Mason i in. 2017). Refleksja nad tym zagadnieniem sięga tzw. teorii przywiązania (Bowlby 1969; Ainsworth 1973). Badania nad wpływem związku matka-dziecko potwierdziły, że dobre wczesne relacje obojga budująco oddziałują na rozwój dziecka w kontekście społecznym, emocjonalnym i kognitywnym. Założenia teorii przywiązania przeniesiono również na grunt badań relacji nauczyciel-uczeń. Podobnie jak w relacji matka-dziecko w relacji uczeń-nauczyciel troska i wsparcie, jakich nauczyciel udziela uczniowi, wywierają trwały wpływ na jego późniejszy rozwój (Bretherton 1992; Hughes, Cavell i Willson 2001).

Relacja nauczyciel-uczeń rozpatrywana jest najczęściej w odniesieniu do trzech wymiarów: bliskości, konfliktu i zależności (ang. *closeness*, *conflict* i *dependency*). Mason i in. (2017) podają, że *bliskość* odnosi się do serdecznej i pozytywnej relacji nauczyciela z uczniem, co wpływa na jego śmiałość w nawiązywaniu relacji z nauczycielem. *Konflikt* rozumiany jest jako brak relacji nauczyciel-uczeń lub ich relacja negatywna. *Zależność* natomiast określa poziom negatywnej zależności ucznia od nauczyciela. Te trzy parametry zostały wykorzystane w narzędziu badawczym mierzącym postrzeganie przez nauczyciela jego relacji z poszczególnymi uczniami, tzw. *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS) (Pianta 2001; Tsigilis i in. 2018). Przywołanie wyników badań nad wpływem wspierającej postawy nauczyciela na ucznia stanowi w niniejszym artykule punkt odniesienia do kontekstu polskiego. W dalszej części artykułu znajdują się opis i analiza budowania relacji ucznia z ADHD z nauczycielem języka angielskiego.

Wpływ relacji uczeń-nauczyciel na proces dydaktyczny

Relacja uczeń-nauczyciel wyraźnie wpływa na proces dydaktyczny na wielu poziomach funkcjonowania ucznia w szkole. Kiedy relacje te są pozytywne, uczeń odbiera klasę szkolną jako miejsce bezpieczne, w którym może znaleźć wsparcie dla swojego rozwoju, co wpływa na jego produktywność akademicką i społeczną. Rzadziej opuszcza zajęcia oraz bardziej interesuje się życiem szkoły i treściami przekazywanymi na lekcjach. Dzięki pozytywnej relacji z nauczycielem uczeń nie boi się zaangażowania w zadania szkolne ani podejmowania wyzwań intelektualnych. Chętniej wykonuje polecenia oraz zadania klasowe i domowe. W konsekwencji buduje relacje z innymi uczniami, co wspiera pracę nauczyciela na lekcji, szczególnie w zadaniach wymagających działania w parach lub grupach. Uczeń będący we wspierającej relacji z nauczycielem rozwija poczucie własnej wartości oraz lepiej rozumie swoje mocne i słabe strony (Gallager 2013). Jak zauważają Hamre i Pianta (2001), uczniowie czujący bezpieczeństwo w relacji z nauczycielem uczą się od niego właściwych relacji społecznych, rozumienia wymagań szkolnych oraz sposobów ich realizacji. Badania pokazują również, że dobra relacja ucznia z nauczycielem wpływa na motywację do nauki, a w konsekwencji na osiąganie celów edukacyjnych i lepszych wyników szkolnych (Bandura 1997). Z przywołanej literatury przedmiotu wyłania się centralna rola relacji ucznia z nauczycielem w procesie edukacyjnym, a wszystkie pozostałe działania i aspekty jawią się jako jej pochodna.

Relacja nauczyciel-uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi

Budowanie relacji nauczyciela z uczniem ze SPE jest zadaniem obciążonym dodatkowymi trudnościami. Problemy rozwojowe uczniów zaburzają tworzenie i utrzymywanie wspierającej relacji z nauczycielem. Trudności z panowaniem nad swoimi emocjami, zarówno te uzewnętrznione przez uczniów, takie jak agresja, nadpobudliwość, impulsywność czy napady złości, jak i te, które nie są uzewnętrznione, np. niepokój lub depresja, skutecznie hamują budowanie tej relacji (Baker 2006). Badania wskazują (Birch, Ladd 1998; Meehan i in. 2003), że problemy uzewnętrznione przez uczniów mają większy wpływ na jakość relacji uczeń-nauczyciel niż problemy nieuzewnętrznione. Interesujące wyniki przyniosło badanie (Prino i in. 2014), którego celem była analiza postrzegania przez nauczycieli ich relacji z uczniami ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi: ze spektrum autyzmu, z zespołem Downa, z trudnościami w uczeniu się

oraz uczniów z ADHD. W badaniu wykorzystano opisaną powyżej skalę STRS w celu sprawdzenia, który z trzech wymiarów relacji uczeń-nauczyciel (bliskość, konflikt, zależność) jest dominujący w relacjach z uczniami przejawiającymi różne zaburzenia (Tabela 1).

TABELA 1. SKALA RELACJI UCZEŃ-NAUCZYCIEL (PRINO I IN. 2014: 123-124)

Relacja z		STRS		
		Konflikt (niewłaściwe zachowanie ucznia)	Bliskość (właściwe zachowanie ucznia)	Zależność (brak samodzielności ucznia)
uczniem z zespołem Downa (N = 18)	średnia	15,39	29,22	7,67
	min.-max.	10-26	15-39	4-13
uczniem ze spektrum autyzmu (N = 14)	średnia	21,43	23,36	8,29
	min.-max.	10-32	15-30	4-14
uczniem z trudnościami w uczeniu się (N = 71)	średnia	16,18	28,87	7,82
	min.-max.	10-45	13-40	4-19
uczniem z ADHD (N = 72)	średnia	26,94	24,07	10
	min.-max.	15-38	10-32	4-19

Wysokie wyniki na skali konfliktu wskazują, że problematyczne zachowanie ucznia na lekcji wpływa na wytworzenie negatywnego klimatu pracy. Nauczyciel postrzega ucznia jako osobę manifestującą złość i nieprzewidywalną w swoich reakcjach. W konsekwencji nauczyciel nie kontroluje swoich emocji wobec ucznia, co sprawia, że czuje się niewydajny i sfrustrowany. Wysokie wyniki na skali bliskości wskazują na wysoki poziom obopólnego zaufania i satysfakcjonującej komunikacji. Sprawia to, że nauczyciel ma nie tylko poczucie bycia wsparciem dla ucznia, lecz także przekonanie, iż uczeń zwróci się do niego o pomoc, kiedy będzie jej potrzebował. Skala zależności pokazuje z kolei, do jakiego stopnia uczeń uzależnia swoje działania na lekcji od wsparcia nauczyciela. Jeśli wyniki są wysokie, wówczas wskazuje to na przekonanie nauczyciela, że uczeń zbyt często prosi o wsparcie w wykonywaniu zadań i ćwiczeń, nawet w sytuacjach, kiedy może poradzić sobie samodzielnie. Spośród badanych grup uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wyniki uczniów z ADHD pokazują, że ich relacja z nauczycielem charakteryzuje się wysokim poziomem konfliktu i zależności, co z perspektywy nauczycieli wymaga szczególnej uwagi.

Nauczyciel, tutor czy mentor

Budowanie wspierającej relacji łączącej nauczyciela z uczniem może być kształtowane na podstawie różnych modeli interakcji. Przyjmowanie roli nauczyciela, tutora czy mentora warunkowane może być wymogami formalnymi, otoczeniem edukacyjnym oraz potrzebą i gotowością obu stron do prowadzenia dialogu edukacyjnego w danej formie. Aby móc właściwie odnieść się do różnic i podobieństw we wspomnianych modelach interakcji, przegląd rozpocznie porównanie definicji nauczyciela, tutora i mentora. Analiza opisów znaczeń dostępnych w *Słowniku języka polskiego PWN* oraz *Cambridge Dictionary* pokazuje, że do słowa „nauczyciel” przypisywane są czasowniki: uczy, instruuje, szkoli, „tutor” opisywany jest czasownikami: czuwa, uczy, pomaga, pracuje, a mentor określany jest czasownikami: doradza, pomaga, wspiera. Już przyjrzenie się czasownikom opisującym zakres zadań wskazuje, że nauczyciel widziany jest jako osoba, która głównie przekazuje wiedzę, tutorowi przypisywane są opieka i wsparcie ucznia w procesie dydaktycznym, a proces uczenia rozumianego jako przekazywanie wiedzy nie jest w centrum jego działań. Z kolei zadania mentora to: doradzanie, pomaganie i wspieranie podopiecznego. Opisy słownikowe wskazują również na różnice w kontekstach edukacyjnych, w których funkcjonują nauczyciele, tutorzy i mentorzy. Nauczyciel pracuje w szkole z większą liczbą uczniów, przeważnie jest to klasa szkolna lub grupa językowa. Tutor swoje obowiązki realizuje w szkole, w kształceniu wyższym i podczas zajęć pozaszkolnych, gdzie pracuje indywidualnie z uczniem lub z małą grupą uczniów bądź studentów. Mentor natomiast pracuje indywidualnie z podopiecznym, zarówno w kontekście szkolnym, jak i poza nim. Patrząc z szerszej perspektywy zawodowej, realizowanie zadań tutora i mentora jest możliwe wraz z rozwojem zawodowym nauczyciela i doświadczeniem zdobywanym w pracy dydaktyczno-wychowawczej. Niektórzy nauczyciele w naturalny sposób włączają do swojej pracy dydaktycznej modele tutoringu, a z upływem czasu również mentoringu.

Czym jest tutoring?

Tutoring jest jedną z najstarszych form nauczania (Bausell i in. 1972; Nelson-Royes 2015). W starożytnej Grecji, w czasach Platona i Sokratesa, dzieci pochodzące z różnych rodzin były nauczane indywidualnie lub w małych grupach przez mistrzów lub tutorów. Wśród nich wyróżniano *paidagogos* i *sophists* (Gordon 1988). Mianem *paidagogos* nazywano greckich niewolników odpowiedzialnych za kształcenie dzieci. Sofiści z kolei byli greckimi tutorami, którzy pracowali nieodpłatnie. Kiedy rodzina

przyjmowała pod swój dach tutora, godziła się na to, że będzie miał on wpływ na rozwój nie tylko intelektualny, lecz także moralny i duchowy dziecka. Wielu tutorów stało się z czasem członkami danej rodziny. Edukacja była widziana jako „sprawa rodzinna”, gdyż rodzice i tutor działali wspólnie, łącząc kształcenie i wychowanie w rodzinie.

Dialog edukacyjny – w kontekście klasy szkolnej – nadal jest wykorzystywanym narzędziem pracy pedagoga (Nowak 2013). Współczesne szkolnictwo zachowało funkcję tutora, jednak jego zadania się zmieniły. Tutor, jakiego znamy, przeważnie pracuje z uczniem w kontekście pozaszkolnym i pomaga mu w sprostaniu wymaganiom edukacyjnym lub poszerza wiedzę ucznia, np. przygotowując go do egzaminów i olimpiad. Jego zadaniem jest pomaganie uczniowi w budowaniu samodzielności i niezależności w procesie uczenia. Wymagania szkoły masowej na nowo zatem definiują rolę i zadania tutora. Jego efektywność mierzona jest ocenami, które otrzymuje podopieczny, i wynikami, jakie osiąga. Na tradycyjny dialog edukacyjny w klasie nie wystarcza czasu, bo progres mierzony jest na bieżąco pytaniami egzaminacyjnymi, które odbiegają znacząco od pytań typowych dla Sokratesa. Nie ma tu wiele miejsca na samodzielne krytyczne myślenie, system pytań egzaminacyjnych regulowany jest bowiem głównie przez klucz odpowiedzi. Niemniej jednak dodatkowe spotkania z tutorem niosą za sobą dużą wartość, gdyż pomagają budować relacje ucznia z nauczycielem.

Tutoring wykorzystywany jest często w nauczaniu uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Funkcjonuje na podstawie modelu tutoringu instrukcyjnego (Lee 2011; Hock i in. 2001), tutoringu zadaniowo-asystującego (Carlson 1985), tutoringu strategii (Hock i in. 1995). Według modelu tutoringu instrukcyjnego (ang. *instructional tutoring*) tutor uczy podopiecznego umiejętności potrzebnych do wykonania danego zadania, wykorzystując swoją wiedzę przedmiotową. W modelu zadaniowo-asystującym (ang. *assignment-assistance tutoring*) tutor spotyka się z uczniem lub małą grupą uczniów, którzy mają trudności z samodzielnym wykonaniem zadania. Tutor pomaga zatem uczniowi w wykonaniu tego zadania.

Od tutoringu edukacyjnego do rozwojowego – studium przypadku ucznia z ADHD

Opisane studium przypadku przedstawia wyniki pracy nauczyciela języka angielskiego, a jednocześnie trenera personalnego, współautorki niniejszego artykułu, i jej podopiecznego ze SPE. Autorka nakreśla i analizuje budowanie wspierającej relacji nauczyciela z uczniem oraz jej wpływ na holistyczny rozwój obojga. Wraz z upływem czasu nauczyciel intuicyjnie wchodzi w rolę tutora i wraz z uczniem

przechodzi drogę od tutoringu edukacyjnego do rozwojowego. Na potrzeby niniejszego artykułu tutoring naukowy (Słaboń 2014) nazywany jest edukacyjnym, gdyż dokładniej określa formę pracy z uczniem szkoły podstawowej.

Profil ucznia

Uczniem jest 15-latek uczęszczający do VIII klasy szkoły podstawowej. Wywodzi się z rodziny polsko-koreańskiej. Interesuje się głównie grami komputerowymi i muzyką rockową, uwielbia pływać, wspinać się i ćwiczyć w siłowni. Regularnie startuje w zawodach sportowych (pływanie) i związanych z grami komputerowymi (e-sporty), w których osiąga sukcesy w skali krajowej i międzynarodowej. Lubi konkurować z innymi, a każde zwycięstwo motywuje go do dalszej pracy. Najlepiej funkcjonuje, mając jasno określone cele. Jego marzeniem jest założenie kanału na portalu YouTube oraz otwarcie własnej firmy w branży IT. Najczęściej zachowuje się w sposób impulsywny, nieprzemyślany i niekiedy wręcz agresywny. Prowadzi bardzo aktywny tryb życia, wyczerpujące treningi fizyczne połączone z dużą ilością czasu spędzonego przed komputerem sprawiają, że sypia zaledwie od trzech do pięciu godzin na dobę. Bardzo rzadko sprawia jednak wrażenie śpiącego czy przemęczonego. Chłopiec wykazuje duże zainteresowanie kulturą Korei Południowej, z której pochodzi rodzina jego ojca, najlepiej czuje się uprawiając sport, grając w gry komputerowe i słuchając muzyki rockowej.

Historia szkolna ucznia

Gdy chłopiec miał 10 lat zdiagnozowano u niego zespół nadpobudliwości psychoruchowej z deficytem uwagi, czyli ADHD. W czasie lekcji chłopiec miał trudności z siedzeniem w miejscu przez całą lekcję, rzadko odpowiadał pełnymi zdaniami, często sprawiał wrażenie znudzonego i zmęczonego. Podczas lekcji języka angielskiego wykazywał się znajomością zaawansowanego słownictwa, co spotykało się z pozytywnym wzmocnieniem ze strony nauczyciela i sprawiało chłopcu widoczną radość. Leksykę angielską znał dzięki grom komputerowym, jednak jego znajomość angielskich struktur gramatycznych była słaba. Jako uczeń klasy VIII rozumiał zdecydowaną większość poleceń, pytań i komunikatów, a jednocześnie miał trudności ze stworzeniem własnej wypowiedzi. Uczeń czytał w języku angielskim poprawnie, jednak w wolnym tempie, często gubił się między linijkami i sprawiał wrażenie, jakby czytanie przychodziło mu z dużą trudnością. Poprawnie wykonywał zadania i interpretował krótsze teksty oraz wypowiedzi, jednak dłuższe zadania sprawiały mu trudność z racji problemów z koncentracją.

Edukacja pozaszkolna – tutoring edukacyjny i personalny

W trakcie indywidualnych lekcji języka angielskiego obserwowałam u ucznia problemy ze skupieniem uwagi przez dłuższy czas, w szczególności gdy musiał siedzieć przy biurku. Podczas pierwszych spotkań wydawał się zdenerwowany i niespokojny. W trakcie lekcji cały czas bawił się telefonem albo długopisem, kilkakrotnie pytał, czy może wyjść do kuchni lub toalety, i nerwowo spoglądał na zegarek. Czasami sprawiał wrażenie zamyślnego i nieobecnego, często prosił o powtórzenie poleceń i pytań.

Nasza relacja uczeń-nauczyciel z biegiem czasu zaczęła się wzmacniać. Został objęty również moim tutoringiem sportowym. W siłowni chłopiec czuł się znacznie swobodniej, był pewny siebie, z ciekawością rozglądał się dookoła. Nie zawsze słuchał w pełni poleceń dotyczących techniki wykonywania ćwiczeń, ale z chęcią i uporem starał się dodawać obciążenie. Podczas treningów nigdy nie patrzył na telefon czy zegarek. Cały czas był zaangażowany i wykazywał szczere zainteresowanie ćwiczeniami oraz pracą nad swoimi słabymi stronami. Podczas treningów starałam się wprowadzać angielskie nazewnictwo ćwiczeń oraz przyrządów, które chłopiec szybko opanovał do perfekcji.

Indywidualny plan wsparcia ucznia na lekcjach języka angielskiego

Po pewnym czasie pracy z chłopcem na zajęciach pozaszkolnych z języka angielskiego i w siłowni przedstawiłam mu zmienione zasady współpracy. Stworzyłam zadania specjalnie dla niego, by pomóc mu w skupieniu, zaangażować go w pracę oraz sprawić, by proces nauki był bardziej efektywny i atrakcyjny. Przed każdymi zajęciami uczeń miał wyłączać dźwięk w telefonie i pozostawiać aparat w innym pomieszczeniu. Miał również możliwość wykorzystania dwóch pięciominutowych przerw w sposób, w jaki zechce. Pomocne okazało się również przyjęcie pozycji stojącej (wyjątek stanowiły zadania wymagające od ucznia pisania). Wykorzystałam też jego zainteresowanie najnowszymi technologiami i część naszych zajęć odbywała się przy użyciu komputera. Często słuchaliśmy jego ulubionych przebojów w języku angielskim oraz polskim, tłumacząc je i ucząc się przydatnego słownictwa. Takie zadania sprawiały mu szczególną radość, gdyż na lekcjach w szkole mógł „zabłysnąć” znajomością tekstów przed swoimi kolegami. Skupiliśmy się również na nauce słownictwa związanego z komputerami oraz siłownią. Podczas powtarzania gramatyki i słownictwa często graliśmy w gry z użyciem ćwiczeń fizycznych, takich jak przysiady czy pompki. Te ostatnie, w naszym modelu współpracy,

stanowiły również rodzaj „kary” za błędną odpowiedź, natomiast nagrodą były zdobywane punkty. Za 100 zdobytych punktów uczeń mógł napisać plan treningowy na nasze kolejne spotkanie w siłowni. Chłopiec zgodził się na takie zasady pracy i wyrażał zadowolenie z połączenia nauki języka angielskiego z aktywnością fizyczną. Wdrożone strategie okazały się bardzo efektywne i zaowocowały poprawą znajomości struktur gramatycznych oraz słownictwa. Uczeń nie musiał być w pozycji siedzącej, dlatego zachowywał się dużo spokojniej i był w stanie skupić uwagę na zadaniu przez dłuższy czas. Obecnie jego znajomość języka jest bardziej uporządkowana, rzadziej zdarza mu się mieszać struktury językowe, nauczył się również tłumaczyć użycie danej struktury gramatycznej. Uzyskuje wysokie oceny z kartkówki, ze sprawdzianów i z egzaminów, jednak nauczyciele wciąż skarżą się na problemy z jego zachowaniem w warunkach szkolnych.

Podsumowanie

Opisane studium przypadku stanowi przykład budującego wpływu, jaki może wywrzeć na ucznia wspierająca relacja z nauczycielem. Relacja, która kształtuje się w utrudnionych warunkach, bo chłopiec należy do uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W wyniku zastosowania metody tutoringu nauczyciel i uczeń mają możliwość bliższego poznania i wypracowania właściwych form współpracy oraz komunikacji. Obserwujemy budowanie zaufania ucznia do nauczyciela, które skutkuje włączeniem go w inne sfery życia niż nauka języka. Nauczyciel w sposób naturalny, lecz intuicyjny przekracza granice pomiędzy nauczaniem a tutoringiem i pomiędzy tutoringiem edukacyjnym a rozwojowym. Warto zwrócić uwagę, że praca z tutorem pozytywnie wpływa w opisanym przypadku na wyniki szkolne ucznia pomimo braku transferu relacji uczeń-nauczyciel. W czasie dzisiejszej dyskusji społecznej nad kształtem edukacji w odniesieniu do wszystkich jej podmiotów słuszne wydaje się podniesienie kwestii znaczenia metody tutoringu w edukacji masowej. Metoda ta nakierowana jest bowiem na wszystkich uczestników procesu: ucznia, nauczyciela, rodziców oraz tutora, i przynosi wymierne korzyści zarówno uczniowi, jak i nauczycielowi-tutorowi.

BIBLIOGRAFIA

→ Ainsworth, M.D.S. (1973), *The Development of Infant-Mother Attachment*, [w:] B. Cardwell i H. Ricciuti (red.), „Review of Child Development Research”, nr 3, s. 1–94, Chicago: University of Chicago Press.

- Baker, J.A. (2006), *Contributions of Teacher-Child Relationships to Positive School Adjustment during Elementary School*, „Journal of School Psychology”, nr 44 (3), s. 211–229.
- Bandura, A. (1997), *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, Nowy Jork: W.H. Freeman / Times Books / Henry Holt & Co.
- Barker Bausell, R., Moody, W.B., Neil Walzl, F. (1972), *A Factorial Study of Tutoring versus Classroom Instruction*, „American Educational Research Journal”, nr 9 (4), s. 591–597.
- Birch, S.H., Ladd, G.W. (1997), *The Teacher-Child Relationship and Children's Early School Adjustment*, „Journal of School Psychology”, nr 35, s. 61–79.
- Birch, S.H., Ladd, G.W. (1998), *Children's Interpersonal Behaviors and the Teacher-Child Relationship*, „Developmental Psychology”, nr 35, s. 61–79.
- Bowlby, J. (1969), *Attachment. Attachment and Loss: Vol. 1. Loss*, Nowy Jork: Basic Books.
- Bretherton, I. (1992), *The Origins of Attachment Theory: John Bowlby and Mary Ainsworth*, „Developmental Psychology”, nr 28, s. 759–775.
- Cambridge Dictionary, [online], dictionary.cambridge.org, [dostęp: 30.04.2019].
- Carlson, S.A. (1985), *The Ethical Appropriateness of Subject-Matter Tutoring for Learning Disabled Adolescents*, „Learning Disability Quarterly”, nr 8 (4), s. 310–314.
- Gallagher, E. (2013), *The Effects of Teacher-Student Relationships: Social and Academic Outcomes of Low-Income Middle and High School Students*, Online Publication of Undergraduate Studies, [online], steinhardt.nyu.edu/appsych/opus/issues/2013/fall/gallagher, [dostęp: 20.04.2019].
- Gordon, E.E. (1988), *Centuries of Tutoring: A Perspective on Childhood Education*, [online], ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3558&context=luc_diss [dostęp: 24.04.2019].
- Hamre, B.K., Pianta, R.C. (2001), *Early Teacher-Child Relationships and the Trajectory of Children's School Outcomes through Eighth Grade*, „Child Development”, nr 72 (2), s. 625–638.
- Hock, M.F., Schumaker, J.B., Deshler, D.D. (1995), *Training Strategic Tutors to Enhance Learner Independence*, „Journal of Developmental Education”, nr 19 (1), s. 18–26.
- Hock, M.F. i in. (2001), *The Effects of an After-School Tutoring Program on the Academic Performance of At-Risk Students and Students with LD*, „Remedial and Special Education”, nr 22 (3), s. 172–186.
- Hughes, J.N., Cavell, T.A., Willson, V. (2001), *Further Support for the Developmental Significance of the Quality of the Teacher-Student Relationship*, „Journal of School Psychology”, nr 39, s. 289–301.
- Lee, S.W. (2011), *Encyclopedia of School Psychology*, Thousand Oaks: Sage Publications.

- Mason, B.A. i in. (2017), *Conflict, Closeness, and Academic Skills: A Longitudinal Examination of the Teacher-Student Relationship*, „School Psychology Review”, nr 46 (2), s. 177–189.
- Meehan, B.T., Hughes, J.L., Cavell, T.A. (2003), *Teacher-Student Relationships as Compensatory Resources for Aggressive Children*, „Child Development”, nr 74, s. 1145–1157.
- Nelson-Royes, A.M. (2015), *Why Tutoring? A Way to Achieve Success in School*, Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Nowak, J. (2013), *Edukacyjny potencjał dialogu w przestrzeni klasy szkolnej*, [w:] H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, K. Kuszak (red.), *Świat małego dziecka*, t. II, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 85–96.
- Pianta, R.C. (2001), STRS, *Student-Teacher Relationship Scale, Professional Manual*, Lutz: Psychological Assessment Resources.
- Prino, L.E. i in. (2014), *A study on the relationship between teachers and students with special needs*, „International Journal of Developmental and Educational Psychology INFAD Revista de Psicología”, nr 1 (3), s. 119–128.
- Słaboń, K. (2014), *Tutoring: innowacyjna metoda rozwijania kreatywności i samodzielnego myślenia*, „Uczyć Lepiej”, nr 4, s. 4–5.

- *Słownik języka polskiego PWN*, [online], sjp.pwn.pl, [dostęp: 30.04.2019].
- Tsigilis, N. i in. (2018), *Evaluating the Student-Teacher Relationship Scale in the Greek educational setting: an item parcelling perspective*, „Research Papers in Education”, nr 33(4), s. 500–512.

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*. Kieruje studiami podyplomowymi „Nauczanie języka angielskiego uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych” na UP w Krakowie.

DIANA HUCZKOWSKA Studentka studiów magisterskich o specjalizacji nauczanie języka angielskiego na Uniwersytecie Pedagogicznym w Krakowie, nauczycielka języka angielskiego i trener personalny.

Motywacja do studiowania filologii szwedzkiej jako filologii rzadkiej

IWONA KOWAL

W ostatnim czasie zauważa się znaczny wzrost zainteresowania językami rzadziej nauczonymi, co rodzi pytanie, jaka jest motywacja do nauki takich języków, w szczególności do podjęcia studiów filologicznych w tym zakresie. Wyniki ankiety przeprowadzonej wśród studentów pokazały, że kandydaci na filologię szwedzką kierują się częściej motywacją wewnętrzną niż zewnętrzną – dążą do rozwoju osobistego, chcą nauczyć się kolejnego języka obcego czy poznać kulturę Szwecji. Istotnym czynnikiem jest także rzadkość znajomości języka szwedzkiego, będąca atutem na rynku pracy.

Motywacja jest jednym z podstawowych zagadnień psychologii i rozpatruje się ją przede wszystkim z punktu widzenia zachowań jednostki. W takim ujęciu psychologowie behawioralni definiują ją jako powody stanowiące podstawę zachowań (Wong 2000: 3). Szczególną pozycję motywacja zajmuje w psychologii wychowawczej: pomaga zrozumieć i jednocześnie przewidzieć zachowania uczniów oraz nauczycieli. Psychologowie wychowawczy podkreślają dwie zasadnicze kwestie związane z motywacją: *dlaczego* uczeń zachowuje się w dany sposób oraz *w jaki sposób* uczeń się zachowuje, zmierzając do obranego celu. Dlatego motywacja może być nastawiona na wykonanie czegoś (nauczenie się) bądź niewykonanie (niechęć do nauki). Motywacja stanowi wprawdzie cechę wewnętrzną, lecz wpływają na nią czynniki zarówno indywidualne, jak i społeczne. Czynniki wewnętrznymi są predyspozycje biologiczne, psychiczne i kognitywne danej osoby, natomiast czynnikami społecznymi – światopogląd, poziom socjalizacji czy świadomość kontekstów sytuacyjnych wpływających na sposób działania w społeczeństwie. Z tego powodu motywację uznaje się za zjawisko złożone, obejmujące interakcję czynników wewnętrznych i zewnętrznych (EEP 2008: 687). W psychologii wychowawczej i społecznej rozróżnia się motywację wewnętrzną i zewnętrzną. O motywacji wewnętrznej mówi się, gdy dana osoba wykonuje jakieś czynności, gdyż jest tym zainteresowana lub sprawia jej to przyjemność. Natomiast z motywacją zewnętrzną mamy do czynienia, gdy wykonanie określonych działań związane jest z wyraźnymi czynnikami kontrolnymi, takimi jak uzyskanie dobrych ocen, otrzymanie większego wynagrodzenia czy uniknięcie kary za niewykonanie czegoś (EEP 2008: 555–556).

W kontekście nauki języka drugiego/obcego za pionierskie najczęściej uważa się pojęcie Gardnera i Lamberta. Motywację określają oni jako zamiar nauczania się języka w zależności od celów, jakie uczeń sobie stawia. Badacze wymieniają dwa jej rodzaje: motywację integracyjną i instrumentalną. Ta pierwsza związana jest z chęcią uzyskania wiedzy o osobach mówiących innym językiem czy poznania tych osób, natomiast druga skupia się na celach praktycznych (Gardner, Lambert 1959). Ellis (2003) określa motywację jako postawę i stany afektywne wpływające na poziom wysiłku, który uczniowie wkładają w naukę języka. Wyróżnia przy tym cztery rodzaje motywacji: instrumentalną, integracyjną, wynikową i wewnętrzną (inherentną), spośród których dwa pierwsze uznaje za powód

uczenia się, a dwa kolejne za jego wynik. Widać tutaj wyraźne nawiązanie do podziału Gardnera i Lamberta, lecz pojawia się także element zmiany, bo motywacja wynikowa jest związana z efektami nauki. Jeśli są one zadowalające dla ucznia, wówczas motywacja jest większa; w przeciwnym razie – może zniknąć. Motywacja wewnętrzna wydaje się najbardziej niestabilnym rodzajem motywacji. Łączy się m.in. z nastawieniem do konkretnych ćwiczeń czy zadań wykorzystywanych podczas zajęć z języka obcego, które dla danego ucznia mogą być albo ciekawe, przez co zwiększy się jego chęć do nauki, albo mniej interesujące, co z kolei wpłynie na niechęć do poznawania nowego języka (Ellis 2003: 75–76). Ta dychotomia pojęcia (jako powód i wynik) widoczna jest także w ogólnej definicji motywacji, podawanej w słownikach języka polskiego: „to, co powoduje podjęcie jakichś działań lub decyzji” oraz „uzasadnienie czyichś działań lub decyzji” (SJP). Jednak, jak zauważają m.in. Dörnyei i Ushioda, motywacja jest zjawiskiem o wiele bardziej złożonym, nie „działa” aktywnie jedynie przed daną aktywnością czy bezpośrednio po niej. Rozwija się stopniowo, przy udziale wielu procesów mentalnych, i stanowi w istocie proces składający się z różnych faz, takich jak wstępne planowanie działania, wyznaczanie celu, działanie, kontrola działania i ocena wyniku (Dörnyei, Ushioda 2011: 6).

Języki rzadkie i ich nauczanie

W ciągu wieków różne języki funkcjonowały jako *lingua franca* swoich czasów. Obecnie bezsprzecznie funkcję taką pełni język angielski. Jednak w różnych częściach świata i w różnych kontekstach także inne języki funkcjonują jako języki powszechnie znane czy używane. W instytucjach międzynarodowych (Organizacja Narodów Zjednoczonych, Międzynarodowy Komitet Olimpijski, Międzynarodowa Federacja Piłki Nożnej, Komisja Europejska itp.), poza angielskim, jako tzw. języki robocze funkcjonują także inne języki, najczęściej francuski i hiszpański. Z punktu widzenia liczby użytkowników za języki najczęściej używane należy uznać: chiński, hiszpański, angielski, hindi i arabski. Odnosi się to jednak do ich rodzimych użytkowników. Jeśli uwzględnimy osoby, dla których języki te są językami nieprymarnymi, to w klasyfikacji tej znajdzie się także język francuski (Eberhard, Simons, Fennig 2019).

Na drugim biegunie tej klasyfikacji mieszczą się języki rzadko używane. Za takie w kontekście użytkowników rodzimych należy z pewnością uznać te, które są językami pierwszymi dla niewielu osób – w kontekście całej populacji Ziemi może to być do kilku milionów użytkowników. Także w odniesieniu do języków nieprymarnych za języki rzadkie

można uważać te, które są językami docelowymi dla maksymalnie kilku milionów uczniów na świecie. W kontekście edukacyjnym używa się sformułowania „języki rzadziej nauczane”, które obejmuje języki niestanowiące powszechnej oferty edukacyjnej w systemach szkolnych i przedszkolnych. Według danych Ministerstwa Edukacji Narodowej najczęściej naucza się w Polsce następujących języków (dane z roku 2018 dotyczące wszystkich poziomów edukacji szkolnej i przedszkolnej): angielskiego (ponad 6 mln uczniów), niemieckiego (niespełna 2 mln) i rosyjskiego (ok. 204 tys.). Kolejne języki na tej liście to: hiszpański (ok. 168 tys. uczniów), francuski (ok. 120 tys.), włoski (ok. 27 tys.) i arabski (ok. 2,2 tys.). Pozostałe języki, które znajdują się w ofercie edukacyjnej polskich szkół i przedszkoli (jest ich 13), można zatem uznać za języki rzadziej nauczane, gdyż łączna liczba ich uczniów nie przekracza tysiąca. Do takich języków należy na przykład język szwedzki, którego uczy się 54 dzieci w wieku przedszkolnym w województwie pomorskim, czy język grecki, którego we wrześniu 2018 r. uczyło się łącznie 149 uczniów liceów w województwach: lubuskim, małopolskim i mazowieckim (MEN 2019). Poza placówkami podlegającymi Ministerstwu Edukacji Narodowej funkcjonuje oczywiście spora liczba prywatnych szkół językowych, w których naucza się wielu języków, w tym tych, które albo nie występują w ofercie edukacyjnej publicznych szkół i przedszkoli, albo oferowane są niezwykle rzadko.

Język szwedzki jako język rzadki w Polsce

W kontekście niniejszego opracowania używać będę sformułowania „język rzadki” jako ekwiwalentnego do „języka rzadziej nauczanego”, biorąc za punkt odniesienia polski system edukacji, w którym językiem rzadkim bez wątplenia jest język szwedzki, gdyż nie oferuje się go na poziomie szkolnictwa podstawowego i ponadpodstawowego. Także na poziomie szkolnictwa wyższego nie jest on językiem często występującym w ofercie uczelni. Obecnie jest to 13 szkół wyższych i uniwersytetów w Polsce, przy czym kierunek filologia szwedzka (lub skandynawistyka) prowadzony jest jedynie na czterech uczelniach: Uniwersytecie Jagiellońskim, Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytecie Gdańskim i SWPS Uniwersytecie Humanistycznospołecznym w Warszawie, a limity rekrutacyjne wynoszą mniej niż 40 osób. Oznacza to, że studia na filologii szwedzkiej / skandynawistyce należy uznać za studia na kierunkach rzadkich. Jednocześnie zauważyć można duży wzrost zainteresowania nimi wśród absolwentów szkół średnich, odzwierciedlający się w statystykach rekrutacyjnych. Od kilku lat filologia szwedzka jest jednym z najbardziej obleganych kierunków, na który przyjmowani są kandydaci z najwyższymi wynikami

egzaminów dojrzałości czy laureaci olimpiad przedmiotowych. Na Uniwersytecie Jagiellońskim wzrost ten nastąpił w roku 2009, kiedy o jedno miejsce ubiegało się średnio 6,5 kandydata. W ciągu ostatnich czterech lat na jedno miejsce przypadało średnio niemal 13 kandydatów, a spośród osób, które się immatrykułowały, blisko jedna czwarta to laureaci olimpiad przedmiotowych, osoby „najsłabsze” spośród zakwalifikowanych w procesie rekrutacji uzyskały zaś 92 punkty (na 100 możliwych)¹. Tak duże zainteresowanie filologią szwedzką rodzi pytanie o przyczyny podejmowania przez kandydatów decyzji o studiowaniu tego kierunku. W ostatnich latach wiele prywatnych szkół językowych zaczęło oferować kursy tego języka na różnych poziomach. Gdyby jedyną motywacją było poznanie języka, chętni do jego nauki prawdopodobnie decydowałiby się raczej na kurs językowy. Studia filologiczne oznaczają bowiem zdobywanie wiedzy teoretycznej z zakresu językoznawstwa, literaturoznawstwa oraz innych dyscyplin, a nie tylko praktycznych umiejętności językowych (choć na wysokim poziomie). Dlatego tym bardziej nasuwa się pytanie o motywację stanowiącą podstawę do studiowania filologii szwedzkiej.

Badanie ankietowe na temat motywacji do studiowania filologii szwedzkiej

W celu zbadania motywacji, która skłoniła kandydatów do rozpoczęcia studiów pierwszego stopnia na filologii szwedzkiej, przeprowadzono ankietę wśród studentów tego kierunku na Uniwersytecie Jagiellońskim. Ankietę skierowano do studentów studiów pierwszego i drugiego stopnia, przy czym pytanie dotyczyło wyłącznie motywacji związanej z rozpoczęciem studiów na poziomie licencjackim, czyli przed rozpoczęciem nauki języka szwedzkiego². Badanie przeprowadzono w marcu 2017 r. i obejmowało jedno pytanie otwarte: „Jaka była Pana/Pani motywacja do podjęcia studiów I stopnia na filologii szwedzkiej?”. Na ankietę odpowiedziało 76 osób, co stanowiło niemal 80 proc. ówczesnych studentów – odsetek odpowiedzi należy zatem uznać za wysoki. Odpowiedzi pokazały przede wszystkim, że motywacja jest zjawiskiem złożonym. Decydując się na podjęcie jakiegoś działania (w tym przypadku rozpoczęcie studiów), bierze się pod uwagę wiele czynników, natury zarówno wewnętrznej, jak i zewnętrznej. Jedynie trzy osoby odpowiedziały, że decyzja o studiowaniu filologii szwedzkiej była dziełem przypadku

(*przypadek, zbieg okoliczności*). Pozostali respondenci wymieniali zazwyczaj kilka powodów, które skłoniły ich do wzięcia udziału w rekrutacji na ten kierunek studiów.

