

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

# [ JĘZYKI: OBCE ]

w szkole

NR 3/2020

TEMAT NUMERU

## Interakcja w nauce języków

JUSTYNA DECZEWSKA

Interakcje między  
uczestnikami  
nauczania  
zdalnego

EWA PIECHURSKA-KUCIEL

Wypalenie zawodowe  
nauczyciela języka  
obcego

ANNA LEWANDOWSKA

Przełamywanie barier  
studentów słyszących  
na zajęciach z języka  
migowego





home

W obecnym czasie pandemicznej tęsknoty za naturalnością kontaktów międzyludzkich każdy rodzaj naszych interakcji jest na wagę złota. Rozmowy, wymiana zdań i poglądów, dyskusje, spory – wszystkie te formy kontaktów słownych między nami są oczywiście możliwe z użyciem telefonów i wszechobecnego internetu. Brakuje nam w tym jednak zwyczajności i bezpośredniości, co pobudza do zastanowienia nad istotą rozmowy i kontaktu z drugim człowiekiem.

Dobrze się zatem złożyło, że jako Temat numeru 3/2020 „Języków Obcych w Szkole” zaplanowano interakcję w nauce języków. Opisana ona została z różnych perspektyw, w odniesieniu do zwykłych zajęć językowych i do tych przeprowadzanych online. W warunkach szkolnych interakcja zajmuje w praktyce niewiele miejsca na lekcjach. Dlatego szczególnie polecamy artykuł Tomasza Roga: Autor pokazuje w nim, jak najlepiej wykorzystać w celu skutecznej interakcji to, co nauczyciele i tak robią w trakcie zajęć. W dwóch innych tekstach (J. Deczewska, A. Zapłotna) znaleźć można analizę nauki języków online i wynikających z niej plusów właśnie dla interakcji: tej pomiędzy uczniami i na linii nauczyciel – uczniowie. Jak się okazuje, sytuacja nauki zdalnej i umiejętne posługiwanie się narzędziami cyfrowymi umożliwiają bowiem obu stronom częstsze interakcje w języku obcym, co procentuje lepszymi efektami w opanowywaniu go. Tworzenie atmosfery więzi z uczącymi się dorosłymi (J. Łącka-Badura) czy trudności w interakcjach ze studentami wynikające z cech osobowościowych studentów (P. Oczko) to inne ciekawe analizy interakcji, głównie przez pryzmat czynników społecznych.

W tym numerze JOwS polecamy także artykuł dotyczący specjalnych potrzeb edukacyjnych, ale w ujęciu rzadziej omawianym, nie tylko zresztą na naszych łamach: o dziecku bardzo zdolnym (U. Soler). Lektura opowieści o Maksie skłania nie tylko do refleksji, ale i do podejmowania skutecznych kroków, by zadbać o potencjał intelektualny uczniów bardzo zdolnych we właściwie skrojonych formach edukacji systemowej.

Inspirujących bodźców do działań nauczycielskich i własnego rozwoju (nie tylko językowego) dostarczają tym razem teksty o wykorzystaniu dramy w nauce języków (D. Kondrat) i o tworzeniu autoprezentacji (B. Czekańska-Mirek). Proponujemy także wskazówki na początek nauki języka migowego (A. Lewandowska).

Kontakty językowe, interakcja, rozmowa – tego w największej mierze dotyczy obecne wydanie „Języków Obcych w Szkole”. Mamy nadzieję, że proponowane artykuły wspomogą Państwa w pracy dydaktycznej nad efektywnością działań interakcyjnych. Niech później toczą się rozmowy – a nie rozmówki, tak trafnie ujęte w *Garden party* Stanisława Barańczaka. Życzymy nieustającej chęci do rozmowy, pozytywnego nastawienia do niej i ciekawych tematów. A kiedy to tylko będzie możliwe – licznych i satysfakcjonujących kontaktów bezpośrednich.

## ZESPÓŁ REDAKCYJNY

<b>REDAKTOR NACZELNA</b>	dr Agnieszka Karolczuk
<b>Z-CA REDAKTOR NACZELNEJ</b>	Beata Maluchnik
<b>KOREKTA</b>	Monika Bujak, Beata Kostrzewska
<b>WSPÓLPRACA</b>	Beata Jurkowicz
<b>PROJEKT GRAFICZNY OKŁADKI</b>	Dorota Zajączkowska
<b>SKŁAD I PRZYGOTOWANIE DO DRUKU</b>	Artur Ładno
<b>DRUK</b>	Drukarnia Braci Grodzickich Sp. J.
<b>WYDAWCA</b>	Wydawnictwo FRSE
<b>ADRES REDAKCJI I WYDAWCY</b>	Języki Obce w Szkole Aleje Jerozolimskie 142A 02-305 Warszawa tel. 22 46 31 401, e-mail: jows@frse.org.pl
<b>WWW.JOWS.PL</b>	

## RADA PROGRAMOWA

<b>PROF. ZW. DR HAB. Hanna Komorowska</b>	Zakład Dydaktyki Języków Obcych Uniwersytetu SWPS. Przewodnicząca Rady Programowej JOwS
<b>PROF. ZW. DR HAB. Zofia Berdychowska</b>	Instytut Germanistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego
<b>PROF. ZW. DR HAB. Mirosław Pawlak</b>	Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie i Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Kaliszu
<b>DR HAB. PROF. UMCS Jarosław Krajka</b>	Instytut Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie
<b>DR HAB. Radosław Kucharczyk</b>	Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego
<b>DR Clarinda Calma</b>	Katedra Interdyscyplinarnych Badań nad Językiem, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Józefa Tischnera w Krakowie
<b>DR Paweł Poszytek</b>	Dyrektor generalny Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji
<b>DR Wojciech Sosnowski</b>	Zakład Języka Rosyjskiego Szkoły Języków Obcych UW
<b>Aleksandra Ratuszniak</b>	Dyrektor XIII LO z Oddz. Dwujęz. w Łodzi
<b>Danuta Szczęsna</b>	Państwowa Komisja ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego

PL ISSN 0446-7965

DOI: 10.47050/jows.2020.3

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2020

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

## INTERAKCJA W NAUCE JĘZYKÓW

Tomasz Róg	Optymalizacja zadań interakcji ustnej	5
Justyna Deczewska	Interakcje między uczestnikami nauczania zdalnego – wyzwania, oczekiwania, możliwe rozwiązania	13
Agata Zapłotna	Rola interakcji internetowej na zajęciach z języka obcego	19
Sylwia Niewczas	Korzyści płynące z interakcji między uczniami na lekcjach języka obcego	25
Jolanta Łącka-Badura	Rola zachowań budujących bliskość interpersonalną w kształceniu językowym dorosłych	31
Magdalena Jochimczyk	Praca z tekstem pisanym jako element interakcyjnego modelu kształcenia	35
Mirosław Pawlak	Korekta błędów językowych jako integralny element interakcji w klasie językowej	39
Emilia Podpora-Polit	Aktywizacja czy dezaktywizacja? O metodach wyciszających na lekcji języka obcego	47
Paulina Oczko	Studenci chińscy i lektorzy języka polskiego jako obcego: trudności w interakcjach	51

## KOMPETENCJE NAUCZYCIELA

Ewa Piechurska-Kuciel  
Wypalenie zawodowe nauczyciela języka obcego 57

---

## METODYKA

Bożena Czekańska-Mirek  
Autoprezentacja czy autorefleksja, czyli jak zachęcić studentów do mówienia o sobie 63

---

Dorota Kondrat  
Drama na lekcjach języka angielskiego z dziećmi i młodzieżą 67

---

## SPECJALNE POTRZEBY EDUKACYJNE

Urszula Soler  
Dziecko zdolne i jego przygody z edukacją 73

---

Magdalena Pater  
Jak wspierać dzieci z trudnościami w uczeniu się na lekcjach angielskiego 77

---

## OCENIANIE I EWALUACJA

Małgorzata Molska  
Certyfikacja biegłości językowej w ujęciu kształtującym 85

---

## JĘZYKI SPECJALISTYCZNE

Magdalena Sowa  
Gramatyka jako element treści nauczania języków obcych dla potrzeb zawodowych 93

---

## JĘZYK MIGOWY

Anna Lewandowska  
Przełamywanie barier i blokad studentów słyszących podczas zajęć z polskiego języka migowego 103

---

## JĘZYKI OBCE PO SZKOLE

Urszula Kochersperger  
Językowy *mélange* 107

---

ABSTRACTS 109

---



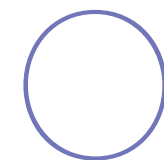
Home

# Optymalizacja zadań interakcji ustnej

DOI: 10.47050/jows.2020.3.5-12

TOMASZ RÓG

Interakcja ustna to wszystkie zachowania werbalne zachodzące pomiędzy nauczycielem a uczniami oraz pomiędzy uczniami. Jak pokazują badania, interakcja na lekcji może być nie tylko ćwiczeniem językowym, ale może w istotny sposób sprzyjać akwizycji języka. W artykule omówiono sposoby sterowania przez nauczycieli warunkami wykonywania zadań interakcji ustnej w celu usprawnienia procesu nabywania języka.



ostatnie dwie dekady przyniosły znaczący postęp w badaniach nad interakcją ustną w klasie językowej (np. Philp i in. 2014; Long 2015; Benati 2020; Ellis i in. 2020). Na podstawie coraz lepszego rozumienia roli inputu, interakcji i produkcji językowej współczesna glottodydaktyka zaleca wdrażanie pracy w parach, trójkach czy grupach. Podczas takich działań uczniowie mają szansę na możliwie autentyczne i produktywne korzystanie ze swoich zasobów językowych. Okazuje się bowiem, że udział uczniów w obcojęzycznych interakcjach jest nie tylko ćwiczeniem językowym, ale uruchamia w ich umysłach mechanizmy akwizycji języka.

Korzyści płynące z interakcji wynikają z tego, że zmusza ona uczniów do produkcji, która ułatwia zauważenie luk we własnej kompetencji językowej, wzmacnia ślady pamięciowe przez wydobywanie z pamięci jednostek leksykogramatycznych i uświadamia funkcjonowanie języka jako systemu. Ponadto w trakcie interakcji uczący się negocjują formy i znaczenie języka (Long 1996), co z kolei pozwala im odbierać dostosowany do ich poziomu język obcy, który, odpowiednio przetworzony, ma szansę stać się częścią ich rozwijającego się systemu językowego. Te dane językowe pochodzą nie tylko od rozmówców, ale również od samego mówiącego (tzw. *autoinput*).

Wraz z rozwojem podejścia zadaniowego (Willis i Willis 2007; Long 2015) i ze zrozumieniem roli, którą interakcja odgrywa w dydaktyce językowej, podjęto rozległe badania nad tzw. zadaniami interakcyjnymi (ang. *interactive tasks* – Ellis 2003; Plonsky i Kim 2016). Rolą tych badań jest zrozumienie, jakie warunki wykonywania zadań sprzyjają interakcji między uczącymi się, jak projektować zadania, aby w ramach pracy nad płynnością rozwijać również poprawność i bogactwo językowe uczniów, jakie cechy zadań pozwalają uczącym się zwrócić uwagę na formę języka, a jakie na jego treść itd. W prezentowanym artykule omawiam te kwestie w odniesieniu do technik poprzedzających zadania interakcyjne, a także do technik wykorzystywanych w trakcie wykonywania zadań i po ich zakończeniu. Najpierw jednak przedstawiam obecny stan wiedzy o roli interakcji w uczeniu się języka obcego.

## Rola interakcji w akwizycji języka

Pod koniec lat 70. XX w. Hatch (1978) poczyniła słuszną uwagę na temat roli interakcji w trakcie zajęć z języka obcego: choć uczymy się języka po to, żeby go kiedyś używać, być może powinniśmy zacząć używać języka po to, aby się go nauczyć. W tamtym czasie pojawiały się różne hipotezy dotyczące akwizycji języka, które stopniowo zaczęły się nawzajem uzupełniać, np. hipoteza zrozumiałych danych językowych Krashena (1980),

hipoteza produkcji językowej Swain (1985), hipoteza świadomego zauważania Schmidta (1990) czy hipoteza interakcyjna Longa (1996). To, co wtedy było przypuszczeniem, dziś przyjęło formę podejścia do nauczania języków (tzw. podejście kognitywno-interakcyjne: Mackey, Abbuhl i Gass 2013).

### Hipoteza zrozumiałych danych językowych

Hipoteza zrozumiałych danych językowych (*input hypothesis*), wysunięta przez Krashena (1980), sugerowała, że aby zaszła akwizycja językowa, uczący się powinni być eksponowani na język, który jest dla nich odpowiednio zrozumiały i zorientowany na przekazywanie treści. Zdaniem Krashena taki input językowy powinien być tylko niewiele trudniejszy od obecnej kompetencji językowej uczących się, co pozwoli im na jego zrozumienie i ewentualne domyślenie się niezrozumiałych fragmentów. Krashen przekonywał, że tylko taki język, który nie jest zbyt obciążający poznawczo, może zostać włączony do systemu językowego rozwijającego się w umysłach uczących się. Obecnie, dzięki serii badań przeprowadzonych głównie przez Nationa (2006, 2013), wiemy, że zrozumiałe dane językowe charakteryzują się 95-procentowym stopniem zrozumienia. To oznacza, że teksty słuchane lub czytane przez naszych uczniów powinny zawierać maksymalnie jedynie pięć procent niezrozumiałych elementów.

Na podstawie hipotezy zrozumiałych danych językowych (Krashen 1980) i badania Hatch (1978) Long (1980) zaproponował pierwszą wersję swojej hipotezy interakcyjnej (*interaction hypothesis*). Sugerowała ona, że konwersacja w języku obcym pozwala na odpowiednie zmodyfikowanie otrzymywanych przez uczących się danych językowych w taki sposób, aby stały się one zrozumiałe. Kiedy bowiem angażujemy się w interakcję, możemy dopytać o niejasności, prosić o powtórzenie, wolniejsze i głośniejsze mówienie lub o przeformułowanie wypowiedzi. Dzięki tym wszystkim modyfikacjom konwersacyjnym uczący się są eksponowani na te konstrukcje językowe, które sprzyjają ich akwizycji.

### Hipoteza produkcji językowej i świadomego zauważania

Niezwykle ważną rolę w naszym obecnym rozumieniu roli interakcji odegrała hipoteza produkcji językowej (*output hypothesis*) wysunięta w 1985 r. przez kanadyjską badaczkę Merrill Swain. Autorka hipotezy produkcji językowej obserwowała uczennice, które przyswajały język francuski w ramach programu immersyjnego w Kanadzie i doszła do wniosku, że jeśli nie były one zachęcane do formułowania spójnych, poprawnych i językowo bogatych

wypowiedzi ustnych w klasie, osiągały mniej satysfakcjonujące wyniki (Swain 1985).

Swain uznała słuszność hipotezy Krashena (1980): język, na który eksponujemy uczących się, nie powinien przekraczać ich możliwości poznawczych i być odpowiednio dostosowany do ich poziomu zaawansowania. Jednak sama ekspozycja na język to za mało, aby zaszła jego akwizycja. Swain (1985) stwierdziła, że samodzielne wypowiadanie się w języku obcym jest jednym z ważnych czynników, które przyspieszają naukę tego języka. Mało tego, nie wystarczy tylko samodzielnie „produkować” język, należy dbać o to, by to, co produkujemy, było poprawne, językowo złożone i płynne.

Trwające od tego czasu badania pozwoliły potwierdzić słuszność hipotezy produkcji językowej. Badacze wskazują obecnie, że produkowanie języka pozwala uczącym się zauważyć braki we własnej wiedzy językowej (Swain 1995), zwiększyć zapamiętywanie słownictwa (de la Fuente 2002), testować własne (również podświadome) hipotezy na temat użycia języka (Mitchell, Myles i Marsden 2019), automatyzować struktury językowe w wyniku wielokrotnego powtarzania materiału (Segalowitz 2010), zapewniać konieczną ekspozycję na zrozumiałe dane językowe (VanPatten, Keating i Wulff 2020), rozwijać zauważanie, zwiększać świadomość językową i uwagę selektywną (Muho i Kurani 2014).

Ważnym punktem w rozwoju podejścia kognitywno-interakcyjnego była hipoteza świadomego zauważania (*noticing hypothesis*, Schmidt 1990), która zakłada, że same dane językowe, które uczący się słyszy lub czyta, są niewystarczające do nauki, o ile ich świadomie nie zarejestruje. Zwracanie uczniowi uwagi na język to za mało. Uczeń powinien zacząć być świadomy istnienia danej formy językowej w inpucie i sam zwrócić na nią uwagę, aby mogła ona zostać włączona do repertuaru jego środków językowych. Zgodnie z hipotezą świadomego zauważania uczniowie uczą się tylko tego, na co zwrócą uwagę albo co im się uświadomi. W nieco zmodyfikowanej formie swojej hipotezy Schmidt (2010) uznaje, że oprócz świadomego zauważania może dochodzić do podświadomej „detekcji” form i struktur.

### Hipoteza interakcyjna

Na podstawie hipotezy produkcji językowej Swain (1985) i hipotezy świadomego zauważania Schmidta (1990) Long (1996) zmodyfikował swoją hipotezę interakcyjną, twierdząc, że do opanowania języka potrzebna jest również interakcja z innymi jego użytkownikami, która pozwala mówiącym zauważyć, co w języku jest, a co nie jest możliwe do powiedzenia. Zdaniem Longa (1996, 2015)



interakcja pozwala uczącym się z jednej strony otrzymać zrozumiałe dane językowe, a z drugiej strony – wymusza świadome zauważanie i produkcję językową. Interakcja ustna wymaga jednoczesnego słuchania i mówienia, m.in. dopytywania o niejasności i precyzowywania swoich myśli, a tym samym sprzyja przyswajaniu języka obcego.

Hipoteza interakcyjna (Long 1996) wywołała niemalże eksplozję badań dotyczących akwizycji języka. Ich nadrzędnym celem było doprecyzowanie, w jaki sposób interakcja sprzyja uczeniu się. Obecnie liczne badania i metaanalizy badań (np. Lyster i Saito 2010; Plonsky i Gass 2011) potwierdzają dobitnie, że istnieje silne powiązanie między interakcją w języku obcym a nauką języka. Przykładowo interakcja zwiększa świadomość reguł językowych, pozwala uczniom przejść od pojedynczych zdań do dłuższych wypowiedzi, daje szansę na użycie nowego języka w praktyce, umożliwia zauważanie form językowych, których uczniowie inaczej by nie dostrzegli, „wydobywa” język z pamięci, wzmacniając tym samym ślady pamięciowe, pozwala uczniom przekonać się, co już potrafili powiedzieć, i dostarcza nowych danych językowych od rozmówcy. Ponadto w przypadku interakcji z pozostałymi uczącymi się uczniowie zwykle mówią więcej niż w rozmowie z nauczycielem (Sato 2015). Rozwijają także samodzielność, kiedy wspólnie dochodzą do tego, co chcą powiedzieć, zamiast polegać stale na nauczycielu (Swain 2006). Mają również szansę eksperymentować z językiem i uczyć się na błędach (Philp i in. 2014).

### Czego potrzeba, by nauczyć podejmowania interakcji

Interakcja polega na wymianie informacji między co najmniej dwoma uczestnikami. Mówiąc o interakcji w dydaktyce języków obcych, mamy zwykle na myśli interakcję ustną, ale interakcja pisemna powinna również znaleźć swoje należyte miejsce w klasie.

Do udanej interakcji ustnej potrzeba nie tylko odpowiedniej znajomości leksykogramatyki, ale również odpowiednio rozwiniętego systemu fonologicznego i świadomości norm rządzących interakcją, a te mogą różnić się między kulturami. Dlatego uczący się powinni poznawać różne akty mowy (np. składanie obietnic, przeproszenie, udzielanie porad, chwalenie itd.), reguły rządzące zabieraniem głosu (np. przyłączanie się do trwającej rozmowy, udzielanie głosu rozmówcom, kończenie rozmowy itd.), sposoby inicjowania i kończenia interakcji, a nawet i sposób użycia języka ciała.

Kahng (2020) donosi o licznych badaniach potwierdzających, że taką wiedzę warto uczniom przekazywać, nawet w formie minilekcji w trakcie ćwiczeń wypowiedzi ustnej, ponieważ zwiększa ona świadome zauważanie

form i znaczeń językowych (zgodnie z hipotezą Schmidta 1990), a tym samym przyczynia się do rozwoju sprawności mówienia w języku obcym.

Jednocześnie, przekazując uczniom taką wiedzę, warto pamiętać o modelowaniu, czyli o dostarczaniu licznych przykładów interakcji w formie tekstów słuchanych i pisanych. O ile podręczniki dla uczniów początkujących zwykle zawierają przykłady dialogów, o tyle materiały dydaktyczne dla bardziej zaawansowanych są raczej ubogie w przykłady autentycznych interakcji. Dlatego dobrze jest zadbać o projektowanie sytuacji, w których uczniowie będą mieli szansę na zapoznanie się z językiem konwersacji i intensywne przećwiczenie go (Róg 2016a). Bardziej zmotywowani uczący się mogą wykorzystać potencjał technologii cyfrowych do samodzielnego treningu interakcji przy użyciu elektronicznych symulatorów interakcji (Wolski 2013).

Na etapie projektowania zadań interakcyjnych nauczyciele decydują, co jest ich celem: rozwijanie płynności, poprawności czy bogactwa językowego. Według modelu ograniczonej pojemności uwagi Skehana (ang. *Limited Attention Capacity Model* 1998, 2003), kiedy uczniowie angażują się w wypowiedź w języku obcym, ich uwaga skupia się zwykle albo na poprawności, albo na płynności, albo na bogactwie słownym. Wynika to z ograniczeń ludzkiej pamięci. Część badaczy uważa, że odpowiednie zaprojektowanie zadania może niejako wymuszać na uczniach skupienie się na jednym z tych trzech aspektów wypowiedzi. I tak zadania, które wymagają od uczniów użycia konkretnych struktur (np. wizyta u wróżki, która mówi o przyszłości swojego „klienta” – czyli użycie czasów przyszłych), sprzyjają rozwijaniu poprawności, zadania skupione na przekazywaniu treści (np. opowiadanie o ulubionym filmie) promują płynność, a zadania bardziej złożone poznawczo zwykle prowokują użycie bogatszego języka (np. relacjonowanie policjantowi przebiegu wypadku, którego było się świadkiem).

O tym, na ile chętnie uczniowie podejmują interakcję, decydują czynniki indywidualne, takie jak m.in. płeć czy gotowość komunikacyjna (Mystkowska-Wiertelak i Pawlak 2017; Pawlak 2019), a przede wszystkim motywacja (por. Komorowska 2020). Dla wielu uczniów niezwykle stymulujące są wszelkiego typu zadania zawierające elementy ludyczne czy zabawowe (Siek-Piskozub 2016).

### Sterowanie warunkami wykonywania zadań interakcyjnych

Jak wykazałem powyżej, rola interakcji w klasie jest większa aniżeli tylko ćwiczenie użycia języka. Systematycznie zaplanowane ćwiczenia komunikacji ustnej i pisemnej

między uczniami mogą przyczyniać się do przyspieszenia nauki języka. Skoro zatem interakcja jest pozytywnie skorelowana z akwizycją języka (Long 2015), warto przyjrzeć się możliwościom, którymi dysponują nauczyciele, by zwiększać szanse uczniów na interakcję w klasie. Okazuje się bowiem, że sterowanie różnymi warunkami wykonywania zadań może wpływać na jakość ich wykonania, a tym samym na akwizycję języka obcego.

### Techniki poprzedzające interakcję

Techniki wykorzystywane przez nauczycieli zanim uczniowie przystąpią do wykonywania zadań interakcji ustnej, służą między innymi zwiększeniu motywacji uczniów, rozładowaniu obciążenia poznawczego, odświeżeniu zasobów językowych i dostarczeniu potencjalnych treści komunikatu. Zwiększaniu motywacji uczących się sprzyja zazwyczaj informowanie ich o celach wykonywania zadania (np. „To ćwiczenie pozwoli wam płynniej odpowiadać na pytania potencjalnego pracodawcy.”) i wykorzystywanie tematyki związanej z życiem osobistym uczniów (np. „Będziecie ćwiczyć opowiadanie o swoich zainteresowaniach.”). Aby rozładować obciążenie poznawcze i odświeżyć zasoby językowe, uczniowie mogą pracować indywidualnie lub grupowo za pomocą techniki burzy mózgow, np. przypominając sobie słownictwo i zwroty konieczne do wykonania zadania. W zależności od tematyki zadania może okazać się konieczne dostarczenie uczniom odpowiednich treści czy wiedzy związanej z danym tematem. Gotowość do wykonania zadania oznacza, że uczący się dobrze zrozumieli polecenie, które mają wykonać, wiedzą, co ma być efektem ich interakcji (np. uzgodnienie terminu spotkania czy przekazanie konkretnych informacji), posiadają odpowiednią kompetencję językową do wykonania ćwiczenia i są zaznajomieni z tematyką rozmowy (tzn. mają coś do powiedzenia na dany temat).

Na etapie poprzedzającym interakcję nauczyciele mogą elastycznie sterować następującymi warunkami:

- Czas dla uczniów na przygotowanie się – uczniowie mogą otrzymać czas na zaplanowanie przebiegu interakcji. Planowanie (nazywane w literaturze planowaniem strategicznym) zwykle zwiększa zasoby uwagi, pozwalając uczniom dobrze skupić się na aspektach językowych wypowiedzi. Niektórzy nauczyciele uznają planowanie za niezwykle ważny element przygotowania, podczas gdy inni uważają, że uczący się powinni przyzwyczajać się do naturalnych warunków interakcji, gdzie zwykle nie ma czasu na przygotowanie się do rozmowy. Stan badań nad planowaniem (Ellis i in. 2020) pokazuje, że generalnie wpływa ono pozytywnie na płynność i bogactwo językowe wypowiedzi, choć jego wpływ na poprawność jest zmienny. Powodem takiej sytuacji może być to, że uczący się zwykle poświęcają czas planowania na wymyślanie treści rozmowy, a nie na zastanawianie się nad aspektami językowymi. W większości badań poświęconych planowaniu (np. Ortega 1999; Fu i Li 2017) uczący się otrzymywali ok. 10 minut na przygotowanie się. Badania Mehnert (1998) pokazały, że im dłuższy czas planowania, tym większa płynność. Paradoksalnie jednak wypowiedzi osób planujących je przez minutę wykazywały większą poprawność niż wypowiedzi tych, które planowały je pięć czy dziesięć minut. Późniejsze badania (Li, Chen i Sun 2015) wykazały, że planowanie poniżej jednej minuty i powyżej trzech minut nie przynosi uczącym się żadnych większych korzyści. Podobne wnioski płyną z innych badań (np. Philp, Oliver i Mackey 2006; Wigglesworth i Elder 2010), co zdaje się potwierdzać, że optymalnym czasem, który należy dać uczącym się na przygotowanie wypowiedzi, jest średnio od jednej do trzech minut. Jest to czas bardzo praktyczny, biorąc pod uwagę warunki klasy językowej.
- Pozwolenie uczniom na przygotowanie notatek – część badaczy (np. Park 2010; Li i Fu 2017) pozwalała uczącym się przygotowywać krótkie notatki (bez zapisywania pełnych zdań, aby przeciwdziałać odczytywaniu wypowiedzi z kartki). Obecny stan wiedzy pokazuje, że notatki wykonane przed przystąpieniem uczniów do zadania, zapisane w języku ojczystym, obcym lub obu, mogą korzystnie wpływać na późniejszą interakcję ustną. Dzieje się tak, ponieważ uczniowie mają czas na zaplanowanie swojej wypowiedzi, a tym samym uwolnienie potrzebnych zasobów poznawczych podczas interakcji.
- Wprowadzenie struktur leksykalno-gramatycznych – nauczyciele mogą zechcieć pobieżnie nauczyć danej struktury, zanim uczniowie przystąpią do wykonania ćwiczeń interakcji. Choć podejścia do nauczania gramatyki są różne, dotyczą one zwykle innych sytuacji lekcyjnych niż przygotowanie do wykonania zadania komunikacyjnego. Ellis, Li i Zhu (2018) wykazali, że wprowadzanie struktur gramatycznych na tym etapie nie jest dobrym pomysłem, ponieważ uczący się zbyt często zwracają uwagę na te struktury kosztem ogólnej jakości wykonania zadania.
- Zapoznanie uczniów z modelem interakcji – tzw. modelowanie okazuje się ciekawą kontrpropozycją wobec wstępnego nauczania struktur

leksykalno-gramatycznych (Kim 2013; van de Guchte i in. 2017), jednak należy dobrze przemyśleć, które modele interakcji przedstawia się uczniom, ponieważ są one narzędziem dydaktycznym i mogą istotnie wpływać na wykonanie ćwiczenia.

- Wprowadzenie treści związanych z tematyką interakcji – kiedy uczący się znają dobrze temat interakcji, ich zasoby poznawcze zostają uwolnione, co pozwala im skupić się na stronie językowej wypowiedzi, a nie na generowaniu pomysłów na to, co powiedzieć (Ellis i in. 2020).
- Wykorzystanie znanych typów zadań – na płynność i poprawność (ale nie na bogactwo) wypowiedzi pozytywnie wpływa znajomość typu zadania, które uczniowie wykonują (Skehan 2009). Jeżeli uczniowie znają typ wykonywanego zadania, mogą poświęcić więcej uwagi formie i treści swoich wypowiedzi.
- Wstępne nauczenie słownictwa – często obserwuje się podawanie uczniom przez nauczycieli słownictwa, które może zostać użyte w trakcie wykonywania zadania. Jest to ogólnie słuszny pomysł (Willis i Willis 2007), choć Ellis (2003) przestrzega przed niebezpieczeństwem, że część uczących się może traktować zadania interakcji jak ćwiczenie użycia konkretnych słów czy zwrotów.

### Techniki stosowane w trakcie interakcji

Kiedy uczący się są zaangażowani w interakcję ustną, nauczyciele mogą sterować przede wszystkim czasem wykonania zadania i treściami (np. przez dostarczanie dodatkowych informacji). Szeroko omawianym warunkiem jest również udzielanie informacji zwrotnej i korygującej.

Na etapie zaangażowania uczących się w interakcję nauczyciele mogą sterować następującymi warunkami zadań:

- Czas wykonania zadania – obecnie nie dysponujemy badaniami dotyczącymi optymalnego czasu wykonywania ćwiczeń interakcji i wygląda na to, że raczej nie można oczekiwać precyzyjnych wyliczeń, biorąc pod uwagę to, że dane typy zadań mogą charakteryzować się różną złożonością, stąd wymagają różnego czasu na wykonanie. Warto natomiast wspomnieć w tym miejscu, że z pedagogicznego punktu widzenia dobrze jest określić czas na wykonanie zadania i, w miarę potrzeb, ewentualnie go wydłużyć, jeśli uczniowie są zaangażowani w interakcję.
- Wsparcie uczniów w wykonaniu zadania – wsparciem mogą być słowniki, podręczniki, poradniki językowe, dodatkowe materiały informacyjne, np.: ilustracje, teksty, nagrania wideo lub wcześniej

wykonane notatki. Uważa się, że dostęp do wsparcia językowego może zwiększać szanse na akwizycję, podczas gdy dodatkowe materiały niejęzykowe zwykle niepotrzebnie obciążają uczniów (Robinson 2007; Skehan i in. 2012; Ellis i in. 2020).

- Udzielanie uczniom informacji zwrotnej i korygującej – jest to bardzo obszerne zagadnienie, co do którego trudno o jednoznaczne zdanie badaczy. Obecny stan wiedzy pozwala jedynie stwierdzić, że choć uczniowie w większości oczekują informacji zwrotnej (Li 2017), to ewentualne przerywanie im wypowiedzi w celu poprawy błędów powinno przyjmować formę zachęcania uczących się do autokorekty, a jeśli to nie przynosi efektów, nauczyciele powinni krótko przeformułować błędną wypowiedź ucznia, aby nie zakłócać toku jego wypowiedzi (Li i in. 2016).

### Techniki stosowane po wykonaniu zadania

Wykonanie zadania interakcji ustnej nie kończy pracy nad rozwijaniem kompetencji komunikacyjnej. Kiedy uczący się ukończą przeprowadzanie rozmów w parach, trójkach czy grupach, nauczyciele mają możliwość dalszego eksplorowania danego zadania, dając swoim uczniom kolejną możliwość receptywnego i produktywnego przetwarzania języka. Na tym etapie nauczyciele mogą skorzystać z następujących technik:

- Poproszenie uczniów o powtórzenie zadania. Kiedy opowiadamy tę samą historię różnym osobom, za każdym razem robimy to inaczej i za każdym razem jest to ćwiczenie przywoływania języka z pamięci i bardziej precyzyjnego przekazywania treści. Podobnie ćwicząc sprawności językowe, dobrze jest wykonać to samo ćwiczenie kilka razy. Przynosi to uczniom kilka istotnych korzyści: 1) pozwala na automatyzowanie mikrośprawności, 2) zmniejsza obciążenie poznawcze, pozwalając skupić się na treści, 3) zwiększa płynność, poprawność i bogactwo językowe wypowiedzi i 4) usprawnia przywoływanie struktur językowych z pamięci (Bygate 2018). Ellis i in. (2020) wyróżniają trzy typy powtórzeń: wierne powtórzenie (*exact repetition*) oznaczające powtórzenie tego samego typu ćwiczenia z przekazywaniem tych samych treści; powtórzenie proceduralne (*procedural repetition*) oznaczające powtórzenie tego samego typu ćwiczenia, ale z wyrażaniem innych treści; powtórzenie treści (*content repetition*) oznaczające wyrażanie tej samej treści w różnych typach ćwiczeń. Jak pokazują badania (Patansorn 2010; Kim i Tracy-Ventura 2013; Thai i Boers 2015), wierne powtórzenie jest najmniej korzystnym typem

- powtórzenia z punktu widzenia rozwoju płynności, poprawności i bogactwa językowego, powtórzenie treści pozytywnie wpływa na płynność, a powtórzenie proceduralne zdaje się pozytywnie wpływać zarówno na płynność i poprawność, jak i na zwiększanie motywacji uczniów do wykonywania ćwiczeń. Aby uniknąć monotonnego powtarzania zadań w jednaki sposób, nauczyciele mogą urozmaicić ten warunek i poprosić uczących się, by powtórzyli to samo zadanie: 1) z innym rozmówcą, 2) w ograniczonym czasie, 3) w wydłużonym czasie (np. dbając o zwiększone bogactwo językowe), 4) z dodaniem szczegółów, 5) wchodząc w nową rolę (np. pytasz o kierunki w mieście, ale teraz jesteś zniecierpliwionym dzieckiem), 6) z inną intencją (np. podawanie kierunków w mieście za każdym razem z innym miejscem docelowym), 7) z większą liczbą rozmówców.
- Zachęcanie uczniów do refleksji nad wykonanym zadaniem – nauczyciele mogą przeprowadzić rozmowę z uczniami na temat stopnia wykonania ćwiczenia, napotkanych trudności i tego, co udało się sprawnie wyrazić. Taka refleksja może sprzyjać podnoszeniu świadomości metajęzykowej.
  - Poproszenie uczniów o wykonanie transkrypcji wykonanego zadania – (auto)transkrypcja wypowiedzi, które zostały nagrane w trakcie wykonywania ćwiczeń interakcji, okazuje się nierzadko ważnym narzędziem pozwalającym uczniom przeanalizować własną produkcję językową bez presji jednoczesnego analizowania formy i treści (Róg 2016b). Zadaniem uczniów jest odsłuchanie nagrania i spisanie treści rozmowy (zwykle jest to część zadania domowego). Następnie uczący się mogą analizować te transkrypcje pod różnym kątem: obecności łączników dyskursu, użycia konkretnych struktur czy też w poszukiwaniu popełnionych błędów.

### Podsumowanie

Interakcja w klasie to nie tylko praktyka w użyciu języka, ale rzeczywista nauka języka obcego. Korzyści płynące z wymiany pomysłów między uczniami to przede wszystkim: częstsze zauważanie form i znaczeń języka, uświadomienie sobie braków we własnej kompetencji komunikacyjnej, uzyskiwanie inputu językowego, rozwój świadomości językowej i włączanie nowych jednostek leksykalno-gramatycznych do rozwijającego się systemu językowego.

Nauczyciele mają realny wpływ na optymalizowanie warunków interakcji w klasie językowej. Jak wykazałem powyżej, odpowiednie sterowanie warunkami wykonywania zadań interakcyjnych może sprzyjać zwiększaniu

szans uczniów na precyzyjne, spójne, płynne, bogate i poprawne użycie języka. Nauczyciele mogą zatem rozważyć:

- dostarczenie uczniom odpowiedniej wiedzy na temat tego, w jaki sposób brać udział w interakcji (np.: jak rozpoczynać i kończyć rozmowy, jak grzecznie przerywać rozmówcy, jak bronić swoich racji itp.);
- zapewnienie dobrego zrozumienia treści polecenia przez uczniów;
- dostarczenie wiedzy niejęzykowej koniecznej do wypowiedzenia się na dany temat;
- zaprezentowanie modelu interakcji z uwzględnieniem silnego wpływu danego modelu, stąd warto rozważyć prezentację kilku modeli,
- dawanie uczniom czasu na przygotowanie się do interakcji – średnio od jednej do trzech minut;
- pozwolenie uczniom na zrobienie notatek – w języku ojczystym lub obcym; ważne, aby wykonywanie zadania nie oznaczało czytania z kartki;
- wstępne nauczenie słownictwa niezbędnego do wykonania zadania;
- udzielenie uczniom wsparcia językowego w postaci materiałów źródłowych (np. słowników);
- określenie, ile czasu uczniowie mają na wykonanie zadania;
- udzielenie uczniom informacji zwrotnej i korygującej w trakcie wykonywania zadania w sposób niezakłócający toku wypowiedzi, najlepiej wraz z zachęcaniem uczniów do autokorekty;
- udzielenie podobnej informacji zwrotnej, ale już po wykonaniu zadania, z odwołaniem się do różnych form takiej informacji;
- poproszenie uczniów o powtórzenie wykonania zadania ze zmianą pewnego elementu (czasu, tematyki, procedury, partnera rozmowy itd.);
- zachęcanie uczniów do refleksji nad wykonanym zadaniem;
- poproszenie uczniów o wykonanie (auto)transkrypcji przeprowadzonej interakcji.

Optymalizacja omówionych warunków klasowych sprawia, że nauczyciel przestaje być wyłącznym źródłem danych językowych, a staje się animatorem procesu nabywania języka obcego przez uczniów.

### BIBLIOGRAFIA

- Benati, A. (2020), *Key questions in language teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Bygate, M. (2018), *Introduction*, [w:] M. Bygate (red.), *Learning language through task repetition: Volume 11*, Amsterdam: John Benjamins, s. 11–25.

- Ellis, R. (2003), *Task-based language learning and teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R., Li, S., Zhu, Y. (2018), *The effects of pre-task explicit instruction on the performance of a focused task*, „System”, nr 80, s. 38–47.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S., Shintani, N., Lambert, C. (2020), *Task-based language teaching. Theory and practice*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Fuente, M., de la (2002), *Negotiation and oral acquisition of L2 vocabulary*, „Studies in Second Language Acquisition”, nr 24(01), s. 81–112.
- Fu, M., Li, S. (2017), *The associations between the cognitive process of task performance and working memory*, „Modern Foreign Languages” nr 40, s. 114–124.
- Guchte, M., van de Rijlaarsdam, G., Braaksma, M., Bimmel, R. (2017), *Focus on language versus focus on content in the pretask: Effects of guided peer-video model observations on task performance*, „Language Teaching Research”, nr 1, s. 1–27.
- Hatch, E. (1978), *Second Language Acquisition: A Book of Readings*, Rowley, MA: Newbury House.
- Kim, Y. (2013), *Effects of pre-task modelling on attention to form and question development*, „TESOL Quarterly”, nr 47, s. 8–35.
- Kim, Y., Tracy-Ventura, N. (2013), *The role of task repetition in L2 performance development: What needs to be repeated during task-based interaction?*, „System”, nr 41, s. 829–840.
- Komorowska, H. (2020), *Motywacja indywidualna a motywacje społeczne w polskiej edukacji językowej. Stare przyzwyczajenia, nowe potrzeby i kilka postulatów*, „Języki Obce w Szkole” nr 1, s. 5–11.
- Krashen, S. (1980), *The theoretical and practical relevance of simple codes in second language acquisition*, [w:] R. Scarcella, S. Krashen (red.), *Research in Second Language Acquisition*, Rowley, MA: Newbury House, s. 7–18.
- Li, L., Chen, J., Sun, L. (2015), *The effects of different lengths of pre-task planning time on L2 learners' oral test performance*, „TESOL Quarterly”, nr 49, s. 38–66.
- Li, S. (2017), *Teacher and learner beliefs about corrective feedback*, [w:] H. Nassaji, E. Kartchava (red.), *Corrective feedback in second language teaching and learning*, New York: Routledge, s. 143–157.
- Li, S., Ellis, R., Zhu, Y. (2016), *Task-Based Versus Task-Supported Language Instruction: An Experimental Study*, „Annual Review of Applied Linguistics”, nr 36, s. 205–229.
- Long, M. (1980), *Input, Interaction, and Second Language Acquisition*, [rozprawa doktorska], UCLA.
- Long, M. (1996), *The role of the linguistic environment in second language acquisition*, [w:] W. Ritchie, T. Bhatia (red.), *Handbook of second language acquisition*, San Diego: Academic Press, s. 413–468.
- Long, M. (2015), *Second language acquisition and task-based teaching*, Oxford: Wiley-Blackwell.
- Lyster, R., Saito, K. (2010), *Oral Feedback in Classroom SLA: A Meta-Analysis*, „Studies in Second Language Acquisition”, nr 32, s. 265–302.
- Mackey, A., Abbuhl, R., Gass, S. (2013), *Interactionist approach*, [w:] S. Gass, A. Mackey (red.), *The Routledge handbook of SLA*, New York: Routledge, s. 7–24.
- Mehnert, U. (1998), *The effects of different lengths of time for planning on second language performance*, „Studies in Second Language Acquisition”, nr 20, s. 52–83.
- Mitchell, R., Myles, F., Marsden, E. (2019), *Second language learning theories*, London: Routledge.
- Muho, A., Kurani, A. (2014), *The role of interaction in second language acquisition*, „European Scientific Journal”, nr 16, s. 44–54.
- Mystkowska-Wiertelak, A., Pawlak, M. (2017), *Willingness to Communicate in Instructed Second Language Acquisition. Combining a Macro- and Micro-Perspective*, Bristol: Multilingual Matters.
- Nation, I.S.P. (2006), *How large a vocabulary is needed for reading and listening?*, „Canadian Modern Language Review”, nr 63(1), s. 59–82.
- Nation, I.S.P. (2013), *Learning Vocabulary in Another Language*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortega, L. (1999), *Planning and focus on form in L2 oral performance*, „Studies in second language acquisition”, nr 21, s. 109–148.
- Park, S. (2010), *The effect of pre-task instructions and pre-task planning on focus on form during Korean EFL task-based interaction*, „Language Teaching Research”, nr 14, s. 9–26.
- Pawlak, M. (2019), *Czym są różnice indywidualne w nauce języka obcego i jak sobie z nimi radzić?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 5–12.
- Philp, J., Adams, R., Iwashita, N. (2014), *Peer interaction and second language learning*, London: Routledge.
- Philp, J., Oliver, R., Mackey, A. (2006), *The impact of planning time on children's task-based interactions*, „System”, nr 34(4), s. 547–565.
- Plonsky, L., Kim, Y. (2016), *Task-Based Learner Production: A Substantive and Methodological Review*, „Annual Review of Applied Linguistics”, nr 36, s. 73–97.
- Plonsky, L., Gass, S. (2011), *Quantitative research methods, study quality, and outcomes: The case of interaction research*, „Language Learning”, nr 61, s. 325–366.
- Robinson, P. (2007), *Task complexity, theory of mind and intentional reasoning*, „International Review of Applied Linguistics”, nr 45(3), s. 193–214.

- Róg, T. (2016a), *Improving participation in peer-interaction: experimental study*, [w:] M. Bielak, J. Taborek (red.), *A dialogic contribution to determinants of glottodidactic space*, Piła: Wydawnictwo PWSZ, s. 41–54.
- Róg, T. (2016b), *Self-transcriptions for improving classroom interaction*, „Konińskie Studia Językowe”, 4(2), s. 89–108.
- Sato, M. (2015), *Density and complexity of oral production in interaction: The interactionist approach and an alternative*, „International Review of Applied Linguistics in Language Teaching”, nr 53/3.
- Schmidt, R. (1990), *The role of consciousness in second language learning*, „Applied Linguistics”, nr 11(2), s. 129–158.
- Schmidt, R. (2010), *Attention, awareness, and individual differences in language learning*, [w:] W.M. Chan i in. (red.), *Proceedings of CLaSIC 2010*, Singapore: National University of Singapore, Centre for Language Studies, s. 721–737.
- Segalowitz, N. (2010), *Cognitive bases of second language fluency*, New York: Routledge.
- Siek-Piskozub, T. (2016), *The compatibility of positive psychology and the ludic strategy in foreign language education*, „Glottodidactica”, nr 43, s. 97–106.
- Skehan, P. (1998), *A cognitive approach to language learning*, Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. (2003), *Task-based instruction*, „Language Teaching”, nr 36(1), s. 1–14.
- Skehan, P. (2009), *Modelling second language performance. Integrating complexity, accuracy, fluency and lexis*, „Applied Linguistics”, nr 30, s. 510–532.
- Skehan, P., Xiaoyue, B., Qian, L., Wang, Z. (2012), *The task is not enough: Processing approaches to task-based performance*, „Language Teaching Research”, nr 16(2), s. 170–187.
- Swain, M. (1985), *Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development*, [w:] S. Gass i C. Madden (red.), *Input and second language acquisition*, Rowley, Mass.: Newbury House, s. 235–252.
- Swain, M. (2006), *Languaging, Agency and Collaboration in Advanced Second Language Proficiency*, [w:] H. Byrnes (red.), *Advanced Language Learning: The Contribution of Halliday and Vygotsky*, London–New York: Continuum, s. 95–108.
- VanPatten, B., Keating, G.D., Wulff, S. (2020), *Theories in second language acquisition. An introduction*, London: Routledge.
- Wigglesworth, G., Elder, C. (2010), *An Investigation of the Effectiveness and Validity of Planning Time in Speaking Test Tasks*, „Language Assessment Quarterly”, nr 7(1), s. 1–24.
- Willis, J., Willis, D. (2007), *Doing task-based language teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Wolski, P. (2013), *Interakcja ustna – poważne wyzwanie: wykorzystajmy symulatory!*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 26–29.

**DR TOMASZ RÓG** Anglista, językoznawca, glottodydaktyk, nauczyciel i trener nauczycieli. Adiunkt w Katedrze Filologii Państwowej Uczelni Stanisława Staszica w Pile. Jego zainteresowania badawcze koncentrują się na dydaktyce języków obcych, a w szczególności na komunikacji interkulturowej i kreatywności językowej.

# Interakcje między uczestnikami nauczania zdalnego – wyzwania, oczekiwania, możliwe rozwiązania

DOI: 10.47050/jows.2020.3.13-18

JUSTYNA DECZEWSKA

Pandemia COVID-19 i związany z nią okres izolacji diametralnie zmieniły wiele sfer naszego życia. Było to szczególnie widoczne w edukacji, w której prawdopodobnie nigdy wcześniej nie następowały zmiany tak szybkie i rewolucyjne. Niemalże z dnia na dzień wszyscy uczestnicy procesu edukacyjnego, niezależnie od przedmiotu i poziomu kształcenia, zostali postawieni przed koniecznością nauki zdalnej. Nauczyciele musieli zorganizować proces dydaktyczny, uczniowie – samodzielną pracę. Warto spojrzeć na tę sytuację z perspektywy kilku miesięcy, wyciągnąć wnioski i przemyśleć, które z nowych rozwiązań pomogą zoptymalizować proces nauczania w przyszłości zarówno podczas zajęć prowadzonych w sposób tradycyjny, jak i nauki zdalnej.

Niezależnie od formy prowadzenia zajęć pewne elementy procesu nauczania pozostają niezmiennie. Są to cele kształcenia i zakres materiału, który ma zostać opanowany przez uczniów. Zawężając spojrzenie do kształcenia językowego, można powiedzieć, że bez względu na warunki nauczania celem lekcji języka obcego jest kształtowanie i doskonalenie kompetencji ogólnych oraz językowych, odpowiednio dostosowane do wieku i poziomu biegłości językowej uczniów.

Dużym zmianom w warunkach nauczania zdalnego ulegają natomiast formy pracy, sposoby prezentacji materiału oraz charakter interakcji między wszystkimi uczestnikami procesu dydaktycznego. Niniejszy artykuł dotyczy interakcji pomiędzy nauczycielem i uczniami oraz samymi uczniami, pojawiających się podczas nauki przez internet. Przedstawiono tu rozwiązania, które być może pomogą utrzymać i poprawić te interakcje, a nierzadko skierować je na inne tory.

## Szkoła „wirtualna” a szkoła „realna”

Można z pewnością stwierdzić, że interakcje należą do najważniejszych czynników wpływających na efektywność procesu nauczania, zwłaszcza nauczania języka obcego. Wszak najskuteczniejsze uczenie się zachodzi w sytuacji, gdy uczeń może wymieniać poglądy, rozwiązywać problemy, negocjować znaczenia oraz prowadzić nieskrępowany dialog. Dlatego też jednym z głównych wyzwań stojących przed nauczycielem jest stworzenie w edukacji zdalnej warunków, które skłonią uczniów do komunikowania się, formułowania swoich myśli, wykonywania zadań we współpracy z innymi przy uwzględnieniu wiedzy i strategii myślenia pozostałych osób, przewyższania konfliktów i rozwiązywania problemów wynikających z takiej współpracy.

Czy to oznacza, że nauczyciel ma starać się maksymalnie upodobnić sytuację nauczania zdalnego do sytuacji w klasie? Czy należy zrobić wszystko, aby było „jak przedtem”,

„jak w szkole”, „jak podczas normalnej lekcji”? Nie wydaje się to ani konieczne, ani nawet pożądane. Dlaczego? Po pierwsze dlatego, że będąc zmuszeni do pracy zdalnej, zarówno nauczyciele, jak i uczniowie znaleźli się w zupełnie innej rzeczywistości. Nie można udawać, że nic się nie zmieniło, ponieważ zmieniło się bardzo dużo. Po drugie, konieczność nauki zdalnej, oprócz wielu minusów, ma także pluse. Zmusza do wprowadzania ciekawych, pożytecznych i skutecznych rozwiązań. Po trzecie, celem nauczyciela języka obcego zawsze było stworzenie podczas lekcji warunków jak najbardziej zbliżonych do naturalnej sytuacji komunikacyjnej. Nauka zdalna przy wszystkich swoich wadach i problemach, które nastęrcza, wydaje się temu sprzyjać. Obecnie uczniowie mają więcej okazji, by komunikować się w języku obcym właśnie przez internet (grając w gry online, wypowiadając się na czatach czy forach dyskusyjnych, uczestnicząc w międzynarodowych projektach i programach) niż podczas kontaktów bezpośrednich. Dlatego też właściwe wydaje się nie dążenie do upodobnienia nauki zdalnej do pracy w sali, lecz umiejętne wykorzystanie dostępnych narzędzi i kierowanie pracą uczniów w taki sposób, żeby mogli doskonalić umiejętności językowe właśnie w komunikacji online.

Aby proces nauczania zdalnego mógł przebiegać sprawnie i aby jakiegokolwiek interakcje w ogóle były możliwe, niezbędne jest umiejętne korzystanie z takich narzędzi internetowych, jak platforma do prowadzenia wideokonferencji (np. Microsoft Teams, Skype, Google Meet, Zoom) i platforma do organizacji pracy asynchronicznej (np. Google Classroom, Edmodo, Moodle)<sup>1</sup>. Czteromiesięczna praktyka pracy z użyciem wymienionych narzędzi pokazała, że nauka zdalna może być skuteczna i ciekawa. Oprócz doskonalenia sprawności językowych można było zaobserwować kilka pozytywnych zmian spowodowanych koniecznością pracy przez internet. Zmiany te dotyczyły często właśnie interakcji między uczestnikami procesu nauczania.

### Nie ma tego złego... – czyli o plusach nauczania zdalnego

Pozytywne zmiany nastąpiły w interakcjach nauczyciel – uczeń. Nauczyciel, postrzegany dotychczas jako jedyny organizator procesu nauczania i nierzadko jako jedyna osoba odpowiedzialna za jego efektywność, w warunkach nauczania zdalnego stał się **mentorem**, osobą wspierającą. Niekiedy podczas lekcji tradycyjnych zdarza się, że

uczący się unikają bezpośredniego, osobistego kontaktu z nauczycielem, zwłaszcza w cztery oczy. Zjawisko to można zaobserwować w przypadku uczniów szkół średnich i niekiedy studentów. Dotyczy to najczęściej osób mało zmotywowanych, gorzej radzących sobie z nauką języka, niechętnie uczestniczących w zajęciach. W trakcie nauki zdalnej nauczyciel, oddając zadania, podsumowując każdy etap pracy, często zwracał się do każdego ucznia bezpośrednio. Uczniowie też mieli więcej powodów, aby kontaktować się bezpośrednio z prowadzącym zajęcia: dopytać w niezrozumiałej kwestii, sprawdzić, czy wykonane przez nich zadania dotarły do nauczyciela, podziękować za komentarze i ocenę. Ta komunikacja, w przeciwieństwie do nauki „realnej”, odbywała się najczęściej w formie pisemnej. Kształtowała zatem bardzo przydatną umiejętność pisemnego funkcjonowania w środowisku szkolnym lub akademickim (np. odpowiedniego stosowania form grzecznościowych).

Nauczanie zdalne może sprzyjać **bardziej sprawiedliwemu rozłożeniu interakcji nauczyciela z uczniami**. Zdajemy sobie przecież sprawę, że (mimo największych starań) podczas zajęć w klasie interakcja nauczyciel – uczeń jest często rozłożona w sposób nierównomierny między poszczególnych uczniów. Wynika to z wielu czynników: organizacji sali lekcyjnej, osobowości uczniów specjalnie siadających dalej, w kącie, w miejscu słabiej widocznym, aby nie trafić do strefy aktywności nauczyciela, czyli do grupy, którą nauczyciel widzi lepiej, do której częściej się zwraca, poświęca jej więcej uwagi. Czasami zależy to także od nauczyciela, częściej wywołującego uczniów lepszych, od których ma większe szanse usłyszeć poprawną odpowiedź (Richards i Lockhart 1994).

W nauczaniu zdalnym wymienione czynniki nie odgrywają większej roli. Podczas prowadzenia lekcji online z użyciem komunikatora prowadzący może zastosować takie ustawienia ekranu, które umożliwią mu jednakowy widok na wszystkich uczniów. Przygotowując zadania do pracy asynchronicznej na platformie, nauczyciel w równym stopniu musi myśleć o wszystkich uczestnikach zajęć. Niezrozumienie zadania lub pytania pojawiające się podczas lekcji częściej są kierowane do nauczyciela, ponieważ uczniowie nie mają możliwości porównania, jak zadanie wykonał sąsiad z ławki, albo skonsultowania, co dokładnie trzeba zrobić. Nierzadko zmusza to do podejmowania interakcji z nauczycielem nawet osoby bardziej nieśmiałe i zwykle mniej aktywne.

<sup>1</sup> Szczegółowy opis narzędzi internetowych służących do nauki zdalnej został przedstawiony w artykułach w numerze 2/2020 „Języków Obcych w Szkole” (por. M. Kordus, *Komunikacja przez prezentację. O wykorzystaniu narzędzi TIK w zdalnym nauczaniu języków obcych*; D. Uchwat-Zaród, *Edukacja zdalna – od mądrej dydaktyki do narzędzi cyfrowych*).



Kolejną pozytywną stroną nauczania zdalnego jest możliwość **indywidualizacji nauczania**. Wykonując zadania w pracy asynchronicznej, uczniowie mogą pracować we własnym tempie, w dogodnym dla siebie czasie, w preferowanym przez siebie stylu. Podczas zajęć w klasie nauczyciel nie zawsze ma czasowe i organizacyjne możliwości uwzględniania różnic indywidualnych wszystkich uczniów. Platforma, którą wykorzystujemy do pracy asynchronicznej, jest miejscem mogącym pomieścić wiele materiałów i zadań dostosowanych do różnych stylów poznawczych i potrzeb uczestników zajęć. Warto wykorzystać tę przestrzeń do zamieszczania ćwiczeń do wyboru, np. ćwiczenia gramatyczne mogą mieć postać zwykłych zadań z lukami bądź piosenki czy wiersza, leksykę można utrwalać za pomocą fiszek (w których jest możliwość włączenia lektora czytającego słowa), słowniczków tematycznych lub prezentacji PowerPoint. Takie działania w kierunku indywidualizacji nauczania wymagają od nauczyciela większego nakładu pracy, jednak dzięki dostępnym narzędziom (formularze Google, zadania na platformie Wordwall i LearningApps) można stworzyć zadania samosprawdzające się. Nauczyciel nie musi poświęcać czasu na sprawdzanie i korektę ćwiczeń, a uczniowie od razu otrzymują odpowiedź zwrotną. Oferowanie zadań do wyboru sprawia, że uczniowie czują się bardziej odpowiedzialni za proces dydaktyczny, wykonują wybrane przez siebie zadanie bardziej świadomie i z większym zaangażowaniem.