Analizie poddano łącznie 147 czynników, które podały osoby badane. Czynniki te zostały przeanalizowane pod kątem rodzajów motywacji, czyli zbadano motywację wewnętrzną i zewnętrzną. Z odpowiedzi respondentów wynika, że przy wyborze kierunku studiów częściej kierowali się oni motywacją wewnętrzną (58 proc.) niż zewnętrzną (42 proc.). Najczęściej wymienianym powodem podjęcia studiów na filologii szwedzkiej była chęć nauki języka obcego. Część respondentów podkreślała, że chodziło o decyzję o języku szwedzki: *moim zdaniem brzmienie języka szwedzkiego jest piękne, szwedzki miał być wyzwaniem, bo na pierwszy rzut ucha wydawał się trudny*. Znacznie częściej jednak respondenci podawali, że chcieli nauczyć się kolejnego języka obcego, ze szczególnym podkreśleniem, że chodzi o język niemiecki: *zainteresowanie językami niemieckimi ogólnie; zainteresowanie nauką języków obcych; chęć nauczenia się nowego języka niemieckiego; od zawsze kierowałam się raczej w stronę języków niemieckich*.

Wśród powodów studiowania filologii szwedzkiej bardzo często pojawiała się także chęć poznania kultury Szwecji/Skandynawii: *zainteresowanie kulturą Północy (w szczególności Szwecji); możliwość poznania kultury skandynawskiej; zainteresowanie kulturą Danii i Szwecji oraz szwedzką muzyką; zainteresowanie językiem, kulturą i historią krajów nordyckich; poznanie kultury oraz literatury skandynawskiej*. Zaskakujące jest, że motywacja związana z poznaniem literatury szwedzkiej/skandynawskiej czy jej wcześniejszą znajomością pojawiła się jedynie w czterech odpowiedziach – poza dwiema wyżej wymienionymi jeden ze studentów napisał: *zainteresowanie językiem i literaturą skandynawską*, a inny: *rozwijać moje zainteresowania (np. literatura, historia)*. Kilkakrotnie wymieniono także zaciekawienie Szwecją jako krajem i jej społeczeństwem: *Pobył w Szwecji i ciekawość związana z tym krajem; Szwecja jest krajem, który bardzo podoba mi się pod względem mentalności jej obywateli, a także innowacyjnych rozwiązań w różnych dziedzinach naukowych; znaczenie Szwecji w Europie i na świecie; społeczeństwa krajów skandynawskich wydawały mi się o wiele bardziej tolerancyjne, liberalne i nastawione na naukowe podejście do kwestii społecznych, co jest dla mnie ogromnym plusem*.

1 Informacje uzyskane z Działu Rekrutacji na Studia Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie.

2 Zajęcia z praktycznej nauki języka szwedzkiego odbywają się od poziomu zerowego. Zdecydowana większość studentów nie zna w ogóle języka szwedzkiego przed rozpoczęciem studiów. Czasami jedna osoba, maksymalnie dwie na pierwszym roku studiów miały wcześniej kontakt z językiem szwedzkim poprzez uczęszczanie na kursy językowe, indywidualną naukę języka czy kontakty prywatne (najczęściej rodzinne) w Szwecji.

Dla jednej osoby ważne było zdobycie wiedzy ogólnohumanistycznej: *Chciałem nabyć wiedzy z dziedziny nauk humanistycznych, nie tylko języków.*

Motywami natury wewnętrznej były także: chęć rozwoju osobistego lub zawodowego, ambicja czy ciekawość: *studia pokrywały się po części z kręgiem moich zainteresowań. Był więc to prosty wybór, zwłaszcza że nie istniał żaden kierunek studiów, na który poszedłbym z czystej pasji; byłem ciekaw, czy dostanę się na tak oblegane studia; wysoki próg na filologii szwedzkiej; szukanie kierunku studiów, który odpowiadałby moim niesprecyzowanym oczekiwaniom, tj. na którym poczułbym się „na właściwym miejscu”; trudno się dostać na te studia, co sprawia, że wydają się być dosyć „elitarnie”.*

Część osób wskazała także na wpływ czynników zewnętrznych, czego jednak nie należy rozumieć jako motywacji zewnętrznej. Takimi czynnikami były rozmowy z innymi osobami i ich opinie. Są to zatem raczej powody natury indywidualnej, uruchomione dzięki kontaktom społecznym: *zachęciły mnie opinie moich znajomych, którzy są w trakcie lub ukończyli ten kierunek. Słyszając tak wiele pochlebnych opinii dotyczących prowadzących, zajęć, jak i stosunku do studentów, nie mogłam nie spróbować; przyczynił się też do tego fakt, że jest to Uniwersytet Jagielloński w Krakowie; wiedziałem, że chcę zgłębić jakiś język obcy, mając jednocześnie świadomość, iż filologia to nie kurs językowy. Bardzo dużo mówiło się w szkole o tym, by „mądrze wybrać”. Nauczyciele odradzali nam większość naszych wymarzonych kierunków, czuło się też pewną presję ze strony rodziców, otoczenia.*

Motywacja do nauki języka rzadkiego

Fakt, że język szwedzki jest językiem rzadkim, stanowił motywację do podjęcia studiów na filologii szwedzkiej dla niemal jednej trzeciej respondentów. Motywacją wewnętrzną studenci kierowali się, gdy „rzadkość” języka szwedzkiego stanowiła argument związany z ich potrzebami indywidualnymi (np. chęć rozwoju osobistego), wymieniany obok innych argumentów natury wewnętrznej: *Chciałam nauczyć się jakiegoś niepopularnego języka obcego, początkowo miał być to fiński, ale z racji tego, że nie było wtedy (i chyba wciąż nie ma) możliwości studiowania takiej filologii, wybór padł na szwedzki; pasja do nauki języków obcych, chęć nauczenia się języka unikalnego.* Jednak w zdecydowanej większości odpowiedzi (77 proc.) „wyjątkowość” języka szwedzkiego związana była z chęcią znalezienia (atrakcyjnej) pracy po ukończeniu filologii szwedzkiej. Powód ten to jedyny czynnik wskazujący na motywację zewnętrzną. Tym samym motywacja zewnętrzna jest o wiele mniej zróżnicowana niż

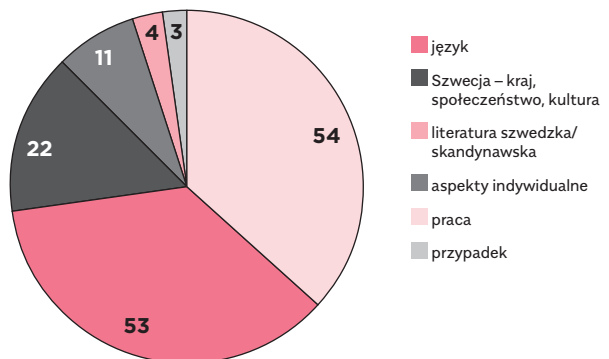
wewnętrzna: *poznanie oryginalnego języka, który może zapewnić możliwość pracy; chęć nauczenia się jednego z mniej znanych i nieco bardziej „egzotycznych” języków i nadzieja, że będzie on bardzo przydatny w przyszłym poszukiwaniu pracy; poznanie oryginalnego języka, który pomógłby mi w znalezieniu dobrej pracy; ten język wydał mi się przyszłościowy i niszowy; chęć poznania nowego, mało popularnego języka. Ewentualna praca w Skandynawii; filologów szwedzkich jest dużo mniej niż np. filologów angielskich lub germańskich, więc ukończenie filologii szwedzkiej daje większe możliwości na rynku pracy; to bardzo perspektywiczny kierunek studiów. Znajomość języka szwedzkiego jest dużą wartością dodaną na rynku pracy; chęć studiowania jakiegoś mniej popularnego języka obcego, a że ponoć „ze szwedzkim można dobrze zarobić”, to wybrałam szwedzki.*

Poza podkreśleniem „wyjątkowości” języka szwedzkiego wszystkie pozostałe argumenty natury zewnętrznej związane były z możliwością podjęcia dobrze płatnej pracy: *niezadowolenie z pierwszego kierunku i chęć zdobycia wykształcenia dającego możliwość znalezienia dobrze płatnej pracy poprzez zwiększenie kwalifikacji; chciałam [...] udowodnić rodzicom, że uda mi się znaleźć pracę po studiach humanistycznych.*

Różnorodność czynników wpływających na motywację

Analiza odpowiedzi zawartych w ankietach pokazała, że przy wyborze filologii szwedzkiej studenci częściej kierowali się motywacją wewnętrzną niż zewnętrzną. Jednocześnie jednak motywacja wewnętrzna była bardziej zróżnicowana, podczas gdy zewnętrzna ograniczała się do znalezienia dobrze płatnej pracy – najczęściej dzięki znajomości rzadkiego języka obcego. Na wykresie poniżej pokazano udział poszczególnych czynników, które pojawiły się w odpowiedziach studentów:

WYKRES 1. CZYNNIKI WPŁYWAJĄCE NA WYBÓR FILOLOGII SZWEDZKIEJ PRZEZ ANKIETOWANYCH



Mimo przewagi czynników charakteryzujących motywację wewnętrzną widać wyraźną dominację dwóch podstawowych powodów, którymi kierowali się respondenci przy wyborze filologii szwedzkiej, spośród których jeden jest oznaką motywacji wewnętrznej (zainteresowanie językiem), a drugi – zewnętrznej (znalezienie pracy). Tylko 10 proc. respondentów jako jedyny powód podało chęć znalezienia dobrej pracy po ukończeniu studiów. Zdecydowana większość wymieniała jednak wiele czynników, świadczących albo tylko o motywacji wewnętrznej (*Chciałam nauczyć się szwedzkiego i niemieckiego na dobrym poziomie i rozwijać moje zainteresowania, np. literatura, historia*), albo o obu rodzajach motywacji (*Moją motywacją do podjęcia studiów na tym kierunku było to, że język szwedzki jest językiem nietypowym, niszowym, jeśli chodzi o jego znajomość w Polsce. Znajomość takiego oryginalnego języka i np. języka angielskiego umożliwiłaby znalezienie lepszej pracy. Do tego zainteresowała mnie odległa, „zimna” Skandynawia, chciałam szerzej poznać tamtejszą kulturę. Liczyłam (nadal liczę) na znalezienie dobrej pracy po tym kierunku*).

Wyniki przeprowadzonej analizy pokazują, że przy wyborze studiów filologicznych – filologii szwedzkiej – ważniejsze są względy natury wewnętrznej: poznanie nowego języka i kultury czy rozwój indywidualny. Bardzo rzadko kandydaci kierują się wyłącznie motywacją zewnętrzną. Stanowi to oczywiście jeden z czynników, lecz najczęściej pojawia się wraz z innymi. Filologia szwedzka wybierana jest także, lecz nie przede wszystkim, z uwagi na to, że język szwedzki jest językiem rzadkim, co dla respondentów oznacza większe szanse na znalezienie dobrej pracy oraz nabycie rzadkiej umiejętności i przez to (być może) zwiększenie swojej atrakcyjności społecznej. Jednocześnie w odpowiedziach studentów odzwierciedlała się ogólna tendencja dążenia do znajomości wielu języków obcych. Podsumowując, można stwierdzić, że obecni

studenci filologii szwedzkiej kierowali się przede wszystkim chęcią rozwoju indywidualnego, mając także na względzie aspekt pragmatyczny, czyli znalezienie po studiach pracy zgodnej z kierunkiem kształcenia.

BIBLIOGRAFIA

- Dörnyei, Z., Ushioda, E. (2011), *Teaching and Researching Motivation*, Harlow: Pearson Education Limited.
- Eberhard, D.M., Simons, G.F., Fennig, C.D. (red.) (2019), *Ethnologue. Languages of the World*, [online] <www.ethnologue.com/statistics/size>, [dostęp: 30.03.2019].
- Ellis, R. (2003), *Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Rasmussen, K., Salkind, N.J. (red.) (2008), *Encyclopedia of Educational Psychology*, Thousand Oaks: SAGE Publications.
- *Europejska karta języków regionalnych lub mniejszościowych* (2009), [online] <prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20091371121/O/D20091121.pdf>, [dostęp: 30.03.2019].
- Gardner, R.C., Lambert, W.E. (1959), *Motivational Variables in Second Language Acquisition*, „Canadian Journal of Psychology”, nr 13 (4), s. 266–272.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej (2019), *Języki obce i języki mniejszości narodowych*, [online] <cie.men.gov.pl/sio-strona-glowna/dane-statystyczne/jezyki-obce-dane-statystyczne>, [dostęp: 30.03.2019].
- *Słownik języka polskiego* [online], Hasło: motywacja <sjp.pwn.pl/sjp/motywacja;2568523.html>, [dostęp: 14.03.2019].
- Wong, R. (2000), *Motivation: A Biobehavioural Approach*, Cambridge: Cambridge University Press.

DR HAB. IWONA KOWAL Adiunkt w Zakładzie Filologii Szwedzkiej w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Zainteresowania naukowe: procesy rozwoju umiejętności językowych, wielojęzyczność i psycholingwistyka, szczególnie proces tworzenia tekstu; język szwedzki jako kolejny język obcy i wpływ wcześniej poznanych języków na nabywanie tego języka.

O świadomości fonetycznej osób udostępniających w serwisie YouTube materiały dla obcokrajowców uczących się języka polskiego

EWA BADYDA

Języka polskiego chcą się dziś uczyć nie tylko potomkowie polskich emigrantów i pasjonaci języków, lecz także przedstawiciele zagranicznych firm prowadzących działalność w Polsce, pracownicy tymczasowi, osoby decydujące się na emigrację zarobkową, tłumacze i studenci odbywający tu studia czy przyjeżdżający na czasową wymianę. Nie każdy jednak decyduje się na regularne kursy stacjonarne. Wiele osób samodzielnie poszukuje wiedzy. Materiałów mogących w tym pomóc można znaleźć w internecie niemało. Ich źródłem jest między innymi bardzo popularny serwis YouTube, który umożliwia bezpłatne zamieszczanie i wyświetlanie krótkich amatorskich filmów.

Celem artykułu jest odtworzenie świadomości nadawców amatorskich przekazów w zakresie fonetyki języka polskiego i ocena ich jakości. Dzięki temu możliwe będzie określenie poziomu wiedzy o polskiej wymowie, przekazywanej potencjalnemu odbiorcy. Materiałem analizy są przeznaczone dla cudzoziemców filmy lub prezentacje przedstawiające wymowę polskich głosek w powiązaniu z prezentacją alfabetu bądź wybranych liter, które udało mi się w tym serwisie znaleźć – do tej platformy kierują konsekwentnie wszelkie próby odnalezienia w przestrzeni internetu prezentacji o takim charakterze. Jest ich w sumie 39. Cieszą się one wśród zainteresowanych zróżnicowaną popularnością, ale w sumie miały dotąd ponad 2,2 mln wyświetleń (najbardziej popularny – ponad 600 tys. odsłon).

Osoby prezentujące w tych filmach polskie litery i wymowę stanowią pod względem przygotowania zawodowego zróżnicowaną grupę – od zawodowych nauczycieli pracujących w szkołach językowych po entuzjastów chcących dzielić się swoją wiedzą. Informacja o ich kwalifikacjach jest najczęściej słabo wyeksponowana, odbiorca więc ma małe szanse ocenić, czy ma do czynienia z profesjonalnym nauczycielem, czy tylko z amatorem. W filmach i prezentacjach czasami pokazane są nazwa lub logo szkoły językowej, ale osoby pojawiające się na ekranie najczęściej przedstawiają się tylko z imienia. Niekiedy mówią, że są nauczycielami języka polskiego prowadzącymi własne strony lub kanały, do których subskrypcji zachęcają, czasami zaś przeciwnie – wyraźnie sygnalizują, że nie są specjalistami. Są to przede wszystkim Polacy, często objaśniający omawiane zagadnienia po angielsku, dużo rzadziej nadawcy są obcojęzyczni (głównie rosyjskojęzyczni).

Niestety, poddane analizie materiały (z wyjątkiem dwóch prezentujących wyłącznie nazwy liter alfabetu, bez podawania przykładów zapisu) ujawniają niedostatki

wiedzy ich twórców w zakresie fonetyki języka polskiego, niekiedy dość poważne, i zawierają informacje mogące w wielu kwestiach wprowadzić w błąd korzystającego z nich ucznia.

Nierozróżnianie pojęcia głoski i litery

Powszechnie popełnianym błędem jest mylenie głoski i znaku pisma, który służy do zapisywania mowy. Podłożem tego błędu zapewne jest to, że do zapisu polskiej mowy stosowane jest pismo o charakterze alfabetycznym, realizujące ogólną ideę korelacji między literami i głoskami. Istotnie, poznanie podstawowej reprezentacji głoskowej poszczególnych liter bardzo ułatwia naukę, pozwala odczytywać teksty z dużym prawdopodobieństwem odtworzenia poprawnej wymowy wyrazu, jednak pomiędzy mową a pismem istnieją rozliczne rozbieżności: występuje niezgodność głosek i liter o charakterze ilościowym, jakościowym, niektóre litery są wielofunkcyjne, niektóre zaś głoski zapisywane są w różnych pozycjach za pomocą różnych znaków bądź ich kombinacji¹. Litery jako znaki graficzne mają swoje nazwy, głoski zaś tylko brzmienie.

Brak pojęciowego rozróżnienia litery i głoski wyraża się wprost w nazywaniu poszczególnych liter głoskami, np. „literki *ę*, *ą* to tak zwane samogłoski nosowe” (6, 20), w podziale liter na samogłoski i spółgłoski (4, 17, 26), a w dalszej konsekwencji w przedstawianiu systemu fonologicznego polszczyzny jako zawierającego dziewięć samogłosek (w tym mieszczą się *u* oraz *ó*, a także „samogłoska” *igrek*) (17, 20, 26). Widać go też w przykładowych stwierdzeniach, że pewna głoska może być w gruncie rzeczy wymawiana jako inna głoska (samogłoska *ę* na końcu wyrazu wymawiana jako *e*) (3), litery mogą zmieniać swój dźwięk w zależności od kontekstu (w angielskim tak, ale w polskim nie), a ich kombinacje tworzą nowe dźwięki (32). W sytuacji pomieszania pojęć głoski i litery odnieść się właśnie do tych kombinacji jest szczególnie trudno. Stąd połączenia *si*, *zi*, *ci* jako równoważne literom *ś*, *ź*, *ć* (występującym przed samogłoską) bywają w izolacji odczytywane opozycyjnie w stosunku do nich, jako sylaby [śi], [źi], [ći] (10, 35, 38), a nawet nazywane dyftongami, w konsekwencji zaś postulowana jest, nieistniejąca w języku polskim, opozycja fonetyczna – spółgłoska krótka : dyftong (39). Jednakże wieloznaki, jako reprezentujące jedną głoskę, uznawane są za osobne litery alfabetu, czego skutkiem jest to, że w różnych wersjach ma on różną ich liczbę. Włączane do niego bywają tylko dwuznaki odpowiadające głoskom twardym albo też dodatkowo połączenia *si*, *zi*, *ci*,

dzi, *ni* o różnych „nazwach”: część nauczycieli przedstawia je jako [ś], [ź], [ć], [ź], [ń], inni zaś jako [śi], [źi], [ći], [źi], [ńi] (1, 10, 22, 26, 34, 35, 38).

W omawianych filmach alfabet jest zazwyczaj jednocześnie pretekstem do przedstawienia zasady wymowy polskich głosek. Bardzo często jednak w przedstawianiu tych powiązań wymieszane są dwa porządki: liter i prymarnie przez nie reprezentowanych głosek. Z jednej więc strony podaje się nazwę litery alfabetu i wyraz, w którym ona występuje, „be jak butelka” (17), z drugiej nie podaje się tej nazwy, lecz tylko głoskę: „b jak butelka” (35). Litery prezentowane są według dwóch modeli: podawane są ich nazwy albo reprezentowane przez nie głoski, lecz sytuacja komplikuje się, gdy w prezentowanym szeregu podaje się również dwuznaki, które czytane są głoskowo (22, 34). W przypadku skrajnego wymieszania studentowi prezentuje się *ć* jako [će], *ś* jako [eś], ale *ci* jako [ći] i *si* jako [śi], *ź* jako [żet], ale już *rz* jako [ż], natomiast zarówno *h*, jak i *ch* jako [xa] (26). Z kolei jeśli autor prezentuje alfabet głoskowo (mając na względzie udzielenie odpowiedzi co do czytania), a nie podaje w tym szeregu dwuznaków, to poprawne odczytywanie podawanych później przykładowych wyrazów, takich jak *jesień* czy *zima*, jest niezrozumiałe z punktu widzenia przedstawionych wcześniej informacji (8). Czasami autorzy filmów decydują się na niejasne, mieszane rozwiązania, których celem jest zasygnalizowanie wymowy i ekwiwalencji literowej. I tak obok *ę* w nawiasie widnieje kombinacja znaków *e* oraz *u* z ogonkiem, będąca odpowiedzią dotyczącą wymowy, obok *ć* – [ci], obok zaś *h* [h = ch], co informuje o ekwiwalencji literowej, ale jest zrozumiałe tylko dla tych, którym jest ona już znana (14). Niezręcznie wypadają również pomysły jednoczesnego przedstawienia nazw liter i ich reprezentacji głoskowej: podawane są np. nazwy liter *d* [de], *l* [el], *p* [pe], a obok nich: [dy], [ly], [py] z tak wyraźnie wymówionym [y], że można odnieść wrażenie, iż są to oboczne nazwy tych liter (25). W sumie nie wiadomo, czemu większość tych prezentacji ma w konsekwencji służyć: zapoznaniu z literami, z wymową głosek, przedstawieniu zależności między pismem a mową czy ogólnemu ułatwieniu nauki czytania polskich wyrazów. Użytkownik języka polskiego ma oczywiście wystarczającą wiedzę, by się w tym nie zagubić, być może nawet nie dostrzeże nie logiczności takich prezentacji, ale student poznający polski od podstaw może się czuć skonsternowany.

Niejasny obraz alfabetu, który wyłania się z analizowanych filmów, wynika nie tylko z tego, że w różnym stopniu i z różną zapowiedzią włączane są do niego kombinacje

1 Por. D. Ostaszewska, J. Tambor, *Fonetyka i fonologia współczesnego języka polskiego*, Warszawa 2001, s. 47–68.

głosek. Bywa, że w podawanych zestawach brakuje niektórych liter, np. *ó* (choć występuje obok w przykładzie, co może sugerować, że kreska nad *o* oznacza akcent) czy *ś*. Są *rz* oraz *sz*, ale brakuje *cz*. Podana jest ekwiwalencja literowa *ż* [ż = zi] oraz *ć* [ci], ale nie ma podobnej dla *ś* (14). W filmach, których autorzy wybierają model podawania nazw liter alfabetu, nie zawsze są one właściwe. Na przykład dla litery *y* podawane jest jako nazwa *y*, nie *igrek*, dla *ć/ś* – *c/s kreskowane/z kreską* (19). Podaje się też jako nazwy oboczne *eł/by* oraz *ry/er* (28). W szczególności często i niekonsekwentnie podawane są nazwy liter oznaczających głoski miękkie. W tych samych prezentacjach sąsiadują ze sobą nazwy *en* i *ń* czy *es*, *ś* i *ziet* (10) albo *ć*, *ź* oraz *eś* (25). Kolejne przykłady to *ć*, *eś* i *ziet* (29), a także *ć*, *ń* obok *ziet* (5), *ć*, *ź*, *ś* wobec *eń* (1) czy *en*, *ń*, *es*, *ś*, *zet* oraz *ź* (28). Kłopotliwe są w ogóle nazwy liter ze znakami diakrytycznymi, nawet te, które mają w alfabecie ustaloną nazwę, np. podaje się nazwę *ż* obok *zet* (29), *ź*, *ż* obok *zet* (1, 28), *ć*, *ź* oraz *eń* (1). Zdarzają się też zapisy mieszane, literowo-głoskowe: *će*, *wał*, *żet* obok standardowych *ce*, *ef*, *zet* (23).

Niereprezentatywne przykłady

Jeśli idea przedstawienia alfabetu jest powiązanie go z zasadami wymowy i jednocześnie zaprezentowanie brzmienia głosek polskich, to w wyrazach, które ilustrują występowanie prezentowanych liter (a zazwyczaj podawany jest jeden lub dwa przy każdej literze), powinny wystąpić podstawowe reprezentacje fonemów. Student koncentrujący się w takiej sytuacji na wybrzmieniu głoski powinien w tym przypadku usłyszeć wariant główny fonemu, czyli ten, który występuje w największej liczbie pozycji. Tymczasem na przykłady często wybierane są wyrazy, w których występują warianty poboczne fonemów. Szczególnie często są to głoski zmiękczone, które pojawiają się zamiast oczekiwanych w tym miejscu głosek twardych. I tak podawane są przykłady: dla *b* – *biały*, dla *f* – *fizyka*, *filizanka*, *film*, *fioletowy*, dla *l* – *liść*, *limonka*, *lina*, dla *m* – *miłość*, *miód*, dla *p* – *pisać*, *pies*, *piłka* albo *pióro*, a dla *w* – *widelec*, *wino*, *wiatr*, *wielki* czy *winogron* (!) (1, 5, 10, 11, 14, 17, 25, 29, 33, 34, 35). Podobnie wymowę litery *d* ilustrują wyrazy *drzwi*, *drzewo* (1, 11, 25).

Niewłaściwe jest też wybieranie jako przykładów wyrazów, w których prezentowana głoska jest realizowana tylko fakultatywnie. Do takich należy *ździwienie* (!) jako ilustrujące wymowę *ź* (25) albo *imię* jako przykład wymowy *ę* (5); w wyrazie tym najczęściej realizowana jest głoska ustna. Z kolei w wyrazach *geś* i *gałęzie* (6, 10, 21, 29) ortograficzne *ę*, występujące przed głoską szczelinową miękką, najczęściej realizowane jest z udziałem głajdu przedniego, nie tylnego, a w wyrazie *więzienie* (6) realizacja z głajdem

przednim jest wręcz obligatoryjna. Źle dobranym przykładem jest też *niedźwiedź* (34), w którym występuje dwukrotnie kombinacja liter *dź*, ale w drugim przypadku reprezentuje głoskę [ć].

Zdarza się nawet, że wyraz zawiera inny niż właśnie prezentowany fonem: wymowa liter *k* i *g* bywa ilustrowana wyrazami zawierającymi głoski reprezentujące fonemy nie tylnojęzykowe, ale środkowojęzykowe /k/ oraz /g/: *kino*, *kielbasa*, *gitara* (10, 29, 33, 35). W błąd wprowadza podawanie bez komentarza wyrazów, w których prezentowana litera pełni dwie różne funkcje, takich jak dla *n* – *noga*, *nigdy*, dla *s* – *sto*, *siadaj*, dla *dz* – *dzwon*, *dzień* (25), *dzień*, *dzwonek* (11). Szczególnie mylące jest podawanie tylko wyrazów, w których nie występuje w ogóle głoska w sposób podstawowy reprezentowana przez podawaną literę, na przykład *ziemia*, *zielony* lub *ziemia*, *ziemniak*, będących ilustracją dla *z* (13, 14, 25) – w wyrazach tych w wymowie występuje nie [z], tylko [ź].

Nieprawidłowa wymowa

Autorzy wielu filmów nieprawidłowo wymawiają pojedyncze głoski. Dotyczy to na przykład spółgłosek wymawianych z towarzyszeniem czasami bardzo wyraźnie wybrzmiewających samogłosek [i] lub [y]. Wymawiane są one jako: [by], [cy], [dy], [fy], [gy], [xy], [ly], [uy], [my], [ny], [py], [ry], [sy], [vy], [zy] oraz [ćy], [śy], [ży], [zy], [ży], [ći], [ńi], [śi], [zi], [źi] (3, 10, 14, 22, 25, 32, 34, 39). Czasami wręcz można odnieść wrażenie, że nie jest to tylko niekontrolowany nawyk, na przykład gdy po serii wymówionych w ten sposób głosek pojawia się slajd prezentujący *y* z zapisem *byyy*, *cyyy*, *wyyy*, *tyyy*, *zyyy*, nadto wyraźnie odwołujący się do wcześniejszej prezentacji poszczególnych liter (25).

W największym jednak zakresie błędna wymowa dotyczy ortograficznego *ę* i *ą*. Jak wiadomo, ich realizacja uzależniona jest od kontekstu fonetycznego. Głoski te tak samo jak w izolacji, tj. z udziałem głajdu, są realizowane tylko przed szczelinowymi oraz w wygłosie, choć obligatoryjne jest to tylko w przypadku *ą*, a fakultatywne w przypadku *ę*, dla którego norma przewiduje obok zachowania nosowości (jednak osłabionej) oboczną realizację odnoszoną: jako [e] (z którą zresztą spotykamy się chyba częściej). Natomiast przed głoskami zwartymi i zwarto-szczelinowymi drugim komponentem jest sonorna głoska nosowa o takim miejscu artykulacji, jakie ma kolejna głoska w wyrazie, czyli np. [m] przed [p] czy [b], [n] przed [t] czy [c], [ń] przed [ć], a [ŋ] przed [k] oraz [g]. O nieznanomości tych zasad świadczą informacje wprost udzielane przez autorów filmów, np. „*Ę* w środku wyrazu czytamy *ę*. *Ę* na końcu wyrazu czytamy *e*” (17); „Kiedy *ę* jest na

końcu słowa, usłyszysz często tu po prostu *e*, ale kiedy jest w środku, *ę* to *ɛ*” (6). Chociaż jako ilustracja modelowego brzmienia *ę* / *a* czasami podawany jest tylko nietrafiony przykład, np. *pędzel*, a jego wymowa jest poprawna (17), w większości przypadków autorzy filmów po prostu starannie, wyraźnie – i błędnie – wymawiają wyrazy zawierające ortograficzne *ę* / *a*, bez świadomości, że wymowa z głajdem przed spółgłoskami innymi niż szczelinowe nie jest poprawna. I tak na przykłady modelowego brzmienia są wybierane (i tak wymawiane) wyrazy: *ząb*, *bąbel*, *bęben*, *trąbka*, *trąbą*, *gąbka*, *dąb*, *kąt*, *początek*, *mięta*, *zrebiątko*, *wędka*, *błąd*, *prąd*, *ład*, *sąd*, *będę*, *mądrą*, *sądzą*, *żądzą*, *włączyć*, *będziesz*, *narzędzie*, *ręka*, *ręki*, *łąka*, *bąk*, *sęk*, *mąka*, *mąki*, *łęk*, *pająk*, *dźwięk*, *wstęgi*, *węgiel*, *potęga*, *pociąg* (1, 2, 4, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 21, 25, 29, 33, 34).

W prezentacjach tych wyeksponowana jest błędna wymowa, a czasami do odbioru audytywnego przygotowuje wręcz informacja, że właśnie taka realizacja jest poprawna. Zdarza się, że niewłaściwe wyrazy stanowią człony szczegółowo omawianej opozycji, np. różnice między brzmieniem ustnym a nosowym głosek [e]/[eũ] oraz [o]/[oũ] mają prezentować przykłady *pet* – *pɛt*, *kot* – *kɔt* (20). Wątpliwości co do ewentualnej interpretacji słuchanego segmentu rozwiewać też ma, swoją drogą zadziwiający, zapis fonetyczny *ząb* /a/, *zęby* /em/ (37), a także przestrogi przed wymową właśnie poprawną: „[troũpka], a little bit like [trompka], but try to make an effort and pronounce it as [troũpka]” lub „[zoũp], sounds like [zomp], little children say [zomp], you cannot say like that” (18).

Wielu z internetowych nauczycieli nie ma też świadomości, że w języku polskim spółgłoski właściwe w wygłosie wyrazu realizowane są obligatoryjnie bezdźwięcznie (co się rozciąga na całą wygłosową grupę spółgłosek właściwych). Filmy podają na przykład wyraz *tabędź*, prezentując *dź* [ʒ], *gwóźdź*, prezentując *ź* [ʒ] (10, 35). Można w nich usłyszeć starannie zrealizowaną dźwięczność na końcu wyrazów: *chleb*, *dźwig*, *lód*, *miód*, *śnieg*, *tabądz* (!), *pociąg* czy *mąż* (11, 15, 17, 25).

Do pojedynczych błędów należy propozycja ćwiczenia wymowy *ń* na przykładzie wyrazu *Gdańsk* (19), w którym obligatoryjnie występuje głajd przedni nosowy, a nie [ń], umieszczenie w tekście wyrazu *przyjemny* jako przykładu wymowy *rz* (12), hiperpoprawna wymowa wyrazu *jabłko* (14), a także pomniejsze błędy, których dałoby się zapewne uniknąć, gdyby lektor był polskojęzyczny, takie jak *lalka* [l'al'ka], *ławka* [ʋaũka] (33).

Niedostatki wiedzy w zakresie fonetyki

Opisane powyżej błędy świadczą o braku dostatecznej wiedzy osób uczących języka polskiego w zakresie fonetyki.

Słabej świadomości tego, jaka jest natura głoski, przejawiającej się w myleniu jej ze znakami pisma i wymawianiu sylabicznym, towarzyszą braki w znajomości zestawu głosek i ich cech, cech fonologicznych oraz wariantywności głoskowej fonemu. Teza o istnieniu krótkich i długich spółgłosek zapisywanych jako *ć*, *ź*, *ś*, *dź*, *ń* oraz *ci*, *zi*, *si*, *dzi*, *ni* nie jest odosobniona. Autorzy poświęcają jej nawet dłuższe wywody, zapewniając o różnicach w brzmieniu i określając warunki ich występowania (2, 15, 39). Interpretując opisane wyżej przykłady i nieproste czasem wyjaśnienia autorów filmów, można też dojść do wniosku, że umyka im wiedza o wariantywności głoskowej fonemów. Jeden z autorów filmu wręcz informuje, że – inaczej niż w języku angielskim – w języku polskim „nie ma liter, które zmieniają swoje brzmienie w zależności od tego, gdzie się w wyrazie znajdują”, a zmienia to brzmienie nie pojedyncza litera, tylko dwie litery naraz, ponieważ są powiązane (16). Bez wystarczającej świadomości fonologicznej rozgrzesza z mylenia w wymowie [ć] i [ś], przekonując, że chociaż „większość” Polaków słyszy pomiędzy nimi różnice, mylenie takie nie stoi na przeszkodzie bycia zrozumianym (16), choć przecież reprezentują one inne fonemy, czyli jednostki różnicujące znaczenia wyrazów, por. [će] vs [śe], [ćark'i] vs [śark'i], [v'i'ci] vs [v'i'ʃi], [ga'ci] vs [ga'ʃi], [śek'ne] vs [ćek'ne], [śeb'je] vs [ćeb'je], [v le'ce] vs [v le'ʃe], [će'ń] vs [śe'ń], [na 'ca'ce] vs na ['ca'ʃe].

Brak wiedzy o normie fonetycznej ujawnia się też, jak wskazano wyżej, przy okazji prezentacji wymowy nosówek – niezgodnej z normą, ale zgodnej z sugestią literową. I także ona jest najczęściej tematem komentarzy teoretycznych. Bywają one wyrazem przekonania o przypadkowości czy fakultatywności realizacji fonetycznej *ę* / *a*, tak jak w przypadku takiego: „przed spółgłoskami *b*, *p* często zamiast *ę* usłyszemy *em*” (6), albo wręcz fałszywego przekonania o niepoprawności realizacji normatywnej, tak jak w przypadku zdyskredytowania wymowy [trompka] (18).

Próbując objaśnić zależności wymagające większej wiedzy czy może tylko bardziej szczegółowej obserwacji, takie jak wielofunkcyjność litery *i*, autorzy potrafią tworzyć całe objaśnienia niezgodne ze stanem faktycznym, z normą wymawianią i wiedzą naukową, tak jak w przypadku opisanego wyżej postulowania istnienia w języku polskim opozycji spółgłoska krótka: dyftong. Towarzyszy temu mała świadomość fonetycznej struktury wyrazu. I tak na przykład nieraz można napotkać twierdzenie, że nie da się dokładnie określić zasad zapisu [ś], [ć], [ź] za pomocą pojedynczych liter lub połączeń *si*, *ci*, *zi* (2, 32, 39). Szczegółowe stanowiska w tej kwestii się różnią – od twierdzenia, że przynajmniej pisownia *ś*, *ć*, *ź* podlega zasadzie, bo nie pojawia się przed literami oznaczającymi

samogłoski (choć zdaniem jednego z autorów i to może się zdarzyć – w wyrazach obcych), do sugestii, że nie ma tu żadnych zasad i należy się nauczyć pisowni wyrazów na pamięć. Szczególnie trudne jest więc znalezienie zasady dla zapisu głosek prepalatalnych za pomocą połączeń dwuliterowych, a ilustruje się to podaniem par wyrazów: *siła-siema, cis-ciało, zima-zielony* (39), w których trzeciej z kolei litery oznaczają raz samogłoskę, a raz spółgłoskę. Podanie takich przykładów, a także niezależnie od tego ilustrowanie wymowy głosek [ś], [ć], [ź], [ż] zapisywanych przez połączenia *si, ci, zi, dzi* wyrazami: *ciocia, lecieć* na równi z *cicho* i *cis*, wyrazami *ziemia, łazienki* na równi z wyrazami *guzik, zima, zimno*, wyrazami *dziadek, dzieci, gdzie* w szeregu z wyrazem *dzik*, podawanie w tym przypadku wyrazów *sikorka, siwy, siła* (1, 12, 30) wynika z niezrozumienia dwufunkcyjności takich połączeń literowych, które przed samogłoską oznaczają tylko pojedynczą głoskę, a przed spółgłoską sylabę. Jest to więc oznaka nieświadomości, że w pierwszym przypadku w strukturze wyrazu jest jeszcze sylabotwórcze [i]. Wydaje się też, że niektórzy internetowi nauczyciele nie mają świadomości, iż wiele głosek zapisuje się w różnych pozycjach fonetycznych na różne sposoby, co wyraża się w pozbawionych zastrzeżeń twierdzeniach w rodzaju „dźwięk [ś] zapisujemy dwoma literkami, jest to tak zwany dwuznak sz” (24) (por. reprezentację tego dźwięku przez *rz* oraz *ż* w wyrazach *przykry, kurz, mąż*).