Mówiąc o interakcjach nauczyciel – uczeń, warto wspomnieć o jeszcze jednym plusie zajęć online. Komunikatory, za pomocą których prowadzimy zajęcia, zazwyczaj mają opcję nagrywania spotkania. Staje się to narzędziem do autorefleksji i lepszego przyjrzenia się własnej pracy. Nagrywając (za zgodą uczniów) spotkanie, nauczyciel uzyskuje materiał, który pokazuje, jak są tworzone interakcje z uczniami, ile czasu poświęca on poszczególnym uczniom, jak wygląda stosunek czasu mówienia nauczyciela do czasu mówienia uczniów. Są to aspekty lekcji bardzo trudno uchwytnie dla prowadzącego podczas trwania zajęć. Dopiero spojrzenie z boku pozwala je zauważyć i odpowiednio ocenić (zwykle jest to możliwe podczas hospitacji lekcji lub obserwacji koleżeńskich). Dzięki nagrywaniu zajęć prowadzonych przy pomocy komunikatora, nauczyciel może obserwować własne lekcje.

Mimo iż nauczanie zdalne w oczywisty sposób ogranicza bezpośrednie kontakty między uczestnikami zajęć, można zaryzykować stwierdzenie, że sprzyja ono powstawaniu bardziej naturalnej sytuacji komunikacyjnej. Kilkumiesięczna praktyka prowadzenia zajęć online pokazała, że uczniowie i studenci z większą chęcią

i zaangażowaniem podejmowali zadania konwersacyjne. Słuchali się uważniej, zadawali sobie nawzajem więcej pytań. Przypuszczalnie było to spowodowane potrzebą kontaktu z rówieśnikami, której nie można było zaspokoić podczas przerwy czy przed zajęciami. Komunikacja na zajęciach języka obcego często stawała się jedną z niewielu okazji do rozmowy z kolegami z klasy czy grupy, dlatego często wychodziła poza ramy ćwiczeń konwersacyjnych i przybierała bardziej naturalny charakter.

### Minusy nauki zdalnej i możliwe rozwiązania

Wymienione pozytywne strony nauczania zdalnego w tworzeniu interakcji nauczyciel – uczeń są często niedostrzegalne w kontekście trudności w budowaniu wzajemnych interakcji między uczniami, które niesie za sobą edukacja online. Największym minusem jest oczywiście brak osobistego kontaktu, tak potrzebnego każdemu z nas niezależnie od nauczanego przedmiotu, poziomu kształcenia i wieku uczniów. Prawdopodobnie wielu nauczycieli głowi się, jak w warunkach nauczania zdalnego zorganizować pracę w parach czy w grupach.

### ZAPROŚ UCZNIÓW DO POKOJU

Jak skłonić uczniów do wchodzenia w interakcje podczas spotkań online? Pomóc w tym może dostępny w niektórych komunikatorach **podział klasy na pokoje**. Podczas lekcji wielokrotnie możemy podzielić klasę na dowolne grupy. W takich grupach lub parach uczniowie mogą dyskutować, przygotowywać odpowiedź na pytanie, rozwiązywać zadania. Nauczyciel może wejść do każdego z pokoi, przyłączyć się do dyskusji lub po prostu skontrolować przebieg pracy. Opcja dzielenia na pokoje ma kilka plusów w stosunku do pracy w grupach w sali. Po pierwsze, uczniowie nie słyszą grupy sąsiedniej (czego często nie da się uniknąć w sali lekcyjnej), mogą zatem skupić się wyłącznie na swojej rozmowie. Po drugie, nauczyciel może szybko w dowolny sposób dobierać skład pokoi, co sprzyja większej rotacji w grupach niż w sali lekcyjnej (gdzie uczniowie często pracują z sąsiadem z ławki).

### ROZWIJAJ INTERAKCJE MIĘDZY UCZNIAMI W ZADANIACH PROJEKTOWYCH

Innym sposobem pomagającym zwiększyć intensywność interakcji między uczniami jest **wprowadzanie do pracy asynchronicznej elementów metody projektu**. Nie muszą to być projekty na dużą skalę, lecz krótkie zadania polegające np. na przygotowaniu plakatu, stworzeniu kolażu z własnoręcznie wykonanych i sfotografowanych rysunków, przygotowaniu infografiki lub prezentacji PowerPoint na wybrany temat. Wspólna praca uczniów

w trybie asynchronicznym sprzyja rozwijaniu interakcji, prowadzeniu dialogu i wzajemnej pomocy.

### WYŚLIJ UCZNIÓW „NA CZATY”

Innym polem do rozwijania interakcji między uczniami jest **aktywność na czatach i forach**. W sytuacji nauczania zdalnego warto poświęcić jej więcej uwagi i rozwinąć tę cenną umiejętność. W obecnych czasach jest to jedna z bardziej popularnych metod komunikacji. Długie rozmowy telefoniczne zostały zastąpione przez krótkie powiadomienia sms lub wiadomości wysyłane za pomocą komunikatorów internetowych. Czasami w ten sposób prowadzone są wielogodzinne dyskusje. Można się zastanawiać nad fenomenem popularności tego rodzaju komunikacji. Faktem jest jednak, że dla młodych ludzi jest to prawdopodobnie najpopularniejsza i najbardziej naturalna forma kontaktów towarzyskich. Z obserwacji wynika, że komunikacja przez czaty zaczyna przenosić się również do sfery zawodowej. Można zatem przypuszczać, że umiejętność sprawnego i poprawnego korzystania z tego narzędzia w języku obcym przyda się naszym uczniom w przyszłości w ich pracy zawodowej.

Specyfika języka czatów internetowych i dynamika jego rozwoju jest przedmiotem badań językoznawców<sup>2</sup>. Według nich, mimo że komunikacja internetowa jest realizowana w formie pisemnej, ma wiele cech charakterystycznych dla języka mówionego, m.in.: spontaniczność, dialogowość, kolokwialność oraz sytuacyjność (Grzenia 2006). Charakteryzuje się ona również specyficzną ortografią, gramatyką, skrótowością i dynamicznością (Golus 2004). Porozumiewanie się przez komunikatory wymaga znajomości tzw. netykiety, czyli internetowych reguł komunikacyjnych, poprawnego stosowania i rozumienia akronimów oraz środków niewerbalnych (emotikonów), a także umiejętności szybkiego reagowania na wypowiedzi innych uczestników rozmowy na czacie. Wiąże się ona także z dużą odpowiedzialnością. Warto uświadamiać uczniom, że ich wypowiedzi na czatach i forach, mimo iż mają często formę niezobowiązującej wymiany zdań, zostają zapisane w komunikatorze, są dostępne podczas całego czasu rozmowy, a często także długo po niej. Mogą być one różnie rozumiane i interpretowane przez innych uczestników konwersacji, a tłumaczenie własnych wypowiedzi w komunikacji internetowej wymaga dużo więcej wysiłku niż podczas rozmowy bezpośredniej. W związku z tym ćwiczenie podczas lekcji języka obcego również tej formy komunikacji jest trafnym pomysłem.

Wypowiedzi na czacie są formą komunikacji rzadko wykorzystywaną podczas tradycyjnej nauki w klasie. Jeżeli nawet nauczyciele ją stosują, przyjmuje ona zazwyczaj sztuczne formy, najczęściej w postaci zadań typu: „Na jednym z forów młodzieżowych omawiany jest problem (...). Weź udział w dyskusji”. Takie zadanie, często wykonywane przez uczniów w zeszytach, ma tylko znamiona autentyczności. W rzeczywistości jednak nie ma praktycznie nic wspólnego z komunikacją na prawdziwym forum. Nauczanie zdalne jest doskonałą okazją do doskonalenia tego typu komunikacji w warunkach naturalnych.

Dobrym pomysłem jest przeniesienie części zajęć do czatu i poproszenie uczniów o dyskusję na temat wybranego problemu czy zagadnienia właśnie za pomocą krótkich komunikatów pisanych. Aby osiągnąć zamierzony cel lub urozmaicać wykonywanie tego typu zadań, nauczyciel może ustalić pewne zasady, np. poprosić uczniów o to, aby używali jak najwięcej nowo poznanej leksyki albo żeby zawsze w swojej wypowiedzi odnosili się do słów innych uczestników rozmowy. Jeszcze jednym plusem czatów jest ich wysoki potencjał edukacyjny. Uczeń, uczestnicząc w żywej komunikacji, podczas formułowania własnej wypowiedzi może korzystać z pomocy słowników elektronicznych czy translatorów. Pisanie na czacie stanowi również dobrą propozycję dla osób nieśmiałych, niechętnie wypowiadających się na zajęciach. Uczestnik rozmowy internetowej ma poczucie większej kontroli nad nią niż podczas kontaktów *face to face*. W każdej chwili może się wylogować, zignorować wypowiedź współrozmówcy, zaprzestać komunikacji (Golus 2004). Nauczyciel zaś ma możliwość wglądu do całej dyskusji, może lepiej dostrzec tematy lub konstrukcje, które wymagają dodatkowych ćwiczeń.

Rzecz jasna, nic nie zastąpi bezpośredniego kontaktu w sali, ale wydaje się, że wykorzystywanie zadań projektowych i komunikacji na czacie może sprzyjać utrzymywaniu oraz tworzeniu nowych interakcji między uczniami oraz dać możliwość wspólnego doskonalenia umiejętności językowych i pozajęzykowych.

### ODWRÓĆ LEKCJĘ

Dużą przeszkodą w rozwijaniu interakcji podczas nauki zdalnej jest tendencja do zwiększania czasu mówienia nauczyciela w stosunku do czasu mówienia uczniów. Przewaga czasu mówienia nauczyciela jest w dużym stopniu zauważalna również podczas nauki w sali lekcyjnej. Prowadzone badania jednoznacznie pokazują, że najczęściej na lekcji mówią właśnie nauczyciele (Richards i Lockhart 1994),

2 Por. prace J. Grzenia, M. Kity, A. Naruszewicz-Duchlińskiej, U. Żydek-Bednarczuk.

często budując zajęcia według tzw. modelu IRF (inicjacja pytania ze strony nauczyciela – reakcja ucznia – informacja zwrotna nauczyciela). Niestety, nauczanie zdalne sprzyja skracaniu czasu wypowiedzi uczniów. Dzieje się tak dlatego, że nauczyciel stara się maksymalnie wykorzystać czas pracy online na prezentację uczniom przygotowanego materiału. Skupia więc uwagę uczniów na sobie, mówiąc jeszcze więcej niż podczas tradycyjnej lekcji. Najczęściej zadaje pytanie, prosi o odpowiedź konkretnych uczniów i udziela informacji zwrotnej. Ogranicza tym samym wypowiedzi uczniów zarówno w sposób ilościowy (na pytanie odpowiada tylko jeden wybrany uczeń, ewentualnie w razie braku odpowiedzi pytana jest następna osoba), jak i jakościowy (często blokuje naturalny rozwój interakcji między pozostałymi uczestnikami spotkania). Jest to przeszkoda trudna do przezwyciężenia, wydaje się jednak, że rozwiązaniem może być wprowadzanie do nauczania zdalnego elementów lekcji odwróconej.

Metodę tę można stosować przy wielu okazjach i w różnych celach. Dobrze sprawdzi się w nauce gramatyki. Na prezentację materiału gramatycznego nauczyciele przeznaczają nieraz sporo czasu. Bardzo trudno jest wtedy utrzymać uwagę uczniów, nawet w warunkach lekcji tradycyjnej. Jeszcze trudniejsze wydaje się to podczas nauki zdalnej. Warto poprosić uczniów, aby na podstawie przyswojonego przed lekcją materiału teoretycznego samodzielnie spróbowali ustalić regułę gramatyczną, wytłumaczyli ją sobie wzajemnie, zilustrowali stworzonymi przez siebie przykładami. Praca ta może odbywać się w małych grupach (pokojach), a następnie może zostać podsumowana na forum całej klasy. Rzecz jasna lekcja odwrócona ma szansę powodzenia wtedy, gdy uczniowie mają do dyspozycji solidną bazę teoretyczną. Może być to prezentacja przygotowana przez nauczyciela specjalnie dla danej grupy, jednak świetnie sprawdzają się tutaj filmy zamieszczane na wielu kanałach do nauki języków obcych, dostępne na YouTube. Można tam znaleźć materiały w języku polskim oraz te przygotowywane przez rodowitych użytkowników języka, tworzone z myślą o uczniach na różnym poziomie znajomości języka obcego (także dla osób dopiero rozpoczynających naukę). Samodzielna praca uczniów z takimi materiałami może znacznie odciążyć nauczyciela, a także zwiększać pewność siebie i poczucie językowej samodzielności uczących się.

### Podsumowanie

Oczywiste jest, że konieczność nauki zdalnej w znacznym stopniu determinuje interakcje między wszystkimi uczestnikami procesu dydaktycznego. Niektóre rodzaje

interakcji uniemożliwia, inne lekko modyfikuje. Daje jednocześnie możliwości pojawienia się zupełnie nowych interakcji, typowych właśnie dla komunikacji online. Aby zoptymalizować proces nauczania zdalnego i wykorzystać jak najbardziej narzędzia, które oferuje internet, warto pamiętać o kilku zasadach:

1. Do efektywnej nauki zdalnej niezbędne jest prowadzenie wideokonferencji. Niezwykle ważne jest również używanie kamery przez wszystkich uczestników spotkania. Z jednej strony pomaga to nauczycielowi w prowadzeniu zajęć (widzi reakcje uczniów, może zauważyć, że ktoś czegoś nie zrozumiał lub stracił wątek lekcji), z drugiej – pomaga uczniom utrzymać uwagę i skłania do bardziej aktywnego udziału w zajęciach.
2. Ważne jest również używanie organizatora, czyli platformy, na której nauczyciel zamieszcza materiały, przedstawia zadania na wybrany okres (jedna lekcja, cały tydzień). Sprawia to, że materiał jest usystematyzowany, zawsze dostępny dla uczestników kursu. Jeżeli nauczyciel publikuje materiał zawsze w określonym terminie (np. konkretnego dnia tygodnia o określonej godzinie) i wyznacza dokładny termin wykonania zadań, uczniowie mogą odpowiednio zaplanować i zorganizować swoją pracę. Daje im to poczucie bezpieczeństwa. Organizatory te mają wiele użytecznych funkcji, np. automatyczne przypomnienie o terminie zwrotu prac, podliczanie punktów, tworzenie banku komentarzy do zadań. Na szczególną uwagę zasługuje możliwość wysyłania prywatnych komentarzy do poszczególnych uczniów (i do nauczyciela) oraz „strumień” lub „ściana”, gdzie każdy z uczestników kursu może publikować informacje do wiadomości całej grupy. Pozwala to wyjaśniać ewentualne wątpliwości na forum, zadawać pytania, dodawać uwagi. Jest to także swoiste pole do budowania interakcji między uczniami.
3. W procesie nauczania zdalnego warto wykorzystywać formy pracy, które są typowe dla aktywności online, np. zachęcać do udziału w forach, czatach, do porozumiewania się za pomocą komunikatorów. Tego typu działania będą miały zdecydowanie bardziej naturalny charakter, niż jeśli byłyby wykonywane w sali lekcyjnej.
4. Warto skorzystać z możliwości zwiększenia indywidualizacji nauczania, przez stosowanie prywatnych komentarzy do zadań, indywidualną i szczegółową oceną prac, proponowanie zadań do wyboru, aby uczniowie sami mogli zdecydować, które zadanie wykonają.

5. Stosowanie zadań projektowych skłoni uczniów do współpracy w trybie asynchronicznym. Będzie okazją do komunikacji, wspólnego szukania rozwiązań, pracy twórczej. Da tym samym możliwość do rozwijania interakcji poza lekcjami online.

6. Aby unikać przewagi czasu mówienia nauczyciela, można wprowadzać elementy lekcji odwróconej, polegającej na samodzielnym przyswojeniu przez uczniów teorii i na aktywnym jej wykorzystaniu podczas spotkania online.

Pamiętając o wyżej wymienionych zasadach, nauczyciel nawet w tak trudnej sytuacji jak pandemia jest w stanie prowadzić wartościowe i efektywne zajęcia, które nie tylko będą rozwijać uczniów językowo, ale pomogą również tworzyć i utrzymywać wzajemne interakcje.

#### BIBLIOGRAFIA

→ Europejski system opisu kształcenia językowego (ESOK) 2001(2003), Warszawa: CODN.

→ Golus, B. (2004), *Fenomen rozmów internetowych i ich języka*, [w:] M. Kita (red.), *Dialog a nowe media*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 33–41.

→ Grzenia, J. (2006), *Komunikacja językowa w Internecie*, Warszawa: PWN.

→ Kordus, M. (2020), *Komunikacja przez prezentację. O wykorzystaniu narzędzi TIK w zdalnym nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 49–54.

→ Krasuska-Betiuk, M. (2015), *Interakcje w klasie szkolnej z perspektywy społecznych reprezentacji i oczekiwań interpersonalnych*, „Studia z Teorii Wychowania”, t. VI, nr 3(12), s. 49–77.

→ Martens, A. (2012), *Formy i normy – język komunikacji internetowej, rozważania wstępne*, „Komunikacja Społeczna”, nr 2, s. 20–28, <[bit.ly/33lmlP8](http://bit.ly/33lmlP8)>, [dostęp: 20.07.2020].

→ Richards, J.C., Lockhart, C. (1994), *Reflective teaching in second language classrooms*, Cambridge: Cambridge University Press.

→ Uchwat-Zaród, D. (2020), *Edukacja zdalna – od mądrej dydaktyki do narzędzi cyfrowych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 45–48.

**DR JUSTYNA DECZEWSKA** Wykładowczyni języka rosyjskiego w Szkole Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego. Praktykująca nauczycielka i egzaminatorka na wszystkich poziomach kształcenia językowego. Pasjonatka nauczania i uczenia się przez całe życie. Interesuje się umuzykalnianiem glottodydaktyki.

# Rola interakcji internetowej na zajęciach z języka obcego

DOI: 10.47050/jows.2020.3.19-23

AGATA ZAPŁOTNA

Różnorodność form interakcji internetowej sprawia, że można ją postrzegać jako instrument informacji, rozrywki oraz nawiązywania i podtrzymywania więzi społecznych. Wykorzystanie jej elementów na zajęciach językowych może wesprzeć uczniów w samodzielnym rozwijaniu kompetencji oraz w przełamywaniu blokady językowej.

Wbrew opinii Zygmunta Baumana, który zauważa, że korzystanie z internetu osłabia więzi międzyludzkie i prowadzi do nomadyzacji społeczeństwa (Bauman 2003: 28), aktywność internetowa stanowi fundamentalne narzędzie rozwoju i wzmacniania relacji interpersonalnych wśród tzw. cyfrowych tubylców (ang. *digital natives*), a zatem osób urodzonych już w erze internetu. Sieć stanowi podstawowe i naturalne środowisko egzystencji uczniów z tych grup wiekowych (Prensky 2001: 1–2), co skłania do refleksji dotyczącej wpływu nieograniczonego dostępu do nowych mediów na rozwój nowych technik i strategii dydaktycznych. Włączanie interakcji internetowej do programu zajęć z praktycznej nauki języka może w skuteczny sposób wspierać procesy akwizycyjne studentów wychowanych w stałym kontakcie z mediami cyfrowymi, co potwierdzają wspomniane w artykule rezultaty eksperymentu dydaktycznego przeprowadzonego w latach 2018–2019 w grupie studentów filologii hiszpańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego.

## Komunikacja internetowa

Komunikacja „cyfrowych tubylców” w znacznym stopniu oparta jest na interakcji internetowej, dominują w niej zatem precyzyjne, krótkie wiadomości, których wartością nadrzędną jest szybkość w docieraniu do adresata (Hojnacki 2013: 47). Cyberprzestrzeń, miejsce pozornie pozbawione zasad (Anis 2007: 90), stawia swoich użytkowników przed koniecznością rozwijania zaawansowanych i wyspecjalizowanych kompetencji zarówno w języku angielskim (wirtualna *lingua franca*), jak i w pozostałych znanych im językach (Genesee 2008: 23). Wyjątkowość interakcji internetowej polega na stałym dostępie do zamieszczonego komunikatu, który wraz z chwilą opublikowania przestaje być własnością twórcy i wchodzi w zestaw powszechnie dostępnego i ciągle rozwijanego dyskursu (Holt 2004: 1).

Sieć sprzyja twórczemu modyfikowaniu języka, a w szczególności pisowni (Grzenia 2006: 119), dzięki czemu dyskurs internetu przekształca się w odrębny konstrukt rządzący się własnymi prawami. Aby zrozumieć jego specyfikę, należy przyjrzeć się cechom charakterystycznym interakcji wirtualnej. W przeciwieństwie do komunikacji jednostronnej komunikacja interaktywna wymaga uczestnictwa co najmniej dwóch osób i dzieli się na: asynchroniczną, gdy rozmówcy znajdują się w różnych płaszczyznach czasowych, przez co odbiorca nie jest zobowiązany do natychmiastowej odpowiedzi (np. poczta elektroniczna, blogi, fora i portale internetowe), oraz synchroniczną (czat, komunikatory internetowe, niektóre gry online), odbywającą się w czasie rzeczywistym (Aouil 2008: 15). Język komunikacji asynchronicznej ma cechy języka pisanego, komunikacja synchroniczna

przypomina natomiast dialog ustny (Crystal 2001: 11), w związku z czym charakteryzuje się znaczną ekonomią języka. Cechują ją: zdania proste, liczne skróty, brak znaków diakrytycznych (których zastosowanie zmniejsza dynamikę rozmowy ze względu na konieczność wprowadzenia ich za pomocą kilku klawiszy – Golus 2004: 36), liczne kolokwializmy oraz anglicyzmy, związane głównie z terminami technicznymi (Posteguillo 2002: 119). Wiele z tych cech przenika do mowy codziennej pokolenia „cyfrowych tubylców”, co stawia przed nauczycielami szereg wyzwań dotyczących walorów dydaktycznych języka internetu.

### Wykorzystanie komunikacji internetowej w nauce języka

Przedstawiony tutaj eksperyment dydaktyczny miał na celu przetestowanie możliwych zastosowań komunikacji wirtualnej w nauczaniu języka. Jego realizacja dostarczyła wielu praktycznych refleksji, stanowiących cenny przyczynek do dalszych badań w tym zakresie. Eksperyment, przeprowadzony w latach 2018–2019 na wybranej grupie studentów studiów licencjackich filologii hiszpańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego, polegał na rozszerzeniu programu zajęć jednego z przedmiotów doskonalenia językowego o elementy interakcji internetowej. Uczniowie uczestniczyli w dodatkowych zajęciach z praktycznej nauki języka, nakierowanych na rozwój ich kompetencji komunikacyjnej, po każdym zajęciu wykonywali zaś krótki projekt związany z komunikacją cyfrową. Na koniec semestru wypełniali test postępu i ankietę autoewaluacyjną dotyczącą zachowań językowych w internecie, blokady językowej oraz sposobów pokonywania trudności w porozumiewaniu się po hiszpańsku. Na tej podstawie udało się prześledzić charakterystykę dominujących w grupie zachowań wirtualnych, a także zmierzyć wpływ bariery językowej na rozwój sprawności mówienia studentów i ocenić, w jakich obszarach wprowadzenie elementów interakcji internetowej posłużyło jako wsparcie procesów akwizycyjnych.

W trakcie semestru studenci byli zachęceni do prowadzenia komunikacji wirtualnej oraz do obserwacji zjawisk językowych obecnych w internecie hiszpańskojęzycznym. Do proponowanych im zadań należało między innymi pisanie komentarzy na wskazanych forach i fanpage'ach, czatowanie z rodzimymi użytkownikami hiszpańskiego na wskazane tematy oraz analiza internetowej aktywności innych użytkowników. Byli także zachęceni do lingwistycznej refleksji dotyczącej języka komunikacji cyfrowej zarówno jednostronnej (memy, publikacje i komentarze na wskazanych portalach), jak i dwustronnej

(rozmowy na czatach, analiza wiadomości w Messengerze). W sprawozdaniu dotyczącym cech językowych, które zaobserwowali w sieci, studenci wymieniali pomijanie znaków diakrytycznych (*donde estas?*) oraz interpunkcyjnych (brak kropki na końcu zdania, pomijanie znaków zapytania i wykrzykników na początku wypowiedzi), wielokrotne wykrzyknienia i zwroty typowe dla języka mówionego (*¡no me digas!, ¡qué rollo!*), onomatopeje (*jajaja*), stosowanie anglicyzmów (*resetear, friqui*) oraz skrótów pochodzących zarówno z języka angielskiego (*lol, btw*), jak i hiszpańskiego (*x fa, xq, tranqui*), fonetyczny zapis wyrazów (*wapa*) oraz liczne kolokwializmy i wulgaryzmy. Uczący się zaobserwowali także różnice między diatopicznymi wariantami języka hiszpańskiego, dostrzegając u swoich rozmówców częste użycie regionalizmów (słownictwo występujące jedynie w wariantcie regionalnym, *voseo*). Wielu uczestników zajęć zauważało podobieństwo języka komunikacji internetowej do języka mówionego.

Pierwsza część przeprowadzonej na koniec semestru ankiety autoewaluacyjnej miała na celu wyodrębnienie trudności związanych z interakcją w języku hiszpańskim oraz sposobów radzenia sobie z nimi. Wśród najbardziej stresujących sytuacji komunikacyjnych studenci wyszczególnili publiczne prezentacje oraz rozmowę z nauczycielem lub z rodzimym użytkownikiem hiszpańskiego, wskazując jako przyczynę bardziej rozwinięte kompetencje językowe interlokutora, co – ich zdaniem – mogło sprzyjać negatywnej ocenie ich wypowiedzi. Deklarowali także lęk przed byciem niezrozumianymi ze względu na stosowanie nieprawidłowych struktur gramatycznych oraz przez błędy w wymowie i akcentowaniu. Zarówno w rozmowie na żywo, jak i w korespondencji internetowej z rówieśnikami wymieniali trudności w pojmowaniu humoru oraz ironii rozmówcy, a także wskazywali na niezrozumienie stosowanych przez niego kolokwializmów. Co więcej, większość ankietowanych zasygnalizowała odczuwanie wstydu podczas późniejszego wspomnienia rozmowy i analizowania swoich błędów, co utrudniało im nawiązywanie kolejnych interakcji z rodzimymi użytkownikami języka hiszpańskiego. Wśród technik przełamywania tej blokady dominowało staranne przygotowywanie się do spotkania lub do publicznego wystąpienia (wypisywanie przydatnego słownictwa i konstrukcji gramatycznych, nauka tekstu prezentacji na pamięć). Stosowane przez studentów sposoby mimo niewątpliwego waloru edukacyjnego zakłócały jednak proces kształtowania automatyzmów językowych, co zauważyli sami ankietowani, przyznając, że „brakuje im słów”, gdy sytuacja wymaga od nich wypowiedzi bez przygotowania.

Choć nie wszyscy studenci mieli możliwość rozmawiania w świecie realnym z osobami hiszpańskojęzycznymi (część grupy przyznała, że nie wie, w jaki sposób nawiązać bezpośrednie kontakty z rodzimymi użytkownikami hiszpańskiego), prawie wszyscy utrzymywali regularną korespondencję internetową ze swoimi rówieśnikami z państw *Hispanomundo*. Zapytani o opinię dotyczącą wartości dydaktycznej uprawianej przez nich aktywności wirtualnej, zauważali, że czatowanie z rodzimymi użytkownikami języka wspomagało przede wszystkim utrwalanie przerobionego na zajęciach materiału, a także sprzyjało poznawaniu potocznego słownictwa, jednak, ich zdaniem, nie stanowiło ono skutecznego narzędzia wspierającego rozwój kompetencji komunikacyjnych. Pogląd ten stał jednak w sprzeczności z zadeklarowanymi przez nich preferencjami, studenci sygnalizowali bowiem, że korespondowanie ze znajomymi na komunikatorach jest dla nich bardziej atrakcyjne niż rozmowa ze względu na niewielkie ryzyko zakłóceń komunikacyjnych spowodowanych niewystarczającą kompetencją językową. Spytani o spontaniczność wysyłanych przez siebie komunikatów wirtualnych (wiadomość przygotowana wcześniej, sprawdzanie na bieżąco słownictwa i gramatyki lub wysyłanie tekstu bez wcześniejszego weryfikowania), niektórzy uczniowie przyznawali się do okazjonalnego korygowania wiadomości przed wysłaniem i sprawdzania poprawności struktur gramatycznych i leksykalnych w internecie lub w słownikach. Dominującą strategią było jednak wysyłanie korespondencji bez wcześniejszego weryfikowania jej treści.

W ocenie przydatności włączania interakcji wirtualnej do programu zajęć praktycznych pojawiły się dwie tendencje. Z jednej strony zauważalny był nacisk na pozostawanie w obszarze normy preskryptywnej, do której – zdaniem studentów – język internetu się nie zalicza, podlega bowiem ciągle dynamicznym zmianom i „nie jest przykładem języka poprawnego”. Część grupy zaznaczyła, że o ile warto uwrażliwiać uczniów na specyfikę języka internetu, to praktyczne ćwiczenia z nim związane nie powinny wchodzić do programu nauczania ze względu na jego funkcje kontaminacyjne, zaburzające umiejętność dostosowania języka do sytuacji i do odbiorcy. Pozostała część studentów wyraziła jednak aprobatę wobec wykorzystywania komunikacji cyfrowej podczas zajęć, zauważając, że stanowi ona doskonałą pomoc w nauczaniu kolokwializmów, anglicyzmów oraz skrótów, nieobecnych w słownikach, a stosowanych powszechnie w internecie i przenikających do mowy codziennej. Deklarowali także potrzebę włączania do programu etykiety internetowej, ponieważ pomimo umiejętności poruszania się na stronach anglojęzycznych, nie radzili sobie dobrze z interakcjami

w internecie hiszpańskojęzycznym (jako przykład podawali oficjalną korespondencję e-mailową). Jedna z opinii zawierała także informację, że korespondencja na komunikatorach mogłaby być wykorzystywana jako narzędzie autoewaluacji dzięki możliwości analizowania poprawności komunikatów przesłanych wcześniej do hiszpańskojęzycznych znajomych.

Spytani o potrzebę zorganizowania osobnej jednostki zajęciowej zaznajamiającej ich z możliwościami wykorzystania internetu w nauce języka, studenci ocenili takie zajęcia jako mało przydatne. Jednak część ankiety poświęcona cyfrowym rozwiązaniom stosowanym przez nich w procesie uczenia wykazała pewne braki w zakresie znajomości wirtualnych narzędzi pracy filologa. Poproszeni o wskazanie internetowych pomocy, z których kiedykolwiek korzystali (na zajęciach lub w domu), uczestnicy zajęć wskazywali jedynie translator Google oraz słowniki dostępne online. Z odpowiedzi wyłania się obraz słabo rozwiniętej kompetencji cyfrowej, przejawiającej się ograniczoną znajomością rozwiązań takich, jak korpusy, słowosieci, konsultoria językowe oraz komputerowe narzędzia tłumacza. Poproszeni z kolei o wskazanie najczęściej odwiedzanych treści w internecie studenci wymienili: strony tematyczne poświęcone swoim zainteresowaniom, oglądanie filmów i seriali, słuchanie muzyki, wreszcie prowadzenie i śledzenie profili w mediach społecznościowych. Jedynie parę osób uznało sieć za źródło poszerzania wiedzy na tematy językoznawcze, kulturowe lub socjologiczne związane z państwami hiszpańskojęzycznymi.

Należy zauważyć, że poza ankietą, która stanowiła integralną część eksperymentu dydaktycznego, interesujących rezultatów dostarczył także test kompetencji językowych, uzupełniony przez studentów po wykonaniu wszystkich projektów związanych z interakcją wirtualną. Wykazał on znaczący wzrost znajomości słownictwa potocznego, popularnych w internecie anglicyzmów i skrótów oraz większą umiejętność rozpoznawania wariantów diastratycznych. W związku z internetową obecnością szerokiego spektrum hiszpańskich wariantów diatopicznych wielu uczniów przyswoiło sobie także słownictwo i struktury typowe dla różnych regionów, co stanowiło punkt wyjścia do rozważań na temat różnic między wariantami języka. Zauważalny był także wzrost korespondencji prowadzonej w języku hiszpańskim, którą studenci podtrzymywali we wspólnej grupie zajęciowej lub w kontakcie z prowadzącym.

### Rola interakcji internetowej na zajęciach

Analiza ankiet dostarczyła wielu cennych wniosków dotyczących dydaktycznego potencjału interakcji inter-

netowej. Z odpowiedzi studentów wynika, że rozmowa na żywo z nauczycielem lub rodzimym użytkownikiem języka bywa częstą przyczyną blokady powodującej trudności w swobodnej wymianie komunikatów, niezależnie od poziomu kompetencji. Interakcja internetowa, określona w odpowiedziach badanych jako mniej stresujący rodzaj komunikacji, sprzyjała większej spontaniczności wypowiedzi – studenci preferowali wysyłanie wiadomości bez ich uprzedniego przygotowywania. Sugeruje to, że wirtualna korespondencja z rodzimymi użytkownikami nauczanego języka może być wykorzystana jako sposób przełamania blokady językowej i doskonały trening przed stresującymi sytuacjami (przykładowo: rozmowa na czacie na zadany temat i zebranie opinii dotyczących konkretnego zagadnienia na forum internetowym w ramach przygotowania do publicznej prezentacji). Niewątpliwą zaletą jest możliwość wykorzystania jej w kategorii wsparcia dla nierzadko napiętego programu praktycznej nauki języka, także w kontekście wprowadzania elementów języka nieformalnego (często nieobecnego w podręcznikach). Samodzielne nawiązywanie interakcji wirtualnej poza zajęciami rozwija autonomię studentów i przenosi na nich odpowiedzialność za procesy akwizycyjne (samodzielność uczestników badania wciąż jest ograniczona, o czym świadczy m.in. tłumaczenie braków w znajomości słownictwa nieprawidłowo skonstruowanym programem nauczania).

Interakcja internetowa stanowi również miarodajne narzędzie samooceny. Inspirowanie studentów do gromadzenia korpusów wysyłanych wiadomości i do regularnego porównywania poziomu ich poprawności może pozytywnie wpłynąć na ich motywację. Tego typu aktywności autoewaluacyjne sprzyjają refleksji na temat własnych procesów poznawczych i w szerszej perspektywie przyczyniają się do rozwoju kompetencji metalingwistycznej. Sprawozdania studentów z analizy charakterystycznych cech języka internetu wykazują ponadto, że zachęcanie uczących się do obserwacji wirtualnych treści (zarówno własnego autorstwa, jak i innych użytkowników) wykształca pozytywne nawyki, takie jak chęć zgłębiania i konsultowania wątpliwości związanych z zaobserwowanymi zjawiskami. Podobne zadania wspierają zatem rozwój warsztatu akademickiego i rozwijają umiejętność prowadzenia badań, co jest cenne z punktu widzenia późniejszego przygotowania prac dyplomowych. Nawiązywanie do interakcji internetowej stanowi również istotne wsparcie w poszerzaniu wiedzy językoznawczej, internet jako zasób odzwierciedla bowiem dynamikę rozwoju języka oraz kompletne spektrum jego wariantów. Obserwacja komunikacji cyfrowej może

stanowić punkt wyjścia także do refleksji na temat norm językowych, studenci wykazują bowiem pewną nieświadomość w kontekście opozycji podejścia deskryptywnego i preskryptywnego.

Wyniki ankiet wskazują także na potrzebę modyfikacji roli nauczyciela, którego kompetencje powinny ewoluować ku funkcji przewodnika po mediach cyfrowych, umiającego uzupełnić program zajęć wirtualnymi rozwiązaniami, takimi jak: strony z ćwiczeniami, konsultoria gramatyczne, portale i blogi poświęcone kulturze państw języka kierunkowego. Wszystkie te aktywności powinny być nadzorowane, uczący się zaś powinni być zachęceni do krytycznego myślenia, które umożliwi im filtrowanie treści nieprawdziwych i niepoprawnych. Pomimo bowiem postulowanego m.in. przez Prensky'ego (2001: 1-6) technologicznego zaawansowania młodych pokoleń, rezultaty ankiet sugerują, że wirtualna kompetencja pokolenia cyfrowych tubylców polega głównie na technicznej biegłości w zakresie posługiwania się internetem, nie odnosi się jednak do umiejętności korzystania z zasobów sieci. Rolą nauczyciela jest zatem również zaznajomienie uczniów ze sposobami nawiązywania internetowych interakcji, takimi jak korzystanie z ogólnodostępnych czatów i stron promujących wymiany językowe oraz pisanie komentarzy w mediach społecznościowych i na forach tematycznych, poświęconych ich zainteresowaniom. W kontekście studiów filologicznych warto także zaznajamiać studentów z korpusami, słowosieciami oraz naukowymi portalami społecznościowymi, takimi jak Academia.edu lub Researchgate, które mogą być istotną pomocą w przygotowaniu prac dyplomowych.

### Podsumowanie

Społeczna funkcja, jaką sieć pełni w życiu „cyfrowych tubylców”, sprawia, że interakcję internetową można traktować jako wartościowy instrument sprzyjający zanurzeniu uczących się w studiowanym języku. Dostrzegają to sami badani studenci, którzy wielokrotnie podkreślają w ankiecie, że media wirtualne są „językiem ich pokolenia”. Współczesny i efektywny program praktycznej nauki języka powinien zatem zostać rozszerzony o elementy odpowiadające potrzebom nowej generacji. Wykorzystanie komunikacji internetowej na zajęciach nie tylko wspiera procesy akwizycyjne ucznia za pomocą elementów przyjaznego mu środowiska, lecz także odpowiada przyszłym wyzwaniom zawodowym. Ponadto w dobie rozwoju platform e-learningowych i częstego przenoszenia działań dydaktycznych do świata wirtualnego uzupełnienie studiów filologicznych o lingwistyczną refleksję nad komunikacją i interakcją internetową wydaje się niezwykle istotne.



**BIBLIOGRAFIA**

---

- Anis, J. (2007), *Neography: Unconventional Spelling in French SMS Text Messages*, [w:] B. Danet, S.C. Herring (red.), *The multilingual Internet: Language, culture, and communication online*, Oxford: Oxford University Press on Demand, s. 87–115.
- Aouil, B., Kajdasz-Aouil, M. (2007), *Internet jako środowisko komunikacyjne*, [w:] M. Tanaś (red.), *Kultura i język mediów*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 61–89.
- Bauman, Z. (2003), *Ponowoczesny świat i jego wyzwania. Rozmowa z profesorem Zygmuntem Baumanem*, „Res Humana”, nr 2, s. 24–33.
- Crystal, D. (2001), *Language and the Internet*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Genesee, F. (2008), *Dual Language in the Global Village*, [w:] F.T. Williams, D. Tedick (red.), *Pathways to Multilingualism: evolving perspectives on immersion education*, Bristol: Multilingual matters, s. 22–45.
- Golus, B. (2003), *Fenomen rozmów internetowych i ich języka*, [w:] *Dialog a nowe media*, <[uranos.cto.us.edu.pl/~dialog/archiwum/golus.pdf](http://uranos.cto.us.edu.pl/~dialog/archiwum/golus.pdf)>, [dostęp: 20.06.2020].
- Grzenia, J. (2007), *Komunikacja językowa w Internecie*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Hojnacki, L. (2013), *Cyfrowych tubylców trzeba uczyć inaczej. Dlaczego i jak – wprowadzenie*, [w:] P. Plichta, J. Pyżalski (red.), *Wychowanie i kształcenie w erze cyfrowej*, Łódź: RCPS, s. 41–64.
- Holt, R. (2004), *Dialogue on the Internet: Language, civic identity, and computer-mediated communication*, Westport: Greenwood Publishing Group.
- Posteguillo, S. (2002), *La influencia del inglés de Internet en la lengua española*, „Revista de investigación lingüística”, nr 5(2), s. 117–139.
- Prensky, M. (2001), *Digital Natives, Digital Immigrants*, „On the Horizon”, nr 9(5), s. 1–6.

**AGATA ZAPŁOTNA** Doktorantka Uniwersytetu Wrocławskiego w dziedzinie językoznawstwa, wykładowca w Zakładzie Iberystyki Instytutu Filologii Romańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego. Absolwentka filologii rosyjskiej i hiszpańskiej (UWr) oraz włoskiej (UAM).



Home

# Korzyści płynące z interakcji między uczniami na lekcjach języka obcego

DOI: 10.47050/jows.2020.3.25-29

SYLWIA NIEWCZAS

Wiele współczesnych metod nauczania języków obcych koncentruje się na rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej uczących się. Interakcja między uczniami podczas zajęć językowych to szansa na prawdziwe porozumienie się z innymi np. przez odgrywanie scenek z restauracji, sklepu czy kina. Celem artykułu jest ukazanie korzyści płynących ze zwiększania interakcji uczeń – uczeń, a także przedstawienie pomysłów na jej zastosowanie podczas lekcji języka obcego.

W edukacji językowej interakcja jest często interpretowana przez pryzmat podejścia kognitywnego. Nierzadko przywoływana definicja DeKeysera (2007) traktuje interakcje jako wymiany werbalne, które mają znaczącą wartość komunikacyjną. W czasie interakcji uczniowie uczestniczą w różnorodnych procesach o charakterze poznawczym, takich jak interpretowanie danych językowych, przekazywanie i odbiór informacji czy modyfikowanie produkcji językowej. Każdy z tych procesów jest źródłem istotnych informacji językowych, które wpływają na uczenie się języka. Ważnym uzupełnieniem powyższej definicji jest zaznaczenie, że „interakcje mogą mieć charakter współpracy bądź współzawodnictwa w zależności od sposobu, w jaki rozmówcy postrzegają wzajemnie swoją pozycję w interakcji i od konsekwencji, jakie te różnice mogą mieć przy realizacji ich osobistych celów komunikacyjnych i pozajęzykowych” (Wilczyńska 2002: 322). Według Hall i Walsh, „interakcja w klasie odgrywa niezwykle ważną rolę, ponieważ jest zarówno medium, poprzez które realizowane jest nauczanie języka, jak i obiektem zainteresowania badaczy” (2002: 186–203).

W szkolnym kontekście interakcje są silnie związane z typowymi rolami społecznymi ucznia i nauczyciela. W klasyfikacji interakcji szkolnych zaproponowanej przez van Liera (1988) punktem odniesienia jest stopień kontroli sprawowanej przez nauczyciela. Autor wyróżnia cztery typy interakcji, które cechuje różny zakres kontroli nauczycielskiej (od kontroli obejmującej formy aktywności uczniów i tematy interakcji przez kontrolę ograniczoną jedynie do aktywności uczących się lub do tematu aż po brak kontroli nad dwoma wymienionymi wymiarami). Rola uczestników interakcji zmienia się w zależności od wybranego jej typu. Zarówno nauczyciel, jak i uczniowie negocjują i zmieniają rolę, tak jak podczas naturalnego komunikowania się. Także zadania zmieniają się w zależności od typu interakcji: by nauka była skuteczna uczniowie powinni wykonywać zarówno zadania, w których wymieniają się informacjami, jak i takie, podczas których negocjują ich znaczenie.

Późniejsza klasyfikacja van Liera (1996) operuje już konkretną terminologią odnoszącą się do typów działań interakcyjnych, które tym razem są uporządkowane według kryterium wielokierunkowości komunikacji w klasie (van Lier 1996: 178). Należą do nich:

- transmisja – polega na przekazywaniu określonej informacji przez jedną osobę;
- interakcja oparta na sekwencji: inicjacja → odpowiedź → informacja zwrotna

- zapytanie – osobą zadającą pytania jest nauczyciel, odpowiedzi udzielają jedynie uczniowie;
- transakcja – wymiana informacji przebiega dwukierunkowo, dzięki czemu nauczyciel i uczniowie wpływają na komunikację w klasie;
- transformacja – nauczyciel i uczący się w równym stopniu decydują o charakterze interakcji; może dojść do zamiany ról, typu relacji, negocjacji celów uczenia się i stosowanych w czasie zajęć procedur; transformacja powoduje, że komunikacja w klasie ulega ciągłym przekształceniom i jest wspólnym konstruktem wszystkich osób zaangażowanych w daną sytuację komunikacyjną.

Każdy z wymienionych typów interakcji pełni określone funkcje, a także odpowiada na potrzeby i możliwości uczących się na różnych etapach rozwoju intelektualnego i poziomach zaawansowania językowego. Należy przy tym podkreślić, że w sytuacji klasy szkolnej tradycyjnie to nauczyciel jest najczęściej osobą inicjującą interakcję oraz posiadającą nad nią kontrolę (*teacher-centred classroom*). W ostatnich dekadach odchodzi się jednak od tego modelu na rzecz modelu zorientowanego na ucznia (*learner-centred classroom*).

### Rola interakcji w różnych podejściach do nauczania języków obcych

**Podejścia kognitywne** do nauczania i uczenia się języków obcych traktują procesy nabywania umiejętności interakcyjnych w języku docelowym analogicznie do wszelkich mechanizmów przetwarzania informacji i rozwijania sprawności rozumianej jako zdolność do wykonywania zadań określonego typu (DeKeyser 2007: 310). Niezwykle ważne dla ujęć kognitywnych jest rozróżnienie między wiedzą deklaratywną a proceduralną osób uczących się języka obcego oraz rola procesów automatyzacji tej pierwszej, pozwalających na wykorzystywanie jej zasobów w określonych sytuacjach w odniesieniu do nauki języka.

Zwolennicy podejścia kognitywnego podkreślają, że interakcja ma na celu stworzenie uczniom szansy na postępy w nauce języka. Według tej teorii zapewnienie odpowiednich danych językowych umożliwi uczniowi osiągnięcie wyższego poziomu języka (Krashen 1982). Jak zaznaczają Krashen i Terrell, „przyswajamy język przez rozumienie informacji językowej, która jest nieco powyżej naszego obecnego poziomu umiejętności językowych” (1983: 32). Merrill Swain podkreśla z kolei znaczenie produkcji językowej w procesie nauki języka, a także zwraca uwagę na istotę interakcji w procesie przyswajania nowych informacji, które następnie mogą zostać użyte w produkcji językowej.

**Podejście socjokulturowe** (Vygotski 1987) zakłada, że rozwój językowy człowieka jest stymulowany przez otoczenie społeczne, a procesy uczenia się zależą od bezpośrednich interakcji w ramach danego środowiska lub społeczności. Nowe umiejętności (w tym komunikacyjne i interakcyjne) rozwijają się przez dialog wspierający, negocjowanie społeczne oraz dzięki pomocy osób bardziej doświadczonych lub mających wyższe kompetencje w danym zakresie. Obszar wiedzy lub umiejętności, w którym jednostka nie potrafi jeszcze skutecznie funkcjonować samodzielnie i potrzebuje współpracy z innymi oraz ich wsparcia, jest określany jako strefa najbliższego rozwoju (ang. *zone of proximal development*). Stąd tak duża rola interakcji w grupach i parach w nowoczesnym nauczaniu zorientowanym na kształcenie umiejętności komunikacyjnych. Skoro uczenie się to proces zachodzący przede wszystkim na płaszczyźnie społecznej, to uczniowie stają się konstruktorami swojego środowiska uczenia się przez zaangażowanie we współpracę z innymi zachodzącą podczas interakcji.

### Interakcja z rówieśnikami w klasie a nauka języka

Wyniki wielu badań pokazują ważną rolę interakcji między uczniem a nauczycielem podczas zajęć z języka obcego. Podczas interakcji nauczyciel – uczeń uczniowie nie tylko przyswajają poprawne formy języka, ale także otrzymują informację zwrotną na temat swoich postępów i rozwijają umiejętności językowe. Z kolei podczas interakcji z rówieśnikami uczniowie mają okazję nie tylko ćwiczyć język i płynność mówienia, ale także udzielać się „towarzysko” i dowiadywać się, jak język może być użyty w realnych sytuacjach komunikacyjnych, np. podczas pobytu na wakacjach za granicą, na zakupach czy podczas pytania o drogę. Sato (2015) podkreśla, że należy pamiętać, iż w interakcji z rówieśnikami uczniowie mają większą szansę na mówienie. W konsekwencji intensywniejsza produkcja językowa następuje podczas pracy grupowej lub w parach niż podczas pracy nauczyciela z całą klasą.

Jak zauważa Wolski w nauczaniu szkolnym interakcja jest słabo reprezentowana i poświęca się na nią zbyt mało czasu. Kiedy się komunikujemy, w naszych mózgach zachodzą

[...] procesy recepcji polegające na organizowaniu rozumienia wypowiedzi w dwóch kierunkach – od góry do dołu, czyli od wiedzy o świecie, rytuałach rozmowy itp. do rozumienia wypowiedzi, oraz od dołu do góry, czyli od dekodowania fonologicznego i gramatycznego do rozumienia zdań i tekstów. (Wolski 2013)

Co ważne, umiejętność rozmowy w języku obcym jest często uważana za wyznacznik sukcesu w nauce tego języka. Osoby, które potrafią komunikować się w danym języku, nawet jeśli ich kompetencja lingwistyczna nie jest imponująca, postrzegają zwykle siebie jako osoby znające język obcy. Wolski zauważa również interesujący paradoks: z jednej strony podczas lekcji języków interakcja ustna zajmuje bardzo mało miejsca, z drugiej – podlega ona ewaluacji, w tym także ewaluacji formalnej, np. podczas egzaminu maturalnego z języka obcego, który zawiera takie elementy, jak ozmowa wstępna, odgrywanie roli czy opis ilustracji i odpowiedź na pytania.

Bardzo ciekawe podejście do interakcji ustnej w kontekście błędów językowych prezentuje Śpiewak, według którego (Śpiewak 2013) problem z interakcją językową polega na nieodpowiednim podejściu i rozumieniu pojęcia błędu zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli. W szkole nacisk kładzie się na opanowanie form języka, testuje się znajomość zagadnień gramatyki, a na ćwiczenie mówienia zostaje niewiele czasu. Jeśli już takie ćwiczenia są wykonywane, to również informacja zwrotna, którą uczniowie otrzymują, skupia się na liczbie błędów popełnionych przez nich w wypowiedzi. To powoduje, że zarówno dzieci i młodzież w grupach szkolnych, jak i dorośli na kursach językowych mają obawy przed mówieniem w języku obcym, a błędy traktują jako porażki w komunikacji. Jak zaznacza Śpiewak, powinniśmy postrzegać błąd jako sprzymierzeńca, który pozwala rozwijać się językowo, a podczas wypowiedzi powinniśmy bardziej skupiać się na tym, czy jest ona zrozumiała, niż na jej stu-procentowej poprawności. W ten sposób uczniowie będą mogli pokonać strach przed mówieniem i zacząć wykorzystywać język do tego, do czego jako nauczyciele często próbujemy ich przekonać – tj. do komunikacji z innymi (Śpiewak 2013).

### Korzyści płynące z interakcji między rówieśnikami na lekcji języka obcego

Interakcja między rówieśnikami przynosi wiele korzyści oraz daje sporo okazji do nauki języka dzięki produkcji językowej. Podczas rozmowy z bardziej zaawansowanym rozmówcą (np. nauczycielem) rola uczniów jest często ograniczona i to nauczyciel ma kontrolę nad konwersacją, narzuca temat, typy aktywności. Często jednocześnie pomaga uczniowi w trakcie rozmowy, podpowiadając brakujące słowa czy przydatne struktury gramatyczne. Z kolei ozmawiając z rówieśnikiem, uczeń częściej zabiera głos, a jego wypowiedzi są dłuższe niż w trakcie rozmowy z prowadzącym zajęcia (Sato 2015). Jest tak samo odpowiedzialny za przebieg komunikacji jak jego rozmówca,

musi więc umieć dobierać tematy, komentować wypowiedzi drugiej osoby, a także zadawać pytania.

Ponadto, jak wspomniano wcześniej, nauka języka to coś więcej niż tylko przyswajanie reguł gramatycznych i nowego słownictwa – uczniowie muszą stawać się świadomi tego, jak używać języka w różnych sytuacjach i jak używać go tak, aby zostać zrozumianymi przez osoby, z którymi wchodzi w relacje. Przez interakcję z rówieśnikami mają więc szansę stać się częścią wspólnoty uczących się języka (Cekaite 2007).

Wreszcie, jak podkreśla Horowitz (1986), uczniowie postrzegają ćwiczenie wypowiedzi ustnych podczas zajęć jako stresujące, ponieważ nie mają czasu na przygotowanie i często muszą tworzyć wypowiedzi spontanicznie. Poziom stresu może być wyższy podczas interakcji z nauczycielem z powodu różnicy poziomu znajomości języka, a także świadomości ucznia, że wypowiedź może być oceniona. Podczas interakcji z rówieśnikami uczniowie odczuwają mniejszy stres (Kitano 2001).

### Obawy nauczycieli przed interakcją między rówieśnikami w klasie szkolnej

Biorąc pod uwagę przytoczone wyżej opinie dotyczące korzyści płynących z interakcji ustnej, a zwłaszcza interakcji uczeń – uczeń, można dojść do wniosku, że większą część zajęć należałoby przeznaczać właśnie na interakcję. W praktyce często jednak podczas lekcji nauczycielom trudno znaleźć czas na ćwiczenie wypowiedzi ustnych w formie interakcji między uczniami. Co więcej, wyrażają wiele obaw związanych z tego typu aktywnością. Adams w swoim artykule *Enhancing student interaction in the language classroom* opisuje częste obawy, których nauczyciele doświadczają w związku z interakcją uczeń – uczeń w klasie językowej (Adams 2018).

Przede wszystkim nauczyciele mogą obawiać się przepływu niepoprawnej informacji, której uczniowie mogą dostarczać sobie nawzajem w trakcie rozmowy. Problemem jest także brak informacji zwrotnej, który w konsekwencji może prowadzić do utrwalania i powielania niepoprawnych form. Nauczyciele mogą również wątpić w chęć uczniów do rozmowy, ponieważ znają powody takiego ich podejścia: dla wielu uczniów normą jest, że wszystkie polecenia są wydawane przez nauczyciela i że rzadko mają okazję do dialogu z innymi uczniami podczas lekcji. Inni mogą się stresować podczas wypowiadania się na forum lub nawet podczas rozmowy prowadzonej w mniejszym gronie w języku, który słabo znają. Niektórym uczniom samo uczestniczenie w konwersacji i jej podtrzymywanie może sprawiać trudność, zwłaszcza bez informacji czy pomocy ze strony nauczyciela.



Kolejną obawą nauczycieli związaną z interakcją rówieśniczą podczas zajęć jest skłonność uczniów do „przechodzenia” na język ojczysty i komunikowanie się w tym języku zamiast w języku obcym. Nauczyciele często podkreślają, że w dużych klasach trudno jest monitorować, czy wszyscy używają języka obcego podczas pracy w grupach i parach. Warto jednak zaznaczyć, że nie każde użycie języka ojczystego ma zły wpływ na komunikację i proces nauki języka. Czasami uczniowie na chwilę przełączają się na język ojczysty, aby wytłumaczyć coś drugiej osobie lub aby wyjaśnić trudniejsze aspekty nowo poznanego zagadnienia, a to w konsekwencji ułatwia porozumienie.

Wreszcie nauczyciele mogą się obawiać, że interakcja uczeń – uczeń może być mało produktywna, a sami uczniowie mogą nie być wystarczająco skoncentrowani na powierzonym im zadaniu. Kluczem do uniknięcia tego problemu jest przygotowanie zadania w taki sposób, aby wymagało od uczniów ciągłego skupienia. Aby to osiągnąć, należy główny cel zadania podzielić na mniejsze cele, tak aby uczniowie przechodzili od wykonania jednego elementu zadania do kolejnego. Poza wyznaczeniem jasnego i zrozumiałego celu dla każdego zadania również ustalenie czasu na wykonanie ćwiczenia powoduje, że uczniowie rzadziej się rozpraszają, chcąc zdążyć z zadaniem przed upływem danego czasu.

### Jak wspomagać proces nauki języka, stosując interakcję między rówieśnikami?

Położenie nacisku na interakcję między uczniami pozwala na naukę języka nastawioną na komunikację z innymi i działa motywująco na uczniów. Warto zapewnić im okazję do pracy w parach i małych grupach oraz używać różnych form komunikacji (np. dyskusji, burzy mózgów, prezentacji, debat). Jest wiele sposobów, aby przekształcić zajęcia w bardziej zorientowane na interakcję między rówieśnikami, a w konsekwencji wspomagające produkcję językową. Takimi ćwiczeniami mogą być:

- dyskusja w parach, zmiana partnerów – aktywność, w której uczniowie otrzymują temat, mają określony czas na przedyskutowanie go, a następnie zamieniają się partnerem z sąsiadującą parą; po upływie wyznaczonego czasu każda czwórka komentuje, co udało im się przedyskutować;
- burza mózgów – podczas tej formy pracy w grupach uczniowie mają zwykle za zadanie wymyślić jak najwięcej rozwiązań dla jakiegoś problemu, mogą robić notatki, a następnie wspólnie zaprezentować je reszcie grupy;

- odgrywanie ról – forma ćwiczenia interakcji między rówieśnikami, w której mogą oni wcielić się w różne osoby i odgrywać sytuacje z życia codziennego;
- debata – do debaty warto wybrać tematy, które będą interesujące dla uczniów, a przed jej rozpoczęciem podzielić klasę na dwa zespoły będące za lub przeciw danemu stwierdzeniu;
- *Kim jestem?* – gra dla większej grupy, w której na samoprzylepnych karteczkach piszemy nazwy/imiona postaci np. z filmu, książki, kreskówki, w które mają wcielić się uczniowie; aby je odgadnąć, muszą zadawać pytania, na które reszta grupy może odpowiedzieć tylko „tak” lub „nie”;
- zadania z pisania oceniane przez kolegę/koleżankę – po wykonaniu zadania pisemnego uczniowie wymieniają się kartkami i sprawdzają sobie nawzajem prace;
- praca z materiałami autentycznymi – np. oglądanie wywiadów z osobami mieszkającymi w krajach anglojęzycznych, co pozwoli uczniom obserwować komunikację między rodzimymi użytkownikami języka, w tym także komunikację niewerbalną oraz negocjacje znaczenia; można wykorzystać także obcojęzyczne ulotki czy menu;
- projekty międzynarodowe – udział w projektach, np. eTwinningu czy Erasmusa da uczniom nie tylko możliwość kontaktu w języku obcym z rówieśnikami z innych krajów, ale też realizowania wspólnie z nimi działań projektowych czy nawet szansę udziału w wymianie międzynarodowej.

### Podsumowanie

W procesie nauki języka uczniowie mogą poznać i utrwalić słownictwo i różne struktury gramatyczne przez rozwiązywanie ćwiczeń, jednak aby zacząć się nimi posługiwać, potrzebują komunikacji z nauczycielem, informacji zwrotnej od niego oraz interakcji z rówieśnikami. Jej znaczenie metodyczne podczas zajęć językowych wzrosło w ostatnich dekadach, a metoda komunikacyjna zyskała wśród pedagogów wielu zwolenników. Częste stosowanie interakcji rówieśniczej może być dla nauczyciela trudnym zadaniem, warto jednak pamiętać, że ta forma komunikacji w grupie pozwala na intensywną produkcję językową, wspiera proces uczenia się, a młodych jej uczestników uczy współdziałania.

**BIBLIOGRAFIA:**

- Adams, R. (2018), *Enhancing peer interaction in the language classroom: Part of the Cambridge Papers in ELT series*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Cekaite, A. (2007), *A child's development in interactional competence in a Swedish L2 classroom*, „The Modern Language Journal” nr 91(1), s. 45–62.
- DeKeyser, R.M. (2007), *Glossary*, [w:] R.M. DeKeyser (red.), *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 303–311.
- Hall, J.K, Walsh, M. (2002), *Teacher student interaction and language learning*, „Annual review of applied linguistics” nr (22), s. 186–203.
- Horowitz, E.K., Horowitz, B., Cope, J. (1986), *Foreign Language Classroom Anxiety*, „Modern Language Journal” nr 70 (2), s. 125–132.
- Kitano, K. (2001), *Anxiety in the college Japanese language classroom*, „The Modern Language Journal” nr 85, s. 549–566.
- Krashen, S. (1982), *Principles and practice in second language acquisition*, Oxford: Pergamon.
- Lier, L., van (1988), *The classroom and the language learner*, London: Longman.
- Lier, L., van (1996), *Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity*, London: Longman.
- Long, M. (2014), *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*, Oxford: Wiley-Blackwell.
- Sato, M. (2015), *Density and complexity of oral production in interaction: The interactionist approach and an alternative*, „International Review of Applied Linguistics”, nr 53(3), s. 307–329.
- Swain, M. (1995), *Three functions of output in second language learning*, [w:] G. Cook, B. Seidlhofer (red.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson*, Oxford: Oxford University Press, s. 125–144.
- Śpiewak, G. (2013), *Mój przyjaciel błąd. Język obcy udomowiony*, „Języki Obce w Szkole” nr 3, s. 86–91.
- Vygotsky, L. (1987), *The collected works of L.S. Vygotsky: Volume 1. Thinking and Speaking*, New York: Plenum Press.
- Wilczyńska, W. (2002), *Słowniczek najważniejszych pojęć dotyczących autonomizacji*, [w:] W. Wilczyńska (red.), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych. Doskonalenie się w komunikacji ustnej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, s. 317–335.
- Wolski, P. (2013), *Interakcja ustna – poważne wyzwanie: wykorzystajmy symulatory!*, „Języki Obce w Szkole” nr 4, s. 26–29.

**SYLWIA NIEWCZAS** Absolwentka anglistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego, lektorka języka angielskiego specjalizująca się w nauczaniu dorosłych. Prowadzi własną szkołę językową, organizuje kursy dla firm. Inicjatorka projektu „Kwadrans z angielskim” promującego systematyczną naukę. Prowadzi blog dla osób uczących się języka angielskiego: *Say it right!*.



Home



# Rola zachowań budujących bliskość interpersonalną w kształceniu językowym dorosłych

DOI: 10.47050/jows.2020.3.31-34

JOLANTA ŁACKA-BADURA

Istotną składową kompetencji zawodowych nauczycieli są kompetencje interpersonalne. Zalicza się do nich m.in. kompetencję w zakresie zachowań budujących bliskość interpersonalną (ang. *immediacy behaviours*). Zachowania te, zarówno werbalne, jak i pozawerbalne, mają pozytywny wpływ na efektywność i przebieg procesu kształcenia językowego dorosłych, mogą również przynieść korzyści nauczycielom.

Kompetencje interpersonalne (określane także mianem kompetencji relacyjnych lub interakcyjnych) mieszczą się w kategorii tzw. kompetencji miękkich i dotyczą świadomości, umiejętności oraz postaw, umożliwiających nauczycielowi budowanie pozytywnych relacji z uczącymi się. Obejmują umiejętność komunikowania się, wywierania wpływu, negocjowania i mediacji, pracy w zespole, a także empatię i tolerancję (Frączek 2012; Kwiatkowski i Walczak 2017; Osinowski 2010; Sajdak 2007; Walkowiak 2016). Badacze i praktycy coraz wyraźniej podkreślają znaczenie relacji interpersonalnych i kompetencji nauczycieli w tym zakresie dla przebiegu i efektywności pracy dydaktycznej (zob. Kwiatkowski i Walczak 2017; Pfeiffer 2001; Sajdak 2007; Śnieżyński 2009).

Mogłoby się wydawać, że w procesie kształcenia dorosłych relacje interpersonalne między wykładowcami a uczącymi się odgrywają znacznie mniejszą rolę niż relacje nauczyciel – uczeń na wcześniejszych etapach edukacji, gdyż osoby dorosłe są z założenia ukształtowane społecznie i emocjonalnie. Badania wskazują jednak, że relacje interpersonalne zajmują bardzo istotne miejsce w procesach edukacji dorosłych, choć rola i znaczenie tych relacji nie zawsze są właściwie postrzegane i doceniane. Dynamiczne i wzajemne oddziaływanie między wykładowcami i uczącymi się dokonuje się zarówno na poziomie świadomym, jak i przez nie w pełni uświadomione komunikaty stanowiące wyraz wzajemnych ustosunkowań, oczekiwań, a nawet uczuć (zob. np. Polak 2014; Śnieżyński 2009).

Niniejszy artykuł skupia się na szczególnym aspekcie kompetencji interpersonalnych nauczycieli, tj. kompetencji w zakresie zachowań budujących bliskość interpersonalną (ang. *immediacy behaviors*) oraz korzyści, jakie wynikają z tych zachowań zarówno dla uczących się, jak i dla nauczycieli.

## *Immediacy behaviors*

Pojęcie *immediacy behaviors*, które dla potrzeb niniejszego artykułu tłumaczę jako **zachowania mające na celu budowanie bliskości interpersonalnej** (lub interakcyjnej), zostało po raz pierwszy zaproponowane i wprowadzone do teorii komunikacji na przełomie lat 60. i 70. ubiegłego stulecia przez amerykańskiego psychologa Alberta Mehrabiana. Zdefiniował on *immediacy behaviors* jako zachowania komunikacyjne, które zwiększają poczucie

bliskości i interakcji z drugą osobą (1969, 1971). Kontynuatorzy myśli Mehrabiana (np. Andersen i Andersen 1982; Christophel 1990; Edwards i Edwards 2001; Gorham 1998) wyróżnili dwie kategorie zachowań budujących bliskość interpersonalną: zachowania werbalne i pozawerbalne.

Literatura dotycząca zachowań budujących bliskość interpersonalną jest bogata. Badania naukowe nad rolą tego typu zachowań w komunikacji są prowadzone w różnych kontekstach życia społecznego, m.in. w medycynie, psychoterapii, zarządzaniu zasobami ludzkimi czy sporcie. Jednak największe zainteresowanie badaczy i praktyków komunikacji budzi badanie *immediacy behaviors* w obszarze edukacji, a w szczególności w kontekście kształcenia studentów uczelni wyższych i innych uczących się dorosłych (Ellis i in. 2016). Liczne badania wskazują, że zachowania wykładowcy mające na celu budowanie bliskości interakcyjnej z uczącymi się są pozytywnie skorelowane z efektami kształcenia i wewnętrzną motywacją (m.in. Brophy 2004; Christophel 1990; Elliot i Knight 2005; Ellis 2004; Ellis i in. 2016; Furlich 2016; Gorham 1988; Richmond 1990; Witt i in. 2004).

Opierając się na literaturze przedmiotu (Mehrabian 1969, 1971; Andersen i Andersen 1982; Christophel 1990; Edwards i Edwards 2001; Gorham 1998; Hamilton 2010; Hsu 2010; Kalat i in. 2018; Witt i in. 2004), a także na własnych doświadczeniach i obserwacjach, przyjmuję, że *immediacy behaviors* w kształceniu dorosłych należy rozumieć jako zachowania wykładowcy mające na celu zmniejszenie dystansu, zwiększenie poczucia psychologicznej/emocjonalnej interakcji, bliskości i więzi z uczącymi się, zachowania odzwierciedlające otwartość, zaangażowanie, entuzjazm, akceptację i sympatię wykładowcy wobec uczących się. Poniżej przedstawiłam krótką charakterystykę i przykłady zachowań budujących bliskość interpersonalną w sytuacjach edukacyjnych, zarówno w kategorii zachowań werbalnych, jak i pozawerbalnych.

### Zachowania werbalne budujące bliskość interpersonalną

Wśród werbalnych zachowań wykładowcy (nauczyciela), nakierowanych na budowanie bliskości interpersonalnej z uczącymi się, wymieniane są głównie:

- chwalenie uczących się nie tylko za osiągnięte wyniki, ale także za podejmowany wysiłek, ciekawy komentarz, inspirujące pytanie;
- wykorzystywanie (z wycuciem i w rozsądnych granicach) elementów humoru podczas zajęć;
- gotowość i dążenie wykładowcy do angażowania uczących się w dyskusję, rozmowę, wymianę poglądów;
- werbalne wyrażanie zainteresowania opiniami, doświadczeniami, przeżyciami uczestników kursu;

- używanie przez wykładowcę inkluzywnych zaimków osobowych i dzierżawczych („my”, „nasz”) podczas omawiania programu zajęć, stosowanych metod nauczania i sposobów oceniania, jak również podczas rozmowy o innych aspektach zajęć;
- zwracanie się do uczestników kursu z wykorzystaniem ich imion (np. *panie Piotrze* lub bezpośrednio po imieniu, jeśli rozmowa odbywa się w języku, w którym formy pan/pani nie są naturalnie stosowane);
- jeżeli nie ma przeciwwskazań kulturowych lub instytucjonalnych, przyzwolenie na to, by uczestnicy kursu zwracali się do wykładowcy po imieniu;
- otwartość na interakcję i rozmowę z uczącymi się również poza zajęciami, np. podczas przypadkowego spotkania, także poza miejscem prowadzenia zajęć;
- „ujawnianie/odsłanianie się” wykładowcy, polegające na wykorzystywaniu odniesień do własnych przeżyć i doświadczeń dla zilustrowania zagadnienia, dzieleniu się z uczestnikami kursu anegdotami obrazującymi własne doświadczenia z okresu uczenia się/studiowania, a nawet odkrywaniu swoich drobnych słabości w celu tworzenia więzi, świadomości podobieństwa przeżyć, poczucia zrozumienia; korzystanie przez wykładowcę z tej kategorii zachowań wymaga ostrożności, taktu i wycucia, jak również wysokich kompetencji w zakresie budowania i utrzymania autorytetu.

### Zachowania parajęzykowe i niewerbalne budujące bliskość interpersonalną

Do parajęzykowych i niewerbalnych zachowań wykładowcy (nauczyciela) nakierowanych na budowanie bliskości interpersonalnej z uczącymi się zaliczyć można następujące zachowania:

- ekspresja wokalna (ton, siła głosu, rytm i tempo mówienia, wykorzystanie intonacji do podkreślenia ważnych treści); unikanie dźwięków paralingwistycznych (np. „eee”, „yyy”), które mogą zakłócać komunikację i irytować słuchaczy;
- nawiązywanie i utrzymywanie kontaktu wzrokowego – w zależności od sytuacji – z pojedynczymi kursantami lub całą grupą; właściwa długość i częstotliwość spoglądania na poszczególnych uczestników;
- mimika i wyraz twarzy wyrażające życzliwość, zainteresowanie, entuzjazm (w tym uśmiech kierowany do pojedynczych osób i całej grupy);
- przyjmowanie właściwej postawy ciała (raczej otwartej i zrelaksowanej); ruchy głowy i ciała wyrażające akceptację, zainteresowanie, dążenie do skrócenia dystansu;
- naturalna, umiarkowana gestykulacja;

- zmniejszanie dystansu przestrzennego – poruszanie się po sali zamiast pozostawania przez całe zajęcia przy biurku lub przy tablicy.

### Szczególna rola zachowań nauczyciela budujących bliskość interpersonalną w kształceniu językowym dorosłych

Kompetencje nauczycieli w zakresie komunikacji interpersonalnej, których elementem jest umiejętność stosowania omawianych zachowań, odgrywają szczególną rolę w dydaktyce języków obcych. Ze względu na to, że proces glottodydaktyczny w samej swej istocie nastawiony jest na kształtowanie – pośrednio lub bezpośrednio – kompetencji komunikacyjnej uczących się, zachowania komunikacyjne wykładowcy języka obcego powinny stanowić model zachowań językowych i pozajęzykowych adekwatnych do warunków i wymogów sytuacji oraz jej uczestników (Kuziak 2008; Pfeiffer 2001; Rapacka-Wojtala 2014). Efektywność procesu glottodydaktycznego jest zatem determinowana w szczególności dużym stopniu kompetencjami interpersonalnymi wykładowcy i jego umiejętnością niwelowania oporów uczących się. W przypadku osób dorosłych podejmujących próby komunikowania się w języku obcym opory te mogą być znacznie większe niż u młodszych uczniów. Dorosli, zwłaszcza ci doświadczeni zawodowo, którzy od dawna nie identyfikują się z rolą ucznia, mogą czuć się niekomfortowo, gdy nie rozumieją komunikatów kierowanych do nich w języku obcym i są świadomi nieporadności sformułowań, jakie sami wypowiadają. Mogą także odczuwać lęk przed ośmieszeniem się i frustrację spowodowaną koniecznością znacznego upraszczania treści, które faktycznie chcieliby wyrazić. Umiejętność tworzenia przez nauczyciela atmosfery akceptacji i empatycznego zrozumienia, w której uczący się nie czują napięcia i skrępowania, może okazać się kluczowa w niwelowaniu lub znacznym redukowaniu oporów osób dorosłych przed podejmowaniem spontanicznych prób komunikowania się w języku obcym.

Badania empiryczne prowadzone w ostatnim dziesięcioleciu w różnych krajach potwierdzają istotny wpływ zachowań werbalnych i pozawerbalnych budujących bliskość interakcyjną na postrzeganą przez uczących się efektywność procesu glottodydaktycznego, motywację do nauki oraz chęć do komunikowania się w języku obcym, a także na skłonność do przyjmowania postaw autonomicznych (np. Hsu 2010; Kalat i in. 2018; Sheybani 2019).

Zachowania budujące bliskość interpersonalną zwiększają również motywację nauczycieli oraz przynoszą im inne korzyści. Z jednej strony doświadczają oni bowiem mniej problemów w zarządzaniu tokiem zajęć dydaktycznych, z drugiej – w naturalny sposób uzyskują

większą akceptację ze strony uczących się wobec przekazywanych treści, stosowanych metod i technik nauczania, a także sposobów oceniania (zob. np. Richmond 1990). Wbrew obawom, które mogą odczuwać mniej doświadczeni nauczyciele, niepewni swojej pozycji w relacji z uczestnikami kursu, atmosfera bliskości na zajęciach i wynikająca z niej sympatia uczących się wobec wykładowcy jest jednym z podstawowych komponentów siły jego autorytetu.

Umiejętne stosowanie *immediacy behaviors* ma ponadto odzwierciedlenie w wyższych ocenach w ankietach ewaluacyjnych, wypełnianych przez uczestników kursów językowych (Furlich i Dwyer 2007; Polak 2014; Szymik i Copik 2015; Śnieżyński 2009), co przekłada się na silniejsze poczucie satysfakcji i zwiększoną motywację do dalszej pracy dydaktycznej. Utrzymywanie takiego podejścia czyni komunikację z uczącymi się efektywniejszą i przyjemniejszą, a to zmniejsza ryzyko wypalenia zawodowego, szczególnie u nauczycieli z długim stażem pracy.

### Podsumowanie

W artykule przedstawiłam jedną z kategorii kompetencji interpersonalnych nauczyciela, tj. kompetencję w zakresie zachowań budujących bliskość interpersonalną, oraz ich pozytywny wpływ na efektywność procesu kształcenia językowego dorosłych. Zaprezentowałam także przykłady werbalnych i pozawerbalnych zachowań, służących budowaniu atmosfery bliskości interakcyjnej z uczącymi się.

Poruszyłam również kwestię korzyści, które mogą przynieść wspomniane zachowania. W dobie dynamicznego rozwoju technologii informacyjnych, gdy dostęp do wiedzy ma potencjalnie każdy, kto posiada odpowiedni zasób kompetencji technicznych, może to właśnie przede wszystkim nam, wykładowcom, powinno najbardziej zależeć na tym, aby nasze pozytywne i bliskie relacje z uczącymi się powodowały u nich poczucie, że bezpośredniego kontaktu z zaangażowanym i otwartym nauczycielem nie da się łatwo zastąpić tym, co oferują technologia i internet.

### BIBLIOGRAFIA

- Andersen, P., Andersen, J. (1982), *Nonverbal immediacy in instruction*, [w:] L.L. Barker (red.), *Communication in the classroom: original essays*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, s. 98–120.
- Brophy, J. (2004), *Motivating students to learn*, 2nd edition, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Christophel, D.M. (1990), *The relationships among teacher immediacy behaviors, student motivation and learning*, „Communication Education”, nr 39, s. 323–340.

- Edwards, A., Edwards, C. (2001), *The impact of instructor verbal and nonverbal immediacy on student perceptions of attractiveness and homophily*, „Journal of Excellence in College Teaching”, nr 12(2), s. 5–17.
- Elliot, J., Knight, J. (2005), *Student motivation: the bottom line*, „The Agricultural Education Magazine”, nr 77(4), s. 8–10.
- Ellis, K. (2004), *The impact of perceived teacher confirmation on receiver apprehension, motivation, and learning*, „Communication Education”, nr 53(1), s. 1–20.
- Ellis, R., Carmon, A.F., Pike, C. (2016), *A review of immediacy and implications for provider-patient relationships to support medication management*, „Patient Preference and Adherence”, nr 10, s. 9–18.
- Frączek, A. (2012), *Komunikacja interpersonalna*, „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość”, nr 9, s. 118–131.
- Furlich, S.A., Dwyer, J.F. (2007), *Student motivation and instructor immediacy in community college mathematics classes*, „The Mathematics Educator”, nr 10(2), s. 55–70.
- Furlich, S.A. (2016), *Understanding instructor nonverbal immediacy, verbal immediacy, and student motivation at a small liberal arts university*, „Journal of the Scholarship of Teaching and Learning”, nr 16(3), s. 11–22.
- Gorham, J. (1988), *The relationship between verbal teacher immediacy and student learning*, „Communication Education”, nr 37, s. 40–53.
- Hamilton, C. (2010), *Communicating for results: a guide for business and the professions*, Belmont, CA: Wadsworth.
- Hsu, L. (2010), *The impact of perceived teachers' nonverbal immediacy on students' motivation for learning English*, „Asian EFL Journal”, nr 12(4), s. 188–204.
- Kalat, F.L., Yazdi, Z.A., Ghanizadeh, A. (2018), *EFL teachers' verbal and non-verbal immediacy: a study of its determinants and consequences*, „European Journal of Education Studies”, nr 4(5), s. 216–233.
- Kuziak, M. (2008), *Sztuka mówienia. Poradnik praktyczny*, Warszawa: PARK.
- Kwiatkowski, S.T., Walczak, D. (red.) (2017), *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Mehrabian, A. (1969), *Some referents and measures of nonverbal behavior*, „Behavioral Research Methods and Instrumentation”, nr 1, s. 213–217.
- Mehrabian, A. (1971), *Silent messages*, Belmont, CA: Wadsworth.
- Osiński, Z. (2010), *Kompetencje miękkie absolwenta humanistycznych studiów wyższych a metody prowadzenia zajęć*, [w:] B. Sitarska, K. Jankowski, R. Droba (red.), *Studia wyższe z perspektywy rynku pracy*, Siedlce: Wydawnictwo Akademii Podlaskiej, s. 57–66.
- Pfeiffer, W. (2001), *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*, Poznań: Wagros.
- Polak, J. (2014), *Jak nas widzą studenci? Umiejętności interpersonalne nauczycieli akademickich w opinii studentów*, [w:] B. Kożusznik, J. Polak (red.), *Uczyć z pasją: wskazówki dla nauczycieli akademickich*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 9–31.
- Rapacka-Wojtala, S. (2014), *Rola nauczyciela (języków obcych) w kształceniu kompetencji komunikacyjnej uczestników procesu dydaktycznego*, „Acta Universitatis Lodzensis, Kształcenie polonistyczne cudzoziemców”, nr 21, s. 99–107.
- Richmond, V.P. (1990), *Communication in the classroom: power and motivation*, „Communication Education”, nr 39, s. 181–195.
- Sajdak, A. (2007), *Pomiędzy misją a ekonomią, refleksja nauczyciela nauczycieli*, [w:] E. Kobyłecka (red.), *O humanizacji pracy zawodowej nauczyciela*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe PTP Oddział w Poznaniu, s. 191–204.
- Sheybani, M. (2019), *The relationship between EFL learners' willingness to communicate (WTC) and their teacher immediacy attributes: a structural equation modeling*, „Cogent Psychology”, nr 6, s. 1–14.
- Szymik, E., Copik, I. (2015), *Wyobrażeniowy obraz nauczyciela akademickiego w opinii studentów*, „Problemy Profesjologii”, nr 1, s. 91–102.
- Śnieżyński, M. (2009), *Relacje interpersonalne na wyższej uczelni*, [w:] A. Domagała-Kręciach, O. Wyżga (red.), *Współczesne wyzwania dydaktyki szkoły wyższej*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, s. 189–207.
- Walkowiak, T. (2016), *Modele kwalifikacyjno-kompetencyjne kształcenia przyszłych nauczycieli*, „Szkoła – Zawód – Praca”, nr 11, s. 86–103.
- Witt, P., Wheeler, L.R., Allen, M. (2004), *A meta-analytical review of the relationship between teacher immediacy and student learning*, „Communication Monographs”, nr 71, s. 184–207.

**DR JOLANTA ŁĄCKA-BADURA** Językoznawca, nauczyciel akademicki, kierownik Centrum Języków Obcych na Uniwersytecie Ekonomicznym w Katowicach. Prowadzi zajęcia z języka angielskiego dla celów biznesowych oraz komunikacji w biznesie. Autorka publikacji z dziedziny dydaktyki języków specjalistycznych, komunikacji w biznesie, analizy dyskursu, języka perswazji i ewaluacji.

# Praca z tekstem pisanym jako element interakcyjnego modelu kształcenia

DOI: 10.47050/jows.2020.3.35-38

MAGDALENA JOCHIMCZYK

Teksty pisane pełnią na lekcji języka obcego rolę istotną, choć często niedocenianą. W odniesieniu do interakcyjnego modelu kształcenia należy zauważyć, że dostarczają one materiału do rozmowy oraz sprzyjają prowadzeniu autentycznego dialogu. Teksty pisane można wykorzystać we wspomnianej funkcji zarówno w nauczaniu szkolnym, jak i akademickim.

Interakcja to wymiana werbalna o znaczącej wartości komunikacyjnej (DeKeyser 2007), zachodząca w różnych sferach życia społecznego, do których należy szkoła. Barnes (1988: 11) wspomina, że „[s]zkoła w samej swej istocie jest miejscem, w którym zachodzi proces porozumiewania się” – i dodaje, że jest ona właśnie po to. Choć słowa Barnes’a (1988) uchodzą właściwie za aksjomat, w rzeczywistości szkolnej zwykle wiele brakuje do tego, aby komunikacja dydaktyczna była prawdziwym dialogiem. Z badań procesu komunikowania się na lekcjach w szkole średniej wynika, że prowadzona podczas zajęć rozmowa przybiera formę jednostronnego dialogu pozornego, który skoncentrowany jest na realizacji określonych celów poznawczych (Skowronek 1999: 180). Jak dowodzi analiza pragmatyczno-językowa Skowronka (1999), akty mowy w komunikacji dydaktycznej służą przede wszystkim przekazywaniu i egzekwowaniu wiedzy, a także sterowaniu procesem przekazu informacji. Dominacja dyrektywno-asertywnej struktury aktów mowy wiąże się z przewagą werbalną nauczyciela, a przez to realizacją stereotypowego modelu aktywności, którego skutkiem jest bierny udział uczniów w lekcji. Szkolna konwersacja sprawia złudne wrażenie, że nauczyciel podejmuje działania włączające uczniów w dyskusję (Skowronek 1999: 181–182).

Niepokojące jest to, że sztuczność interakcji lekcyjnej obserwuje się również na zajęciach językowych. Co więcej, dyskurs interakcyjny na zajęciach z języka obcego nie jest uznawany nawet za zbliżony do naturalnego (Mihułka 2015: 88–89). W literaturze wskazuje się na konflikt pomiędzy potrzebami a możliwościami interakcji podczas zajęć językowych (Aleksandrak 2017: 168). Mimo wielu trudności w upodobnianiu dyskursu lekcyjnego do autentycznego warto zadbać o prawdziwą rozmowę zwłaszcza na lekcji języka obcego, ponieważ stwarza ona, jak żadna inna, odpowiednie warunki użycia języka w nieporozowanych celach komunikacyjnych.

## Uczeń w roli odbiorcy i nadawcy komunikatów w języku obcym

Sferę doświadczeń w języku obcym stanowi zarówno komunikacja masowa, jak i interpersonalna. Uczestnictwo uczniów w komunikacji masowej, która oznacza wymianę informacji za pośrednictwem różnych środków masowego przekazu, sprowadza się – jak pisze Dakowska – głównie do odbioru komunikatów w języku obcym. W konsekwencji wspomnianego uczestnictwa uczniowie poszerzają swoją wiedzę na temat kultury i języka, a także rozwijają umiejętności rozumienia dyskursu (Dakowska 2001: 164).



Nowoczesne narzędzia technologii informacyjnej umożliwiają jednak zmianę biernego charakteru uczestnictwa uczniów w komunikacji odbywającej się za pośrednictwem mediów. Do treningu interakcji ustnej Wolski (2013) proponuje wykorzystać *chatbot* (program służący do pisemnego prowadzenia konwersacji), mechanizm rozpoznawania mowy w urządzeniach przenośnych czy wirtualny stymulator interakcji. Zdaniem badacza narzędzia te pozwalają zarówno na ćwiczenie poprawnej wymowy i intonacji, jak i umiejętności konwersacyjnych, zachęcając do rozmowy w języku obcym.

Jednak większość sytuacji interakcyjnych z uczniami w roli nadawców komunikatów zachodzi w sferze komunikacji interpersonalnej (Dakowska 2001: 164). Oprócz typowych ćwiczeń, takich jak odgrywanie ról czy prowadzenie dialogu sterowanego, na lekcji kształcącej sprawność mówienia warto również wykorzystać teksty pisane, które wpisują się w założenia interakcyjnego modelu kształcenia.

### Tekst pisany jako motywator do interakcji w nauczaniu szkolnym

Dzięki tekstom pisany na lekcji języka obcego można stworzyć autentyczną sytuację interakcyjną. Ponieważ w warunkach szkolnych ekspozycja uczniów na język jest ograniczona ze względu na ramy czasowe (Aleksandrak 2017: 168), trening prowadzenia konwersacji na podstawie tekstu pisanego warto rozpocząć od zadania uczniom pracy domowej. Powinna ona polegać na zapoznaniu się z rozdziałem wybranej przez nauczyciela książki. Jeśli chodzi o naukę języka niemieckiego, to dostępnych jest coraz więcej pozycji książkowych, które doskonalały umiejętności językowe oraz przyciągają ciekawą fabułą. Wiele z nich oprócz tłumaczeń trudniejszych słów na marginesie zawiera również ćwiczenia leksykalne i gramatyczne do każdego rozdziału (są to np. pozycje wydawnictw Edgar i Pons). Po sprawdzeniu tych ćwiczeń oraz wyjaśnieniu na lekcji wątpliwości, jakie uczniowie mogli napotkać podczas ich wykonywania, nauczyciel proponuje uczniom działania komunikacyjne. Najpierw prosi uczniów o ustne przekazanie treści tekstu własnymi słowami. Aby ułatwić to zadanie, na tablicy warto wynotować wspólnie z uczniami słowa klucze pojawiające się w przeczytanej historii. Kierując się postulatami autentyczności sytuacji komunikacyjnej, nauczyciel może poprosić o lekturę opowieści tylko połowę klasy, a następnie o przekazanie treści drugiej połowie podczas zajęć. Zadanie uczniów polega na takim przeprowadzeniu rozmowy, by zdobyć jak najwięcej szczegółowych informacji. Uczniowie przyjmują rolę aktywnych rozmówców, podobnie jak nauczyciel, który również włącza się w rozmowę, dopytując o detale, o własne zdanie

uczniów (np. na temat zachowania postaci) czy pytając o ich przypuszczenia, jak potoczy się dalej akcja opowieści. Ćwiczenie to warto przeprowadzać w parach, ponieważ ta forma pracy zachęca wszystkich uczniów do aktywności komunikacyjnej. Istotne jest, aby nauczyciel poinformował uczniów o tym, że ten trening umiejętności prowadzenia rozmowy w języku obcym nie podlega ocenie. Już sama sytuacja rozmowy może wywoływać lęk językowy wśród uczniów. Świadomość otrzymania oceny może go dodatkowo nasilić, a w efekcie nawet udaremnić właściwe wykonanie zadania. Badania dowodzą, że uczący się języka zwykle nie odczuwają lęku przed prowadzeniem rozmowy z cudzoziemcami, lecz przed wypowiedzią publiczną, ponieważ jako sytuacja społeczna staje się ona m.in. przedmiotem oceny (Bawej 2017: 252).

Opisywane ćwiczenie pełni istotną rolę w rozwijaniu sprawności komunikacyjnych uczniów, konfrontuje ich bowiem z potrzebą stosowania różnych strategii komunikacyjnych podczas prowadzenia rozmowy w języku obcym. Gdy uczeń napotyka trudności w komunikacji, będące wynikiem jego niepełnej kompetencji, może zastosować strategię realizacji, współpracy lub unikania (Piotrowski 2013). Pierwsze z nich polegają na dążeniu do osiągnięcia celu przez samodzielne poszukiwanie rozwiązań alternatywnych (synonimów brakujących słów, hiperonimów, wyjaśniania znaczeń słów itp.). Strategie współpracy zakładają z kolei pomoc rozmówcy z wykorzystaniem języka ojczystego lub obcego. Ostatni wymieniany typ strategii oznacza modyfikację, redukcję lub rezygnację z realizacji zadania. Podczas ćwiczeń warto zachęcać uczniów do stosowania strategii pierwszego typu, ponieważ można je naturalnie wykorzystać w warunkach pozaszkolnych. Z tego samego powodu warto przeciwzyć z uczniami również strategię współpracy, o ile polegają one na formułowaniu prośb o pomoc w języku docelowym. Zadanie to staje się wręcz koniecznością, gdy weźmie się pod uwagę wyniki badań, które wykazują, że uczący się języka obcego w obliczu trudności językowych w kontaktach z obcokrajowcami najczęściej stosują gesty. Do równie często deklarowanych strategii należy ponadto korzystanie z tłumacza (ewentualnie słownika) w urządzeniu mobilnym oraz transfer, np. z języka angielskiego. Dopiero na czwartym miejscu plasuje się strategia podjęcia wysiłku na poziomie werbalnym (w języku docelowym), czyli użycie prostszych słów (Morytz 2017: 199).

### Autentyczny dialog na podstawie własnego tekstu pisanego w nauczaniu akademickim

W nauczaniu szkolnym do interakcji może motywować uczniów m.in. przeczytany tekst. Również na wyższym

poziomie nauczania praca z tekstem daje szansę udziału w autentycznej sytuacji interakcyjnej. Ponadto wysoki poziom zaawansowania językowego studentów stwarza zdecydowanie większy wachlarz możliwości realizacji interakcyjnego modelu kształcenia przez pracę z tekstem pisany.

Z uwagi na to, że kompetencja językowa studentów neofilologii pozwala im na swobodne tworzenie komunikatów w języku docelowym, a ponadto są oni zobligowani do składania pisemnych prac zaliczeniowych, do treningu kompetencji komunikacyjnej szczególnie odpowiednie są przygotowywane przez nich teksty. Trening taki może polegać na wspólnym omówieniu gotowych prac. Rozmowa prowadzona w języku docelowym może dotyczyć spełnienia przez autora określonych kryteriów, np. adekwatności tematu wypracowania do jego treści, oryginalności tematu, kompozycji tekstu, poprawności językowej, logiki wywodów itp. Omawiana sytuacja komunikacyjna ma istotną zaletę – pozwala przełamać tradycyjny układ interakcji, czyli przerwać ciąg typowych zachowań edukacyjnych sterowanych przez nauczyciela. Odejście od modelu kształcenia, który zakłada dominację werbalną prowadzącego zajęcia, na rzecz oddania głosu uczącym się daje podstawy do autentycznego dialogu w procesie dydaktycznym, do tworzenia struktury komunikacyjnej zakładającej aktywny udział uczniów w lekcji (Skowronek 1999: 186–188). W wyniku rezygnacji nauczyciela z dyrektywnego sposobu kierowania klasą uczniowie zyskują możliwość współdecydowania o przebiegu lekcji. Czas, który zyskują przez zaprzestanie rutynowego powtarzania wzorców komunikacyjnych, można wykorzystać na wspólne poszukiwanie odpowiedzi na pytania, omawianie pojawiających się problemów, prowadzenie polemik czy dyskusji.

Prawdziwy dialog, jaki studenci prowadzą z nauczycielem akademickim na podstawie przygotowanych tekstów pisanych, zakłada równość partnerów sytuacji komunikacyjnej. Pełni ona istotną rolę w zachowaniu postulatu autentyczności komunikacji. Jak pisze Miłułka (2015: 88), asymetria pozycji nauczyciela i uczniów znacząco wpływa na sztuczność interakcji. Rozkład sił w grupie i jego asymetria – przeważająca w rzeczywistości edukacyjnej – zależy w dużej mierze od samego nauczyciela. Preferowany przez niego styl kierowania grupą znacząco wpływa na przebieg interakcji w klasie (Wach-Kąkolewicz 2003: 64). Nauczyciel-autokrata ogranicza poziom aktywności uczniów. Przyjmuje pozycję dominującą, narzuca własny styl pracy, powodując tym samym spadek poziomu interakcji. Nauczyciel o autokratycznym stylu prowadzenia klasy wydaje polecenia oraz jako jedyny w grupie zadaje pytania – wyłącznie w oczekiwaniu na poprawną odpowiedź.

Samodzielnie podejmuje decyzje, przez co ogranicza swobodę poszukiwań i wyboru działań uczniów. Autokratyczne postępowanie nauczyciela hamuje operacje myślenia dywergencyjnego uczniów. Nauczyciel-demokrata pełni z kolei funkcję przewodnika, będącego równorzędnym partnerem uczniów w sytuacji interakcyjnej. Z chęcią prowadzi z nimi dyskusje oraz wymienia poglądy, zezwala na wyrażanie własnej opinii na dany temat. W odróżnieniu od nauczyciela autokratycznego jest otwarty na propozycje uczniów, w związku z czym sprzyja rozwojowi ich pomysłowości. Rozmowa, jaką studenci prowadzą z nauczycielem akademickim na podstawie przygotowanych tekstów pisanych, odbywa się według zasad postępowania określonego jako demokratyczny.

### Podsumowanie

W literaturze przedmiotu wielokrotnie podkreśla się, że w warunkach szkolnych rozwój sprawności mówienia w języku obcym oraz kompetencji interakcyjnej stanowi spore wyzwanie. Jak pisze Wolski (2013: 27), klasa szkolna nie jest idealnym miejscem do tworzenia sprzyjających temu sytuacji. Taki stan rzeczy wynika przede wszystkim ze specyfiki szkolnych sytuacji komunikacyjnych, związanych z powtarzalnością i przewidywalnością układu komunikacyjnego, w którym centralną pozycję zajmuje nauczyciel. Tymczasem akwizycja języka stanowi proces społeczny (Piotrowski 2013: 118). Wymaga prób komunikowania się w języku docelowym. W dodatku umiejętność prowadzenia rozmowy w języku obcym uchodzi za miarę sukcesu w nauce, dlatego istotne jest, aby nauczyciel tworzył warunki sprzyjające konwersacji na zajęciach. Korzystne okazać się może rozluźnienie rygorów lekcyjnych i przełamanie tradycyjnego modelu komunikacyjnego na rzecz podejmowania działań interakcyjnych z uczniami. Szczególnie przydatne okazują się pod tym względem teksty pisane, ponieważ nie tylko stanowią materiał wyjściowy do rozmowy, ale i dają szansę autentycznego dialogu. Warto podkreślić, że choć dyrektywny sposób kierowania klasą gwarantuje ekonomiczną pod względem czasowym realizację założonych celów, to wyzwalanie aktywności uczniów czyni proces dydaktyczny zdecydowanie bardziej wartościowym.

### BIBLIOGRAFIA

- Aleksandrak, M. (2017), *Interakcja w ujęciach teoretycznych – wieloaspektowy charakter zjawiska*, [w:] M. Bielicka, B. Wojciechowska (red.), *Interakcje w nauczaniu i uczeniu się języków obcych*, Poznań: Polskie Towarzystwo Neofilologiczne, s. 163–177.

- Barnes, D. (1988), *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, Warszawa: WSiP.
- Bawej, I. (2017), *Zjawisko lęku językowego w procesie nauki języka niemieckiego*, [w:] M. Bielicka, B. Wojciechowska (red.), *Interakcje w nauczaniu i uczeniu się języków obcych*, Poznań: Polskie Towarzystwo Neofilologiczne, s. 235–255.
- Dakowska, M. (2001), *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- DeKeyser, R.W. (2007), *Glossary*, [w:] R.W. DeKeyser (red.), *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 303–311.
- Miłułka, K. (2015), *Naturalna komunikacja na lekcji języka obcego – stan rzeczywisty czy niedościgniony cel?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 82–89.
- Morytz, J. (2017), *Strategie komunikacyjne w obliczu trudności językowych*, [w:] M. Bielicka, B. Wojciechowska (red.), *Interakcje w nauczaniu i uczeniu się języków obcych*, Poznań: Polskie Towarzystwo Neofilologiczne, s. 193–206.
- Piotrowski, S. (2013), *O strategiach w komunikacji egzolingwalnej w warunkach formalnych*, „Lingwistyka Stosowana”, nr 8, s. 117–131.
- Skowronek, B. (1999), *O dialogu na lekcjach w szkole średniej. Analiza pragmatyczno-językowa*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
- Wach-Kąkolewicz, A. (2003), *Uwarunkowania interakcji w klasie szkolnej*, „Neodidagmata”, nr 25/26, s. 57–68.
- Wolski, P. (2013), *Interakcja ustna – poważne wyzwanie: wykorzystajmy symulatory!*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 26–29.

**DR MAGDALENA JOCHIMCZYK** Absolwentka germanistyki Uniwersytetu Śląskiego, część studiów zrealizowała na uniwersytecie w Lipsku. Członkini Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Niemieckiego. Prowadziła zajęcia z praktycznej nauki języka niemieckiego na Uniwersytecie Śląskim w Instytucie Filologii Germańskiej oraz Słowiańskiej. Jej zainteresowania badawcze obejmują: intertekstualność, metatekst oraz kształcenie sprawności pisania i tworzenia związków międzytekstowych.



# Korekta błędów językowych jako integralny element interakcji w klasie językowej

DOI: 10.47050/jows.2020.3.39-46

MIROSŁAW PAWLAK

Korekta błędów językowych jest integralną częścią interakcji podczas lekcji języka obcego. Mimo wcześniejszych wieloletnich dyskusji obecnie panuje zgoda między specjalistami, że błędy powinny być poprawiane, a skuteczność korekty potwierdzają wyniki prowadzonych badań empirycznych. Nie oznacza to jednak, że należy korygować wszystkie niepoprawne wypowiedzi we wszystkich sytuacjach. Interwencja dydaktyczna powinna być ściśle związana z nauczaniem form języka oraz celami danej lekcji, ale także odpowiednio prowadzona. Artykuł przedstawia argumenty przemawiające za poprawianiem błędów językowych. Pokazuje, że sposób dokonywania korekty powinien być dostosowany do rodzaju podejmowanej aktywności oraz prezentuje zalecenia dotyczące optymalnego jej przeprowadzania.

**K**orekta błędów językowych może być najprościej zdefiniowana jako reakcja osoby na wyższym poziomie opanowania języka docelowego, tj. nauczyciela, innego ucznia bądź rozmówcy w warunkach pozaszkolnych, której celem jest zwrócenie uwagi uczących się na niedoskonałości pojawiające się w ich wypowiedziach ustnych lub pisemnych (por. Ellis 2017; Ellis i Loewen 2011; Pawlak 2014). Warto od razu podkreślić, że słowo „niedoskonałości” może odnosić się zarówno do ewidentnych błędów w użyciu takiego czy innego podsystemu języka docelowego (np. gramatyki, słownictwa, wymowy, pragmatyki), niepoprawnej odpowiedzi udzielonej przy wykonywaniu ćwiczenia ze słuchu (co wcale nie musi się wiązać z rzeczywistą produkcją językową, np. niepoprawna identyfikacja odczuć uczestników rozmowy), ale także złamanie przez ucznia norm obowiązujących w danej klasie (np. nieudzielanie odpowiedzi przy użyciu pełnych zdań). Niezależnie jednak od tego, w jaki sposób **błąd** zostanie zinterpretowany, jego korekta podczas lekcji języka obcego jest bardzo często kojarzona z sytuacją, w której uczeń wykonuje dane ćwiczenie, używa niepoprawnej formy i jest następnie poprawiany przez nauczyciela.

Rzeczywistość jest jednak o wiele bardziej złożona, a korekta błędów językowych jest nierozzerwalnie związana z różnymi formami interakcji, które występują podczas lekcji czy zajęć, i może przyjmować bardzo różne formy. Korekta pojawia się oczywiście również podczas mniej lub bardziej spontanicznych wypowiedzi uczących się, a reakcja na nie staje się wtedy o wiele bardziej złożona, o ile w ogóle możliwa. Poza tym taka **negatywna informacja zwrotna** (Long i Robinson 1998) może pojawić się natychmiast lub po jakimś czasie, być przekazana przez nauczyciela lub innego ucznia, nie mówiąc o tym, że istnieje wiele różnych technik, za pomocą których błędy mogą być poprawiane.

Wszystko to jasno pokazuje, że korekta błędów językowych to złożony proces, którego skuteczność jest wypadkową wielu różnych czynników i który nie poddaje się dość

uproszczonym ocenom, jakie nierzadko znaleźć można w poradnikach metodycznych dla nauczycieli. Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie roli korekty w odniesieniu do ćwiczeń i zadań wykonywanych w klasie językowej, jak również wskazanie rozwiązań, które sprawią, że ta korekta będzie wspierać rozwój kompetencji komunikacyjnej uczniów. Prezentowane rozważania ograniczają się do reakcji na błędy językowe w wypowiedziach ustnych.

### Poglądy na przydatność korekty błędów językowych

Funkcja korekty błędów językowych już od wielu lat jest kontrowersyjną kwestią, związaną przede wszystkim z poglądami, które dotyczą szerzej rozumianego nauczania form językowych (patrz np.: Ellis 2016; Kang 2019; Nassaji 2016; Nassaji i Fotos 2011; Pawlak 2014, 2020). Argumenty przeciwko poprawianiu błędów są najczęściej związane z teorią Krashena (1981, 1982). Zgodnie z jej założeniami, świadoma wiedza językowa polegająca na znajomości reguł gramatycznych nie może być podstawą spontanicznej produkcji językowej, ponieważ użycie języka obcego w takich okolicznościach wymaga dostępu do wiedzy nieświadomej. Źródłem tej ostatniej jest kontakt uczącego się z tym językiem, a zwłaszcza rozumienie przez niego wypowiedzi ustnych i pisemnych, których poziom trudności przekracza w nieznanym stopniu jego umiejętności.

Przeciwnicy korekty błędów językowych często odwołują się także do obserwacji dokonanych na przestrzeni lat przez specjalistów. Jednym z takich spostrzeżeń jest to, że nauka języka obcego nie przebiega linearnie i jednokierunkowo. Udowodniono bowiem, że w procesie opanowywania pewnych jego elementów występują sekwencje rozwojowe, tzn. niektóre struktury są przyswajane przed innymi, a ich nauka odbywa się stopniowo na kilku etapach (np. Ellis 2008). Poza tym uczniowie, którzy na pozór opanowali już daną formę, po jakimś czasie ponownie zaczynają mieć z nią problemy, nie mówiąc już o tym, że jej poprawne użycie we w miarę spontanicznej komunikacji stanowi poważne wyzwanie. Zasadność przekazywania uczniom negatywnej informacji zwrotnej jest także stawiana pod znakiem zapytania w świetle obserwacji, że sami rodzice rzadko poczuwają się do poprawiania błędów popełnianych przez ich dzieci, kiedy te dopiero uczą się języka ojczystego. Tego typu spontanicznej korekty unika się zwykle także w interakcjach poza klasą, niezależnie od tego, czy mają one charakter edukacyjny, czy też nie (Ellis 2008; Pawlak 2014). Niebagatelne znaczenie ma też

to, że nauczyciele czasem nie dostrzegają niepoprawnych form i, siłą rzeczy, nie mogą odpowiednio na nie zareagować. Zwraca się także uwagę na problem, który mają uczniowie z odpowiednią interpretacją i zrozumieniem korekty ich błędów, a także niebezpieczeństwo, że nadmierne skoncentrowanie się na błędach może ich skutecznie zniechęcić do wypowiadania się w języku obcym (Truscott 1999).

Mimo powyższych argumentów zdecydowana większość specjalistów stoi obecnie na stanowisku, że umiejętnie prowadzona korekta błędów językowych może stymulować proces przyswajania języka obcego. Zgadza się oni tym samym z wyrażonym ponad 30 lat temu poglądem Chaudrona (1988), że dla większości uczących się reakcja na popełniane przez nich błędy może stanowić najważniejszy impuls do rozwoju języka docelowego.

Po pierwsze, pozytywne efekty korekty, rozumianej jako integralny komponent nauczania form językowych, są eksponowane przez zwolenników najważniejszych teorii i hipotez podejmujących próbę wyjaśnienia procesu nauki języka obcego. Niektóre z nich podkreślają rolę określonych rodzajów korekty w bardzo konkretnych sytuacjach, inne dopuszczają stosowanie różnych technik, o ile spełnione zostaną określone warunki. Na przykład hipoteza interakcyjna (Long 1996) kładzie szczególny nacisk na **przeformułowanie**, czyli podanie poprawnej wersji wypowiedzi przy zachowaniu jej pierwotnego znaczenia. Teoria uczenia się sprawności (DeKeyser 2017) zakłada natomiast wykorzystywanie różnych strategii w zależności od tego, czy celem wykonywanych ćwiczeń i zadań jest zrozumienie danej struktury, czy też jej zautomatyzowane stosowanie w swobodnej komunikacji.

Po drugie, wyniki badań empirycznych jasno pokazują, że korekta błędów językowych jest skuteczna, a jej pozytywne efekty są zazwyczaj trwałe, zarówno jeśli chodzi o użycie danej struktury w tradycyjnych ćwiczeniach, jak i podczas zadań komunikacyjnych. Oczywiście niektóre jej rodzaje są bardziej skuteczne niż inne, przy czym sporo zależy od kontekstu, stopnia trudności danej formy oraz różnic indywidualnych między uczniami (np. Ellis 2010, 2017; Lyster i Saito 2010; Nassaji i Kartchava 2020; Pawlak 2013, 2014; Sheen i Ellis 2011).

Po trzecie w końcu, istnieje wiele bardziej praktycznych powodów, dla których warto reagować na błędy popełniane przez uczących się w wypowiedziach ustnych. Chodzi tutaj między innymi o oczekiwania i przekonania uczących się, ograniczone możliwości kontaktu z językiem docelowym i jego używania poza szkołą, wymagania egzaminacyjne czy po prostu o to, że interakcja

w klasie ma wymiar edukacyjny i dlatego nigdy nie będzie, a może nawet nie powinna być odzwierciedleniem codziennej komunikacji (Pawlak 2004, 2014). Jak niezwykle trafnie zauważa Larsen-Freeman (2003: 127): „Nauczanie nie może stanowić jedynie odzwierciedlenia naturalnych procesów przyswajania języka obcego. Naszym zadaniem jako nauczycieli jest bowiem przyspieszenie – a nie tylko naśladowanie – tych procesów” (tłum. własne – M.P.). Nie oznacza to jednak, że korekta błędów językowych może być dokonywana w dowolny sposób i nie uwzględniać tego, co w danym momencie dzieje się podczas lekcji czy zajęć. To właśnie tej fundamentalnej kwestii jest poświęcona kolejna część artykułu.

### Korekta błędów językowych a charakter interakcji podczas lekcji

Interakcja w klasie językowej może mieć bardzo różne cele i przybierać bardzo różne formy. Może ona polegać na przekazywaniu uczącym się informacji, np. podczas wyjaśniania reguł czy też podawania poleceń do wykonywanych ćwiczeń, jak również na zachęcaniu ich do wzięcia udziału w różnych formach komunikacji na forum klasy, w parach lub małych grupach (Pawlak 2004, 2009; van Lier 1996). Oczywiście korekta błędów językowych może mieć miejsce jedynie w tym drugim przypadku, choć w niektórych sytuacjach może być również punktem wyjścia do ponownego wytłumaczenia reguł językowych, które nastęrczają uczniom problemów.

Ogólnie rzecz biorąc, aktywności pojawiające się podczas lekcji można podzielić na dwie grupy, tj. takie które mają za zadanie **rozwijanie poprawności w użyciu form języka**, oraz takie których zasadniczym celem jest **rozwijanie płynności wypowiedzi** (Bartram i Walton 1991; Ellis 1997). Jest to oczywiście pewne uproszczenie, gdyż mówimy o dwóch przeciwstawnych sytuacjach, a wiele ćwiczeń i zadań można usytuować gdzieś między nimi w zależności od tego, w jakim stopniu będą się koncentrować na stosowaniu określonych form języka czy stymulowaniu w miarę spontanicznej komunikacji. Analizując aktywności dla każdej z tych dwóch grup, należy pamiętać o tym istotnym zastrzeżeniu.

Aktywności ogniskujące się na poprawności umożliwiają uczniom przećwiczenie pewnego elementu języka, np. wprowadzonej wcześniej struktury gramatycznej, przez dokonywanie ograniczonych operacji na materiale językowym. Uczniowie mają przy tym dość czasu, aby przywołać niezbędną regułę i zastanowić się nad jej zastosowaniem. Zazwyczaj są to różne rodzaje tradycyjnych ćwiczeń, które wymagają np. tłumaczenia zdania lub jego części, uzupełnienia luk w zdaniach, ich

sparafrazowania bądź wstawienia wyrazów w nawiąsach w odpowiedniej formie.

Natomiast aktywności, które mają na celu rozwijanie płynności, są tak skonstruowane, aby umożliwić uczącym się przekazywanie autentycznych treści i znaczeń po to, aby zastosować poznane środki językowe pod presją czasu lub wziąć udział we w miarę spontanicznej komunikacji. Mogą to być ćwiczenia polegające na użyciu poznanych wcześniej form w celu tworzenia własnych wypowiedzi, jak ma to miejsce w przypadku opisu obrazków, odgrywania ról, przeprowadzania dialogów czy prezentowania krótkich wypowiedzi ustnych (np. zrelacjonowanie wydarzenia przy użyciu czasów przeszłych). Mogą to także być zadania komunikacyjne, które można podzielić na takie które wymagają wykorzystania danej formy językowej, i takie w których rozwiązanie postawionego problemu wiąże się z koniecznością zastosowania szerokiej gamy różnych form (Ellis 2003). W pierwszym przypadku uczący się mogą być np. poproszeni o opisanie określonego miejsca na podstawie wskazówek, sformułowanych w taki sposób, aby spowodować użycie strony biernej. W drugim natomiast – uczniowie są zachęceni do swobodnego użycia języka obcego w celu osiągnięcia konkretnego założenia komunikacyjnego przez podejmowanie decyzji, dokonywanie wyborów czy też dyskusję na podstawie zestawu pytań (Pawlak 2014).

W celu wyjaśnienia potencjalnej roli korekty błędów w trakcie wykonywania tych dwóch rodzajów aktywności niezbędne jest krótkie wyjaśnienie różnicy między dwoma rodzajami wiedzy językowej, a mianowicie wiedzą eksplicytną i wiedzą implicytną (zautomatyzowaną).

**Wiedza eksplicytna** opiera się na świadomej znajomości reguł, prawideł i wzorców. Można ją zwerbalizować i opanować w każdym wieku na tej samej zasadzie co zbiór faktów czy wzorów matematycznych, ale jej skuteczne wykorzystanie wymaga czasu. W przypadku nauki języka oznacza to, że uczniowie mogą doskonale znać zasady tworzenia strony biernej i prawidłowo wykonywać tradycyjne ćwiczenia, ale nie będą w stanie zastosować nawet bardzo prostych jej wariantów w swobodnej komunikacji.

**Wiedza implicytna** natomiast albo nie jest w pełni uświadomiona, jak ma to miejsce podczas przyswajania języka w warunkach naturalnych, albo, co jest o wiele bardziej realne w przypadku zinstytucjonalizowanej nauki języka obcego przez dorosłych, została w takim stopniu zautomatyzowana, że można ją szybko wykorzystać pod presją czasu. Niezależnie od stopnia jej uświadomienia, to właśnie ten rodzaj wiedzy jest podstawą spontanicznej komunikacji, to właśnie do niej

odnosimy się, mówiąc o biegłości językowej, i to ona jest tak naprawdę głównym celem kształcenia językowego, o czym wielu nauczycieli zdaje się czasem zapominać (Ellis 2009; DeKesyer 2010, 2017; Pawlak 2019). Z całą pewnością nie można jej rozwijać tylko za pomocą wykonywania setek tradycyjnych ćwiczeń, choć są one oczywiście niezbędne na początkowym etapie automatyzacji, kiedy dużą rolę odgrywa poprawne zastosowanie poznanych reguł (np. zamiana zdań w stronie czynnej na stronę bierną).

Jeszcze inną kwestią jest relacja między tymi dwoma rodzajami wiedzy. Choć Krashen (1981) stoi na stanowisku, że świadomie poznane reguły są w zasadzie bezużyteczne przy tworzeniu wypowiedzi ustnych, bardziej racjonalny wydaje się pogląd, że wiedza eksplicytna jest pomocna, a dzięki odpowiednio przeprowadzanej praktyce językowej można doprowadzić do jej automatyzacji (por. DeKesyer 2017; Nassaji 2017).

Przedstawione wyżej rozróżnienia stanowią podstawę do określenia przydatności korekty błędów, które występują w wypowiedziach ustnych uczących się. Jeśli zatem błędy pojawiają się podczas wykonywania tradycyjnych ćwiczeń, czyli aktywności, które premią poprawne użycie poznanych form językowych, ich korekta przekłada się na rozwój świadomej wiedzy eksplicytniej, czyli lepsze zrozumienie reguł i prawideł. Jeśli natomiast poprawa jest dokonywana podczas mniej lub bardziej otwartych zadań komunikacyjnych, w których nacisk jest położony na przekazywanie autentycznych treści i rozwijanie płynności, może się przyczynić zarówno do lepszego opanowania wiedzy eksplicytniej, jak i do większej jej automatyzacji, a w sprzyjających okolicznościach również przełożyć się na przyrost wiedzy implicytnej (patrz Pawlak 2014, 2019).

Przyjmując takie założenie, mimo że – jak wspomniano wyżej – świadoma znajomość form języka może także okazać się przydatna w dłuższym czasie, można stwierdzić, że szczególnie wartościowa wydaje się jednak korekta błędów dokonywana w trakcie różnego rodzaju zadań komunikacyjnych. Takie stwierdzenie stoi oczywiście w sprzeczności z rekomendacjami zawartymi w wielu podręcznikach metodycznych (np. Hamer 2015; Ur 1996), ale znajduje ono całkowite uzasadnienie w wynikach najnowszych badań empirycznych (np. Ellis 2017; Li 2010; Lyster i Saito 2010; Nassaji 2016; Pawlak 2014; Sheen i Ellis 2011). Trzeba jednak bardzo mocno podkreślić, że aby korekta błędów w trakcie aktywności ukierunkowanych na płynność wypowiedzi faktycznie przyniosła pozytywne skutki, powinna być odpowiednio przeprowadzana.

## Sposób korekty błędów językowych jako funkcja wykonywanego zadania

Przystępując do korekty popełnianych przez uczących się błędów, nauczyciel musi podjąć kilka ważnych decyzji dotyczących: (1) form języka, które powinny być poprawiane; (2) konkretnych technik dokonywania korekty; (3) osoby, która ma ją przeprowadzić, jak również (4) momentu, w którym się ona odbywa. Decyzje te omówiono poniżej, a punktem odniesienia jest tu rozróżnienie między aktywnościami mającymi na celu **rozwijanie poprawności** a tymi ćwiczącymi **płynność wypowiedzi**. Nieco większy nacisk położono na te drugie z uwagi na ich rolę w procesie automatyzacji wiedzy językowej. Wszystkie przykłady podano w języku polskim, tak aby nie faworyzować żadnego języka obcego, a co za tym idzie – poszerzyć krąg potencjalnych odbiorców niniejszych rozważań.