W istocie, kiedy autorzy filmów próbują wyjść poza samą prezentację wymowy, napotkać można więcej informacji świadczących o niezadowolającym poziomie ich wiedzy z zakresu fonetyki języka polskiego. Dotyczą one na przykład objaśnień co do sposobu artykulacji niektórych głosek. I tak jeden z autorów tłumaczy różnicę pomiędzy [ć] oraz [ś]/[ź] jako różnicę miejsca artykulacji, wyjaśniając, że przy powstawaniu [ś] oraz [ź] podniebienia dotyka środkowa część języka, a w przypadku [ć] – jego przód (30) (tymczasem jest pomiędzy nimi zasadnicza różnica sposobu artykulacji, nie zaś miejsca). Inny, objaśniając, jak należy artykułować [l], wskazuje jako miejsce artykulacji to, w którym zęby stykają się z podniebieniem (19) (podczas gdy jest to głoska dźwiękowa). Inna osoba objaśnia wymowę nosówek jako powstałą w wyniku „zamknięcia nosa od środka” (co wspomaga gestem zamknięcia nosa palcami, mającym przynosić podobny efekt brzmienia) (2).

Zdarzają się również komentarze z zakresu fonetyki historycznej. Napotkać można tezę, że powodem, dla którego litera *q* znajduje się w alfabecie polskim, są pożyczczenia z języka francuskiego, w których ona występuje (16), albo że obecne *ó* jest śladem istnienia w języku

polskim pierwotnie podwójnego *o*, które przekształciło się w „*o* z dwiema kropkami” (2) (w rzeczywistości najpierw było tam [o] długie, które się potem przekształciło w głoskę *o* podwyższonej artykulacji, tzw. *o* ścieśnione, oznaczane kropką nad znakiem).

Materiały umieszczane w serwisie YouTube są ogólnodostępne, choć jego charakter zakłada pewną formułę prywatności. Nagrania te noszą często znamiona spontaniczności lub jest ona wręcz celowo sygnalizowana. Niektórzy ich twórcy mimochodem zastrzegają, żeby nie oczekiwać od ich filmów zbyt wiele lub nie podchodzić do nich zbyt poważnie, choć jednocześnie występują z pozycji rodzimego użytkownika języka polskiego mającego wystarczające kompetencje, by objaśniać obcokrajowcowi zagadnienia swojego ojczystego języka.

Obraz, który wyłania się z przedstawionej analizy, jest niepokojący – podawanie wyjaśnień nieprawdziwych, braki w wiedzy, wprowadzanie w błąd, a przynajmniej w konsternację – nie tego przecież uczeń oczekuje od osoby stawiającej się w pozycji nauczyciela, mniej lub bardziej profesjonalnego, zwłaszcza na wstępnym etapie nauki (a dla takiego przeznaczone są prezentacje alfabety). Oczywiście analizowane filmy nie przedstawiają pełnego obrazu wymowy polskiej osób, które podejmują się zadania uczenia obcokrajowców, przeciwnie: w wymowie spontanicznej mówią one w innych swoich filmach naturalnie, a więc poprawnie. Jednak gdy koncentrują się na wymowie teoretycznej, ujawniają braki potrzebnej wiedzy, co powoduje, że ich przekaz jest w mniejszym czy większym zakresie niezgodny z wiedzą naukową. Można co prawda uznać, że wymowę obcego języka przyswajają się bardziej automatycznie, osłuchując się z nim, a analizowane materiały stanowią niewielki procent na tle wszelkich materiałów udostępnianych cudzoziemcom do nauki w internecie. Jednakże ponad dwa miliony odsłon tych materiałów oznacza, że zetknięło się z nimi już bardzo wielu ludzi i dotarł do nich przekaz mylący w wielu kwestiach z zakresu fonetyki języka polskiego.

ŹRÓDŁA MATERIAŁOWE PRACY (DOSTĘP 22.01.2019)

- 1. www.youtube.com/watch?v=aJI6JDAxUd4&t=7s
- 2. www.youtube.com/watch?v=bhrQsNKEbeM
- 3. www.youtube.com/watch?v=-bmOICI-BCY
- 4. www.youtube.com/watch?v=cHGR1qUAI5A
- 5. www.youtube.com/watch?v=cOuTPA6ufXA
- 6. www.youtube.com/watch?v=cwhRqMW9BYo
- 7. www.youtube.com/watch?v=DO7wPckI_ZE
- 8. www.youtube.com/watch?v=eBxVF4GjSFY
- 9. www.youtube.com/watch?v=e47vUfS-SqI

- 10. www.youtube.com/watch?v=f8cdChif56I&t=20s
- 11. www.youtube.com/watch?v=Garpk2LLd-4
- 12. www.youtube.com/watch?v=GB8Eu2vTR6o
- 13. www.youtube.com/watch?v=GMNrx2c7b50
- 14. www.youtube.com/watch?v=HbDEroGuD2Y
- 15. www.youtube.com/watch?v=IiBEjrZMAXM
- 16. www.youtube.com/watch?v=JcMnPcVYciA
- 17. www.youtube.com/watch?v=kTsK-J4pLEo
- 18. www.youtube.com/watch?v=Ll5kP_qc2vo
- 19. www.youtube.com/watch?v=L225dXIEIjQ
- 20. www.youtube.com/watch?v=mcQERr qxClM
- 21. www.youtube.com/watch?v=MfSz9ov4aZM
- 22. www.youtube.com/watch?v=nmBLvNVP AU8
- 23. www.youtube.com/watch?v=_P15yKI7FE4
- 24. www.youtube.com/watch?v=QkbaWp5xN4E
- 25. www.youtube.com/watch?v=_RIB15ZjuYo
- 26. www.youtube.com/watch?v=UcLq7qS9xBw
- 27. www.youtube.com/watch?v=wKa1XH09Bzo
- 28. www.youtube.com/watch?v=XL1X26xNA38
- 29. www.youtube.com/watch?v=XU2oIrD7IMM
- 30. www.youtube.com/watch?v=YdZbc5Kjn4Y
- 31. www.youtube.com/watch?v=ytwWSjta17E
- 32. www.youtube.com/watch?v=0o_tODPKNIk
- 33. www.youtube.com/watch?v=0V3Ehsjllvg&t=10s
- 34. www.youtube.com/watch?v=20pDtDSqT3Y
- 35. www.youtube.com/watch?v=2lwrevnAn1g&t=17s
- 36. www.youtube.com/watch?v=3anHZGrZKAg
- 37. www.youtube.com/watch?v=3efknxaIaZM
- 38. www.youtube.com/watch?v=6s-vMd_pBks
- 39. www.youtube.com/watch?v=7zXBjzShB5I

DR HAB. EWA BADYDA Pracownik Instytutu Filologii Polskiej Uniwersytetu Gdańskiego, językoznawca. Jednym z nurtów jej zainteresowań jest glottodydaktyka, którą zajmuje się praktycznie, dydaktycznie i naukowo: jest lektorką języka polskiego jako obcego o wieloletnim doświadczeniu, wykładowcą na studiach podyplomowych „Nauczanie języka polskiego jako obcego” UG, autorką kilku publikacji z tego zakresu.

Korekta błędów w nauczaniu języków obcych jako akt agresji?

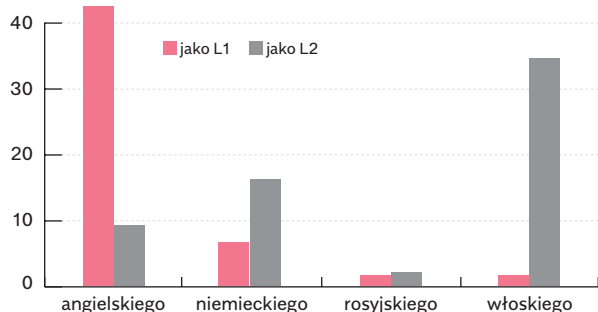
MAGDALENA OLPIŃSKA-
-SZKIEŁKO

Korekta błędów w nauczaniu języka obcego jest uważana za jego konieczny element, nieunikniony, by zapewnić postępy w nauce i wysoką jakość kształcenia. Jednak wiele popularnych form korekty błędów uczniów spełnia kryteria zachowań agresywnych i z tego względu może w znacznym stopniu utrudniać konstruktywną interakcję komunikacyjną na lekcji języka obcego i hamować rozwój językowy uczących się¹.

Czy korekta błędów na lekcji języka obcego może być rozpatrywana jako akt agresji? Jest to raczej nietypowy i kontrowersyjny punkt widzenia. Jesteśmy przyzwyczajeni do tego, że błędy w trakcie uczenia się języka obcego powinny być poprawiane, zwykle jesteśmy także zgodni co do tego, że korekta błędów – rozumiana jako odpowiednia reakcja nauczyciela na niepoprawną językowo wypowiedź uczącego się – jest niezbędna. Należy przy tym oczywiście pamiętać, że przez lata nastawienie do błędu językowego zmieniło się znacząco zarówno w badaniach glottodydaktycznych, jak i w praktyce nauczania języków. Panujące wcześniej przekonanie, że „każdy błąd należy rozpatrywać jako zło, którego można uniknąć i które należy zwalczać” (Königs 2003: 377), jest nieakceptowane. Od kiedy S. Pit Corder (1983) wprowadził pojęcie *interlanguage*, błędy są rozpatrywane jako konieczny i nieunikniony element procesu nabywania języka obcego. Ich pojawianie się wskazuje na rozwój językowy uczących się i z tego względu są one w procesie nauki zjawiskiem pozytywnym.

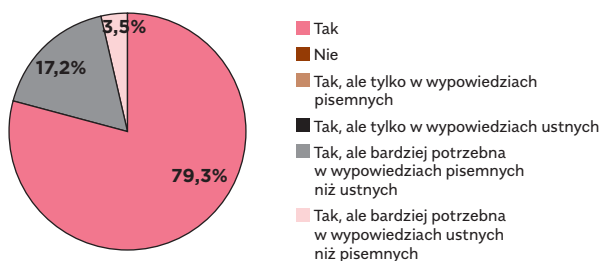
Konieczność poprawiania błędów z reguły nie jest podawana w wątpliwość. Praktycy wypowiadają się zdecydowanie przeciwko rezygnacji z korekty błędów w procesie nauczania. Uważają, że jej brak spowoduje „utrwalenie się błędów językowych uczących się” (Werbińska 2000: 50 i n.). Podejście takie reprezentują także uczący się – świadczą o tym m.in. wyniki ankiety przeprowadzonej w marcu 2018 r. w Instytucie Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej UW. Wzięło w niej udział 80 osób, w zdecydowanej większości studentów I roku studiów I stopnia kierunku lingwistyka stosowana: 58 osób wypełniło ankietę online, a 22 – w formie papierowej. Ponieważ studenci IKSI UW uczą się dwóch języków obcych, pytania dotyczyły obu tych języków – pierwszy język obcy to L1, a drugi – L2. Wbrew oczekiwaniom nie wystąpiły znaczące różnice w odpowiedziach na pytania dotyczące języka, którego studenci uczą się jako L1 i L2. Oznacza to, że mieli podobne doświadczenia w procesie nauki swojego L1 i L2.

1 Artykuł powstał na podstawie referatu wygłoszonego 17 maja 2018 r. na konferencji „Dydaktyka i wartości: nauczyciel sprawiedliwy” w Lublinie (UMCS).

WYKRES 1. UCZĘ SIĘ JĘZYKA²:

Na pytanie, czy korekta błędów jest niezbędna podczas nauki języka obcego, twierdząco odpowiedziało 100 proc. ankieterów, przy czym 15 osób wskazało, że w przypadku wypowiedzi pisemnych korekta błędów jest bardziej potrzebna niż w przypadku wypowiedzi ustnych, 2 osoby – że bardziej jest potrzebna w przypadku wypowiedzi ustnych niż pisemnych, a 1 osoba – że jest potrzebna tylko przy błędach w wypowiedziach pisemnych.

WYKRES 2. CZY KOREKTA BŁĘDÓW JEST NIEZBĘDNA PODCZAS NAUKI JĘZYKA OBCEGO?



74 osoby (92,5 proc. ankieterów) podały uzasadnienie konieczności poprawiania błędów. Najczęstsze argumenty to:

- lepsze efekty uczenia się, lepsze zapamiętywanie poprawnej formy – 25 osób;
- brak świadomości popełnianego błędu powoduje jego utrwalenie się i niemożność poprawnego nauczenia się języka – 19 osób;
- świadomość popełnianych błędów jest potrzebna, ponieważ człowiek uczy się na błędach – 19 osób;
- korekta błędów pomaga je eliminować – 9 osób;
- w komunikacji językowej ważna jest poprawność – 4 osoby.

Argumenty za rezygnacją z korekty błędów podaje tylko 7 osób:

- 4 osoby zwracają uwagę, że korekta błędów zakłóca wypowiedź i deprymuje;
- 3 osoby wskazują na to, że korekta błędów może być zniechęcająca i stresująca.

Jednocześnie 100 proc. respondentów *bardzo źle* i *źle* oceniło brak korekty błędów na lekcji języka obcego. W zdecydowanej większości przypadków nauczyciele rzeczywiście błędy poprawiali – tak wynika z odpowiedzi. Tylko w 7 przypadkach nauczyciel nie korygował błędów w wypowiedziach pisemnych i w 10 przypadkach – w wypowiedziach ustnych uczących się.

Jak wygląda dziś praktyka korekty błędów językowych?

Charakterystykę praktyki poprawiania błędów w procesie nauczania języków obcych opieram głównie na wynikach badania przeprowadzonego w 2010 r. przez I. Machowicz na potrzeby rozprawy doktorskiej obronionej na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie (2013: 209 i n.) oraz na wynikach opisanej ankiety przeprowadzonej w IKSI UW. W pierwszym badaniu wzięło udział 40 studentów germanistyki UMCS. Wyłania się z niego obraz typowych zachowań nauczycieli języka niemieckiego w polskich szkołach ponadpodstawowych:

1. W przeważającej większości przypadków błędy w pracach pisemnych są zaznaczane (przekreślane lub podkreślane) przez nauczyciela kolorem czerwonym.
2. W sytuacjach, kiedy nauczyciel sam nie poprawia danego błędu językowego, nie podaje tym samym żadnych wskazówek – ani za pomocą specjalnych znaków, ani poprzez komentarze, jak należy dany błąd poprawić.
3. Zazwyczaj uczący się nie są zachęceni do tego, aby przemyśleć błędne sformułowanie i przedstawić poprawioną wersję wypowiedzi. Jeśli uczący się sporządzają poprawione wersje prac pisemnych (co nie jest częste), to nie są one ponownie sprawdzane i brane pod uwagę w ocenie postępów uczących się (jeśli ocena jest wystawiana, wówczas uczący się otrzymuje ocenę jedynie za pierwszą wersję pracy pisemnej).
4. Czasem (rzadko) nauczyciele dodają swój komentarz z informacją, co należy w pracy poprawić. Jeszcze rzadziej informują, co im się w pracy podobało. Jeśli odbywa się omówienie pracy uczącego się

2 Wyniki prezentowane na wykresach dotyczą tylko ankiet wypełnionych online (58 osób).

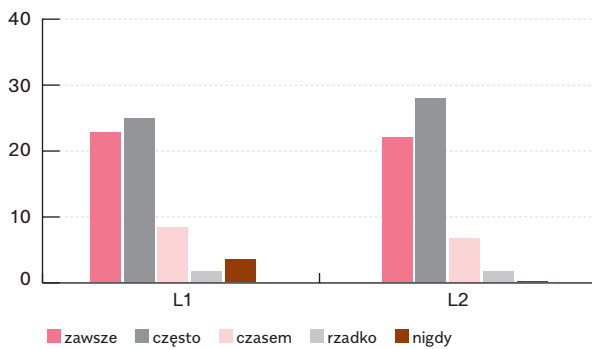
z nauczycielem, to koncentruje się on zwykle wyłącznie na błędach popełnionych przez uczącego się, natomiast inne (dobre) strony pracy nie są na ogół przedmiotem rozmowy.

- Należy dodać, że uczący się na ogół nie mają żadnego wpływu na to, jakiego rodzaju prace będą pisać w trakcie nauki języka (niemieckiego) – o wszystkim decyduje nauczyciel, a dotyczy to i wyboru tematów, i rodzajów tekstów, które mają być pisane.

Charakterystykę tę potwierdzają właściwie całkowicie dane uzyskane z ankiety przeprowadzonej wśród studentów IKSI:

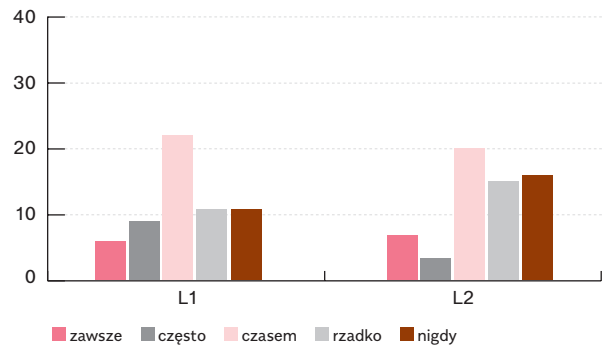
- Najczęściej spotykanym sposobem oznaczania błędów w wypowiedzi pisemnej jest ich podkreślanie na czerwono: taką odpowiedź wybrało 67 osób (prawie 84 proc.) w przypadku L1 i 71 osób (prawie 89 proc.) w przypadku L2. Jedna osoba napisała, że kolor „na pewno nie [był] czerwony”, był raczej „różowy [...]”, bo prowadząca zajęcia określiła czerwony jako agresywny i nieprzyjemny”. Jednak sposób zaznaczania błędów w tekście na czerwono dobrze oceniło 41 osób (nieco powyżej 50 proc.), *bardzo dobrze* – 18 osób (22,5 proc.), *bardzo źle i źle* – tylko 5 osób.

WYKRES 3. JEŚLI NAUCZYCIEL POPRAWIAŁ BŁĘDY W WYPOWIEDZIACH PISEMNYCH, TO CZY PODKREŚLAŁ JE NA CZERWONO?



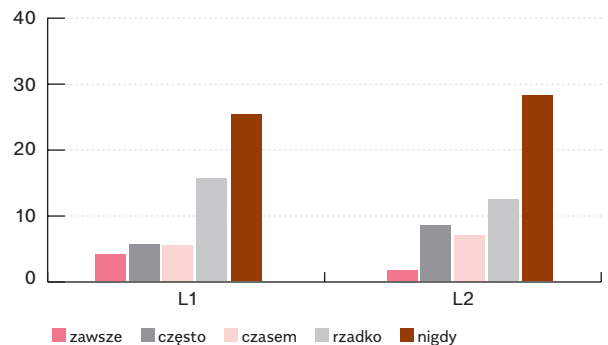
- W większości przypadków nauczyciele nie komentują danego błędu językowego: na to pytanie odpowiedź twierdzącą (zawsze i często) wybrało 20 osób (25 proc.) w przypadku L1 i 16 osób (20 proc.) w przypadku L2; odpowiedź przeczącą (*czasem, rzadko i nigdy*) – 60 osób (75 proc.) w przypadku L1 i 64 osób (80 proc.) w przypadku L2. Jeśli chodzi o ocenę takiego postępowania, to brak komentarza do błędów ze strony nauczyciela bardzo źle i źle oceniło 92,5 proc. badanych [por. wykres 7, odp. a)].

WYKRES 4. JEŚLI NAUCZYCIEL POPRAWIAŁ BŁĘDY W WYPOWIEDZIACH PISEMNYCH, TO CZY PISAŁ POD TEKSTEM KOMENTARZ, A W NIM INFORMOWAŁ, CO I JAK POPRAWIĆ?



- Odpowiedź twierdzącą na pytanie *Czy nauczyciel wyraźnie oznaczał rodzaj błędu?* wybrało tylko 45 osób (nieco ponad 56 proc.) w przypadku L1 oraz 44 osoby (55 proc.), jeśli chodzi o L2, natomiast reszta respondentów, czyli 35 osób (prawie 44 proc.) w przypadku L1 i 36 osób (45 proc.) w przypadku L2, odpowiedziała przeczącą.
- Błędy językowe są najważniejszym (często jedynym) kryterium oceny wypowiedzi uczących się: nauczyciel, oceniając uczniowskie teksty, wskazywał na błędy u prawie 83 proc. badanych w przypadku L1 i ponad 91 proc. w przypadku L2, nie opatrząc ich żadnym komentarzem, a nawet ich nie klasyfikując. W większości przypadków uczący się nie poprawiali swoich wypowiedzi ani nie przedstawiali ich do ponownego sprawdzenia: odpowiedzi przeczącą (*czasem, rzadko i nigdy*) na to pytanie udzieliło 80 proc. respondentów (64 osób) dla L1 i 82,5 proc. (66 osób) dla L2.

WYKRES 5. CZY PO SPRAWDZENIU TEKSTU PRZEZ NAUCZYCIELA POPRAWIAŁ/A GO PAN/PANI I ODDAWAŁ/A DO PONOWNEGO SPRAWDZENIA?



5. Na pytanie, kto decyduje o tym, jakiego rodzaju wypowiedzi tworzą uczyć się, tylko 6 osób wybrało odpowiedź *czasami nauczyciel, czasami uczniowie*, w pozostałych przypadkach wybrano odpowiedzi *zawsze nauczyciel* lub *najczęściej nauczyciel, rzadko uczniowie*.

Agresywne zachowania językowe?

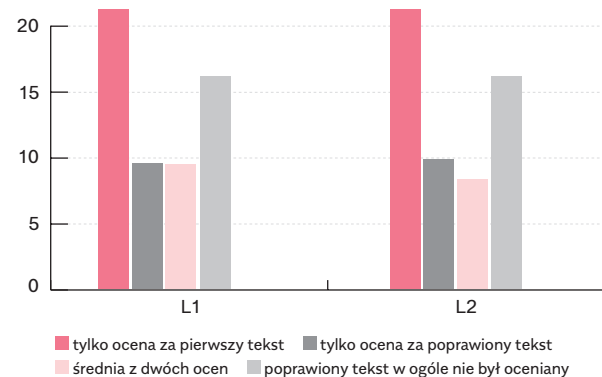
Według Bonacchi (2012: 133) agresja werbalna obejmuje „różne formy zachowań językowych (formy werbalne i towarzyszące im zachowania niewerbalne) o «wrogiej intencji» wobec partnera komunikacyjnego albo formy, które mogą być zinterpretowane jako takie. Określenie «wroga intencja» odnosi się do siły illokutywnej aktu mowy, którego celem jest zaatakowanie partnera komunikacyjnego, naruszenie jego poczucia własnej wartości, szkodzenie jego wizerunkowi społecznemu czy wreszcie ograniczenie jego swobody działania”.

Przedstawione sposoby korekty błędów spełniają właściwie wszystkie te kryteria:

Naruszenie poczucia własnej wartości poprzez krytykę – zaznaczanie (na czerwono) miejsc w tekście, które nauczyciel uważa za niepoprawne, to sucha informacja dla uczącego się: „zrobiłeś/aś to źle”. Jeśli nie następuje poprawienie błędu przez uczącego się albo korekta ta nie jest uznawana (uwzględniana przy ponownej ocenie jego pracy), to uczyć się otrzymuje jeszcze dodatkowy przekaz: „twoje próby poprawienia się są/będą ignorowane”.

Na pytanie, za którą pracę (jeśli były oceniane) była wystawiana ocena, odpowiedź *tylko za pierwszą pracę* lub *druga praca w ogóle nie była oceniana* wybrało 45 osób (ponad 56 proc.) w przypadku L1 i 46 osób (57,5 proc.) w przypadku L2.

WYKRES 6. JEŚLI TEKSTY BYŁY OCENIANE, TO KTÓRA OCENA BYŁA WPISYWANA DO DZIENNIKA?



Szkodzenie wizerunkowi społecznemu – ponieważ korekta błędów zwykle odbywa się na forum klasy, uczyć się mogą dowiedzieć się dokładnie, kto co zrobił źle i jak plasuje się w klasowym „rankingu”. W badaniu ankietowym tylko po 28 osób dla L1 i L2 (35 proc. badanych) podało, że do indywidualnego omawiania błędów dochodziło *zawsze* i *często*, natomiast na forum klasy – po zakończeniu odpowiedzi indywidualnej oraz omówieniu błędów występujących u wielu osób – 59 osób (ponad 73 proc.) w przypadku L1 i 68 osób (85 proc.) w przypadku L2.

Ograniczenie swobody działania – to, że uczyć się nie mają żadnego wpływu na wybór zadań, które wykonują w procesie uczenia się języka, stanowi swego rodzaju ograniczenie prawa do samostanowienia.

W tym miejscu gwoili sprawiedliwości warto zauważyć, że większość nauczycieli prawdopodobnie nie stosuje zachowań agresywnych wobec uczących się w sposób zamierzony, lecz raczej uważa je za spełnianie swojego obowiązku. Ponadto poprawianie błędów na lekcji języka obcego należy bez wątpienia do „społecznie akceptowanych form agresji” (Bonacchi 2012: 131–132). Wiadomo też, że uczyć się sami żądają poprawiania swoich błędów i to w miarę możliwości wszystkich (Königs 2003: 380)! Niemniej jednak takie zachowania werbalne i niewerbalne nauczycieli mogą być rozpatrywane jako zachowania agresywne.

Formy korekty błędów językowych jako formy agresji werbalnej

Bonacchi (2012: 135 i n.) rozróżnia pośrednie i bezpośrednie formy zachowań agresywnych.

Do form bezpośrednich agresji językowej należą takie zachowania jak: poniżanie, obrażanie, wyśmiewanie, groźenie, używanie określeń i gestów wulgarnych, „wchodzenie komuś w słowo” i przerywanie wypowiedzi, a także podnoszenie głosu. Spodziewamy się, że zachowania takie na lekcjach występują wyjątkowo, choć jeśli chodzi o przerywanie odpowiedzi ustnej uczącego się, to doświadczyło go 51 osób spośród 80 ankietowanych w przypadku L1 oraz 56 osób w przypadku L2. Jednakże jednocześnie przerywanie wypowiedzi w celu korekty błędu językowego dobrze i bardzo dobrze oceniają 44 osoby, natomiast źle i bardzo źle – tylko 19 osób.

Na lekcji (języka obcego) można natomiast zaobserwować formy pośrednie (ukryte) zachowań agresywnych. Należą do nich niewerbalne zachowania agresywne (np. przekreślenia czy podkreślenia na czerwono), pouczenia i wypowiedzi, w których odzwierciedla się bezpośrednio dominacja nauczyciela, np. komentarze do prac pisemnych uczących się, w których nauczyciel koncentruje się

na popełnionych błędach, ignorując pozytywne aspekty pracy; ponadto „ocenianie wg sympatii”, na co zwróciła uwagę jedna osoba, pisząc o tym w punkcie „uwagi dodatkowe” na zakończenie ankiety.

Postulaty glottodydaktyczne

Zarówno nauczyciele, jak i uczący się uważają korektę błędów za niezbędną w procesie nauki języka obcego. Ja również skłaniam się ku temu, że trudno byłoby wyobrazić sobie bez niej naukę języka. Jestem jednak przekonana, że praktyka poprawiania błędów uczących się powinna być gruntownie przemyślana i zmieniona. Nie można bowiem ignorować tego, że forma, jaką obecnie często przyjmuje, może mieć bardzo negatywny wpływ na efektywność procesu uczenia się.

Dlaczego korekta błędów wpływa niekorzystnie na proces uczenia (się) języka obcego?

Wielu glottodydaktyków (Czetwertyńska 2007: 321; Axer 2007: 327) wskazuje na to, że poprawianie błędów i ściśle z nim związane ocenianie uczących się może wywoływać i zwykle wywołuje u nich silne emocje negatywne, takie jak lęk, zazdrość czy wstyd, i że korekta błędów nie wpływa pozytywnie na interakcję pomiędzy partnerami komunikacyjnymi (nauczycielem i uczącym się), lecz może ją w znacznym stopniu zaburzyć, a nawet zniweczyć. Dzieje się tak dlatego, że krytyka pod adresem danej osoby – a tak uczący się mogą odczytywać wskazywanie im popełnionych błędów – jest zwykle odbierana przez nią jako zachowanie niegrzeczne, jako „atak na twarz” (czyli społecznie ukształtowany obraz siebie, por. Bonacchi 2012: 133–134). A zachowanie niegrzeczne odbierane jako agresywne wywołuje reakcję obronną, która znacznie utrudnia konstruktywną interakcję komunikacyjną.

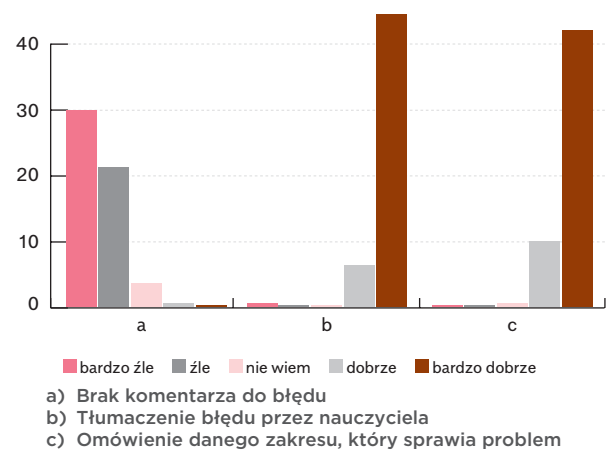
Jak powinna wyglądać praktyka korekty błędów w nauczaniu języka obcego?

Odpowiedź na to pytanie nie jest łatwa. Jednak na podstawie wcześniejszych rozważań chciałabym przedstawić propozycje zmian w glottodydaktycznej praktyce korekty błędów językowych. Przede wszystkim należy wyraźnie odróżnić poprawianie błędów podczas wykonywania przez uczących się tzw. zadań reprodukcyjnych i rekonstrukcyjnych od poprawiania tzw. zadań konstrukcyjnych, przy czym w przypadku tych ostatnich należałoby dalece ograniczyć korektę błędów językowych lub nawet z niej zrezygnować. Korekta błędów w przypadku zadań reprodukcyjnych i rekonstrukcyjnych może nie być odbierana tak mocno jako „atak na twarz” uczącego się (por. Bonacchi 2012: 133), a więc uczący się nie czuliby się

bezpośrednio osobiście atakowani przy tym typie zadań jak w przypadku zadań kreatywnych.

Niezależnie jednak od tego, czy nauczyciel zdecyduje się ograniczyć poprawianie błędów językowych uczących się, czy nie, korekta błędów w każdym przypadku powinna zaspokajać potrzeby uczących się i powinna być aktem pomocy dla nich. Wśród ankietowanych 71 osób (prawie 89 proc.) bardzo dobrze oceniło tłumaczenie błędu przez nauczyciela, a 66 osób (82,5 proc.) – omówienie danego zakresu, który sprawia problem.

WYKRES 7. JAK OCENIA PAN/PANI NASTĘPUJĄCE TECHNIKI POPRAWY BŁĘDÓW?



Wielu glottodydaktyków reprezentuje pogląd, że zapewnienie wsparcia uczącemu się w procesie nauki jest najważniejszą funkcją oceny osiągnięć. W literaturze przedmiotu mówi się w tym kontekście raczej o informacji zwrotnej (*feedback*) aniżeli o korekcie błędów (Königs 2003: 378; Czetwertyńska 2007: 320 i n.). Postuluje się, aby była to możliwie jak najbardziej szczegółowa informacja dla uczącego się i by odnosiła się do wszystkich jego umiejętności – w tym tych, których nie da się łatwo ocenić za pomocą tradycyjnych narzędzi pomiaru osiągnięć. Informacja zwrotna powinna być podawana w formie wskazówek, co uczący się winien przedsięwziąć, aby zapewnić sobie postęp w nauce języka – w ten sposób uczący się pozostaje zainteresowany i zmobilizowany do dalszej nauki. Związany jest z tym postulat, aby pomiar i ocena osiągnięć uczących się były znacznie bardziej niż do tej pory zróżnicowane.

Aby informacja zwrotna mogła być postrzegana jako wsparcie dla uczącego się, powinna ona być rozumiana, jak postuluje I. Machowicz (2013), jako początek procesu uczenia (się). W ten sposób podkreśla się motywującą

funkcję pomiaru i oceny osiągnięć (Czetwertyńska 2007: 321; Niżegorodcew 2007: 220; Kamińska 2011). W ankiecie w „uwagach dodatkowych” jedna osoba napisała: *Korekta jest zawsze dobra, pod warunkiem że jest konstruktywna i odpowiednio przekazana, a nie jedynie w celu wytknięcia błędów i wyśmiania.*

BIBLIOGRAFIA

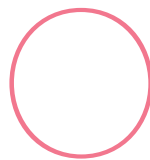
- Axer, J. (2007), *Jak trudno jest oceniać w humanistyce*, [w:] H. Komorowska (red.), *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957–2007)*, Warszawa: CODN, s. 324–328.
- Bonacchi, S. (2012), *Zu den idiosynchronen und polykulturellen Bedingungen von aggressiven Äußerungen im Vergleich Polnisch-Deutsch-Italienisch*, [w:] M. Olpińska-Szkiełko i in. (red.), *Der Mensch und seine Sprachen. Festschrift für Professor Franciszek Grucza*, Frankfurt a.M.: Peter Lang, s. 130–148.
- Corder, S. Pit (1983), *Analiza błędu językowego*, [w:] J.P.B. Allen i in. (red.), J. Rusiecki (red. wyd. pol.), *Kurs językoznawstwa stosowanego, tom II: Techniki w językoznawstwie stosowanym*, Warszawa: WSiP, s. 116–131.
- Czetwertyńska, G. (2007), *Konstruktywizm a ocenianie kształtujące*, [w:] H. Komorowska (red.), *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957–2007)*, Warszawa: CODN, s. 317–322.
- Kamińska, J. (2011), *Ewaluacja osiągnięć uczniów w zakresie skutecznej komunikacji ustnej na lekcji języka obcego w gimnazjum*, [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigel (red.), *Ewaluacja w edukacji. Koncepcje, metody, perspektywy*, Kraków: Polskie Towarzystwo Diagnostyki Edukacyjnej, s. 387–395.
- Königs, F.G. (2003), *Fehlerkorrektur*, [w:] K.R. Bausch i in. (red.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen u. Basel: A. Francke, s. 377–382.
- Machowicz, I. (2013), *Portfolio als Instrument zur Förderung des autonomen Lernverhaltens der Studenten im universitären fremdsprachlichen Schreibunterricht: neue Erfahrungen und Perspektiven am Beispiel des Deutschen*, manuskrypt rozprawy doktorskiej, Lublin: UMCS.
- Niżegorodcew, A. (2007), *Komunikacyjne nauczanie języków obcych – zalety i słabości*, [w:] H. Komorowska (red.), *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957–2007)*, Warszawa: CODN, s. 219–220.
- Werbińska, D. (2000), *Metoda komunikacyjna – więcej blasków czy cieni?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 50–57.

DR HAB. MAGDALENA OLPIŃSKA-SZKIEŁKO Adiunkt w Instytucie Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej na Wydziale Lingwistyki Stosowanej UW. Zainteresowania badawcze: lingwistyka stosowana, glottodydaktyka (w tym glottodydaktyka języków specjalistycznych), translatoryka.

Co przyszli lektorzy języka polskiego jako obcego wiedzą o czasowniku?

MAGDALENA KARASEK
MATEUSZ GAZE

Jednym z pytań najczęściej zadawanych przez studentów podczas zajęć specjalizacji glottodydaktycznej na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Łódzkiego jest to, w jaki sposób najlepiej przedstawić zagadnienia z zakresu gramatyki. Studenci bardzo szybko przekonują się bowiem, że to, co proste z punktu widzenia rodzimego użytkownika języka, staje się znacznie trudniejsze, kiedy dany problem trzeba przedstawić w sposób zrozumiały dla obcokrajowców.



d roku akademickiego 2006/2007 Zakład Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej Uniwersytetu Łódzkiego (do września 2017 r. Katedra Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej) zajmuje się kształceniem przyszłych lektorów języka polskiego jako obcego, proponując studentom specjalizację zawodową nauczanie języka polskiego jako obcego¹.

Specjalizacja powstała w odpowiedzi na zapotrzebowanie rynku edukacyjnego. Oferowany na Wydziale Filologicznym UŁ program dydaktyczny specjalizacji nauczycielskiej, przeznaczony dla nauczycieli przedmiotu język polski w szkołach w Polsce, okazał się niewystarczający dla pracujących z obcokrajowcami (Wielkiewicz 2008: 63).