### ROZWIJANIE POPRAWNOŚCI

Jeśli chodzi o kontrolowane ćwiczenia zmierzające do zwiększenia poprawności, z jaką uczący się używają danej struktury, sytuacja jest stosunkowo prosta. Jeśli zatem takie ćwiczenia są wprowadzane po to, aby skonsolidować opanowanie konkretnej formy językowej, to korekta powinna dotyczyć przede wszystkim tej właśnie formy – po to, aby to na niej uczniowie mogli skupić swoją uwagę (tym bardziej, że często po prostu odczytują swoje wypowiedzi). W takiej sytuacji reagowanie na użycie innych elementów systemu językowego ma sens jedynie wtedy, gdy błędy, np. w wymowie, mogą skutkować kompletnym brakiem zrozumienia wypowiedzi.

Jeśli chodzi o stosowane w tym przypadku techniki, to muszą one przede wszystkim być całkowicie przejrzyste, co oznacza, że uczący się nie może mieć wątpliwości co do tego, że jest poprawiany i czego dokładnie dotyczy korekta. Można w tym celu wykorzystać szeroką gamę technik, takich jak np. poproszenie ucznia o powtórzenie błędnej wypowiedzi (np. *Jeszcze raz. Możesz powtórzyć?*), udawanie braku zrozumienia (np. kiedy uczeń powie: – *Poszła do fryzjera i ścięła jego włosy*, nauczyciel odpowiada: – *Ścięła włosy fryzjerowi? Jak to możliwe?*), powtórzenie nieprawidłowej wypowiedzi z naciskiem na niewłaściwą formę i intonacją pytającą, odniesienie się do charakteru błędu (np. *To nie ten czas, Trzecia osoba, To się jeszcze nie stało*), jak również przywołanie stosownej reguły, ale też niewerbalne zasygnalizowanie problemu (np. zmarszczenie brwi czy pokiwanie palcem wskazującym w geście zaprzeczenia) (Bartram i Walton 1991; Harmer 2015; Komorowska 2003; Pawlak 2014). Jeśli uczący się ma zrozumieć, w jaki sposób dana struktura

powinna być używana, najlepiej byłoby, gdyby stosowanie takich technik skutkowało autokorektą, przy czym jeśli okaże się to niemożliwe, nauczyciel będzie zmuszony sam podać poprawną formę albo poprosić o to innego ucznia. W końcu, uwzględniając cel wykonywanych ćwiczeń, nie ma najmniejszego sensu odkładanie korekty na później i dlatego też powinna się ona pojawić natychmiast po popełnieniu błędu w użyciu ćwiczonej struktury, tak aby uczący się mógł zrozumieć, co dokładnie wymaga poprawy (Pawlak 2014).

### ZWIĘKSZANIE PŁYNNOCI

Decyzje podejmowane przez nauczyciela stają się o wiele bardziej złożone, kiedy błędy mają być poprawiane w trakcie różnych rodzajów aktywności ukierunkowanych na **rozwijanie płynności**. Podstawowa zasada jest jednak taka, aby korekta umożliwiła uczniom dostrzeżenie problemu zaraz po pojawieniu się niewłaściwej formy, ale też nie zaburzała przebiegu komunikacji i nie zamieniła w miarę swobodnej interakcji w kolejne ćwiczenie językowe. Jeśli więc mamy do czynienia z ćwiczeniami lub zadaniami komunikacyjnymi, które wymagają w jakimś sensie użycia określonej struktury, to właśnie na niej powinna ogniskować się korekta, chyba że inne błędy są tak poważne, że utrudniają lub wręcz uniemożliwiają zrozumienie wypowiedzi.

Jeśli chodzi o wykorzystywane techniki, to można tutaj wskazać na dwa kluczowe rozróżnienia, a mianowicie to, (1) **na ile uczący się mają świadomość, że są poprawiani**, oraz (2) to, czy zastosowana technika **wymaga od nich podjęcia próby modyfikacji niewłaściwie utworzonej wypowiedzi**, czyli autokorekty (Lyster i Saito 2010; Pawlak 2014; Sheen i Ellis 2011). Z jednej strony, jeśli jest użyte **przeformułowanie**, czyli powtórzenie błędnej wypowiedzi ucznia w taki sposób, że staje się ona poprawna, ale zachowane jest jej zamierzone znaczenie, przekaz zostanie w minimalny sposób zaburzony. W tym przypadku uczeń może jednak nie w pełni zdawać sobie sprawę, że ma do czynienia z korektą. Z drugiej strony, można wprost wskazać, na czym polega błąd, np. przez bezpośrednie odniesienie się do danego aspektu języka (np. *Ale to jest zły czas*), co spowoduje, że uczący się nie będzie miał jakichkolwiek wątpliwości co do charakteru takiej reakcji. Oczywiście trzeba w tym miejscu jasno podkreślić, że stosowane techniki są w mniejszym lub większym stopniu transparentne (tj. mniej lub bardziej wyraźnie sygnalizują wystąpienie błędu), co może także zależeć od tego, na jakich strukturach skupiały się prowadzone w ostatnim czasie zajęcia.

Jeśli natomiast chodzi o **stymulowanie autokorekty**, zastosowanie techniki przeformułowania z całą pewnością nie wymaga jej podjęcia. Do modyfikacji błędnej produkcji językowej mogą prowadzić takie techniki, jak: bezpośrednia prośba o modyfikację wypowiedzi (np. *Czy możesz to powiedzieć w inny sposób?*), odwołanie się do stosownej terminologii (np. *Ale w tym zdaniu powinien być użyty stopień wyższy przymiotnika*), prośba o wyjaśnienie (np. *Przepraszam, ale co dokładnie masz na myśli?*) bądź prośba o powtórzenie, która może zawierać niepoprawną część zdania (np. *On zrobił decyzję?*). Warto zaznaczyć, że wyniki licznych badań jasno pokazują, iż korekta jest najbardziej skuteczna, kiedy uczący się mają świadomość, że są poprawiani i muszą podjąć próbę modyfikacji swojej błędnej wypowiedzi (Ellis 2017; Lyster i Saito 2010; Pawlak 2014). Podobnie jak w przypadku aktywności zmierzających do rozwijania poprawności, optymalnym rozwiązaniem byłoby doprowadzenie do podjęcia próby autokorekty, ale jeśli to nie nastąpi, poprawną formę powinien podać nauczyciel lub wskazany przez niego uczeń. Jednak w tym drugim przypadku należy się wykazać sporą wrażliwością, dlatego że nie każdy lubi być poprawiany przez koleżankę czy kolegę, a taka poprawa sama w sobie wymaga także od wskazanego ucznia niezbędnego taktu.

Jeszcze inną ważną kwestią jest **moment dokonywania korekty**. Mimo apeli o to, żeby nie przerywać wypowiedzi uczniów, wyniki badań wyraźnie pokazują, że natychmiastowe poprawienie błędu, tak aby nie zakłócić komunikacji, jest bardziej efektywne niż odłożenie korekty na później (np. Li, Zhu i Ellis 2016; Quinn i Nakata 2017). Nie oznacza to oczywiście, że taka „opóźniona” negatywna informacja zwrotna jest całkowicie nieskuteczna, szczególnie w sytuacjach, kiedy to sami uczniowie przekazują rówieśnikom w trakcie pracy w parach lub małych grupach informacje na temat popełnianych błędów (Pawlak 2014).

### SPONTANICZNE POSŁUGIWANIE SIĘ JĘZYKIEM

Sytuacja wygląda nieco inaczej podczas zadań komunikacyjnych, które mają **stymulować jak najbardziej spontaniczne użycie języka docelowego** bez konieczności stosowania konkretnej struktury, tak jak ma to miejsce podczas dyskusji, symulacji, dokonywania wyboru czy uczestniczenia w różnego rodzaju grach językowych. W tym przypadku zasadniczym celem nie jest bowiem zautomatyzowanie konkretnej struktury, ale przekazywanie określonych treści. W związku z tym korekta powinna się ograniczać do błędów, które zakłócają komunikację oraz tych dotyczących zastosowania nauczanych w ostatnim czasie form językowych.

Jeśli chodzi o sposób korekty, to nauczyciel może wykorzystywać mniej lub bardziej przejrzyste techniki, które mogą w różnym stopniu zachęcać uczniów do modyfikacji swojej wypowiedzi, choć w tym przypadku autokorekta nie będzie miała aż tak dużego znaczenia. Wydaje się też, że jeśli błędy mają być poprawiane, to powinien to robić raczej nauczyciel niż inni uczniowie, tak aby uniknąć negatywnych odczuć i niechęci do formułowania samodzielnych wypowiedzi. Jeśli uczniowie będą ciągle poprawiani czy to na forum klasy, czy podczas pracy zespołowej, mogą dojść do wniosku, że nie warto brać udziału w interakcji, ponieważ jest to mało przyjemne doświadczenie.

Tak jak w przypadku zadań ukierunkowanych na użycie wprowadzonej formy w spontanicznej komunikacji, błędy można poprawić od razu, o ile nie zakłóci to przekazywania zamierzonych treści. Jednak w tym przypadku uzasadnione może czasem być odłożenie korekty na później, do czasu zakończenia zadania lub wypowiedzi, tak aby zachęcać uczących się do wyrażania własnych opinii oraz uczestniczenia w dyskusji, lub nawet odroczenie jej do końca lekcji czy następnych zajęć. O ile dany błąd nie jest poprawiony zaraz po zakończeniu wypowiedzi, możliwe jest jego zapisanie i omówienie pod koniec lekcji czy na kolejnych zajęciach. Podczas pracy w grupach wybrany uczeń może pełnić rolę obserwatora, który odnotowuje najczęściej pojawiające się problemy (np. Bartram i Walton 1991; Harmer 2015; Pawlak 2014). Trzeba sobie jednak zdawać sprawę, że takie odkładanie korekty sprawi, że uczniowie nie tylko nie będą pamiętali o swoich błędach, ale także bezpowrotnie utracą szansę uzyskania bezpośredniego wpływu na rozwój wiedzy implicytnej bądź automatyzację poznanych już reguł i zasad. Warto także zaakcentować to, że reagowanie na błędy popełniane w trakcie otwartych zadań komunikacyjnych stanowi ogromne wyzwanie dla nauczyciela, bo wypowiedzi uczniów mogą zawierać po kilka błędów jednocześnie, a decyzje muszą być podejmowane w ułamku sekundy.

#### CZYNNIKI WARUNKUJĄCE SKUTECZNOŚĆ KOREKTY

Należy podkreślić, że szczególnie w przypadku poprawiania błędów podczas zadań komunikacyjnych **skuteczność korekty** jest uzależniona od wielu czynników związanych z formą, która jest poprawiana, różnicami indywidualnymi oraz szeroko rozumianym kontekstem (Ellis 2010; Pawlak 2014, 2017a).

Na przykład niektóre struktury są na tyle skomplikowane, że najlepiej jest, kiedy nauczyciel bezpośrednio zwróci uwagę na błąd, podczas gdy inne są opanowane

w takim stopniu, że nawet gest czy powtórzenie może prowadzić do autokorekty.

Kluczowe znaczenie mają także czynniki indywidualne, choć wyniki badań są w tym przypadku fragmentaryczne, a specjaliści nazbyt często koncentrują się na zmiennych, na które nauczyciele nie mają żadnego wpływu, takich jak pamięć robocza (por. Pawlak 2017b). Tym niemniej trudno się nie zgodzić, że np. uczniowie, którzy są szczególnie podatni na odczuwanie lęku przed mówieniem, będą gorzej reagowali na korektę. Natomiast jeśli są przekonani o jej skuteczności, to będą do niej pozytywnie nastawieni, a wysoki poziom motywacji może sprawić, że będą nawet oczekiwali informacji na temat poprawności swoich wypowiedzi niezależnie od formy, jaką ta informacja przyjmie.

Nie mniej istotne jest to, czy struktura gramatyczna, czy inna forma języka była w ostatnim czasie wprowadzana, ćwiczona i powtarzana, czy może jej poprawne użycie w swobodnej komunikacji daleko wykracza poza poziom kompetencji językowej uczącego się. W pierwszym przypadku nawet w otwartym zadaniu komunikacyjnym warto zwracać uwagę na błędy w jej użyciu przy wykorzystaniu różnych technik, a w tym drugim lepiej jest zapewne zignorować jej niepoprawne użycie, tak aby nie zniechęcać ucznia do udziału w dyskusji.

#### KOREKTA BŁĘDÓW JEZYKOWYCH A UŻYCIE STRATEGII

Choć zaprezentowane tutaj decyzje podejmuje zazwyczaj nauczyciel, może on też spróbować przygotować uczących się do optymalnego wykorzystywania potencjału, jaki tkwi w korekcie błędów językowych, szczególnie takiej, która odbywa się w trakcie wykonywania zadań komunikacyjnych. Chodzi tutaj o zapoznanie uczniów ze **strategiami**, które pomogą im odpowiednio zinterpretować korygującą informację zwrotną oraz jak najlepiej ją wykorzystać. Na przykład uczniowie mogą być uwrażliwiani na różnorodne techniki poprawiania błędów, przede wszystkim na takie które mogą im się zupełnie nie kojarzyć z korektą, np. na przeformułowanie czy prośbę o wyjaśnienie mającą na celu zainicjowanie autokorekty. Można też ich zachęcać do porównywania swoich wypowiedzi z wersją podawaną przez nauczyciela lub innego ucznia, jak również rozwijać umiejętność monitorowania własnej produkcji językowej oraz podejmowania próby samodzielnej korekty swoich potknięć, kiedy zostaną one dostrzeżone (Pawlak 2018). Oczywiście, podobnie jak w przypadku każdego innego treningu strategicznego, nie wystarczy samo poinformowanie uczniów o tym, co powinni robić, niezbędna jest także praktyka w tym zakresie. Ćwiczyć

można, np. analizując nagrania audio czy wideo lub ich zapisy i prosząc uczniów o zidentyfikowanie błędów oraz zastanowienie się nad reakcją nauczyciela. Uczący się mogą być również zachęceni do nagrywania swoich wypowiedzi, a potem ich odsłuchiwania (np. wraz z rówieśnikami) w celu wychycenia błędów i ewentualnego ich poprawiania.

### Zakończenie

Korekta błędów językowych to integralna część interakcji zachodzących podczas lekcji języka obcego i właśnie w taki sposób powinna być postrzegana. Mimo najlepszych intencji nie jest możliwe odtworzenie w klasie warunków naturalnej komunikacji, a rolą nauczyciela jest podejmowanie działań mających na celu przyspieszenie procesu nauki danego języka i takie są też zazwyczaj oczekiwania uczących się i ich rodziców. Innymi słowy, błędy powinny być poprawiane, ponieważ przyczynia się to nie tylko do opanowania niezbędnych form językowych, ale w odpowiednich okolicznościach może także prowadzić do ich automatyzacji. Rzecz jasna, nie oznacza to, że należy poprawiać wszystkie błędy we wszystkich sytuacjach, bo nie tylko jest to nierealne, ale byłoby niezwykle szkodliwe i uniemożliwiałoby swobodne interakcje. Korekta powinna być raczej uważana za integralny element nauczania podsystemów języka obcego, a co za tym idzie, dostosowana do poziomu znajomości tej czy innej formy. Powinna także być ściśle powiązana z celami lekcji, bo jeśli zamiarem nauczyciela jest np. przećwiczenie danej struktury, to będzie ona częstsza i bardziej bezpośrednia niż w sytuacji, kiedy uczący się są proszeni o wykonywanie zadań komunikacyjnych.

Wbrew powszechnie panującym przekonaniom, skutecznie utrwalanym przez poradniki metodyczne, szczególnie cenne jest reagowanie na błędy podczas swobodnych wypowiedzi uczących się. Warunkiem jest to, że musi ono być odpowiednio sprofilowane tak pod względem form języka, które są poprawiane, jak i stosowanych technik. Nie prowadzi też do zaniechania komunikacji na rzecz długich wyjaśnień gramatycznych. Wydaje się zresztą, że problemem na wielu lekcjach nie jest to, że nauczyciel zwraca uwagę na błąd podczas swobodnej wypowiedzi ucznia, ale to, że możliwości takich wypowiedzi są często ograniczone do minimum. Skuteczna dydaktyka językowa musi bowiem opierać się na dwóch filarach, obejmując z jednej strony nauczanie jego podsystemów, a z drugiej – takie planowanie i prowadzenie zajęć, aby uczniowie mogli jak najczęściej je wykorzystać we w miarę spontanicznej komunikacji.

### BIBLIOGRAFIA

- Bartram, M., Walton, R. (1991), *Correction. A Positive Approach to Language Mistakes*, Hove: Language Teaching Publications.
- Chaudron, C. (1988), *Second Language Classrooms: Research on Teaching and Learning*, Cambridge: Cambridge University Press.
- DeKeyser, R. (2010), *Cognitive-Psychological Processes in Second Language Learning*, [w:] M.H. Long, C.J. Doughty (red.), *The Handbook of Language Teaching*, Oxford: Wiley-Blackwell, s. 117–138.
- DeKeyser, R. (2017), *Knowledge and Skill in SLA*, [w:] S. Loewen, M. Sato (red.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*, New York and London: Routledge, s. 15–32.
- Ellis, R. (1997), *SLA Research and Language Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003), *Task-Based Language Learning and Teaching*, Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008), *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009), *Implicit and Explicit Learning, Knowledge and Instruction*, [w:] R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, R. Erlam, J. Philp, H. Reinders (red.), *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*, Bristol: Multilingual Matters, s. 3–25.
- Ellis, R. (2010), *Epilogue: A Framework for Investigating Oral and Written Corrective Feedback*, „Studies in Second Language Acquisition”, nr 32, s. 335–349.
- Ellis, R. (2016), *Focus on Form: A critical review*, „Language Teaching Research”, nr 20, s. 405–428.
- Ellis, R. (2017), *Oral Corrective Feedback in L2 Classrooms*, [w:] H. Nassaji, E. Kartchava (red.), *Corrective Feedback in Second Language Teaching and Learning: Research, Theory, Applications, Implications*, London – New York: Routledge, s. 3–18.
- Harmer, J. (2015), *The Practice of English Language Teaching*, London: Pearson Longman.
- Kang, E.Y., Sok, S., Han, Z. (2019), *Thirty-Five Years of ISLA on Form-Focused Instruction: A Meta-Analysis*, „Language Teaching Research”, nr 23, s. 428–453.
- Komorowska, H. (2003), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Krashen, S.D. (1981), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Oxford: Pergamon.
- Krashen, S.D. (1982), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, Oxford: Pergamon.
- Larsen-Freeman, D. (2003), *Teaching Language: From Grammar to Grammaticing*, Boston: Thomson & Heinle.

- Li, S. (2010), *The Effectiveness of Corrective Feedback in SLA: A Meta-Analysis*, „Language Learning”, nr 60, s. 309–365.
- Li, S., Zhu, Y., Ellis, R. (2016), *The Effects of the Timing of Corrective Feedback on the Acquisition of a New Linguistic Structure*, „Modern Language Journal”, nr 100, s. 276–295.
- van Lier, L. (1996), *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*, London: Longman.
- Long, M.H. (1996), *The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition*, [w:] W.C. Ritchie, T.K. Bhatia (red.), *Handbook of Second Language Acquisition*, New York: Academic Press, s. 413–468.
- Long, M.H., Robinson, P. (1998), *Focus on Form: Theory, Research and Practice*, [w:] C.J. Doughty, J. Williams (red.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 15–41.
- Lyster, R., Saito, K. (2010), *Oral Feedback in Classroom SLA: A Meta-Analysis*, [w:] „Studies in Second Language Acquisition”, nr 32, s. 265–302.
- Nassaji, H. (2016), *Anniversary article: Interactional feedback in second language teaching and learning, A synthesis and analysis of current research*, „Language Teaching Research”, nr 20, s. 535–562.
- Nassaji, H. (2017), *Grammar Acquisition*, [w:] S. Loewen, M. Sato (red.), *The Routledge Handbook of Instructed Second Language Acquisition*, New York and London: Routledge, s. 205–223.
- Nassaji, H., Fotos, S. (2011), *Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*, New York: Routledge.
- Nassaji, H., Kartchava E. (2020), *Corrective Feedback and Good Language Teachers*, [w:] C. Griffiths, T. Tajeddin (red.), *Grammar and Good Language Teachers*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 151–163.
- Quinn, P.G., Nakata T. (2017), *The Timing of Oral Corrective Feedback*, [w:] H. Nassaji, E. Kartchava (red.), *Corrective Feedback in Second Language Teaching and Learning: Research, Theory, Applications, Implication*, London and New York: Routledge, s. 35–47.
- Pawlak, M. (2004), *Describing and researching interactive processes in the foreign language classroom*, Konin: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie.
- Pawlak, M. (2009), *Rola nauczyciela w kształtowaniu procesów interakcyjnych podczas lekcji języka obcego*, [w:] M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, A. Pietrzykowska (red.), *Nauczyciel języków obcych dziś i jutro*, Poznań–Kalisz: Wydawnictwo UAM, s. 311–337.
- Pawlak, M. (2012), *Error correction in the foreign language classroom: Reconsidering the issues*, Heidelberg–New York: Springer.
- Pawlak, M. (2013), *The effectiveness of different techniques of providing oral corrective feedback: An overview*, „Konińskie Studia Językowe”, nr 1, s. 429–451.
- Pawlak, M. (2017a), *Individual Difference Variables as Mediating Influences on Success and Failure in Form-Focused Instruction*, [w:] E. Piechurska-Kuciel, M. Szyszka (red.), *At the Crossroads: Challenges of Foreign Language Learning*, Heidelberg: Springer, s. 75–92.
- Pawlak, M. (2017b), *Overview of Learner Individual Differences and Their Mediating Effects on the Process and Outcome of Interaction*, [w:] L. Gurzynski-Weiss (red.), *Expanding Individual Difference Research in the Interaction Approach. Investigating Learners, Instructors, and Other Interlocutors*, Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins, s. 19–40.
- Pawlak, M. (2018), *Grammar Learning Strategy Inventory: Another Look*, „Studies in Second Language Learning and Teaching”, nr 8, s. 351–379.
- Pawlak, M. (2019), *Tapping the Distinction Between Explicit and Implicit Knowledge: Methodological Issues*, [w:] B. Lewandowska-Tomaszczyk (red.), *Contacts & Contrasts in Educational Contexts and Translation*, Cham: Springer Nature, s. 45–60.
- Pawlak, M. (2020), *Grammar and Good Language Teachers*, [w:] C. Griffiths, T. Tajeddin (red.), *Grammar and Good Language Teachers*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 219–231.
- Sheen, Y., Ellis, R. (2011), *Corrective Feedback in Language Teaching*, [w:] E. Hinkel (red.), *The Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*, New York: Routledge, s. 593–610.
- Truscott, J. (1999), *What's Wrong with Oral Grammar Correction?*, „Canadian Modern Language Review”, nr 55, s. 437–456.
- Ur, P. (1996), *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*, Cambridge: Cambridge University Press.

**PROF. DR HAB. MIROSŁAW PAWLAK** Profesor na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Kaliszu oraz na Wydziale Nauk Humanistycznych i Społecznych Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Koninie. Jego zainteresowania naukowe to m.in.: procesy interakcyjne podczas lekcji języka obcego, uczenie się i nauczanie sprawności mówienia, strategie komunikacyjne i różnice indywidualne, autonomia ucznia oraz strategie uczenia się, strategie uczenia się gramatyki. Jest autorem blisko 300 publikacji dotyczących różnych aspektów uczenia się i nauczania języków obcych oraz redaktorem naczelnym serii *Second Language Learning and Teaching* w wydawnictwie Springer oraz czasopism „Studies in Second Language Learning and Teaching” i „Konińskie Studia Językowe”.



# Aktywizacja czy dezaktywizacja?

## O metodach wyciszających na lekcji języka obcego

DOI: 10.47050/jows.2020.3.47-50

EMILIA PODPORA-POLIT

O metodach aktywizujących na lekcji języka obcego mówi się i pisze od wielu lat. Można wręcz czasami odnieść wrażenie, że to główny czynnik decydujący o atrakcyjności i skuteczności lekcji. Po kilku latach nauczania w szkole podstawowej dochodzę do wniosku, że w obecnych czasach, zdominowanych przez cyfryzację, równie ważne jak aktywizowanie staje się „dezaktywizowanie”, czyli wewnętrzne wyciszanie i hamowanie nadpobudliwości psychoruchowej uczniów. Prowadzenie lekcji w szkole podstawowej wymaga od nauczyciela nieustannego żonglowania zadaniami aktywizującymi i wyciszającymi, naprzemiennego stosowania jednych i drugich.

Nadpobudliwość uczniów to istotny problem, z którym obecnie mają do czynienia niemal wszyscy nauczyciele. Przyczyn tego zjawiska jest bardzo wiele, począwszy od mentalnego i fizycznego przeciążenia obowiązkami (lekcje, zajęcia pozalekcyjne, korepetycje itp.) po zbyt długie i częste korzystanie z internetu, gier oraz mediów społecznościowych (Ołtarzewski). Warto mieć świadomość, że deficyty uwagi w okresie szkolnym mogą być następstwem pewnych zachowań i nawyków z lat wcześniejszych. Hassed i Chambers w książce *Uważne uczenie się* piszą o tym wprost: „Im więcej czasu dziecko spędza przed ekranem, kiedy jest małe, tym większe ryzyko rozwinięcia kłopotów związanych z brakiem uwagi w okresie późniejszego rozwoju. Czemu tak się dzieje? Rozwijający się mózg potrzebuje bezpośredniej interakcji zmysłowej z otoczeniem w celu wytworzenia i utrzymania szlaku bodźców nerwowych. Doświadczenia wirtualne po prostu tego nie zapewnią” (Hassed i Chambers 2018: 102).

### Symptomy nadpobudliwości uczniów

Objawy nadpobudliwości są widoczne nie tylko u wielu uczniów szkół podstawowych, ale nawet u dzieci w wieku przedszkolnym. Jak już wspomniałam, często stoi za tym nadmierne cyfrowe konsumpcjonizm. Dziecko spędzające w domu wiele godzin przed komputerem lub ze smartfonem w ręku jest bez przerwy stymulowane. Szkoła nie dostarcza mu już tylu bodźców, wskutek czego pojawiają się: rozdrażnienie, niepokój, problemy z koncentracją. Nadpobudliwość może skutkować również powierzchownym wykonywaniem zadań lub unikaniem wysiłku umysłowego, nadmierną gadatliwością, hałaśliwością, aktywnością ruchową, ciągłym rozproszeniem, a czasem nawet agresją słowną lub/i fizyczną (Gala 2018: 38; Ołtarzewski).

### O roli metod aktywizujących i wyciszających

Metody wyciszające prezentowane są zwykle w kontekście edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Z moich obserwacji wynika, że zadań wyciszających potrzebują nie tylko

małe dzieci. Okazuje się, że w starszych klasach szkoły podstawowej takie metody też mogą „uratować” lekcję przed pogrążeniem w chaosie i hałasie. Wiele z nich można po prostu zmodyfikować i dostosować do wieku uczniów. Jak sama nazwa wskazuje, ich głównym celem jest wewnętrzne wyciszenie i uspokojenie uczniów, poprawienie ich zdolności koncentracji, a także mentalne przygotowanie do wysiłku intelektualnego. Ponieważ są stosowane na lekcji języka obcego, powinny one również, moim zdaniem, mieć walor dydaktyczny, czyli – w tym wypadku – pogłębiać wiedzę językową uczniów.

Ogólnie rzecz biorąc, aktywności/zadania stosowane na lekcji języka obcego mogą mieć charakter pobudzający i stymulujący uczniów do działania (ang. *stir factor*) lub odwrotnie – mogą ich uspokajać i wyciszać (ang. *settle factor*). W skrajnym przypadku oba typy zadań mogą wywoływać nadaktywność u uczniów i prowadzić do chaosu na lekcji lub odwrotnie: skutkować biernością i poczuciem znudzenia. Do czynności aktywizujących zalicza się np.: zadania ustne, zawody, gry, interakcję pomiędzy nauczycielem i uczniem, pracę w parach, pracę w grupach. Natomiast zwykle wycisza uczniów: przepisywanie, kolorowanie, wykonywanie zadań opartych na słuchaniu, słuchanie tekstów czytanych, ciche czytanie (Halliwell 1992: 20).

Aktywności stosowane na lekcji w różnym stopniu wewnętrznie absorbują uczniów. Są bowiem zadania kognitywnie lub/i emocjonalnie angażujące, jak np.: gry, opowiadanie o sobie, wyobrażanie sobie czegoś, oraz takie, które angażują uczniów bardziej fizycznie niż mentalnie, jak np.: głośne czytanie, powtarzanie, rysowanie, przepisywanie (Halliwell 1992: 21). Z wielu badań wynika, że zadania poznawczo i emocjonalnie angażujące uczniów przyczyniają się do lepszego, trwalszego zapamiętywania przekazywanych informacji, bowiem „im szerszy obszar mózgu uczestniczy w zapamiętaniu nowych informacji, tym lepiej nowy materiał zostanie zapamiętany” (Chłopek 2018: 35).

I tu pojawia się pytanie: Jak skutecznie wyciszać uczniów bez poczucia straty czasu na lekcji? Możemy wybrać i zastosować aktywności, które wyciszają i jednocześnie pogłębiają wiedzę językową. Takie zadania powinny mieć jako podstawę raczej już opanowany/znany materiał językowy, służyć do powtórzenia i utrwalenia tego materiału, a nie do wprowadzania nowych treści. Oczywiście może się zdarzyć, że pojawi się gdzieś nieznane słowo czy zwrot, ale zadanie wprowadzające zbyt wiele nowości straci swoją wyciszająco-uspokajającą funkcję i przyniesie efekt odwrotny od zamierzonego. Jego głównym celem nie jest bowiem przekazywanie nowej wiedzy, ale stworzenie lub przywrócenie odpowiednich warunków w klasie, sprzyjających nauce. Chodzi tutaj zarówno

o zredukowanie nadmiernego pobudzenia uczniów, jak i o utrzymanie ich uwagi oraz wprowadzenie ładu, co jest niezbędne do prowadzenia lekcji.

Jednym z częstych sposobów przeciwdziałania spadkowi koncentracji jest stosowanie bardzo licznych krótkich i różnorodnych ćwiczeń (Komorowska 2002: 76, 79). Dobrym pomysłem wydają się też przerwy śródlekcyjne w formie tzw. *brain breaks* lub gier/zabaw polisensorycznych (Gala 2018: 39). Jednak z moich doświadczeń wynika, że częstym problemem nie jest rozproszenie wynikające z poczucia nudy, przeciążenia materiałem czy monotonii zajęć. Wręcz przeciwnie, odnoszę wrażenie, że im więcej pojawia się różnorodnych, aktywizujących zadań, tym bardziej uczniowie są pobudzeni, zdekoncentrowani, nauka staje się nieraz bardzo powierzchowna, a cała lekcja chaotyczna. Pojawia się wtedy potrzeba zwolnienia tempa, zatrzymania, uspokojenia emocji, wewnętrznego wyciszenia i skupienia myśli. Okazuje się, że może w tym pomóc... cicha praca indywidualna. Zadania bazujące na interakcji pomiędzy uczniami lub interakcji nauczyciel – uczeń zwykle wprowadzają element ekscytacji i pobudzenia. W swoich spostrzeżeniach nie jestem odosobniona. W zasobach internetu można znaleźć zorganizowaną przez MAC konferencję pt. „Jak wzmocnić koncentrację uczniów”. Po konferencji prowadząca spotkanie psycholog Natalia Minge odpowiadała na czacie na pytania uczestników. Jedno z nich brzmiało: „[...] Jak można pomóc nauczycielowi, który codziennie przez kilka godzin lekcyjnych prowadzi różnorodne, ciekawe, atrakcyjne, zróżnicowane i dostosowane do potrzeb uczniów zajęcia, a uczniowie, przyzwyczajeni do atrakcji, nie potrafią się skupić? Ćwiczenia traktują jak zabawę, wygłupiają się, co jeszcze bardziej ich nakręca. Efekt odwrotny – brak skupienia [...]”. Rady psychologa: „[...] Może zamiast dostarczać im nieustającej stymulacji, warto dzieci wdrażać także do bardziej «uporządkowanej pracy». Można spróbować robić to stopniowo. W momencie, gdy dzieci będą jeszcze niezbyt zmęczone, ale już „wybiegane”, można wprowadzić im kilkuminutowe bloki cichej, indywidualnej pracy. Fakt, że będą one ograniczone czasowo i będą obejmować realizację konkretnego zadania, powinien sprawić, że będą w stanie skupić się na tą chwilę [...]” ([www.mac.pl/e-konferencje/jak-wzmocnic-koncentracje-uczniow](http://www.mac.pl/e-konferencje/jak-wzmocnic-koncentracje-uczniow)).

Uważam, że kilkuminutowa praca w ciszy i skupieniu dobroczynnie działa na zachowanie uczniów niezależnie od wieku. Z tego powodu postanowiłam oddzielić metody wyciszające, wymagające od ucznia głównie pracy indywidualnej, od tych polegających na interakcji z innymi. Wyciszeniu nie sprzyjają rywalizacja oraz presja czasowa, dlatego nie spełniają tej funkcji gry i zabawy

zespołowe, nawet jeśli towarzyszy im wzmoczona koncentracja i wysiłek intelektualny.

### Leksykalne zadania wyciszające – praca indywidualna

Na podstawie słownictwa w szkole podstawowej można zastosować wiele ciekawych zadań wspomagających koncentrację. Co więcej, sporo zadań dostępnych w używanych wraz z podręcznikami zeszytach ćwiczeń opiera się na pracy samodzielnej ucznia. Warto sięgać do nich także wtedy, gdy potrzebujemy wyciszenia, ale należy wybierać zadania zawierające treści znane i opanowane przez uczniów, np. te z wcześniejszych lekcji. Do aktywności wymagających skupienia i pracy samodzielnej należą np.:

1. Wyszukiwanie i wydzielenie określonych wyrazów z pewnej całości. Są to wszelkiego rodzaju wykreślanki, węże literowe, rebusy, zaszyfrowane słowa, krzyżówki itp.
2. Tworzenie słów z podanych liter bądź sylab, odczytywanie pisma lustrzanego.
3. Znajdowanie różnic między pozornie takimi samymi obrazkami, np. przedstawiającymi wnętrze pokoju czy plecak z przyborami szkolnymi, zapisywanie tych różnic.
4. Dopasowywanie obrazków do zdań czy tekstów.
5. Łączenie pasujących elementów, np. *die Banane – gelb / die Tomate – rot*.
6. Skreślanie wyrazów niepasujących do całości.
7. Znajdowanie i wykreślanie niepotrzebnych wyrazów, liter.
8. Poprawianie błędnych zapisów.
9. Uzupełnianie luk w tekście.
10. Ciche czytanie i praca z krótkim tekstem – wyjaśnianie słownictwa, odpowiadanie na pytania, dobieranie nagłówków, porządkowanie fragmentów itp.
11. Słuchanie tekstu czytanego na głos lub nagrania, rozwiązywanie zadań, np. uzupełnianie luk, odpowiadanie na pytania.

### Leksykalne zadania wyciszające – praca w parach, grupach, z nauczycielem, z całą klasą

1. Głuchy telefon – uczniowie siedzą w kręgu, nauczyciel podaje szeptem uczniowi słowo/wyrażenie, ten przekazuje je dalej.
2. Zabawy z piłką – uczeń rzuca piłkę do kolegi i wypowiada słowo, ten chwyta piłkę, powtarza usłyszane

słowo, dodaje swoje i rzuca piłkę do następnej osoby. Każdy kolejny rzut piłką oznacza więcej słów do zapamiętania i powtórzenia.

3. Odczytywanie słów z ruchu warg lub kreślonych ręką w powietrzu przez nauczyciela lub ucznia.
4. Odczytywanie słów kreślonych ręką na plecach kolegi/koleżanki.
5. Odtwarzanie z pamięci treści danego obrazka: nauczyciel pokazuje zdjęcie (np. biurka, śniadania, wystawy sklepowej), uczniowie przez minutę, w ciszy, starają się zapamiętać jak najwięcej przedmiotów, następnie nauczyciel odwraca obrazek, uczniowie zaś zapisują, co widzieli. Można również pokazywać uczniom karty obrazkowe na przemian z różnych zakresów tematycznych, np. jedzenie, kolory, zwierzęta, i zmieniać polecenia, np.: „Pokażę jedną po drugiej dziesięć kart. Zapamiętajcie i wskażcie kolory, które pojawią się na obrazkach”.
6. Wyszukiwanie, łączenie i przywoływanie z pamięci pewnych faktów: nauczyciel podaje ustnie lub zapisuje na tablicy określone słowo, np. *der Hund* (pies) / *a red car* (czerwony samochód), uczniowie zaś muszą odszukać w pamięci i zapisać, kto w ich rodzinie, czy wśród znajomych ma psa lub czerwony samochód.
7. Wyobrażanie sobie usłyszanych słów: nauczyciel czyta wyrażenia, np.: *im Wald* (w lesie), *am Meer* (nad morzem), *am Strand* (na plaży); uczniowie zamykają oczy i wyobrażają sobie te miejsca. Następnie mogą próbować zgadywać, co łączy usłyszane wyrażenia [w tym wypadku np. *Sommerferien* (wakacje) lub *die Natur* (przyroda)]. Mogą też nazwać czynności, które można wykonywać we wskazanych miejscach<sup>1</sup>.

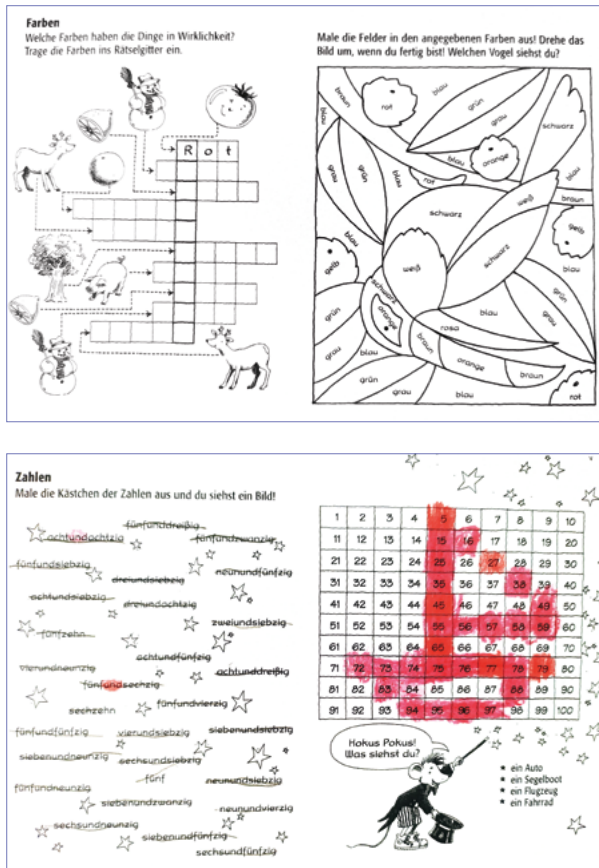
### Elementy muzyki

Powszechnie wiadomo, że odpowiednio dobrana muzyka może również uspokajać i relaksować. W internecie znajdziemy wiele różnych bardzo interesujących propozycji, np. kompozycje Mozarta. Można zaprezentować uczniom fragment lub cały utwór, poprosić, by zamknęli oczy, rozluźnili się, w ciszy słuchali i wybrali jedno słowo kojarzące się im z tą muzyką. Po prezentacji uczniowie zapisują na kartce te skojarzenia i oddają ją nauczycielowi. Następną lekcję nauczyciel rozpoczyna od włączenia muzyki i zapisania tych słów na tablicy, uczniowie wyjaśniają wspólnie ich znaczenie, omawiają swoje skojarzenia. Taka lekcja stanowi też doskonałą okazję do krótkiego zaprezentowania

1 Opracowano na podstawie: Brożek, <[teacher.pl/skuteczne-cwiczenia-wyciszenie-uczniow-lekcjach-jezyka-angielskiego-kl-iii/](http://teacher.pl/skuteczne-cwiczenia-wyciszenie-uczniow-lekcjach-jezyka-angielskiego-kl-iii/)>; oraz Odelska, <[www.mjakmama24.pl/edukacja/problemy-uczniaw-cwiczenia-na-koncentracje-jak-poprawic-koncentracje-u-dziecka-aa-C9K1-QJKf-RKmk.html](http://www.mjakmama24.pl/edukacja/problemy-uczniaw-cwiczenia-na-koncentracje-jak-poprawic-koncentracje-u-dziecka-aa-C9K1-QJKf-RKmk.html)>.

postaci kompozytora, w tym wypadku Wolfganga Amadeusza Mozarta.

RYS. 1. Przykładowe zadania wyciszające



Źródło: *Lustige Sprachrätsel Deutsch A1*, s. 59 i 19

## Elementy plastyki

W celu wyciszenia można na lekcji języka obcego wykorzystać również elementy zajęć plastycznych. Istotne jest, aby uczniowie byli odpowiednio przygotowani do takich zadań (m.in. mieli wszystkie potrzebne narzędzia) i mogli wykonywać je samodzielnie, w ciszy i skupieniu. Do takich zadań należy np. dyktando obrazkowe, kiedy nauczyciel opisuje ustnie określony obrazek, uczniowie rysują go, a dopiero po zakończeniu zadania porównują obrazki między sobą i z oryginałem. W młodszych klasach dobrze sprawdzają się w tej funkcji zadania typu „znajdź i pokoloruj”, których przykłady pokazano na rys. 1, oraz tworzenie słowniczków obrazkowych do poznanych słów. Prace plastyczne, np. wykonywanie choinki, pisanki czy kartki świątecznej, następnie zapisywanie życzeń w języku obcym, zwykle bardzo angażują uczniów. Jednak nie

są to aktywności na kilka minut, ale najczęściej trzeba im poświęcić całą lekcję.

Większość przedstawionych tu aktywności i zadań jest powszechnie znana i stosowana na lekcjach języków. Chciałam jednak zwrócić uwagę na tkwiący w nich dodatkowy potencjał: mogą służyć wzmocnieniu koncentracji i pomóc w utrzymaniu dyscypliny na lekcji. Niestety, nie wszystkie zadania spełnią swoją funkcję w danym zespole klasowym i u każdego ucznia. Dlatego nie należy traktować tych propozycji jako remedium na chaos, dezorganizację w klasie oraz wszelkie objawy nadmiernego pobudzenia uczniów. Każdy nauczyciel musi sam, w odniesieniu do konkretnej klasy, metodą prób i błędów, wypracować swój repertuar metod i środków wyciszających.

## BIBLIOGRAFIA

- Brożek, K., *Skuteczne ćwiczenia na wyciszenie uczniów na lekcjach języka angielskiego w kl. I-III*, <[teacher.pl/skuteczne-cwiczenia-wyciszenie-uczniow-lekcjach-jezyka-angielskiego-kl-iii](http://teacher.pl/skuteczne-cwiczenia-wyciszenie-uczniow-lekcjach-jezyka-angielskiego-kl-iii)>, [dostęp: 15.07.2020].
- Chłopek, Z. (2018), *Metodyka nauczania języka niemieckiego. Podręcznik dla studentów germanistyki i początkujących nauczycieli*, Warszawa: PWN.
- Gala, K. (2018), *Uczeń z objawami zaburzeń koncentracji uwagi i/lub podczas zajęć języka obcego*, „Horyzonty Anglistyki”, nr 3, s. 38–39.
- Halliwell, S. (1992), *Teaching English in the Primary Classroom*, Harlow: Longman.
- Hased, C., Chambers, R. (2018), *Uważne uczenie się. Zredukuj stres i zwiększ produktywność mózgu, by uczyć się efektywnie*, Warszawa: Studio Blok.
- Komorowska, H. (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- *Lustige Sprachrätsel Deutsch A1* (2014), Ismaning: Hueber Verlag.
- Odelska, K., *Ćwiczenia na koncentrację – jak poprawić koncentrację u dziecka*, <[www.mjakmama24.pl/edukacja/problemy-uczniaw-cwiczenia-na-koncentracje-jak-poprawic-koncentracje-u-dziecka-aa-C9K1-QJKf-RKmk.html](http://www.mjakmama24.pl/edukacja/problemy-uczniaw-cwiczenia-na-koncentracje-jak-poprawic-koncentracje-u-dziecka-aa-C9K1-QJKf-RKmk.html)>, [dostęp: 20.07.2020].
- Ołtarzewski, E., *Gimnastyka mózgu – metody wyciszania*, <[www.zycieszko.com.pl/artukul/gimnastyka-mozgu-metody-wyciszania](http://www.zycieszko.com.pl/artukul/gimnastyka-mozgu-metody-wyciszania)>, [dostęp: 25.07.2020].

**DR EMILIA PODPORA-POLIT** Nauczycielka języka niemieckiego, autorka artykułów i materiałów dydaktycznych, prowadzi blog „Nauczanie niemieckiego w teorii i praktyce”, dostępny na stronie: [www.podpora-polit.pl](http://www.podpora-polit.pl).

# Studenci chińscy i lektorzy języka polskiego jako obcego: trudności w interakcjach

DOI: 10.47050/jows.2020.3.51-56

PAULINA OCZKO

Niniejszy artykuł dotyczy specyfiki dyskursu interakcyjnego, odgrywającego tak istotną rolę w procesie kształtowania kompetencji komunikacyjnej, między uczniem chińskim a lektorem języka polskiego jako obcego. Rozważania koncentrują się na strategiach komunikacyjnych – werbalnych i pozawerbalnych środkach umożliwiających osobie uczącej nawiązanie kontaktu oraz wymianę informacji ze studentem w trakcie zajęć. Na nauczyciela bowiem ciąży obowiązek zarządzania dyskursem glottodydaktycznym, który polega m.in. na doborze odpowiedniego materiału wyjściowego oraz technik nauczania stymulujących i wspierających aktywność poznawczą uczniów (zob. Zarzycka 2014).

Własne obserwacje poczynione podczas prowadzenia lektoratu (w formie stacjonarnej oraz zdalnej) języka polskiego dla studentów z Chin skłoniły mnie do omówienia zagadnienia interakcji między uczniami a osobą uczącą. Na potrzeby tekstu przeprowadziłam krótką ankietę wśród nauczycieli akademickich oraz lektorów szkół prywatnych, którzy na co dzień zajmują się nauczaniem grup chińskich. Kwestionariusz oparty na metodzie jakościowej wypełniły osoby z instytucji prowadzących nauczanie języka polskiego jako obcego (jpjo) w Gdańsku, Katowicach, Krakowie, Lublinie, Poznaniu i Warszawie, mające doświadczenie w uczeniu studentów Azjatów, zatem nie tylko z Chin, ale również z Japonii, Korei Południowej, Tajwanu oraz Wietnamu.

Jednym z celów ankietyzacji było zebranie informacji na temat specyfiki interakcji między uczniem a nauczycielem na zajęciach odbywających się w klasie, a także prowadzonych w trybie online. Drugim zamiarem było zgromadzenie danych dotyczących technik stymulowania interakcji językowych na lekcjach oraz lektoratach języka polskiego, ze szczególnym uwzględnieniem strategii komunikacyjnych służących nawiązywaniu i podtrzymywaniu kontaktu oraz przełamywaniu barier i blokad w mówieniu.

Zaprezentowany w niniejszej pracy przegląd doświadczeń płynących z nauczania języka polskiego w różnych ośrodkach pozwolił:

- zaprezentować typowe cechy osobowościowe studentów chińskich,
- wskazać najczęstsze trudności w interakcjach ze studentami chińskimi,
- nazwać i opisać techniki, które – zdaniem uczących – są najbardziej przydatne lub najmniej efektywne w pracy z uczniami chińskimi.

W pierwszej części artykułu skupiam się na przybliżeniu teoretycznych podstaw zagadnienia interakcji językowych w procesie edukacji. Następnie przedstawiam charakterystykę specyfiki interakcji między uczniem chińskim a lektorem na podstawie wyników ankiety.

## Interakcje językowe w procesie edukacji

Zdaniem Mieszalskiego, wszechobecna *interakcyjność* „jest pojęciem szerokim, syntetycznym, o nieostrych granicach, odnosi się do zdarzeń i zjawisk poddających się bezpośredniej obserwacji, jak i cech i procesów utajonych – bezpośrednio nieobserwowalnych lub wręcz empirycznie nieuchwytnych” (Mieszalski 2007:6).

W dyskursie szkolnym najczęściej przywołuje się typologię interakcji wypracowaną przez van Liera, która określa zakres kontroli nauczycielskiej oraz stopień udziału ucznia w przebiegu zajęć. W przypadku dominującej, monologicznej formy przekazu informacji mowa o *transmisji*. Drugim typem jest *interakcja*, czyli zjawisko trzech następujących po sobie sekwencji: inicjacja – odpowiedź – informacja zwrotna (z nauczycielem w roli moderatora oraz inicjatora interakcji). Kolejny rodzaj, tzw. transakcja, to dwukierunkowa wymiana informacji, w której prowadzący zajęcia i ich uczestnicy wpływają na komunikację. Natomiast w sytuacji, kiedy zarówno nauczyciel, jak i uczeń decydują w tym samym stopniu o charakterze interakcji, mowa o *transformacji* (Aleksandrak 2017: 169–170).

Wydaje się, że tzw. podejście komunikacyjne, zgodne z którym największy nacisk kładzie się na kształcenie kompetencji komunikacyjnej, na dobre zagościło w dydaktyce języków obcych. Jednym z wielu elementów składowych komunikacji jest *dyskurs interakcyjny*, będący ciągiem aktów mowy, w których rozmówcy werbalizują swoje intencje i przedstawiają informacje, świadomie korzystając z repertuaru środków językowych (Seretny 2014: 38). Niżegorodcew zwraca uwagę na trzy główne cechy *glottodydaktycznego dyskursu interakcyjnego*. Po pierwsze, charakteryzuje się on mniejszą naturalnością niż klasyczny dyskurs edukacyjny. Po drugie, uczeń jest nie tylko merytorycznie, ale przede wszystkim językowo mniej kompetentnym interlokutorem, a to jeszcze bardziej pogłębia nierówny rozkład wymiany informacji. Natomiast prymarną funkcją dyskursu glottodydaktycznego jest uczenie się języka, czyli jego rozumienie, a nie porozumiewanie się (zob. Niżegorodcew 1991; za: Seretny 2014).

Krystyna Miłułka na podstawie przeprowadzonych przez siebie badań konkluduje:

Mimo upływu 30 lat od początku przełomu komunikacyjnego w nauczaniu języków obcych w Polsce, dyskurs interakcyjny na lekcji języka obcego trudno uznać za naturalny czy nawet zbliżony do naturalnego. Ów

naturalny dyskurs interakcyjny nie jest więc stanem faktycznym, cechą każdej lekcji języka obcego, lecz raczej niedoścignionym, choć dość iluzorycznym celem.

(Miłułka 2015: 89)

W badaniach glottodydaktycznych często przywoływana jest również definicja DeKeysera, w której *interakcje* to wymiany werbalne o znaczącej wartości komunikacyjnej, a uczestnictwo w nich to warunek konieczny, choć niewystarczający do opanowania języka obcego (Aleksandrak 2017: 165).

Uczeń, nabywając kompetencji interakcyjnej, nie tylko zdobywa wiedzę na temat celów interakcji, ról interlokutorów, wzorców językowych, ale również rozwija umiejętność sprawnego rozpoznawania sytuacji komunikacyjnej i zastosowania w niej odpowiedniego wzorca zachowań. Ponadto zapoznaje się z etykietą obowiązującą w klasie, zasadami pracy grupowej, sposobami zadawania pytań i formułowania własnych wypowiedzi oraz możliwościami uzyskania wsparcia od innych uczestników komunikacji.

## Specyfika interakcji między studentami chińskimi a lektorem

Zagadnienie specyfiki nauczania studentów chińskich było już obiektem badań zarówno na gruncie polskim (zob. Jasińska 2015; Malejka 2010; Mikulska 2017), jak i międzynarodowym (zob. Wilkinson, Olliver-Gray 2006; Levinsohn 2007; Li 2001). Warto przywołać ogólną konkluzję tych badań: wychowanie w tradycji konfucjonizmu, gdy od najmłodszych lat wpaja się takie wartości, jak: pracowitość, autonomia, determinacja, pilność oraz sumienność, stanowi fundament chińskiej edukacji (zob. Malejka 2010; Mikulska 2017).

Kształcenie polonistyczne w Chinach sięga lat 50. ubiegłego stulecia, choć bezpośrednie kontakty między narodem chińskim a polskim datuje się na pierwszą połowę XIII wieku (Gang 2014: 104). Obecnie (stan na maj 2020 roku) w Chińskiej Republice Ludowej studia polonoznawcze oraz lektoraty języka polskiego prowadzone są w dziewiętnastu ośrodkach<sup>1</sup>. Jeszcze kilkanaście lat temu chiński student stanowił rzadkość na lektora-cie z języka polskiego. Dziś, na początku drugiej dekady XXI wieku, w szkolnych ławkach coraz częściej zasiadają dzieci chińskich imigrantów zarobkowych, w szkołach prywatnych prowadzone są zajęcia dla kilku-, a nawet kilkunastoosobowych grup kursantów chińskich, a na uniwersytetach coraz liczniejsze są programy kształcenia

1 Zob. <[instytutpolski.pl/beijing/pl/nauka-polskiego-w-chinach](http://instytutpolski.pl/beijing/pl/nauka-polskiego-w-chinach)> [dostęp: 24.07.2020].

polonistycznego przygotowane dla studentów z Chin. Zwiększająca się z każdym rokiem liczba osób przyjeżdżających z Państwa Środka do Polski powoduje, że temat nauczania studentów z Chin szybko nie ulegnie dezaktualizacji (zob. Józwiak, Piłat i in. 2013; Wardęga 2016). Tym samym glottodydaktyka polonistyczna stoi w obliczu ogromnego wyzwania – chodzi nie tylko o to, jak uczyć języka polskiego i polskiej kultury obcokrajowców chińskiego pochodzenia, ale przede wszystkim o to, jak przygotować do uczenia zarówno obecną, jak i przyszłą kadrę nauczycielską.

### Trudności w interakcjach ze studentami chińskimi

Niewielkie (czasami zerowe) doświadczenie w nauce języków obcych nie przeszkadza Chińczykom w procesie uczenia się języka polskiego, bowiem ich pracowitość rekompensuje te braki.

### Szacunek wobec nauczyciela i bierność uczniów

Na zajęciach studenci chińscy odnoszą się z większym szacunkiem do prowadzącego w porównaniu do kursantów z innych krajów. W relacjach z nauczycielem na pierwszy plan wysuwa się zdecydowanie mniejsza liczba pytań i prób nawiązania kontaktu, co wskazuje na bierny udział uczniów w zajęciach. Wskutek tego praca z grupą chińską wymaga dużo więcej inwencji ze strony lektora, pobudzania aktywności, nieustannego „dyrygowania” zachowaniem i pracą studentów oraz zachęcania do mówienia. Do rzadkości należą sytuacje spontanicznej reakcji studentów czy (pozytywnego) prowokowania z ich strony zdarzeń komunikacyjnych.

„Milcząca” postawa studentów wymusza na lektorze nieprzerwane podtrzymywanie relacji za pomocą różnych technik stymulujących interakcje, które ogólnie można podzielić na werbalne oraz niewerbalne.

### Sposoby aktywizowania studentów

Najchętniej i najczęściej wykorzystywanymi sposobami służącymi nawiązaniu komunikacji, zaproszeniu do niej oraz podtrzymaniu kontaktu są: wywoływanie po imieniu (często są to imiona polskie, które studenci otrzymali na pierwszych zajęciach w celu ułatwienia komunikacji), wskazanie ręką, próba nawiązania kontaktu wzrokowego, choć jest to bardzo trudne, ponieważ uczniowie najczęściej są pochyleni nad książkami, od których odrywają się

tylko, gdy nauczyciel wymienia ich imię bądź zapisuje coś na tablicy.

### Indywidualizm i brak współpracy u uczniów

Stosunkowo dużym problemem – obok interakcji z nauczycielem – jest praca w parach bądź małych zespołach. Kursanci pracują najczęściej indywidualnie, skupieni są przede wszystkim na weryfikacji swoich wątpliwości za pomocą narzędzi elektronicznych, a nie przez interakcję z innym studentem czy nauczycielem. Czasami dopytują sąsiednią osobę, ale są to sytuacje sporadyczne w porównaniu z zachowaniami studentów innych narodowości. Tworzenie dialogów i wchodzenie w różne role jest dla nich niezwykle trudne, wywołuje strach, nie ma miejsca na kreatywne pomysły. Ponadto, jak zauważyły osoby biorące udział w ankiecie, dochodzi problem każdej grupy jednorodnej – naturalna tendencja komunikowania się między sobą we wspólnym języku.

Kiedy w trakcie ćwiczeń komunikacyjnych studenci chińscy napotykać deficyty językowe, bardzo szybko przechodzą na język chiński. Uczniowie ci nie potrafią (czasami można odnieść wrażenie, że po prostu nie chcą) współpracować z kolegą czy koleżanką, a nauczanie ich jakiegokolwiek współpracy podczas zajęć jest dość trudne. Co ciekawe, jak zauważyli ankietowani, studenci chińscy chętnie jednak wchodzą w relacje ze studentami polskimi, którzy np. pełnią funkcje ich tutorów lub wolontariuszy językowo-kulturowych<sup>2</sup>.

Podobna sytuacja miała miejsce w przypadku osób hospitujących zajęcia, które były angażowane przez jednego z lektorów w różnego rodzaju zadania i ćwiczenia podczas lektoratu. Pomocne okazywały się również wszelkiego rodzaju spotkania integracyjne poza salą lekcyjną. Jedna z placówek organizowała wyjścia do szkół. Studenci chińscy mieli za zadanie przygotować krótkie prezentacje o dzieciństwie w Chinach, których tematami przewodnimi były zabawy, zwierzęta domowe oraz chińskie legendy. Uczniowie chińscy z nieco większą śmiałością wchodzili w relacje ze swoimi rozmówcami, ale nadal były to raczej odpowiedzi na zadane pytania niż próby samodzielnego zainicjowania kontaktu.

### Informacja zwrotna i korygująca

Osoby biorące udział w ankiecie zostały poproszone również o udzielenie odpowiedzi na pytania: „W jaki sposób

2 Dialogiczne spotkanie studenta z tutorem (nauczycielem, lektorem) w formule jeden na jeden, obok interakcyjnego dyskursu glottodydaktycznego, stanowi formę pracy dydaktycznej stosowaną w nauczaniu języka obcego (Karpińska-Musiał 2017: 218). W tekście mowa jednak o tutoring (wolontariacie) z udziałem studentów specjalizacji glottodydaktycznej (bądź osób w żaden sposób niezwiązanych z edukacją językową, ale wykazujących chęć pomocy lingwistycznej), którzy dopiero przygotowują się do roli lektora.



lektorzy reagują na wypowiedzi uczniów (te, które zawierają błędy oraz całkowicie poprawne)?” i „Jak jest to odbierane przez pozostałych kursantów?”. Informacja zwrotna od nauczyciela zazwyczaj zawiera dwa elementy – ocenę działania językowego oraz korektę ewentualnych błędów. Zawsze istnieje ryzyko natury afektywnej – student może poczuć się dotknięty, sfrustrowany lub zdemotywowany do dalszej nauki. Aby zminimalizować reakcję negatywną, nauczyciele przede wszystkim starają się nie przerywać wypowiedzi uczniów, następnie doceniają wysiłek, chwalą za wykonane zadanie w sposób werbalny: *Świetnie! Brawo! Bardzo dobrze!*, oraz niewerbalny: kiwanie głową, pokazywanie kciuka w górę, uśmiech na twarzy. Dzięki temu nie zostaje przerwana płynność komunikacyjna, co jest niezwykle istotne.

### Niwelowanie zaburzeń w komunikacji

Do najczęściej stosowanych technik naprawczych zaburzonej komunikacji na niższych poziomach zaawansowania (ze względu na ograniczone kompetencje językowe słuchaczy) należą głównie środki niewerbalne: pokazywanie obrazka lub zdjęcia, wskazywanie na przedmiot, który znajduje się w sali, rysowanie, gestykulacja, mimika. Jeśli chodzi o strategie werbalne, używane są głównie synonimy, antonimy, proste zdania, podawanie skojarzeń, sięganie po internacjonalizmy, język pośredni, np. angielski bądź chiński. W przypadku studentów, którzy wykazują już pewną znajomość języka, nauczyciele i lektorzy starają się naprowadzać, pokazywać i zapisywać analogiczne (nieco uproszczone) przykłady. Następnie, w zależności od rodzaju i „wagi” błędu, powtarzają wypowiedź, akcentując błędną formę bądź też pytając: *A co to znaczy X? Czy na pewno tak mówimy?*. Niektórzy z nauczycieli powtarzają wypowiedzi za studentami, używając poprawnej formy.

### Konsultacje z nauczycielem poza zajęciami

Z pytania ankietowego, które dotyczyło sposobów komunikowania przez studentów ich trudności ze zrozumieniem pojedynczych słów bądź całej wypowiedzi nauczyciela, jasno wynika, iż uczniowie chińscy, zwłaszcza ci na niższych poziomach, rzadko (lub prawie nigdy) nie zgłaszają problemów. Sytuacja zmienia się nieco w przypadku grup zaawansowanych i uczniów, którzy pracują z tym samym lektorem więcej niż rok. Wówczas częściej pojawiają się komunikaty typu: *Nie rozumiem, co to znaczy?, Proszę powtórzyć!, Czy to znaczy...?*, choć nadal dominuje tendencja do radzenia sobie za pomocą urządzeń elektronicznych, słowników i translatorów. Oprócz tego kursanci mają w zwyczaju (częściej niż przedstawiciele

innych nacji) podchodzić do prowadzącego po zajęciach bądź wysyłać e-maile z prośbą o wytłumaczenie zagadnienia albo słowa.

### Konieczność wnikliwej obserwacji zachowań uczniów

Nauczyciele Chińczyków muszą być wyczuleni na wszelkie niewerbalne znaki, które sygnalizują problemy studentów ze zrozumieniem materiału. Zazwyczaj jest to sięganie po telefon, przewracanie kartek w zeszytach bądź w książce, szepty między uczestnikami. W takich sytuacjach lektor jest zmuszony do polegania na swojej intuicji, aby zidentyfikować problem (zwykle bowiem nie wiadomo, czy chodzi o znaczenie konkretnego słowa, czy może zasadność użytej formy) i metodą eliminacji wyszukuje przyczyny niezrozumienia oraz zaburzenia komunikacji. Nie jest to zadanie łatwe (w dodatku czasochłonne), a studenci raczej nie ułatwiają pracy lektorowi, ponieważ bardzo często nie informują nawet o tym, co jest zrozumiałe. Wyżej opisane sytuacje stanowią stały element zajęć.

### Atmosfera na lekcjach

Warto również wspomnieć o swoistej tonacji, czyli atmosferze, w jakiej odbywają się zajęcia z języka polskiego. Jest to jeden z ważniejszych czynników wpływających na interakcje w każdej grupie, bez względu na narodowość. Osoby biorące udział w ankiecie podkreślały, jak bardzo dbają o przyjazny i komfortowy nastrój, np.: *Zapewniam herbatę lub gorącą wodę w sali (co jest dobrym znakiem dla Chińczyków); Swoje problemy zostawiam za drzwiami sali i lekcję zaczynam z uśmiechem, pytając o samopoczucie; Czasami zdarza mi się przynieść coś słodkiego albo przedmiot, który nawiązuje do tematu lekcji; Szybko uczę się imion, każdemu poświęcam uwagę i staram się dać do zrozumienia, że nie są dla mnie anonimowi; Reaguję na ich gorsze samopoczucie czy spadek energii.*

### Interakcje z uczniami chińskimi w trakcie nauki zdalnej

Od marca 2020 roku większość zajęć, w tym językowych, została przeniesiona w przestrzeń internetową. Edukacja zdalna jako praktyka działania jest zagadnieniem stosunkowo nowym, dlatego należy z rezerwą podejść do szybkiego wyciągania wniosków z obserwacji. Zarówno dla nauczycieli, jak i dla uczniów była (i nadal jest, bo trudno w tym momencie przewidzieć, co wydarzy się w kolejnych miesiącach) to sytuacja nowa i wyjątkowo trudna. Wprawdzie zasób technik stymulujących kontakt oraz interakcje pozostały bez zmian (bez oczywistego bezpośredniego kontaktu lektor – student), ale pojawiły się również głosy,



które wskazywały na jeszcze większe problemy w nawiązaniu kontaktu z uczniami chińskimi niż dotychczas. Nie dziwią więc stwierdzenia typu: *Zajęcia online zupełnie mi nie wychodziły; Dyskomfort wzbudza fakt, że zazwyczaj studenci nie mają włączonych kamer; Nie są chętni do pozostawiania na wizji, jeśli zostaną o to poproszeni; Brak kontaktu wzrokowego jest dla mnie frustrujący; Zaplanowała jeszcze większa cisza, mimo wytężonej pracy, ciągłego „zapraszania” do udziału w zajęciach, interakcje zostały silnie zaburzone; W zajęciach online problemem dla mnie jest brak możliwości widzenia wszystkich, a więc ich reakcji; Muszę być jeszcze „bardziej”, szybciej reagować, żeby utrzymać uwagę.* Mimo częstych niedogodności natury technicznej, takich jak choćby słaba jakość połączenia, brak możliwości łączenia studentów w grupy/pary czy wyłączone kamery, nie wszystkie zajęcia ocenione zostały przez ankietowanych jako nieudane. Niektórzy prowadzący zajęcia przyznali, iż dostrzegli w uczniach większe ożywienie oraz zainteresowanie lekcją. Studenci, którzy na zajęciach stacjonarnych byli tylko słuchaczami i uczestniczyli w działaniach po odpowiednim bodźcu ze strony nauczyciela, w trakcie lekcji online wykazywali się większą aktywnością, chętniej udzielali odpowiedzi, nawet jeśli pytanie nie było kierowane bezpośrednio do nich. Brak kontaktu na żywo z lektorem i tym samym brak możliwości podejścia do niego po zajęciach z prośbą o wytłumaczenie zagadnienia spowodował, że studenci częściej zgłaszali swoje wątpliwości i problemy, co można uznać za swego rodzaju zaletę zajęć online. Ponadto zdaniem dwóch ankietowanych specyfika pracy online wymusiła na studentach więcej samodzielnej pracy z tekstem słuchanym i pisanym, a to z kolei zaowocowało postępami w nauce i rozwojem językowym.

### Wnioski końcowe

Trudności w interakcjach między studentami chińskimi a tzw. zachodnim nauczycielem i/lub lektorem oraz między samymi uczniami dotyczą kilku aspektów.

Problematyczne jest nie tylko wejście w interakcję z osobą uczącą się, ale również samo jej podtrzymanie oraz nadanie rozmowie tonu naturalności. Można odnieść wrażenie, iż strategie komunikacyjne, które są używane na zajęciach z innymi nacjami, w przypadku pracy z Chińczykami nie przynoszą zamierzonego celu.

Ponadto pasywny udział chińskich studentów w zajęciach może prowadzić do słabego i dość powolnego nabywania zarówno umiejętności stawiania pytań, jak i odczytywania znaczeń i intencji współuczestnika dyskursu. Choć, z jednej strony, ogromny szacunek okazywany nauczycielom bardzo cieszy, z drugiej, może stanowić jedną

z przyczyn trudności w interakcjach. Obserwacja chińskich studentów w sytuacjach, gdzie partnerem w rozmowie nie jest nauczyciel, ale polski student w roli tutora, prowadzi do wniosku, iż uczniowie nie tylko częściej inicjują rozmowę, ale również chętniej angażują się w jej przebieg. Wypracowanie skutecznych lub chociażby zadowalających z punktu widzenia polskiego (tzw. zachodniego) nauczyciela i/lub lektora strategii komunikacyjnych na zajęciach z chińskim uczniem to proces bardzo długi i mozolny, trudno mówić w tym momencie o jakimś konkretnym modelu pracy ze studentem z Chin.

Punktem wyjścia do dalszych poczynań powinna być odpowiednia edukacja osób pracujących i mających pracować ze studentami z Chin w zakresie kultury komunikacyjnej tych grup. Lektorów i wykładowców należałoby wychulić na fakt, iż chińscy studenci „otwierają się” stopniowo podczas dłuższej współpracy, ale ich interakcje z prowadzącym zajęcia mimo tego należy uznać za bardzo ubogie w porównaniu z interakcjami studentów np. europejskich narodowości.

### BIBLIOGRAFIA

- Aleksandrak, M. (2017), *Interakcja w ujęciach teoretycznych – wieloaspektowy charakter zjawiska*, [w:] „Neofilolog”, nr 49(2), s. 163–177.
- Gang, Z. (2014), *60 lat pekińskiej polonistyki*, [w:] „Azja – Pacyfik”, nr 17, s. 104–113.
- Karpińska-Musiał, B. (2017), *Tutorial akademicki w naukach filologicznych na tle założeń interakcyjnego dyskursu glottodydaktycznego – krytyczna analiza różnic i podobieństw*, [w:] „Neofilolog”, nr 49(2), s. 217–233.
- Levinsohn, K.R (2007), *Cultural Differences and Learning Styles of Chinese and European Trades Students*, „Institute for Learning Styles Journal”, nr 1, s. 12–22.
- Li, J. (2001), *Chinese Conceptualization of Learning*, „Ethos”, nr 29, nr 2, s. 111–137.
- Jasińska, A. (2015), *Po polsku za Wielkim Murem*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 95–98.
- Józwiak, I., Piłat, A. i in. (2013), *Migracje społeczności azjatyckich na świecie i do Polski – stan badań i opracowania na temat wybranych krajów*, [w:] K. Wysieńska, J. Seges-Frelak (red.), *Mała Azja w Polsce. Plany i strategie imigrantów z Azji i Bliskiego Wschodu w Polsce*, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Malejka, J. (2010), *Na głęboką wodę – o zaletach (i wadach) komunikowania się z Chińczykami wyłącznie po polsku*, [w:] „Spotkania Polonistyk Trzech Krajów – Chiny, Korea, Japonia – Rocznik 2009”. Tokio: Katedra Kultury Polskiej TUFS, s. 167–177.

- Mieszalski, S. (2007), *Odmiany interakcyjności kształcenia*, „Ruch Pedagogiczny” 2007, nr 1(2), s. 5–12.
- Mihułka, K. (2015), *Naturalna komunikacja na lekcji języka obcego – stan rzeczywisty czy niedościgniony cel?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 82–89.
- Mikulska, A. (2017), *Problemy językowe studentów chińskich uczących się języka polskiego jako obcego – próba analizy*, [w:] E. Jaskółowa i in. (red.), *Edukacja polonistyczna jako zobowiązanie. Powszechność i elitarność polonistyki*, t. 1, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, s. 647–659.
- Niżegorodcew, A. (1991), *Dyskurs interakcyjny a kompetencja komunikacyjna w języku obcym*, Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Seretny, A. (2014), *Rola efektu zwrotnego w dydaktycznym dyskursie interakcyjnym*, [w:] „Acta Universitatis Lodzianis. Kształcenie Polonistyczne Cudzoziemców”, nr 21, s. 37–50.
- Wardęga, J. (2016), *Chińczycy – charakterystyka społeczno-kulturowa w kontekście imigracji do Polski*, [w:] J. Schmidt, D. Niedźwiedzki (red.), *Společno-kulturowa identyfikacja cudzoziemców. Raporty i ekspertyzy*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, s. 281–352.

- Wilkinson, L., Ollivier-Gray, Y. (2006), *The Significance of silence: differences in meaning learning styles, and teaching strategies in cross-cultural settings*, „Psychologia”, nr 49, s. 74–88, <[bit.ly/337OFFS](https://bit.ly/337OFFS)>, [dostęp: 1.09.2020].
- Zarzycka, G. (2014), *Zarządzanie dyskursem w rozmowie toczącej się na lekcji języka polskiego jako obcego*, [w:] *Teksty, podteksty i konteksty. O współczesnej polszczyźnie i jej kontaktach z innymi językami słowiańskimi*, B. Grochala, E. Pałuszyńska (red.), Łask: Wydawnictwo Leksem, s. 163–182.

---

#### NETOGRAFIA

- Instytut Polski <[instytutpolski.pl/beijing/pl/nauka-polskiego-w-chinach](http://instytutpolski.pl/beijing/pl/nauka-polskiego-w-chinach)>

**PAULINA OCZKO** Doktorantka Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II w dziedzinie językoznawstwa, lektorka języka polskiego na Warszawskim Uniwersytecie Medycznym. Jej zainteresowania naukowe obejmują współczesne tendencje w nauczaniu języków do celów specjalistycznych.

# Wypalenie zawodowe nauczyciela języka obcego

DOI: 10.47050/jows.2020.3.57-62

EWA PIECHURSKA-KUCIEL

Niniejsze studium poświęcone jest wypaleniu zawodowemu, które dotyka osób, mających w pracy bliski i pełen zaangażowania kontakt interpersonalny. Do tej grupy zaliczają się nauczyciele; zatem celem tej pracy jest próba odpowiedzi na pytanie: „Czy nauczyciel języka obcego jest bardziej narażony na wypalenie zawodowe niż nauczyciel innych przedmiotów?”. W artykule omówiono zjawiska pracy i stresu zawodowego oraz wypalenia zawodowego z punktu widzenia definicji, źródeł i modeli. Przedstawiono też specyfikę pracy nauczyciela języka obcego, główne stresory nakreślone w badaniach światowych oraz działania naprawcze.

## Praca i stres zawodowy

Praca, w znaczeniu fundamentalnym, może być rozumiana jako „świadoma i celowa działalność człowieka, mająca na celu wytworzenie określonego dobra materialnego lub kulturowego” (Drzeżdżon 2015: 101). Wartość pracy można postrzegać z dwóch perspektyw (Bejma 2015):

- instrumentalnej – mamy tu do czynienia z postrzeganiem pracy jako sposobu zaspokajania potrzeb człowieka, tj. zdobywania środków do życia (zaspokajanie potrzeb biologicznych), nawiązywania i utrzymywania kontaktów z innymi (potrzeby społeczne);
- autotelicznej (wewnętrznej) – w perspektywie tej pracę rozumie się jako sposób podnoszenia własnej wartości, samorozwoju, źródło zadowolenia i satysfakcji, co czyni pracę wartością samą w sobie.

Jako szeroko pojęta działalność praca zawodowa cechuje się aspektami pozytywnymi i negatywnymi. Wśród jej dobroczynnych (salutogennych) cech wymienić należy przede wszystkim wsparcie społeczne, czyli szeroko rozumianą pomoc w trudnych sytuacjach życiowych, która jest dostępna przez istniejące więzi społeczne (Sęk i Cieślak 2011). Wsparcie to może pochodzić ze strony przełożonych, kolegów z pracy lub też rodziny czy własnych kręgów towarzyskich. Odpowiednie funkcjonowanie w miejscu pracy łączyć się może z różnymi rodzajami wsparcia, które występuje w izolacji lub w połączeniu z innymi formami pomocy (Włodarczyk 2016). Wśród owych form należy wymienić wsparcie emocjonalne, czyli przekazywanie emocji służących okazaniu empatii, troski oraz zaufania, które wzmacniają poczucie bezpieczeństwa jednostki. Wsparcie wartościujące łączy się z przekazywaniem sygnałów, których celem jest wzmocnienie poczucia własnej wartości, szacunku i godności oraz wagi relacji między partnerami. Innym rodzajem wsparcia jest wsparcie instrumentalne, które polega na wymianie instrumentów, czyli dóbr materialnych i sposobów postępowania, takich jak umiejętności czy czas. Wsparcie rzeczowe natomiast łączy się z konkretną pomocą materialną, rzeczową i finansową (np. lekarstwa, jedzenie lub pieniądze). Wsparcie informacyjne, czyli

poznawcze, odnosi się do udzielania porad mających na celu rozwiązanie problemu oraz dzielenie się własnymi doświadczeniami w tym zakresie. Wsparcie duchowe zaś, zwane psychiczno-rozwojowym, występuje w sytuacjach bez wyjścia, kiedy jednostka znajduje się w stanie apatii i rezygnacji.

W odniesieniu do negatywnych aspektów pracy na pierwsze miejsce wysuwa się stresogenna natura miejsca pracy (Łodzińska 2010), powiązana ze zjawiskiem stresu zawodowego. Jest to swoista rozbieżność między wymaganiami środowiska pracy a zasobami jednostki, połączona z symptomami psychicznymi, fizycznymi i behawioralnymi (Chmiel 2002). Stres zawodowy może być wynikiem wielu czynników natury osobistej lub sytuacyjnej. Wśród nich wymienić można pracę niezgodną z zainteresowaniami i zdolnościami, zbyt dużą lub małą odpowiedzialnością na stanowisku pracy czy też konieczność stałego podnoszenia kwalifikacji. Stresogenne środowisko pracy cechuje też nieodpowiedni styl zarządzania, złe relacje z przełożonymi i współpracownikami czy też złe warunki materialne oraz nieodpowiedni poziom bezpieczeństwa pracy (Sanecki 2017). Do tego dochodzić może nadmierne ilościowe i jakościowe obciążenie pracą, presja czasu, niepewność organizacyjna czy ograniczona możliwość wpływania na przebieg pracy, ograniczona samodzielność czy brak szacunku (Sęk 2004a).

Stres w miejscu pracy może wywoływać wiele różnorodnych konsekwencji. Wśród nich należy wymienić następstwa zdrowotne (choroby układu krążenia, przewodu pokarmowego, skóry, układu oddechowego i immunologicznego), behawioralne (uzależnienia, zaburzenia jedzenia, agresja, zachowania ryzykowne), organizacyjne (zmiany w ilości i jakości wykonywanej pracy, nieobecność w pracy) oraz psychologiczne (napiecie, lęk, depresję, niechęć, znudzenie, poczucie bezwartościowości i zagubienia, gniew) (Rice 1999). Jednym z następstw długotrwałego stresu w miejscu pracy, który niesie za sobą rozległe konsekwencje, jest **wypalenie zawodowe**.

### Wypalenie zawodowe

Zjawisko to, zwane też **syndromem chronicznego zmęczenia**, najczęściej definiuje się jako „psychologiczny zespół wyczerpania emocjonalnego, depersonalizacji oraz obniżonego poczucia dokonań osobistych, który może wystąpić u osób, pracujących z innymi ludźmi w pewien określony sposób” (Maslach 2004: 15). Według innej definicji jest to „[...] zespół objawów pojawiających się u osób wykonujących zawody, w których bliski kontakt interpersonalny, pełen zaangażowania, i cechy profesjonalisty stanowią podstawowe instrumenty czynności zawodowych

decydujące o poziomie wykonania zawodu, o sukcesach i niepowodzeniach zawodowych” (Sęk 2004: 84). Zatem wypalenie pojawia się u tych pracowników, którzy angażują się w pomoc innym ludziom. Głównie dotyczy pracowników socjalnych i psychologów, pielęgniarek i lekarzy, strażaków i policjantów, jak i nauczycieli.

Obecnie ujmuje się to zjawisko szerzej, nie ograniczając go do stosunków służbowych. W tym rozumieniu wypalenie zawodowe określa się jako kryzys stosunku jednostki do pracy, który rozwija się w odpowiedzi na chroniczne i interpersonalne stresory w pracy (Maslach, Schaufeli i Leiter 2001). Oznacza to, że wypalenie wiąże się nie tylko ze specyficznymi cechami pracy, ale też z cechami jednostki, a zwłaszcza z mechanizmami zmagania się ze stresem (Sęk 2004a). Czynnikiem, który warunkuje rozwój wypalenia, jest przekonanie o własnym braku umiejętności radzenia sobie z problemami w życiu zawodowym. Powstaje ono w odpowiedzi na uogólnione doświadczenie niepowodzenia w radzeniu sobie ze stresem (Sęk 2005).

Wielowymiarowy model wypalenia zawodowego, zaproponowany przez Maslach i Jackson (1986), zakłada istnienie trzech typów zjawisk, obejmujących psychofizyczne, emocjonalne wyczerpanie, depersonalizację i obniżone poczucie dokonań własnych (Rys. 1).

Rys. 1. Model wypalenia zawodowego (Maslach i Jackson 1986)



Pierwszym składnikiem modelu jest *wyczerpanie emocjonalne*. Łączy się ono z poczuciem, że jest się nadmiernie obciążonym, a zasoby emocji zostały znacznie uszczuplone. Wśród objawów należy wymienić zniechęcenie do pracy, pesymizm, stałe napięcie psychofizyczne, drażliwość oraz zmiany somatyczne (chroniczne zmęczenie, bóle głowy, bezsenność, zaburzenia gastryczne, częste przeziębienia). Drugim składnikiem modelu jest *depersonalizacja* (cynizm), czyli reagowanie na potrzeby odbiorców własnych usług w sposób negatywny, bezduszny lub zbyt obojętny. W przypadku lekarza oznacza to traktowanie pacjenta bezosobowo jako jednostki chorobowej; pracownik socjalny może świadomie ignorować potrzeby podopiecznych, zaś nauczyciel – zwracać się do ucznia po nazwisku lub numerze bądź traktować go

obraźliwie. Depersonalizacja umożliwia zwiększenie dystansu wobec osoby objętej opieką, dzięki czemu osoba wypalona broni się przed dalszą eksploatacją swoich zasobów. Ostatni składnik modelu, *obniżone poczucie dokonań osobistych*, odnosi się do spadku poczucia własnej kompetencji i przeświadczeniu o braku sukcesów w pracy. Objawy na tym etapie obejmują utratę wiary we własną wiedzę i umiejętności, która prowadzi do stopniowego ograniczania zdolności rozwiązywania problemów i niemożności przystosowania się do trudnych warunków zawodowych, jak i do niezadowolenia z własnych osiągnięć czy poczucia niezrozumienia przez przełożonych i współpracowników.

Model powyższy w wielu przypadkach stanowi część składową bardziej zaawansowanych modeli wypalenia (np. Sęk 2004a). Jednak bez względu na teoretyczne sformułowania szkody wyrządzone przez syndrom wypalenia wydają się bardzo określone i mają zwykle usystematyzowany przebieg, któremu towarzyszą zdefiniowane następstwa (Gembalska-Kwiecień, Ignac-Nowicka 2015):

- Pierwszy stopień (faza ostrzegawcza) – charakteryzuje się takimi objawami, jak przygnębienie czy irytacja. Oprócz nich mogą też występować bóle głowy, przeziębienia lub problemy ze snem. Następstwa wypalenia na tym etapie nie są jeszcze zbyt zaawansowane; w związku z tym powrót do optymalnego funkcjonowania zawodowego na tym etapie jest stosunkowo łatwy. W większości przypadków wystarczy krótki wypoczynek, zmniejszenie obciążenia pracą czy rozwijanie własnych pasji;
- Drugi stopień (dłuższy okres rozwoju symptomów) – oznacza nasilenie się objawów, wśród których wymienić można: pogorszenie wykonywania zadań, narastające wybuchy irytacji, pogardę i brak szacunku wobec innych osób. Powrót do równowagi wymaga większych starań, zarówno ze strony uszkodzonej osoby, jak i jej otoczenia. Wśród skutecznych interwencji można wymienić dłuższy urlop, przekierowanie uwagi na przyjemne czynności niezwiązane z pracą, ale dające poczucie satysfakcji (np. hobby). Ponadto skuteczne jest wsparcie okazywane przez osoby bliskie podczas wspólnie spędzanej czasu wolnego;
- Trzeci stopień („chroniczność syndromu”) – etap ten charakteryzuje pełny rozwój objawów fizycznych, psychicznych i psychosomatycznych. Dochodzi do zaburzenia procesów poznawczych i emocjonalnych, zagrożeniu ulega struktura osobowości jednostki. Osoba wypalona zawodowo odczuwa różnorakie problemy zdrowotne (nadciśnienie,

wrzody). Do tego dochodzi uczucie osamotnienia i alienacji, którym towarzyszą kryzysy rodzinne, małżeńskie czy przyjacielskie. W wyniku wypalenia jednostki także jej społeczne otoczenie odczuwa negatywne następstwa tego syndromu. Na tym etapie konieczna jest pomoc profesjonalna: lekarska i terapeutyczna.

### Wypalenie zawodowe nauczyciela

Zawód nauczyciela należy do grupy profesji, w których niezbędna jest współ-/praca z innymi ludźmi (tj. z uczniami, ich rodzicami, innymi nauczycielami i władzami szkolnymi). Wymaga on zaangażowania i poświęcenia przy silnej kontroli zwierzchniczej (Adamczyk 2013). Oprócz wyzwań zdrowotnych (przeciążenie organów mowy, wzroku i słuchu, ryzyka fizycznego i chemicznego oraz biologicznego ryzyka zakażeń) największego stresu można upatrywać w braku równowagi między zbyt wygórowanymi wymaganiami a możliwościami jednostki (Maciejewska i in. 2019).

Od nauczyciela oczekuje się przede wszystkim dużej wiedzy przedmiotowej, popartej wysokimi kwalifikacjami metodycznymi. Do tego dochodzą wymogi dotyczące kluczowych umiejętności planowania, organizowania i oceniania, stałego uczenia się, skutecznego porozumiewania się w różnych sytuacjach, efektywnego współdziałania w zespole, rozwiązywania problemów w sposób twórczy, posługiwania się technologią informatyczną. Wymienić też należy umiejętność nawiązywania dobrego kontaktu z rodzicami i uczniami, zachęcania ich do pracy, a także dawania im dobrego przykładu, wzoru do naśladowania.

Niestety, wyzwań, którym muszą sprostać wykonujący ten zawód, nie są w stanie zrekomensować ani wynagrodzenie finansowe, ani też prestiż społeczny tej profesji. Zgodnie z hierarchią poważanych zawodów w Polsce, nauczyciel znajduje się co prawda na wysokim, szóstym miejscu, wyprzedzając znacznie np. posła na sejm, księdza czy maklera giełdowego, jednak w ogólnym rankingu większym uznaniem społecznym cieszą się kolejno: strażak, pielęgniarka, robotnik wykwalifikowany (np. tokarz, murarz), górnik, profesor uniwersytetu i lekarz (CBOS 2019). Jak widać, oczekiwaniom społecznym odnoszącym się do umiejętności nauczyciela towarzyszy dość wysoki status społeczny, pozbawiony jednak gratyfikacji odpowiedniej do rangi profesji. Można zatem przyjąć, że specyfika zawodu nauczyciela oparta jest na ambiwalencji – zaangażowanie w pracę (emocjonalne, intelektualne czy fizyczne) nie idzie w parze z efektami w postaci odpowiedniego wynagrodzenia czy prestiżu.

Ambiwalencję zaś pogłębia dodatkowy czynnik wzmagający stres – wysokie wymagania w zakresie roli społecznej nauczyciela. Splot tych czynników w niesprzyjających warunkach może doprowadzić do rozwoju syndromu wypalenia zawodowego (Sęk 2004a).

Badania empiryczne prowadzone nad zjawiskiem wypalenia zawodowego u nauczycieli wskazują, że jego poziom jest zależny od kilku czynników. Przede wszystkim nauczyciele szkoły średniej deklarują wyższy poziom wypalenia w porównaniu do nauczycieli szkolnictwa wyższego, co zwykle spowodowane jest ograniczeniem autonomii jednostki i wymogami placówki (Skaalvik i Skaalvik 2007; Teven 2007). Z kolei nauczyciele szkół specjalnych cierpią na wyższy poziom stresu niż ich koledzy z innych form szkolnictwa (Billingsley 2016). Co ciekawe, nauczyciele muzyki są bardziej obciążeni niż nauczyciele matematyki (Hodge, Jupp i Taylor 1994). Wynika z tego, że poziom wypalenia może zależeć od typu szkoły i nauczanego przedmiotu. Polskie badania wskazują na tendencję wzrostową zjawiska wypalenia u nauczycieli, określając główne powody tego stanu jako: niskie zarobki, niewspółmierne do wkładu pracy i wysiłku, zbyt niski prestiż społeczny zawodu nauczyciela, zachowanie i cechy uczniów oraz przeładowane programy nauczania (Sęk 2004b; Tucholska 2009).

### Nauczyciel języka obcego a wypalenie zawodowe

Wobec powyższego warto zastanowić się nad tym, w jakim stopniu specyfika nauczania języka obcego może warunkować syndrom wypalenia zawodowego. Zakłada się, że proces akwizycji języka obcego fundamentalnie różni się od uczenia się innych przedmiotów (Guiora 1984). Oprócz opanowania systemu i podsystemów językowych (np. leksyki, gramatyki czy fonetyki) uczeń staje przed koniecznością osiągnięcia kompetencji komunikacyjnej w mowie i piśmie. To może się łączyć z zagrożeniem zarówno jego poczucia własnej wartości, jak i wyrażania siebie (Horwitz, Horwitz i Cope 1986). Pomiary obu tych negatywnych zjawisk, występujących wśród uczniów, wykazują różnice między społeczeństwami indywidualistycznymi (np. Niemcy czy Wielka Brytania) i kolektywistycznymi (np. Japonia czy Indie) (por. Schmitt i Allik 2005; Kim i Sherman 2007), wskazując ich silne nacechowanie kulturowe. Prowadzi to do wniosku, że skoro nauka języka obcego niesie za sobą otwarcie się na inne kultury, może ona znacznie destabilizować samoświadomość ucznia, która w procesie akwizycji ulega znacznym modyfikacjom (Lazzaro-Salazar 2013).

Ten skomplikowany proces opanowywania języka obcego odbywa się pod nadzorem nauczyciela, od którego oczekuje się skutecznego wspierania ucznia nie tylko w odniesieniu do znajomości przedmiotu, ale też procesów psychologicznych. Można zatem sądzić, że nauczyciel języka obcego może być szczególnie podatny na syndrom wypalenia zawodowego. Może to wynikać z konieczności radzenia sobie z własnymi wyzwaniem, jak i problemami osobistymi ucznia, borykającego się z fluktuującym poczuciem tożsamości (Piechurska-Kuciel 2011). Badania empiryczne prowadzone na świecie potwierdzają, że wypalenie dotyka także nauczycieli języka obcego, choć doświadczają tego w mniejszym stopniu (Mukundan i in. 2015). Zawdzięczają to poczuciu autonomii (Roohani i Dayeri 2019) oraz wyższemu poziomowi umiejętności językowych (Nayernia i Babayan 2019). Kiedy jednak stają się oni wyczerpani emocjonalnie, pojawia się obniżone poczucie dokonań osobistych tak w stosunku do uczniów, jak i swojego zawodu (Sadeghi i Khezrlou 2016). Szczególnie podatni na wypalenie wydają się nauczyciele młodzi, w stanie wolnym, z mniejszym doświadczeniem i wyższym wykształceniem, których nie zadowala otrzymywane wynagrodzenie (Luk, Chan, Cheong i Ko 2010). Zły stan emocjonalny, a zwłaszcza wyczerpanie emocjonalne wypalonego nauczyciela języka obcego przekładają się na wysoki poziom lęku językowego uczniów (Rezvani i Rezvani 2017) oraz gorsze efekty nauczania (Heidari i Gorjian 2017).

### Podsumowanie

Dotychczasowe badania empiryczne prowadzone na świecie wskazują, że zawód nauczyciela języka obcego nie wydaje się zagrożony wysokim ryzykiem wypalenia zawodowego. Niestety, trudno jest to odnieść do sytuacji w naszym kraju, ponieważ nie ma badań porównawczych. Można jednak przypuszczać, że jest to problem społeczny o zwiększającym się stopniu nasilenia nie tylko w Polsce. Okazuje się, że problem wypalenia zawodowego zmienia swoją formułę – jego początkowo indywidualistyczne uwarunkowanie ustępuje nacechowaniu makrosocjoekonomicznemu (Sęk 2004b). Wiąże się to z czynnikami środowiskowymi, polityczno-ekonomicznymi, a także z czynnikami dotyczącymi tych systemów edukacji, które są poddawane permanentnym i nie do końca przemyślanym działaniom reformatorskim. Można zatem wnioskować, że czynniki makrosocjoekonomiczne wywierają niesłabnący wpływ na poczucie wypalenia nauczyciela języka obcego, który może czuć się zagrożony w niesprzyjającym środowisku.

Wobec powyższego można przyjąć, że syndrom wypalenia stanowi realne zagrożenie dla nauczycieli

wszystkich przedmiotów, nie tylko języka obcego. Oznacza to, że nauka strategii radzenia sobie z wypaleniem zawodowym powinna nastąpić jeszcze przed podjęciem pracy, na poziomie zdobywania kwalifikacji do nauczania przedmiotu. Co więcej, w przypadku nauczyciela języka obcego jego poziom językowy i wsparcie społeczne są czynnikami, które mogą przyczynić się do lepszego radzenia sobie z problemami w pracy. Zatem dalsze samokształcenie przez udział w różnorodnych formach ustawicznego kształcenia i pracę własną może stanowić silne wsparcie dla potrzebującego nauczyciela. Takie działania pozwolą na dalsze rozwijanie kompetencji przedmiotowych i dydaktycznych wraz z doskonaleniem nie mniej ważnych umiejętności społecznych, interpersonalnych czy wychowawczych. Na koniec warto przypomnieć, że priorytetowe działanie pomocowe powinno polegać na podwyższeniu uposażenia, co przełoży się na wyższy status nauczyciela i uwolnienie od przymusu podejmowania dodatkowego zatrudnienia, co w efekcie doprowadzi do bardziej wydajnej pracy, która usatysfakcjonuje wszystkie zainteresowane strony.

#### BIBLIOGRAFIA:

- Adamczyk, D. (2013), *Wypalenie zawodowe nauczyciela – w perspektywie odpowiedzialności i troski o człowieka*, „Seminare. Poszukiwania naukowe”, nr 34, s. 241–251.
- Bejma, U. (2015), *Praca jako wartość w życiu człowieka. Wybrane aspekty*, „Periodyk Naukowy Akademii Polonijnej”, nr 15(4), s. 47–73.
- Billingsley, B.S. (2016), *Special education teacher retention and attrition*, „The Journal of Special Education”, nr 38(1), s. 39–55.
- CBOS (2019), *Które zawody uważamy?*, Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej.
- Chmiel, N. (2002), *Psychologia pracy i organizacji*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Drzeżdżon, W. (2015), *Praca jako fundamentalna czynność człowieka. Studium interpretacyjne*, „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość”, nr 12, s. 99–117.
- Gembalska-Kwiecień, A., Ignac-Nowicka, J. (2015), *Wypalenie zawodowe – Charakterystyka zjawiska. Sposoby przeciwdziałania*, „Systems Supporting Production Engineering. Jakość i Bezpieczeństwo”, nr 3(12), s. 54–68.
- Guiora, A.Z. (1984), *The dialectic of language acquisition*, „Language Learning”, nr 33, s. 3–12.
- Heidari, S., Gorjian, B. (2017), *The effect of the level of English teachers' burnout on the EFL learners' general English achievement at senior high school*, „Journal of Applied Linguistics and Language Learning”, nr 3(2), s. 41–47.
- Hodge, G.M., Jupp, J.J., Taylor, A.J. (1994), *Work stress, distress and burnout in music and mathematics teachers*, „British Journal of Educational Psychology”, nr 64(1), s. 65–76.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., Cope, J. (1986), *Foreign Language Classroom Anxiety*, „The Modern Language Journal”, nr 70(2), s. 125–132.
- Lazzaro-Salazar, M.L. (2013), *Diving into the depths of identity construction and motivation of a foreign language learner*, „Argentinian Journal of Applied Linguistics”, nr 1(1), s. 6–23.
- Luk, A.L., Chan, B.P.S., Cheong, S.W., Ko, S.K.K. (2010), *An exploration of the burnout situation on teachers in two schools in Macau*, „Social Indicators Research”, nr 95(3), s. 489–502.
- Łodzińska, J. (2010), *Stres zawodowy narastającym zjawiskiem społecznym*, „Seminare. Poszukiwania naukowe”, nr 28, s. 125–138.
- Maciejewska, M., Janik-Fuks, I., Wilczyńska, A., Wawryków, A., Stecko, M., Fabian-Danielewska, A., Korabiusz, K. (2019), *Stress and burnout syndrome in teachers – review of the literature*, „Journal of Education, Health and Sport”, nr 9(6), s. 420–426.
- Maslach, C. (2004), *Wypalenie – w perspektywie wielowymiarowej*, [w:] H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, Warszawa: PWN.
- Maslach, C., Jackson, S.E. (1986), *MBI: Maslach Burnout Inventory manual*, Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W.B., Leiter, M.P. (2001), *Job burnout*, „Annual Review of Psychology”, nr 52(1), s. 397–422.
- Mukundan, J., Zare, P., Zarifi, A., Manaf, U.K.A., Sahamid, H. (2015), *Language teacher burnout and school type*, „English Language Teaching”, nr 8(9), s. 1916–4750.
- Nayernia, A., Babayan, Z. (2019), *EFL teacher burnout and self-assessed language proficiency: Exploring possible relationships*, „Language Testing in Asia”, nr 9(1).
- Piechurska-Kuciel, E. (2011), *Foreign language teacher burnout: A research proposal*, „Second Language Learning and Teaching”, nr 1, s. 211–223.
- Rezvani, M., Rezvani, S. (2017), *The relationship between EFL teachers' burnout and their students' foreign language anxiety*, „International Journal of Research in Teacher Education”, nr 8(3), s. 40–47.
- Rice, P.R. (1999), *Stress and health*, [w:] *Pacific Grove*, CA: Brooks/Cole.
- Roohani, A., Dayeri, K. (2019), *On the relationship between Iranian EFL teachers' burnout and motivation: A mixed methods study*, „Iranian Journal of Language Teaching Research”, nr 7(1), s. 77–99.

- Sadeghi, K., Khezlrou, S. (2016), *The experience of burnout among English language teachers in Iran: Self and other determinants*, „Teacher Development”, nr 20(5), s. 631–647.
- Sanecki, G. (2017), *Postrzeganie stresogenności pracy zawodowej przez studentów pedagogiki i nauczycieli*, „Szkoła – Zawód – Praca”, nr (13), s. 80–99.
- Schmitt, D. P., & Allik, J. (2005), *Simultaneous administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 nations: exploring the universal and culture-specific features of global self-esteem*, „Journal of Personality and Social Psychology”, nr 89(4), s. 623–642.
- Sęk, H. (2004a), *Uwarunkowania i mechanizmy wypalenia zawodowego w modelu społecznej psychologii poznawczej*, [w:] H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, Warszawa: PWN, s. 83–111.
- Sęk, H. (2004b), *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Uwarunkowania i możliwości zapobiegania*, [w:] H. Sęk (red.), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny i zapobieganie*, Warszawa: PWN.
- Sęk, H. (2005), *Poznawcze i kompetencyjne uwarunkowania wypalenia w pracy z chorymi*, „Postępy Psychiatrii i Neurologii”, nr 14(2), s. 93–98.
- Sęk, H., Cieślak, R. (2011), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, Warszawa: PWN.
- Skaalvik, E.M., Skaalvik, S. (2007), *Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout*, „Journal of Educational Psychology”, nr 99(3), s. 611–625.
- Teven, J. J. (2007), *Teacher temperament: Correlates with teacher caring, burnout, and organizational outcomes*, „Communication Education”, nr 56(3), s. 382–400.
- Tucholska, S. (2009), *Wypalenie zawodowe u nauczycieli: Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Włodarczyk, E. (2016), *Zakończenie: O wsparciu społecznym i jego znaczeniu*, W.J. Spętana, D. Krzysztofiak, E. Włodarczyk (red.), [w:] *Od wykluczenia do wsparcia. W przestrzeni współczesnych problemów społecznych*, s. 191–195, <[repozytorium.amu.edu.pl/handle/10593/15638](http://repozytorium.amu.edu.pl/handle/10593/15638)>

**DR HAB. EWA PIECHURSKA-KUCIEL, PROF. UO** Pracuje w Instytucie Językoznawstwa Uniwersytetu Opolskiego, gdzie prowadzi seminaria magisterskie z zakresu akwizycji języka. Specjalizuje się w zagadnieniu roli afektu w procesie uczenia się języka (motywacja, lęk, gotowość komunikacyjna i osobowość). Jej zainteresowania obejmują też specjalne potrzeby edukacyjne (dysleksja rozwojowa, autyzm, ADHD). Autorka dwóch książek oraz licznych artykułów opublikowanych w Polsce i za granicą.



# Autoprezentacja czy autorefleksja, czyli jak zachęcić studentów do mówienia o sobie

DOI: 10.47050/jows.2020.3.63-66

BOŻENA  
CZEKAŃSKA-MIREK

Ostatnimi laty możemy zaobserwować powszechną tendencję do ciągłego komunikowania się za pomocą technologii. Użytkownicy mediów społecznościowych – a wśród nich wielu studentów – bez oporów dzielą się informacjami z życia osobistego. Mimo to zauważamy, że zbudowanie spójnej i klarownej autoprezentacji podczas zajęć na uczelni nastręcza młodym ludziom wielu problemów. O sobie opowiadają bardzo ogólnie i niechętnie lub pomijają najistotniejsze elementy rzetelnej autoprezentacji. Co zaskakujące, wyznają też: „Nikt do tej pory mnie o to nie pytał”. Jak możemy im pomóc lepiej się zaprezentować?

Czym jest autoprezentacja? Powszechnie używany termin „autoprezentacja” jest zaczerpnięty z psychologii i pojawił się w literaturze przedmiotu w latach 60. ubiegłego wieku<sup>1</sup>. W potocznym rozumieniu jest to proces kierowania i zarządzania wrażeniem, jakie pragniemy wyrzucić na innych, to kreowanie pożądanego wizerunku własnej osoby. Jednak na potrzeby niniejszego artykułu autoprezentację potraktujemy jako wyćwiczoną sprawność językową, niezbędną w wielu sytuacjach społecznych, począwszy od rozmowy towarzyskiej, w której ciekawe przedstawienie samego siebie zwiększa atrakcyjność towarzyską autora wypowiedzi, a skończywszy na rozmowie kwalifikacyjnej u potencjalnego pracodawcy. Udział zarówno w pierwszej, jak i drugiej sytuacji komunikacyjnej – choć ich cele są różne – będzie wymagać wcześniejszego przygotowania poszczególnych elementów autoprezentacji, a nade wszystko – wcześniejszej autorefleksji. Aby wesprzeć w tym naszych uczniów czy studentów podczas zajęć – niezależnie od poziomu językowego grupy i wieku słuchaczy – warto więc podkreślić przydatność i wartość praktyczną dobrze przygotowanej autoprezentacji w komunikacji prywatnej i zawodowej.

Tak rozumiana autoprezentacja zawiera zwykle następujące elementy:

- dane personalne, wiek, informacje o rodzinie<sup>2</sup>;
- zainteresowania i pasje;
- cechy charakteru, mocne strony;
- sukcesy, osiągnięcia<sup>3</sup>;
- zamierzenia, plany na przyszłość.

1 Termin ten został użyty po raz pierwszy przez amerykańskiego socjologa Ervinga Goffmana w 1959 r. w książce *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Stosując obserwację uczestniczącą, autor opisuje „teatralny” charakter ludzkich zachowań społecznych, stąd również autoprezentacja bywa często kojarzona z grą teatralną.

2 Sformułowanie i podzielenie się informacją o rodzinie i o sytuacji osobistej może okazać się frustrujące dla autora wypowiedzi. Nauczyciel powinien wykazać się taktem i pomóc znaleźć odpowiednie środki językowe. Nie zmuszamy nikogo do mówienia prawdy o sytuacji osobistej.

3 Warto zwrócić uwagę, by cechy charakteru poparte były uczestnictwem w konkretnych działaniach lub osiągnięciami (*Je suis responsable et sérieux. J'anime un groupe d'enfants de milieu défavorisé*).

Nieodzownym warunkiem powodzenia ćwiczenia jest stworzenie przez nauczyciela atmosfery zaufania i zachęcenie studentów do autorefleksji i poszukiwań na własny temat. Postawa prowadzącego w dużym stopniu warunkuje udaną autoanalizę uczestników zadania, gdyż będąc refleksyjni, skłaniamy do zastanowienia nad sobą naszych podopiecznych. Współczesny nauczyciel jako refleksyjny praktyk łączy rzetelny warsztat z umiejętnością namysłu w działaniu i nad działaniem. Koncentruje się na aktywności ucznia, odczytuje sygnały i sprawnie wprowadza zmiany. Jest otwarty na poglądy, szczerzy i autentyczny w kontaktach z uczniem (Schön 1983). Omawiane ćwiczenie dotyczy obszarów osobistych, a nawet intymnych, łączy się więc z koniecznością stworzenia klimatu zaufania. Architektem zadania jest nauczyciel, to on buduje plan, wskazuje materiały i ich źródła, proponuje rozwiązania, a ostateczną decyzję co do wyboru środków językowych i zakresu informacji pozostawia uczniom.

### Wartość autorefleksji

Obecni studenci są zaliczani do generacji Z, zwanej również pokoleniem C (*connected*). To młodzi urodzeni po 1995 r. Podział na pokolenia, choć często kontestowany jako wątpliwy naukowo, jest szeroko wykorzystywany przez działy marketingu i HR. Wydaje się również bardzo przydatny w pracy nauczyciela, bowiem terażniejszy dwudziestolatek wymaga zupełnie innego podejścia niż to, które stosowaliśmy w stosunku do studenta generacji Y. Świadomość tego, kogo uczymy oraz jakie są jego wartości i priorytety, pozwala na dobór odpowiednich narzędzi, ułatwia zrozumienie i stwarza atmosferę akceptacji, tak istotną w procesie dydaktycznym. Młodemu z pokolenia Z przypisuje się następujące cechy<sup>4</sup>:

- wychowani są w otoczeniu technologii, żyją w *mixed reality*<sup>5</sup>;
- są pokoleniem *multiscreeningowym*<sup>6</sup>;
- funkcjonują w cyfrowym świecie, ale doceniają doświadczenia i kontakty *offline*;
- oczekują natychmiastowego wyniku;
- wyrosli w kulturze dostatku i dobrobytu;
- pracują już w trakcie edukacji szkolnej i uniwersyteckiej (do 75 proc.);

4 Obszerny raport dotyczący pokolenia Z: Pokolenie-z.pl, Hatalaska.com

5 Pojęcie to bywa różnie definiowane w zależności od podejścia: naukowego lub technologicznego. W powszechnym rozumieniu oznacza wchodzenie w interakcję ze środowiskiem cyfrowym w celu uzyskania nowych doznań (na podst. <www.intel.com>).

6 Przedstawiciele pokolenia Z używają jednocześnie kilka ekranów urządzeń. Najczęściej dzieli swoją uwagę między ekran smartfonu i laptopa (rzadziej telewizora) (na podst. <www.spidersweb.pl>).

7 Autorytet „praktyczny” lub „przechodni” uznawany w konkretnych okolicznościach, w konkretnej dziedzinie. Stoi w opozycji do autorytetu powszechnego, którym tradycyjnie był rodzic lub nauczyciel.

- zajmuje ich: wolontariat, troska o klimat, działania charytatywne;
- czas wolny jest świętością;
- bywają samotnikami, indywidualistami;
- deklarują istotne wartości: wolność decyzji, autentyzm, pragmatyzm;
- doceniają autorytety praktyczne<sup>7</sup>.

Nauczycielowi świadomemu tych podstawowych danych socjodemograficznych łatwiej zachęcić studenta do autorefleksji, która jest pierwszym i kluczowym etapem zbudowania autoprezentacji.

### AUTOPREZENTACJA = EFEKT PROCESU SAMOPOZNANIA + ADEKWATNE ŚRODKI JĘZYKOWE

Co ciekawe, dla niektórych studentów budowanie autoprezentacji w języku obcym jest doświadczeniem zupełnie nowym, stwierdzają bowiem, że nie nabyli dotychczas takiej sprawności w języku ojczystym. W większości przypadków zwiększa to ich motywację i zaangażowanie w ćwiczenie.

### Autoprezentacja – propozycje ćwiczeń

W podejściu coachingowym do dydaktyki języka obcego przyjmuje się, że uczenie się języka obcego jest elementem rozwoju osobistego jednostki. Poniższe propozycje ćwiczeń wpisują się w ten nurt, skłaniają do autorefleksji, a finalnie budują umiejętność komunikacyjną. Każde z proponowanych ćwiczeń odnosi się do poszczególnego elementu autoprezentacji.

### ĆWICZENIE 1 – MOJE ULUBIONE ZWIERZĘ (propozycja dla poziomu początkującego i podstawowego)

Polecenie: Przedstaw swoje ulubione zwierzę. Uzasadnij wybór.

- Jakie jest twoje ulubione zwierzę?
- Jakie cechy posiada to zwierzę?
- Czy to również twoje cechy charakteru?
- Jaki jest jego tryb życia?
- Czy twój tryb życia jest podobny?

Pomimo pozornej powierzchowności i banalności

ćwiczenia okazuje się, że prócz psa i kota w wypowiedziach pojawiają się rzadko spotykane gatunki zwierząt i, co najistotniejsze z punktu widzenia celowości ćwiczenia, analogiczne cechy osobowościowe<sup>8</sup>.

## ĆWICZENIE 2 – MOJE LOGO

### (propozycja dla poziomów wyższych)

Polecenie: Wyobraź sobie, że jesteś firmą i stwórz swoje logo. Weź pod uwagę swoje wartości, pasje i zainteresowania.

- Czym chcesz się wyróżnić?
- Jakie są twoje mocne strony?
- Jaki kolor najlepiej cię wyraża?
- Co może być twoim symbolem?

Logo powinno zawierać elementy graficzne, symbolikę, wybraną kolorystykę i typografię. W zależności od specyfiki grupy, profilu uczelni (ekonomiczna, humanistyczna, artystyczna) oraz indywidualnych preferencji i uzdolnień student wybiera odpowiednią dla siebie formę ćwiczenia; może wybrać istniejące logo lub stworzyć autorskie<sup>9</sup>. Zaangażowanie w ćwiczenie jest potwierdzeniem, że jeśli uczeń dostrzeżga korzyść osobistą danego zadania, jego motywacja wzrasta. Ewaluacji ćwiczenia najlepiej dokonać na podstawie indywidualnej prezentacji multimedialnej.

## ĆWICZENIE 3 – JA I MÓJ TERMINARZ

### (propozycja dla poziomu początkującego)

Polecenie: Opisz swój terminarz/kalendarz.

- Co on mówi o właścicielu?
- Czy posługujesz się terminarzem papierowym? Dlaczego?
- Jaki jest twój terminarz? (materiał, kolor, marka)
- Czy posługujesz się terminarzem elektronicznym/telefonem? Dlaczego?
- Co zapisujesz w terminarzu? Co twój terminarz mówi o tobie?

Ćwiczenie bardzo dobrze sprawdza się w wersji indywidualnej i *en duo*, kiedy poprosimy osobę A o scharakteryzowanie osoby B na podstawie jej terminarza.

## ĆWICZENIE 4 - JA I MOJA TOREBKA/MÓJ PLECAK

### (propozycja dla poziomów wyższych)

Polecenie: Opisz swoją torebkę i jej zawartość.

- Co mówi o tobie twoja torebka?
- Jak jest twoja torebka (wielkość, materiał, marka)?

- Jaka jest zawartość twojej torebki?
- Jaki jest najcenniejszy przedmiot w twojej torebce? Podobnie jak poprzednie ćwiczenie, powyższe świetnie sprawdza się tak w wersji indywidualnej, jak i *en duo*.

## ĆWICZENIE 5 – MOJE ZALETY

### (propozycja dla poziomu początkującego)

Polecenie: Określ swoją osobowość za pomocą wybranych z listy przymiotników (lista podana przez nauczyciela).

- Jaki/a jesteś?
- Jakie są twoje główne zalety?
- Co cię wyróżnia?
- Za co się lubisz?

## MOJE ZALETY, MOJE WADY

### (propozycja dla poziomu podstawowego i wyższych)

Polecenie: Określ swoje mocne strony. Uzasadnij w odniesieniu do życiorysu.

Określ swoje ograniczenia. Uzasadnij w odniesieniu do życiorysu.

- Jakie są twoje główne zalety?
- Jaka jest twoja podstawowa wada<sup>10</sup>?
- Co cię ogranicza?
- Czego unikasz?

## Walory ćwiczeń z autoprezentacji

Zaproponowane ćwiczenia bazują na słownictwie dotyczącym cech osobowościowych, warto więc zadać pytanie, gdzie poszukiwać źródeł tego specyficznego słownictwa. Najprostszym rozwiązaniem jest podanie przez nauczyciela listy słownikowej, innym – portale HR i portale psychologiczne. Należy zachęcać też studentów, by stawiali pytania dotyczące ich osobowości swojemu najbliższemu otoczeniu, rodzinie, przyjaciołom. Uważny i życzliwy obserwator, członek rodziny lub przyjaciel może podsunąć określenie, którego szukamy. Równie cennym, choć alternatywnym źródłem słownictwa dotyczącego osobowości, są portale astrologiczne. Trudno tu wskazywać ich wartość naukową, natomiast wbrew ironicznym uśmieshom można w nich odnaleźć trafne, indywidualne określenia uzupełniające opis osobowości. Indywidualna autoprezentacja winna przecież wyróżniać się indywidualnym stylem.

<sup>8</sup> Przykładem poszukiwań jest zdanie: *Je suis comme un tatou (pancernik) – résistant et unique*.

<sup>9</sup> Studenci chętnie posługują się dostępnymi w sieci kreatorami logotypów, ale wykazują również dużą osobistą kreatywność i zaangażowanie w ćwiczenie.

<sup>10</sup> Odnalezienie jednej wady nastęrcza studentom o wiele więcej trudności niż określenie zalet. Należy zwrócić uwagę, by owa wada nie stała się przyczyną dyskwalifikacji kandydata w przyszłej rozmowie kwalifikacyjnej, jak w szczerym wyznaniu: *Je ne suis pas très discipliné, je suis plutôt rebel*.

Praktyka pokazuje, że odwoływanie się do treści emocjonalnie atrakcyjnych dla ucznia, do treści osobistych jest jednym z najskuteczniejszych narzędzi współczesnej glottodydaktyki. Aby ćwiczenie autoprezentacji nie zostało wypełnione pustymi, skopiowanymi z sieci formułkami, nauczyciel powinien być w stanie wykreować podczas zajęć atmosferę zaufania i akceptacji. Dobierając odpowiednio sformułowane pytania stymulujące autorefleksję, stworzymy przedstawicielom Pokolenia Z – tak otwartym i chętnie opisującym swoje życie w mediach społecznościowych – świetne warunki do mówienia o sobie w tzw. realu.

Artykuł powstał na bazie materiałów przygotowanych na warsztat przeprowadzony na konferencji naukowo-dydaktycznej „Motywacja i refleksja w procesie glottodydaktycznym” zorganizowanej przez Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Uniwersytetu Śląskiego w marcu 2019 r.