Jednym z ważniejszych przedmiotów specjalizacji jest metodyka nauczania języka polskiego jako obcego. Od 2015 r. zajęcia te podzielone są na dwa uzupełniające się bloki po 30 godzin każdy. Podczas zajęć z bloku pierwszego studenci zostają wprowadzeni w problematykę nauczania podsystemów (fonicznego, graficznego i leksykalnego) języka polskiego jako obcego/drugiego. Dokonują analizy wybranych materiałów dydaktycznych, samodzielnie tworzą ćwiczenia i inne pomoce do nauki. Uczą się zasad planowania lekcji oraz oceniania poszczególnych umiejętności. Wśród spodziewanych efektów kształcenia wymienia się m.in. wiedzę obejmującą terminologię, teorię i metodologię nauczania języka polskiego jako obcego (jpjo) oraz znajomość zasad nauczania elementów systemu fonicznego i graficznego języka polskiego oraz leksyki i frazeologii.

Drugi blok zajęć z metodyki nauczania jpjo ukierunkowany jest na nauczanie gramatyki funkcjonalnej (pedagogicznej). Celem konwersatorium jest zapoznanie studentów z glottodydaktycznymi metodami i technikami kształcenia kompetencji gramatycznej, a także wykształcenie umiejętności samodzielnego tworzenia ćwiczeń gramatycznych. Zgodnie z zakładanymi efektami kształcenia po zakończonym kursie student:

- będzie miał uporządkowaną wiedzę obejmującą terminologię, teorię oraz metodologię nauczania gramatyki języka polskiego jako obcego;
- będzie znał najważniejsze prace metodyczne z zakresu nauczania gramatyki jpjo;
- będzie znał najważniejsze zasady nauczania systemu gramatycznego języka polskiego.

Wydaje się, że jedną z najważniejszych przewidywanych umiejętności uczestnika zajęć

1 O historii i organizacji tej specjalizacji na Wydziale Filologicznym UŁ szczegółowo pisała Grochala (2016).

jest zastosowanie wiedzy z zakresu gramatyki opisowej języka polskiego na potrzeby gramatyki pedagogicznej².

Doświadczenia dydaktyczne oraz rozmowy ze studentami specjalizacji glottodydaktycznej skłoniły nas do bliższego przyjrzenia się znajomości gramatyki funkcjonalnej przez przyszłych nauczycieli jpjo. Studenci, uczestnicy zajęć specjalizacji glottodydaktycznej, niejednokrotnie sygnalizowali, że jedną z ich największych obaw dotyczących pracy z cudzoziemcami jest brak umiejętności wyjaśnienia problemów gramatycznych, zwłaszcza tych, które pojawiają się w toku zajęć niespodziewanie i niejako przy okazji oraz nie wiążą się z głównym tematem lekcji. Studenci boją się, że nie będą w stanie kompetentnie odpowiedzieć na pytania uczących się. Opiekunowie praktyk studenckich także zwracali uwagę na niepewność praktykantów w sferze gramatyki funkcjonalnej, w której powinni się poruszać sprawnie.

Metoda badania

W badaniu znajomości fleksji werbalnej przez przyszłych lektorów języka polskiego jako obcego posłużyliśmy się kwestionariuszem z pytaniami dotyczącymi podstawowych zagadnień gramatyki funkcjonalnej. Fleksję zwykło się uznawać za najtrudniejszy dla cudzoziemców podsystem języka (zwłaszcza na podstawowym poziomie znajomości jpjo). O kwestie odmiany najczęściej pytają też studenci specjalizacji.

Forma pytań zamieszczonych w kwestionariuszu nie była przypadkowa. Zależało nam, aby ankietowani wykorzystywali zarówno wiedzę, jak i intuicję, dlatego każde pytanie zawierało konkretny przykład badanego zagadnienia. Przykłady te były użyte w zdaniach, np.: „Proszę wytłumaczyć różnicę formy w zdaniach: *Studenci pisali test* ► *Wielu studentów pisało test*”. Respondenci podczas odpowiedzi nie musieli odwoływać się do wiedzy encyklopedycznej, stosować czysto metajęzykowych uzasadnień form, np. wylizania czasowników należących do danych koniugacji. Wprowadzenie zagadnień w postaci przykładów pozwoliło na przeprowadzenie badania także wśród tych studentów, którzy nie ukończyli jeszcze kursu metodyki nauczania jpjo 2, koncentrującego się na nauczaniu gramatyki funkcjonalnej.

Ankiety przeprowadzono w dwóch grupach. W pierwszej znaleźli się studenci, którzy ukończyli specjalizację, odbyli praktyki (niektórzy z nich mieli również niewielkie doświadczenie glottodydaktyczne). W drugiej grupie odpowiedzi udzielali studenci rozpoczynający

specjalizację i niemający żadnego doświadczenia w nauczaniu cudzoziemców. W każdej z grup było 26 studentów. Na potrzeby niniejszego artykułu grupę pierwszą nazywa się *glottodydaktykami* (GL), a drugą *nieglottodydaktykami* (NGL).

W niniejszym artykule omówiono fragment ankiety zawierający siedem następujących pytań dotyczących zagadnień koniugacyjnych:

1. Dlaczego cudzoziemiec odmieni czasownik *studiować* jako: *ja studiowam, ty studiowasz*?
2. Dlaczego mówimy: *ja maluję, ty malujesz*, a nie *ja malowuję, ty malowujesz* (skoro bezokolicznik tego czasownika to *malować*)?
3. Dlaczego mówimy: *zawsze jeżdżę do szkoły autobusem, ale dzisiaj jadę tramwajem* (nie: *dzisiaj jeżdżę tramwajem*)?
4. Dlaczego mówimy: *Od pierwszej do drugiej jadłem obiad* (a nie *zjadłem*)?
5. Proszę wybrać poprawne zdanie i uzasadnić wybór.
— *Test był napisany przez studentów.*
— *Test został napisany przez studentów.*
6. Proszę wytłumaczyć różnicę formy w zdaniach: *Studenci pisali test* ► *Wielu studentów pisało test.*
7. Proszę wybrać zdanie/zdania poprawne gramatycznie i uzasadnić wybór.
Niosąc rzeczy do babci, dziewczynka spotkała wilka.
Niósłszy rzeczy do babci, dziewczynka spotkała wilka.
Zaniósłszy rzeczy do babci, dziewczynka spotkała wilka.
Zaniosąc rzeczy do babci, dziewczynka spotkała wilka.

Wyniki badania

W ankiecie umieściliśmy zagadnienia z różnych poziomów zaawansowania językowego: koniugacji, aspektu i iteratywności – poziom A1, strony biernej i składni wypowiedzeń zawierających określenia ilości – poziom B1/B2.

Dwa pierwsze pytania (nr 1 i nr 2) wymagały uzasadnienia wyboru właściwego paradygmatu odmiany czasowników *studiować* i *malować* w czasie teraźniejszym. W praktyce glottodydaktycznej wyróżnia się kilka grup koniugacyjnych:

1. *-m, -sz*, do której należą przede wszystkim czasowniki zakończone w bezokoliczniku na *-ać* i na *-eć*, np. *nazywać się, mieć, mieszkać, śpiewać, biegać*,

² Pozostałe umiejętności wyszczególniono w sylabusie zajęć dostępnym na stronie Instytutu Filologii Polskiej i Logopedii www.polonistyka.uni.lodz.pl [dostęp 10.06.2018].

a także nieregularne *wiedzieć, jeść*. Niekiedy koniugację tę „rozbija się” na dwie oddzielne: *-am, -asz* i *-em, -esz* (np. Kucharczyk 1999; Bogaczowa 1989; Hrabcowa 1980).

2. *-ę, -isz/-ysz*, do której należą czasowniki zakończone w bezokoliczniku na *-ić* i na *-yć*, np. *mówić, lubić, chodzić, tańczyć, liczyć*.
3. *-ę, -esz* – grupa najbardziej niejednorodna, ponieważ znajdują się w niej czasowniki zakończone w bezokoliczniku na *-ać*, np. *pisać, jechać, brać*, na *-eć*, np. *chcieć*, na *-ić*, np. *pić*, na *-yć*, np. *żyć, myć*, oraz inne nieregularne, np. *móc, iść*. Wyjątkowo liczny w tej grupie jest zbiór czasowników zakończonych na *-ować*, np. *podróżować, gotować, pracować, studiować, mailować*, i *-awać*, np. *dawać, dostawać*.

W ankiecie znalazły się frazy z dwoma czasownikami: *malować* i *studiować*, mającymi ten sam paradygmat, ponieważ chcieliśmy, by respondenci zauważyli regularność odmiany (flektyw *-owa* regularnie przechodzi w formach osobowych czasu teraźniejszego w *-uj*). W większości ankietowani nie mieli problemu ze wskazaniem przyczyny błędu, który mógłby popełnić cudzoziemiec przy odmianie czasownika *studiować*. Zauważali, że pomyłka może wynikać z wyboru niewłaściwej koniugacji. Zakończenie *-ać* mają również czasowniki koniugacji I *-m, -sz*, co zostało wyeksponowane w odpowiedziach 18 GL i 10 NGL, którzy odpowiadali np.: *ze względu na użycie innego typu koniugacji (odmieni podobnie jak czasownik „nazywać”); według koniugacji -m, -sz; zgodnie z odmianą -am/-asz; wiele czasowników tak się odmienia – (czytać, biegać)*³. W niektórych odpowiedziach pojawiła się eksplicitnie wyrażona zasada: *bo nie zmieniał -ować na -uj*. Wśród odpowiedzi niepełnych (4 GL i 3 NGL) można wymienić: *wyrzucił -ć i dodaje końcówkę; nie odmienił bezokolicznika i dodał do niego końcówkę*. Widoczna była dysproporcja w przypadku braku odpowiedzi: 2 GL i 7 NGL nie podjęło próby rozwiązania wskazanego problemu. Z kolei 2 GL i 6 NGL udzieliło błędnej lub nonsensownej odpowiedzi: *ponieważ tak są uczeni przez nauczyciela; by łatwiej zrozumieli; ponieważ od bezokolicznika tworzy się formy osobowe*.

Większy problem mieli respondenci z wytłumaczeniem mechanizmu powstania błędnych form *malowuję, malowujesz*. 10 GL i 6 NGL (czyli prawie o połowę mniej niż w pytaniu wcześniejszym) właściwie uzasadniło odmianę czasownika *malować*: *czasownik, który zakończony jest na -ować, w odmianie zamienia się na -uję/-ujesz*,

ponieważ -owa to przyrostek tematyczny czasownika, który w odmianie zastąpiony zostaje przez flektyw czasownika i końcówki fleksyjne. Niepełne lub zbyt ogólne wypowiedzi pojawiły się u 7 GL i 9 NGL, np. *ponieważ to inna koniugacja; nie wiem, ale tak samo jest z kolorować, piaskować, zostawać; wyróżniamy kilka koniugacji, odmian z różnymi końcówkami*. Brak odpowiedzi zanotowano w przypadku 6 GL i 7 NGL. Błędnych odpowiedzi było niewiele, tylko 3 GL i 4 NGL nie umiało właściwie wyjaśnić zagadnienia, np. *mal- jest rdzeniem; jest mal-arz, więc mal-uję*.

Iteratywność, czyli wielokrotność lub powtarzalność, jest cechą zaledwie kilku polskich czasowników, ale są to wyrazy o bardzo dużej frekwencji. Do zbioru czasowników iteratywnych należą przede wszystkim tzw. czasowniki ruchu, takie jak: *iść/chodzić, jechać/jeździć, pływać/płynąć, latać/lecieć*, które pojawiają się już na poziomie A1. Zjawisko to – wskazane w pytaniu nr 3 – zostało poprawnie zauważone i omówione przez 14 GL i 12 NGL: *jeżdżę – powtarzalność, jadę – jedнокrotność, jeżdżę – kilka razy, jadę – teraz/jeden raz*. Zarówno 8 GL, jak i 8 NGL wskazało tylko na regularność i powtarzalność akcji wyrażonej czasownikiem *jeździć*. W odpowiedziach błędnych (2 GL i 3 NGL) utożsamiano iteratywność z aspektem: *jechać – dokonany, jeździć – niedokony*, ignorując to, że oba czasowniki podane były w czasie teraźniejszym, co wyklucza dokonaność.

Ankietowe pytanie nr 4 dotyczyło aspektu. O ile odróżnienie czasownika dokonanego od niedokonanego nie stanowiło dla ankietowanych problemu, o tyle wskazanie zakresu użycia danej formy było kłopotliwe dla większości studentów. Próby wskazania sytuacji, w których konieczne jest zastosowanie czasownika dokonanego lub niedokonanego, ograniczały się zwykle do lakonicznych stwierdzeń typu: *czynność ciągła – czasownik niedokony; zjadłem to czasownik dokonany; przedział czasowy wskazuje na trwającą czynność*. Najczęstszym błędem było łączenie aspektu wyłącznie z rezultatywnością, a ignorowanie procesualności: *bo może być tak, że obiad został niezjedzony; czynność trwająca jakiś czas – niedokony, zakończona – dokonany; nie wiemy, czy czynność została doprowadzona do końca, więc użyto aspektu niedokonanego*. Niestety odnotowano również kilka odpowiedzi nonsensownych, np. *bo trwało to od pierwszej do drugiej, a nie 15 min. gdzieś pomiędzy*. Statystyka w pytaniu o aspekt przedstawia się następująco: GL udzieliłi 8 poprawnych odpowiedzi, 12 niepełnych i/lub zbyt szerokich oraz 3 błędnych,

3 W artykule zachowano oryginalną postać odpowiedzi.

natomiast NGL udzielili 5 poprawnych odpowiedzi, 10 niepełnych i/lub zbyt nieprecyzyjnych i 5 niewłaściwych. 3 GL i 6 NGL nie podało żadnej odpowiedzi.

Zagadnienia z wyższych poziomów nauczania języka polskiego jako obcego okazały się trudniejsze także dla polskich studentów. W odpowiedzi na pytanie nr 5 tylko 8 GL i 6 NGL właściwie wskazało zdanie poprawne i umiało wytłumaczyć zasadę poprawnego tworzenia zdania w stronie biernej. W nauczaniu cudzoziemców kładzie się nacisk na poprawność zestawienia imiesłowu biernego czasownika niedokonanego z czasownikiem *być* i imiesłowu biernego czasownika dokonanego z czasownikiem *zostać*. 8 GL i 5 NGL wskazało odpowiedzi niepełne typu: *czynność dokonana i zakończona; został „stoi w zgodzie” z dokonaniem aspektem „napisany”*. Niepokojące są odpowiedzi błędne (5 GL i 11 NGL): *obie są dobre; oba zdania są poprawne; „test” jest niezżywalny; wydaje mi się, że chodzi tu o łączliwość*. Brak odpowiedzi stwierdzono u 5 GL i 4 NGL.

Pytanie nr 6 dotyczyło przekształcenia składniowego z użyciem określenia ilości: *Studenci pisali test* ► *Wielu studentów pisało test* i łączyło zagadnienia z zakresu fleksji werbalnej i imiennej. Jest to jedna z trudniejszych transformacji dla uczących się języka polskiego jako obcego, gdyż użycie liczebnika nieokreślonego *wielu* wymusza użycie rzeczownika w dopełniaczu i – co najważniejsze – zmianę formy czasownika na formę rodzaju nijakiego. Problem ten okazał się również najtrudniejszy dla badanych grup. Nikt z 52 respondentów nie wyjaśnił wyczerpująco przedstawionej zależności. W obu grupach po 6 ankietowanych zwróciło uwagę albo na zależność między liczebnikiem *wielu* a formą rzeczownika, albo korelację pomiędzy liczebnikiem nieokreślonym a czasownikiem w liczbie pojedynczej (żaden respondent nie wyraził eksplicytnie, że jest to czasownik w rodzaju jakim liczby pojedynczej): *„wielu” zmienia użycie przypadka; „pisało” odnosi się do „wielu”; przy zaznaczeniu ilości odmiana czasownika jest inna*. Zaskakuje w tym pytaniu bardzo duża liczba odpowiedzi błędnych i nielogicznych (aż 14, czyli ponad połowa wśród GL, oraz 8 wśród NGL): *rzeczownik „wiele” wyraża zbiorowość; „studenci pisali” – tylko mężczyźni, „wielu studentów pisało” – mężczyźni i kobiety⁴; w pierwszym zdaniu konkretna liczba studentów*. Kolejny raz większa liczba NGL (12) niż GL (6) nie udzieliła żadnej odpowiedzi.

W ankiecie znalazło się również pytanie (nr 7) łączące zagadnienia z zakresu gramatyki opisowej i kultury języka polskiego. Dotyczyło ono imiesłowowych równoważników zdania (zarówno z imiesłowem przysłówkowym współczesnym, jak i imiesłowem przysłówkowym uprzednim). Trudność zadania polegała na konieczności zauważenia, że imiesłowy współczesne tworzy się od czasowników niedokonanych, a uprzednie od dokonanych. Nie pojawił się tu problem zgodności podmiotów członów wypowiedzenia złożonego, który może prowadzić do błędów typu *jadąc na rowerze, pogryzły mnie komary*. W przypadku konstrukcji z imiesłowem *niosąc* 22 GL i 19 NGL nie miało problemu z określeniem, że jest to schemat poprawny. Jedna osoba w obu grupach wskazała, że ta konstrukcja jest błędna. Pozostałe osoby nie ustosunkowały się do poprawności tego wypowiedzenia. Uzasadnienia były na ogół właściwe, a osoby, które uznały zdanie za nieprawidłowe, nie uargumentowały odpowiedzi. Kolejna konstrukcja – z błędną formą imiesłowu uprzedniego *niósłszy* – okazała się dużo bardziej kłopotliwa dla badanych studentów. 10 NGL i 7 GL uznało zdanie: *Niósłszy rzeczy do babci, dziewczynka spotkała wilka* za poprawne. Wskazywali, tak jak przy wcześniejszej konstrukcji, na jednoczesność czynności. 5 GL i 3 NGL uznało, że imiesłów jest błędny, nie podając uzasadnienia. Pozostali (11 GL i 16 NGL) nie zamieścili żadnego komentarza przy tej konstrukcji. Podobne proporcje odpowiedzi wystąpiły przy wypowiedzeniu z imiesłowem uprzednim *zaniósłszy*: 13 GL i 7 NGL uznało konstrukcję za poprawną, 4 GL i 4 NGL za błędną. Pozostali (9 GL i 15 NGL) nie określili poprawności tej konstrukcji. Tak duży odsetek braku odpowiedzi i błędnych wskazań może być uwarunkowany tym, że imiesłów przysłówkowy uprzedni jest coraz rzadziej używany i pojawia się tylko w imiesłowowych równoważnikach zdania podrzędnego (Buttler i in. 1986: 412). Wyniki dla ostatniego wypowiedzenia z niepoprawnym imiesłowem *zanosząc* potwierdzają, że użycie imiesłowu współczesnego jest dla studentów znacznie łatwiejsze: tylko 3 GL i 5 NGL uznało wypowiedzenie za poprawne. Reszta ankietowanych zauważyła błąd, choć nie wszyscy podali wytłumaczenie⁵.

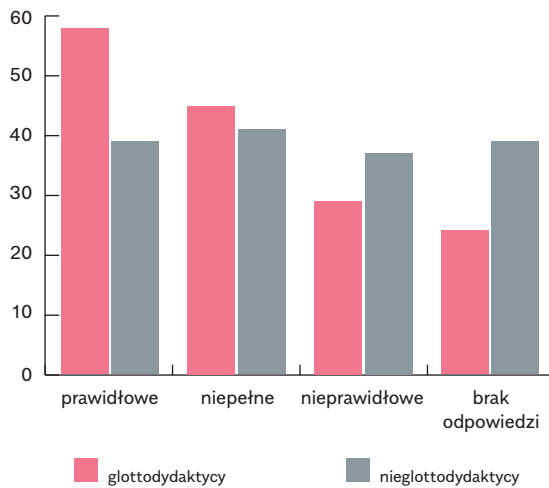
Reasumując, znajomość zagadnień koniugacyjnych jest niejednorodna wśród osób, które wybrały specjalizację glottodydaktyczną. O ile podstawowe zagadnienia z zakresu odmiany czasownika są rozpoznawalne, a ich

4 Powiązanie tej transformacji z rodzajem pojawiło się aż w 7 ankietach, co pokazuje, jak trudnym zagadnieniem (z punktu widzenia gramatyki zarówno funkcjonalnej, jak i opisowej) jest kategoria rodzaju (szczególnie w liczbie mnogiej) w języku polskim.

5 Wiedza o tworzeniu i użyciu imiesłowów jest istotna choćby z tego powodu, że w gwarach wschodniosłowiańskich (np. białoruskich) czy litewskich możliwe jest tworzenie imiesłowu uprzedniego w funkcji predykatu od czasowników dokonanych i niedokonanych (Kozłowska-Doda 2015: 326).

mechanizm rozumiały (koniugacje, iteratywność), o tyle zagadnienia bardziej złożone i/lub z wyższych poziomów nauczania (aspekt, strona bierna, składnia zdań z określeniami ilości) stanowią dla studentów wyzwanie. Może to być spowodowane tym, że koniugacje występują w językach obcych znanych ankietowanym (np. w niemieckim, hiszpańskim, we włoskim), podobnie jest z iteratywnością⁶. Wiedzę tę ankietowani przenoszą na system języka polskiego. Jednak zagadnienia rzadsze w innych językach lub charakterystyczne tylko dla polszczyzny okazują się trudniejsze. Ogólne zestawienie poszczególnych typów odpowiedzi GL i NGL przedstawia się następująco:

WYKRES 1. PORÓWNANIE SPOSOBÓW ODPOWIEDZI NA PYTANIA ANKIETY W GRUPIE GLOTTODYDAKTYKÓW (GL) I GRUPIE NIEGLOTTODYDAKTYKÓW (NGL)



Glottodydaktycy udzielali częściej odpowiedzi prawidłowych i niepełnych (103 z 156, co stanowi ok. 66 proc. wszystkich odpowiedzi w tej grupie). Nie można jednak uznać tego wyniku za zadowalający, gdyż oznacza to, że na co trzecie pytanie ucznia-obcokrajowca nauczyciele nie umieliby odpowiedzieć lub odpowiedzieliby błędnie...

BIBLIOGRAFIA

- Bogaczowa, I. (red.) (1989), *Język polski dla studentów obcokrajowców*, Wrocław: Wydawnictwo Politechniki Wrocławskiej.
- Buttler, D., Kurkowska, H., Satkiewicz, H. (1986), *Kultura języka polskiego. Zagadnienia poprawności gramatycznej*, Warszawa: PWN.
- Grochala, B. (2016), *Między polonistą a glottodydaktykiem – 10 lat specjalizacji w nauczaniu jpjo na Uniwersytecie Łódzkim*, [w:] D. Gonigroszek, A. Stanecka (red.), *Interdyscyplinarność i wielowymiarowość nauk humanistycznych*, Piotrków Trybunalski: Naukowe Wydawnictwo Piotrkowskie, s. 187–196.
- Hrabcowa, S. (1980), *Ćwiczenia gramatyczne z języka polskiego. Skrypt dla słuchaczy Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców UŁ*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kozłowska-Doda, J. (2015), *Imiesłowy przysłówkowe uprzednie w polszczyźnie z okolic Dociszek na Białorusi na tle innych obszarów gwarowych*, „Studia Wschodniosłowiańskie”, t. 15, s. 325–342.
- Kucharczyk, J. (1999), *Zaczynam mówić po polsku*, Łódź: Wydawnictwo WING.
- Wielkiewicz, D. (2008), *Studium Języka Polskiego dla Cudzoziemców Uniwersytetu Łódzkiego w latach 1952–2002*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, [online], <www.polonistyka.uni.lodz.pl>, [dostęp: 10.01.2019].

DR MAGDALENA KARASEK Asystent w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej Uniwersytetu Łódzkiego; członek Zespołu Autorów Zadań i Egzaminatorów przy Państwowej Komisji ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego; zainteresowania badawcze: lingwistyka tekstu, kultura języka polskiego, glottodydaktyka polonistyczna, pragmatyka językowa.

DR MATEUSZ GAZE Asystent w Zakładzie Lingwistyki Stosowanej i Kulturowej Uniwersytetu Łódzkiego; członek Zespołu Autorów Zadań i Egzaminatorów przy Państwowej Komisji ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego; zainteresowania badawcze: lingwistyka kulturowa, pragmatyka językowa, medioznawstwo, psycholingwistyka, glottodydaktyka polonistyczna.

6 Mamy na myśli sam mechanizm zgramatyzowania powtarzalności, krotności.

Czy nauczyciele języka obcego są przygotowani do uczenia osób starszych?

NATALIA GÓRALCZYK

Coraz więcej osób starszych decyduje się na naukę języków obcych, zatem coraz więcej nauczycieli języków ma lub będzie mieć starszych uczniów na swoich zajęciach. Jakie konsekwencje rodzi taka sytuacja? Warto się temu przyjrzeć z perspektywy kształcenia zawodowego nauczycieli.

W artykule omówiono stan przygotowania i poziom doświadczenia nauczycieli języka obcego w pracy z osobami starszymi oraz ich zainteresowanie zdobywaniem wiedzy w zakresie glottogeragogiki.

Osoba starsza na zajęciach językowych

Według prognoz przywoływanych przez Światową Organizację Zdrowia (WHO 2018) w okresie od roku 2015 do 2050 odsetek ludności świata w wieku powyżej 60 lat wzrośnie niemal dwukrotnie, z 12 proc. do 22 proc., a w roku 2020 będzie więcej osób w wieku co najmniej 60 lat niż dzieci w wieku poniżej pięciu lat. Przewiduje się, że w Polsce w 2050 r. udział obywateli w wieku 60 lat i więcej w ogólnej liczbie ludności wyniesie 40,4 proc. (Główny Urząd Statystyczny 2016). Liczne grono osób starszych, często coraz lepiej wykształconych, przejawia zainteresowanie edukacją pozaformalną (Szarota 2014), m.in. uczestnictwem w kursach językowych, np. na uniwersytecie trzeciego wieku czy uniwersytecie otwartym, kursie komercyjnym lub refundowanym (Jaroszewska 2012). Badania Jaroszewskiej (2013b) dotyczące potrzeb i możliwości osób starszych w zakresie uczenia się języków wskazują, że seniorami kierują wielorakie motywacje: podejmują oni naukę języka, ponieważ są zaciekawieni nim *per se* lub kulturą obszaru językowego, gdzie się nim posługuje, a nie zdołali rozpocząć nauki wcześniej. Motywacją do nauki języka obcego mogą być również pobudki praktyczne, takie jak możliwość porozumienia się z rodziną z zagranicy czy w trakcie podróży. Dzięki uczestnictwie w zajęciach osoby starsze mogą zorganizować swój czas wolny, nawiązać nowe znajomości oraz utrzymać te dotychczasowe. W grupie zajęciowej mają szansę porównania swoich kompetencji językowych, mogą one być również ewaluowane przez nauczyciela. Warto tu wspomnieć o celach wspólnych dla nauki w starszym wieku, jakimi są: zapobieganie spadkowi funkcjonalności towarzyszącemu starości oraz rozwój nowej wiedzy i umiejętności (Jaroszewska 2013b; Brink 2017). Różne formy edukacji osób starszych zainteresowanych kształceniem są organizowane w wielu instytucjach oświatowych i pozaoświatowych. Oznacza to, że prawdopodobieństwo spotkania przez nauczyciela języka obcego w klasie starszego ucznia jest coraz większe.

Marlena Kilian (2015: 172) zwraca uwagę, że rolą nauczyciela jest zapoznanie się ze specyfiką pracy z osobą starszą, co jest warunkiem niezbędnym, by dany kurs był efektywny. Jak pisze: „Należy mieć na uwadze ogromne zróżnicowanie wewnętrzne tej grupy wiekowej, wymagające dostosowywania wszelkich metodycznych zaleceń i wskazówek do danej kohorty, zespołu i jednostek”. Można więc założyć, że od nauczyciela glottogeragoga wymaga się odpowiedniego przygotowania, o czym szerzej pisze Fiema (2016). Nauczyciel języka obcego powinien spełniać szereg kryteriów, przede wszystkim winien być ekspertem w swojej dziedzinie, czyli w nauczaniu języka obcego, a więc dysponować wiedzą o języku obcym oraz znajomością jego dydaktyki zgodnie z potrzebami i możliwościami osób starszych. Powinien umieć przyjąć rolę partnera w relacji ze starszym uczniem, być przewodnikiem otwartym na istnienie innych kultur oraz wspierającym zrozumienie swojej własnej tożsamości kulturowej. Co więcej, istotne jest, aby nauczyciel potrafił w sposób motywujący dokonać ewaluacji postępów starszych uczniów oraz refleksyjnie podchodzić do oceny swoich działań, a w razie konieczności wprowadzić nowe metody pracy. Istotne w byciu nauczycielem języka obcego osób starszych jest kształcenie w sobie postawy badacza, „innovatora, a więc osoby ukierunkowanej na permanentne kształcenie i samodoskonalenie” (Fiema 2016: 29–30), osoby gotowej do doksztalcania się w zakresie glottogeragogiki.

Glottogeragogika

Glottogeragogika to dyscyplina o nieoficjalnym jeszcze statusie, korzystająca z osiągnięć dziedzin ją współtworzących, czyli glottodydaktyki oraz geragogiki. Obszar wyznaczany wspólnie przez te dwie dyscypliny umożliwia znalezienie rozwiązania tych problemów, które powstają w wyniku wymienionych przemian demograficznych (Jaroszewska 2013b). Glottogeragogika bada z perspektywy teoretycznej, empirycznej i praktycznej procesy uczenia się i nauczania języków obcych w układzie glottogeragogicznym. W Polsce prekursorami tej dyscypliny są Anna Jaroszewska i Joanna Kic-Drgas (Zych 2017). Adam Zych (2017: 574) wymienia obszary badań glottogeragogiki:

- „1. język jako kod komunikacji, narzędzie indywidualnej działalności oraz narzędzie i źródło poznania;
2. formy organizacyjne kursu;
3. programy nauczania;
4. metody, techniki i narzędzia nauczania/uczenia się;
5. materiały dydaktyczne;
6. warunki nauczania/uczenia się w ich wymiarze logistycznym, administracyjno-prawnym oraz społeczno-kulturowym;

7. inni uczestnicy procesu edukacyjnego;
8. system kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli języków obcych;
9. inne czynniki determinujące efektywność procesu kształcenia obcojęzycznego w okresie starości, np. wcześniejsze doświadczenia uczących się, a w szczególności ich językowa oraz kulturowa biografia;
10. proces starzenia się i strategie adaptacji do starości;
11. predyspozycje i/lub dysfunkcje psychofizyczne uczniów-seniorów do uczenia się języków obcych oraz do innej aktywności kulturalno-oświatowej, która z uczeniem się języków obcych jest lub może być powiązana;
12. ich wykształcenie ogólne i zawodowe, a także przedmiotowe kompetencje i zdolności;
13. różnice międzypersonalne;
14. środowisko społeczne i ogólne warunki życia oraz związane z tym postawy aktywności i/lub bierności uczących się;
15. językowe i pozajęzykowe cele nauczania/uczenia się;
16. typologia motywów, związane z tym sposoby motywowania do uczenia się”.

Rozważania podjęte w tym artykule dotyczą kształcenia zawodowego nauczycieli (p. 8 w wyliczeniu Zycha). Według Jaroszewskiej (2013a) właśnie dzięki rozwojowi glottogeragogiki możliwa będzie poprawa systemu kształcenia nauczycieli, ważne będzie także uwzględnienie w dalszych badaniach perspektywy nie tylko uczniów, lecz także lektorów i instruktorów osób starszych.

Badanie

Badanie zostało przeprowadzone w formie ankiety wśród nauczycieli języka angielskiego na przełomie września i października 2018 r. Ankietę udostępniono na popularnej facebookowej grupie „Nauczyciele angielskiego” ([facebook.com/groups/nauczycieleangielskiego](https://www.facebook.com/groups/nauczycieleangielskiego)) i została ona wypełniona przez 150 członków tej grupy. Uczestnicy badania to przede wszystkim mieszkańcy miast powyżej 300 tys. mieszkańców (60 proc.), którzy ukończyli studia II stopnia (74 proc.). Jeśli chodzi o ich doświadczenie w nauczaniu języka, to jest to przeważnie mniej niż pięć lat lub 5–10 lat. Ich miejsca pracy są bardzo różne. Najczęściej wskazywano szkołę językową, uniwersytet lub lekcje prywatne.

Badanie miało na celu uzyskanie odpowiedzi nauczycieli na następujące pytania:

1. Jak jest przygotowanie nauczycieli języka obcego do uczenia osób starszych?
2. Jak jest doświadczenie nauczycieli języka obcego w uczeniu osób starszych?

3. Jakie jest zainteresowanie zdobywaniem wiedzy w zakresie glottogeragogiki?

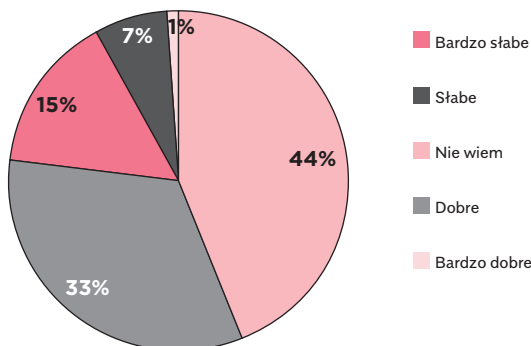
Wyniki

Jak wskazują dane, 54 proc. badanych nauczycieli uważa, że ukończenie studiów filologicznych nie jest wystarczające, by uczyć osoby starsze języka obcego. Jako argument podają oni brak odpowiedniego przygotowania w trakcie studiów. Zwracano także uwagę na specyfikę pracy z osobami starszymi. 46 proc. nauczycieli twierdzi, że absolwent filologii posiada wystarczającą wiedzę i umiejętności, by móc uczyć osoby starsze języka obcego. Oto kilka przykładów odpowiedzi respondentów, którzy wypowiedzieli się przecząco:

- „Na studiach mało jest kursów poświęconych osobom starszym, głównie są zajęcia dotyczące uczenia dzieci, nastolatków czy ogólnie dorosłych”;
- „Aktualnie podczas studiów filologicznych skupionych wokół nauczania języka obcego nie ma zagadnień związanych z nauczaniem osób starszych, a ze względu na inne doświadczenia, wiek, stan fizyczny, uczą się w inny sposób i wymagają indywidualnego podejścia, odrębnego od nauczania dzieci i osób dorosłych”;
- „Osoby starsze to specyficzna grupa wiekowa – mają inne oczekiwania do zajęć i specyfiki nauczania języka obcego (uczenie się języka często nie jest związane z pracą – robią to często dla przyjemności, mają ogromne doświadczenie, które mogą wykorzystać w nauce języka, oraz wypracowane własne strategie uczenia się, które nauczyciel powinien wziąć pod uwagę)”.

Na wykresie nr 1 można zaobserwować, że prawie połowa badanych (44 proc.) nie potrafi ocenić swojego przygotowania do pracy z osobami starszymi, a 33 proc. twierdzi, że są do niej dobrze przygotowani.

WYKRES 1. POZIOM PRZYGOTOWANIA DO PRACY Z OSOBĄ STARSZĄ W OCENIE NAUCZYCIELI

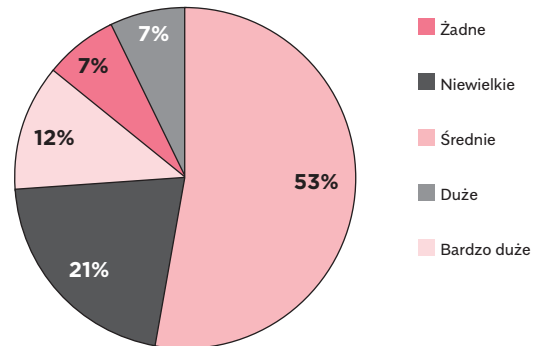


W odpowiedzi na pytanie, czy to w trakcie studiów zdobyli wiedzę z dziedziny specyfiki pracy z osobami starszymi, aż 88 proc. nauczycieli wypowiedziało się negatywnie. Tylko 7 proc. nauczycieli uważa, że taką wiedzę uzyskało. Z ich odpowiedzi na pytania doprecyzowujące wynika, że taką wiedzę zdobyli między innymi na zajęciach z akwizycji języka.

Badani zostali zapytani, czy po studiach, w trakcie swojej pracy nauczycielskiej, doksztalali się w dziedzinie nauczania osób starszych języka obcego. 65 proc. nauczycieli odpowiedziało przecząco. Pozostali, 35 proc. badanych, odpowiedzieli pozytywnie i rozwinęli tę odpowiedź, twierdząc, że doksztalali się we własnym zakresie poprzez czytanie dostępnej literatury fachowej oraz korzystając ze źródeł internetowych, poprzez szkolenia i konferencje oraz webinaria.

Na pytanie, jak duże jest doświadczenie badanych w nauczaniu osób starszych, 53 proc. odpowiedziało, że ocenia je jako średnie, 21 proc. jako niewielkie, a 12 proc. jako bardzo duże.

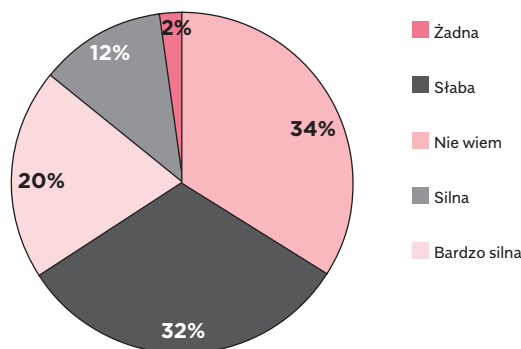
WYKRES 2. DOŚWIADCZENIE W NAUCZANIU OSÓB STARSZYCH W OCENIE NAUCZYCIELI



W pytaniu wielokrotnego wyboru o formę edukacyjną, w której uczyli osoby starsze języka obcego, badani wymienili kolejno: kurs językowy z uczestnikami w różnym wieku, lekcje indywidualne oraz kurs z uczestnikami w tym samym wieku.