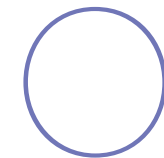
**DR BOŻENA CZEKAŃSKA-MIREK** Adiunkt w Studium Praktycznej Nauki Języków Obcych Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach, glottodydaktyk z doświadczeniem w nauczaniu języka francuskiego ogólnego i specjalistycznego biznesowego. Do obszaru jej zainteresowań należą kompetencje społeczne i możliwości ich rozwoju w ramach zajęć językowych oraz zastosowanie elementów coachingu w dydaktyce języka obcego.

# Drama na lekcjach języka angielskiego z dziećmi i młodzieżą

DOI: 1 0.47050/jows.2020.3.67-72

DOROTA KONDRAT

Czym jest drama w dydaktyce? Nie jest to pojęcie tożsame z teatrem, który tworzony jest na podstawie wyobrażeń scenarzysty i reżysera. To dużo szersza kategoria, mająca źródłostów w greckim δράμα, *drāma*, czyli 'działanie, akcja'. Oznacza wejście w fikcyjną sytuację, zinterpretowanie zachowania i emocji, a następnie przedstawienie ich za pośrednictwem ciała, głosu oraz innych środków wyrazu. W dramie jesteśmy aktywni, zaangażowani i twórczy. Wcielamy się w rolę, próbujemy się odnaleźć w nowej sytuacji i rozwiązywać problemy. Używamy własnych środków wyrazu, języka werbalnego i niewerbalnego, ale też staramy się wykraczać poza schematy, w jakich funkcjonujemy. W ten sposób poznajemy siebie i innych, a nauka przez dramę staje się rzeczywiście efektywna.



Obserwując sposób, w jaki dzieci uczą się od najmłodszych lat, możemy powiedzieć, że poznają świat jako teatr życia codziennego. Zaczynają od naśladowania postaci aż do przesady: ruchy, gesty, mimika, chód. Potem powtarzają jak dyktafon to, co zasłyszały od innych. Bawią się w dom, lekarza, szkołę i tak dalej – odgrywając role dorosłych jak w teatrze. Gdyby nauczyciel nie miał pomysłów na prowadzenie lekcji, dzieci same by podpowiedziały: – *Pobawmy się w...*

Założeniem pedagogiki nowego wychowania J. Deweya<sup>1</sup> jest dopasowanie treści i sposobów nauczania do potrzeb dziecka. Uczenie się oparte na zabawie, żywej ekspresji, praktyce, rozwijaniu zainteresowań, zdolności i umiejętności poznawczych oraz poruszaniu wyobraźni. W dramie towarzyszące tworzeniu roli napięcie między wyobrażeniem a działaniem w grupie wyzwala olbrzymią energię. Zintensyfikowane są emocje, silniejsza jest motywacja do poznawania, trenowana jest pamięć. Tym bardziej lekcje z dramą są znakomite dla najmłodszych – dzieci nie tylko „odgrywają role”, one stają się postacią, a odgrywana scena staje się ich życiowym doświadczeniem. Warunkiem jest jednak stworzenie sytuacji i całej scenerii wokół niej tak, aby były autentyczne i przekonujące dla dziecka.

## Metody i techniki pracy dramą na lekcji

Ćwiczeń dramowych jest nieskończenie wiele, zaczniemy więc od zestawienia wybranych technik wraz z kontekstem ich stosowania:

1. **Rozgrzewka** – ćwiczenia wyciszające, jeśli uczniowie są zbyt pobudzeni, lub ćwiczenia pobudzające, jeśli są bierni, ospali (tzw. energetyzery). Rozgrzewkę można z powodzeniem przeprowadzić w ramach ćwiczeń integracyjnych i aktywizujących.

1 John Dewey – inicjator ruchów eksperymentalnych w pedagogice na początku XX wieku; hasło przewodnie pedagogiki nowego wychowania to *learning by doing*, czyli nauka przez działanie, doświadczenie.

2. **Gry, zabawy** – pomagają zintegrować grupę; używane na początku i w trakcie pracy z grupą. Jest ich bardzo wiele: od pięciominutowych zabaw w okręgu, podczas których reagujemy na to, co powiedziała osoba przed nami, do wielogodzinnych gier (np. *Mafia*). Znakomite zestawienie gier znajdziemy na stronie: [Improvincyclopedia.org](http://Improvincyclopedia.org).
3. **Ćwiczenia wstępne** – pokazują różne podejścia do tematu, przygotowują do poprowadzenia dramy. Koncentrują się na pracy z ciałem, głosem, emocjami i na krótkich improwizacjach w parach.
4. **Elementy pantomimy** – uczą niewerbalnego komunikowania się i operowania symbolem. Często są wprowadzane pod postacią gestów prezentujących konkretne słowa oraz zabawy w kalambury.
5. **Stop-klatka** – obraz zatrzymany w ruchu. Polega na nagłym zatrzymaniu akcji i przeanalizowaniu jakiegoś ważnego aspektu danej sytuacji, by następnie po zakończeniu sceny podjąć dyskusję.
6. **Tworzenie pomników** – z kilku osób lub całej grupy buduje się „pomnik” za pomocą ustawionych lub poruszających się ciał, niekiedy z rekwizytami. Później następuje nazwanie go i omówienie (podobnie jak we wcześniejszej technice).
7. **Etiudy dramowe** – uczniowie wspólnie budują scenki, interpretują dany temat, dzięki czemu przywiązują większą wagę do tego, co i jak wypowiadają, wkładają w to emocje i zachodzi tu autentyczna interakcja (podczas dyskusji daje się jednak zauważyć, że czasem nie słuchają siebie nawzajem).
8. **Symulacje** – określone z góry role i scena do odegrania, podczas której należy rozwiązać problem lub konflikt, np. rozmowa trzech osób zamkniętych w windzie.
9. **Zmiana ról** – służy głębszemu wczuciu się w sytuację i przećwiczeniu w parach przez każdego obu ról. Pochodną tej techniki jest: „Gdybym był tobą/na twoim miejscu” – w krytycznym momencie życia postaci w scenie inna osoba zabiera głos i mówi, co by zrobiła na miejscu występującego.
10. **Rola jako film** – w tej technice przyjmuje się, że kręony jest film, który można cofnąć; role mogą być odegrane ponownie, bohaterom zadawane są pytania. Można też wymyślić specyficzną konwencję, jak np. reportaż, komedia, *talk-show*, mecz. Znakomite jest też używanie techniki zmiany konwencji w środku sceny, np. z romansu na thriller.

11. **Dramaturgizacja** – jest to odgrywanie ról zinterpretowanych na podstawie dokumentów pisanych, np.: z prasy, tekstu literackiego, tekstów użytkowych (nawet biletów do kina, ulotki, folderu), a także określonych sytuacji (np. konfliktów, awarii, niespodzianek).
12. **Dzień z życia** oraz **scena z przeszłości** – techniki mające na celu przeniesienie się w wyobraźni do sytuacji z życia codziennego lub wydarzenia z przeszłości (także historycznej). Uczniowie mogą otrzymać gotowe role i fragmenty wypowiedzi. Nauczyciel może być przewodnikiem lub narratorem, który pomaga wyobrazić sobie szczegóły sceny.

### Propozycje ćwiczeń dramowych

Poniżej podaję pomysły na dramę na lekcjach języka angielskiego z dziećmi. Sposoby zaadaptowania i wplatania tych ćwiczeń w plan zajęć są niezliczone. Co prawda wymagają inwencji twórczej nauczyciela, ale ich efektywność jest tego warta.

#### JUST DO IT

Są to ćwiczenia z kategorii Total Physical Response (TPR)<sup>2</sup>, w ramach których uczniowie (już najmłodsi, nawet dwulatki) reagują całym ciałem na polecenia. Wcześniej zapoznają się ze słownictwem (film, obrazki, prezentacja nauczyciela).

1. **The Tree.** Dzieci wyobrażają sobie, że są drzewami. Nauczyciel mówi, co robią te drzewa, a dzieci pokazują to według własnej interpretacji, np. *The tree is growing.; The leaves are in the wind.; The leaves are falling down.* Można skorzystać z opracowania tego ćwiczenia wraz z poleceniami opisanymi wierszem w zbiorze ćwiczeń pt. *Drama in the Classroom, Junior English Timesaver* Fiony Beddall (2006: 6–8).
2. **What's it like?** Uczniowie ćwiczą pary przeciwstawnych przymiotników: *heavy – light, fast – slow, long – short, hard – soft, easy – difficult.* Najpierw odgrywają scenę, w której podnoszą paczkę. Nauczyciel zmienia polecenie: – *Heavy* (paczka jest ciężka); – *Light* (lekka paczka); – *Heavy – light.* Potem udają, że idą po schodach. Polecenia brzmią: – *Fast* (szybki krok); – *Slow* (wolny); – *Fast – slow.* Potem myją włosy. Polecenia: – *Short* (krótkie); – *Long* (długie); – *Short – long.* Następnie siadają na fotelu: – *Hard* (twardy); – *Soft* (miękki)

2 Propozycje ćwiczeń z zastosowaniem TPR przedstawiła na łamach JOwS P. Brzozowska <[bit.ly/2F3dNof](http://bit.ly/2F3dNof)> – przyp. red.

itd. Na koniec przechodzą przez wyimaginowany labirynt. Polecenia: – *Easy* (łatwy); – *Difficult* (trudny). Oczywiście można tworzyć inne pary przymiotników.

3. **Story Mimes.** Dzieci po zapoznaniu się z bajką wykonują poszczególne czynności według słów narratora. Może to być narracja w czasie teraźniejszym, np. *Goldilocks is lying down in the little bear's bed* albo tylko w czasie przeszłym: *Cinderella lost her shoe running down the stairs.*
4. **Sand castle.** Dzieci wspólnie wyobrażają sobie, że robią zamek z piasku. Nie ma przeciwskażeń, żeby wykonać takie ćwiczenie z piaskiem kinetycznym w sali albo w plenerze. Nauczyciel z wykorzystaniem ilustracji (*flashcards*) prosi dzieci o wykonanie poszczególnych części zamku i jego otoczenia. Dzieci budują, zmieniają, poprawiają. Każde z nich robi dokładnie to, co zalecił nauczyciel. Zamiast zamku z piasku można budować raketę, lepić bałwana itp.
5. **Spring.** Dzieci, poznawszy słownictwo związane z oznakami wiosny, wcielają się we wszystkie z nich po kolei. W tle gra przyjemna muzyka, przy której dzieci spacerują. Nagle nauczyciel przerywa utwór i woła np. – *Storks!* – wtedy dzieci udają bociany. Może też komunikować się całymi zdaniem: – *Storks are flying back to the country!* Lub: – *Storks are looking for frogs in the grass.*
6. **Wake up!** Dzieci wyobrażają sobie, że akcja dzieje się w domu. Szykują się do wyjścia do szkoły. Nauczyciel jest rodzicem, który prosi pojedynczo dzieci, by wstały, umyły zęby, ubrały się, spakowały podręczniki, zjadły zupę mleczną itd. Ćwiczenie to można przenieść na inne sytuacje z życia codziennego, np. polecenia lekarza podczas wizyty kontrolnej.

#### LET'S MEET

Są to techniki dramowe służące przełamaniu pierwszych lodów w grupie; można je rozwijać na wiele sposobów. Tego typu ćwiczenia warto wykorzystywać na początku każdej lekcji.

1. **What's your name?** Pierwszego dnia szkoły dzieci poznają swoje imiona. Siadają w kółku. Wstają po kolei i podają swoje imię, dodając jakiś gest do każdej sylaby imienia. Na przykład: *Ma-* (macha prawą ręką) *-ry* (klaszcze w dłonie) *-sia* (skacze na lewej nodze). Po przywitaniu każdy w grupie powtarza imię za pomocą gestów.

2. **Counting.** Uczniowie stojący w okręgu odliczają kolejno, zaczynając od jednego (w bardziej zaawansowanej grupie może być to liczenie co trzy, np. *one-three-six-nine-twelve*). Zaczyna wskazany przez nauczyciela uczeń, który mówi: – *Jeden* i kładzie dłoń na ramieniu osoby po swojej prawej stronie. Ta osoba podaje kolejną liczbę, kładzie dłoń na ramieniu kolegi po prawej i tak dalej, aż krąg zamknie się na osobie inicjującej.
3. **Hello.** Nauczyciel mówi: – *Hello!* za każdym razem z różną intonacją. Uczniowie zgadują, w jakim kontekście to *hello* mogło być powiedziane, np. do znużonej sprzedawczynie, zagubionego dziecka, zdeenerwowanej woźnej, spóźnionego ojca. Następnie uczniowie ćwiczą, jak można powiedzieć wybrane frazy na różne sposoby, np. – *Good night;* – *Thank you;* – *I'm sorry;* – *Very well.*
4. **Mirroring.** Uczniowie chodzą po klasie i odgrywają sytuację społeczną (np. witanie się na przyjęciu), nauczyciel rozdaje im kartki z rolami lub poleceniami. Rozmawiając, uczniowie zwracają szczególną uwagę na intonację, gesty i język ciała drugiej osoby, a następnie próbują naśladować jej zachowanie. Po kilku minutach takich prób grupa dzieli się spostrzeżeniami na temat tego, jak czuli się w trakcie tego ćwiczenia. Odzwierciedlając zachowanie rozmówcy, łatwiej nawiązujemy dobrą relację. Nie należy jednak zbyt wiernie i gorliwie naśladować drugiej osoby, gdyż może to uznać za przedrzeźnianie.
5. **Alphabet letters.** Dzieci grają w grupkach po cztery, pięć osób. Ćwiczenie to można przeprowadzić na dużej przestrzeni, najlepiej na dywanie. Nauczyciel podaje losowo wybraną literę (najlepiej bez pokazywania jej zapisu), a uczniowie w każdej z grup układają ze swoich ciał tę literę.

#### WARM-UP

1. **Bim-bam-bom.** Ćwiczenia rozgrzewkowe w dramie często sprowadzają się do treningów z ciałem i głosem. Ćwiczy się m.in. dykcję, co jest bardzo przydatne na lekcjach języka obcego. Wystarczy poprosić uczniów, aby wyobrazili sobie, że są aktorami lub piosenkarzami na próbie. Następnie głośno i wyraźnie powtarzają sylaby, w których występuje dźwięk, którego mają się nauczyć. Na przykład: *the-tho-though-thee-this-that.*
2. **Tonguetwisters.** Uczniowie ponownie wyobrażają sobie siebie na próbie. Tym razem ich zadaniem jest

powtarzanie jak najwyraźniej wybranych łańcuchów językowych. Kolejnym wyzwaniem jest zaśpiewanie ich na dowolną melodię. Przykład:

*Betty bought a bit of butter.  
But the butter Betty bought was bitter.  
so Betty bought a better butter,  
and it was better than the butter Betty bought before.*

3. **Echo.** Nauczyciel głośno i wyraźnie czyta wybrane słowa. Po każdym z nich uczniowie „robią echo”, czyli powtarzają to słowo głośno, potem ciszej, a następnie jeszcze ciszej.
4. **Mood game.** Uczniowie siedzą w kółku. Nauczyciel pokazuje całym ciałem wybraną emocję. Zadaniem uczniów jest ją odtworzyć, poczuć w sobie, zinterpretować na swój sposób, a następnie ją nazwać. W drugim etapie uczniowie spacerują po sali. Nauczyciel mówi głośno słowo nazywające emocję, np. *worried*. Uczniowie mają oddać podane słowo przez dramę (tu: chodzą przygarbieni, zatrzymują się przy ścianie, łapią za głowę, rozglądają się itp.).

### MEET THE MONSTER

Zanim przystąpimy do tego zadania, przygotujmy z uczniami papierowe maski przedstawiające różne potwory<sup>3</sup>. Dzieci dostają ilustracje z potworami, na których widać szczegóły postaci, w które się wcielają. Zapamiętują, ile mają głów, nóg, rąk, ogonów itp. Następnie nakładają na siebie maski i odpowiadają na pytania nauczyciela, np.: – *Have you got two heads?* – *Yes, I've got two heads.* – *Have you got two legs?* – *No, I've got three legs.*

### HOUSEHOLD ROBOTS

Każdy uczeń otrzymuje kartkę (tylko do swojej wiadomości) z niecodziennym zadaniem do wykonania w gospodarstwie domowym, np. czyszczenie rynny, rozkładanie wykładziny, naprawa zamka w drzwiach. Po kolei prezentuje bezgłośnie zadanie z kartki, pamiętając, że jest robotem, a nie człowiekiem. Grupa zgaduje, jaka czynność była wskazana na kartce. Jest to dobre ćwiczenie na lekcję powtórzeniową.

### I'M A CAULIFLOWER

Pomysł jest zaczerpnięty ze słynnego wiersza Brzechwy: *Na straganie* – każde z dzieci losuje, którym jest

warzywem. Wyobraża sobie, jak by się czuło jako kalafior lub rzodkiewka, i usadzone na bazarze ma wygłosić swoją kwestię. Są to krótkie monologi na podstawie poznanych wcześniej treści. Każdy uczeń konsultuje z nauczycielem poprawność wymyślonej przez siebie kwestii, a następnie w całej grupie rozlegają się jednocześnie wypowiedzi dzieci.

### AT THE MARKET

Tym razem dzieci dzielone są na sprzedawców i kupujących. Każdy sprzedawca ma inny typ stoiska. Każdy kupujący ma inną listę zakupów. Warto przy tym zadaniu stworzyć scenografię, znaleźć lub narysować rekwizyty. Dzieci wymyślają swoje kwestie, ćwiczą je razem z nauczycielem, uczą się też improwizować rozmowy. Następnie nauczyciel mówi: – *Go!* i w tej samej chwili bazar ożywa. Sprzedawcy zachwalają swój towar, kupujący pytają, kupują lub idą dalej. Wszystko się dzieje w tym samym czasie. Można zrobić kilka prób i nagrać film z finalnego wystąpienia. Dzieci będą zaskoczone, widząc szczegóły, których nie były świadome w trakcie zabawy, jak również tym, że wszyscy wokół mówią po angielsku i nie trzeba się przejmować, jak się wypadło.

### PRESENT

Uczniowie siedzą w kółku, mogą być w mniejszych grupkach. Jedna osoba odwraca się w prawo i udaje, że daje drugiej osobie prezent (może gestami zaprezentować, jak wielki i ciężki jest ten przedmiot). Druga osoba odpakuje prezent i spontanicznie reaguje. Pierwsza odpowiada. Następnie druga osoba obdarowuje trzecią (po swojej prawej) wymyślonym prezentem i przebiega kolejna krótka konwersacja. Przykład: – *Oh, thanks a lot! That's my dream present.* – *I know you love bikes.* – *Is it made of gold?* – *No, it's just painted.*

### INVISIBLE BALL

Uczniowie stoją w okręgu. Jedna osoba wybiera drugą i udaje, że rzuca do niej piłkę. Wypowiada przy tym jedno słowo. Osoba wytypowana ma szybko powiedzieć zdanie (nie słowo), które w jakiś sposób odnosi się do tego słowa. Może to być prosta definicja, zdarzenie lub subiektywna reakcja, np. – *A pancake... It is my favourite dish.* – *Children... Children make the home cheerful.* Istnieje ryzyko, że kolejne osoby będą korzystały ze skojarzeń poprzedników i tworzyły podobne zdania. Nauczyciel

3 Możemy też skorzystać z ilustracji do tego ćwiczenia zawartych w książce *Drama in the Classroom, Junior English Timesaver* Fiony Beddall (s. 12–13).



naciska więc na to, żeby starały się stworzyć coś całkiem nowego. Może podać wcześniej kilka przykładów, aby pokazać różnorodność odpowiedzi.

### **AYE AYE, CAPTAIN**

Akcja dzieje się na statku pirackim. Dzieci wchodzą w rolę marynarzy. Nauczyciel podaje polecenia do wykonania: – *Pull the sails! Brush the deck! Watch out, a shark!*. W zależności od poziomu zaawansowania i czasu można akcję przenieść w różne inne miejsca, w których nauczyciel jest przewodnikiem, instruktorem. Może to być nauka chodzenia po linie czy zjeżdżania na nartach albo oprowadzanie po mieście lub wesołym miasteczku. Można także symulować wizytę u fryzjera lub organizowanie szkolnego balu.

### **WALKIE-TALKIE**

Gra odbywa się w parach. Jedna osoba jest detektywem, który śledzi uciekiniera. Melduje przez krótkofalówkę, co śledzona osoba w tej chwili robi (jak najbardziej szczegółowo). Uciekinier wykonuje dokładnie to, co słyszy od detektywa, np. – *He's walking in the park, walking towards a bench, now he's making a stop. He's looking round, taking something out of the pocket...*

### **LET'S**

Ćwiczenie do wykonania raczej w parach, ale można też przeprowadzić je z całą grupą. W każdej z wersji jedna osoba zaczyna od jakiejś propozycji, np. – *Let's go to the mall (shopping centre)* lub – *Let's go on a picnic*. Druga osoba (lub każda kolejna w grupie) dopowiada zdanie zaczynające się od *Yes, and...* Na przykład: – *Yes, and we can invite Kate*. Wtedy osoba, która inicjowała rozmowę, dołącza swoją propozycję, zaczynając od *Yes, and...* Ćwiczenie kończy się, gdy wyczerpią się pomysły. Chodzi w nim jednak o to, aby aktywizować poznane struktury językowe dotyczące propozycji, sugestii, a także poruszyć wyobraźnię i emocje dzieci. Zadanie uczy też konstruktywnej komunikacji przez zastosowanie tzw. kontraktu (*yes, and*).

### **LOOK WHO'S TALKING**

Uczniowie w parach przygotowują i odbywają krótką rozmowę na podstawie sceny pochodzącej ze znanego wszystkim filmu. Może być to np. „Shrek” lub inna animowana produkcja. Starają się po swojemu odtworzyć wybrane postaci, mogą je też parodiować. Nie szkodzi, jeśli cytat z filmu nie będzie zbyt wierny. Grupa zgaduje, w jakim kontekście, w jakiej sytuacji lub w jakim filmie mogły paść te słowa.

### **CARRY ON**

Uczniowie dostają kwestie z minidialogów. Krążąc po klasie, szukają osoby, która ma pasującą kwestię do ich dialogu. Po utworzeniu pary uczniowie w żywy i zaangażowany sposób odgrywają swoje dialogi. Najlepiej, żeby dialogi te poruszały emocje. Nauczyciel może czerpać inspirację z lekcji albo stworzyć własne przykłady niezręcznych sytuacji, np. – *Hey! Aren't those my biscuits you're eating?, Oh, I'm sorry, I stepped on your foot!*

### **SNAPSHOTS**

W małych grupkach uczniowie przygotowują żywe zdjęcie, czyli odtwarzają kadr z jakiejś znanej całej klasie sytuacji. Może to być scena z poprzednich zajęć. Ważne, aby w trakcie ustawiania i prezentowania żywego zdjęcia porozumiewali się po angielsku. Pozostali uczniowie zgadują, jaką sytuację prezentuje dana grupa.

### **COMPOUND ADJECTIVES**

Za pomocą tego ćwiczenia można powtórzyć przymiotniki złożone opisujące np. charakter lub wygląd: *good-mannered* (dobrze wychowany), *badly-behaved* (niegrzeczny), *good-looking* (przystojny), *old-fashioned* (staroświecki), *grey-haired* (siwy). Przymiotniki można tłumaczyć dosłownie, ale są też wśród nich idiomy, poznawane zazwyczaj na wyższym poziomie znajomości języka, lecz godne wykorzystania z racji powszechnego ich użycia w języku angielskim.

Uczniowie są podzieleni na dwie rywalizujące ze sobą grupy lub wykonują zadanie pojedynczo i każda kolejna osoba dostaje wyrażenie do zaprezentowania. Nauczyciel podaje zdanie z jasnym kontekstem, ale bez właściwego przymiotnika złożonego (dwuwyrazowego). Uczeń (lub grupa) A konsultuje się z nauczycielem, aby sprawdzić, czy wpadł na poprawny przymiotnik, a następnie pokazuje kolegom (lub grupie) B za pomocą gestów, o jakie słowo chodzi. Dobrze jest umówić się, że uczniowie zaczynają określać drugi człon, który zazwyczaj niesie główny przekaz frazy. Na przykład opisując *tight-fisted* (skąpy, a dosłownie „o zaciśniętej pięści”), pokażemy najpierw zaciśniętą pięść, a potem wyrazimy przymiotnik *tight* przez np. wskazanie obcisłych dżinsów. Po zakończeniu zabawy klasa dostaje kartki z wymienionymi zdaniami i wpisuje w luki brakujące przymiotniki złożone.

### **Podsumowanie**

Chyba nic tak bardzo nie pokazuje, czym jest radość uczenia się, jak zabawy dramatowe. Przygotowywanie ich przez nauczyciela, ćwiczenie i powtarzanie przez uczniów

wywołuje olbrzymi entuzjazm i wyzwala kreatywność. Efektywność nauki również jest wysoka pod warunkiem, że ćwiczenie zostanie starannie przeprowadzone. Warto korzystać z gotowych źródeł i kart pracy do lekcji języka angielskiego z dramą.

**BIBLIOGRAFIA:**

---

- Beddall, F. (2006), *Drama in the Classroom, Junior English Timesaver*, Mary Glasgow Magazines/Scholastic.
- Goldie, A. (2015), *The Improv Book. Improvisation for Theatre, Comedy, Education, and Life*, Londyn: Oberon Books.
- Pankowska, K. (1990), *Drama – zabawa i myślenie*, Warszawa: Wydawnictwa Centralnego Ośrodka Metodyki Upowszechniania Kultury.
- Pankowska, K. (1997), *Edukacja przez dramę*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

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

# Dziecko zdolne i jego przygody z edukacją

DOI: 10.47050/jows.2020.3.73-76

URSZULA SOLER

Dziecko zdolne wzbudza zwykle wiele sprzecznych uczuć: z jednej strony bezmierny podziw dla widocznych gołym okiem szczególnych zdolności i uznanie dla rodziców-szczęściarzy, z drugiej strony trudno skrywaną zazdrość, a czasem nawet niechęć i wrogość. Ta ambiwalencja uczuć wynika w dużym stopniu z niewiedzy dotyczącej tego, jak naprawdę wygląda życie dziecka zdolnego i jego najbliższych. A życie to pełne jest różnych barw, momentów pięknych i bardzo trudnych. Przedstawiam tu historię takiego dziecka i opisuję cztery trudne lekcje, które na co dzień są udziałem jego i jego rodziców.

Nasz bohater ma na imię Maks i niedawno skończył pięć lat. To wiek jeszcze bardzo młody, pozwolił on już jednak chłopcu nauczyć się sprawnie pisać i czytać, poznać dwa języki i zaprzyjaźnić się z dwoma następnymi oraz zgłębić tajniki matematyki na poziomie programu kilku pierwszych klas szkoły podstawowej. Jego rodzicom natomiast pozwolił na zebranie wielu pozytywnych i negatywnych doświadczeń w tej trudnej i dla nich szkole życia.

## Lekcja pierwsza: Jak rozpoznać geniusza

O geniuszach wiemy coraz więcej. Wiemy, że dokonują przełomowych odkryć, tworzą niesamowitą sztukę, cudowną muzykę, rozwiązują niezwykle trudne zadania, piszą wybitne książki, odkrywają nieznaną galaktyki. Wszystko to wiemy o dorosłych geniuszach, często doceniając ich dopiero po śmierci. Ale czy szczególne zdolności człowieka ujawniają się dopiero w pełnoletności? Kim są i co dzieje się z nimi, gdy są dziećmi? Jak wygląda ich życie? I w końcu – jak ich rozpoznać?

Dziecko zdolne rozpoznać jest dość łatwo i można to zrobić już bardzo wcześnie. Maks zaczął stawiać pierwsze litery tydzień przed drugimi urodzinami – od kilku miesięcy doskonale już je znał, bo zapytany, wskazywał poszczególne z nich w książeczkach. Trochę jednak zajęło mu nauczenie się tego, jak prawidłowo trzymać kredkę. Pierwsze było H – do tej pory nie wytłumaczył rodzicom dlaczego. Być może H miało w sobie jakiś urok geometrii? Bo prawdziwą pasją Maksa – od początku – była matematyka. To ona przyciągała jego uwagę i to właśnie cyfry odkrył najwcześniej (choć pisanie zaczął od liter). Kilka miesięcy później, gdy sprawnie pisał już małe i duże litery w dwóch alfabetach (polskim i rosyjskim) oraz wszystkie cyfry, przyszło czytanie – na głos, bez sylabizowania. Było to chwilę po tym, gdy zaczął mówić, ponieważ prawdopodobnie z powodu tego, że jest dzieckiem dwujęzycznym (polsko-włoskim), „ułożenie” sobie w głowie dwóch języków i dopasowanie do nich narządów artykulacji zabrało mu trochę czasu. Obecnie, jako pięciolatek, liczy właściwie do nieskończoności, a jego największymi pasjami są: geometria, tabliczka mnożenia, potęgowanie, pierwiastkowanie, ułamki oraz układanki logiczne i eksperymenty. Zna pięć alfabetów i wciąż lubi się nimi bawić, analizując je i wskazując istniejące między nimi analogie i różnice. Kaligrafuje też w różnych stylach.

Nudzi się powtarzalnością i rutyną, jest bardzo kreatywny, szuka nowych rozwiązań, nowych sposobów zabawy daną grą. Wielką radość sprawia mu też tworzenie nowych języków zarówno w mowie, jak i w piśmie. Wydaje się, że języki to jego droga do odkrywania nowych, niezbadanych światów. Światów, które dla innych są zwykle niezrozumiałe.

### Lekcja druga: W oczach innych ludzi

Osoby, z którymi najczęściej stykają się rodzice dzieci zdolnych, można podzielić na pięć grup. Są to: najbliższa rodzina i przyjaciele, inne dzieci, rodzice rówieśników ich dziecka, wychowawcy i terapeuci w przedszkolu/szkole/poradniach, ludzie zupełnie przypadkowi. Z każdą z tych grup zarówno dziecko zdolne, jak i jego rodzice wchodzi w inne interakcje i różne doświadczenia stają się ich udziałem.

Pierwsza grupa to najbliższe osoby z otoczenia dziecka – dziadkowie, kuzyni, przyjaciele rodziny. Najczęściej znają dziecko od urodzenia, są oswojeni z jego szczególną „innością” i chociaż niezmiennie robi ona na nich wrażenie, to podchodzą do niej ze spokojem i zrozumieniem. Mają świadomość problemów, z którymi zmagają się dziecko oraz jego rodzina, i próbują dawać wsparcie.

Druga grupa to inne dzieci: w przedszkolu, w szkole, na podwórku. W młodszych latach zazwyczaj nie pojawiają się tu problemy, poza tym że dziecko zdolne ma najczęściej inne zainteresowania niż jego koledzy, więc czasem w zabawie trudno jest im znaleźć wspólny język. Trudniej zaczyna być w szkole, gdzie szczególnie zdolności dziecka i specyfika jego zainteresowań sprawiają, że wśród kolegów pojawiać może się niechęć i zazdrość, co w kolejnych latach prowadzić może do agresji. Nasz bohater jest jednak jeszcze przedszkolakiem, nieświadomym tego, z jakimi problemami przyjdzie mu się zmierzyć w przyszłości. Cieszy się więc ze wspólnych zabaw i próbuje uczyć kolegów tego, co sam kocha. Bardzo lubi jednak przebywać ze starszymi od siebie – dziećmi i dorosłymi, gdyż to oni go inspirują i rozumieją.

Trzecia grupa, z którą stykają się najczęściej rodzice/opiekunowie dziecka zdolnego, to rodzice rówieśników z przedszkola czy szkoły. Jest to grupa najtrudniejsza w kontaktach, gdyż jej reprezentanci zwykle podchodzą do szczególnych zdolności dziecka w sposób emocjonalny. Wynika to najczęściej z psychologicznej potrzeby porównywania się i rywalizacji oraz przekonania każdego z rodziców o tym, że ich dziecko jest najmądrzejsze i najpiękniejsze. Widać to szczególnie wśród matek najmłodszych dzieci, które prześcigają się w licytacji dotyczącej pierwszych ząbków, raczkowania i innych milowych

osiągnięć wieku niemowlęcego. Dziecko zdolne nie podlega schematom, więc trudno jest stawać z nim w szranki, a wszelkie rodzicielskie porównania przynoszą rozczarowanie, najczęściej własnym dzieckiem, niedowierzenie („To matka-wariatka, przewrażliwiona na punkcie własnego dziecka, wymyślająca legendy na jego temat.”), niechęć, a czasem także agresję słowną i próbę deprecjacji dziecka zdolnego przez wyszukiwanie innych potencjalnych niedociągnięć w jego rozwoju („Może słabiej łapie piłkę albo jeszcze nie jeździ na rowerze?”).

Kolejną grupą są wychowawcy i terapeuci w przedszkolu/szkole/poradniach, do których uczęszcza dziecko zdolne. Dzielą się oni zazwyczaj na dwie podgrupy. Pierwsza to ci, którzy rozumieją problem szczególnych zdolności dziecka i niedostosowania systemu edukacji do jego potrzeb – jest to zdecydowanie mniejsza podgrupa. Drugiej podgrupie wychowawców dziecko zdolne przeszkadza, bo jest wymagające, nie podlega schematom, zaburza rytm prowadzonych zajęć, a jego rodzice postrzegani są jako ci, którzy mają przerost własnych niespełnionych ambicji, mający nie wiadomo jakie oczekiwania w stosunku do nauczycieli i którzy popołudniami sadzają dziecko przy biurku i na siłę uczą, bo chcą mieć w domu geniusza. Również wśród specjalistów spotkać można tych, którzy chcieliby udzielić wsparcia, choć nie do końca wiedzą, jak („Bardzo serdecznie państwu współczuję. Czeka was bardzo trudna droga, bo społeczeństwo takich dzieci nie rozumie” – usłyszała mama Maksa od psychologa uniwersyteckiego), oraz tych, dla których dziecko zdolne jest na pewno chore („To dziecko nie jest «normalne», skoro w tym wieku interesuje się cyrylicą!”).

Ostatnią grupą są wszyscy pozostali, często przypadkowi ludzie, z którymi styka się dziecko zdolne i jego najbliżsi. Osoby te najczęściej uważają, że cała rodzina jest w czepek urodzona, w jej życiu będzie tylko różowo, a samo dziecko zdolne nie będzie miało nigdy żadnych problemów, bo przecież cały świat stoi przed nim otworem.

A jakie jest w rzeczywistości dziecko zdolne? Jaki jest Maks? Jak każde dziecko ma lepsze i gorsze dni, chce być kochany i rozumiany i dla własnych rodziców jest po prostu dzieckiem – lubiącym wyzwania i stawiającym trudne pytania, na które odpowiedzi muszą oni czasami dłużej poszukać. Bliscy starają się podsuwać Maksowi inne zajęcia, niezwiązane bezpośrednio z nauką (zabawy na powietrzu, kontakty z rówieśnikami, zwierzętami, aktywności fizyczne, zabawy typowe dla wieku), jednak on ostatecznie i tak do tej nauki wraca. Na interesujących go zadaniach potrafi koncentrować się bardzo długo, nawet dwie, trzy godziny, natomiast gdy zadanie

nie jest dla niego ciekawe lub nie odpowiada jego rozwojowi intelektualnemu – przestaje je wykonywać lub zaczyna przeszkadzać. Maks bardzo potrzebuje intelektualnych wyzwań. W przedszkolu przez większość czasu się nudzi, a w domu sam szuka książek i nowych inspiracji. Bardzo pomagają mu nowe technologie – wiele informacji znajduje w Google, a matematyki i języków uczy się z YouTube'a. Emocjonalnie jest jednak pięcioletkiem z typowymi potrzebami i problemami dziecka w tym wieku. I to właśnie ta dysharmonia rozwojowa jest jednym z najtrudniejszych wyzwań, z którym przyjdzie się zmierzyć jemu i jego najbliższym oraz systemowi edukacji.

### Lekcja trzecia: Co można robić w szkole?

Dla większości dzieci szkoła jest nowym etapem, który przenieść je ma do innego świata – świata wiedzy. Od pierwszych dni tej przygody szkoła odkrywa przed dziećmi nowe, nieznane tereny i stawia niezwykle wyzwania – przed większością dzieci. W swoich założeniach szkoła jest egalitarna, a w praktyce jej poziom dostosowywany jest do dzieci o zdolnościach przeciętnych. Co więc dzieje się z tymi, którzy te tereny już znają, a szukają zupełnie innych wyzwań? Co z dziećmi takimi jak Maks? Okazuje się, że możliwości jest niewiele. W polskim systemie edukacji proponowanych jest kilka rozwiązań edukacyjnych dla dzieci zdolnych, ale czy któreś z nich mogłoby być odpowiednie dla tego chłopca? Maks mógłby pójść do szkoły jako sześciolatek, po roku „przeskoczyć” klasę i znaleźć się od razu w trzeciej. Problem w tym, że chłopiec już dawno opanował całą podstawę programową edukacji wczesnoszkolnej, więc przeskoczenie nawet dwóch klas niczego nie zmieni, a ponadto jego rozwój intelektualny nie idzie w parze z rozwojem emocjonalnym i społecznym. Efektem takiej decyzji mogłoby więc być to, że bardzo by się różnił od pozostałych kolegów, co prawdopodobnie spowodowałoby brak akceptacji i dyskryminację.

Rodzice dziecka mogliby ewentualnie wystąpić o zindywidualizowany tok nauki lub poprosić nauczyciela o zadawanie mu dodatkowych zadań na lekcjach, ale nauczyciel nie zawsze ma czas i siły, by zajmować się dodatkowo dzieckiem zdolnym, wychodząc z założenia, że ono i tak jakoś sobie poradzi, a on musi się zająć tymi, którzy mają problemy ze zrozumieniem podstawy programowej. Dodatkowo zbyt duża indywidualizacja toku nauczania może doprowadzić do tego, że dziecko zostanie pozbawione podstawowej grupy odniesienia, jaką jest klasa, z którą będzie spędzało zbyt mało czasu. Pozostaje trzecie rozwiązanie – edukacja domowa. Tu jednak pojawiają się dwa bardzo istotne problemy: jedno z rodziców Maksa musiałoby zrezygnować z pracy, by móc zająć się edukacją

dziecka, a oprócz tego powinno cały czas się dokształcać po to, by móc odpowiedzieć na jego potrzeby intelektualne. Dodatkowo istnieje ryzyko słabego uspołecznienia chłopca, wynikające z braku grupy rówieśniczej.

Maksowi pozostaje więc w przyszłości nuda w szkole i zajęcia pozaszkolne, których oferta na rynku jest imponująca. W przyszłości – bo Maks ma dopiero pięć lat, a żadne instytucje nie zajmują się dziećmi zdolnymi poniżej siódmego roku życia, więc chłopiec musi na zajęcia odpowiadające jego rozwojowi intelektualnemu poczekać jeszcze 720 dni.

### Lekcja czwarta: Klasa na wymiar

Czy dla Maksa istnieje więc jakkolwiek szansa na edukację odpowiadającą jego potrzebom? Jak musiałaby wyglądać klasa, w której czułby się dobrze? Na pewno powinna być złożona z dzieci do niego podobnych – z dwóch powodów. Po pierwsze zbliżony rozwój intelektualny uczniów znacznie usprawniłby ich edukację, dzieci nie musiałyby się kolejny raz uczyć tego samego, natomiast mogłyby rozwijać swoje rzeczywiste naukowe pasje na poziomie dopasowanym do swoich możliwości. Po drugie przebywanie z dziećmi podobnymi do siebie sprawiłoby, że Maks nie czułby się zawsze wyobcowany i inny wśród kolegów, miałby wokół siebie ludzi, którzy go rozumieją i dzieląją jego zainteresowania. Dzieci zdolne szybciej niż ich rówieśnicy przyswajają wiedzę i potrzebują innych metod kształcenia, więc tradycyjne formy i podział na klasy, w których wiek biologiczny stanowi kryterium przynależności, w ich przypadku nie mają sensu.

Tytułem puenty warto zadać sobie pytanie: „Czy Maks ma więc szansę na swoją <<klasę na wymiar>>?”. Coraz większe zainteresowanie dziećmi zdolnymi, zarówno na poziomie Unii Europejskiej, jak i w różnych środowiskach w Polsce, także w Ministerstwie Edukacji Narodowej, zaczyna dawać nadzieję na to, że i dla Maksa szkoła może stać się prawdziwą przygodą.

### BIBLIOGRAFIA:

- Dragan, A. (2010), *Pomoc państwa i instytucji pozarządowych dla dzieci zdolnych. Opracowanie tematyczne*, Warszawa: Kancelaria Senatu <[www.senat.gov.pl/gfx/senat/pl/senatopracowania/89/plik/ot-577.pdf](http://www.senat.gov.pl/gfx/senat/pl/senatopracowania/89/plik/ot-577.pdf)>
- García-Caro, R. (2013), *Opinion of the European Economic and Social Committee on 'Unleashing the potential of children and young people with high intellectual abilities in the European Union' (own-initiative opinion)*, 2013/C 76/01 <[eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52012IE0963](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52012IE0963)>.

- Limont, W. (2012), *Kształcenie uczniów zdolnych w polskim systemie oświaty – wybrane przykłady*. Referat wygłoszony na międzynarodowej konferencji: Systemowe strategie kształcenia uczniów zdolnych drogą ku edukacji przyszłości, 19–20 października 2012 r., Warszawa.
- Łukasiewicz-Wieleba, J., Baum, A. (2015), *Kompleksowe wspieranie uczniów uzdolnionych. Program WARS i SAWA*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Piotrowski, E. (2003), *Kształcenie specjalne dzieci wybitnie zdolnych*, [w:] W. Dykik (red.), *Pedagogika specjalna*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Tourón, J., Freeman, J. (2017), *Gifted Education in Europe: Implications for policymakers and educators*, [w:] S.I. Pfeiffer (red.), *APA Handbook on Giftedness and Talent*, Washington: American Psychological Association (APA).

#### WYBRANE PROJEKTY:

---

- Talented Children Project <[www.talentedchildrenproject.eu](http://www.talentedchildrenproject.eu)>
- Talentissimo is the European Platform for the Extremely and Profoundly Gifted <[www.talentissimo.eu](http://www.talentissimo.eu)>
- The European Talent Support Network <[www.etsn.eu](http://www.etsn.eu)>

**DR HAB. URSZULA SOLER** Absolwentka polonistyki i socjologii. Adiunkt w Instytucie Nauk Socjologicznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Specjalizuje się w zagadnieniach bezpieczeństwa żywnościowego i edukacyjnego oraz wartościowania technologii. Jest członkiem-założycielem Polskiego Towarzystwa Oceny Technologii, założycielką Legii Akademickiej oraz członkiem m.in. European Communication Research and Education Association w Belgii, Center for Anthropology of Religion and Cultural Change (ARC) w Mediolanie oraz Centrum Badań Ewaluacyjnych i Progностycznych Akademii Leona Koźmińskiego. Od lat aktywnie działa na rzecz dzieci zdolnych. Jest wiceprezesem Fundacji Edukacyjnej „Transformacje” oraz współautorką innowacyjnego projektu edukacyjnego dla dzieci zdolnych w Warszawie.

# Jak wspierać dzieci z trudnościami w uczeniu się na lekcjach angielskiego

DOI: 10.47050/jows.2020.3.77-84

MAGDALENA PATER

Krajowe prawo oświatowe wskazuje, że każde dziecko ma prawo do nauki w szkole najbliższej swojego miejsca zamieszkania. Międzynarodowe przepisy równolegle zobowiązują Polskę do zapewnienia dzieciom o specjalnych potrzebach edukacyjnych<sup>1</sup> dostępu do zwykłych szkół, te zaś „powinny przyjąć je w ramach nauczania stawiającego w centrum zainteresowania dziecko [...]. Takie podejście placówek jest najskuteczniejszym środkiem zwalczania dyskryminacji, tworzenia przyjaznych społeczności, budowania otwartego społeczeństwa”<sup>2</sup>.

Edukacja włączająca jest nieodzownym elementem szkolnictwa. Według UNESCO jej prowadzenie to kwestia sprawiedliwości. Obserwujemy ją na dzień w szkołach, w których jest coraz więcej uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (SPE) – z dysleksją, ze spektrum autyzmu, z zaburzeniami koncentracji, niedosłuchem lub niepełnosprawnością intelektualną.

## Pozytywna postawa

Sukces edukacji włączającej zależy od nas samych – nauczycieli – i wynika nie tylko z naszej wiedzy i umiejętności przekazywania jej uczniom, ale także, a może przede wszystkim, z naszej postawy wobec nich. Musimy być świadomi, że nauczyciel – nawet gdy tego nie chce – jest dla uczniów wzorem do naśladowania, a uczniowie idą za jego przykładem, nawet nie zdając sobie z tego sprawy. Nauczyciel może sprawiać wrażenie osoby, która sprzyja nauczaniu włączającemu, a w duchu myśleć: „Uczniowie niepełnosprawni więcej mogą osiągnąć w szkołach specjalnych” albo: „Gdyby nie było w szkole uczniów z trudnościami, uczniowie nieprzejawiający trudności zyskaliby więcej” – i takie wewnętrzne negatywne emocje mogą utrudniać budowanie pozytywnego klimatu klasy. Nauczyciel nie może okazywać bezradności lub, co gorsza, niechęci wobec niektórych uczniów. Jeśli sobie na to pozwoli, to jego podopieczni również będą się do tego posuwać, a wtedy nie ma mowy o edukacji włączającej.

Na stosunek uczniów do ich rówieśników o specjalnych potrzebach edukacyjnych wpływa też postawa rodziców. Obawiają się oni, że obecność w klasie uczniów z trudnościami w nauce negatywnie wpłynie na poziom wiedzy całej klasy, a ich niechęć wobec takich osób – nawet jeśli głośno nieartykułowana – może być podświadomie przejęta przez dzieci i znaleźć odzwierciedlenie w ich zachowaniu w szkole. W takich sytuacjach niezmiernie ważna jest rola nauczyciela: czasem wystarczy, jeśli przedstawi on

1 Edukacja uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi to temat numeru JOwS 4/2018 (jows.pl/wydania/201804), zaś nauczanie języków obcych w zróżnicowanych klasach podjęto w numerze JOwS 2/2018 (jows.pl/wydania/201802) – przyp. red.

2 UNESCO (1994), *Deklaracja z Salamanki oraz wytyczne dla działań w zakresie specjalnych potrzeb edukacyjnych*, <[bit.ly/3eNfSkh](http://bit.ly/3eNfSkh)>.

zaniepokojonym rodzicom twarde dowody w postaci wyników badań naukowych, które jasno wskazują, że włączanie uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi do szkół ogólnodostępnych nie wpływa niekorzystnie na uczniów bez takich potrzeb<sup>3</sup>. Wręcz przeciwnie: dzięki integracji dzieci budują w sobie akceptację indywidualnych różnic między ludźmi i szacunek do nich oraz przygotowują się do dorosłego życia w społeczeństwie. Co więcej, z badań wynika, że zróżnicowana klasa wymusza niejako na nauczycielu stosowanie innowacyjnych metod nauczania, co jest korzystne dla wszystkich uczniów. Warto więc zorganizować w tej sprawie spotkanie z rodzicami, aby przedstawić im wszystkie zalety edukacji włączającej i rozwiązać ich wątpliwości.

Podsumowując: przekonanie nauczycieli, a co za tym idzie – rodziców i uczniów o korzyściach płynących z włączenia uczniów z SPE do klasy ogólnej jest warunkiem niezbędnym do tego, by to przedsięwzięcie zakończyło się powodzeniem.

### Środowisko uczenia się

Nauczanie w klasie językowej – zwłaszcza w tej zróżnicowanej – wymaga od nauczyciela wypracowania takich metod pracy, które sprawią, że osiągnięcie celów kształcenia i wychowania stanie się realne. W swoim opracowaniu poświęconym praktycznym rozwiązaniom Europejska Agencja ds. Specjalnych Potrzeb i Edukacji Włączającej przekazuje, że „[w]szyscy uczniowie – w tym uczniowie SPE – wykazują poprawę w obszarze uczenia się, jeżeli ich praca jest systematycznie monitorowana, oceniana, planowana i badana”<sup>4</sup>.

### OCENIANIE KSZTAŁTUJĄCE

Poszukując więc skutecznych środków, warto zastosować ocenianie kształtujące, zwane też wspierającym lub pomagającym się uczyć<sup>5</sup>. Wedle jego zasad dziecko uzyskuje od nauczyciela informację zwrotną, która pomaga mu się uczyć. Nie trzeba przy tym rezygnować całkowicie ze stopni, jedynie ograniczyć je na rzecz informacji mówiącej uczniowi, co zrobił dobrze, co należy poprawić oraz

co robić dalej. Nauczyciel wskazuje uczniowi kierunek, staje się przewodnikiem, dzięki któremu dziecko nie błądzi i czuje się pewniej w świecie nauki. Przy okazji stosowania tego rodzaju oceniania można np. umówić się z uczniami, ile razy mogą poprawiać daną pracę, dając im możliwość zdecydowania, w którym momencie sami będą z niej zadowoleni.

### WSPÓLNAUCZANIE

Znakomite efekty w postaci nawiązywania więzi klasowych i wzajemnych interakcji przynosi wspólne nauczanie. Polega na tym, że uczniowie, którzy doskonale rozumieją temat, pomagają uczniom radzącym sobie nieco słabiej, odpowiadając na ich pytania i rozwiewając ich wątpliwości. Korzyść jest obopólna: uczeń tłumaczący drugiemu uczniowi zagadnienie może sprawdzić się w nowej roli nauczyciela i utrwalić sobie informacje, z kolei uczeń, który korzysta z takiej pomocy, więcej zapamiętuje, gdy wsparcie pochodzi od rówieśnika. O tym, kto komu pomaga, decyduje nauczyciel, a wiedzę o tym, kto takiej pomocy potrzebuje, uzyskuje np. za pomocą tzw. techniki świateł drogowych<sup>6</sup>.

### KOLEŻEŃSKA INFORMACJA ZWROTNA

Duży walor integracyjny ma udzielanie koleżance lub koledze z klasy informacji zwrotnej na temat wykonanego przez nich zadania. Uczeń udzielający takiej informacji musi trzymać się ściśle wyznaczonych wcześniej kryteriów sukcesu. Powinien zacząć od wskazania, co w pracy było dobre, wskazać popełnione błędy oraz pokazać, w jaki sposób należy je poprawić. Na początku, gdy uczniowie dopiero się uczą przekazywania informacji zwrotnej, warto podsunąć im do wykorzystania technikę „dwie gwiazdy, jedno życzenie”, w ramach której trzeba znaleźć w ocenianej pracy dwa elementy wykonane dobrze i jeden wymagający poprawy. Niejednokrotnie może się okazać, że rówieśnik zauważył pozytywne elementy pracy kolegi lub koleżanki, których nie dostrzegł nauczyciel, np. docenił estetykę pracy lub zaangażowanie rówieśnika, i zaproponował takie sposoby poprawy błędów,

3 Kalamouka, A., Farrell, P., Dyson, A. i Kaplan, I. (2007), *The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers*, Educational Research, <[www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131880701717222](http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00131880701717222)>.

4 Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami (2005), *Inclusive Education and Classroom Practice in Secondary Education. Summary Report*, s. 6, <[bit.ly/2U9RBNp](http://bit.ly/2U9RBNp)>.

5 O ocenianiu kształtującym można przeczytać więcej na łamach JOWS, m.in. w artykułach M. Molskiej ([jows.pl/artykuly/w-poszukiwaniu-inspiracji-dydaktycznych--ocenie-kszaltujace](http://jows.pl/artykuly/w-poszukiwaniu-inspiracji-dydaktycznych--ocenie-kszaltujace)) i G. Czetwertyńskiej ([jows.pl/artykuly/ocenie-jako-nauczanie-i-uczenie-sie?page=show](http://jows.pl/artykuly/ocenie-jako-nauczanie-i-uczenie-sie?page=show)) czy opisie projektu Formative Assessment Benchmarking ([jows.pl/artykuly/czy-fab-jest-%E2%80%9Efabulous%E2%80%9D-o-walorach-ocenia-kszaltujacego](http://jows.pl/artykuly/czy-fab-jest-%E2%80%9Efabulous%E2%80%9D-o-walorach-ocenia-kszaltujacego)) – przyp. red.

6 Technika świateł drogowych polega na tym, że uczeń ma do dyspozycji sygnalizatory (kartki, kubeczki itp.) w kolorach zielonym, żółtym i czerwonym i, podobnie jak w ruchu ulicznym, zmienia kolory zależnie od stanu swojej wiedzy. Czerwone światło oznacza „stop” i jest to sygnał dla nauczyciela, że nie może iść dalej z materiałem, bo uczeń czegoś nie rozumie. Światło żółte sygnalizuje, że uczeń potrzebuje niewielkiej pomocy, zaś zielone – daje wolną drogę i oznacza, że wszystko jest w porządku, uczeń rozumie zagadnienie i nauczyciel może kontynuować lekcję. Technika zapożyczona z oceniania kształtującego.



o których nie pomyślał nauczyciel (gdyż uczeń miał w pamięci własne tego typu błędy).

Podsumowując: należy stwarzać uczniom możliwość współpracy i współdziałania oraz proponować takie ich formy, które wiążą się w jakimś stopniu z odpowiedzialnością – indywidualną lub zbiorową, aby w ten sposób odpowiednio budować środowisko uczenia się.

### Indywidualizacja nauczania

To, co dobre dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, jest też dobre dla innych uczniów – możemy kierować się tą zasadą nie tylko przy wyborze metod nauczania, ale także materiałów czy podręczników. Publikacje z jasną i przejrzystą szatą graficzną, wydrukowane przy użyciu przyjaznej czcionki (najlepiej bezszeryfowej), bez zbyt wielu „rozpraszcaczy” w postaci zbędnych grafik czy ilustracji przysłużą się wszystkim uczniom, nie tylko tym ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Wybierając zeszyty ćwiczeń, zwracamy uwagę, czy jest w nich wystarczająca ilość miejsca na wpisanie odpowiedzi, czy polecenia są krótkie i zwarte (rozbudowane, wieloetapowe polecenia zawierające polskie i angielskie zwroty sprawiają, że dzieci się gubią) i czy nie ma w nich zbyt wielu zadań wyjątkowo kłopotliwych dla uczniów z trudnościami w uczeniu się. Do takich zadań zaliczają się m.in. te polegające na układaniu wyrazów z rozsypanek literowych (nie do wykonania dla uczniów z dysleksją) oraz ćwiczenia polegające na znalezieniu i poprawieniu błędów (ponieważ utrwalają te błędy). Ten ostatni typ zadań jest od dawna poważnie krytykowany w wielu ujęciach metodycznych.

Takie uniwersalne rozwiązania mogą jednak okazać się niewystarczające, zwłaszcza gdy nauczyciel poszukuje dodatkowych materiałów dla swoich uczniów i pozyskuje je z różnych źródeł. Dlatego, pragnąc z powodzeniem uczyć w zróżnicowanej klasie, powinniśmy dostosowywać treści i formę do indywidualnych potrzeb

i możliwości naszych uczniów. Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi często mają kłopoty z czytaniem i pisanem czy problemy z koncentracją i zapamiętywaniem, toteż materiały dla nich przygotowane powinny zawierać ułatwienia, które pozwolą im się skupić na istocie samych zadań.

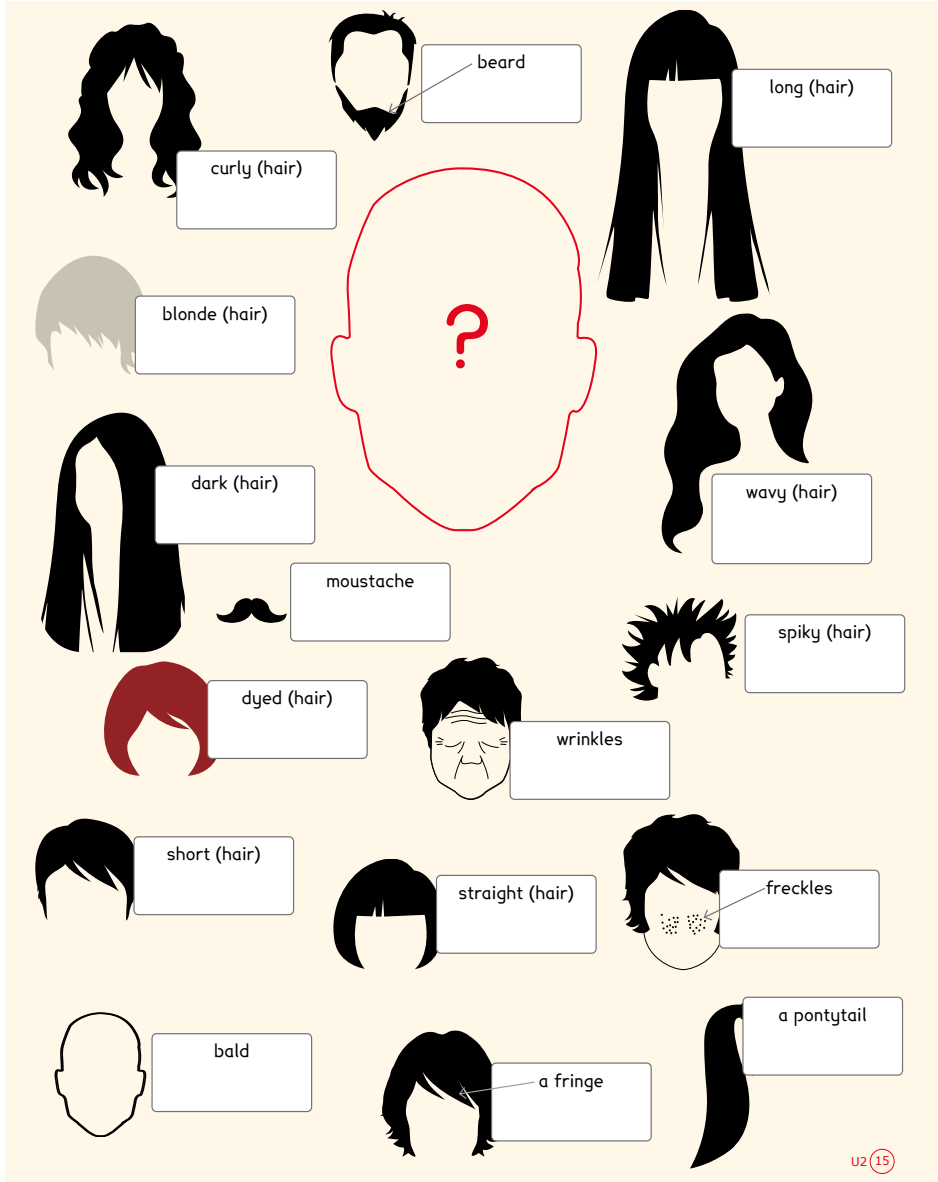
Na kolejnych stronach przedstawiono propozycje i przykłady modyfikacji zadań, które można wykorzystać podczas lekcji. Przy każdej propozycji podano sugestie postępowania w obrębie danej aktywności.