Respondenci zapytani o to, jak silna jest ich potrzeba zdobycia wiedzy w dziedzinie uczenia się i nauczania języka obcego osób starszych, odpowiedzieli, że owa potrzeba jest niewielka (32 proc.), kolejne 34 proc. nie odpowiedziało jednoznacznie na to pytanie, 12 proc. odczuwa silną, a 20 proc. bardzo silną potrzebę poszerzenia swojej wiedzy w tym zakresie.

WYKRES 3. POTRZEBA ZDOBYCIA WIEDZY W ZAKRESIE GLOTTOGERAGOGIKI PRZEZ NAUCZYCIELI



Forma, w której nauczyciele chcieliby poznać specyfikę pracy z osobą starszą, to kolejno: osobny kurs niezwiązany z tokiem studiów, kurs na studiach, zapoznanie się samemu z zagadnieniem poprzez wybraną literaturę, studia podyplomowe oraz webinaria. Wśród odpowiedzi na pytanie otwarte o to, czego chcieliby się dowiedzieć z dziedziny uczenia się i nauczania osób starszych języka obcego, można wyróżnić następujące zagadnienia:

- wiedza praktyczna: metodyka nauczania i ogólnie praca z osobą starszą, w tym przykłady skutecznych ćwiczeń, technik, strategii, które, według badanych, mogą być zaklasyfikowane jako względnie uniwersalne; strategie motywacyjne, planowanie zajęć;
- konkretne problemy: tematy do odniesienia się w trakcie zajęć konwersatoryjnych, nauczanie wymowy i pisowni, strategie radzenia sobie ze zmęczeniem grupy, radzenie sobie w sytuacji, gdy starsi uczniowie polegają wyłącznie na metodach pracy z czasów młodości – czy i w jaki sposób należy do nich wracać na aktualnych zajęciach z języka obcego;
- wiedza teoretyczna: psychologiczny i biologiczny aspekt pracy z ludźmi w starszym wieku, w tym bariery językowe, specyfika zapamiętywania, przyswajania i przetwarzania wiedzy.

Podsumowanie i wnioski

Badanie wskazuje, że choć przeważająca większość ankietowanych nauczycieli nie miała styczności na studiach z problematyką uczenia się i nauczania osób starszych, zdania są niemalże równo podzielone w kwestii tego, czy ukończenie studiów filologicznych jest wystarczającym warunkiem do pracy z seniorami, czy nie. Uwzględniając te wyniki, można stwierdzić, że nauczycielom języka obcego trudno jest ocenić swoje przygotowanie do uczenia osób starszych języka obcego, co może wynikać z tego, że temu zagadnieniu nie poświęcono wystarczająco dużo czasu w trakcie studiów.

Co więcej, ponad połowa badanych nie doksztalała się w tej dziedzinie po studiach, zaś nauczyciele szukający informacji o uczeniu się i nauczaniu osób starszych języka obcego przede wszystkim informacje te zdobywają na własną rękę. Jednak te same dane sugerują, że ponad połowa badanych określa swoje doświadczenie w pracy z osobą starszą jako średnie. Zdobyli je przede wszystkim na kursie językowym z uczestnikami w różnym wieku lub na lekcjach prywatnych. Należałoby postawić pytanie o to, czy nauczyciele, w większości bez przygotowania, ale z doświadczeniem w pracy z osobą starszą, będą zainteresowani zdobywaniem wiedzy w zakresie glottogeragogiki.

Wyniki niniejszego badania wskazują także, że nauczyciele albo są niezbyt zainteresowani doksztalceniem się w tej dziedzinie, albo nie mają zdania na ten temat. W przyszłości należałoby zbadać, dlaczego uzyskano takie rezultaty badania, tzn. z jakich powodów nauczyciele języka obcego mogą być niezainteresowani wiedzą z zakresu uczenia i nauczania osób starszych. Mimo tego respondenci wyrazili swoją opinię na temat tego, w jakiej formie optymalne byłoby dla nich poznanie specyfiki pracy z osobami starszymi: to zarówno zajęcia w trakcie studiów, jak i kursy niezwiązane z tokiem studiów czy indywidualne zapoznanie się z literaturą. Należy zwrócić uwagę, że dla nauczycieli liczyły się najbardziej aspekt praktyczny oraz pomoc w rozwiązaniu konkretnych problemów, z którymi być może mieli już styczność w swojej pracy.

Podsumowując dokonaną analizę, można stwierdzić, że nauczyciele języka obcego mają styczność z osobami starszymi w swojej pracy, ale są słabo przygotowani do pracy z nimi. Nie są przekonani bądź jeszcze nie wiedzą, czy powinni w tym zakresie się doksztalać. Mimo to coraz więcej nauczycieli dostrzega potrzebę takiego doksztalcenia.

BIBLIOGRAFIA

- Brink, S. (2017), *Learning in Later Years in the Lifelong Learning Trajectory*, „Journal of Intergenerational Relationships”, nr 15 (1), s. 14–25.
- Fiema, M. (2016), *Kształcenie językowe osób w wieku późnej dorosłości – proces standardowy czy wyzwanie*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 24–31.
- Główny Urząd Statystyczny (2016), *Ludność w wieku 60 lat i więcej*, [online] <stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5468/24/1/1/ludnosc_w_wieku_60_struktura_demograficzna_i_zdrowie.pdf>, [dostęp: 21.01.2019].
- Jaroszewska, A. (2012), *Edukacja obcojęzyczna polskich seniorów. Zarys problematyki w kontekście działalności Uniwersytetów Trzeciego Wieku*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 8–15.

- Jaroszewska, A. (2013a), *Gdzie, jak i dlaczego polscy seniorzy uczą się języków obcych?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 89–94.
- Jaroszewska, A. (2013b), *Nauczanie języków obcych seniorów w Polsce. Analiza potrzeb i możliwości w aspekcie międzykulturowym*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Kilian, M. (2015), *Metodyka edukacji osób w starszym wieku. Podstawowe wskazówki i zasady*, „Forum Pedagogiczne”, nr 1, s. 171–175.
- Szarota, Z. (2014), *Era trzeciego wieku – implikacje edukacyjne*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 1, s. 7–18.
- WHO, *Ageing and health. Key facts* (2018), [online] <www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/ageing-and-health>, [dostęp: 21.01.2019].
- Zych, A.A. (2017), *Encyklopedia starości, starzenia się i niepełnosprawności*, A-G, Katowice: Thesaurus Silesiae.

NATALIA GÓRALCZYK Lektorka w Centrum Językowym Collegium Medicum Uniwersytetu Jagiellońskiego. Doktorantka językoznawstwa na Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN w Krakowie, członek Studencko-Doktoranckiego Koła Naukowego SNEC. Pracuje nad rozprawą na temat uczenia się i nauczania języków obcych osób starszych z wykorzystaniem nowych technologii.

Tłumaczenie szkolne a rozwijanie świadomości językowej i sprawności mediacyjnych uczniów

ANNA RĘDZIOCH-KORKUZ

Ćwiczenia tłumaczeniowe nie należą do najpopularniejszych technik nauczania języków obcych. Jednak mimo tego, że w podejściu komunikacyjnym uważane są za pewne uproszczenie metodyczne i najczęściej zaleca się ich ograniczenie do koniecznego minimum, wprowadzenie tłumaczeń na lekcjach języka obcego pomaga rozwijać ogólną kompetencję komunikacyjną uczniów poprzez kształtowanie świadomości językowej i sprawności mediacyjnych.

Używanie języka rodzimego na lekcjach języka obcego wydaje się kontrowersyjne. W czasach dominacji podejścia komunikacyjnego i dążenia do „naturalności językowej” w procesie nauczania języka obcego (L2) stosowanie języka rodzimego (L1) często uznaje się wręcz za przykład nieuzasadnionego i szkodliwego „wygodnictwa” nauczyciela. Jak zauważa Komorowska (2005: 154; por. Pym i in. 2013), częste stosowanie techniki tłumaczenia powoduje „traktowanie języka obcego przez ucznia tak, jakby był dosłownym tłumaczeniem z języka polskiego, co prowadzi do setek leksykalnych i gramatycznych błędów interferencyjnych”. Malmkjær (1998: 6) przedstawia najczęściej przywoływane argumenty przeciwko tłumaczeniu w nauczaniu języków obcych: jest to inny przykład działalności językowej (inny niż cztery podstawowe sprawności językowe, por. Leonardi 2010), jest to proces nienaturalny, który nakazuje uczniom wierzyć w bezwzględną odpowiedniość między językami, prowadzi do interferencji międzyjęzykowej, a także ogranicza możliwość testowania poziomu opanowania L2.

Walory tłumaczenia w nauczaniu języka obcego

Tłumaczenie odgrywa jednak kluczową rolę w procesie rozumienia L2, co sygnalizowali niektórzy językoznawcy, podkreślając rolę przekładu nawet w latach, gdy nie był zbyt popularny. Słuszność tłumaczenia uzasadnia także to, że uczniowie często wykorzystują techniki przekładu międzyjęzykowego do zrozumienia tekstu czytanego czy tworzenia wypowiedzi (Pellat 2009). Cook (2001: 407–408), podobnie jak Butzkamm i Caldwell (2009: 13), podkreśla, że rozdział L1 od L2 jest z góry „skazany na porażkę”, ponieważ fakty dotyczące obu języków są stale obecne w umysłach uczniów. Z kolei Whyatt (2009) zauważa, że tłumaczenie może wręcz pomóc w uporządkowaniu wiedzy językowej w umyśle ucznia. Tak zwane tłumaczenie mentalne stanowi naturalny element procesu akwizycji L2, mimo że jest techniką nieuznaną w procesie jego formalnego nauczania (Widdowson 2014). House (2009) stwierdza, że pominięcie ćwiczeń tłumaczeniowych jest niemożliwe, ponieważ porównywanie L2 z L1 jest czymś naturalnym. Jednak bez świadomości różnic międzyjęzykowych, których źródłem są najczęściej rozbieżności strukturalne lub

te wynikające z uwarunkowań kulturowych, rezultat tego procesu może nierzadko przerażać z uwagi liczbę wspomnianych błędów interferencyjnych.

Proste ćwiczenia tłumaczeniowe stwarzają możliwości zaobserwowania przyczyn tych błędów. Pieńkoś (2003) zauważa, że tłumaczenie dydaktyczne, w odróżnieniu od profesjonalnego, stanowi dodatkowy czynnik, który w procesie nauczania pozwala na lepsze opanowanie L2, ponieważ „uczyć języka za pomocą przekładu oznacza odkrywać – poprzez te ukryte (niewypowiedziane) ekwiwalencje – nieoczekiwane aspekty użycia języka obcego” (2003: 336). Co prawda „tłumaczenie dydaktyczne” to termin zarezerwowany dla dyskursu przekładoznawczego, jednak nie zmienia to faktu, że obecność tłumaczenia – można je tutaj nazwać szkolnym – jest pożądana z racji tych zaskakujących aspektów zastosowania L2.

W tym miejscu należy wspomnieć o świadomości językowej, której rolę podkreślają podstawowe dokumenty regulujące pracę nauczycieli języków obcych. Mam tu na myśli bodaj dwa najważniejsze, czyli podstawę programową oraz *Europejski system opisu kształcenia językowego* (ESOKJ 2003). Zgodnie z nową podstawą programową¹ już na poziomie IV klasy szkoły podstawowej uczeń powinien posiadać „świadomość związku między kulturą własną i obcą oraz wrażliwość międzykulturową”, a także świadomość językową, którą dokument określa m.in. jako znajomość różnic i podobieństw między językami. Według wytycznych ESOKJ kształcenie językowe zakłada także rozwijanie sprawności mediacyjnej, która sprowadza się w dużej mierze do opanowania pewnej kompetencji transferu, jednak – jak zauważa Janowska (2017) – mediacja ma nie tylko wymiar językowy, lecz także kulturowy i społeczny oraz pedagogiczny. Jak pisze autorka, „w działaniach mediacji, rozumianej [w] szerokim znaczeniu uwidaczniają się elementy implicytne, kulturowe i często nieprzetłumaczalne w danym języku” (Janowska 2017: 83). Kodeniec (2019: 25) twierdzi, że mediacja w ujęciu glottodydaktycznym to nie tylko przekład, lecz także parafraza czy streszczenie, i w związku z tym „swobodne przechodzenie między językami jest tu podstawą komunikacji”. Należy zatem założyć, że transfer międzyjęzykowy jest jednym z podstawowych narzędzi służących rozwijaniu

postulowanych sprawności mediacyjnych oraz budowaniu świadomości językowej.

Błędy tłumaczeniowe na lekcjach języka obcego

Tłumaczenie w wymiarze profesjonalnym zakłada zdobycie licznych kompetencji oraz wymaga solidnego przygotowania formalnego (np. Pym 2003; PACTE 2018). W wymiarze szkolnym ma inny charakter i winno być poprzedzone wprowadzeniem teoretycznym, które pozwoli uniknąć największego niebezpieczeństwa, jakim jest tłumaczenie dosłowne. Z jednej strony jest to podstawowa technika tłumaczeniowa. Z drugiej – to ewidentny błąd tłumaczeniowy wynikający najczęściej ze słabej znajomości języka obcego, ale także z błędnego postrzegania przekładu jako czynności opartej na prostej operacji zastępowania elementów L1 i L2 w proporcji jeden do jednego. Błędy tego typu są widoczne szczególnie w przypadku rozwijania sprawności produktywnych.

Naturalne mentalne procesy transferu międzyjęzykowego często sprowadzają się do tłumaczenia dosłownego i są powodem wielu przykładów błędnego użycia L2, co jest szczególnie widoczne w przypadku uczniów o niskiej kompetencji komunikacyjnej. Pośród tych błędów można znaleźć te wynikające z różnic strukturalnych. Następnym braku wiedzy w tym zakresie jest zjawisko kopiowania całych zdań lub struktur, czyli tworzenie tzw. kalk językowych. W ten sposób powstają takie konstrukcje jak: **To my door knocked the police* czy **To hospital was very long way*², które są odbiciem polskich struktur zdaniowych. Kalkowanie ujawnia się także w przypadku, gdy uczeń ma pewną świadomość w zakresie gramatyki, jednak wiedza ta jest niezinterioryzowana lub fragmentaryczna. Przykładem może tu być np. zastosowanie czasowników modalnych w czasie przyszłym: **He will can swim soon* czy **I will can go with you*.

Innym częstym błędem transferu dosłownego są ekwiwalenty słownikowe, co może świadczyć o ograniczonej umiejętności korzystania ze słowników i o poważnych wadach powszechnie dostępnych „translatorów”. Także w tym przypadku niedostateczna świadomość językowa prowadzi do powstania wypowiedzi błędnych, np. **They kissed oneself*, gdzie zaimek zwrotny się z racji braku/niezrozumienia kontekstu został

1 W artykule odnoszę się do dwóch dokumentów obowiązujących po reformie szkolnictwa z 2017 r., tj. *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej* (Dz.U. z 2017 r., poz. 356) oraz *Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia* (Dz.U. z 2017 r., poz. 59, 949 i 2203).

2 Przykłady pochodzą z prac pisemnych uczniów szkół średnich przygotowujących się do matury z języka angielskiego na poziomie rozszerzonym (poziom kursu/podręcznika – B1/B1+ oraz B2). Dlatego zaproponowane w artykule rozważania odnoszą się przede wszystkim do nauczania języka angielskiego na poziomie ponadpodstawowym oraz oparte są na doświadczeniach autorki w pracy w szkołach średnich.

niepotrzebnie przetłumaczony na neutralne *oneself*, czy **They sightsaw the city in the evening*, gdzie należy docenić wysiłek włożony w odmianę odszukanego ekwiwalentu, jednak będącą przykładem błędnego użycia czasownika *to sightsee*.

Obok pochoinnie wybranych ekwiwalentów słownikowych pojawiają się także tzw. fałszywi przyjaciele tłumacza, czyli kolejna konsekwencja błędnego rozumienia tłumaczenia. Tu problemami bywają słaba znajomość słownictwa i zastosowanie techniki kompensacji, kiedy uczeń próbuje ratować się nieistniejącą analogią czy „kreatywnym” słowotwórstwem, z czego wzięły się przykłady: **He has a very nice apparition*, czyli „całkiem przyjemna aparycja”, lub **Unexist a problem without a solution*, w którym problem stanowi także nienaturalny szyk wyrazów.

Przyczyną wspomnianych kategorii błędów może być niska kompetencja leksykalna lub gramatyczna. Często jednak to brak świadomości językowej i niedostateczne opanowanie sprawności mediacyjnych są kluczowe – uczeń może być w stanie wyrecytować formułkę gramatyczną, uzupełnić luki w zdaniu czy nawet dokonać tłumaczenia fragmentu zdania, jednak to wszystko odbywa się w ograniczonym kontekście. W momencie, kiedy powstanie konieczność sformułowania wypowiedzi, pojawia się problem integracji i zastosowania zdobytej wiedzy odnoszącej się do różnych aspektów znajomości L2. W pewnym sensie mamy do czynienia z dwoma biegunami kontinuum – z jednej strony uczeń zostaje zaopatrzony w niezbędne komponenty, które stanowią podstawę, ale nie gwarantują sukcesu komunikacyjnego. Z drugiej – wymaga się od niego integracji tych komponentów w sprawnościach językowych, co dla niektórych może stanowić niemałe wyzwanie. Nierzadko ujawnia się wtedy chaotyczny sposób myślenia i brak zrozumienia natury transferu międzyjęzykowego czy rozbieżności między językami.

Tłumaczenie szkolne na lekcjach języka obcego

Ćwiczenia tłumaczeniowe nie oznaczają powrotu do drylu językowego. Tłumaczenie szkolne to technika pomocnicza, niestanowiąca celu samego w sobie, ponieważ zadaniem nauki szkolnej nie jest wykształcenie profesjonalnych tłumaczy, tylko budowanie podstaw świadomości językowej oraz rozwijanie sprawności mediacyjnych (por. Chłopek 2014). Technika ta powinna być wprowadzana stopniowo i konsekwentnie, po uprzednim uzasadnieniu merytorycznym i kontekstowym.

Po pierwsze, należy rozbudzać w uczniach świadomość istoty przekładu międzyjęzykowego, wspominając o częstej nieprzystawalności danych struktur oraz o czynnikach pozajęzykowych, co z kolei ma wpływ na naszą

działalność językową manifestowaną sprawnością mówienia czy pisania. Ciekawym urozmaicheniem lekcji może być na przykład wprowadzenie analizy porównawczej oryginału i jego przekładu, co pozwala zrozumieć, na czym polega tłumaczenie. W toku pracy na tekstami przeprowadza się także typową analizę kontrastywną i tym samym zwraca uwagę na określone kwestie gramatyczne, leksykalne, stylistyczne czy socjolingwistyczne. W przypadku pary językowej angielski i polski ujawniają się podstawowe różnice strukturalne, m.in. brak rodzaju gramatycznego w angielskim, co stanowi problem w tłumaczeniu zdań w czasie przeszłym (np. *I arrived*, czyli *Przyjechałem/am?*), zastosowanie przedimków i ich funkcja różnicowania znaczenia (*a few vs few* czy *a supper vs supper*), możliwość usunięcia podmiotu w języku polskim i konieczność zachowania go w języku angielskim (*the empty „it”*), zasada następstwa czasów czy użycie czasów *perfect* i ich przekład na język polski (raz za pomocą czasu teraźniejszego, raz – przeszłego).

Następny etap to uzasadnienie kontekstowe; przed przystąpieniem do ćwiczeń tłumaczeniowych należy przywołać zagadnienia językowe, które stanowią punkt ciężkości w zadaniu (np. czasy przeszłe), oraz te, które pełnią funkcję drugorzędą (np. przedimki). W ten sposób stwarzamy możliwość integracji wiedzy i nabytych umiejętności, co sprawia, że uczniowie podchodzą do języka systemowo, a nie atomistycznie. Nie należy obawiać się tłumaczeń szkolnych na lekcjach języka obcego, ponieważ stanowią one podstawę sprawności produktywnych.

Istotny jest także dobór treści – nie powinny to być teksty długie ani skomplikowane czy pełne podchwytliwych metafor, ponieważ takie z reguły zarezerwowane są dla późniejszych etapów kształcenia na kierunkach tłumaczeniowych. Początkowo można się ograniczyć do krótkich kilkuzdaniowych wypowiedzi charakterystycznych dla dyskursu codziennego czy szkolnego. Ich treść najczęściej wynika z zadań lub zakresów tematycznych omawianych w danym momencie. Dobrym pomysłem jest wprowadzenie tłumaczenia jako ćwiczenia poprzedzającego zadania rozwijające sprawności produktywnie: często proszę uczniów, żeby wspólnie skonstruowali wypowiedź (lub jej ramy) w języku polskim, a następnie przetłumaczyli tekst na język angielski, zwracając uwagę na wskazane elementy (np. zastosowanie czasów przeszłych i mowy zależnej w przypadku opowiadania lub relacjonowania wydarzeń).

Kolejnym ważnym elementem jest ocena tłumaczenia. W tym miejscu istotna staje się różnica między tłumaczeniem profesjonalnym, dydaktycznym i szkolnym. W dwóch pierwszych przypadkach ocenie podlega

zarówno proces, jak i produkt w kontekście kompetencji tłumaczeniowych. Tłumaczenie szkolne ma inny cel, ponieważ ocenie (najlepiej opisowej lub samoocenie) podlega przede wszystkim ogólna kompetencja komunikacyjna ucznia oraz rodząca się świadomość językowa. Każdy uczeń może zaproponować autorską wersję danego fragmentu, różniącą się pod względem leksykalnym czy składniowym – zadaniem nauczyciela nie jest narzucanie wersji kongenialnej, tylko zwrócenie uwagi na te elementy, które stanowiły istotę ćwiczenia, oraz ocena, czy uczeń potrafi wykorzystać swoje kompetencje językowe, komunikacyjne oraz pozajęzykowe w sposób całościowy i czy osiągnął zamierzony cel.

Bardziej wprawni uczniowie mogą dokonać analizy własnych przekładów pod kątem błędów tłumaczeniowych (niejęzykowych) i spróbować wysnuć wnioski na temat określonych zależności, regularności czy rozbieżności między L1 a L2. Tego typu ćwiczenia rozwijają świadomość nie tylko językową, lecz także międzykulturową, jak również umiejętność krytycznej oceny posiadanej wiedzy. Kiedy uczeń skupia się na błędach tłumaczeniowych i próbuje określić ich źródła, istnieje zdecydowanie większe prawdopodobieństwo zrozumienia ich istoty. Być może należałoby do tego dołączyć pewien aspekt psychologiczny – błąd językowy ma długą tradycję na lekcjach języka obcego, a co za tym idzie, budzi raczej skojarzenia negatywne. Błąd tłumaczeniowy jest w tym kontekście pewnym *novum* o zupełnie neutralnych konotacjach.

Zalety tłumaczenia szkolnego

Regularne stosowanie ćwiczeń tłumaczeniowych na lekcjach języka obcego przynosi wiele korzyści, ponieważ wpisuje się doskonale w konieczność rozwijania sprawności mediacyjnych w duchu komunikacji nie tylko międzyjęzykowej, lecz także międzykulturowej. Tłumaczenie pozwala rozwijać świadomość językową oraz interkulturową, budując wiedzę o miejscu i roli L1 oraz L2 w systemie komunikacji.

Świadomość językowa pozwala docenić możliwości obu języków: w toku dyskusji uczniowie stają przed wyzwaniem doboru najbardziej adekwatnego rozwiązania, co w znacznym stopniu przyczynia się do poznania być może dotychczas niedocenianego bogactwa własnego języka i własnej kultury. Poza tym widzą zasadność odwoływania się do rodzimej kompetencji językowej – poprzez analogie lub różnice, co pozwala na lepsze opanowanie innego systemu językowego.

Ponadto tłumaczenie szkolne jest doskonałą techniką służącą integracji poszczególnych komponentów oraz utrwaleniu wiedzy językowej. To z kolei zwiększa

motywację uczniów oraz stanowi naturalny pomost między etapem opanowania słownictwa i gramatyki a koniecznością wykorzystania ich w mowie czy piśmie. Tym samym rozwijanie podstawowych umiejętności świadomego transferu międzyjęzykowego ma wymierne korzyści w obszarze działań językowych.

Ćwiczenia tłumaczeniowe, które stanowią znakomity sposób uatrakcyjnienia zajęć, to także punkt wyjścia do przygotowania lekcji zgodnie z założeniami podejścia zadaniowego, które wpływa na wzrost autonomii uczniów, rozwijając jego kreatywność, swobodę, umiejętność pracy w grupie, umiejętności analityczne czy korzystanie z posiadanej wiedzy.

Technika ta może okazać się niezwykle elastyczna i z powodzeniem może być wprowadzana zarówno na niższych, jak i na wyższych poziomach zaawansowania. W pierwszym przypadku głównym celem jest budowanie podstawowej świadomości językowej, eliminowanie najbardziej kardynalnych błędów interferencyjnych, podkreślanie częstej bezużyteczności tłumaczenia dosłownego lub kalkowania. Pieńkoś (2003: 332) słusznie uważa, że „tłumaczenie pozwala nie tylko ujawnić, ale i określić punkty, w których interferencja występuje najczęściej. Stwarza to z kolei możliwość dokonania głębszej analizy i łatwiejszego wyeliminowania samego zjawiska.” W drugim przypadku możliwości jest wiele, włącznie z tworzeniem okazji do nauczania sytuacyjnego z tłumaczeniem ustnym w roli głównej.

Poza tym istotnym aspektem staje się proces analizy tekstu czytanego, co kształtuje ogólne umiejętności hermeneutyczne. Uczeń zaawansowany językowo (często znudzony szkolnym sylabusem) ma możliwość używania języka, który jest czymś więcej niż tylko narzędziem – zaczyna się nim bawić, wykorzystywać wiedzę i kreatywność czy żonglować schematami i stereotypami. Naturalną konsekwencją jest rozbudzanie zainteresowania językami obcymi, co może być początkiem rozwijania profesjonalnych kompetencji tłumaczeniowych, a w dalszej perspektywie – pracy tłumacza.

Podsumowanie

Tłumaczenie w procesie nauczania języków obcych kojarzy się zazwyczaj z nie najlepszymi praktykami dydaktycznymi. Jednak utożsamianie tej techniki ze stereotypem metody gramatyczno-tłumaczeniowej jest zdecydowanie zbyt dużym uproszczeniem. Samo tłumaczenie to zajęcie atrakcyjne, które urozmaica lekcję języka obcego i przyczynia się do wykształcenia świadomości różnic międzyjęzykowych oraz rozwijania sprawności mediacyjnych.

Tłumaczenie jest nieodzownym elementem procesu akwizycji L2: stanowi naturalny mechanizm ukryty w umyśle ucznia, dlatego walka ukierunkowana na jego zwalczanie może okazać się trudniejsza niż starania, dzięki którym staje się ono kolejną techniką służącą lepszemu opanowaniu L2. Sam proces nie powinien z kolei sprostować się tylko do nauczania monolingwalnego z mocno ograniczonymi możliwościami używania L1. Prowadzi to bowiem do hamowania przyswajania L2 i do powstania pewnego paradoksu: w dobie promowania wielojęzyczności i wielokulturowości wymagamy, żeby uczeń koncentrował się na wybranym języku obcym bez możliwości odwoływania się do języka rodzimego. Myślę, że zjawiska takiego należy unikać za wszelką cenę.

BIBLIOGRAFIA

- Butzkamm, W., Caldwell, J.A.W. (2009), *The Bilingual Reform: A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Chłopek, Z. (2014), *Przekład jako problem dydaktyczny z perspektywy psycholingwistycznej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 77–84.
- Cook, V. (2001), *Using First Language in the Classroom*, „The Canadian Modern Language Review”, nr 57 (3), s. 402–423.
- Cook, G. (2010), *Translation in Language Teaching: An Argument for Reassessment*, Oxford: Oxford University Press.
- House, J. (2009), *Translation*, Oxford: Oxford University Press.
- Kodeniec, K. (2019), *Przekład jako forma mediacji językowej – między L1 i L2 w przestrzeni szkolnej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 23–28.
- Komorowska, H. (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Janowska, I. (2017), *Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 80–86.
- Leonardi, V. (2010), *The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition: From Theory to Practice*, Bern: Peter Lang.
- Malmkjær, K. (1998), *Translation and Language Teaching: Language Teaching and Translation*, Manchester: St. Jerome Publishing.
- PACTE (2018), *Competence Levels in Translation: Working Towards a European Framework*, „The Interpreter and Translator Trainer”, nr 12 (2), s. 111–131.
- Pellat, V. (2009), *Translation as a Reading Comprehension Test*, [w:] A. Witte, T. Harden, A.R. Harden (red.), *Translation in Second Language Learning and Teaching*, Bern: Peter Lang, s. 343–357.
- Pieńkoś, J. (2003), *Podstawy przekładoznawstwa. Od teorii do praktyki*, Kraków: Zakamycze.
- Pym, A. (2003), *Redefining Translation Competence in an Electronic Age*, „Meta”, nr 48 (4), s. 481–497.
- Pym, A., Malmkjær, K., Plana, M.G.C. (2013), *Translation and Language Learning: The Role of Translation in the Teaching of Languages in the European Union*.
- Rada Europy (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa.
- Widdowson, H.G. (2014), *The Role of Translation in Language Learning and Teaching*, [w:] J. House (red.), *Translation: A Multidisciplinary Approach*, Basingstoke: Palgrave, s. 222–240.
- Whyatt, B. (2009), *Translating as a Way of Improving Language Control in the Mind of an L2 Learner*, [w:] A. Witte, T. Harden, A.R. Harden (red.), *Translation in Second Language Learning and Teaching*, Bern: Peter Lang, s. 181–202.

DR ANNA RĘDZIOCH-KORKUZ Wykładowca na Wydziale Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego, nauczycielka języka angielskiego w szkołach średnich. Zainteresowania naukowe: semiotyczne podstawy przekładoznawstwa, ograniczenia w procesie przekładu, możliwość zastosowania tłumaczenia w nauczaniu języków obcych.

Rozwój sprawności mediacji pisemnej w glottodydaktyce języka prawniczego

PAULINA DWUŹNIK

Mediacja językowa jest elementem codziennej pracy prawników, a do jej sprawnego prowadzenia niezbędne są nie tylko wszystkie strategie receptywne i produktywne, lecz także dodatkowe umiejętności językowe i pozajęzykowe. Tworzenie zadań mediacyjnych wymaga od nauczyciela opracowania scenariuszy sytuacji, z którymi uczący mogą się spotkać w swoim życiu zawodowym. Artykuł jest próbą odpowiedzi na pytanie, jak rozwijać sprawność mediacji pisemnej na zajęciach języka prawniczego.

W e współczesnym wielokulturowym środowisku zawodowym osoby posługujące się językiem prawniczym stoją przed koniecznością występowania w roli mediatorów językowych. Nauczyciele tej odmiany języka muszą brać pod uwagę wielowymiarowość pojęcia, jakim jest mediacja, i to, że wymaga ona rozwoju wszystkich sprawności językowych oraz uzupełnienia ich o kompetencje pozajęzykowe. Ze względu na ogromną pojemność pojęcia mediacji zamieszczone tutaj sugestie dotyczą jedynie dwujęzycznej mediacji pisemnej, by móc przedstawić jej implikacje dla procesu glottodydaktycznego w kontekście specjalistycznym. Znane i powszechnie stosowane metody pracy oraz zadania wykorzystywane w procesie nauczania mogą okazać się niewystarczające. W szczególności mediacja pisemna, obejmująca elementy tłumaczenia, parafrazowanie, streszczanie czy objaśnianie tekstu, wymaga od osób zarówno uczących się, jak i nauczających języka prawniczego biegłości w stosowaniu licznych technik pracy z tekstem, np. streszczania i przeredagowywania elementów tekstu, a także umiejętności interpretacji tekstów prawnych (Grzelak 2010: 273–274).

Osoby uczące się języka prawniczego

Osoby uczące się języka prawniczego stanowią grono heterogeniczne. Są to przede wszystkim praktykujący prawnicy, ale i studenci prawa. Wśród grup uczących się można wyróżnić liczne podgrupy osób praktykujących najrozmaitsze dziedziny prawa. Rozpoznanie konkretnych potrzeb językowych związanych z wykonywanym zawodem jest niezbędne w procesie nauczania danej grupy. Dużo łatwiej jest to zrobić z uczniem indywidualnym, praktykującym prawnikiem, który zauważa braki we własnej kompetencji językowej w toku swojej pracy. Istnieją jednak potrzeby językowe wspólne dla większości osób praktykujących i studiujących prawo, takie jak np. konieczność rozumienia tekstów ustaw, rozporządzeń, międzynarodowych aktów prawnych, wyroków oraz rozumienia i sporządzania wszelkiego rodzaju oświadczeń woli czy korespondencji o wysokim stopniu specjalizacji.

Praktykujący prawnicy często uczestniczą w rozmowach, spotkaniach, negocjacjach czy konferencjach, w trakcie których wymaga się od nich umiejętności językowych, jakich nie mieli możliwości nabyć we wcześniejszej edukacji językowej. Od osób tych oczekuje się jednak doskonałego opanowania sprawności receptywnych i produktywnych w języku obcym oraz umiejętnej interakcji, a zatem współdziałania mającego na celu tworzenie nowego znaczenia wypowiedzi, a także nader często umiejętności mediacji, czyli pośredniczenia w komunikacji osób, które z różnych względów nie mogą komunikować się bezpośrednio (ESOKJ 2001: 14).

Nauczyciele języka prawniczego

Specyfika glottodydaktyki specjalistycznej wymaga paralelnego rozwoju kompetencji językowych, wiedzy specjalistycznej oraz umiejętności pozajęzykowych. Nauczyciel języka prawniczego musi zatem opracować strategię, które pozwolą uczniom na swobodne uczestniczenie w sytuacjach mediacyjnych wybranej grupy zawodowej.

Uszczegółowienie definicji mediacji językowej i opracowanie deskryptorów biegłości dla większości poziomów w najnowszej wersji *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* z roku 2018 (CEFR. *Companion Volume with New Descriptors*) ułatwia opracowanie nowoczesnego programu kształcenia. Jednakże rozwój sprawności mediacji u osób uczących się języka prawniczego stawia nowe wyzwania przed nauczycielami, ponieważ, szczególnie w przypadku studentów prawa, są to uczniowie dopiero nabywający wiedzę specjalistyczną. Nauczyciele muszą dokonać wyboru odpowiednich zagadnień, które umożliwią rozwój wiedzy specjalistycznej i umiejętności miękkich w komunikacji, cech osobowości, umiejętności uczenia się i zdolności do działania (Janowska 2017: 85).

Prawnicy pracujący w środowisku międzynarodowym często mają do czynienia z tekstami w języku obcym, które muszą przeformułować na teksty w języku ojczystym lub odwrotnie, przedstawić treść tekstu osobie trzeciej, wyjaśnić wątpliwości związane z różnicami w systemach prawnych oraz wynikającymi z tego brakami odpowiedników terminologicznych. Nauczanie języka prawniczego wymaga zatem od nauczycieli doskonałej kompetencji językowej w zakresie języka pierwszego (J1) i języka drugiego (J2), a także specjalistycznej wiedzy prawnej z obu obszarów językowych. Nauczyciel niebędący z wykształcenia prawnikiem ani rodzimym użytkownikiem J2 musi postawić się w roli partnera w procesie nauczania. Podawanie jedynych słusznych rozwiązań językowych jest często niemożliwe, nie służy rozwojowi wiedzy ani umiejętności i tworzy dodatkową barierę dla

kognitywnej funkcji języka specjalistycznego, jaką postuluje językoznawcy (Grucza 2013: 57). Należy także zwrócić uwagę na konieczność wykorzystywania w procesie nauczania języka specjalistycznego odpowiednich tekstów, których analiza pozwala na zetknięcie się uczniów z autentycznymi przykładami użycia nie tylko terminologii, lecz także struktur językowych, odpowiednich rejestrów komunikacji, stylów i form tekstów. Nauczyciel staje zatem przed problemem doboru tekstów specjalistycznych oraz zadań mających na celu rozwój kompetencji mediacji. Jest to szczególnie trudne, gdyż brakuje materiałów dydaktycznych oraz wskazówek dotyczących doboru tekstów, które mogą służyć jako materiał dydaktyczny ukierunkowany na zaspokojenie uniwersalnych potrzeb osób uczących się języka prawniczego.

Mediacja pisemna w języku prawniczym

W najnowszej wersji ESOKJ (CEFR. *Companion Volume with New Descriptors 2018*) poświęcono dużo miejsca mediacji, definiując ją jako „działanie językowe, w którym użytkownik języka występuje w roli pośrednika społecznego, pomagającego tworzyć lub przekazywać znaczenie, niekiedy w obrębie tego samego języka, a czasem z jednego języka na drugi (mediacja międzyjęzykowa)” (CEFR 2018: 103; tłum. własne – P.D.). Autorzy dokumentu zwracają uwagę na centralną rolę języka w mediacji, gdyż to język „umożliwia tworzenie warunków do komunikacji, uczenia się, wspólnego tworzenia nowych znaczeń, zachęcania innych do współpracy oraz przekazywania nowych informacji w odpowiedniej formie w kontekście społecznym, kulturowym, pedagogicznym i zawodowym” (CEFR 2018: 103; tłum. własne – P.D.). W takim ujęciu mediacja jawi się jako naturalny element działalności zawodowej większości prawników, którzy nieustannie są pośrednikami w komunikacji.

Mediacja pisemna może mieć formę tłumaczenia, streszczania, upraszczania lub parafrazowania tekstu w celu przybliżenia jego znaczenia odbiorcy. Należy zatem zwrócić uwagę na: cel komunikacji, kontekst międzykulturowy, nadawcę, odbiorcę, sytuację i kanał komunikacyjny. Mediacja jako przykład zaawansowanego działania językowego wymaga wypracowania odpowiednich strategii i technik komunikacyjnych, zwłaszcza że nastęrcza trudności już w obrębie jednego języka. W procesie tym powstaje szereg zakłóceń wynikających z różnic poziomu wiedzy rozmówców, używania różnych odmian językowych, wysokiego stopnia skomplikowania wypowiedzi czy braku znajomości niektórych struktur językowych przez jednego z rozmówców (Seretny 2016: 124). Zakłócenia tu wymienione często dotyczą komunikacji specjalistycznej.