### BIBLIOGRAFIA

- Cybulska, R. (2017), *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w systemie edukacji w świetle nowych przepisów prawa oświatowego*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Chrzanowska, I., Szumski, G. (red.) (2019), *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, „Seria Naukowa”, t. 7, Warszawa: Wydawnictwo FRSE.
- Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami (2014), *Pięć kluczowych przesłań edukacji włączającej. Od teorii do praktyki*, Odense.
- Europejska Agencja Rozwoju Edukacji Uczniów ze Specjalnymi Potrzebami (2012), *Profil nauczyciela edukacji włączającej*, Odense.
- Sterna, D. (2014), *Uczę (się) w szkole*, Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej, Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Szczepkowska, K. (2019), *Edukacja włączająca w szkole – szanse i wyzwania*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.

**MAGDALENA PATER** Starszy redaktor merytoryczny w wydawnictwie Nowa Era, wcześniej redaktor i koordynator programów edukacyjnych w fundacji Centrum Edukacji Obywatelskiej wspierających rozwijanie kompetencji nauczycieli i poprawę jakości pracy polskich szkół. Autorka publikacji z zakresu oceniania kształtującego i tłumaczka tekstów z dziedziny edukacji, z wykształcenia nauczycielka języka angielskiego.

TAB.1. PRZYKŁADY dostosowywania zadań do potrzeb uczniów z trudnościami w uczeniu się.

OBSZAR	ZADANIA I AKTYWNOŚCI
Słownictwo	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nowe słowa należy wprowadzać najlepiej w połączeniu z obrazkiem;</li> <li>- należy zapewnić uczniom możliwość osłuchania się z pojedynczymi wyrazami (wtedy, w przeciwieństwie do dłuższych wypowiedzi, uczeń może skupić się na brzmieniu pojedynczego słowa);</li> <li>- słowa najlepiej utrwalac przez kodowanie, porządkowanie/kategoryzowanie, zadania typu <i>odd one out</i>.</li> </ul> <p>Przykład zadania ćwiczącego znajomość słownictwa z zastosowaniem materiału ikonograficznego oraz porządkowania (kategoryzowania). Materiał ilustracyjny ułatwia nie tylko zapamiętanie nowego słowa, ale też pomaga zrozumieć jego znaczenie bez konieczności sięgania do słownika.</p> <p><b>Przetumacz angielskie wyrazy. Zaznacz jednym kolorem przymiotniki, a innym – rzeczowniki.</b></p>  <p style="text-align: right;"><span style="border: 1px solid red; border-radius: 50%; padding: 2px;">u2 15</span></p> <p><small>Źródło: Super Powers 7. Przewodnik SPE (2020), Warszawa: Nowa Era.</small></p>

Przykład uproszczonego zadania: podajemy uczniom nazwy ubrań do odszukania w wersji angielskiej w diagramie. Prosząc ich o połączenie tym samym kolorem polskich słów i ich angielskich odpowiedników, wprowadzamy strategię uczenia się uwzględniającą kodowanie kolorem.

Znajdź nazwy ubrań w szafie. Szukaj w pionie ↓ lub w poziomie →  
Zaznacz tym samym kolorem ich znaczenie w języku polskim, tworząc pary.

A	D	J	A	C	K	E	T	F	K
J	Z	U	L	B	L	O	U	S	E
G	A	M	T	O	P	K	F	K	J
J	Z	P	R	O	S	K	S	I	C
S	W	E	A	T	S	H	I	R	T
O	V	R	I	S	H	I	S	T	S
C	W	Z	N	J	O	K	A	W	E
K	A	G	E	I	E	C	O	A	T
S	J	D	R	E	S	S	O	J	L
L	A	Z	S	A	N	D	A	L	S

BLUZA
BLUZKA
BUTY
BUTY SPORTOWE
CZAPKA
KOZAKI
KURTKA

PŁASZCZ
SANDAŁY
SKARPETY
SPODNIĘ
SPÓDNICĄ
SUKIENKA
SWETER
TOP

Źródło: Super Powers 7. Bank pomysłów (2020), Warszawa: Nowa Era.

Uwaga: wszelkie ćwiczenia polegające na wyszukiwaniu ukrytych słów są dla dzieci ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi bardzo trudne, ale mogą też być pożyteczne, ponieważ kształcą funkcje wzrokowe potrzebne podczas czytania i pisania. Dla większości dzieci z trudnościami w uczeniu się wykonanie tego ćwiczenia będzie możliwe, jeśli będą wiedziały, jakich wyrazów mają szukać.

Przykład zadania ćwiczącego znajomość słownictwa z zastosowaniem kodu kolorystycznego, tym razem w postaci różnych krojów czcionek. Ułatwienie polega na zapisaniu angielskich słów i ich polskich odpowiedników tą samą czcionką.

Wpisz litery w podanych słowach, tak aby uzyskać wyrazy opisujące elementy krajobrazu. Powstałe wyrazy połącz z ich polskimi odpowiednikami.

las	gó <b>r</b> a	je <b>z</b> ioro	pla <b>ż</b> a	r <b>z</b> eka	<b>m</b> orze	do <b>l</b> ina	wodo <b>s</b> pad
-----	---------------	------------------	----------------	----------------	---------------	-----------------	-------------------

	a				f		l	
	e	a		h				
m	o			t			n	
	i	v		r				
	e	a						
v		l					y	
l			e					
f	o						t	

Źródło: tamże.

## Gramatyka

- nowe struktury gramatyczne najlepiej umieszczają w tabelach, koniecznie z polskimi objaśnieniami;
- kod kolorystyczny pozwoli uczniom zapamiętać dany schemat;
- uczniom należy podać/przypomnieć schemat, z którego powinni korzystać podczas rozwiązywania danego zadania.

Uproszczenie zadania polega na podaniu uczniom schematu, który powinni zastosować.

Powiedz o sobie zdanie warunkowe na dwa sposoby. Następnie zmień osobę lub wymyśl inne zdanie.

have free time tomorrow / learn English

! Mind you! IF + osoba + czynność w PRESENT SIMPLE + osoba + will + czynność  
Osoba + will + czynność if osoba + czynność w PRESENT SIMPLE

Źródło: tamże.


W poniższym zadaniu zastosowano kod kolorystyczny przy wprowadzaniu nowych struktur gramatycznych – przy wprowadzaniu kolejnych zagadnień warto powtórzyć ten sam kod.

Przeczytaj informacje z ramki „Grammar box”. Posłuchaj nagrania i powtórz.

**Grammar box can - umiejętności**


■ Czasownika **can** używamy do mówienia o umiejętnościach.

✓ **TWIERDZENIE**


+
can
+
czasownik


I **can** swim. (Ja) Potrafię pływać.

✗ **PRZECZENIE**


+
can't
+
czasownik

He **can't** swim. On nie potrafi pływać.

✓ **PYTANIE**

can
+

+
czasownik

**Can** he swim? Czy on potrafi pływać?  
 Yes, he **can**. Tak, potrafi.

Źródło: *Super Powers 4. Przewodnik SPE* (2020), Warszawa: Nowa Era.

Uwaga: najczęściej kłopotu sprawiają uczniom z trudnościami w uczeniu się zadania, które wymagają użycia różnych struktur gramatycznych.

## Czytanie

- tekstem powinny towarzyszyć ilustracje (materiał wizualny ułatwia zrozumienie tekstu);
- teksty powinny być podzielone na akapity (należy unikać długich, jednolitych tekstów);
- poszczególne akapity powinny być zatytułowane;
- najważniejsze informacje w tekście powinny być zaznaczone kolorem, tak by łatwo było je odnaleźć;
- pytania do tekstu powinny następować zgodnie z kolejnością pojawiania się w tekście informacji stanowiących odpowiedź (uczniom sprawia trudności poruszanie się po tekście w różne strony);
- najlepiej byłoby, gdyby teksty były pisane powiększoną czcionką.

1

**About Evie**

My name is Evie. Everyone calls me Evie Ears. I have three friends.

My best friend is Ania. She is smart, and she is like a sister to me. She is Polish.

My other two friends are Charly and Noah. It's funny, Charly is a girl – her real name is Charlotte, but we call her Charly.

Everyone loves Noah. He is my cousin and he likes dogs. He is from England. His grandmother and grandfather are Richard and Lily. They are also my grandmother and grandfather! And his father and mother are my uncle and aunt!

Przeczytaj tekst nr 1. Zdecyduj, czy zdania dotyczące tekstu są prawdziwe (T) czy fałszywe (F).

1. Evie Ears has four friends.  T /  F
2. Ania is like a mother to Evie.  T /  F
3. Charly is a girl, and her real name is Charlotte.  T /  F
4. Noah likes cats.  T /  F

W zadaniu powyżej ułatwienie polega na zaznaczeniu tym samym kolorem pytań i fragmentów tekstów, w których można znaleźć na nie odpowiedzi – zawężamy obszar poszukiwań, podpowiadając uczniom, na którym fragmencie powinni się skupić.

Źródło: tamże.

Uwaga: najwięcej trudności przysparzają uczniom z SPE zadania wielokrotnego wyboru, typu „prawda/fałsz”, oraz uzupełnianie luk. Tego typu zadania pojawiają się jednak na egzaminach, do których przystępują także uczniowie z trudnościami, dlatego zamiast takich ćwiczeń unikać, możemy je maksymalnie upraszczać.

Poniżej przykład zmodyfikowanego zadania z lukami. Za pomocą koloru wskazujemy uczniom, na co powinni zwrócić uwagę. W ten sposób prezentujemy kolejną strategię uczenia się – analizę wyrazów pojawiających się przed luką lub po niej.

Przeczytaj tekst o Angeli. Uzupełnij tekst podanymi wyrazami.  
Posłuchaj nagrania i sprawdź.

father family sisters English Italy mother

Angela is from .

She lives in Rome with her .

She has three  – Gina, Sofia, and Martina.

Angela has . He is a teacher and he is French.

Her  is Italian. She's a film star!

Angela speaks three languages – French,  and Italian.

Źródło: tamże.

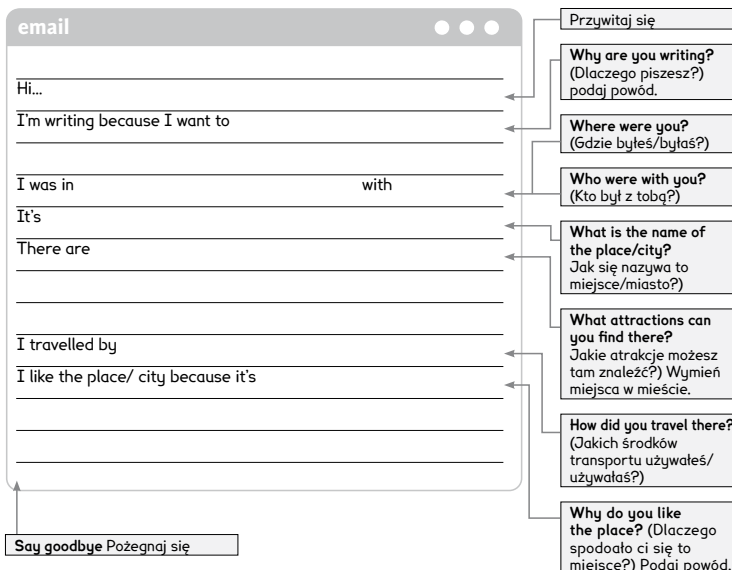
#### Pisanie

- uczeń powinien mieć w zadaniach dużo miejsca na wpisanie odpowiedzi;
- prace pisemne nie powinny być zbyt długie – zamiast tworzenia całości wypowiedzi, proponujemy zadania polegające na ułożeniu jej poszczególnych elementów w odpowiedniej kolejności lub na odwzorowywaniu schematu wypowiedzi;
- warto zastępować dyktanda polegające na pisaniu całych zdań zadaniami, w których uczeń ma wpisać pojedyncze słowa.

Uwaga: uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi mają trudności z dłuższymi formami pisemnymi: pracują wolniej, popełniają mnóstwo błędów (zwłaszcza dyslektycy) i nie potrafią samodzielnie skorygować swojej pracy. Wielu uczniów jest bezradnych wobec pustej kartki.

Warto zacząć ćwiczyć z nimi tworzenie wypowiedzi pisemnych od uzupełniania niewielkich fragmentów listu, postu czy dialogu i stopniowo przechodzić do coraz bardziej samodzielnej pracy.

Napisz e-mail do kolegi/koleżanki, odpowiadając na poszczególne pytania.



The diagram shows an email interface with several lines of text. Arrows point from these lines to boxes containing questions in English and Polish. The questions are:

- Przywitaj się
- Why are you writing? (Dlaczego piszesz?) podaj powód.
- Where were you? (Gdzie byłeś/byłaś?)
- Who were with you? (Kto był z tobą?)
- What is the name of the place/city? Jak się nazywa to miejsce/miasto?
- What attractions can you find there? Jakie atrakcje możesz tam znaleźć? Wymień miejsca w mieście.
- How did you travel there? (Jakich środków transportu używałeś/ używałaś?)
- Why do you like the place? (Dlaczego spodobało ci się to miejsce?) Podaj powód.
- Say goodbye Pożegnaj się

Źródło: tamże.

# Certyfikacja biegłości językowej w ujęciu kształtującym

DOI: 10.47050/jows.2020.3.85-91

MAŁGORZATA MOLSKA

Ocena biegłości językowej i ewaluacja za pomocą certyfikatów nie wykluczają regulacji kształtujących. Komplementarność procesów ewaluacyjnych jest niezaprzeczalną wartością dodaną w procesie kształcenia, w którym konieczność ciągłego rozwoju oraz zdobywania i potwierdzania coraz to nowych umiejętności stawiane są w centrum rozważań dydaktycznych wszystkich podmiotów kształcenia. Ewaluacja biegłości w językach obcych oraz proces testowania i certyfikowania tej biegłości w istocie stają się gwarancją skutecznego uczenia się, jeśli poprzedzają je regulacje formatywne i refleksja w ujęciu kształtującym.

W niniejszym artykule odpowiedź na pytanie: „Czy ewaluacja biegłości językowej dla celów certyfikacyjnych może być kształtująca?”, jest poprzedzona przypomnieniem założeń podejścia kształtującego w nauczaniu oraz opisem teoretycznych ram ewaluacji biegłości językowej o założeniach umocowanych w europejskiej polityce językowej. Kolejna refleksja dotyczy skuteczności pomiaru biegłości, co pozwoli przejść do zagadnienia certyfikacji z uwzględnieniem jego wielopłaszczyznowości jako punktu wyjścia do regulacji kształtujących. To kształcenie w duchu świadomej samooceny, negocjowania wartości i wytwarzania autentycznej potrzeby zdobycia informacji o poziomie własnych osiągnięć dla refleksji, a nie dla oceny czy certyfikatu, ma istotny wpływ na rzeczywisty rozwój osoby uczącej się.

## Ocenianie kształtujące

W międzynarodowej narracji oświatowej ocenianie kształtujące obecne jest już od lat 60. ubiegłego wieku. W obecnie uznawanej definicji podawanej przez Brokharta (2009: 1) utrwalone zostały poszczególne wkłady jej twórców: formatywne podejście w ewaluacji to informacja zwrotna o procesie uczenia się (Scriven 1967), którą nauczyciele mogą wykorzystywać do decyzji dydaktycznych (Bloom i in. 1971), zaś uczniowie – do skutecznego osiągnięcia swoich celów i podnoszenia własnych umiejętności (Sadler 1989). Ocenianie w duchu kształtującym zwiększa motywację uczniów do pracy (Black i Wiliam 1998, 1998a, 2003), co na początku XXI wieku przybiera postać ogólnego zalecenia: ocena formatywna ma za zadanie kształtować kierunek przyszłego uczenia się (Wiliam i Thomson 2007). Ocenianie kształtujące wpisuje się w paradygmat ciągłego rozwoju, a zatem odzwierciedla zasadność idei uczenia się przez całe życie. Dialog, współpraca, zaufanie, celowość, transparentność, proces, różnorodność, autonomia, informacja zwrotna – to kluczowe hasła podejścia kształtującego w edukacji. Hasła, które jedynie w świadomym, refleksyjnym dążeniu do tworzenia językowej tożsamości, jednostkowej i zbiorowej podmiotowości użytkowników języka mogą nabrać realnego wymiaru i stanowić o ich edukacyjnej wartości oraz zapewniać skuteczność codziennych praktyk w procesie nauczania/uczenia się języków obcych. Ocenianie we współczesnej glottodydaktyce

ma liczne funkcje do spełnienia, równie liczne są narzędzia przeznaczone do ich realizacji. Nie sposób myśleć o świadomym i skutecznym procesie ewaluacji w ujęciu fragmentarycznym. Ewaluacja kształtująca, podobnie jak określanie biegłości językowej, jawią się jako koncepty komplementarne, bo współwystępujące, toteż w pełni uzasadnione wydaje się analizowanie ich wspólnie w obliczu wyzwań kształcenia językowego XXI wieku.

W podejściu kształtującym w edukacji, kładącym nacisk na proces, użytkownik języka ma większe szanse dostrzec swój rosnący potencjał, aniżeli uzyskując zaświadczenie o poziomie swoich umiejętności w ramach jednorazowej sytuacji weryfikacyjnej. Prawdziwym wyzwaniem dla systemu staje się uwrażliwienie uczących się na potrzebę wyciągnięcia dla siebie maksymalnych korzyści z takiej jednorazowej sytuacji weryfikacyjnej i konieczność traktowania jej jako punktu wyjścia do dalszego rozwoju.

### Ewaluacja biegłości dla celów certyfikacyjnych w europejskiej polityce językowej

Ewaluacja biegłości językowej jako część europejskiej polityki językowej jest dziedziną wieloaspektową, obejmującą różne płaszczyzny języka obecnego w systemach edukacyjnych i życiu publicznym. Poczawszy od określenia jej głównej funkcji (status), tworzenia narzędzi (korpus), procedur organizowania i wdrażania procesów egzaminacyjnych/certyfikacyjnych (przyswajanie) (Philipson 2003: 14), jest dobrze usystematyzowanym zbiorem zasad. Każde bowiem postępowanie w procesie potwierdzania biegłości językowej musi znaleźć swoje uzasadnienie w powszechnie uznanych i czytelnych standardach ewaluacji (Urbanikowa 2011). Są one niezbywalnymi gwarantami rzetelności i trafności pomiaru. W Polsce funkcję normatywną pełni w tym zakresie od 2001 r. *Europejski system opisu kształcenia językowego* (ESOKJ 2003, wyd. pol., ang. CEFR, fr. CEFR). Projekt stworzenia w latach 70. ubiegłego stulecia poziomów progowych, opracowanych dla poszczególnych języków narodowych i regionalnych stał się bazą do stworzenia europejskiego materiału do refleksji jako początku ewolucji w nauczaniu/uczeniu się języków obcych (Puren 2006). ESOKJ został uznany za podstawowy dokument Rady Europy w dziedzinie glottodydaktyki (Komorowska 2007: 255), stanowi stały punkt odniesienia w pracach nad skutecznym kształceniem językowym (Riba 2009: 124). Gdy chcemy, choćby częściowo, odpowiedzieć na pytanie, czym jest *Europejski system opisu kształcenia językowego*, będący tytułem rozdziału 1.1 (ESOKJ 2003: 13), i w jakich dziedzinach można myśleć o jego przydatności, nasuwają się następujące kwestie:

opracowanie programów nauczania/uczenia się języków obcych, organizowanie ewaluacji biegłości językowej do celów certyfikacji z określeniem kryteriów w kategoriach osiągnięć, jak również planowanie i organizowanie samokształcenia, które z kolei odwołuje się do uświadomienia uczącym się wszystkich komponentów skutecznego kształcenia (formułowanie osiągalnych celów, dobór materiałów i samoocena).

Wszeczhronność i wieloaspektowość zagadnień poruszanych przez ESOKJ wynikają z założeń jego twórców. W ujęciu teoretycznym (Rosen 2007: 13–14) ESOKJ nie jest w żadnym wypadku materiałem o charakterze preskrypcyjnym, narzucającym metody nauczania i cele kształcenia (Tagliante 2005: 35). W wersji polskojęzycznej czytamy:

Nie jest naszym zamiarem nakazywanie odbiorcom, co należy robić i w jaki sposób [...] Tak jak w przypadku każdej publikacji, czytelnik decyduje ostatecznie o tym, w jaki sposób może i chce z niej skorzystać. (ESOKJ: 7)

ESOKJ nie daje gotowych rozwiązań w kontekście ewaluacyjnym. Zawiera ogółem 514 deskryptorów, które nie stanowią gotowego przepisu na stworzenie doskonałego testu. W dokumencie zamieszczona została informacja, że przedstawione w nim wskaźniki biegłości językowej „to jedynie niezobowiązujące propozycje, mające służyć refleksji, dyskusji i dalszym działaniom” (ESOKJ 2003: 9). Jako dokument o charakterze uniwersalnym ESOKJ stanowi punkt odniesienia i umożliwia tworzenie różnych narzędzi pomiaru, różnych, ale porównywalnych. Certyfikacja znalazła bardzo szerokie zastosowanie w europejskiej polityce oświatowej. Różnorodność publikacji Rady Europy, wśród których znaleźć można: *FREPA. System opisu pluralistycznych podejść do języków i kultur* (fr. CARAP), instrukcję odnoszenia egzaminów do ESOKJ (ang. Manual for Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages) oraz liczne publikacje będące wynikiem prac prowadzonych przez Centrum Języków Nowożytnych (ECML) w Grazu (m.in. Noijons, Beresova i in. 2011) i ich merytoryczne opracowania zapewniają solidny fundament pod świadomy i refleksyjny mechanizm pomiaru oraz takie tworzenie praktycznych, rzetelnych i trafnych testów, dzięki któremu będzie można skutecznie ocenić uzyskany poziom biegłości językowej. Innymi słowy opisują wszystkie etapy konstruowania testu aż po analizę i sposoby przekazywania jego wyników. Uniwersalność zapisów dokumentu Rady Europy z 2011 roku to kolejna próba nakreślenia ram działań ewaluacyjnych, deskryptywnych, przejrzystych, dających się zastosować



w różnych podejściach. Czytamy w nich jedynie o inspirowaniu do podejmowania świadomych, przemyślanych decyzji w przestrzeni oceniania (Piccardo, Berchoud i in. 2011: 11).

### Złożoność procesów ewaluacyjnych – skuteczny pomiar certyfikacyjny

Traktowanie ewaluacji biegłości językowej dla celów certyfikacyjnych jako komplementarnej wobec regulacji kształtujących w ocenianiu jest jak najbardziej uzasadnione i konieczne. W perspektywie wymienionych europejskich publikacji oświatowych ewaluacja w kształceniu językowym jest złożona, wielopłaszczyznowa i wielowymiarowa. Zadania, które przed nią stawia współczesna glottodydaktyka, są rozliczne: wspieranie, promowanie i nauka współodpowiedzialności, sprzyjanie procesom uczenia się, waloryzowanie błędu jako niezbywalnego elementu każdego skutecznego procesu uczenia się (Sujecka-Zajac i in. 2015: 13). Ewaluacja jest pojęciem niezmiernie pojemnym, o dużej semantycznej plastyczności, dzięki której staje się również sprzymierzeńcem dynamicznego rozwoju każdego użytkownika języka, daje przestrzeń na swobodne, refleksyjne działania w procesie jego akwizycji. Jest integralną częścią tego procesu, zwłaszcza kiedy myślimy o podejściu kształtującym w optyce uczenia się przez całe życie.

Ewaluacja biegłości językowej dla celów certyfikacyjnych, niepowiązana z realizacją programu nauczania, niefunkcjonująca jako skrojony na wymiar bilans czy sprawozdanie, może być traktowana jako część procesu nauczania/uczenia się języka obcego. Innymi słowy, ocena biegłości (językowej) poświadczona certyfikatem jest potwierdzeniem nabytych wcześniej umiejętności, które znajdują swoje odzwierciedlenie w pewnych ustalonych odgórnie normach. Ewaluacja biegłości językowej to złożony i wieloetapowy proces, wymagający zaangażowania wielu osób zarówno w sferze planowania i tworzenia, jak i rzetelnego przeprowadzania egzaminów, sprawdzania i analizy ich wyników. Złożoność tego procesu wskazuje jasno na konieczność uważności i refleksyjności na każdym jego etapie. Na każdą formę sprawdzania i kontroli osiągnięć uczniów składają się elementy tworzące swoistą hierarchię, bez których ocena nie byłaby w pełni miarodajna. O ile Komorowska (2002), w oparciu o ESOKJ, tworzy trójczłonowy model oceniania, charakteryzujący się trafnością, rzetelnością i praktycznością pomiaru, o tyle Niemierko (2002) proponuje aż pięć właściwości sprawdzania osiągnięć. Są nimi: bezstronność sytuacji sprawdzania, dokładność punktowania wyników sprawdzania, rzetelność metody

sprawdzania, trafność metody sprawdzania i jej obiektywizm. Dopełnieniem tego obrazu są badania Bachman i Palmer z 1996 roku, zdaniem których nadrzędną cechą dobrego testu jest użyteczność (ang. *usefulness*). Badaczki definiują ją jako wypadkową sześciu cech: trafności, rzetelności, autentyczności, interakcyjności (tzw. zaangażowania intelektualnego i emocjonalnego), wpływu na proces kształcenia i praktyczności (Bachman i Palmer 1996: 17). Pomiar certyfikacyjny ma duże szanse na to, aby być pomiarem skutecznym, ale tylko wtedy, kiedy narzędzia tego pomiaru tworzone są przez specjalistów z zakresu ewaluacji, dla których tworzenie list zagadnień, standardowych procedur i kryteriów czy organizacja szkoleń dla egzaminatorów są gwarantami tworzenia testów w miarę możliwości obiektywnych, rzetelnych, trafnych i praktycznych.

### Kształtujący wymiar certyfikacji – regulacje, potrzeby

W spojrzeniu na ewaluację biegłości językowej z perspektywy kształtującej kluczowe stają się pytania o to, czy certyfikacja rozumiana jako systemowa regulacja jest odzwierciedleniem realnych potrzeb wszystkich podmiotów edukacji. Czy w dynamicznie zmieniającym się świecie – świecie mobilności i nowych technologii – potrzeba lub wspomniana użyteczność uzyskania poświadczenia kwalifikacji czy potwierdzenia poziomu nabytych umiejętności, określonych w stosunku do pewnej normy, jest potrzebą kreowaną przez system czy przez osoby ubiegające się o taki certyfikat? Innymi słowy, czy to system narzuca konieczność mnożenia certyfikatów, dla ulepszenia swojego funkcjonowania, czy sami użytkownicy potrzebują zaświadczenia do potwierdzenia swojego świadomego rozwoju?

Można pokusić się o stwierdzenie, że odczuwanie konieczności odwoływania się do norm uznaniowych jest sygnałem braku zaufania, nie tylko do innych, ale również do samego siebie. Regulacje zewnętrzne niejako zwalniają uczących się z prawdziwego, autentycznego śledzenia swoich osiągnięć. Jeśli przyjrzeć się postawie rodziców w stosunku do ocen i osiągnięć ich dzieci, to owa norma wyklucza ich niejako z konieczności refleksyjnej obserwacji i kontroli. Potrzeba kontroli jest autentyczna (daje poczucie sprawczości), niemniej jednak często cedowana jest na organy weryfikujące. Certyfikacja rozumiana jako systemowa regulacja oceny biegłości daje sztuczne poczucie kontroli i ważności, pozorne poczucie bezpieczeństwa. Jej kształtujący wymiar dostrzegać można natomiast w odczuwaniu przez użytkownika języka **potrzeby** certyfikacji w procesie własnego uczenia się, przez co

powstaje przestrzeń do autoregulacji, elementu niezbywalnego w ewaluacji kształtującej.

W analizie wpływu testu/egzaminu na proces kształcenia ważne wydaje się podkreślenie jego mikro- i makropoziomu (Bachman i Palmer 1996: 29). W tym zamkniętym układzie opartym na braku zaufania są nie tylko uczący się, ale również nauczyciele, w pełni świadomi negatywnej oceny zjawiska zwanego *washback effect*, skutkującego „uczeniem pod egzamin” (Komorowska 2004: 43). Nauczyciel, często zdeterminowany ocenianiem jakości swojej pracy na podstawie średniej arytmetycznej ocen uczniów z egzaminu, ćwiczy rozwiązywanie arkuszy egzaminacyjnych lub zadań publikowanych przez wydawnictwa edukacyjne. W obawie przed niską oceną jakości swojej pracy nie ufa własnym umiejętnościom. Ponadto umacnia się w przekonaniu, że jest to najlepsza forma przygotowania do egzaminu, podobnie jak rodzice utwierdzają się w przekonaniu, że szkoła z czołówki edukacyjnych rankingów będzie najlepsza dla ich dziecka. Im bardziej odczuwalny jest brak zaufania w przestrzeni edukacyjnej, tym większą wagę przypisuje się funkcji ewaluacyjnej certyfikacji.

W dziedzinie wskaźników zaufania społecznego i wyników badań w zakresie diagnoz społecznych praca dwóch francuskich badaczy z Lille, Jacquesa Rodrigueza i Jean-Michela Wachserberga, wydaje się wyjątkowo interesująca. Przywołują oni analizy kilku europejskich ośrodków badających poziom zaufania społecznego w krajach europejskich w latach 1981–2004. Wyniki wymienionych badań pozwalają stwierdzić, że krajami o najwyższym poziomie zaufania społecznego są: Norwegia, Dania, Szwecja i Finlandia. Porównując te dane z raportem *Diagnozy społecznej* przeprowadzonej w Polsce pod kierunkiem Janusza Czapińskiego (zostały w niej również ujęte europejskie ośrodki badawcze) w latach 2006–2015, widać, że w czołówce wskaźnika zaufania społecznego znajdują się te same kraje, ale w innej konfiguracji: Dania, Finlandia, Norwegia, Szwecja. Na wykresach badań z pierwszej dekady XXI wieku Polska zajmuje pod tym względem jedno z ostatnich miejsc (14.), jest daleko za Francją, Niemcami czy Hiszpanią. W polskiej przestrzeni społecznej problem braku zaufania jest alarmujący i dotyczy on również obszaru edukacji.

Przykładami państw o wysokich wskaźnikach zaufania społecznego są kraje skandynawskie, wśród których w ścisłej czołówce znajduje się Finlandia. Analiza wskaźników poziomu zaufania w krajach europejskich nie daje podstaw do uzasadnienia umocowania zależności między poziomem zaufania a skutecznym kształceniem, otwiera jednak przestrzeń do refleksji. Proces

kształcenia nakierowany na zbiorową skuteczność (ang. *collective efficacy*), wielopłaszczyznowy rozwój oparty na zaufaniu i współpracy wszystkich jego uczestników jest wyzwaniem, które polska edukacja powinna podjąć.

Odczuwanie potrzeby odwołania się do norm zewnętrznych stawia niejako sam obiekt oceny, czyli uczącego się, w centrum refleksji. Innymi słowy, uzasadniamy, co certyfikacja pozwala zrozumieć samemu użytkownikowi języka. W społeczności o niskim poziomie zaufania daje ona jedynie pozorne poczucie bezpieczeństwa. Czym innym jest jednak zastanawianie się nad samym procesem certyfikacji i tym, co dzięki niemu zyskuje uczący się języka. Certyfikacja bowiem jest potwierdzeniem biegłości językowej, a zatem potwierdzeniem posiadania kompetencji, czyli poniekąd poświadczeniem umiejętności skutecznego działania.

W obecnym systemie szkolnictwa, zdominowanym niejako przez ocenę wiedzy, a nie umiejętności, certyfikacja powinna stanowić niezbędny czynnik, cenny i potrzebny w procesie budowania kapitału językowego kompetentnego użytkownika języka, jego tożsamości językowej. O ile w ocenie wiedzy ważne jest sprawdzenie jej zakresu i głębi zrozumienia, o tyle w ocenie kompetencji rozumianej jako umiejętność skutecznego działania istotne stają się: rozwiązywanie problemów, stosowanie wiedzy w praktyce, proces uczenia się i skutecznego komunikowania. Innymi słowy, proces certyfikacji pozwala ustalić nie tyle to, czy transfer kapitału intelektualnego był pomyślnie zrealizowany (a użytkownik języka posiadał pewną wiedzę), ale czy jest on kompetentnym posiadaczem tej wiedzy, a zatem zdolnym z niej skorzystać do osiągnięcia swoich własnych bądź wyznaczonych mu celów.

### Brak zaufania i potrzeba regulacji kształtujących

Każda forma działania edukacyjnego ma wymiar etyczny i podlega wartościowaniu. O kodeksie etycznym pomiaru dydaktycznego traktuje amerykańskie opracowanie z 1995 roku. Kodeks ów obejmuje następujące dziedziny: konstrukcja narzędzi pomiaru, publikowanie narzędzi pomiaru, wybór narzędzi, zastosowanie pomiaru, punktowanie wyników pomiaru, wykorzystanie i komunikowanie wyników pomiaru, nauczanie zasad pomiaru pedagogicznego i ewaluacja programów edukacyjnych oraz badania naukowe (Shmeiser, Geisinger i in. 1995). Kodeks etyczny warunkuje niejako konieczność przestrzegania pewnych norm. Często traktujemy takie wytyczne jako obowiązki: wskazują one, jak mamy postępować, ale nie mówią, co mamy robić. Osoba odpowiedzialna za przeprowadzenie pomiaru biegłości językowej może działać rzetelnie z punktu widzenia jakości pomiaru, jednak cele,

których dotyczy pomiar, mogą być niesłuszne, a nawet szkodliwe dla innych. Bezcelowe w procesie kształcenia językowego wydaje się na przykład zbyt częste certyfikowanie lub obejmowanie ewaluacją biegłości językowej grup, których poziom radykalnie odbiega od poziomu samego narzędzia pomiaru. Dodatkowo zastosowanie etyki w pomiarze osiągnięć nie zawsze jest zadaniem łatwym. Objęcie badaniem biegłości językowej różnych grup, których interesy się różnią, wyklucza niejako stosowanie zasady powszechności. W takiej sytuacji pytanie, czy zasady dotyczące szeroko rozumianego pomiaru osiągnięć mogą zostać uznane za ogólnie obowiązujące, może stać się początkiem nowej refleksji nad koncepcją etyki pomiaru osiągnięć.

Wymiary oceniania bardziej kontrowersyjne (ocenianie jako narzędzie selekcji, karania, zemsty) aniżeli sam fakt skutecznego i etycznego certyfikowania biegłości językowej istniały na długo przed pojawieniem się ESOKJ. Jednostkowe odczuwanie potrzeby certyfikacji bądź uwrażliwienie na zasadność regularnej ewaluacji pomiaru osiągnięć w procesie nauczania/uczenia to właśnie ten obszar, w który wpisuje się paradygmat kształtujący. Z wieloletnich badań Hattiego (2012) wynika, że czynnikiem mającym olbrzymi wpływ na tzw. sukces w akwizycji języka jest umiejętność autoregulacji, a zatem jedno z głównych założeń podejścia kształtującego w edukacji. Kiedy celem nie jest ocena ani uzyskanie certyfikatu, a właśnie gotowość do dystansowania się od pewnych wartości, do komunikowania naturalnej potrzeby zdobycia informacji o swoich osiągnięciach, do pracy nad sobą w duchu autoewaluacji – można mówić o rzeczywistym i pełnym rozwoju osoby uczącej się.

Proces kształcenia językowego w XXI wieku skupia się przede wszystkim na ciągłości rozwoju, odpowiedzialności i współpracy (De Corte 2012: 33). Zgodnie z wieloletnimi badaniami Hattiego, to właśnie podejście kształtujące daje przestrzeń do uwrażliwiania na wielopłaszczyznowość procesów regulujących nauczanie, a w tym na różne oblicza ewaluacji. Dzięki umieszczeniu w centrum uwagi właśnie procesu użytkownik języka jest niejako konsekwentnie nakierowywany na rozwój, ma większe szanse dostrzec swój rosnący potencjał. Akwizycja języka w duchu ewaluacji kształtującej pozwala na skuteczniejsze działanie i traktowanie certyfikacji (tzn. poświadczenia umiejętności/biegłości językowej w ramach jednorazowej sytuacji weryfikacyjnej) jako elementu gwarantującego ciągły rozwój w tym procesie. Parisot (1998) twierdził, że docymologia (często, choć niesłusznie, certyfikację/pomiar certyfikacyjny utożsamia się z szeroko pojętą testomanią) potrafi wskazać

problemy, nie dając przy tym żadnych wskazówek, jak je rozwiązywać. Certyfikat sam w sobie ma małą moc kształcącą; daje jedynie informację o zdobytych (bądź nie) umiejętnościach. Jednak potraktowanie go w kontekście bardziej złożonych regulacji kierujących naszym procesem kształcenia daje szansę na wyjście poza schemat: zdał/nie zdał. Pozwala niejako spojrzeć na wynik w szerszej perspektywie i wyciągnąć odpowiednie wnioski mające na celu kierowanie naszym rozwojem. Podejście kształtujące daje taką możliwość, gdyż realizuje główny cel edukacji, którym jest promowanie uczenia się świadomego, refleksyjnego, odpowiedzialnego i autonomicznego w relacjach opartych na zaufaniu.

### Podsumowanie

Proces ewaluacji certyfikacyjnej określanej jako użyteczna, czyli rzetelnej, trafnej i praktycznej, również autentycznej, obiektywnej i dokładnej, jest złożony i wymaga, aby egzamin był testem ogólnej biegłości językowej w celu potwierdzenia, że kandydat posiadał „umiejętność radzenia sobie w rzeczywistych sytuacjach” (ESOKJ: 159) i dysponując znajomością języka na odpowiednim poziomie, może swobodnie funkcjonować w różnych obszarach komunikacji prywatnej lub zawodowej. To proces, w którym egzamin jest zgodny ze skalami biegłości opisanymi w ESOKJ, a stosowanie wskaźników biegłości (tzw. deskryptorów) do tworzenia testów językowych jest wynikiem zbiorowej i wieloetapowej pracy zakładającej kolektywny wybór, dopasowanie, a czasem zmianę i adaptację.

Proces ewaluacji certyfikacyjnej jest potrzebny, jego wartość jest niezbywalna na rynku oświaty czy pracy. Nie należy jednak zapominać, że nie jest celem samym w sobie. Jest ważnym ogniwem poświadczającym biegłość językową na danym poziomie. W bliżej nieokreślonej przyszłości powodem, dla którego certyfikowanie biegłości językowej, rozumianej jako jednorazowa sytuacja weryfikacyjna, mogłoby jeszcze zmienić swoje cele, będzie era wejścia w przestrzeń edukacyjną według konceptu *block-chainu*, pojęcia o bardzo dużej pojemności semantycznej. Idea „łańcucha edukacyjnego” jest najprawdopodobniej kolejnym krokiem w stronę edukacji przyszłości, kiedy to proces akwizycji języka i ciągła kumulacja wyników będą niejako naszym wirtualnym językowym paszportem poświadczającym nasze umiejętności. Edukacyjny dorobek, kumulowany na wszystkich etapach kształcenia, będzie naszym kapitałem, dosłownie i w przenośni, kartą przetargową w negocjacjach o pracę, aż wreszcie wizytówką, certyfikatem bądź dyplomem, poświadczającymi nasz rozwój i osiągnięcia.

Aby certyfikacja zyskała wymiar kształtujący, należy myśleć o niej w taki sposób: badanie biegłości jest jedynie etapem, zaś przeniesienie punktu ciężkości z wyniku na proces pozwoli skupić się na efektywnym działaniu, które otrzymany certyfikat powinien wyzwalać. Certyfikacja może być kształtująca, o ile nie zapomnimy, że w obliczu wyzwań XXI wieku kluczowe staje się właśnie nastawienie na rozwój i skuteczne działanie. Ta gotowość do uczenia się staje się niejednokrotnie istotniejsza niż ewentualne luki w naszych kompetencjach (De Corte 2012). Zdolność oraz chęć rozwoju (często szybkiego) i przyswajania kolejnych umiejętności jest kluczową kompetencją przyszłości. Przestrzenią, w której wspomniana kompetencja znalazłaby podatny grunt, jest społeczeństwo o wysokim kapitale społecznym, społeczeństwo obywatelskie, tolerancyjne, otwarte na wielokulturowość i różnorodność, edukowane w duchu kształtującym, dające możliwość rozwijania podmiotowości jednostkowej i zbiorowej.

#### BIBLIOGRAFIA

- Bachman, L., Palmer, A. (1996), *Language Testing in Practice*, Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L., Palmer, A. (2010), *Language Assessment in Practice*, Oxford: Oxford University Press.
- Black, P., Wiliam, D. (1998), *Assessment and Classroom Learning*, „Assessment in Education: Principles, Policy & Practice”, 5(1), s. 7–74.
- Black, P., Wiliam, D. (1998a), *Inside the Black Box: raising standards through classroom assessment*, London: School of Education, King's College.
- Black, P., Wiliam, D. (2003), *In praise of educational research: formative assessment*, „British Educational Research Journal”, 29(5), s. 623–654.
- Bloom, B.S., Hastings, J.T. i in. (1971), *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*, New York: McGraw-Hill.
- Corte, E., de (2012), *Constructive, Self-Regulated, Situated, and Collaborative Learning: An Approach for the Acquisition of Adaptive Competence*, „Journal of Education”, 192 (2/3), s. 33–47, <doi.org/10.1177/0022057412192002-307>, [dostęp: 10.04.2020].
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2003), *Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment: Manual, Preliminary Pilot Version*, Strasbourg: Language Policy Division, <bit.ly/2FgynBu>, [dostęp: 10.04.2020].
- Council of Europe (2009), *Relating Language Examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment (CEFR), A Manual*, Strasbourg: Language Policy Division, <www.coe.int/t/dg4/linguistic/manuel1\_en.asp>, [dostęp: 10.04.2020].
- Council of Europe (2009a), *Reference Supplement to the Manual for Relating Examinations to the CEFR*, Strasbourg: Language Policy Division, <www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/ManualForewordContSectA\_2009\_en.pdf>, [dostęp: 10.04.2020].
- Czapiński, J., Panek, T. (2015), *Social Diagnosis 2015 – objective and subjective quality of life in Poland*, t. 9, nr 4, Warszawa: Rada Monitoringu Społecznego.
- Hattie, J. (2012), *Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning*, Oxon: Routledge.
- Ketele, J.M., de (1986), „L'évaluation du savoir-etre”, [w:] J.M. De Ketele (red.), *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?*, Bruxelles: De Boeck, s. 179–208.
- Komorowska, H. (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska, H. (2004), *Polityka językowa – warianty rozwiązań w krajach europejskich*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 38–45.
- Komorowska, H. (2005), *Testowanie językowych osiągnięć uczniów – trudności i zagrożenia*, „Języki Obce w Szkole”, nr 6, s. 41–51.
- Komorowska, H. (2007), *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957–2007)*, Warszawa: CODN.
- Martyniuk, W. (red.) (2010), *Aligning Tests with the CEFR. Reflections on using the Council of Europe's draft Manual*, „Studies in Language Testing”, nr 33, Cambridge: Cambridge ESOL/Cambridge University Press.
- Niemierko, B. (2002), *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa: WSiP.
- Noijons, J., Beresova, J., Breton, G., Szabo, G. (2011), *Relating language examinations to the Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (CEFR): Highlights from the Manual* (fr. *Relier les examens de langues au Cadre européen commun de référence pour les langues: Apprendre, enseigner, évaluer (CEFR) Les points essentiels du Manuel*), Graz: Conseil de l'Europe.
- Parisot, J.-C. (1988), „Le paradigme docimologique: un frein aux recherches sur l'évaluation pédagogique?” *L'évaluation en question*, CPEC, ESF, Paris.
- Philipson, R. (2003), *English-only Europe? Challenging language policy*, London, New York: Routledge.
- Piccardo, E., Berchoud, M., Cignatta, T., Mentz, O., Pamuła, M. (2011), *Pathways through assessing, learning and teaching in the CEFR* (fr. *Parcours d'évaluation*,

*d'apprentissage et d'enseignement à travers le CECR).*

Graz: ECMLV/ Conseil de l'Europe.

- Puren, C. (2006), *Le Cadre Européen Commun de Référence et la réflexion méthodologique en didactique des langues-cultures: un chantier à reprendre*, „Synergies Europe”, nr 1, <[www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article35](http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article35)>.
- Riba, P. (2009), *Conception et validité de tâches évaluatives dans une perspective actionnelle*, „Le français dans le monde, recherches et applications”, nr 45, s. 124–132.
- Rodriguez, J., Wachsberger, J.-M. (2009), *Mesurer la confiance, dénoncer la défiance: deux économistes au chevet du modèle social français*, „Revue française de sociologie”, s. 151–176.
- Rosen, É. (2007), *Le point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris: Clé International.
- Sadler, R. (1989), *Formative assessment and the design of instructional systems*, „Instructional Science”, 18, s. 119–144.
- Scriven, M. (1967), *The methodology of evaluation*, [w:] R. Tyler i in. (red.), *Perspectives of curriculum evaluation*, Chicago: Rand Mac Nally, s. 39–83.
- Shmeiser, C.B., Geisinger, K.F., et.al. (1995), *Code of Professional Responsibilities in Educational Measurement*, Washington: NCME.
- Sujecka-Zajac, J., Sobolew, L. (2015), *Ramy teoretyczne i praktyczne ewaluacji biegłości językowej. Przykład egzaminów certyfikacyjnych z języków obcych na Uniwersytecie Warszawskim*, [w:] J. Sujecka-Zajac (red.), *Ewaluacja biegłości*

*językowej. Od pomiaru do sztuki pomiaru*, Warszawa: Rada Koordynacyjna ds. Certyfikacji Biegłości Językowej UW, s. 11–31.

- Tagliante, Ch., (2005), *L'évaluation et le cadre européen*, Paris: Clé International.
- Urbanikowa, J. (2011), *Europejska polityka językowa i jej implikacje dla polskich szkół wyższych na przykładzie Uniwersytetu Warszawskiego*, [w:] W. Martyniuk (red.), *Internacjonalizacja studiów wyższych*, Warszawa: FRSE, s. 93–124.
- Wiliam, D., Thomson, M., (2007), *Integrating Assessment with Instruction: What Will It Take to Make It Work?*, [w:] C.A. Dwyer (red.), *The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning*, Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates, s. 53–82.

**DR MAŁGORZATA MOLSKA** Pracuje w Zakładzie Dydaktyki Języków Romańskich Instytutu Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego, jest nauczycielem dyplomowanym języka francuskiego w XVI Liceum Ogólnokształcącym im. S. Sempołowskiej z Oddziałami Dwujęzycznymi. Prowadzi zajęcia z praktycznej nauki języka francuskiego oraz języka specjalistycznego medycyny, tworzy arkusze egzaminacyjne z języka francuskiego w Radzie Koordynacyjnej ds. Certyfikacji Biegłości Językowej UW. Jej zainteresowania naukowe to ocenianie kształtujące, certyfikacja biegłości językowej, budowanie współpracy nauczycielskiej oraz wdrażanie europejskiej polityki językowej na gruncie polskim.



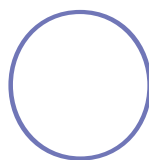
Home

# Gramatyka jako element treści nauczania języków obcych dla potrzeb zawodowych

DOI: 10.47050/jows.2020.3.93-101

MAGDALENA SOWA

Potocznie uważa się, że w programach kursów języków obcych dla potrzeb zawodowych przeważa nauczanie słownictwa, tj. terminologii właściwej danej dziedzinie. Inne powszechne przekonanie głosi, że naukę języka obcego należy podporządkować przede wszystkim celowi komunikacji i nie przywiązywać zbytnej wagi do gramatyki. Jednak nawet pobieżny ogląd definicji kompetencji komunikacyjnej każe zauważyć, że obejmuje ona m.in. znajomość podsystemów języka, a kompetencja gramatyczna stanowi jej nieodzowną składową.



prawdziwości przywołanych opinii mogą zaświadczać stanowiska prezentowane w literaturze przedmiotu, których autorzy dostrzegają marginalizację gramatyki w nauczaniu języków obcych (m.in. Mourlhon-Dallies 2008; Rotgé 2014), podkreślając jednocześnie rolę elementów gramatycznych w skutecznej komunikacji (Canale i Swain 1980; Moirand 1990; ESOKJ 2003).

Kompetencję gramatyczną można zdefiniować jako znajomość i umiejętność stosowania gramatycznych środków językowych. Pod względem formalnym gramatykę danego języka można postrzegać jako zestaw zasad rządzących łączeniem elementów w ciągi znaczeniowe o ustalonych ramach (zdania). Kompetencja gramatyczna to umiejętność rozumienia i wyrażania znaczeń za pomocą odczytywania i tworzenia odpowiednio skonstruowanych wyrażen i zdań zgodnie z tymi zasadami (w przeciwieństwie do ich zapamiętywania i odtwarzania w postaci utartych formułek). (ESOKJ 2003:102)

Zdefiniowana w taki sposób jedna z kluczowych składowych kompetencji komunikacyjnej zwraca uwagę na pragmatyczny i utylitarny aspekt nauczania gramatyki: każdy uczący się gramatyki ma na celu posługiwanie się nią w trakcie praktyki językowej. Nie można poprawnie rozumieć ani tworzyć zdań, tekstów, wypowiedzi bez uprzedniego przyswojenia zasad, które leżą u podstaw łączenia elementów językowych. Nauczający gramatyki na lekcjach języka obcego powinni zatem kierować się naczelną zasadą, by nie uczynić z kompetencji gramatycznej kompetencji samej w sobie ani nie zredukować jej do minimum w trakcie nauki, ale postrzegać ją przez pryzmat intencji komunikacyjnej realizowanej w danym miejscu i czasie.

Powyższe uwagi odnoszą się do nauczania gramatyki zarówno w programach kształcenia językowego dla potrzeb ogólnych, jak i zawodowych. Celem niniejszego tekstu jest jednak dokładniejsze przyjrzenie się miejscu i roli gramatyki w nauczaniu

języka obcego dla potrzeb i do celów zawodowych<sup>1</sup>. Niniejsza refleksja nad nauczaniem gramatycznych środków językowych ma za podstawę szereg pytań dotyczących różnych aspektów organizacji procesu dydaktycznego realizującego m.in. cel gramatyczny w odniesieniu do zawodowych potrzeb i celów uczących się. Przykładowo: czy nauczanie gramatyki znajduje swoje miejsce na kursach nauczania języka dla potrzeb i do celów zawodowych? W jaki sposób może być ono realizowane? Czy i w jakim stopniu uwzględnia się w nim specyficzne cele i potrzeby uczących się? W jaki sposób dokonuje się wyboru i progresji nauczanych elementów gramatycznych? Za pomocą jakich technik dydaktycznych odbywa się nauczanie gramatyki?

### Repertuar gramatycznych środków językowych a potrzeby i cele odbiorców kształcenia

Jedną z podstawowych cech charakteryzujących nauczanie języka obcego specjalistycznego<sup>2</sup> jest jego silne powiązanie z celami i potrzebami uczących się w odniesieniu do wykonywanej przez nich – aktualnie lub w przyszłości – pracy zawodowej. Uczący się języka obcego do celów i dla potrzeb zawodowych to zasadniczo osoby dorosłe, które już są aktywne zawodowo lub dopiero przygotowują się do wykonywania danej profesji. Wszystkich natomiast łączy mniej lub bardziej konkretny cel zawodowy, który każe rozpatrywać wybór i organizację treści nauczania w odniesieniu do elementów priorytetowych i kompetencji cząstkowych, właściwych dla obszaru i/lub profilu zawodowego odpowiedniego dla odbiorcy kształcenia. Biorąc pod uwagę poważne ograniczenia czasowe, jakie towarzyszą organizacji kursów języka specjalistycznego, należy tak zaplanować program nauki, aby uwzględnił on elementy języka odnoszące się do priorytetowych potrzeb i celów uczących się, ale także najbardziej adekwatne względem rodzajów tekstów/dyskursów i praktyk komunikacyjnych obowiązujących w docelowym kontekście pracy. W zależności od specyfiki obszaru zawodowego repertuar gramatycznych środków językowych może bardzo się różnić w programach poszczególnych kursów w zależności od profilu uczących się, którzy biorą w nich udział. W odniesieniu np. do języka francuskiego wśród elementów

gramatycznych typowych dla kształcenia w zakresie języka branży turystycznej wskazać można stopniowanie przymiotników potrzebne do opisu i wartościowania dziedzictwa kulturowego (Mourlhon-Dallies 2008: 238). Niezbędna dla zrozumienia i tworzenia tekstów w języku francuskim z obszaru prawa jest z kolei znajomość czasowników modalnych, wyrażeń logicznych (tj. np. przyczyna – skutek, cel), formułowania hipotez, użycia różnych czasów gramatycznych, wyrażenia uniwersalnego charakteru przepisów prawa itp. (Damette 2007: 44). W języku polskim na przykład: „[...] na poziomie syntaktycznym zdania wielokrotnie złożone są dominantą języka medycznego wraz z obecnością konstrukcji bezosobowych czy wtrąconych oraz wysoką częstością grup nominalnych” (Bądziński 2019: 389). Te ostatnie natomiast typowe są także dla tekstów naukowych i technicznych redagowanych w języku rosyjskim czy francuskim, gdzie odgrywają istotną rolę w kondensacji treści (Czapiga 2009; Parpette 2001). W innych przypadkach tekstów/dyskursów specjalistycznych komponent gramatyczny może się natomiast okazać znikomy. I tak np. Carras i in. (2007: 29) wskazują, że, w porównaniu z tzw. tekstami/dyskursami niespecjalistycznymi, w tekstach z zakresu nauk matematycznych w języku francuskim użycie czasów gramatycznych jest bardzo ograniczone.

Dla sposobu konstruowania programu nauczania języka specjalistycznego i treści dla niego właściwych nie bez znaczenia jest także rodzaj zastosowanego w tym celu podejścia dydaktycznego (por. Sowa 2016). Ograniczając się tylko do dwóch najbardziej typowych przykładów, można stwierdzić, że programowanie kursów języka specjalistycznego może mieć za podstawę dwie odmienne logiki, tj. logikę podaży i popytu (Mangiante i Parpette 2004). W zależności od tego, czy grupę docelową stanowią uczący się skupieni wokół bardzo konkretnego i precyzyjnie określonego celu (np. redakcja korespondencji handlowej) lub reprezentujący ten sam zawód (np. sekretarka, asystentka), czy też odbiorcy wywodzący się z szerokiego kręgu zawodowego (np. administracja, prawo, medycyna, turystyka itp.), program kursu charakteryzuje się większą homo- lub heterogenicznością treści także w zakresie gramatycznych środków językowych.

1 Rozróżnienie między terminami „język do celów zawodowych” oraz „język dla potrzeb zawodowych” zostało zaproponowane w polskiej literaturze przedmiotu przez Gajewską i Sowę (2014: 46–47), ponieważ odnoszą się one do przewidywalnych lub obecnych potrzeb zawodowych uczących się. Analiza rzeczywistości istniejących potrzeb konkretnego użytkownika lub grupy użytkowników właściwa jest bardziej podejściu mającemu na celu aktualne i związane z bieżącą aktywnością zawodową potrzeby uczących się, które zostaną zaspokojone w trakcie nauki JS (glottodydaktyka dla potrzeb zawodowych). Odmienne rzecz ma się w przypadku glottodydaktyki do celów zawodowych, według której nauczanie języków zawodowych lub branżowych podporządkowane jest przyszłym planom zawodowym uczących się, przez co adresowane jest do szerzej profilowanych grup docelowych.

2 „Język specjalistyczny” używany jest w ramach niniejszego tekstu jako bardziej pojemny termin w celu odniesienia się łącznie do dwóch wyróżnionych wcześniej sytuacji nauczania języka obcego, czyli języka dla potrzeb i do celów zawodowych.



## Nauczanie gramatyki na rzecz specjalistycznej komunikacji językowej

Nauczanie języka obcego dla potrzeb i do celów zawodowych koncentruje się przede wszystkim na nauce elementów językowych. Powinny one zostać powiązane z praktyką komunikacyjną w docelowym kontekście zawodowym, czyli z tekstami i dyskursami wytworzonymi przez konkretne osoby w okolicznościach właściwych dla ich aktywności zawodowej. Nawet jeśli użytkownicy języka korzystają z tego samego zasobu środków i łączą je według zasad gramatycznych obowiązujących w danym systemie języka, ich wypowiedzi mogą zawierać środki gramatyczne różnie wykorzystywane na rzecz komunikacji specyficznej w danej dziedzinie. Z tego też powodu należy zgodzić się z Mangiante (2006), że to nie język sam w sobie jest specjalistyczny, ale jego użycie w danym miejscu i czasie przez użytkownika-specjalistę, który, posługując się nim w konkretnych warunkach swojego życia zawodowego, tworzy dyskurs<sup>3</sup> specjalistyczny. Ponieważ dyskurs jest „z jednej strony zdarzeniem tworzącym tekst, z drugiej zaś strony poszukiwaniem śladów zdarzeniowości w gotowym tekście” (Grabias 1997: 264–265), to właśnie on powinien być uprzywilejowanym materiałem wyjściowym do nauczania języka obcego dla potrzeb i do celów zawodowych. W nim bowiem najlepiej ukazuje się powiązanie formy gramatycznej z funkcją, którą owa forma pełni w komunikacji specjalistycznej.

Według Mangiante (2015) potraktowanie dyskursu jako punktu odniesienia może prowadzić do wyróżnienia trzech podejść w nauczaniu gramatyki języka obcego, takich jak:

- gramatyka zdania, która odnosi się zasadniczo do aktów mowy realizowanych za pomocą środków językowych i wywołujących bezpośredni efekt u odbiorcy;
- gramatyka tekstu, która za jednostkę analizy bierze konkretny tekst i, czerpiąc z założeń lingwistyki tekstu, rozpatruje kwestie związane ze spójnością (wewnętrzną i zewnętrzną), zasady organizacji myśli i konstrukcji wyводу itp.;
- gramatyka dyskursu, u podstaw której leży analiza dyskursów zarejestrowanych w autentycznym środowisku i która bierze pod uwagę parametry kontekstu towarzyszące realizacji obserwowanych zadań zawodowych. Celem jest tutaj interpretacja zjawisk językowych widocznych w dyskursie, który uczący się muszą najpierw zrozumieć, aby później

uczestniczyć aktywnie w podobnych zdarzeniach komunikacyjnych, właściwie przetwarzając elementy płynące z kontekstu zawodowego (np. kultura przedsiębiorstwa, konwencje i zwyczaje zawodowe itp.).

Wskazane powyżej podejścia w nauczaniu gramatyki należy traktować jako uzupełniające się nawzajem, a nie wykluczające się. Można z nich korzystać w dowolnej kolejności i konfiguracji oraz w odniesieniu do różnych działań językowych (od recepcji po produkcję i interakcję czy mediację), koncentrując uwagę na elementach dyskursu, tekstu i/lub zdania priorytetowych i ważnych w odniesieniu do zdiagnozowanych potrzeb i celów uczących się.

Jak już powiedziano, treści gramatyczne omawiane w programach kursów języków specjalistycznych różnią się w zależności od specyfiki dziedziny oraz właściwych dla niej tekstów i dyskursów. Jeśli chodzi natomiast o techniki nauczania gramatyki, to zasadniczo są one identyczne ze stosowanymi w nauczaniu języka obcego dla potrzeb ogólnych. Główna cecha, która je jednak odróżnia, dotyczy ich celu, a nie formy. Nauczanie języków specjalistycznych korzysta z technik ukierunkowanych na działanie zawodowe (projekty, zadania, symulacje, analizy przypadków) i/lub komunikacyjne (m.in. pytania i odpowiedzi, odgrywanie ról, tworzenie wypowiedzi pisemnych i ustnych, czytanie tekstów, słuchanie nagrań, udział w dyskusji itp.), jak również z ćwiczeń określanych mianem językowych (polegających na uzupełnianiu luk, przekształcaniu zdań, przyporządkowywaniu elementów itp.). Należy podkreślić jednak, że o wyborze takiej czy innej techniki decyduje jej odniesienie do rodzaju kształtowanej sprawności w perspektywie docelowych sytuacji i działań zawodowych. Techniki nauczania stosowane na różnych etapach procesu dydaktycznego mogą obierać więc za cel wyrażanie aktów mowy w kontekście zawodowym, realizację zadań i projektów, jak również rozwijanie wrażliwości i świadomości w zakresie elementów werbalnych i pozawerbalnych komunikacji zawodowej.

## Nauczanie gramatyki w praktyce

Uwzględnienie w procesie nauki języka specjalistycznego różnych profili odbiorców oraz ich potrzeb wymaga stosownego podejścia dydaktycznego. Jego wybór w dużej mierze zależy od tego, czy kurs języka jest kursem oferowanym czy zamawianym: w pierwszym przypadku nauczyciel ma stosunkowo duży wybór gotowych pomocy

3 Dyskurs rozumiany jest tu jako tekst zanurzony w kontekście lub zdarzenie komunikacyjne mające miejsce w danej grupie społecznej i wpływające na kształtowanie zachowań językowych, których postać zależy od tego, kto mówi, do kogo, w jakiej sytuacji i w jakim celu (Grabias 1997; Duszak 1998).

dydaktycznych (np. w postaci podręczników), w drugim natomiast samodzielnie musi podjąć wysiłek, aby je wymyślić i przygotować. Sposób pracy nauczyciela wynikający z (nie)dostępności gotowych materiałów nauczania może z kolei istotnie wpłynąć na wybór elementów językowych i techniki ich nauczania.

### Gramatyka w podręcznikach do nauki języka obcego dla potrzeb zawodowych

Tak zwane kursy oferowane, które instytucja kształcąca posiada w swojej ofercie, adresowane są z reguły do przedstawicieli reprezentujących mniej lub bardziej szeroki obszar zawodowy (np. biznesowy język X, język Y dla prawników, język Z w branży hotelarско-turystycznej lub w dyplomacji itp.). Istnienie gotowych i dostępnych od ręki materiałów do nauki języka różnych branż (biznes, hotelarstwo, turystyka, dyplomacja, moda itp.) z pewnością przychodzi w sukurs nauczycielowi, przed którym stoi zadanie poprowadzenia kursu języka specjalistycznego w takiej właśnie formule. Wykorzystując w węższym lub szerszym zakresie treści językowe, nauczyciel realizuje zasadniczo koncepcję nauczania (także w odniesieniu do gramatyki) zaproponowaną przez autora/-ów danego podręcznika. Konstrukcja książek do nauki języka obcego (także specjalistycznego) zakłada z reguły, że organizacja treści dokonuje się w ramach jednostek/rozdziałów/sekcji podporządkowanych przewodniemu tematowi/problemowi, z którego wynika określony repertuar sytuacji komunikacyjnych, działań językowych i aktów mowy. Te z kolei wymagają użycia konkretnych środków językowych, co determinuje zakres m.in. elementów leksykalnych i gramatycznych omawianych w ramach wybranej jednostki. Zaproponowany przez autorów podręczników wybór środków gramatycznych wynika przeważnie

z charakteru celów komunikacyjnych przypisanych do zdefiniowanej na wstępie sytuacji komunikacyjnej i realizowanych w danym rozdziale.

Lektura różnych podręczników do nauki języka francuskiego pozwala zaobserwować mniej lub bardziej powtarzalny sposób prezentacji treści, a co za tym idzie – scenariusz postępowania dydaktycznego. W różnych podręcznikach do nauki tzw. języka biznesowego (*le français des affaires*) treści gramatyczne (tj. informacje o charakterze teoretycznym wyjaśniające użycie elementów gramatycznych oraz ćwiczenia ukierunkowane na cel gramatyczny) są wyraźnie wyodrębnione w strukturze jednostek podręcznikowych. Autorzy jednych proponują ich prezentację w formie schematycznych tabel i/lub ramek umieszczonych przed ćwiczeniami gramatycznymi, za nimi lub obok nich (np. *Le Quartier d'affaires*<sup>4</sup>, *Objectif Diplomatie*<sup>5</sup> czy *Affaires à suivre*<sup>6</sup>) w różnych miejscach jednego rozdziału. Innym rozwiązaniem jest także umieszczenie na odrębnych stronach dość wyczerpującego i eksplicytnego omówienia treści gramatycznych w ramach danego rozdziału (np. w *L'Objectif Express*<sup>7</sup>) lub też na końcu podręcznika (np. *Travailler en français en entreprise*<sup>8</sup>). Wreszcie spotkać można także „hybrydową” wersję prezentacji materiału gramatycznego, która polega na skrótowym zasygnalizowaniu wybranych form gramatycznych w obrębie rozdziału i szerszym ich omówieniu w końcowych partiach podręcznika (np. *Français.com*<sup>9</sup>).

Bardziej wnikliwa analiza technik wykorzystywanych w podręcznikach do nauki języka francuskiego zawodowego, których celem jest rozwijanie kompetencji gramatycznej, pozwala stwierdzić, że repertuar ćwiczeń jest dość różnorodny, choć powtarzalny. Ćwiczenia ukierunkowujące uwagę uczniów na wybrane środki gramatyki polegają m.in.:

4 Rosillo, M.P. (2013), *Quartier d'affaires. Français professionnel et des affaires 1/A2*, Paris: CLE International.

5 Riehl, L., Soignet, M., Amiot, M.-H. (2006), *Objectif Diplomatie. Le Français des relations européennes et internationales A1/A2*, Paris: Hachette.

6 Bloomfield, A., Tauzin, B. (2001), *Affaires à suivre. Cours de français professionnel de niveau intermédiaire*, Paris: Hachette.

7 Dubois, A.-L., Tauzin, B. (2013), *Objectif Express. Le monde professionnel en français 1/A1-A2*, Paris: Hachette.

8 Gilman, B. (2007), *Travailler en français en entreprise Méthode de français sur objectifs spécifiques*, Paris: Didier.

9 Penfornis, J.-L. (2002), *français.com Méthode de français professionnel et des affaires*, Paris: CLE International.

— na uzupełnianiu luk właściwą formą (np. czasownika, zaimka, przysłówka, przyimka, imiesłowu itp.):

	OBJECTIF DIPLOMATIE (2006:62)	FRANÇAIS.COM (2002:50)	QUARTIER D'AFFAIRES (2013:12)
nagłówek nawiązujący do kontekstu sytuacyjnego/ komunikacyjnego	<b>Dossier 2.</b> <b>Unité 5. Vous avez trouvé facilement?</b> <b>2. Au ministère des Affaires étrangères</b>	<b>Unité 4. Hôtel</b> <b>Leçon 3. Séjourner à l'hôtel</b> <b>A. Arrivée</b>	<b>Unité 1. Je cherche un travail</b> <b>Leçon 3</b>
polecenie	Complétez le dialogue avec <i>prendre</i> et <i>descendre</i> .	Complétez avec des adjectifs ou des pronoms possessifs.	Complétez les phrases avec: <i>il y a</i> , <i>depuis</i> , <i>pendant</i>
zdania do uzupełnienia	- On ___ la ligne 2 ? - Moi, en général, je ___ la ligne 6 et je ___ à la station Nation. - Ah bon, nous, nous ___ plutôt la 2. - Mais à quelle station ___-vous ? - Nous ___ aussi à Nation.	1. On s'occupe de ___ bagages tout de suite, monsieur. 2. Est-ce que je peux laisser ___ voiture dans la rue? Pour garer ___ voiture, monsieur, vous avez le parking de l'hôtel.	a. Je travaille dans la même entreprise ___ quatre ans. b. ___ six mois nous avons trouvé de nouveaux clients étrangers.

— na wyborze poprawnej formy (czasem spośród zaproponowanych) rodzajnika, zaimka lub odmiany czasownika we właściwej osobie, liczbie, czasie czy trybie:

	FRANÇAIS.COM (2002:63)	OBJECTIF EXPRESS (2013:36)	QUARTIER D'AFFAIRES (2013:19)
nagłówek nawiązujący do kontekstu sytuacyjnego/ komunikacyjnego	<b>Unité 5. Restauration</b> <b>Leçon 3. Travailler dans la restauration</b> <b>B. Recettes</b>	<b>Unité 2. Faites connaissance!</b> <b>A l'aéroport</b>	<b>Unité 2. Je passe un entretien</b> <b>Leçon 1.</b>
polecenie	Voici la recette du chocolat liégeois, extraite d'un livre de cuisine. Complétez ce texte avec l'un des mots suivants: <i>un, une, le, la, d(e), du, des</i> .	Ajoutez les terminaisons des verbes conjugués au présent.	Mettez les verbes au passé composé ou à l'imparfait.
zdania do uzupełnienia wybranymi elementami	Faire bouillir 220 grammes (1)___ sucre pendant 3 minutes dans (2)___ tiers (3)___ litre (4)___ eau. Ajouter 80 grammes (5)___ cacao en poudre non sucré et (6)___ bonne pincée (7)___ café solubilisé.	1. Elle achè___ le journal. 2. Nous enregistr___ nos bagages. 3. Je regard___ les panneaux.	a. J'_(rencontrer) le directeur pour mon entretien. J'_(être) impressionné. b. Il m'_(poser) beaucoup de questions sur mon travail. J'_(avoir) peur de mal répondre.

— na przeformułowaniu lub przyporządkowaniu elementów zgodnie z regułą gramatyczną:

	TRAVAILLER EN FRANÇAIS EN ENTREPRISE (2007:52)	TRAVAILLER EN FRANÇAIS EN ENTREPRISE (2007:102)	
nagłówek nawiązujący do kontekstu sytuacyjnego/ komunikacyjnego	<b>Unité 5. Échanges hors bureau</b>	<b>Unité 10. Compétences</b>	
polecenie	Formez des phrases de même signification avec les éléments proposés.	Associez les questions 1 à 8 et les réponses a à h.	
zdania do przekształcenia i/lub połączenia	1. Elle n'est pas trop fatiguée ? <i>faire – bon voyage</i> 2. Je n'ai plus faim. <i>manger – assez</i> 3. Ils ne sont plus dans leur bureau. <i>partir</i>	1. Vous avez fait d'autres stages en entreprise ? 2. Vous parlez plusieurs langues ? 3. Vous auriez de la monnaie sur 50 euros ? (...) 6. Vous avez une ordonnance du médecin ?	a. Non, désolé(e), je n'en ai pas. (...) c. J'en pratique deux. (...) e. Oui, j'en ai fait plusieurs. f. Oui, tenez, la voici.

Zaprezentowane przykłady pokazują, że materiał tekstowy będący treścią ćwiczeń to z jednej strony pojedyncze, wyrwane z kontekstu i niepowiązane ze sobą zdania, z drugiej – krótkie dialogi sytuacyjne lub mini-wypowiedzi odnoszące się do sytuacji komunikacyjnej omawianej w rozdziale/lekcji/sekcji. Nasuwa się więc wniosek, że sposób doboru treści gramatycznych, ich omówienia i przeciwiczenia w podręcznikach do nauki języka specjalistycznego niewiele różni się od tego, który jest obecny w podręcznikach do nauki języka obcego ogólnego. Choć, jak stwierdzono wcześniej, formy ćwiczeń są identyczne w obydwu przypadkach, to jednak trudno dopatrzeć się w zaprezentowanych przykładach ukierunkowania wykorzystanych technik na cel komunikacyjny, który byłby ściśle powiązany z konkretnym działaniem zawodowym. Wyodrębnienie specjalnych sekcji w celu prezentacji i/lub przeciwiczenia środków gramatycznych powoduje, że te ostatnie zostają odseparowane nie tylko od sytuacji komunikacyjnej, w której się pojawiają, ale także od pozostałych ćwiczeń i zadań powiązanych mniej lub bardziej wyraźnie ze specyfiką zachowań językowych w środowisku pracy. Nawet jeśli zaprezentowane przykłady nawiązują do określonych sytuacji komunikacyjnych, a dialogi oddają problematykę zawodową danej branży czy grupy zawodowej, to jednak w przeważającej liczbie przypadków ćwiczenia wykonywane przez uczących się są oderwane od kontekstu zawodowego, który determinuje repertuar środków gramatycznych i reguły ich użycia w dyskursie. Można zatem zaryzykować stwierdzenie, że podejście gramatyczne stosowane w podręcznikach do nauki języka specjalistycznego nie prezentuje niczego specyficznego w odniesieniu do profilu zawodowego uczących się ani ich specyficznych potrzeb i celów nauki. Jest to podejście, które – ogólnie mówiąc – koncentruje się zasadniczo na gramatyce zdania i realizacji określonych aktów mownych.

### **Nauczanie gramatyki na podstawie autentycznych tekstów/dyskursów**

Inaczej rzecz się ma w sytuacji dydaktycznej, w której nauczyciel nie dysponuje gotowymi materiałami nauczania i musi je sam przygotować pod kątem językowych potrzeb uczących się, co wymaga od niego stworzenia kursu „szytego na miarę”. W takim przypadku autentyczny tekst lub dyskurs jest punktem wyjścia, z jednej strony, do określenia i wyboru gramatycznych treści nauczania, a z drugiej – do ich dydaktycznej eksploatacji. Rodzaj środków

gramatycznych jest wówczas silnie uzależniony od dyskursu: będąc odbiciem praktyki językowej obowiązującej w danym kontekście zawodowym, dyskurs nadaje znaczenia elementom językowym wykorzystanym na rzecz tejże praktyki. W takiej sytuacji wybór materiałów ilustrujących dyskurs zawodowy i charakterystycznych dla niego środków językowych jest uzależniony od profilu zawodowego i potrzeb uczących się, które powinny ukierunkowywać decyzje nauczyciela na wybór odpowiednich elementów gramatycznych.

Tytułem przykładu poniższy tekst opisujący dobowy harmonogram obowiązków recepcjonisty w hotelu dwu- lub trzygwiazdkowym może posłużyć jako materiał wyjściowy do omówienia zasad tworzenia nominalizacji<sup>10</sup> w języku francuskim i jej użycia w dyskursie.

La plupart du temps, dans un hôtel 2 ou 3 étoiles, 3 réceptionnistes se relaient pour occuper 24h/24 le poste de réception.

7h-15h: poste du matin. C'est généralement le moment des facturations.

7h-8h: relais avec le réceptionniste de nuit, préparation des premiers départs et du travail de la journée.

8h-10h: départs des clients. Le réceptionniste doit établir les factures en veillant à bien basculer sur la note principale tous les frais annexes notés dans la main courante (bar, restaurant, parking, téléphone...). D'où l'importance de bien tout noter dans la main courante.

10h-15h: les départs sont finis, le travail administratif commence pour préparer les accueils du soir : répondre au courrier, établir des statistiques, répondre au téléphone, prendre les réservations.

15h-23h: poste du soir, généralement consacré à l'accueil des clients.

15h-18h: relais avec le réceptionniste du matin et suite du travail de préparation.

18h-22h: arrivée des clients. Le réceptionniste les accueille debout derrière son comptoir. Si la personne a réservé, il contrôle sur son ordinateur les informations.

22h-23h: lorsque certaines chambres restent inoccupées, le réceptionniste peut être autorisé à les proposer à moindre coût aux clients tardifs

23h-7h: poste de nuit, occupé par un veilleur de nuit ou „night auditor” (réceptionniste de nuit). Il est le seul membre du personnel dans l'hôtel, il s'agit souvent d'un homme.

<sup>10</sup> Elementy właściwe dla omawianej struktury gramatycznej zostały wyróżnione w tekście oryginalnym za pomocą podkreślenia.

23h-24h: relais avec le réceptionniste du soir, gestion des arrivées tardives de clients

Vers minuit: arrêt des différentes caisses (réception, bar...). Cela peut se faire à midi dans certains hôtels. Il contrôle et vérifie les comptes.

Pendant la nuit: il répond aux dernières demandes (vendre une bouteille de champagne, préparer une assiette de charcuterie pour un client qui arrive et qui n'a pas mangé...). Il tourne dans l'hôtel pour vérifier que tout va bien, il surveille également le parking et les zones techniques (les chambres froides, la chaufferie...). Il s'occupe de l'ouverture et de la fermeture des portes, de l'éclairage...

Avant 7h: préparation du petit déjeuner (préchauffage des fours...), réveil de certains clients, facturations pour ceux qui partent avant 7h.<sup>11</sup>

W trakcie omawiania zjawiska nominalizacji pierwsza faza pracy uczniów z tekstem może polegać na rozpoznaniu rzeczowników odczasownikowych i przyporządkowaniu im właściwych czasowników. W innym wariantcie punktem wyjścia mogą być czasowniki, do których uczniowie powinni znaleźć w tekście odpowiednie struktury nominalne. Już na tym etapie uwidacznia się różnorodność form i zmienność reguł mających zastosowanie przy tworzeniu nominalizacji, np. *facturation* od czasownika *facturer*, *relais – se relayer*, *départ – partir*, *gestion – gérer*, *arrivée – arriver*, *accueil – accueillir* itp.

W kolejnej fazie pracy uczący się mogą dokonywać transformacji w odwrotnym kierunku. Wychodząc od form nominalnych, mogą tworzyć zdania proste wyrażające czynności i/lub stany przy jednoczesnym zwróceniu uwagi na aktywności zawodowe wykonywane przez recepcjonistę na skutek konkretnych zdarzeń i powodujące konkretny rezultat. Można wówczas zaproponować ćwiczenia polegające na przekształceniu form nominalnych w zdania, jak np.:

*le départ des clients – la préparation des départs – la facturation*

=> „Les clients partent. Le réceptionniste prépare les départs. Il établit les factures”

lub

*l'arrivée des clients – l'accueil des clients*

=> „Les clients sont arrivés, le réceptionniste les accueille” itp.

W trakcie tego rodzaju ćwiczeń uczący się poznają stosowne środki językowe, które pozwalają im wypowiadać się o własnych powinnościach zawodowych, a w trakcie ćwiczeń ukierunkowanych na rozumienie tekstu dostrzegają przyczynę i skutek swoich działań oraz zależność własnej aktywności od (nie)obecności innych uczestników sytuacji komunikacyjnych w środowisku pracy.

W końcowym etapie pracy ćwiczenia *stricte* gramatyczne należy powiązać z działaniami produktywnymi, interakcyjnymi lub mediacyjnymi, w ramach których uczący się mogą przy użyciu poznanych i przyswojonych elementów tworzyć własne wypowiedzi ustne i/lub pisemne osadzone w kontekście sytuacyjnym właściwym dla ich profilu zawodowego. W odniesieniu do analizowanego tu zawodu recepcjonisty hotelowego można zaplanować aktywności polegające np. na ustnym formułowaniu instrukcji pod adresem młodszych kolegów/stażystów co do rodzaju i kolejności zadań do wykonania na dziennej/nocnej zmianie lub na przekazaniu na piśmie (w formie notatki lub maila) czynności do wykonania przez koleżkę/koleżankę następnego dnia lub względem konkretnego klienta.

Przykłady nauczania gramatyki według podejścia dyskursywnego nie są wcale rzadkie (Parpette 2001; Mangiante 2015), choć wymagają autorskiej koncepcji ujęcia problemu. To, co specyficzne dla omawianej tu koncepcji, to potraktowanie komponentu gramatycznego jako elementu kontekstu zawodowego w postaci materiału (np. tekstu) pozyskanego najlepiej z obszaru zawodowego będącego w ścisłym związku z potrzebami zdiagnozowanymi w konkretnej grupie uczących się. Nawet jeśli ćwiczenie tak dobranych środków językowych dokonuje się za pomocą tradycyjnych technik dydaktycznych, stwierdzić należy, że cały czas są one powiązane z docelowym kontekstem sytuacyjnym, ponieważ ich rolą jest równoczesne nauczanie zasad rządzących użyciem elementów gramatycznych oraz reguł zastosowania ich w dyskursie. Poza tym ćwiczenia gramatyczne wykorzystane w takim podejściu są spójne z celami uczących się i przygotowują ich do wykonywania zadań językowych towarzyszących ich własnej aktywności zawodowej. Dodatkowo pozwalają one powiązać naukę elementów gramatycznych z innymi treściami nauczania czy działaniami językowymi, przez co cały czas pozostają w związku z innymi aktywnościami dydaktycznymi, w których uczestniczą uczący się.

11 <[www.mip-louhans.asso.fr/Fichiers/Metier/Receptionniste/Réceptionniste.pdf](http://www.mip-louhans.asso.fr/Fichiers/Metier/Receptionniste/Réceptionniste.pdf)> (dostęp: 3.08.2020).

Tym sposobem kontekstowe nauczanie gramatyki w kształceniu językowym dla potrzeb zawodowych pozwala na progresywny układ treści, który – tworząc naturalne kontinuum – integruje różne podsystemy języka i działania językowe. Techniki rozwijające selektywne czytanie i/lub słuchanie pomagają wyłonić charakterystyczne formy i struktury językowe oraz (roz)poznać funkcję, jaką pełnią one w danym kontekście. W kolejnym etapie następuje przeciwiczenie i usystematyzowanie materiału gramatycznego za pomocą technik pozwalających odpowiednio na sterowane i odtwórcze jego użycie w pożądanym kontekście. Zwieńczeniem aktywności uczących się jest realizacja działań produktywnych (w mowie i/lub piśmie), w ramach których zostaną użyte środki językowe omawiane i ćwiczony na wcześniejszych etapach.

### W kierunku operacjonalizacji nauczania gramatyki

Podsumowując powyższe obserwacje, należy stwierdzić, że zwrócenie uwagi na specyficzne potrzeby i zawodowy profil uczących się ma swoje konsekwencje dla wyboru podejścia zastosowanego do nauczania gramatyki. Charakterystyka konkretnych zadań zawodowych dokonywanych w kontekście pracy wymaga wykorzystania dyskursów specjalistycznych, w obrębie których rola i miejsce gramatycznych środków językowych są podporządkowane precyzyjnym celom komunikacyjnym. Chodzi tu więc o nauczanie swego rodzaju „gramatyki danej dziedziny/specjalności” (Mourlhon-Dallies 2008: 96) czy też „gramatyki znaczenia” (Mangiante 2015: 96), która ma pierwszeństwo przed gramatyką zdania. Jak pokazują wybrane przykłady podręczników do nauki języka specjalistycznego, gramatyka zdania jest częściej stosowana wobec niejednorodnych zawodowo grup uczących się, gdy celem staje się nauka elementów gramatycznych transwersalnych dla różnych zawodów i/lub stanowisk, bez dostatecznego zwrócenia uwagi na wspomnianą „gramatykę specjalności”. Skutkiem tego jest wówczas sprowadzenie nauczania gramatyki do przeglądowego omówienia środków gramatycznych, podobnego do tego, które ma miejsce w nauce języka ogólnego, i bez odniesienia wybranego materiału gramatycznego do dyskursu właściwego dziedzinie zawodowej, gdzie pełni on specyficzną rolę.

Podkreślając niewątpliwe zalety kontekstowego nauczania gramatyki w kształceniu dla potrzeb i do celów zawodowych, należy jednak zaznaczyć, że nie musi się ono odnosić wyłącznie do dyskursów specjalistycznych. Zdaniem Parpette (2001: 17) jest to ogólna koncepcja

nauczania gramatyki, która czerpie z konkretnej koncepcji języka. Zaletą uwzględnienia pojęcia dyskursu specjalistycznego w refleksji nad nauczaniem gramatyki jest wyraźniejsze podkreślenie różnorodności dyskursów przez skupienie się na jednym tylko temacie: wyrażenie tej samej treści w podręczniku, na kursie, podczas wywiadu, w dokumencie itp. możliwe jest w różnych formach, a różnice te mogą dotyczyć wszystkich poziomów języka. Należałoby zatem powiązać nauczanie gramatyki – tak w kształceniu dla potrzeb zawodowych, jak i ogólnych – z analizą dyskursu, aby uczynić je bardziej operacyjnym i efektywnym.

### BIBLIOGRAFIA

- Bądziński, A. (2019), *Dyskurs w domenie języka specjalistycznego medycznego – uwagi dla tłumaczy i dydaktyków przekładu*, „Rocznik Przekładoznawczy” nr 14, s. 381–397.
- Canale, M., Swain, M. (1980), *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*, „Applied Linguistics” nr 1(1), 1–47.
- Carras, C., Tolas, J., Kohler, P., Szilagyi, E. (2007), *Le Français sur Objectifs Spécifiques et la classe de langue*, Paris: CLE International.
- Czapiga, Z. (2009), *O składni rosyjskich tekstów specjalistycznych*, „Komunikacja specjalistyczna”, t. II, s. 31–42.
- Duszak, A. (1998), *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Grabias, S. (1997), *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Damette, E. (2007), *Didactique du français juridique. Français langue étrangère à visée professionnelle*, Paris: L’Harmattan.
- Mangiante, J.-M. (2006), *Français de spécialité ou français sur objectif spécifique : deux démarches didactiques distinctes*, „Linguistique plurielle”, nr 1, 137–152.
- Mangiante, J.-M. (2015) *La grammaire en Français sur Objectif Spécifique (FOS) : une place, un rôle et une démarche différents ?*, „Le Français dans le monde. Recherches et Applications”, nr 57, 96–107.
- Mangiante, J.-M., Parpette, Ch. (2004), *Le français sur objectif spécifique: de l’analyse des besoins à l’élaboration d’un cours*, Paris: Hachette.
- Moirand, S. (1990), *Enseigner à communiquer en langue étrangère*, Paris: Hachette.
- Mourlhon-Dallies, F. (2008), *Enseigner une langue à des fins professionnelles*, Paris: Didier.

→ Parpette, Ch. (2001), *Enseignement de la grammaire et discours spécialisés: intérêt et limites de la combinaison*, „Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Cahiers de l'APLIUT”, t. XX, nr 4, s. 8–17.

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

→ Rotgé, W. (2014), *Pourquoi la grammaire? Pourquoi la grammaire anglaise à un public LANSAD?*, „Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité, Cahiers de l'APLIUT”, t. XXXIII, nr 3, 14–34.

→ Sowa, M. (2016), *Nomenklatura na usługach glottodydaktyki. Koncepcja nauczania języka francuskiego dla potrzeb zawodowych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, 4–11.

**DR HAB. MAGDALENA SOWA, PROF. UMCS** Pracownik naukowo-dydaktyczny w Katedrze Lingwistyki Stosowanej Instytutu Neofilologii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej. Specjalizuje się w problematyce akwizycji oraz glottodydaktyki, a w szczególności dydaktyki języków specjalistycznych.



Home



# Przełamywanie barier i blokad studentów słyszących podczas zajęć z polskiego języka migowego

DOI: 10.47050/jows.2020.3.103-105

ANNA LEWANDOWSKA

Język migowy w znacznym stopniu różni się od języka fonetycznego, dlatego też jego nauka przysparza słyszącym wielu trudności. Mimo to jest sporo chętnych, by zmierzyć się z tym wyzwaniem. Od kilku lat prowadzę dla studentów Uniwersytetu Gdańskiego fakultatywne kursy polskiego języka migowego. Z moich obserwacji wynika, że największą trudność dla uczących się stanowi pokonanie bariery ciała, tzn. przezwycięzenie lęku przed wykroczeniem miganego gestu poza obrys ciała, oraz mimiki, czyli *uzupełnianie/wypełnienie* gestów za pomocą emocji. W niniejszym artykule omawiam blokady pojawiające się u uczestników zajęć, a także możliwości ich przełamania<sup>1</sup>.

Język migowy<sup>2</sup> często jest mylony z językiem ciała oraz pantomimy. Tymczasem ma on swój odrębny system z własnymi zasadami gramatycznymi i leksykalnymi, bazującymi na formach wizualno-przestrzennych oraz gestach. Do elementów tego języka należą ruchy: dłoni, rąk, głowy, nierzadko i całego ciała oraz silnie rozbudowana mimika. Tylko w odniesieniu do ruchów dłoni wyróżnia się cztery podstawowe parametry: *podstawa* – dłoń otwarta/zamknięta; *lokalizacja* – dłoń z przodu klatki piersiowej, na środku czoła, na wysokości brzucha; *ruch* – w górę, w dół; *orientacja przestrzenna* – dłoń skierowana ku górze, w dół. Wielość tych elementów sprawia, że poziom trudności nauczania się języka migowego jest porównywalny do problemów z uczeniem się języka japońskiego, chińskiego, koreańskiego czy arabskiego (Jacobs 1996: 191; Kemp 1998: 256; Wilimborek 2015: 118).

Język migowy pełni te same funkcje, co język foniczny: umożliwia komunikację i utrzymywanie relacji interpersonalnych, a także daje możliwość wyrażania tożsamości kulturowej. Warto pamiętać, że język migowy jest traktowany jako swoiste spoiwo społeczności g/Głuchych<sup>3</sup>. Z tego powodu nauka języka migowego powinna obejmować również naukę zasad kultury oraz *savoir-vivre'u* g/Głuchych (Quinto-Pozos 2011: 139). Jak pisze Czajkowska-Kisil (2014: 18), nauka kultury g/Głuchych pozwala na dostrzeżenie różnic językowych między językiem migowym a językiem fonicznym, w tym umożliwia poznanie systemu wartości kulturowych i obyczajów.

1 W artykule tym nawiązuję do stwierdzeń i obserwacji zawartych w opracowaniu Bartosza Wilimborka *Nauczanie języka migowego osób słyszących* wydanym w 2015 r.

2 Języki migowe, podobnie jak języki foniczne, różnią się od siebie. Istnieje międzynarodowy język migowy – IS, jednakże w dalszym ciągu bardzo niewiele osób się nim posługuje.

3 Pisownia ta umożliwia odniesienie się zarówno do *Głuchych*, dla których głuchota stanowi wyznacznik kulturowy, jak i do *gluchych*, którzy odbierają głuchotę jedynie w kategorii jednostki chorobowej.

W Polsce oficjalnym językiem g/Głuchych jest polski język migowy – PJM. Jednak nie jest on nadal uznawany za język mniejszościowy, tak jak stało się to w wielu krajach Europy, np. we Francji czy w Finlandii (Timmermans 2005: 41, 47). Ponadto polski język migowy pozostaje w dalszym ciągu niewystandaryzowany (Świdziński 1998: 70) i cechuje się znaczną różnorodnością znaków w poszczególnych regionach kraju (Romanowska 2011: 81; Tomaszewski i Piekot 2015: 65). Cechy znaków migowych, takie jak miejsce artykulacji (wykonania) znaku, a także same znaki, np. liczby czy nazwy własne, mogą być odmienne w różnych miastach. Zauważyłam liczne regionalizmy nawet w Trójmieście, z którego pochodzę. Z kolei z uwagi na ingerencję słyszających w system edukacji osób z dysfunkcją słuchu (Szczepankowski 2002: 129; Januszewicz i in. 2014: 10) w wielu migach, zwłaszcza u osób starszych, są wyraźnie widoczne zapożyczenia pochodzące ze *sztucznego* systemu języka migowego – SJM (Wilimborek 2015: 116).

Biorąc pod uwagę wymienione czynniki, ze względu na różnice, które występują między językiem polskim, czyli językiem fonicznym – *systemem słuchowo-głosowym*, a polskim językiem migowym, czyli *systemem wizualno-gestowym* (Tomaszewski i Piekot 2015: 65), naukę PJM należy traktować jak naukę języka obcego (Wilimborek 2015: 116).

### Bariery i blokady występujące u studentów słyszających rozpoczynających naukę polskiego języka migowego

Prowadząc zajęcia z polskiego języka migowego, zauważyłam, że większość studentów w początkowym okresie nauki ma problemy ze skupieniem wzroku na całej sylwetce osoby migającej. Swoją uwagę kierują oni wyłącznie na dłonie, ponieważ chcą jak najlepiej zapamiętać i odzwierciedlić dany znak. Pomijają przy tym inne istotne aspekty związane z prawidłowym miganiem, takie jak: mimika twarzy, mlaskanie, tupanie, postawa ciała. Z tego względu postanowiłam, że pierwsze zajęcia będą miały na celu „otworzenie” studentów, a podczas wszystkich zajęć studenci będą siedzieli w kole.

#### Strach przed głupią miną

W trakcie zajęć dostrzegam wśród studentów obawę przed zrobieniem głupiej miny. Dlatego też jako pierwsza pokazuję im migi, które początkowo mogą wydawać się śmieszne. Na przykład: *pies głaskany po brzuchu*

– pokazanie tej czynności wymaga uniesienia jednej ręki do góry, druga ręka (ze zgiętymi palcami) musi poruszać się po brzuchu, dodatkowo, żeby prawidłowo odzwierciedlić, jak wygląda *pies głaskany po brzuchu*, należy wystawić lekko język i delikatnie sapać. Migając to, przełamuję u studentów lęk przed zostaniem wyśmianym przez innych uczestników zajęć. Dzięki temu przedstawiam im także zasady i normy obowiązujące w języku migowym, a co za tym idzie – odnoszę się do kultury g/Głuchych.

#### Miganie w „ramie” ciała

Osoby słyszące bardzo często również boją się wykonywać migi poza komfortową granicą swojego ciała, a ich gestykulacja nie wykracza poza szerokość ramion. Z tego też względu najpierw uczę migania znaków: *ja, ty, on, oni, tamte osoby, tam, za oknem* itp. To sprawia, że ręce uczących się powoli *wychodzą* poza początkową strefę bezpieczeństwa, oni sami zaczynają czuć się swobodniej, a tym samym przestają wstydzić się rozbudowanej gestykulacji.

#### Rola mimiki

Odpowiedni wyraz twarzy jest kluczem do sukcesu podczas posługiwania się językiem migowym, ponieważ pomaga w określeniu zarówno tematu, jak i nastroju rozmowy (Sutton-Spence 2009: 104). W celu wyćwiczenia odruchu posługiwania się mimiką twarzy opracowałam zabawę<sup>4</sup>, podczas której osoba migająca musi przekazać pozostałym uczestnikom zajęć dane wyrażenie, a ci muszą odgadnąć, w jakim kontekście należy go używać, na przykład: *plakać – płaczę ze śmiechu; płaczę, ponieważ jestem smutna/smutny; duży – duży, ciężki karton; duży, lekki balon*.

#### Sposoby zapamiętywania znaków

Język migowy ma wersję pisaną – SignWriting (Grabowska-Orządała i in. 2012), jednak nauka tej formy jest bardzo trudna i czasochłonna, przez co powszechnie pomijana. Z tego powodu studenci bardzo często zaznaczają, że obawiają się, iż brak możliwości zapisu znaku migowego utrudni im jego zapamiętanie. W internecie są dostępne liczne materiały, których celem jest pomoc w nauce języka migowego, lecz trzeba pamiętać zarówno o zróżnicowanym sposobie migania, jak i o niedostępności poszczególnych znaków. Tym samym, żeby ułatwić studentom utrwalanie poznanych zagadnień, opracowuję specjalne materiały wideo oraz pomoce rysunkowe czy zdjęcia.

4 Zabawa przypomina grę w kalambury, a polega na odzwierciedleniu przez gracza, bez użycia słów, wyrazu zapisanego przez prowadzącego na kartce.

Ponadto tłumacząc etymologię poszczególnych znaków arbitralnych<sup>5</sup>, co ma ułatwić ich zapamiętanie.

### Zasady pomocne w kontaktach z g/Głuchymi i podczas nauki PJM

Opierając się na własnym doświadczeniu, proponuję, by jeszcze przed rozpoczęciem zajęć przekazać uczącym się następujące wskazówki dotyczące porozumiewania się z g/Głuchymi:

- nie zasłaniaj ust – g/Głusi bardzo często potrafią czytać z ruchu warg, w ten sposób kierowana do nich wypowiedź staje się bardziej zrozumiała;
- mów powoli i wyraźnie;
- używaj prostych sformułowań;
- utrzymuj kontakt wzrokowy;
- nie odwracaj głowy w czasie rozmowy;
- bez skrępowania używaj mimiki i ruchów rąk, ponieważ pomagają one we właściwym zrozumieniu wypowiedzi;
- unikaj słów abstrakcyjnych i ogólnikowych, gdyż język migowy jest językiem bezpośrednim, dosłownie odzwierciedlającym rzeczywistość;
- unikaj pisania swoich wypowiedzi na papierze, ponieważ bardzo często dla osób g/Głuchych język polski foniczny jest niezrozumiały, jest językiem obcym.

### Kilka słów podsumowania

Blokady i bariery mogą pojawić się na każdym etapie nauki języka migowego. Mają one charakter językowy i kulturowy. Wilimborek (2015: 118) zauważa, że g/Głusi mają tendencję do narzucania osobom słyszącym swojego sposobu migania. Moje obserwacje także to potwierdzają. Dlatego nauczyciel języka migowego powinien uczyć nie tylko poprawności językowej, lecz także ogólniejszej umiejętności odzwierciedlania rzeczywistości za pomocą migów/gestów. Przedstawione sposoby „otwierania” uczniów na używanie języka migowego sprzyjają nabywaniu tej umiejętności.

### BIBLIOGRAFIA

- Czajkowska-Kisil, M. (2014), *Głusi, ich język i kultura – zarys problematyki*, [w:] P. Rutkowski, S. Łozińska (red.), *Lingwistyka przestrzeni i ruchu: Lingwistyka migowa a metody korpusowe*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, s. 18–25.
- Grabowska-Orządała, M., Józefiak, J., Lemirowska-Wronka, J., Podgórnica, K. (2012), *PI Zapisać ciszę. Podręcznik*

*do nauki języka migowego z wykorzystaniem zapisu Sign-Writing*, Nowy Sącz <w> [dostęp: 29.06.2020].

- Jacobs, R. (1996), *Just How Hard Is It to Learn ASL: The Case for ASL as a Truly Foreign Language*, [w:] L. Ceil (red.), *Multicultural Aspects of Sociolinguistics in Deaf Communities*, Washington: Gallaudet University Press, s. 183–226.
- Januszewicz, M., Jura, M., Kowal, J. (2014). *Każdy ma prawo do nauki. Prawo głuchych do dostępu do języka i edukacji*, [w:] M. Sak (red.), *Edukacja Głuchych*, Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Obywatelskich, s. 8–16.
- Kemp, M. (1998), *Why is Learning American Sign Language a Challenge?*, „American Annals of the Deaf”, nr 3(143), s. 255–259.
- Quinto-Pozos, D. (2011), *Teaching American Sign Language to Hearing Adult Learners*, „Annual Review of Applied Linguistics”, nr 31, s. 137–158.
- Romanowska, O. (2014), *Regionalizmy w polskim języku migowym*, [w:] E. Woźnicka (red.), *Tożsamość społeczno-kulturowa głuchych*, Łódź: Polski Związek Głuchych Oddział Łódzki, s. 79–91.
- Sutton-Spence, R. (2009), *Sign Language Narratives in the Classroom: Identity, Culture and Language*, [w:] M. Mertzani (red.), *Sign Language Teaching and Learning*, Bristol: Centre for Deaf Studies, s. 102–112.
- Szczepankowski, B. (2002), *Język migowy w życiu osób niesłyszących*, [w:] Z. Tarkowski, G. Jastrzębowska (red.), *Człowiek wobec ograniczeń. Niepełnosprawność – komunikowanie – diagnoza – terapia*, Lublin: Wydawnictwo Fundacji ORATOR, s. 109–131.
- Świdziński, M. (1998), *Bardzo wstępne uwagi o opisie gramatycznym polskiego języka migowego*, „Audiofonologia”, nr 12, s. 69–82.
- Tomaszewski, P., Piekot, T. (2015), *Język migowy w perspektywie socjolingwistycznej*, „Socjolingwistyka”, nr 29, s. 63–87.
- Timmermans, N. (2005), *Le status des langues des signes en Europe*, Strasbourg: Conseil De l'Europe Eds.
- Wilimborek, B. (2015), *Nauczanie języka migowego osób słyszących*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 115–118.

**ANNA LEWANDOWSKA** Doktorantka Uniwersytetu Gdańskiego w Instytucie Mediów, Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej, nauczycielka języka migowego. Jej zainteresowania naukowe skupiają się wokół języka migowego oraz środowiska osób z dysfunkcją słuchu.

5 Znaki arbitralne są to znaki, które zostały oficjalnie ustanowione, na przykład znak „dyrektor” jest migany jedną ręką na wysokości klatki piersiowej, palce są zgięte. Znak nawiązuje do orderu, który nosił na klatce piersiowej ks. Jakub Falkowski, założyciel pierwszego Instytutu dla Głuchoniemych.



Home

URSZULA KOCHERSPERGER

Nigdy nie miałam wątpliwości co do wyboru swojej drogi zawodowej. Odkąd pamiętam, zawsze marzyłam, by moja praca była związana z językiem angielskim. Widziałam mnóstwo możliwości – nauczanie, tłumaczenie, dziennikarstwo... Nieustannie jednak chodziła mi po głowie myśl, że gdyby przyszło mi nauczać, to dzieci, w małych grupach...

Z dzisiejszej perspektywy moja podróż z językiem angielskim rozpoczęła się dość późno, bo dopiero w pierwszej klasie szkoły podstawowej. Nic bardziej banalnego – kurs językowy w ramach zajęć pozaszkolnych skierowany do dzieci w celu odkrycia przez nie nowego języka „z Zachodu”. Niby nic, a jednak ziarenko zostało zasiane. Fascynacja edukacyjnymi programami telewizyjnymi, takimi jak „Ulica Sezamkowa” czy „Muzzy z Gondolandii”, tylko utwierdziła mnie w przekonaniu, że ten język jest właśnie tym, „co tygryski lubią najbardziej”. Do dzisiaj radośnie wspominam piosenki śpiewane z Liczyhrabią czy Wielkim Ptakiem. Oczywiście zatem stały się kolejne dodatkowe lekcje – nie z powodu trudności w nauce, lecz ze zwykłej potrzeby zgłębienia tajników wiedzy o uwielbianym języku.

Kiedy rozpoczynałam liceum, mój wybór był jednoznaczny: klasa o profilu z rozszerzonym językiem angielskim. Chcąc ciągle więcej, kontynuowałam pozaszkolne zajęcia językowe, wyjeżdżałam na obozy lingwistyczne. Dzięki temu klasa maturalna nie była dla mnie okresem pełnym niepokoju i pytań o przyszłość, na które wielu moich rówieśników szukało wówczas odpowiedzi. Oczywiście wyborem były dla mnie studia filologiczne, a dokładnie – anglistyka. Sprawa skomplikowała się trochę bardziej przy wyborze uniwersytetu. Mimo świadomości celu brak wiary w siebie i we własne umiejętności sprawił, że nawet nie starałam się o dostanie na wymarzone uczelnie... Dzisiaj wiem, że tak właśnie miało być – każdy z nas ma przecież swoją drogę do przebycia. Nie żałuję podjętych decyzji, ale czasami zdarza mi się zastanawiać, co by było gdyby...

## Skandynawia po angielsku

Rozpoczęłam studia na białostockiej uczelni, z której na ostatnim roku studiów licencjackich wyjechałam do Finlandii w ramach programu wymiany studentów Socrates–Erasmus. Kto by uwierzył, że ponad 80 proc. mieszkańców tego skandynawskiego kraju płynnie mówi po angielsku, wliczając w to osoby powyżej 65. roku życia? Naukę języków obcych zaczynają w bardzo młodym wieku, a to sprzyja szybkiemu przyswajaniu wiedzy. Wykłady i zajęcia na tamtejszym uniwersytecie wywarły na mnie ogromne wrażenie – wysoka jakość i imponujące metody nauczania.

Pobyt w Finlandii był dla mnie bardzo szczególnym okresem, bo to właśnie tam spotkałam mojego przyszłego męża – Francuza, także „Erasmusowca”. Przez bardzo długi czas język angielski był dla nas jedynym środkiem komunikacji. Po powrocie do Polski i ukończeniu studiów wszystko stało się jasne – wyjeżdżam do Francji!



## Francja po francusku

Pojawił się jednak jeden mały kłopot: zupełnie nie znałam francuskiego. Uznałam więc, że trzeba zacząć od podstaw i – już we Francji – najwyczejniej w świecie zapisałam się na roczny kurs języka francuskiego dla obcokrajowców. Kurs francuskiego po francusku! Mimo wszelkiej niepewności i obaw, licznych zabawnych gaf i lapsusów, bardzo szybko udało mi się opanować ten język do tego stopnia, że w ciągu jednego roku zdobyłam aż dwa oficjalne dyplomy DELF wydawane przez francuskie Ministerstwo Edukacji Narodowej.

Pragnąc kontynuować studia i zdobyć tytuł magistra filologii angielskiej, zapisałam się na uniwersytet. Ku mojemu ogromnemu zaskoczeniu przyjęto mnie na ostatni rok studiów licencjackich, gdyż uczelnia nie uznała mojego dyplomu jako odpowiednika francuskiego *licence* (stopień uzyskiwany po ukończeniu trzyletnich studiów). „To nic”, pomyślałam w duchu. „Nikt i nic mnie nie zatrzyma!” Nie spodziewałam się jednak, że niektóre zajęcia będą prowadzone tylko w języku francuskim. Mimo moich dyplomów i wspierających mnie bliskich osób nie czułam się pewnie i szybko straciłam chęć do dalszej edukacji. Po jesiennej przerwie postanowiłam nie wracać na uniwersytet.

## Pani od angielskiego

Zacząłam szukać pracy. Najpierw były to prywatne lekcje – głównie angielskiego, ale także polskiego. Szybko jednak się przekonałam, że mimo iż polski jest moim ojczystym językiem, nie oznacza to, że potrafię go nauczać. A samo udzielanie korepetycji niebawem stało się monotone. Czegoś mi brakowało...

Pewnego dnia znajoma opowiedziała mi o szkole językowej dla dzieci, zachęcając mnie do skontaktowania się z tą placówką. Po zapoznaniu się z metodami nauczania (nauka angielskiego dla dzieci w wieku 3–12 lat przez śpiew, gry i zabawy) oraz po rozmowie z założycielką szkoły, która sama stworzyła program nauczania oraz jego elementy, np. wykorzystywane na zajęciach piosenki, stwierdziłam, że nie mam nic do stracenia. Zostałam zatrudniona i – mimo wzlotów i upadków – już trzynasty rok jestem panią Polką od angielskiego. Kiedy w 2012 r. szkoła stała się jednym z autoryzowanych centrów egzaminacyjnych Cambridge Assessment

English we Francji, zostałam egzaminatorką, a kilka lat później – szefem ekipy egzaminacyjnej. Dużo odpowiedzialności, nie mniej roboty papierkowej, ale ile z tego dumy!

W międzyczasie zaczęłam też prowadzić *English for babies*, zajęcia dla maluszków – dwu-, trzylatków, ale także niemowląt (!) oraz ich rodziców. Bardzo często te same dzieci kontynuują ze mną naukę, by później w wieku siedmiu czy ośmiu lat zmierzyć się z pierwszym oficjalnym egzaminem znajomości języka angielskiego. To naprawdę niezwykle przeżycie: towarzyszyć małemu człowiekowi w jego podróży, jaką jest nauka angielskiego. Nierzadko słyszę niepokój w głosie rodziców najmłodszych dzieci, gdy pytają, czy to nie za wcześnie, bo przecież ich pociecha nie mówi jeszcze nawet w ojczystym języku. Zawsze wtedy odpowiadam, że małe dzieci są jak gąbki i mają tę niebывałą umiejętność, tę nadzwyczajną łatwość uczenia się i bardzo szybko przyswajają wszelkie nowości. A gdy jeszcze dodać do tego mnóstwo zabawy, szczyptę humoru, uśmiech i pozytywne słowo za każdy, nawet najmniejszy wysiłek, cały ten proces staje się niezwykle efektywny i skuteczny.

## Domowy *melting pot*

Widzę to zresztą, obserwując własne dzieci. Odkąd chłopcy się urodzili, oboje z mężem zwracamy się do nich we własnych językach – ja po polsku, mąż po francusku. I mimo że synowie odpowiadają mi najczęściej w tym drugim języku, z dumą na nich patrzę, kiedy z łatwością dogadują się ze swoją polską rodziną podczas wizyt w kraju. Do tego, że względu na mój zawód i pracę, chłopcy od najwcześniejszych lat mają kontakt z językiem angielskim. Z nim także świetnie sobie radzą i mają już nawet za sobą pierwsze doświadczenia egzaminacyjne z Cambridge Assessment.

Języki obce od zawsze towarzyszą mi w życiu – przepłatają się co chwilę z moim językiem ojczystym, tworząc dziwny *mélange*, gdy rozmawiam z moimi dziećmi czy z rodziną i przyjaciółmi. Zakradają się nocą w moich snach... I choć z wiekiem trudniej już przychodzi nauka, to kto wie, może uda mi się jeszcze poskromić hiszpański lub włoski? Już nawet kupiłam fiszki!

# Abstracts

Bożena Czekańska-Mirek

## **Self-Presentation or Self-Reflection**

The article aims to discuss self-presentation as one of the most important skills, its role in personal and professional communication. The author shares a reflection on the difficulties in building self-presentation by the representatives of generation Z and briefly describes them. Self-reflection is the first and the most important stage in building self-presentation. Suggestions for exercises are included to make it easier for the students to reflect on themselves and to encourage them to search for development.

Magdalena Jochimczyk

## **Working with Written Text as Part of an Interactive Learning Model**

In a foreign language lesson, working with written text can support the implementation of an interactive educational model, both in school and academic teaching. Written texts, especially engaging stories, can be used as a material for conversation in the target language with other students and the teacher. Moreover, own written essays provide an opportunity for an authentic dialogue with the teacher during classes, because the conversation about them assumes the resignation from the directive-based classroom management by the teacher in favour of a free conversation with the students. A real dialogue that the students conduct with the academic teacher on the basis of prepared written texts presupposes equality of partners in the communication situation.

Jolanta Łącka-Badura

## **Immediacy Behaviors in Adult Foreign Language Teaching**

The article focuses on the role that teachers' immediacy behaviors (i.e. behaviors aimed at building the atmosphere of interpersonal closeness between teachers and learners) play in adult foreign language education. Based on the literature review as well as the author's own experience and observations, the article presents the positive impact of teachers' immediacy behaviors on the effectiveness of the teaching process and the benefits the behaviors bring for both learners and teachers. It also offers a large selection of examples, including linguistic, paralinguistic and non-linguistic behaviors that teachers can use and develop in order to build a positive atmosphere in foreign language courses.

Małgorzata Molska

## **Certificate of Proficiency in Foreign Languages and Formative Regulations**

Certification of proficiency in foreign languages do not preclude formative regulations. The complementarity of many components of evaluation processes is an undeniable added value in the education process, which aims to find the answer to the question of how to use the value obtained in the evaluation process to improve our activities and ensure better development for all of its entities.

Sylvia Niewczas

### **The Benefits of Enhancing Peer Interaction in the Language Classroom**

Oral interaction between learners is seen nowadays as a chance to participate in real communication in many foreign language classrooms. As educators, one of our roles is to create as favourable learning environment as possible in order to enable our students to increase their skills. This goal can be achieved by enhancing student–student interaction in the classroom. This article focuses on peer interaction and its benefits, as well as its practical implementations during language classes.

Paulina Oczko

### **Chinese Students and Teachers of Polish as a Foreign Language: Difficulties in Interaction**

This article deals with the interactive discourse that plays an important role in the process of shaping communicative competence between a Chinese student and a teacher and/or teacher of Polish as a foreign language. The discussion focuses on the difficulties in interaction: teacher–student and student–student. The text presents the most frequent ways of activating students and methods of eliminating communication disorders. The problem lies not only in initiating interaction with the learner, but also in maintaining the established contact and giving the conversation a natural tone. Passive participation of Chinese students in classes may lead to a weak and rather slow acquisition of both the ability to ask questions and to read the meanings and intentions of the participant of the discourse.

Mirosław Pawlak

### **Language Error Correction as Part of Language Classroom Interaction**

Error correction is an integral component of interaction in the language classroom. Despite heated debates, there is now a consensus that errors should be corrected, a position that finds theoretical, empirical and pedagogical support. This does not mean that all inaccurate utterances should always be corrected, as such intervention should be closely related to the target language forms taught and the aims of a class, and it should also be undertaken in a principled way. The article presents arguments for correction, but also argues that the way in which it is conducted should be adjusted to the type of language task performed, as well as offering guidelines as to how this should most effectively be done.

Ewa Piechurska-Kuciel

### **Job-Related Burnout of a Foreign Language Teacher**

The teaching profession is characterized by constant emotional engagement accompanied by another factor augmenting the stress level – high social expectations. It follows that this occupation can be exceptionally sensitive to symptoms of job-related burnout. There are three basic mechanisms of this phenomenon: emotional exhaustion, depersonalisation and feelings of reduced personal accomplishment. According to the research that have been carried out so



far, the teaching profession is threatened by high levels of burnout. The foreign language teacher may be extremely susceptible to that syndrome, due to their work with learners whose identity fluctuated under the influence of the foreign language learning process. The worldwide empirical studies point to the fact that the burnout syndrome may affect young teachers who are single, with lower levels of teaching experience, and higher educational levels, who are dissatisfied with their salary.

**Tomasz Róg**

### **Optimising Oral Interactive Tasks**

Last two decades have seen significant advances in research into oral interaction in the language classroom. Based on an increasingly better understanding of the role of input, interaction and linguistic production, contemporary SLA recommends the implementation of pair or group work during which learners have the opportunity to use their linguistic resources as authentically and productively as possible. Oral interaction denotes verbal behaviour between the teacher and their learners and between the learners. Classroom interaction may be seen not only as a language exercise, but can significantly contribute to language acquisition. This article discusses how foreign language teachers can control the conditions in which students perform oral interaction tasks in order to improve language acquisition.

**Magdalena Sowa**

### **Grammar as an Element of LSP Training**

The grammatical competence is a component of communicative competence, but in practice the communication skills often prevail over language correctness. Nevertheless, the use of language subsystems in accordance with grammatical rules is the basis for precise and effective verbal communication, especially in a professional context, and may indicate the professionalism of the language user. This article is a reflection on the role of grammatical elements in professional communication and on the place of grammar in specialist language programs and effective ways of teaching it. The learner's profile and his/her needs will be the starting points to discuss possible approaches to teaching grammar.

**Agata Zapłotna**

### **The Role of Internet Interaction in a Foreign Language Classroom**

The article aims to characterize the benefits of incorporating elements of Internet interaction into the curriculum of practical language learning and to present its impact on the acquisition processes of students of the so-called "digital natives" generation. The presented results of the study on the use of new media during language classes show that digital communication is a factor eliminating the language barrier and facilitating the increase of motivation. The results also allow to outline the role of the teacher as a virtual language guide and present the level of digital competence of the students surveyed.



Home



Home