W komunikacji dwujęzycznej występują dodatkowo różnice kulturowe. Żeby lepiej zrozumieć naturę tych zakłóceń, należy rozważyć przykłady konkretnych sytuacji wymagających działań mediacyjnych.

Działania i strategie w mediacji pisemnej

Głównymi strategiami w mediacji są (kolejno): planowanie, wykonanie, kontrola i korekta wypowiedzi (Janowska 2011: 119). W przypadku mediacji pisemnej fazy te łatwiej przeprowadzić niż w przypadku mediacji ustnej, gdyż mediator ma więcej czasu na ich przygotowanie, a także doprecyzowanie i skorygowanie wypowiedzi. Zawsze jednak należy wziąć pod uwagę to, że każdy rodzaj mediacji językowej dotyczy przetwarzania i przekazywania znaczenia nie tylko pomiędzy różnymi systemami językowymi, lecz także pomiędzy osobami o różnym stopniu wiedzy fachowej. Ponadto w przypadku języka prawniczego mediacja wymaga niekiedy porównania dwóch lub więcej systemów prawnych. Prawnik jako mediator językowy stoi przed wyzwaniem właściwego zinterpretowania tekstu specjalistycznego na użytek odbiorcy. Jego zadaniem nie jest tłumaczenie, ale objaśnianie mediowanych treści klientowi w jego konkretnej jednostkowej sytuacji (Chovancova 2016: 26).

Przykładem działania mediacyjnego może być konieczność objaśnienia klientowi niebędącemu prawnikiem terminu prawnego o wysokim stopniu specjalizacji (w formie pisemnej). Podstawowe i najbardziej naturalne techniki stosowane w takich działaniach to definiowanie oraz podawanie ekwiwalentu funkcjonalnego w języku docelowym. Innym przykładem działania mediacyjnego jest konieczność pisemnego zinterpretowania tekstu prawnego na użytek klienta. Niezbędne są tu zatem: analiza tekstu wyjściowego, jego interpretacja, przeformułowanie i odniesienie do konkretnej sytuacji pozatekstowej, czyli uwzględnienie wszelkich różnic systemów prawnych i językowych. Niezmiernie ważne są przy tym umiejętności wyboru najistotniejszych informacji, przeformułowania, uproszczenia i syntezy tekstu ostatecznego w odpowiedniej formie. Również konieczność wykorzystania jednego tekstu przy tworzeniu innego, np. treści przepisu w sporządzanej umowie, jest zaawansowanym działaniem mediacyjnym i może występować w kontekście jedno- lub dwujęzycznym. Także w takim przypadku niezwykle ważne są cel mediacji i uwarunkowania sytuacji pozatekstowej.

Wszystkie te działania wymagają ogromnej wiedzy językowej, pozajęzykowej i międzykulturowej. W każdej sytuacji wymagającej zastosowania strategii mediacyjnych należy wziąć pod uwagę intencję nadawcy tekstu

wyjściowego, odbiorcę tekstu tworzonego przez mediatora i cel komunikacji.

Sposoby rozwijania strategii mediacji pisemnej

Mediacja pisemna wymaga przede wszystkim kształcenia sprawności pisania. Uczniowie często zwracają uwagę na swoje braki w tym zakresie. Dotyczy to w szczególności obszaru języków specjalistycznych. „Najbardziej pożądaną sprawnością językową wśród studentów i absolwentów prawa, a jednocześnie ich piętą achillesową jest umiejętność pisania i dlatego rozwijanie tej sprawności powinno być szczególnie istotne w trakcie kursów angielskiego języka prawniczego” (Łuczak 2016: 28). Chcąc nauczać/uczyć się sprawności produktywnych, należy wzmacniać także rozwój tych receptywnych, czyli umiejętności czytania i analizy tekstów specjalistycznych. Mediacja językowa stanowi bowiem swoistą wypadkową sprawności receptywnych i produktywnych oraz kompetencji interakcyjnej.

Nauczyciel języka prawniczego powinien zatem rozpocząć rozwijanie sprawności mediacji pisemnej uczniów od nauczania umiejętności analizy i syntezy tekstów specjalistycznych, a zatem kształcenia umiejętności wyszukiwania słów kluczowych, terminów specjalistycznych, nastęrczających trudności struktur gramatycznych, analizowania intencji nadawcy, celu komunikacji, pozatekstowych uwarunkowań sytuacji komunikacyjnej, a także strategii planowania, produkcji, kontroli i korekty tekstu ostatecznego. Rozwojowi tych umiejętności służyć powinny ćwiczenia z technik sporządzania notatek, formalizowania języka, utrwalania powtarzających się struktur językowych. Nauczyciel powinien jednak rozwijać także kompetencję międzykulturową ucznia ze względu na kontekst komunikacji, a zatem wskazywać na różnice w systemach i terminach prawnych wynikające z różnic historycznych.

Przykładem zadania ukierunkowanego na rozwój sprawności międzyjęzykowej mediacji pisemnej może być zinterpretowanie tekstu dokumentu w języku polskim na użytek klienta i sporządzenie dla niego takiej interpretacji w języku obcym. Ważne jest przy tym właściwe nakreślenie kontekstu komunikacji, tak by nie pozostawiał on żadnych wątpliwości przy wykonywaniu zadania. Kontekst taki powinien być jak najbardziej zbliżony do możliwej autentycznej sytuacji zawodowej ucznia, przez co można zwiększyć motywację do wykonania zadania.

Innym przykładem zadania rozwijającego sprawność mediacji może być sporządzenie pisemnego streszczenia różnic w systemach prawnych różnych krajów na użytek klienta, w postaci e-maila. Ważne są tutaj umiejętności dokładnej analizy tekstów wyjściowych,

wyszukania kluczowych różnic oraz przeformułowania ich tak, by w bardziej przystępnym rejestrze językowym opisać je odbiorcy tekstu wyjściowego. Taki rodzaj zadania znajdziemy na przykład w podręczniku Amy Krois-Lindner *International Legal English* (Cambridge University Press). Na wstępie autorka wymienia argumenty potwierdzające zasadność zadania w kontekście pracy zawodowej prawnika, następnie podaje krótką definicję streszczenia oraz wskazówki dotyczące sposobu przygotowania do zadania, takie jak przeanalizowanie tekstu wyjściowego, wybranie najważniejszych informacji oraz konieczność wyrażenia ich własnymi słowami. Polecenie właściwe zarysowuje sytuację opisaną w zadaniu, charakteryzuje odbiorcę tekstu, który należy napisać, oraz odsyła ucznia do tekstu wyjściowego zamieszczonego w tym samym dziale podręcznika. Następnie autorka podaje wskazówki dotyczące form językowych zalecanych w tekście, który należy napisać, oraz jego struktury formalnej. Uczeń otrzymuje zatem bardzo jasne wytyczne dotyczące strategii planowania i produkcji wypowiedzi pisemnej (Krois-Lindner 2006: 41).

Przykład zadania mediacyjnego

Proponowane ćwiczenie stanowi przykład zadania rozwijającego sprawność mediacji pisemnej. W podanym przykładzie teksty wyjściowe do zadania podano zarówno w języku polskim, jak i w języku obcym, aby uprawdopodobnić kontekst sytuacyjny. Zadanie przeznaczone jest dla osób biorących udział w kursie języka prawniczego na uczelni wyższej na poziomie B2/C1:

TASK SCENARIO:

A client from US travelling in Poland has asked you for legal advice in the following e-mail:

Dear Sir,

I am writing to you as I have recently had a dispute with a car rental company in Poland. I have rented a car which was insured and I signed a proper car rental agreement with the company. After a couple of days I returned the car but I was asked to pay for a scratch on the right back door, which allegedly had not been there before. I was informed that the insurance does not cover "results of the client's negligence". Such a point had been indeed included in the contract.

However, I would like to ask if such a clause in the agreement is lawful according to the Polish law. If it is not, I would also like to know what I should do in such a situation.

Moreover, I have been wondering if such a scratch on the car is not a result of a normal wear and tear and therefore should be covered by the insurance company.

Looking forward to your kind reply.

Yours faithfully,

Client

Legal Background

„Nie ma ogólnych zasad prawnych dotyczących ponoszenia odpowiedzialności na gruncie rozliczeń pomiędzy klientem wypożyczalni samochodów a samą wypożyczalnią i sposobów wzajemnych rozliczeń. Oczywiście jest, że każdy samochód poruszający się po drogach publicznych musi mieć wykupione ubezpieczenie OC, które chroni kierującego przed finansowymi skutkami szkód, wyrządzonych przez kierowany przez niego pojazd, jednak ubezpieczenie AC jest już zależne wyłącznie od woli właściciela danego pojazdu” (źródło: grifor.com). W przypadku wykupienia jedynie polisy OC ubezpieczyciel nie wypłaci odszkodowania, jeżeli sprawca kolizji/uszkodzenia pojazdu jest nieznan. Inaczej jest w przypadku ubezpieczenia AC. Kluczowe jest zatem pytanie, czy auto miało takie ubezpieczenie. Jeśli nie, to klient prawdopodobnie będzie musiał pokryć koszty szkody z własnej kieszeni. Jeżeli ma wątpliwości, czy zarysowanie nie powstało wcześniej, wówczas powinien dysponować na to jakimiś dowodami, np. zdjęciami auta sprzed momentu wypożyczenia. Jeżeli takich zdjęć nie ma, to klient nie będzie w stanie udowodnić swojego stanowiska w sprawie.

Task

Write an e-mail to the Client in which you explain the Polish legal regulations in the above mentioned case and their implications for his situation. Check all legal definitions that may be necessary to clarify. Use polite, formal language. Answer all the questions included in the Client's e-mail. Check your letter for mistakes.

Proponowane zadanie wymaga analizy tekstu korespondencji w języku angielskim i interpretacji informacji zawartych w tekście w języku polskim dotyczącym regulacji prawnych, a następnie przekazania ich odbiorcy tekstu finalnego w odpowiedniej formie i kolejności. Oprócz umiejętności znalezienia kluczowych informacji w obu tekstach uczeń, stosując podane wskazówki, powinien udzielić wyczerpującej odpowiedzi na zamieszczony w zadaniu e-mail. Konieczne okazać się może także skorzystanie z dostępnych źródeł wiedzy językowej, takich jak jedno- lub dwujęzyczny słownik terminologii prawnej. Dużą rolę w wykonywaniu takiego zadania odgrywa zatem dostęp do źródeł wiedzy językowej i pozajęzykowej. Nauczyciel powinien więc zapoznać uczniów z rzetelnymi i wiarygodnymi źródłami takiej wiedzy.

Uczeń wykonujący zadanie musi przeanalizować informacje zawarte w obu tekstach wyjściowych. Na etapie planowania wypowiedzi konieczne jest zrozumienie intencji nadawcy oraz potrzeb odbiorcy. Elementem strategii planowania jest podkreślenie w tekście wyjściowym słów kluczowych i terminów specjalistycznych, których objaśnienie będzie konieczne w trakcie produkcji tekstu, oraz sporządzenie notatek. W fazie wykonania konieczne jest sparafrazowanie w języku docelowym informacji podanych w języku polskim, gdyż uczeń/prawnik przygotowuje tekst dla klienta anglojęzycznego, a także sformalizowanie języka i zastosowanie utartych zwrotów oraz struktur językowych stosowanych przy pisaniu oficjalnego e-maila. Na tym etapie uczeń powinien także rozstrzygnąć wątpliwości odbiorcy tekstu co do interpretacji terminów prawnych, takich jak *negligence* czy *normal wear and tear*. Powinien przy tym sięgnąć do źródeł polsko- i anglojęzycznych, gdyż terminy te mogą mieć odmienne definicje oraz odniesienia w różnych systemach prawnych. W przypadku braku ekwiwalencji funkcjonalnej terminów powinien także poinformować o tym odbiorcę tekstu. W fazie końcowej uczeń powinien zastosować strategie oceny i autokorekty wypowiedzi, a zatem skontrolować poprawność leksykalną, gramatyczną, strukturalną i stylistyczną tekstu oraz stopień realizacji celu komunikacji, którym jest udzielenie rzetelnej informacji klientowi. W razie stwierdzenia braków w wiedzy specjalistycznej konieczna może okazać się konsultacja z językoznawcą lub innym prawnikiem, np. specjalizującym się w prawie ubezpieczeń.

W przypadku tego rodzaju zadań mediacyjnych często występują błędy leksykalne, polegające na niewystarczającej precyzji użytych terminów, błędy w organizacji tekstu, np. w kolejności odpowiedzi na poszczególne pytania zawarte w liście, co burzy porządek komunikacyjny, a także błędy rzeczowe, wynikające z braków w wiedzy specjalistycznej. Tekstom będącym odpowiedzią do zadania brakuje też często spójności, gdyż uczniowie nie używają wyrażen łączących. Stąd należy osobom uczącym się zwracać uwagę na istotę oceny i korekty tworzonych wypowiedzi. Dobrym sposobem na rozwój tych umiejętności jest tworzenie scenariuszy polegających na pracy w parach, w których każda z osób ma do odegrania inną rolę. W takim przypadku wstępnej oceny spełnienia celu komunikacyjnego tworzonych tekstów dokonują sami uczący się. Może to pomóc w dostrzeżeniu własnych braków w komunikacji ustnej i pisemnej.

Podsumowanie

Rozwój sprawności mediacyjnych w języku specjalistycznym musi opierać się na tworzeniu sytuacji jak najbardziej

zbliżonych do sytuacji autentycznych. Świadomość przydatności nauczanych treści ma ogromny wpływ na poziom motywacji uczniów, co wynika także z wywiadów prowadzonych z nauczycielami różnych odmian języków specjalistycznych (Kic-Drgas 2017: 213). Ponadto równoległe z rozwojem sprawności językowych uczniowie i nauczyciele muszą stale rozwijać swoją wiedzę specjalistyczną. Wówczas możliwe jest prowadzenie zajęć, w trakcie których zarówno uczący się, jak i nauczyciel mogą odwoływać się wzajemnie do swojej wiedzy i uzupełniać ją. Jest to szczególnie istotny element kształcenia w przypadku języka prawniczego ze względu na jego interdyscyplinarny charakter. Ważnym elementem wspierającym proces mediacji językowej jest także rozwój kompetencji międzykulturowej.

Nie dysponujemy wieloma podręcznikami, które zawierałyby zadania z mediacji pisemnej, a przygotowanie własnych scenariuszy wymaga biegłości w zestawianiu wielu tekstów oryginalnych oraz umiejętności właściwego opisanie kontekstu sytuacyjnego. Jest to jednak wyzwanie fascynujące i przynoszące wymierne efekty, gdyż prawnicy uczący się języka specjalistycznego wykazują niezwykle wysoki stopień motywacji do wykonywania zadań, które uznają za przydatne, jako że służą one rozwojowi umiejętności niezbędnych w wykonywaniu ich zawodu.

BIBLIOGRAFIA

- Chovancova, B. (2016), *Mediation in Legal English Teaching*, „Studies in Logic Grammar and Rhetoric”, nr 45 (58), Brno, Masaryk University: De Gruyter Open, s. 26.
- Grucza, S. (2013), *Lingwistyka języków specjalistycznych*, Warszawa: IKL@, Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej, Uniwersytet Warszawski, s. 57.
- Grzelak, J. (2010), *Polski język prawa – w perspektywie glottodydaktycznej*, Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Wydział Filologii Polskiej i Klasycznej, s. 273–274, [online], repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/352/1/Grzelak.pdf.
- Janowska, I. (2011), *Podjęcie zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas, s. 119.
- Janowska, I. (2017), *Mediacja i działania mediacyjne w dydaktyce języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 85.
- J. Kic-Drgas, *A co, jeśli uczeń wie więcej? – trudna interakcja na zajęciach języka specjalistycznego*, „Neofilolog”, nr 49 (2), 2017, s. 213.
- Krois-Lindner, A. (2006), *International Legal English. A course for classroom or self-study use*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 41.

- Łuczak, A. (2016), *Idea plain English a rozwijanie umiejętności zrozumiałego pisania*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 28.
- Seretny, A. (2016), *Przekład wewnątrzjęzykowy i jego znaczenie w procesie kształcenia językowego*, [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Tłumaczenie dydaktyczne w nowoczesnym kształceniu językowym*, Kraków: Księgarnia Akademicka, s. 124.
- Rada Europy (2018), *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors*, s. 103, [online], rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989.
- Rada Europy (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Strasburg: Cambridge University Press, s. 14, [online], rm.coe.int/16802fc1bf.

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

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

Improvisational Techniques

Group 2 of 4: Developing language through questions

ROBERT PINE

It is obvious that questions are a very important element of life. From the most simple “How are you?” and “What time is it?” to the detailed query into a technical design, how many questions do you ask in a day? From a general request for information, to testing an idea, to leading someone to a conclusion, even to discover if someone really knows what they purport to know, how many reasons have you to ask a question? And from grammar to vocal pitch, how many methods do you employ to ask questions?

Questions are integral to all aspects of daily conversation, from the most casual to the most scientifically detailed. Furthermore, the reasons and ways to ask a question greatly outnumber the purposes for which to make a statement. This begs the question: why is the role of questioning relegated to a minimal level in language instruction?

The interrogative can be employed in contrast to the declarative. One basic reason is diversity in the method of instruction to provide variety in lesson planning. More to the instructional, questions are formulated differently than statements. This distinctiveness challenges and expands the mental process by which language learners convert the internal statement of the thought into the structurally different interrogative. It is the alternative structure inherent in a question – a perspective unique from the declarative – that adds an extra dimension to understanding grammar and syntax, plus building comfort, confidence and creativity in the use of language. The person who cannot ask clear questions has not mastered the language.

Each lesson in this group holds the question as its centerpiece. Process and performance revolve around, and are composed of, the creation of questions. In these

improvisational exercises, and those in the future editions, you discover how – with students running the lesson – you have the opportunity to concentrate on observation of how each of them is performing, how quickly they are interacting, with what level and diversity of vocabulary they are communicating and how confident they are in the conversation. From these notes you can design additional, individualized study for each student.

What's my line?

“What's My Line?” was a very popular American television game show with several international versions. It was the longest running prime-time game show in television history. To get a feel for the exercise, google “what's my line” to watch the best 1950-67 episodes on YouTube.

PROCESS

A student is selected to be the “contestant” and sits next to your desk. Four additional students, selected to be the panel asking the questions, sit at a reasonable distance across from you and the contestant. You are the “moderator”, guiding the process and from time to time clarifying “yes”, “no” and “maybe” answers.

The contestant selects an occupation – “line” of work, thus the name of the show – by drawing from a collection of face-down sheets on which you have written, in large letters, various occupations. Be sure to include many unusual and humorous “lines” of work. Of course the panel does not see the occupation, but to involve the class in the exercise show the selected occupation to the class.

Panel members ask the contestant yes/no type questions to learn clues leading toward the identification of the occupation – what the guest sells, manufactures distributes or the service performed. A string of related questions develops knowledge about the product itself, how it is made, how it is used, who uses it and other attributes. This is a team effort, so each panelist should listen to the questions and answers of the other panel members. Panel members can take notes on the questions and responses to assist in determining the answer. Here are some examples of questions:

- *Does it involve a product? Is it a service rather than a product?*
- *Is your work performed: Indoors? Outdoors? In an office? In a home? Is it performed in a particular room? Below ground? Above ground? On a farm?*
- *Is it performed by: Hand? Speaking? Writing?*
- *Do you make or manufacture something? Do you make it with your hands? Is it made by machine? Is it something you perform rather than make?*

- *Can both men and women use your product or service? Is it only used by a man? Woman? Can a child make use of it? Is it something a pet would use?*
- *Can you eat it? Can you drink it?*
- *Do you work in the health industry? Do you work in the entertainment business?*
- Questions regarding its size, material, shape, where used, how used, etc.

In the show each panelist asks yes/no type question until a “no” is received. An alternative is for questions to be asked by panelists in sequence. The lesson ends either with the discovery of the occupation, after some set number of “no” answers are received, or at the end of a set time limit.

Who am I?

The questioning process in this detective exercise requires the naming of a wide variety of specific attributes of well-known persons from history or current events, such as artists, musicians, actors, writers, politicians, movie stars and characters from popular movies and books. In preparation for this exercise, you develop a collection of cards with each of them containing the name of the person to be discovered. It is helpful to include a list of facts and traits about this person to which you can refer if there is uncertainty about an answer.

VERSION 1

The class is an amnesia patient. Select a student to come to the front of the class and draw a card. Only the student and you know the name of the person or character.

Instruct the class that their questions must be in a format answerable only with a “yes” or “no”. These include “Am/Was I”, “Do/Did I”, “Have I”, etc. Suggest that these include questions about gender, age, profession or occupation, tools they might use, time period in which they lived, personal or physical traits, things for which the person might be famous, etc. From time to time, as the program moderator, you might need to referee a question that is vague, needs restating for clarity or might have “maybe” as a response. You might need to respond to a question for which the student does not know the answer.

One by one, usually in seat order, members of the class ask the student at the front a question about their identity. Write the facts of the “yes” answers on the board so the class can refer to them. At any point in the questioning any student in the class can suggest their thought as to their identity. You can continue until the identity is discovered, or one rotation through the class or to a certain time limit.

If memory is restored before all the amnesia students in the class have asked a question, note the next student in the sequence of questioners. In the following game start the rotation with that student so all students have the opportunity to ask a question.

VERSION 2

A member of the class is selected to be the amnesia patient. This student steps outside the classroom for a moment. Another student draws a card from the deck and hands it to you. You tell the class the identity of the amnesia patient. You might provide them with some general facts about this person. The amnesia patient returns to the class. In the same manner as Version 1, he or she attempts to discover their identity by asking questions of the class. You decide how the class or members of the class respond to questions. Again, the only allowable answers are “yes” and “no”. If the full class responds with both “yes” and “no”, as the moderator you act to clarify the question or the answer. On the board in view of the amnesia patient and class, write those facts for which the answer “yes” is given. The patient refers to this list to analyze the clues toward a solution and to develop new questions. As in Version 1, limit each patient to a certain period of time, number of questions or number of “no” answers to end the exercise.

NOTES

In addition to the use of a specific person, one can employ other categories, often relating to other class work on geography, history and science. For example:

- a major city in the world identified through geographic, landmark, historical and demographic questions;
- something physical such as an astronomical object (a particular planet or constellation, a comet or galaxy, etc.), a particular animal, etc.

Questioning conversation

A challenging and exciting method by which to enhance conversational technique is to have a dialog in which every sentence is a question. This exercise works best with three to five participants, though two advanced and quick thinking participants can provide an interesting, rapid fire tête-a-tête.

PROCESS

Begin by reviewing the ways questions can be asked in English.

Interrogative Words: *Who, What, Where, When, Why, Which, How...?*

Interrogative Phrases: *What if...? How else...? How much...?*

How many...? How often...? How about...? etc.

At what...? In what...? For what...? By what...? etc.

Subject/Verb Reversal (usually with: *to be, to have, to do, can, may*)

Am I...? Do you...? Is/Does he/she/it...? Are they...? etc.

Isn't he/she/it/the...? Don't you...? Aren't they...? etc.

Is it that...? Is/Are there...?

Have I/you/we/they...? Has he/she/it...? Are you/they...? etc.

Will I/you/he/she/it/we/they...?

Could/Would/Should it be/have/make...?

Can I/you/we/they...? May I/you/we...?

Intonation (the word in bold has a stronger stress to place the focus or the question)

*He left at **noon**?* ***He** left at noon?*

*He **left** at noon?* *He left **at** noon?*

Also discuss how certain question forms can be used for “yes” and “no” because they are self-answering questions. Sarcasm is often the purpose of these responses. “Yes” examples are: “Is the earth round?” and “Is the pope Catholic?”. “No” examples are: “Do pigs fly?”; “Am I made out of money?”; “Can I walk on water?”.

Select the participants to come to the front of the class. The class can suggest the characters, a place and an opening topic of conversation, or you simply let the group start on their own. Participants are to speak as in a normal conversation. They can address any member of the group in addition to the last to ask a question. They can interrupt with new ideas, of course in the form of a question. A question can be directed to the group, as well as to a specific participant.

The key point is that participants must phrase each of their one sentence comments in the form of a question using any question forming technique. The question can be one or two words or a full sentence or phrase. If a comment is not made in the form of a question, or it restates the prior question, you signal that the speaker must rephrase. The exercise is completed when you believe it has run its course, the story line itself has run to a logical conclusion, or the participants are exhausted.

As an example, here is the start of a “Questioning Conversation” with three speakers:

A Should I go to the store while I have the time?

B Do you need something?

A Why else would I ask about going?

C How many times have you gone only to browse?

B Are you keeping count?

C Why not?

A Are you confusing me with someone else?

B And who might that be?

C *Is there someone else with fifteen store credit cards?*

A *Why did I ask you about going?* Etc.

Press conference

This questioning exercise requires full, conversational responses. A “yes” or “no” answer is unacceptable unless required by the nature of the question or specifically requested by the questioner. The news reporters are seeking facts, reasons, explanations and details regarding the news announcement.

Students watch the news, so have a familiarity with how the press works, what they are attempting to acquire and how reporters ask questions. However, prior to the start of the exercise it serves the students well to discuss the role of the reporter, types of questions they ask, how they ask them, how they handle the shallow answer, how they respond when a reply attempts to avoid the question that was presented, etc. Ask for examples they remember that impressed them, such as weak questioning or tough questioning or a particularly good question. Ask for cases when as they watched the news interview they thought “this is what you need to ask”.

The person or persons making the news have complete freedom, while keeping in character, to respond however they wish, but their answers must be consistent throughout the press conference. Their responses can be detailed and clear, as well as superficial and vague. One answer not acceptable in the exercise is “no comment”.

As in a real press conference, students are able to create new questions from those already asked by probing more deeply into any answers that appear to be incomplete. They can ask another member of the newsmakers the same question to see if information is consistent. As a reporter, they should take notes to enable them to identify inconsistencies between answers, thus opening that point to further questioning.

PROCESS

Two to four students, positioned at the front of the classroom, are making an important announcement at a special press conference. (With the right student, a solo press interview is possible.) Give them a few moments to decide on the nature of the announcement, which of them will take which roles, to prepare their initial statement to the press, etc. The remainder of the students is the press corps; or as an alternative you can select a small group of students – say five to eight – to be the press corps.

The newsmakers open the press conference with a short declaration of why the press has been called. It

begins with a statement of who they are and their roles: for example, the key person or persons plus spouse, attorney, coach or others. Then there is the clear definition of the nature of the news being announced. Only the nature of the event is made. No reasons or justifications are provided. It is the press, through their questioning, that is to discover these points. They then open it to questions from the press.

Members of the press raise their hands when seeking to be recognized by the newsmakers. This is especially important when the full class is the press corps. Part of your role is to ensure no one monopolizes questioning so that all who are with a question have the opportunity to ask it. Similarly, all of the members giving the conference are to be actively engaged. In this regard, instruct the newsmakers that more than one of them can answer a question, expanding on, or even countering, the answer of another. Also, if things slow a bit, you can interject a question to open a new line of inquiry or suggest a different angle on what is being explored.

Instruct the press corps that they can ask any question considered relevant to the announcement, or by asking questions based on the answers to prior questions. They are free to repeat a question if they have a different direction for that question or if it seemed not to be fully answered. You are the judge as to when the interview is closed by declaring “One final question”.

Here are a few “breaking news” items that have proven successful and fun:

- *Santa and Mrs. Claus announce their retirement;*
- *Union leaders for Santa’s elves announce a strike because of poor working conditions, lack of pay, long hours, only two days off on Christmas Eve and Christmas Day;*
- *1st, 2nd and 3rd place winners in a hot pepper eating contest;*
- *A very popular music band announces it is breaking up;*
- *Individual or team recipient of the Absurd Achievement Award (many options are available from the Guinness Book of World Records);*
- *The three bears announce their law suit against Goldilocks for breaking, entering and damage to property.*

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

Treści historyczne jako element kształcenia interdyscyplinarnego w nauczaniu języków obcych

Na przykładzie pracy z filmem *Sophie Scholl – Die letzten Tage*

DOROTA TOMCZUK

Wprowadzanie treści historycznych na zajęciach z języka obcego, szczególnie z wykorzystaniem fabularnych filmów historycznych, stanowi doskonały punkt wyjścia do ćwiczeń językowych i pozwala na przekazanie konkretnej wiedzy o minionych czasach.

Słowa Cicerona określające historię jako nauczycielkę życia, wypisywane w charakterze motto nad drzwiami niemal co drugiej szkolnej pracowni historycznej, rzadko przemawiają do współczesnej młodzieży. Tak intensywnie żyje ona dniem dzisiejszym, że niechętnie myśli o przyszłości, a tym bardziej nie ma ochoty patrzeć wstecz, zwłaszcza w kontekście mało zrozumiałych wydarzeń, mnogości dat i nazwisk – z tym bowiem kojarzy się zwykle nauka historii. Również w przypadku nauki języków obcych poszerzanie jej o wiedzę o kulturze i historii innego kraju przez większość uczących się traktowane jest jak zbędny balast, który skłonni są zaakceptować najwyżej studenci filologii, uznający taką wiedzę za element swojego wykształcenia – choć i oni często woleliby z niej zrezygnować na rzecz praktycznej nauki języka. Celem niniejszego artykułu jest zatem dowiedzenie, że wprowadzanie elementów wiedzy kulturoznawczej – w tym przypadku historycznej – na zajęciach z praktycznej nauki języka niemieckiego dla studentów filologii germańskiej, szczególnie z wykorzystaniem fabularnych filmów historycznych, nie tylko stanowi doskonały punkt wyjścia do ćwiczeń językowych, lecz także pozwala na przekazanie konkretnej wiedzy, ukazując przy tym młodym ludziom znaczenie wierności określonym ideałom w procesie budowania własnej tożsamości.

Działalność młodzieży niemieckiej w antynazistowskim ruchu oporu w filmie *Sophie Scholl – Die letzten Tage*

Dla zobrazowania wspomnianej tezy o zaletach pracy z filmem wybrano niemiecki film fabularny z roku 2005, *Sophie Scholl – Die letzten Tage*, w reżyserii Marca Rothemunda, dotyczący działalności antynazistowskiego ruchu oporu w czasach III Rzeszy, a dokładnie studenckiej organizacji Biała Róża (Weisse Rose). W przeciwieństwie do innych filmów na ten temat dzieło Rothemunda koncentruje się na postaci tytułowej bohaterki (granej przez Julię Jentsch). Po wojnie stała się ona ikoną oporu niemieckiej młodzieży wobec zbrodniczego systemu hitlerowskiego. Mimo to za granicą nie tylko jej nazwisko raczej nie jest znane, lecz także niewiele wiadomo o zaangażowaniu studentów i licealistów

niemieckich w działalność antynazistowską podczas II wojny światowej.

Na czele Białej Róży stali Sophie i Hans Schollowie, studenci filozofii i medycyny Uniwersytetu Ludwika i Maksymiliana w Monachium, którzy od 1942 r. zajmowali się pisaniem hasel na murach oraz drukowaniem i rozprowadzaniem ulotek piętnujących zbrodnie przeciwko Polakom i Żydom. Sophie była najmłodszą konspiratorką w grupie, film zaś opowiada o ostatnich czterech dniach z jej życia: od aresztowania 17 lutego 1943 r. przez przesłuchania prowadzone przez gestapowca Roberta Mohra aż do skazania na karę śmierci i egzekucji w dniu 22 lutego.

Film nakręcono na podstawie oryginalnych protokołów przesłuchań Sophie i Hansa Schollów oraz Christopha Probst, które to dokumenty do czasu upadku muru berlińskiego znajdowały się w archiwach Stasi i zostały udostępnione historykom dopiero po roku 1990. Dialogi opierają się zatem na faktach historycznych, potwierdzonych także przez inne źródła, na przykład listy i dzienniki Sophie Scholl.

Walory pracy z filmem w nauczaniu języka obcego

Badacze zajmujący się wykorzystaniem filmu w nauczaniu języka niemieckiego jako obcego podkreślają często, że przekaz multimedialny powinien być traktowany w tym kontekście jako płaszczyzna ćwiczenia językowych kompetencji komunikacyjnych, narzędzie aktywizacji procesów recepcyjnych, mówienia i pisania na temat danego dzieła filmowego, a także jako czynnik wspierający nauczanie trans- i interkulturalne, czyli element kształcenia estetycznego i światopoglądowego (por. Bauernfeind 2015: 56). W przypadku pracy z filmem *Sophie Scholl – Die letzten Tage* podkreślić należy dostępność (także online) licznych publikacji zawierających wskazówki dydaktyczne i materiały źródłowe, co stanowi duże ułatwienie zarówno dla prowadzącego zajęcia, jak i dla studentów. Film ten zajmuje wysoką pozycję w rankingach filmów szczególnie polecanych do opracowywania na zajęciach z języka niemieckiego jako obcego także ze względu na postacie młodych bohaterów, z którymi widz może się utożsamiać, oraz materiał umożliwiający analizę fabularnego filmu historycznego jako gatunku. Ważny jest również temat, którego dotyczy: narodowy socjalizm i III Rzesza nadal wzbudzają wśród uczących się języka niemieckiego wiele zainteresowania i emocji, prowokując do poszukiwania odpowiedzi na pytania, jak doszło do objęcia władzy przez zwolenników tej zbrodniczej ideologii, dlaczego znalazło się ich tak wielu, a także co dzisiaj myśli się na ten temat (por. Herzner 2016).

Konstrukcja filmu Marca Rothemunda

Akcję filmu podzielić można na trzy części. Pierwsza z nich wprowadza widza w działalność organizacji, czyli przygotowywanie ulotek, rozsyłanie ich pocztą oraz kolportaż na uniwersytecie. Druga skupia się głównie na przesłuchaniach Sophie przez gestapowca Mohra oraz czasie spędzonym w więziennej celi. Ostatni etap to pokazowy proces przeciwko trzem aresztowanym członkom grupy i zamykająca go egzekucja. W centrum wydarzeń znajduje się postać Sophie. Jest to film historyczny, opiera się bowiem na faktach i dokumentach, jednak nie dokumentalny, ale fabularny, wykorzystujący środki artystyczne typowe dla tego gatunku: postać bohaterki, z którą widz może się utożsamiać, stopniowe budowanie napięcia (z wykorzystaniem odpowiednio dobranej muzyki), grę na emocjach widza (także za pomocą umiejętnie dobranych symboli i aluzji, np. w scenie, kiedy Mohr po zakończeniu ostatniego przesłuchania niczym Piłat myje ręce).

Liczni krytycy zwracali uwagę zarówno na obecność w filmie elementów o charakterze religijno-transcendentnym, jak i na heroizację postaci Sophie na wzór współczesnej Joanny d'Arc, co ich zdaniem miało stawiać pod znakiem zapytania autentyczność filmu. Autor scenariusza i reżyser z przekonaniem odpierali te zarzuty, powołując się na liczne dokumenty i wywiady, w których osoby znające Sophie często podkreślały jej niezwykłą religijność, wręcz uduchowienie. Rothemund zapytany, czy ważniejsze było dla niego stworzenie filmu porywającego widownię, czy zachowanie absolutnej wierności historycznej przedstawionych wydarzeń, stwierdził, że zdecydowanie to pierwsze, chociaż w przypadku tego materiału twórcy filmu mieli szczęście, iż odtwarzając wiernie wydarzenia historyczne, mogli budować sferę emocjonalną głównie poprzez postać tytułowej bohaterki (Anders i in. 2007).

Znaczenie treści historycznych w nauczaniu języków obcych

Jak słusznie zauważa Trzybulska, ze względu na stałe umiejscowienie działania językowego w kontekście społeczno-kulturowym oraz funkcjonowanie języka jako elementu kultury efektywne uczenie się i nauczanie języków obcych musi uwzględniać treści krajoznawcze. Jednak chociaż historia zajmuje ważną pozycję wśród innych dyscyplin pomocniczych krajoznawstwa, to działania zmierzające do włączenia treści historycznych w proces uczenia się i nauczania języka mają niedługą tradycję w praktyce dydaktycznej. Zdaniem badaczki taką sytuację wiązać należy z tym, że wcześniejsze podejście do badań krajoznawczych, opierające się na zawężonej

definicji kultury, wykluczało niejako uwzględnianie treści historycznych. Sytuację zmieniło dopiero podejście interkulturowe, w myśl którego pełne poznanie innej kultury możliwe jest jedynie przy znajomości choćby podstawowych treści historycznych, włączenie tematyki historycznej w proces uczenia się i nauczania języka obcego umożliwia zaś zrozumienie nie tylko wydarzeń z przeszłości, lecz także wielu aktualnych zjawisk (Trzybulska 2014).

Pozostaje jednak pytanie, jak zachęcić młodych ludzi do zainteresowania się przeszłością. Pasjonaci historii podkreślają, że nauka ta jest naprawdę fascynująca, ale tylko wtedy, gdy nie traktuje się jej jako spisu faktów, dat i nazwisk, lecz jak żywą opowieść, pokazującą ludzkie reakcje na różne, często ekstremalnie trudne, sytuacje. Przedmiotem badań powinien być człowiek, jego życie i motywacja, jaką się kierował, ukazane z różnych perspektyw. Stąd przywołane na wstępie słowa Cycerona można interpretować tak, że historia uczy tego, jak żyć, poprzez opisywanie wydarzeń wywierających wpływ na życie wcześniejszych pokoleń. Niewątpliwie słuszne jest więc stwierdzenie Ryszarda Surmacza: „Musimy znać historię – po to, aby nie pokonywać tych samych dróg, którymi szli nasi przodkowie, nie powtarzać tych samych błędów i nie płacić tych samych rachunków” (Surmacz 2012).

Wykorzystanie filmu w praktycznej nauce języka

Fabularne filmy historyczne wydają się zatem dobrym narzędziem do przybliżenia studentom tematyki historycznej, w przypadku filmów obcojęzycznych zintegrowanego z praktyczną nauką języka. Chudak, który prowadził badania dotyczące pracy z filmem w szkole (wnioski z nich dają się odnieść także do pracy z młodzieżą akademicką), dowodził w swoich publikacjach, że uczniowie często nie są zachwyceni wykorzystywaniem filmów na lekcjach języka obcego. Skarżą się na brak aktualności pokazywanych filmów, niewystarczające opracowanie materiału filmowego do celów dydaktycznych, a także na to, iż niewiele są w stanie skorzystać z jednorazowego obejrzenia filmu, któremu często towarzyszy jedynie rodzaj dyskusji na jego temat zamiast rzetelnego opracowania materiału treściowego i językowego.

We wnioskach z przeprowadzonych analiz przyczyny takiego stanu rzeczy autor opracowania upatruje między innymi we względnie krótkim czasie zajęć i priorytetowej pozycji treści przewidzianych programem nauczania oraz będących przedmiotem egzaminów. Pozwala to przypuszczać, że w realiach akademickich, kiedy prowadzący praktyczną naukę języka ma przeważnie swobodę doboru tematów, które może realizować w trakcie zajęć

trwających 90 minut, znacznie łatwiej jest mu powiązać ogólnie dostępną ofertę filmową z wybraną problematyką zajęć. Właściwie każdy temat może zostać opracowany za pomocą materiałów filmowych – pod warunkiem, że film i towarzyszące mu ćwiczenia będą głównym elementem starannie przemyślanych i przygotowanych zajęć. Chudak zauważa nie bez racji, a uwaga ta jak najbardziej dotyczy także nauczycieli akademickich, że niechęć wielu prowadzących zajęcia do systematycznej pracy z filmami wynikać może z braku dostępu do kanonu filmowego, obejmującego ważne dzieła kinematografii niemieckiej, który z racji wskazywania na wartościowe tytuły mógłby pełnić funkcję drogowskazu przy doborze stosownych filmów (Chudak 2018). W internecie dostępnych jest jednak bardzo wiele zestawień filmów wartych omówienia na zajęciach z języka niemieckiego, sam autor również wskazuje na liczne tytuły, które umożliwić mogą zaawansowanym uczącym się (czyli np. studentom filologii germańskiej) wgląd w historię i kulturę krajów niemieckojęzycznych. Należy przy tym podkreślić, że studenci szczególnie cenią filmy ukazujące historię Niemiec w perspektywie procesów przezwycięzania trudnej przeszłości przez kolejne pokolenia.

Zainteresowania tym tematem dowodzi także sięganie przez nich po literaturę poświęconą tej problematyce oraz wybierane tematy prac dyplomowych. Na przykładzie właśnie takich filmów jak *Sophie Scholl – Die letzten Tage* / *Sophie Scholl – Ostatnie dni*, *Der Vorleser* / *Lektor* czy *Der Junge im gestreiften Pyjama* / *Chłopiec w pasiastej piżamce* młodzi ludzie mogą zobaczyć, jak powojenne pokolenia próbują radzić sobie z ciężarem przeszłości i jaką rolę odgrywa w ich życiu historia. W przeprowadzonej ankiecie, na którą powołuje się Chudak, jego uczniowie często stwierdzali, że filmy tego rodzaju skłaniały ich do refleksji nad biegiem dziejów i pomagały zrozumieć stronę niemiecką, ukazując inne spojrzenie na Niemcy i ich historię. Pojawiały się też głosy, że takie filmy wiele mówią o postrzeganiu historii przez współczesnych Niemców, ich debacie na temat przeszłości i pamięci zbiorowej, jak również skłaniają do dyskusji na temat różnego postrzegania historii przez narody, bez przemilczania możliwości fałszowania historii przez twórców tych filmów (Chudak 2018). Podobne głosy słyszałam wielokrotnie od moich studentów po obejrzeniu przez nich wspomnianych filmów. Dodawali przy tym często, że praca z takimi filmami pozwoliła im uzupełnić luki w wiedzy jeszcze ze szkolnej edukacji historycznej, gdy po prostu brakowało czasu na wymienione tematy, które dla wykształcenia germanistów są niezwykle ważne.

Ćwiczenia wprowadzające do pracy z filmem

Film *Sophie Scholl – Die letzten Tage* bez wąpienia może stanowić źródło wiedzy historycznej, dostarczając przy tym materiał do ćwiczeń językowych oraz liczne impulsy do dyskusji. Aby wzbudzić zainteresowanie studentów, już na etapie ćwiczeń wprowadzających warto zaznaczyć, że bohaterką filmu jest ich rówieśniczka – studentka, uzupełniając prezentację biogramów bohaterów o archiwalne zdjęcia. Należy też podkreślić, że w filmie chodzi nie tylko o treści historyczne, lecz także o aktualny do dziś problem zachowania w sytuacjach wymagających konfrontacji własnych przekonań z poglądami innych, a co za tym idzie – kwestię odwagi cywilnej. W materiałach dotyczących filmu opracowanych na przykład przez Goethe-Institut Brüssel znaleźć można wiele ćwiczeń dotyczących tego zagadnienia, począwszy od wyjaśnienia pojęcia odwagi cywilnej i jej współczesnego rozumienia. Dobrze sprawdzają się zadania, w których studenci poddają analizie policyjne zalecenia dotyczące zachowania w sytuacjach, kiedy należy wykazać się taką odwagą, bez narażania się przy tym na niebezpieczeństwo. Studenci przeważnie z ożywieniem dyskutują, jak sami zachowaliby się w określonej sytuacji, a następnie w grupach opracowują kampanię reklamową promującą odwagę cywilną w codziennych sytuacjach, zwracając przy tym uwagę na powody agresywnych zachowań i skuteczne sposoby ich niwelowania.

Obejrzenie filmu jest poprzedzone wyjaśnieniem kluczowych pojęć, istotnych dla tła historycznego przedstawionych wydarzeń, takich jak *Weisse Rose*, *Geheime Staatspolizei*, *Ostfront*, *Schlacht um Stalingrad*, *Volksgerichtshof*, *Holocaust*, informacje o głównych bohaterach można zaś uzupełnić prezentacją ich zdjęć.

Ćwiczenia po obejrzeniu filmu

Ponieważ film jest dość długi (ok. 116 minut), w praktyce dydaktycznej sprawdza się podzielenie projekcji na dwa lub nawet trzy etapy (odpowiadające wspomnianemu wcześniej podziałowi akcji). Jeśli kolejny etap oglądania poprzedzamy krótkim streszczeniem wcześniejszych wydarzeń (opierając się na przykład na fotosach zawartych w dodatkowych materiałach), wówczas studentom jest znacznie łatwiej dokładnie zrozumieć treść filmu. Po obejrzeniu całości najczęściej dokonujemy streszczenia wydarzeń, wykorzystując do tego celu tekst z lukami do uzupełnienia. Na tym etapie efektywne są także ćwiczenia polegające na stawianiu pytań dotyczących akcji i związków przyczynowo-skutkowych pomiędzy kolejnymi zdarzeniami, dopasowywanie podpisów mogących być tytułami do fotosów z poszczególnych scen itp. Kluczową

rolę odegra jednak charakterystyka poszczególnych postaci: nie tylko Sophie i jej brata, lecz także Else Gebel, Roberta Mohra i Rolanda Freislera. Studenci określają, kim były te osoby, jak wyglądały, a zwłaszcza jaką rolę odegrały w przedstawionych na ekranie wydarzeniach, podejmując na zakończenie próbę oceny ich postępowania. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę na przykład na strategię manipulacji stosowaną przez Mohra podczas przesłuchania (która dzięki postawie Sophie wręcz zamienia przesłuchanie w pojedynek psychologiczny) czy na rolę motywów religijnych i symboli (modląca się Sophie, symboliczne umycie rąk przez Mohra, spojrzenia bohaterki w niebo, słońce prześwitujące zza chmur) albo sposoby budowania napięcia za pomocą muzyki. Są to zagadnienia, które sprawdzają się jako impulsy do konwersacji, przede wszystkim jednak rolę taką pełni kulminacyjny moment filmu, w którym Sophie prowadzi z Mohrem dyskusję na temat kwestii sumienia, wierności wyznawanym przez siebie wartościom i zależności między obowiązującym prawem a własnym sumieniem.

Przy omawianiu filmu wyjątkowo efektywne są odpowiednie konfiguracje ćwiczeń językowych, poszerzających słownictwo i mobilizujących do formułowania swobodnych wypowiedzi. Po dokładnym wyjaśnieniu pojęć związanych z ruchem oporu i sądownictwem (*Protestaktion*, *Flugblatt*, *Verhörmethode*, *Gefängniszelle*, *Kriminalbeamter*, *Gerichtsverhandlung*, *Urteilsverkündung*) prowadzący proponuje omówienie przebiegu typowego procesu (z wykorzystaniem uprzednio wyjaśnionych pojęć: *Richter*, *Geschworene*, *Staatsanwalt*, *Verteidiger*, *Angeklakter*, *Publikum*), zwracając uwagę na role i zadania poszczególnych uczestników w standardowym postępowaniu karnym, a następnie porównując go z procesem prowadzonym w sprawie członków Białej Róży, który obserwowali w filmie.

Dla studentów szczególnie zainteresowanych działalnością ruchu oporu interesującą propozycją dydaktyczną może być praca z materiałem historycznym, czyli fragmentami ulotek kolportowanych przez bohaterów. Poza streszczeniem ich treści sprawdzają się zadania polegające na omawianiu na ich podstawie celów politycznych członków Białej Róży, metod walki z reżimem proponowanych przez to ugrupowanie, jak również próba znalezienia odpowiedzi na pytanie, dlaczego ich działalność uznawana była przez narodowych socjalistów za tak niebezpieczną. Natomiast osobom o zainteresowaniach artystycznych nauczyciel może zaprezentować zdjęcia pomnika upamiętniającego Białą Różę, który znajduje się na dziedzińcu uniwersytetu w Monachium, inicjując dyskusję na temat jego formy, propozycji innego wyglądu itd.

Zwracając uwagę na aktualność problematyki poruszanej w filmie, mimo że dotyczy on wydarzeń z przeszłości, warto podkreślić, iż wszyscy członkowie organizacji: Sophie, jej brat i przyjaciele, byli studentami. Dzisiaj również istnieje wiele grup studenckich, angażujących się na rzecz różnych przedsięwzięć społecznych czy politycznych. Studenci mogą zatem wypowiedzieć się, jakie przykłady takich form aktywności są im znane, jak oceniają współczesne zaangażowanie studentów oraz czy sami skłonni są poświęcić się takiej działalności i dlaczego. Motywacja stanowi ważne zagadnienie, które pojawia się na każdym etapie omawiania filmu, dlatego pisemną formą pracy podsumowującej wcześniejsze rozważania może być na przykład list Sophie do narzeczonego (jak wiadomo z jej pamiętnika, walczącego na froncie wschodnim), list, w którym wyjaśnia mu ona motywy swojego postępowania (więcej propozycji dydaktycznych: Anders i in. 2007).

Korzyści z pracy z fabularnym filmem historycznym na praktycznych zajęciach językowych

Omówione propozycje dowodzą, że praca z fabularnym filmem historycznym na zajęciach praktycznych z języka niemieckiego jako obcego jest jak najbardziej celowa, umożliwia bowiem wgląd w niemiecką historię i kulturę oraz ukazuje jej wielowymiarowość. Dostarcza zarazem wielu bodźców do refleksji, które – obok aspektu językowego – bez wątpienia stanowią warunek udanej komunikacji z przedstawicielami innych narodów. We współczesnej dydaktyce nauczania języków obcych kładzie się nacisk na rozwijanie kompetencji interkulturowych, a omawiany przykład pokazuje, że w wielu przypadkach filmy historyczne mogą stanowić źródło wiedzy, której nie przekazuje się na lekcjach historii. Tak więc praca z filmem to nie tylko ćwiczenia rozwijające kompetencje językowe, lecz także uzupełnienie luk w wykształceniu historycznym – wielu studentów germanistyki przyznało, że przed obejrzeniem filmu o Sophie Scholl w ogóle nie wiedziało o istnieniu studenckiego ruchu oporu w III Rzeszy. Zdecydowanie można zatem stwierdzić, że filmy fabularne zajmujące się narodowym socjalizmem w Niemczech odgrywać mogą na zajęciach z języka niemieckiego jako obcego szczególnie ważną rolę: jako odpowiedź na zainteresowanie uczących się historią tego okresu i podejściem do niej młodych ludzi oraz jako jedno z najważniejszych źródeł tworzących obraz tej historii (Scharnowski 2015).

BIBLIOGRAFIA

- Anders, P. i in. (red.) (2007), *Rund um den Film „Sophie Scholl“*. Kopiervorlagen für den Deutschunterricht, Berlin: Cornelsen Verlag.
- Bauernfeind, V. (2015), *Lernen mit Film: eine Frage der Einstellung?*, [w:] T. Welke, R. Faistauer (red.), *Film im DaF / DaZ-Unterricht*, Wiedeń: Praesens Verlag, s. 54–65.
- Chudak, S. (2018), *Filme als Fenster zur deutschsprachigen Welt. Überlegungen zu den Möglichkeiten der Förderung interkulturellen Dialogs im DaF-Kontext durch Arbeit mit Filmen*, [w:] „Koniner Sprachstudien”, nr 6, PWSZ w Koninie, s. 11–35.
- D’Alessio, G., Saurer, M. (2007), *Sophie Scholl – Die letzten Tage*, [w:] „Fremdsprache Deutsch”, nr 36, s. 48–51.
- Goethe-Institut Brüssel *Arbeitsmaterialien zum Film „Sophie Scholl – Die letzten Tage“*, [online] <www.goethe.de/resources/files/pdf72/Sophie_Scholl.pdf> [dostęp: 15.01.2019].
- Herzner, D. (2016), *Ein dreifacher Zugang zum Nationalsozialismus. Filme im landeskundlichen DaF-Unterricht*, „Unterrichtsforum”, 24 (2016), nr 1, s. 14–21 <forumdeutsch.ca/de/unterrichtsforum> [dostęp: 18.01.2019].
- Kühn, H. (2007), *Die Sonne scheint noch: Zu Marc Rothemunds Sophie Scholl – Die letzten Tage*, [w:] M. Frölich i in. (red.), *Das Böse im Blick: Die Gegenwart des Nationalsozialismus im Film*, Stuttgart: edition text + kritik, s. 231–245.
- Lay, T. (2007), „Sophie Scholl – Die letzten Tage”: *Möglichkeiten zum Einsatz im DaF-Unterricht*, [w:] „Info DaF”, nr 5, s. 503–514.
- Scharnowski, S. (2015), *DEFA-Filme im kulturwissenschaftlichen Unterricht Deutsch als Fremdsprache*, [w:] T. Welke, R. Faistauer (red.), *Film im DaF / DaZ-Unterricht*, Wiedeń: Praesens Verlag, s. 90–106.
- Surmacz, R. (2012), *Po co nam historia???* <www.wpolityce.pl> [dostęp: 20.01.2019].
- Trzybulska, M. (2014), *Ile historii potrzeba na lekcji języka niemieckiego? Rola treści historycznych w procesie uczenia się i nauczania języka niemieckiego*, [w:] O. Majchrzak (red.), *PLEJ 3, czyli PsychoLingwistyczne Eksploracje Językowe*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 91–109.

FILMOGRAFIA

- Rothemund, M. (reż.) (2005), *Sophie Scholl – Die letzten Tage*, [DVD] X Verleih.

DR HAB. DOROTA TOMCZUK Adiunkt w Katedrze Kultury Krajów Niemieckojęzycznych w Instytucie Filologii Germańskiej KUL. Zajmuje się kierunkami rozwoju teatru współczesnego, gatunkami filmowymi, nurtami rozwoju prasy i radia, adaptacjami filmowymi jako szczególnymi przypadkami związków filmu i literatury, kontekstem kulturowym kina oraz zagadnieniami związanymi z dydaktyzacją sztuk audiowizualnych jako środka przekazu i pomocy naukowej.

Wyryte w pamięci

Wizualizacje w nauce języka angielskiego

DOROTA KONDRAT

Wizualizacje to nic innego jak wyobrażanie sobie scen z dużą wyrazistością. To nie tylko ujrzenie czegoś oczami wyobraźni, lecz także usłyszenie dźwięków, poczucie zapachu, smaku, dotyku, faktury i temperatury. Wizualizacje są podstawą używania technik pamięciowych, zwanych mnemotechnikami (*mnemonics*), a te są świetnym sposobem na trwałe uczenie się słownictwa w języku obcym.

Stosując wizualizacje, należy pamiętać o kilku zasadach, a mianowicie: uruchomić wszystkie zmysły i je wyostrzyć, skorzystać z humoru i absurdu, a także twórczo zmieniać różne parametry obrazu, czyli powiększać go i zmniejszać lub po prostu go „poruszyć”, ponieważ to, co niezwykle, niecodzienne i dynamiczne, zapada w pamięć szybko i głęboko. Warto zatem trenować wizualizacje jak najczęściej, stosując wymyślone przez siebie ćwiczenia, takie jak: „Zamknij oczy. Zrelaksuj się. Wyobraź sobie listonosza na rowerze. Listonosz ma ciężką torbę, mimo to jedzie szybko, bo właśnie zjeżdża z górki. Jest wiosna, świeci słońce i przyjemnie grzeje w twarz. Ćwierkają ptaki, szumią drzewa. Nagle silny podmuch wiatru przynosi zapach świeżo skoszonej trawy...” Takie wizualizacje niezwykle pomagają w stosowaniu mnemotechnik, a im częściej się je ćwiczy, tym lepszej jakości są skojarzenia, te zaś nie muszą się wiązać z wysiłkiem intelektualnym, bo przy regularnych ćwiczeniach pojawiają się natychmiast i są bardzo przyjemne.

W ćwiczeniu wizualizacji przydatne są również treningi autogenne Schultza. Jest to sprawdzony w terapii sposób relaksacji i redukcji rozmaitych zaburzeń. Polega on między innymi na wyobrażaniu sobie różnych doznań w ciele, takich jak uczucie ciężaru, ciepła, chłodu. Nagrania z treningiem autogennym można znaleźć np. na YouTube.

Kotwice pamięci - NLP i warunkowanie

Pomysł stosowania mnemotechnik w uczeniu się języka odpowiada konceptowi zakotwiczenia w tzw. neurolingwistycznym programowaniu. Zakotwiczenie polega na tym, że bodziec wizualny (obraz), kinestetyczny (ruch ciała, dotyk) lub dźwiękowy wywołuje reakcje organizmu (określone zachowania i emocje). Kotwiczenie jest na ogół nieświadome i stanowi nieodłączny czynnik uczenia się. Przykładem jest wyćwiczenie odruchu Pawłowa: na dźwięk dzwonka psy się ślinią w oczekiwaniu na jedzenie. Podobnie zachowujemy się i my: gdy spotykamy kogoś nielubianego, mamy podwyższone tętno i się denerwujemy, a gdy słyszymy „Kocham cię” wymawiane przez bliskiego nam człowieka, czujemy błogą „miękkosć” w kolanach. Psychologia opisuje warunkowanie (czyli wpływ bodźca na zachowanie lub postawę) jako podstawową formę uczenia się ludzi i zwierząt.

Techniki pamięciowe opierają się na dwóch sposobach zapamiętywania: przez kojarzenie i przez wizualizowanie z włączeniem emocji. Silne wrażenie emocjonalne może być spowodowane brzmieniem słowa lub podobieństwem do czegoś nam znajomego (jest to szczególnie ważne przy uczeniu konotacji słów). Nie podchodzimy przecież do

języka intelektualnie i obiektywnie. Są słowa, które wywołują w nas przyjemne uczucie; są też takie, które wzbudzają wstręt, oburzenie albo inne silne negatywne reakcje. Tak jest w rodzimym języku i tak powinniśmy się uczyć języka obcego: ważne jest, by wiedzieć, które słowa są pozytywne, które negatywne. Dlatego poleca się dramę w nauce języka – aby całym sobą, angażując ciało i emocje, odczuwać siłę słów. Na przykład słowo *devastating* ma bardzo silny ładunek emocjonalny i zwykłe przetłumaczenie go na język polski nie może być tym samym, co poczucie go na własnej skórze. Namówmy więc uczniów na wyrażenie emocji tym słowem: niech wyobrażą sobie sytuację, która wywołuje w nich uczucia odpowiadające temu słowu, i odegrają ją. Pozostawiając tego typu emocjonalne ślady, możemy nauczyć się języka z powodzeniem i na trwałe.

Są jednak słowa, które mają zupełnie neutralne znaczenie. Możemy je zapamiętywać przez kojarzenie z tym, co już znamy, co łatwo sobie wyobrazić i o co możemy „zaczepić” nową informację. Skojarzenia nie muszą być sensowne ani mądre, wręcz przeciwnie – te absurdalne są śmieszniejsze i bardziej wyraziste. Ważne jest jednocześnie, żeby w poszukiwaniu podobieństw odwoływać się bezpośrednio do nas samych, do naszych bliskich oraz do tego, co lubimy. Metoda personalizacji jest potwierdzonym empirycznie sposobem wzmacniania pamięci krótkiej i długiej. Należy przy tym wykorzystywać dźwięki i dramę. Dobrym przykładem będzie użycie dźwięku „au” w słowie *row* w znaczeniu „awantura” – wystarczy zwizualizować sobie albo, jeszcze lepiej, odegrać scenkę, w której bliskie osoby krzyczą na siebie, kładąc nacisk na „au”. Podobnie bardzo szybko i skutecznie można zapamiętać różnicę w znaczeniu słowa *bow* zależnie od jego wymowy: w przypadku „skłonu” łapiemy się za kręgosłup i wypowiadamy *bow*, wyraźnie podkreślając „au”; a gdy chodzi nam o „łuk”, odgrywamy czynność strzelania z łuku i trafivszy do celu, krzyknijemy *oh – my bow!*

Głupie skojarzenia – czy jednak nie takie głupie?

Zapamiętywanie słów przez wizualizację podobieństw między nimi jest jedną z najstarszych technik pamięciowych, wciąż jednak niedocenianą. Nie jest ona zarezerwowana dla osób o bogatej wyobraźni, a pierwsze skojarzenie, nawet niezbyt mądre, jest najlepsze. Na przykład angielskie słowo *frank* (szczerzy) można skojarzyć z jakimś Frankiem, który oburza nas lub ujmuje swoją szczerością. *Stomach* (żołądek, brzuch, wym.: „stomak”) można zapamiętać przez wyobrażenie siebie leżącego na łące ze stoma makami wyrastającymi z brzucha. Zapamiętując *choke* (czyli „zakrztusić się”), brzmiące jak „czołg”, można wyobrazić sobie siebie w tym dusznym pojeździe na

planie *Czterech pancernych i psa*, gdzie nagle zaczyna się krztusić. Wymowę słowa *cushion* możemy skojarzyć z kurzem, a *plum* z plamą na bluzce; *drought* (susza) czytane „draut” dorosłym słuchaczom może się kojarzyć z rautem, czyli przyjęciem, po którym nas „suszy”. Z kolei *draught* (powiew, cug, przeciąg) czytane „draft” można zestawić w myślach z tratwą („raft”), samolotami RAF-u czy warcabami (*draughts*) i odegrać do tego zabawną scenkę. Stosując skojarzenia, zapamiętywać można wszystko, nawet egzotyczne nazwiska. Musimy jednak pilnować, by dźwięki łączonych ze sobą słów były jak najbardziej zbliżone, gdyż puszczając wodze fantazji, tracimy precyzję, a to grozi niepoprawnym zapamiętaniem słów.

Wyobrażenia lingwistyczna

Ucząc się słów, szukajmy ich rodzin, czyli np. części mowy pochodzących od czasownika lub rzeczownika. Między słowami zdarzają się jednak pozorne pokrewieństwa, dlatego wykorzystujemy je, układając gry słowne. Na przykład angielskie *jump* (skakać) i *jumper* (sweter i skoczek) można połączyć w jedno i zwizualizować jako Adama Małysza skaczącego w swetrze. Im więcej zmysłów i emocji zaangażujemy w proces kojarzenia, tym większa gwarancja zapamiętania słów na długie lata. Tak więc kojarząc dwa nowe wyrazy ze znanym skoczkiem, musimy oczami wyobraźni zobaczyć skocznię, usłyszeć tłum kibiców krzyczących „Jump!”, poczuć zimno i ekscytację.

Aby nowe słowa zapadły nam w pamięć, warto również układać rymy, dopasowując wyrazy o podobnym brzmieniu, np. *I can afford a Ford; I always have toast when I'm off the coast*. Podobnie działa układanie dowcipnych zdań z wyrazami, w których intonujemy tę samą sylabę, np. *I deserve a dessert; My career began in Japan*.

Z kolei sposobem na zapamiętanie przyimków w związkach wyrazowych jest wykorzystanie ruchu i lokalizacji. Po pierwsze ustalmy z uczniami kod, za pomocą którego, gestykulując, będą ilustrować przyimki miejsca, np. *on* – kładziemy rękę na głowie, *in* – trzymamy rękę w kieszeni, *with* – chwytamy kogoś za rękę, *around* – rozglądamy się wokół, *at* – rysujemy w powietrzu „małpę” (@), *out (of)* – wskazujemy komuś drzwi wyjściowe, *into* – wkładamy dłoń do torby, *off* – wykonujemy gest odpychania itp. Gestykulacja według kodu z użyciem czasowników ułatwi uczenie się wyrażen przyimkowych i czasowników frazowych (*phrasal verbs*) – wystarczy skojarzyć dosłowne znaczenie czasownika z przyimkiem (np. *put sth up* – położyć coś na górze) ze znaczeniem idiomatycznym (*put sb up* – przeniecować kogoś), wizualizując zabawną scenkę. Uczniowie wyobrażają sobie zatem, że przygotowują niespodziewanemu gościowi

posłanie na górnej półce w szafie, ponieważ nie mają w domu dodatkowego łóżka.

Natrafiałam kiedyś na przezabawny rysunek wykorzystujący dwuznaczność czasownika: w domu przy drzwiach wyjściowych stoi kot, nie jest to jednak zwykły kot – on się pali. Z salonu żona woła do męża: *Darling, put the cat out, will you?* Mąż posłusznie wstaje, bierze kubek wody i oblewa płonącego kota. *Put out* znaczy przecież zarówno: „wystawić, wypuścić na zewnątrz”, jak i „zgasić, ugasić” (np. papierosa).

Twardy orzech do zgryzienia – jak nauczyć się idiomów

Idiomy nie wzięły się znikąd i poszukiwanie ich źródeł lub przynajmniej samodzielne ich interpretowanie pomaga je zapamiętać. Niemało jest idiomów, które są podobne w różnych językach, np.: angielskie *fight like cat and dog* to polskie „żyć jak pies z kotem”, *bury the hatchet* odpowiada zakopywaniu topora wojennego, a *wolf in sheep's clothing* to nic innego jak wilk w owczej skórze. O wiele więcej jest jednak w mowie związków frazeologicznych i powiedzeń kompletnie niezrozumiałych dla obcych użytkowników języka, takich jak angielskie *to be like chalk and cheese*, a więc „być jak kreda i ser”, czyli całkowicie się różnić. Dlatego zamiast uczyć się ich na pamięć, spróbujmy wnikać głębiej w ich genezę. O ile łatwiej jest zrozumieć, co znaczą idiomy *in the red* oraz *in the black*, gdy wyobrażamy sobie nasze konta bankowe, na których debet zapisany jest na czerwono, a dodatnie saldo na czarno. Nie chodzi tu jednak o opowiadanie historii pochodzenia każdego z idiomów, lecz o pobudzenie wyobraźni uczniów, aby sami spróbowali zrozumieć obcy dla nich koncept. Nauka języka to osvajanie się z innym sposobem myślenia, z wyobrażeniami, które dla rodzimego użytkownika są oczywiste.

Każdy idiom ma znaczenie przenośne, ale można go też odczytywać dosłownie. Ucząc się idiomów, warto

narysować lub odegrać obydwie interpretacje na zasadzie dramy. Idiom *off the cuff* o odpowiadaniu *ad hoc*, bez przygotowania lub sypaniu ripostami jak z rękawa możemy wyobrazić sobie dosłownie: zdania same wylatują z rękawa, tak jak w szkole zdarzało się ze ściągawkami. *Sit on the fence* można zilustrować – na rysunku lub poprzez dramę – pokazując osobę siedzącą na płocie, która waha się, czy stanąć po stronie jednej czy drugiej osoby (wstrzymuje się od opowiedzenia się po jednej stronie dyskusji), *a get cold feet* – przestraszoną osobę, która wycofuje się lub ucieka (np. sprzed ołtarza – warto podawać najczęstszy kontekst).

Przy wizualizowaniu idiomów należy zwracać uwagę na przedimki lub zaimki im towarzyszące. Ilustrując idiom, narysujmy obok A, THE lub ich inicjały otoczone kółkiem, co zabawnie skojarzy się z oznaczeniem przystanków autobusowego i tramwajowego. Kiedy mamy natomiast użyć zaimka dzierżawczego, np. *my, your* itp., klepnijmy się w klatkę piersiową lub wskaźmy osobę, której dotyczy opisywana sytuacja.

Techniki pamięciowe na pierwszy rzut oka mogą wydawać się skomplikowane i wymagające dużego zaangażowania. W rzeczywistości metodom mnemotechnicznym trzeba jedynie poświęcić nieco czasu i energii na początku ich stosowania; potem zaczynamy używać ich automatycznie. Dzięki nim nowe wyrażenia zapamiętujemy raz a dobrze i umiemy je przywoływać, gdy tylko ich potrzebujemy.

DOROTA KONDRAT Psycholożka i anglistka, prowadzi szkolenia w oświacie. Przez 20 lat uczyła angielskiego, trzy lata pracowała jako metodyk nauczania w szkole językowej. Autorka książek *Angielski #GRAMMATYKA* i *Angielski MOVE śmiało. Konwersacje dla młodzieży*, licznych gier edukacyjnych i scenariuszy lekcji. Tworzyła scenariusze twórczej edukacji dzieci i młodzieży w Polskim Stowarzyszeniu Kreatywności oraz w Fundacji INEK.

Warum ist Sport wichtig?

Scenariusz

ANNA KOŃCZAL

Proponowana lekcja języka niemieckiego jest przeznaczona dla uczniów rozpoczynających naukę drugiego języka obcego. Realizacja scenariusza zakłada użycie dostępnych bezpłatnie programów i aplikacji internetowych oraz urządzeń ICT. Inspiracji w zakresie wykorzystywania nowych technologii podczas lekcji języka warto szukać na platformie eTwinning (etwinning.pl/kursy-internetowe).

Typ szkoły: Szkoła podstawowa

Poziom nauczania: poziom A1

Temat: *Dlaczego warto uprawiać sport? – poznajemy nazwy dyscyplin sportowych.*

Powiązanie z wcześniejszą wiedzą: nawiązanie do wiadomości z geografii i biologii.

CELE LEKCJI:

Realizowane

Uczeń:

- podaje podstawowe informacje o Szwajcarii;
- wymienia nazwiska sportowców z krajów niemieckojęzycznych oraz dyscypliny sportu, które uprawiają.

Leksykalne

- wymienia nazwy dyscyplin sportowych w języku niemieckim;
- współtworzy książeczkę tematyczną (lapbook).

Gramatyczne

- tworzy zdania oznajmujące.

CELE WYCHOWAWCZE:

Uczeń:

- komunikuje się w grupie, współpracuje ze wszystkimi członkami grupy, przedstawia swoje zdanie na forum klasy (rozwijanie zdolności interpersonalnych i umiejętności pracy w zespole);
- właściwie wykorzystuje najnowsze technologie informacyjno-komunikacyjne do rozwoju swoich zainteresowań i pasji.

Pytanie kluczowe: Dlaczego warto uprawiać sport?

Umiejętności kluczowe ćwiczone podczas lekcji:

- kompetencje w zakresie wielojęzyczności;
- kompetencje w zakresie umiejętności osobistych, społecznych i uczenia się;

- kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej;
- kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji;
- kompetencje cyfrowe.

Metody pracy: rozmowa kierowana, aktywizujące: gry dydaktyczne, burza mózgów, elementy kodowania, metoda ćwiczeń praktycznych, prezentacja.

Formy: praca indywidualna, praca w grupach.

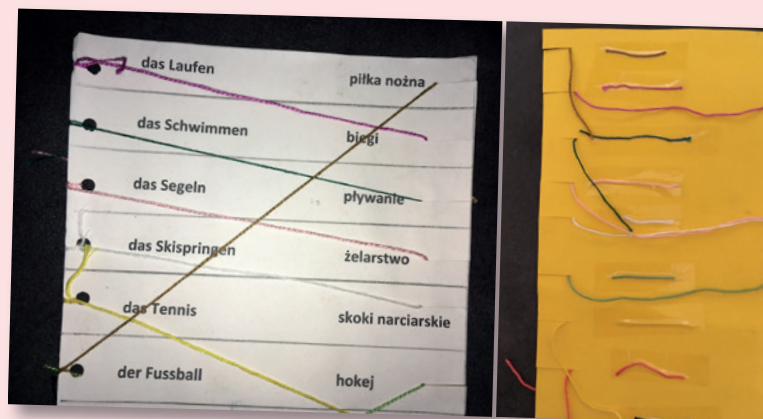
Pomoce dydaktyczne: ćwiczenia i fiszki przygotowane

przez nauczyciela i uczniów, „światelka” – karty w trzech kolorach do uzyskania informacji zwrotnej.

PRZEBIEG LEKCJI:

Wprowadzenie

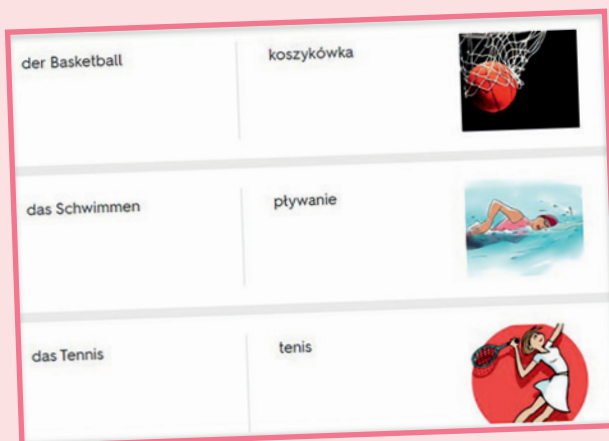
Nauczyciel wita się z uczniami, intonując piosenkę *Guten Tag* (www.youtube.com/watch?v=WQrHkXCMTeA), i sprawdza listę obecności. Następnie wyjmuje „tajemniczy worek” i pokazuje uczniom sprzęt sportowy (piłkę oraz raketkę do tenisa), a także przedmioty związane ze Szwajcarią (czekoladę, zegarek, banknot, ser). Zadaje uczniom pytania: *Warum treibst du Sport?* (Dlaczego



„Zasnurowane ćwiczenie”



„Światelka”



Przykład fiszki wykonanej w aplikacji Quizlet

uprawiasz sport?), *Warum ist die Schweiz untypisch?* (Dlaczego Szwajcaria jest nietypowym krajem?) i wspólnie z uczniami formułuje temat oraz cele lekcji. (5 min)

Prezentacja materiału lekcyjnego

Nauczyciel podaje uczniom kryteria sukcesu („podam podstawowe informacje o Szwajcarii, zbuduję po niemiecku zdania oznajmujące i wymienię nazwy dyscyplin sportowych”) i zapisuje na środku tablicy słowo „SPORT”. Uczniowie wymieniają i wypisują na tablicy skojarzenia z tym hasłem, np. *der Fußball* (piłka nożna), *sportlich* (wysportowany), *die Gesundheit* (zdrowie), *gesund* (zdrowy), *der Ball* (piłka).

Uczniowie otrzymują od nauczyciela kartkę z nazwami dyscyplin sportowych w języku niemieckim. Następnie podchodzą do stolika, na którym znajdują się fiszki oraz „magiczne pudełko”. Uczniowie sprawdzają znaczenie nowego słowa, wrzucając fiszkę do pudełka. Fiszka jest dwustronna, dlatego po wrzuceniu zmienia się jej położenie i pojawia się znaczenie wybranego słowa. (10 min)

Uwagi: Fiszki można przygotować za pomocą aplikacji Quizlet. Każda fiszka jest dwustronna: na pierwszej stronie znajdują się zdjęcie oraz nazwa dyscypliny sportowej w języku niemieckim, a na odwrocie – znaczenie

Nazwa państwa: Szwajcaria/die Schweiz

Języki urzędowe: niemiecki, francuski, włoski, retoromański

Podział administracyjny: 26 kantonów

Stolica: Berno – Bern

Jednostka monetarna: frank szwajcarski CHF

1 frank szwajcarski = circa 3, 80 zł

Die Symbole der Schweiz

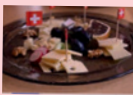
die Uhr



die Bank



der Käse



die Schokolade



Sport in der Schweiz

Simon Ammann



das Skispringen

Roger Federer



das Tennis

Alexander Frei



der Fussball

Szwajcaria w pigułce



Przykład wykonanego
w klasie lapbooka

Zasady pracy w zespole

1. Współpracując, osiągniecie więcej.
2. Za realizację zadania odpowiada cały zespół.
3. Dbajcie o dobrą atmosferę pracy w zespole.
4. Kontrolujcie czas.
5. W trudnych sytuacjach zawsze pomagajcie sobie nawzajem.

Co to jest
Lapbook?



Kod QR z ukrytą definicją lapbooka

słowa w języku polskim. We wnętrzu „magicznego pudełka” pod odpowiednim kątem jest przyklejona kartka, dzięki której fiszka się odwraca (www.youtube.com/watch?v=0UIZycDotjM&feature=youtu.be).

Utrwalenie materiału lekcyjnego

Uczniowie ćwiczą wymowę słów za pomocą aplikacji Quizlet oraz odpowiadają na pytania nauczyciela: *Welchen Sport treibst du?* (Jaki sport uprawiasz?), *Warum treibst du Sport?* (Dlaczego uprawiasz sport?). Następnie nauczyciel – korzystając z wcześniej przygotowanej prezentacji Prezi – przedstawia podstawowe informacje o Szwajcarii oraz nazwiska szwajcarskich sportowców. (5 min)

Wykorzystanie materiału lekcyjnego

Uczniowie za pomocą dowolnej aplikacji do skanowania kodów skanują kod QR znajdujący się w prezentacji i poznają definicję lapbooka, a także zasady pracy w zespole. Wykonują ćwiczenie polegające na połączeniu nazwiska sportowca z dyscypliną sportową, którą uprawia. Uczniowie tworzą w grupach lapbooki, a następnie wszystkie grupy kolejno przedstawiają swoje prace na forum klasy. (20 min)

Uwagi: Lapbook to nie tylko interaktywna książeczka – przygotowywanie go to wspaniałe ćwiczenie motywujące uczniów do pracy. Podczas tworzenia lapbooka uczniowie utrwalają i zapamiętują wiadomości poznane na lekcji.

Ewaluacja

Po zaprezentowaniu prac uczniowie wspólnie decydują, który lapbook ich zdaniem jest najbardziej twórczy, a następnie wykonują zadanie sprawdzające stopień opanowania przez nich wiadomości i umiejętności. „Zasnurowane ćwiczenie” polega na połączeniu, za pomocą kolorowych sznureczków, słów w języku niemieckim ze słowami w języku polskim. Uczniowie po wykonaniu zadania otrzymują informację zwrotną, która znajduje się na odwrocie. (Jeżeli uczeń poprawnie połączy nazwy dyscyplin sportowych z ich znaczeniem, to na odwrocie sznurki w linii poziomej będą miały identyczny kolor).

Uczniowie podsumowują zajęcia, korzystając np. ze zwrotów. (5 min):

Na dzisiejszej lekcji nauczyłem/am się ...

Po dzisiejszej lekcji potrafię...

Zainteresowało mnie...

Trudność sprawiło mi...

Najbardziej podobało mi się...

Uczniowie pokazują „światełka”, czyli karty w trzech kolorach z informacją zwrotną dla nauczyciela. Znaczenie światełek:

Zielone – „Wiem, rozumiem”;

Żółte – „Muszę jeszcze powtórzyć”;

Czerwone – „Nie wiem, nie rozumiem”.

ANNA KOŃCZAL Od 10 lat nauczycielka języka niemieckiego w Zespole Szkół w Barcinie, egzaminator OKE w Gdańsku. Uczestniczka wielu kursów internetowych na platformie eTwinning.

Języki na kółkach, czyli interaktywne ćwiczenia dla młodszych i starszych

MARLENA DECKERT

Przedstawiamy serię interaktywnych ćwiczeń przygotowanych przez studentów Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego, którzy na pokładzie Mobilnego Centrum Edukacyjnego FRSE objechali kawałek Polski, prezentując uczniom i nauczycielom swoje pomysły na naukę języka połączoną z zabawą i nowymi technologiami. W niniejszym wydaniu JOWS: *storytelling*, teatrzyk *kamishibai* i „Opowieść o Węgielku”.

**W lipcu br. odbędą się obrady jury tego-
rocznej edycji konkursu European Language Label, podczas których zostaną wyłonione zwycięskie projekty. Mobilne Centrum Edukacyjne odwiedzi laureatów w instytucji edukacyjnej, w której projekt koordynowany. Więcej informacji o certyfikacie ELL na stronie: www.ell.org.pl**

European Language Label (ELL) to prestiżowy certyfikat jakości w edukacji językowej. W tym roku obchodzi swoje 20-lecie w Europie. Konkurs, którego laureatom przyznaje się ów certyfikat, to z całą pewnością okazja do zaprezentowania pasji edukacyjnych i wysokich umiejętności w planowaniu i realizacji twórczych działań wychodzących poza rutynę szkolną. Jest również okazją do tego, by docenić i upowszechnić w środowisku nauczycieli najbardziej kreatywne i innowacyjne projekty. Mogą one stać się cennym impulsem i zachętą do podejmowania autorskich działań dających prawdziwą satysfakcję z wykonywania zawodu nauczyciela. „Angielski pod strzechą”, „Melodyjny niemiecki”, „Francuski w lokalnej sieci”, „Łacina i nowoczesność”, „Nieobcy język polski”, „Język na służbie”, „Blżej języków, bliżej siebie” – to tylko niektóre nagrodzone projekty pokazujące, że kreatywność i wspólne działanie są miarą prawdziwego sukcesu.

Każdego roku do konkursu przystępuje wiele szkół i placówek wszystkich szczebli edukacyjnych, a uroczyste wręczenie europejskiego certyfikatu jest szczególnym wyróżnieniem potwierdzającym najwyższą jakość pracy w zakresie kształcenia językowego. W roku szkolnym 2017/2018 uroczystość wręczenia certyfikatów European Language Label przebiegała inaczej niż zwykle i odbyła się w siedzibie nagrodzonych szkół i placówek, gdzie w wyznaczonym dniu stanęło Mobilne Centrum Edukacyjne (MCE). To tu nagrodzone szkoły odbierały certyfikaty w obecności władz szkoły oraz władz samorządowych, a następnie młodzież i nauczyciele uczestniczący w projekcie mogli wziąć udział w interaktywnych grach i zabawach językowych przygotowanych przez studentów Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego (CKNJOiEE) pod opieką merytoryczną swoich wykładowców: dr Marleny Deckert, dr Małgorzaty Piotrowskiej-Skrzypek, dr Agnieszki Sochal i Anny Walewskiej. W okresie od 1 października do 30 listopada 2018 r. studenci odwiedzili szkoły i placówki edukacyjne w Gdyni, Szamotułach, Zgłobniu, Turku, Udaninie i we Wrocławiu, gdzie przeprowadzili autorskie zajęcia z zastosowaniem dostępnych narzędzi cyfrowych.

Głównym założeniem ćwiczeń było pokazanie możliwości, jakie daje wykorzystanie nowatorskich rozwiązań o charakterze ludycznym w nauce języka angielskiego,

francuskiego i niemieckiego. Podczas ich opracowywania zwrócono szczególną uwagę na ukazanie podobieństw między językami oraz elementów wspólnych dla wielu kultur, co ma duże znaczenie w procesie akwizycji języka obcego. Z uwagi na znaczny przedział wiekowy uczestników opracowano ćwiczenia dla różnych grup wiekowych i etapów edukacyjnych.

Punktem wyjścia do ćwiczeń interaktywnych adresowanych do uczniów z poziomu edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej stała się opowieść pt. „Węgielek” autorstwa Katarzyny Ciszewskiej, studentki Uniwersyteckiego Kolegium Kształcenia Nauczycieli Języka Francuskiego UW, która opowiedziała w niej historię czarnego bociana przemierzającego Europę w poszukiwaniu przyjaciół. Wykorzystano tu technikę *storytellingu* opartą na strukturze bajki. Jej bohater odkrywa życiową prawdę dzięki tym wszystkim, których spotyka na swej drodze podczas długiej i trudnej wędrówki.

Do opowiedzenia historii wykorzystano technikę teatralną *kamishibai*. Było to możliwe dzięki współpracy z Krzysztofem Lamchem, grafikiem komputerowym, który opatrzył opowiadanie ilustracjami.

Następujące po opowiadaniu interaktywne ćwiczenia (*follow-up*), które nawiązywały tematycznie do przygód bociana, były dla uczestników okazją do wirtualnej podróży

po Europie i odkrycia tego, co wyróżnia i co łączy mieszkańców poszczególnych regionów.

Oprócz ćwiczeń interaktywnych wykorzystano również grę planszową dla najmłodszych autorstwa Agaty Pierzchały, która wprowadziła elementy wielojęzyczne nawiązujące do historii Węgielka. Uczestnicy mogli poznać flagi państw, które odwiedził czarny bocian oraz nauczyć się kilku podstawowych zwrotów w różnych językach Europy.

BIBLIOGRAFIA:

→ Greimas, A.J., Leach, E. (1989), *Rytuał i narracja*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

DR MARLENA DECKERT Absolwentka filologii romańskiej KUL. Wieloletni nauczyciel języka francuskiego w lubelskich szkołach. Obecnie wykładowca w CKNJOiEE UW. Członek Zarządu Głównego PROF-EUROPE Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Francuskiego w Polsce. Współorganizatorka krajowych i międzynarodowych konferencji dla nauczycieli.

O tym, dlaczego warto zgłaszać projekty do konkursu European Language Label, mówi przewodnicząca jury, prof. Hanna Komorowska, w filmie dostępnym pod linkiem: www.youtube.com/watch?v=SmKAEOMr3pU&feature=youtu.be



„Węgielek” – opowiadanie dla młodszych dzieci w formie teatryku *kamishibai*

Autorka: Katarzyna Ciszewska

Uwagi:

Każda ilustracja odpowiada planszy w teatryku *kamishibai* z tekstem zapisanym z tyłu każdej planszy (10 min);

W opowieści pojawia się piosenka *Panie Janie* w różnych językach: przy każdej wersji uczniowie wraz z prowadzącymi wystukują melodię na prostych instrumentach muzycznych.

Rysunek 1. Studentka Agata Pierzchała przedstawiająca dzieciom „Węgiełka” podczas wręczenia certyfikatu ELL 2018 w SP w Zgłobniu.

Ilustracja 1

Pewnego razu na mazurskiej wsi przyszedł na świat bocian inny niż wszystkie. Rodzice nazwali go Węgielek, gdyż był czarny jak smoła. Odróżniał się od reszty, więc inne bociany śmiały się z niego, żartowały, że jest brudny i że powinien umyć się w sadzawce.



Ilustracja 1

Ilustracja 2

Węgielek był bardzo nieszczęśliwy, a jedynym ptakiem, który chciał z nim rozmawiać, była stara mądra sowa. Przychodził więc do niej każdego dnia i żalił się na swój los. Sowa chciała pomóc swojemu przyjacielowi, więc powiedziała mu, że czarne bociany żyją w dalekiej **España** i żeby tam dotrzeć, będzie musiał pokonać ponad dwa tysiące kilometrów i przelecieć nad kilkoma krajami: **Deutschland, France i Great Britain**.



Ilustracja 2

Ilustracja 3

Gdy tylko Węgielek to usłyszał, natychmiast wyruszył w drogę, kierując się na zachód. Zanim wzbił się w niebo, wszyscy zaśpiewali mu na pożegnanie:

*Panie Janie, panie Janie,
Rano wstań, rano wstań,*

*Wszystkie dzwony biją, wszystkie dzwony biją,
bim bam bom, bim bam bom!*



Ilustracja 3

Ilustracja 4

Węgielek nie miał jednak doświadczenia i zamiast wzbić się wysoko, tuż nad Berlinem uderzył w drzewo i zranił sobie skrzydło. Wolno opadając na ziemię, wylądował w **Bayern**. Znalazły go dwie czaple, Helga i Friedrich, które przywitały się z bocianem: *Guten Tag*. Zaraz potem zapytały: *Wie heist du?* („Jak się nazywasz?”), a następnie: *Woher bist du?* („Skąd pochodzisz?”).



Ilustracja 4

Ilustracja 5

Węgielek pokazał zranione skrzydło, więc czaple zabrały go do swojego gniazda. Opiekowały się nim kilka tygodni, aż w końcu mały bocian poczuł się dobrze. Nauczył się też języka niemieckiego i każdego dnia śpiewał z przyjaciółmi:

*Bruder Jacob, Bruder Jacob,
Schläfst du noch? Schläfst du noch?
Hörst du nicht die Glocken? Hörst du nicht die Glocken?
Ding, dang, dong. Ding, dang, dong.*



Ilustracja 5

Ilustracja 6

Węgielek wciąż marzył o dalszej podróży, żeby odnaleźć czarne bociany w dalekiej **España**. Skierował się więc na zachód. Kiedy leciał nad **France**, zaczęło mu burczeć w brzuchu. Postanowił wylądować w pięknej krainie **Camargue**, żeby coś zjeść.



Ilustracja 6

Ilustracja 7

Spotkał tam duże różowe flamingi brodzące w wodzie, które gdy tylko go dostrzegły, powitały go głośnym *Bonjour!* i zapytały: *Comment ça va? Qu'est-ce qui se passe?* Węgielek nie znał niestety ich języka, ale wskazał na brzusek, pokazując, że jest głodny. *Les flamants roses* od razu go zrozumiały i obdarowały różnymi smakołykami. Były wśród nich ślimaki i różne owady, ale Węgielkowi najbardziej smakowały nie *des escargots*, nie *des insectes*, tylko *des grenouilles*, czyli żaby.

Ilustracja 8

Węgielek chciał nauczyć się jeszcze wielu innych zwrotów francuskich, ale musiał ruszać w dalszą podróż. Zanim jednak opuścił nowych przyjaciół, zaśpiewał z nimi po francusku:

*Frère Jacques, frère Jacques,
Dormez-vous, dormez-vous?
Sonnez les matines, sonnez les matines,
Ding, ding, dong, ding, ding, dong.*



Ilustracja 7



Ilustracja 8



Ilustracja 9

Ilustracja 9

Kiedy wzblił się do lotu, nadsycił silny wiatr i zwiął Węgielka w stronę północy, nad **Great Britain**, do **Wales**. Zobaczył

w oddali lecące kanie, które w pierwszej chwili bardzo się go zlekły. Po chwili jednak okazały się bardzo przyjazne. Przywitały go wesołym *Hello, how are you?* i zapytały: *Do you need any help?, Did you get lost?* Słyszac, jak nuci znaną im melodię, zaczęły radośnie śpiewać w swoim języku:

*Are you sleeping, are you sleeping,
Brother John, brother John?
Morning bells are ringing, morning bells are ringing.
Ding, ding, dong, ding, ding, dong.*

Ilustracja 10

Węgielkowi bardzo spodobał się pobyt w **Great Britain**. Chciał jednak dotrzeć do swoich korzeni i po wielu perypetiach doleciał w końcu do upragnionej **España**. Odnalazł tam czarne *cigüeñas*, które wyglądały co prawda tak jak on, ale ku zdziwieniu Węgielka też mówiły w innym języku. Na jego widok krzyknęły: *Hola!* i zapytały *Qué tal? Cómo estás?*



Ilustracja 10

Ilustracja 11

W tej samej chwili Węgielek zrozumiał, że wszędzie czuje się jak w domu i że wszędzie ma przyjaciół, którzy może inaczej wyglądają i mówią innym językiem, ale tworzą jedną wielką ptasią rodzinę.



Ilustracja 11

Interaktywny *follow-up* do opowieści „Węgielek”

Przygotowane przez studentów CKNJOiEE ćwiczenia w postaci interaktywnych aplikacji nawiązujących do historii o czarnym bocianie Węgielku zostały opracowane zgodnie z zaleceniami obowiązującej podstawy programowej (2017). Autorki zachowały dbałość o integralny rozwój uczniów I etapu edukacyjnego obejmującego klasy I–III szkoły podstawowej i uwzględniły zasady zintegrowanego kształcenia językowo-przedmiotowego. Wszystkie ćwiczenia nawiązują do kształcenia kompetencji leksykalnej w ujęciu wielojęzycznym oraz wprowadzają ucznia w świat wartości, w tym współpracy i altruizmu.

Ćwiczenia łączą treści językowe z zakresu języków polskiego, angielskiego, francuskiego i niemieckiego oraz nawiązują tematycznie do treści przedmiotowych z takich dziedzin jak: matematyka, geografia, biologia, muzyka, plastyka, historia i wiedza o społeczeństwie. Wśród tematów zaproponowanych w poszczególnych ćwiczeniach można znaleźć takie zagadnienia jak: liczby i figury geometryczne, kierunki świata, kraje i regiony w Europie, regiony i miasta w Polsce, rośliny i zwierzęta Europy, dziedzictwo kulturowe Europy, kuchnie regionalne, kształty i kolory czy różne wersje językowe piosenki *Panie Janie*.

INTERAKTYWNE ĆWICZENIA ONLINE

Autorki: Katarzyna Ciszewska, Barbara Ciborek, Marta Czestkowska, Sara Sader, Ada Jastrzębska

- padlet.com/b_ciborek/wegielek
- learningapps.org/5603925
- learningapps.org/5674551
- learningapps.org/5648964
- learningapps.org/display?v=pdhingzmk18
- learningapps.org/watch?v=p6vfbr1sa18
- learningapps.org/display?v=p19hhnypc18
- learningapps.org/display?v=pe5i0tuz318
- learningapps.org/watch?v=p0hj0xz0v18

Gra planszowa „Podróż Węgielka”

Autorka: Agata Pierzchała

Gracze wybierają kolory pionków. Rzucając kostką, ustalają między sobą kolejność. Szczegółowe reguły obowiązujące w grze:

Pole 4 – Gracz musi na zdjęciu rozpoznać flagi Francji, Polski, Niemiec, Hiszpanii oraz Wielkiej Brytanii. Przy odpowiedzi musi użyć nazwy kraju w jego języku (*France, Polska, España, Deutschland* oraz *Great Britain*). Nagroda: Gracz przechodzi jedno pole do przodu.

Pole 7 – Gracz musi się przedstawić w wybranym przez siebie języku obcym. Nagroda: Dodatkowy rzut kostką.

Pole 9 – Gracz przechodzi na pole 15.

Pole 11 – Gracz musi podać nazwy kolorów swoich ubrań. Nagroda: Gracz przechodzi jedno pole do przodu.

Pole 13 – Żeby przejść dalej każdy gracz musi policzyć do 10 w wybranym przez siebie języku obcym. Jeśli tego nie zrobi, nie może przejść dalej.

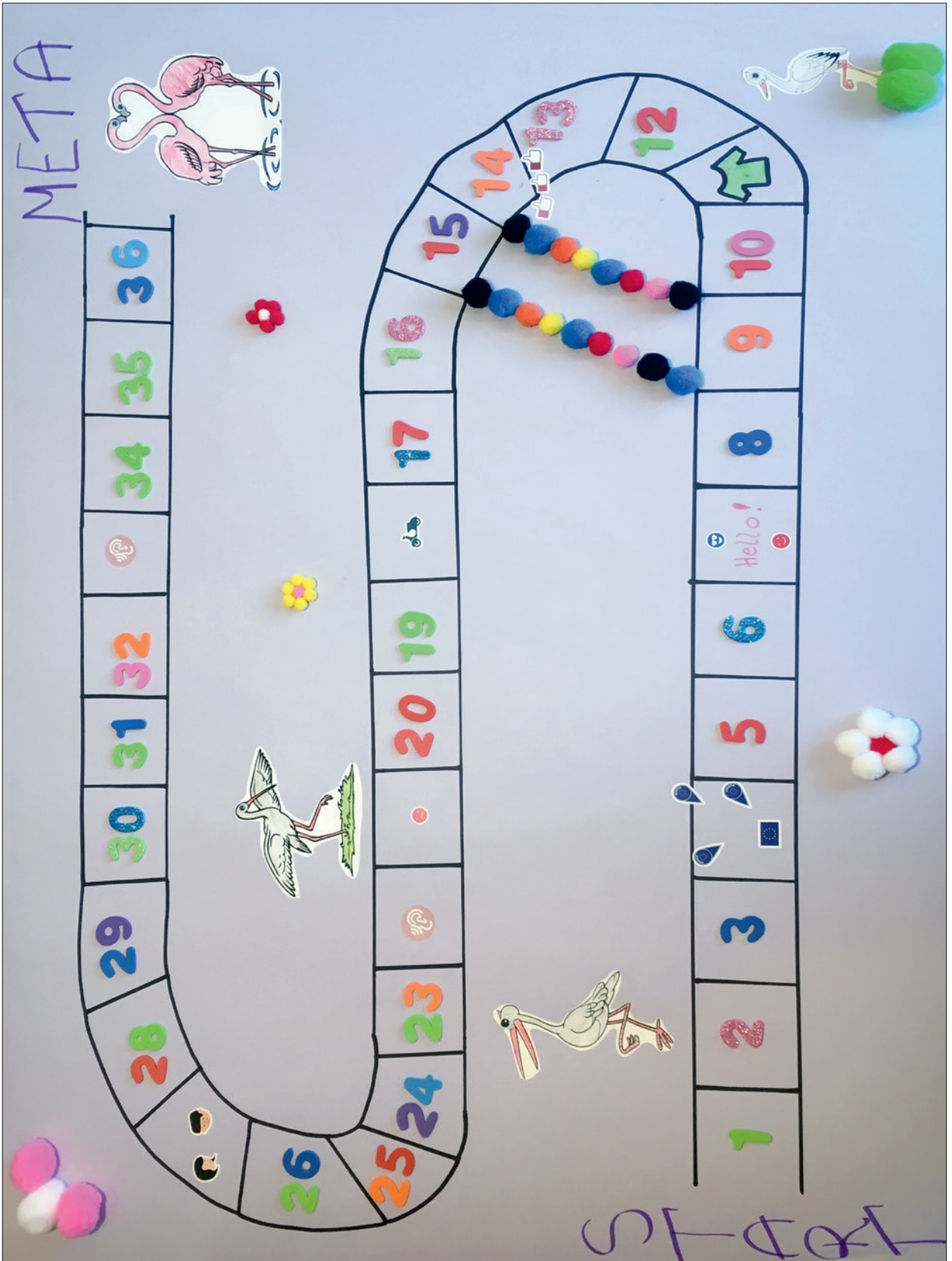
Pole 18 – Gracz musi odpowiedzieć na pytanie: „W jakich krajach był nasz bohater Węgielek?” Nagroda: Gracz przechodzi jedno pole do przodu.

Pole 21 – „Węgielka boli skrzydło. Niestety musi odpocząć.” Gracz traci kolejkę.

Pola 22 i 33 – Gracz musi wysłuchać fragmentu (wybranego przez prowadzącego) nagrania i odpowiedzieć, w jakim języku była prowadzona konwersacja. Nagroda: Dodatkowy rzut kostką.

Pole 27 – Gracz wybiera innego gracza i razem muszą przeprowadzić krótki dialog w wybranym języku.

Wygrywa gracz, który jako pierwszy dotrze do mety.



„Niemiecki = Sukces w Zawodzie”

Projekt edukacyjny Goethe-Institut skierowany do szkół branżowych i techników

IWONA KUCZKOWSKA
PATRYCJA TAJER

GOETHE-INSTITUT

Wychodząc naprzeciw oczekiwaniom rynku pracy i czerpiąc z doświadczeń niemieckiego zawodowego systemu dualnego, Goethe-Institut przygotował projekt edukacyjny „Niemiecki = Sukces w Zawodzie”. Autorzy inicjatywy chcą podkreślić znaczenie języków obcych (na przykładzie języka niemieckiego) oraz przedmiotów ścisłych i zawodowych, a także stworzyć platformę współpracy dla szkół i przedsiębiorstw.

Rok szkolny 2017/2018 był pierwszym, w którym zaczęła obowiązywać reforma edukacji, zmieniająca m.in. strukturę szkolnictwa. Wraz z wydłużeniem nauki w szkołach branżowych i technikach pojawiła się szansa, by podkreślić znaczenie nauczania języków obcych w tego typu placówkach. W związku z tym Goethe-Institut wraz z instytucjami partnerskimi podjął inicjatywę, która pozwoli podnieść rangę zajęć z języków obcych w szkołach prowadzących kształcenie zawodowe i przekonać dyrektorów do rozszerzania oferty językowej w prowadzonych przez nich placówkach, na przykład przez zwiększanie liczby godzin nauki języka obcego ogólnego i specjalistycznego czy organizację praktyk zawodowych z wykorzystaniem języka obcego, w tym przypadku niemieckiego.

Cele projektu

Udział w projekcie ma uświadomić młodzieży – na przykładzie języka niemieckiego – jak ważna jest znajomość języków obcych zarówno w procesie edukacji, jak i podczas planowania kariery zawodowej, a przede wszystkim na rynku pracy. Szczegółowe cele projektu to:

- wsparcie nauczania języków obcych w szkołach branżowych i technikach w Polsce;
- podniesienie kwalifikacji zawodowych nauczycieli i poprawa jakości zajęć z języka niemieckiego;
- podniesienie statusu nauczycieli języków obcych i zwiększenie znaczenia zajęć językowych, a przez to lepsze ich postrzeganie przez uczniów i dyrektorów szkół;
- podkreślenie wagi znajomości języka niemieckiego jako kompetencji przydatnej w całym życiu zawodowym;
- optymalizacja współpracy między nauczycielami języka niemieckiego i nauczycielami przedmiotów zawodowych;
- poprawa biegłości językowej uczniów – rozwój kompetencji komunikacyjnych;
- nawiązanie współpracy pomiędzy przedsiębiorstwami, szkołami i instytucjami związanymi z kształceniem zawodowym;
- nowe pozycjonowanie szkół branżowych i techników w systemie edukacji.

Przebieg projektu

MODUŁ 1

KONKURS „ZAWODOWA ŚCIANA – PLAKAT CYFROWY”

Celem konkursu jest rozwój kompetencji medialnych uczniów oraz zwiększenie świadomości znaczenia otoczenia w procesie dydaktycznym. Zadaniem uczniów jest cyfrowa aranżacja jednej ze ścian pracowni, w której odbywają się lekcje języka niemieckiego i/lub lekcje przedmiotów zawodowych, oraz przekształcenie jej w środowisko sprzyjające pracy i nauce ze szczególnym uwzględnieniem specyfiki poszczególnych zawodów.

MODUŁ 2

KONKURS „MÓJ ZAWÓD – MOJA PRZYSZŁOŚĆ”

Konkurs jest skierowany do szczególnie uzdolnionych uczniów w szkołach branżowych i technikach. Uczestnicy mają za zadanie zaprezentować swój przyszły zawód, przygotowując krótki film reklamowy. Wygrana – dzięki wsparciu organizatorów – ma zapewnić najzdolniejszemu uczestnikowi lepszy start zawodowy.

MODUŁ 3

GRA DYDAKTYCZNA

W ramach projektu powstanie gra dydaktyczna (na poziomie językowym A2), która pomoże uczniom przygotować się do funkcjonowania w konkretnej rzeczywistości zawodowej, w tym do praktyk w firmach. Do gry będzie dołączony materiał dydaktyczny dla uczniów, nauczyciele zaś zostaną przeszkoleni w zakresie zastosowania jej w praktyce.

MODUŁ 4

„WALIZKA ZAWODOWA” Z MATERIAŁAMI DYDAKTYCZNYMI

Tytułowa „walizka” to zestaw materiałów dydaktycznych dla szkół prowadzących kształcenie zawodowe na terenie całej Polski. Materiały mają pomóc nauczycielom w przygotowaniu ciekawych zajęć, skierować uwagę ucznia na komunikowanie się w języku obcym i zachęcić go do postrzegania języka jako narzędzia do osiągnięcia swoich celów zawodowych. „Walizkę zawodową” będzie można wypożyczyć w Goethe-Institut oraz wybranych instytucjach partnerskich.

MODUŁ 5

CYKL SZKOLEŃ DLA NAUCZYCIELI

W ramach tego działania powstanie bogata oferta warsztatów stacjonarnych i webinarium dla nauczycieli języka niemieckiego. Udział w warsztatach umożliwi

uczestnikom podniesienie kwalifikacji zawodowych, co wpłynie na atrakcyjność lekcji i zwiększy motywację uczniów do nauki. Faza pilotażowa obejmie współpracę nauczycieli języków obcych i nauczycieli przedmiotów zawodowych, co znacznie ułatwi nauczanie niemieckiego języka specjalistycznego. Poza szkoleniami z zastosowania gry dydaktycznej i „walizki zawodowej” na lekcji zaplanowane zostały warsztaty: „Niemiecki po niemiecku. Wskazówki, sposoby, metody na drodze do jednojęzyczności” oraz „Język niemiecki jako język zawodowy: kreatywne metody nauczania”, a także sesje dotyczące treningu zawodowego i pracy z uczniem zdolnym.

Podsumowanie

Goethe-Institut w swojej działalności edukacyjnej stara się zaspokajać potrzeby szkoły i rynku pracy, kładąc szczególny nacisk na podnoszenie kompetencji nauczycieli i zwiększanie motywacji uczniów dzięki nowym i atrakcyjnym metodom nauczania. Projekty Goethe-Institut uwrażliwiają uczniów na pracę w zespole, wspierają kreatywność, uczą samodzielnego myślenia, a także pozwalają uczniom wpływać na kształtowanie rzeczywistości szkolnej, a w przyszłości – swojej własnej. Inicjatywa „Niemiecki = Sukces w Zawodzie” jest kolejnym projektem skierowanym do szkół zajmujących się kształceniem zawodowym w Polsce. W 2018 r. Goethe-Institut stworzył serię „Niemiecki w zawodzie”, która wraz z towarzyszącymi jej materiałami dydaktycznymi w formie plakatów umożliwi młodzieży poznawanie nowego słownictwa zawodowego. Więcej informacji o projekcie można znaleźć pod linkiem: www.goethe.de/ins/pl/pl/spr/unt/kum/dfj/pdb.html.

Patronat nad projektem „Niemiecki = Sukces w Zawodzie” objęła Ambasada Niemiec w Warszawie i jest on realizowany we współpracy z Polsko-Niemiecką Izbą Przemysłowo-Handlową i Fundacją Rozwoju Systemu Edukacji ze środków niemieckiego ministerstwa spraw zagranicznych (Auswärtiges Amt). Partnerzy projektu: Marzyciele i Rzemieślnicy. Dom Innowacji Społecznych, Bayer Sp. z o.o oraz Wydawnictwo Klett.

IWONA KUCZKOWSKA Absolwentka Instytutu Germanistyki i Instytutu Stosunków Międzynarodowych Uniwersytetu Warszawskiego, stypendystka Ministerstwa Edukacji Narodowej w Wiedniu i GFPS w Kolonii, koordynatorka projektów edukacyjnych i językowych EUNIC w Goethe-Institut w Warszawie.

PATRYCJA TAJER Absolwentka Instytutu Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego, koordynatorka projektów szkoleniowych i edukacyjnych w Goethe-Institut w Warszawie, odpowiedzialna m.in. za współpracę w ramach projektu DELFORT oraz szkolenia dla nauczycieli.

Abstracts

NATALIA GÓRALCZYK

Are Foreign Language Teachers Prepared to Teach Older People?

The research examines teachers' preparation for teaching older learners foreign languages, their experience and interest in glottogeragotics. The majority of the participants did not have any classes dedicated to this topic during their studies. Almost half of the participants have problems identifying their level of preparation to teach older learners. Over half of those surveyed assess their experience as moderate. The need to broaden their knowledge in glottogeragotics is small or the teachers are undecided. Their opinion concerning what kind of knowledge of glottogeragotics and form of presentation would be the most relevant for them was collected.

JAN ILUK

Silence in a Classroom Discourse: Reasons and Prevention

Silence is an expression and a tool in communication. In intercultural contexts it may lead to communication breakdown and critical incidents. In a classroom context, silence is seen as an undesirable way of avoiding verbal communication. The article focuses on the reasons for this avoidance and ways of preventing it during a lesson.

MAGDALENA KARASEK, MATEUSZ GAZE

What Polish as a Foreign Language Teachers Know about the Verb

Persons studying to be teachers of Polish as a foreign language at the University of Lodz declare that their main concern during classes is the presentation of grammar. The article presents and discusses the results of the analysis of the questionnaire on basic problems of functional grammar of the Polish language in the field of verbal inflection, such as: conjugation, aspect, iterativity, passive voice. The questionnaire was carried out in two groups: those who completed both the specialization and internships, and those having started specialization who had no experience in teaching foreigners.

IWONA KOWAL

Motivation in Undertaking Swedish Studies as a Rare Study Programme

The interest for less commonly learned languages has significantly increased in the last years. According to this phenomenon the question arises what the motivation is for learning such languages, in particular for study programs in language and literature at university level. The results of a questionnaire among Polish students of Swedish Philology have shown that the candidates are more often driven by intrinsic than extrinsic motivation – they focus on personal development, choose to learn another foreign language or are curious about Swedish culture. Fluent command of Swedish in Poland is also a chance for a good job.

MONIKA ŁODEJ, DIANA HUCZKOWSKA

Tutoring in Forming Teachers–SEN Students Relationships

In the paper we explore the effect of tutoring on the formation of teacher–special educational needs students relationships. The discussion begins with an overview of research on the significance of a supportive teacher-student relationship. This is analyzed with reference to instructional work with a SEN student. The paper concludes with a case study that illustrates the changes in the student-teacher relationship that are motivated by a transition from teaching to individual tutoring that an EFL teacher offers to the student with ADHD. This, in turn, triggers the change in the tutoring mode which expands from academic to personal.

MAGDALENA OLPIŃSKA-SZKIEŁKO

Correction of Errors in Foreign Language Teaching as an Act of Aggression?

Correction of errors in learning a foreign language is considered to be a necessary element, inevitable to ensure progress in learning and high quality of teaching. However, many popular forms of correction of learners' mistakes meet the criteria of aggressive behavior and therefore can significantly hinder constructive communication interaction in foreign language lessons and inhibit linguistic development of learners. May the correction of errors in foreign language teaching be considered as an act of aggression?

MIROŚLAW PAWLAK

What Individual Differences in Foreign Language Teaching Are and How to Deal with Them

Success in learning a second or foreign language depends on numerous factors, such as the language skills and pedagogical competences of the teacher, the techniques and materials employed or access to the target language outside school. Of vital importance, however, are individual differences (ID) among learners concerning such factors, for example, as age, language aptitude, motivation, personality, learning styles and language learning strategies. The paper offers an overview of the most important ID variables in language learning and attempts to address the question they can be dealt with and capitalized upon in the classroom.

AGNIESZKA PIETRZYKOWSKA

Autonomy in Practice

In the light of the oft-cited quote: Give a man a fish and you feed him for a day; teach a man to fish and you feed him for a lifetime, and the modern need for lifelong learning, being autonomous is an indispensable trait if we want our students to be successful not only at school but also outside it, and later, in their professional careers. The aim of the article is to share a handful of reflections regarding autonomy in the Polish educational context and to show how learner autonomy can be promoted in a high school foreign language classroom.

ANNA RĘZIOCH-KORKUZ

Translation in Foreign Language Classes as a Means of Developing Language Awareness and Mediation Skills

Translation-based activities do not belong to the most popular techniques of teaching foreign languages. Even though in the time of communicative approaches translation is generally perceived as a teaching shortcut and should be avoided or at best used very sparingly, introducing translation into a foreign language lesson helps develop communicative competence by raising awareness of interlanguage differences or developing mediation skills indicated in the CEFR.

DOROTA TOMCZUK

Historical Films as a Part of Interdisciplinary Education in Teaching Foreign Languages

The article concerns possibilities of using historical films (“Sophie Scholl – Die Letzten Tage”) during foreign language lessons. This kind of classes make it possible, next to language exercises, to meet history and culture of other countries and induce to reflections, which help to communicate successfully with foreigners. Thereby, they fall into the pattern of modern didactics of foreign languages education, which emphasizes the importance of developing intercultural competencies.

WIRTUALNA WYMIANA – RZECZYWISTA KORZYŚĆ

Jesienią ubiegłego roku uczestnicy konferencji „Lektor High-Tech 2018”, zorganizowanej przez Politechnikę Łódzką, usłyszeli o programie Erasmus+ EVOLVE. Jego celem jest wdrożenie koncepcji wirtualnej wymiany (Virtual Exchange) w szkolnictwie wyższym. W wymiarze pedagogicznym taka wymiana opiera się na autentycznej interakcji między uczestniczącymi w niej studentami. Dzięki temu rozwijają oni kompetencje miękkie i interkulturowe, a wszystko to w procesie współtworzenia nowych zasobów wiedzy technicznej. Program koncentruje się na rozwoju studenta, ale stwarza też okazję do podjęcia uczenia kolaboratywnego i wymiany doświadczeń edukacyjnych (evolve-erasmus.eu).

Nauczając języka specjalistycznego na Politechnice Łódzkiej, również kładziemy nacisk na interakcję, dlatego wraz z partnerem z Zentraleinrichtung Moderne Sprachen Uniwersytetu Technicznego w Berlinie ukończyliśmy pierwszą edycję szkolenia EVOLVE, a następnie rozpoczęliśmy wirtualną wymianę między uczelniami. Pierwszy semestr naszej wymiany jeszcze trwa, a dla nas już jest jasne, że dzięki niej nasi studenci mają możliwość zaangażowania się w interesujące dla nich projekty naukowe, a my zyskaliśmy współtowarzysza na drodze rozwoju akademickiego. Opowiemy o tym już we wrześniu podczas łódzkiej konferencji „Lektor High-Tech 2019. Wykorzystanie e-learningu i nowych technologii w nauczaniu języków obcych”.

Mary-Jane Radford Arrow, Technische Universitat Berlin
Szymon Pędziwiatr, Politechnika Łódzka

LEKTOR HIGH-TECH 2019 WYKORZYSTANIE E-LEARNINGU I NOWYCH TECHNOLOGII W NAUCZANIU JĘZYKÓW OBCYCH

Międzynarodowa konferencja dla nauczycieli i metodyków nauczania języków obcych pod honorowym patronatem JM Rektora PŁ, Centrum E-Learningu PŁ oraz Stowarzyszenia SERMO

Łódź, 13-14 września 2019 r.

CELE KONFERENCJI

prezentacja i wymiana dobrych praktyk w zakresie wykorzystania e-learningu i nowoczesnych narzędzi multimedialnych w nauczaniu języków obcych, w szczególności w prowadzeniu akademickich kursów językowych oraz w nauczaniu treści technicznych na poziomie uniwersyteckim i w szkołach średnich

Organizatorzy:



Stowarzyszenie
Akademickich Ośrodków
Nauczania Języków Obcych



Centrum
e-Learningu
Politechniki Łódzkiej



Politechnika Łódzka

Patroni:



