

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

JĘZYKI:OBCE

w szkole

NR 3/2016

ISSN: 0446-7965

TEMAT NUMERU

Języki do zadań specjalnych

MAGDALENA SOWA

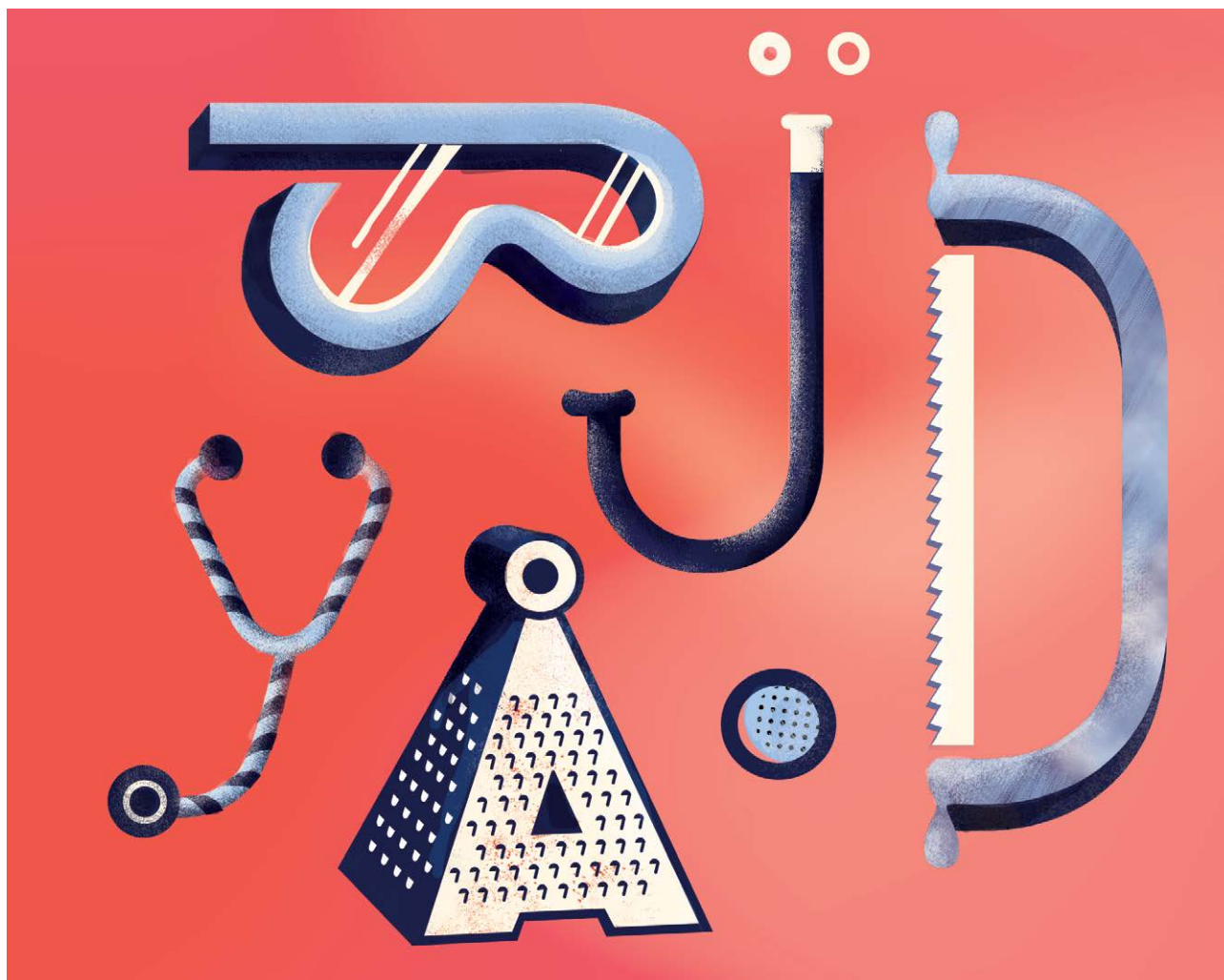
Nomenklatura na usługach glottodydaktyki. Koncepcje nauczania języka francuskiego dla potrzeb zawodowych

JOANNA KIC-DRGAS

Gry symulacyjne na zajęciach z języka specjalistycznego

JAROSŁAW KRAJKA

Czy korpus prawdę ci powie? O wykorzystaniu korpusów w nauczaniu języka do celów zawodowych





liczba π , lub inaczej *ludolfina*, to liczba niewymierna. Większość z nas poznała ją po raz pierwszy na lekcji matematyki w szkole podstawowej, jako liczbę określającą stosunek długości okręgu do długości jego średnicy. Nazwa *ludolfina* pochodzi od imienia niemieckiego matematyka (Ludolpha van Ceulena), który w 1610 r. obliczył wartość liczby π z dokładnością do 35 cyfr po przecinku. Matematycy twierdzą, że w rozwinięciu liczby π można znaleźć wszystkie liczby naturalne. Nie jestem matematykiem i nie mam zamiaru w tym krótkim wprowadzeniu zabierać głosu w dyspucie specjalistów. Dużo bardziej odpowiada mi poetycka wersja przytoczonej wyżej hipotezy zawarta w wierszu Wisławy Szymborskiej pt. *Liczba Pi*.

Podziwu godna liczba Pi

trzy koma jeden cztery jeden.

Wszystkie jej dalsze cyfry też są początkowe

pięć dziewięć dwa, ponieważ nigdy się nie kończy(...)

Czy to jeszcze definicja matematyczna, czy już czysta poezja? Czy, żeby odczytać sens wiersza, trzeba znać specjalistyczny język matematyki? Czy, jak pisze prof. Magdalena Sowa, w swoim artykule, wprowadzającym temat niniejszego numeru JOWS: *zakres języka specjalistycznego nie powinien być wyznaczany profilem zawodowym użytkowników języka, ale poziomem ich kompetencji językowej, która dopuszcza lub wyklucza ich z czynnego udziału w komunikacji?*

Składając wrześniowe wydanie *Języków Obcych w Szkole*, chcieliśmy pokazać Państwu nie tylko specyficzny kontekst, w jakim pracują nauczyciele języków obcych w szkołach zawodowych, wymagający, jak podkreśla Elżbieta Gajewska, współpracy językowca i nauczyciela specjalisty, ale również zaprezentować możliwości wypełnienia luki, jaką jest brak odpowiednich pomocy dydaktycznych: podręczników, ćwiczeń, glosariuszy. Jak tworzyć własne materiały do nauki języków obcych do celów zawodowych podpowiada Jarosław Krajka w tekście o korpusach językowych. Joanna Kic-Drgas pokazuje natomiast, jak dzięki wykorzystaniu gier symulacyjnych można przygotować uczniów i studentów do komunikacji w autentycznym środowisku zawodowym.

Polecamy też Państwa uwadze artykuły spoza tematu numeru. Nauczycieli szukających nowych pomysłów na wykorzystanie na lekcji technologii informacyjnych zainteresuje z pewnością tekst Iwony Moczydłowskiej o kodach QR i ich zastosowaniu w edukacji językowej. Osoby pracujące z dziećmi dyslektycznymi powinny sięgnąć po wywiad z twórcami projektu *Dyslexia for Teachers of English as Foreign Language*.

Oddajemy w Państwa ręce wrześniowy numer *Języków Obcych w Szkole* z myślą, że spodoba się Państwu nowa szata graficzna pisma, którą dostosowaliśmy do wymogów otrzymanej w grudniu 2015 r. parametryzacji. Na końcu kwartalnika zamieszczone zostały abstrakty niektórych artykułów po angielsku. Ponadto mamy nadzieję, że bardziej przejrzysty układ grafów, hipertekstu czy przypisów sprawi, że lektura JOWS będzie zarazem interesująca i przyjemna.

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

REDAKTOR NACZELNA	Anna Grabowska
SEKRETARZ REDAKCJI	Małgorzata Janaszek-Bazanek
REDAKCJA I KOREKTA	dr Agnieszka Karolczuk
REDAKTORZY WSPÓŁPRACUJĄCY	Beata Płatos, Beata Maluchnik
WYDANIE INTERNETOWE	Weronika Skaczkowska
EDYTOR STRONY INTERNETOWEJ	Maciej Olko
PROJEKT GRAFICZNY I SKŁAD	 RZECZYOBRAZKOWE
PRZYGOTOWANIE DO DRUKU I SKŁAD	Piotr Konopka
WYDAWCA	Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji
ADRES REDAKCJI I WYDAWCY	„Języki Obce w Szkole” ul. Mokotowska 43, 00-551 Warszawa tel. 22 46 31 367, e-mail: jows@frse.org.pl

RADA PROGRAMOWA

PROF. ZW. DR HAB. **Hanna Komorowska** Kierownik Zakładu Dydaktyki Języków Obcych Uniwersytetu SWPS – przewodnicząca Rady Programowej JOWS

DR HAB. PROF. UJ **Zofia Berdychowska** Instytut Germanistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego – konsultacja: j. niemiecki

DR **Wojciech Sosnowski** Kierownik Zakładu Języka Rosyjskiego Szkoły Języków Obcych UW – konsultacja: j. rosyjski

Aleksandra Ratuszniak Dyrektor ds. kształcenia dwujęzycznego XIII LO w Łodzi – konsultacja: j. romański

DR **Agnieszka Dryjańska** Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego – konsultacja: j. francuski

Danuta Szczęsna Państwowa Komisja Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego – konsultacja: język polski jako obcy

DR **Radosław Kucharczyk** Dyrektor ds. naukowych Instytutu Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego – konsultacja: wielojęzyczność i wielokulturowość

Jolanta Urbanik Pełnomocnik rektora ds. procesu bolońskiego i organizacji nauczania j. obcych, Uniwersytet Warszawski – konsultacja: kształcenie językowe w szkołach wyższych

PL ISSN 0446-7965

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2016

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

JĘZYKI DO ZADAŃ SPECJALNYCH

Magdalena Sowa
Nomenklatura na usługach glottodydaktyki.
Koncepcje nauczania języka francuskiego dla potrzeb zawodowych **4**

Elżbieta Gajewska
Nauczyciel języka zawodowego tworzy własne dialogi dydaktyczne: od teorii do praktyki **12**

Urszula Paprocka-Piotrowska
Styl naukowy w studenckich pracach dyplomowych.
Uwagi z seminarium **19**

Małgorzata Marzec-Stawiarska
Cytowanie dosłowne jako element edukacji akademickiej **23**

Aleksandra Łuczak
Idea *plain English* a rozwijanie sprawności rozumiającego pisania **27**

Jarosław Krajka
Czy korpus prawdę ci powie? O wykorzystaniu korpusów w nauczaniu języka do celów zawodowych **34**

Joanna Kic-Drgas
Gry symulacyjne na zajęciach z języka specjalistycznego **39**

Edyta Olejarczuk
Projektowanie kursu *blended learning* – komponent e-learningowy **43**

Henryk Mazepa
Zastosowanie animacji komputerowej w dydaktyce języka obcego zawodowego **47**

Iwona Gajewska-Skrzypczak, Barbara Sawicka
Język specjalistyczny na uczelni technicznej.
Refleksje nauczycieli praktyków **52**

Ewa Kapałczyńska
Projekty CLILiG jako jedna z metod aktywizujących studentów do efektywnej nauki języka niemieckiego **58**

Magda Woga
Angielski dla architektów i projektantów wnętrz 63

PODRĘCZNIKI

Małgorzata Majewska-Meyers
Polnisch mit System. O podręczniku do samodzielnej nauki języka polskiego jako obcego dla niemieckiego obszaru językowego 67

Emilia Podpora-Polit
Nauczanie języka niemieckiego wczoraj i dziś – kilka refleksji po lekturze przedwojennych podręczników 74

KOMPETENCJA MÓWIENIA

Małgorzata Wiatr-Kmieciak
Kalambury jako trening komunikacyjny 81

NOWE TECHNOLOGIE

Iwona Moczydłowska
Jak wykorzystać kody QR w nauczaniu języków obcych? 85

SPECJALNE POTRZEBY EDUKACYJNE

Wywiad z Joanną Nijakowską i Marcinem Podogrockim
Wypełnić niszę 89

Joanna Durlik
Only English spoken here. Jak wyglądają lekcje angielskiego jako języka drugiego w szkołach amerykańskich? 93

PROJEKT

Ewa Dorota Ostaszewska
Klasa dla ucznia i nauczyciela – jak to się robi?
Niemiecki ma klasę – konkurs dla zwycięzców 97

CLIL

Anna Parr-Modrzejewska, Weronika Szubko-Sitarek
Dlaczego warto integrować treści przedmiotowo-językowe już w szkole podstawowej – *CLIL4Children* 101

Dorota Sobczyńska
Praktyka czyni (prawie) mistrza, czyli jak uczyć po angielsku nie tylko angielskiego 105

NAUCZANIE DZIECI

Izabela Witkowska
Mike and Lilly in Ancient Egypt 109

JĘZYKI W EUROPIE

Konrad Fuhrmann
Kampania Komisji Europejskiej
W życiu liczą się języki 113

ABSTRACTS 114

Nomenklatura na usługach glottodydaktyki

Koncepcje nauczania języka francuskiego dla potrzeb zawodowych

MAGDALENA SOWA

Choć od dawna wiadomo, że znajomość języków obcych jest potrzebna do sprawnego funkcjonowania w rzeczywistości społeczno-gospodarczej, to w ostatnich latach pracodawcy coraz mocniej podkreślają niezbędność języków obcych w pracy zawodowej i dostarczają solidnych dowodów na poparcie tego stanu rzeczy. Jednak w praktyce dydaktycznej okazuje się często, że realizacja potrzeb środowiska zawodowego nie zawsze jest w pełni udana czy nawet zadowolająca.

Planując proces nauki języka obcego pod kątem zawodowych potrzeb środowiska pracy, warto wziąć pod uwagę refleksje podejmowane na gruncie językoznawstwa i glottodydaktyki, aby mieć lepszy ogład kryteriów, które są decydujące dla skutecznej praktyki nauczania.

Zalecenia dotyczące rozwijania i intensyfikowania edukacji językowej są formułowane od ponad czterdziestu lat na sympozjach krajów członkowskich Unii Europejskiej (por. Gajewska i Sowa 2008), która właśnie w takiej edukacji widzi szansę na *zwiększenie mobilności ludności, poprawę efektywności komunikacji między narodami, ułatwienie dostępu do informacji, zintensyfikowanie kontaktów międzyludzkich oraz polepszenie stosunków w pracy* (Rada Europy 2003:17). Te same idee leżą u podstaw publikacji *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* oraz zaleceń Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. Wśród tych umiejętności znajomość języków obcych pojawia się jako druga z ośmiu kompetencji¹ uznanych za kluczowe dla łatwego dostosowania się *do szybko zmieniającego się świata, w którym zachodzą rozliczne wzajemne powiązania* (DzU UE 2006/962/WE:L394/13). Ważną rolę języków obcych w komunikacji społecznej i zawodowej poświadczają także raporty i badania prowadzone w środowisku pracodawców, którzy umiejętność posługiwania się językami obcymi traktują jako kompetencję bezwzględnie

wymaganą u potencjalnych pracowników i od niej wielokrotnie uzależniają propozycję zatrudnienia (por. Sienkiewicz i Gruza 2009; *Flash Eurobarometer* 2010; *Study on Foreign Language Proficiency and Employability Final Report* 2015).

Na istotną rolę języków obcych w środowisku zawodowym zwróciły także uwagę polskie instytucje edukacyjno-oświatowe, które w ostatnich latach nie szczędzą wysiłków w celu poprawy jakości kształcenia zawodowego². To ostatnie coraz ściślej wiąże się z nauką języków obcych, których znajomość jest nieodzowną składową kompetencji zawodowych. Edukacja językowa w kształceniu zawodowym nie zawsze była dostatecznie rozwijana i doceniana³, a z pewnością nie odpowiadała ściśle na zawodowe potrzeby uczestników kształcenia. Ten stan rzeczy ma szansę zmienić *Podstawa programowa kształcenia w zawodach* z 2012 r. (DzU z 2012 r. poz. 184), która traktuje język obcy jako integralną i obowiązkową część kształcenia zawodowego (tzw. język obcy ukierunkowany zawodowo – JOZ). W ten sposób jednym z podstawowych celów edukacji zawodowej jest przygotowanie uczniów do skutecznego porozumiewania się w języku obcym w sytuacjach związanych z działalnością zawodową. Efekty kształcenia wspólne dla wszystkich zawodów w zakresie JOZ zdefiniowane zostały w sposób następujący:

Uczeń:

- *posługuje się zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych) oraz*

- fonetycznych), umożliwiającą realizację zadań zawodowych;
- interpretuje wypowiedzi dotyczące wykonywania typowych czynności zawodowych artykułowane powoli i wyraźnie, w standardowej odmianie języka;
 - analizuje i interpretuje krótkie teksty pisemne dotyczące wykonywania typowych czynności zawodowych;
 - formułuje krótkie i zrozumiałe wypowiedzi oraz teksty pisemne umożliwiające komunikowanie się w środowisku pracy;
 - korzysta z obcojęzycznych źródeł informacji (DzU 2012, poz. 84:22-23).

Sugerowane efekty kształcenia dają się więc sprowadzić zasadniczo do takiej nauki języka obcego ukierunkowanego zawodowo, która pozwoli wzbogacić posiadany przez uczniów zasób środków językowych oraz rozwinąć cztery podstawowe sprawności: słuchanie ze zrozumieniem, czytanie ze zrozumieniem, mówienie i pisanie. Choć cel kształcenia wydaje się jasny i zwięzłe sformułowany, droga do jego osiągnięcia nie jest szybka, prosta i wolna od przeszkód.

Definicje języków specjalistycznych i ich implikacje dla praktyki dydaktycznej

Aby podjąć skuteczne działania zmierzające do organizacji procesu dydaktycznego mającego na celu naukę JOZ, należy zmierzyć się przede wszystkim z samą definicją takiego języka. W literaturze przedmiotu, jak również w praktyce dydaktycznej można się spotkać z wieloma określeniami wskazującymi na zawodowy wymiar języka obcego. Wśród najbardziej rozpowszechnionych wymienić można terminy takie, jak: *język specjalistyczny* (JS), *język fachowy*, *język zawodowy*, *język dla potrzeb/celów zawodowych*, *język branżowy*⁴. Choć za wskazanymi pojęciami kryją się różne kryteria i dziedziny badawcze (Gajewska i Sowa 2014), ich znaczenie jest intuicyjnie zrozumiałe dla niemal każdego oraz silnie zakorzenione w wyobrażeniach potocznych i w powszechnej praktyce dydaktycznej. Dla lepszego zrozumienia istoty języka specjalistycznego (JS) warto przyjrzeć się bliżej kryteriom leżącym u podstaw jego licznych definicji.

Jednym z czynników wskazujących na zakres JS jest dziedzina, w której język znajduje zastosowanie (Kocourek 1982:26-28). Obszar odniesienia wykorzystany do podziału języków specjalistycznych nie jest jednak kryterium ostrym: nie pozwala do końca na precyzyjne rozgraniczenie poszczególnych dziedzin między sobą, a co za tym idzie – na wyznaczenie wyraźnych granic pomiędzy pojedynczymi językami branżowymi. Parametry

idące w parze z dziedziną odniesienia dotyczą bowiem innych wzajemnie warunkujących się czynników, m.in. natury społecznej (charakterystycznych dla danej wspólnoty zawodowej), intencjonalnej (motywowanych celem działania zawodowego) czy historycznej (wynikających ze stosowanej w danym okresie metodologii). Ścisłe powiązanie języka z dziedziną bądź sytuacją zawodową zmusza do rozpatrywania go wyłącznie w odniesieniu do czynników kontekstualnych (wiedza, umiejętności, okoliczności działania), jakby owe parametry były czymś zewnętrznym dla dyskursu, a nie jego częścią bądź rezultatem (Gambier 1998:45).

Niemniej jednak, tzw. kryterium dziedziny jawi się jako bardzo użyteczne dla praktyki dydaktycznej, co widać chociażby w nazewnictwie stosowanym w odniesieniu do kursów czy podręczników do nauki JOZ, np. *Business English*, *français du secrétariat*, *español del turismo*, *italiano commerciale*. Przydatność tych nazw wynika z ich zakorzenienia w myśleniu potocznym, które intuicyjnie przyporządkowuje dany język do konkretnego obszaru komunikacji zawodowej (dziedziny, dyscypliny), dając tym samym wyobrażenie ewentualnych możliwości wykorzystania języka w danym środowisku pracy. O ile kryterium tematyczne samo w sobie jest niewystarczające dla precyzyjnego wyróżnienia języków specjalistycznych, o tyle okazuje się bardzo przydatne w kontekście edukacyjnym i z powodzeniem jest stosowane od lat w dydaktyce.

Innym kryterium używanym w definiowaniu JS jest związek języka z jego użytkownikami. Znajomość języka zawodowego stanowi podstawę do zaliczenia danego użytkownika do takiej czy innej społeczności zawodowej, ale to sami użytkownicy, paradoksalnie, określają ten język. Zdaniem wielu (m.in. Porcelli i in. 1990:11), taki sposób podziału jest również nieostry, ponieważ jego rygorystyczne stosowanie wyklucza z komunikacji specjalistycznej wszystkie interakcje, w których biorą udział tzw. nie-profesjonaliści (pacjenci, klienci, użytkownicy urzędów, interesanci itp.⁵). W wielu sytuacjach codziennych w różnych obszarach zawodowych dochodzi do niezliczonych interakcji pomiędzy specjalistami i niespecjalistami, m.in. w trakcie wizyt w gabinecie lekarskim czy warsztacie samochodowym, zakupu sprzętu w sklepie AGD, rozmów z pracownikami banku czy serwisu napraw itp. Aby być zrozumianym przez rozmówcę-laika, każdy specjalista jest zmuszony dostosować swój język do odbiorcy. Oznacza to, że sposób posługiwania się językiem zawodowym przez użytkowników nie jest determinowany wyłącznie przynależnością zawodową, ale zależy w dużej mierze od czynników sytuacyjnych. Językoznawcy są więc zdania, że zakres języka specjalistycznego nie powinien być wyznaczany profilem zawodowym

użytkowników języka, ale poziomem ich kompetencji językowej, która dopuszcza lub wyklucza ich z czynnego udziału w komunikacji. W przeciwnym wypadku za język specjalistyczny należałoby uznać wyłącznie ten, którym posługuje się specjalista w komunikacji z innymi specjalistami, poruszając tematy związane ze wspólną im aktywnością zawodową.

Uznając zasadność wskazanych powyżej ograniczeń kryterium osobowego w definiowaniu języka specjalistycznego, należy jednocześnie stwierdzić jego powszechną obecność na gruncie dydaktycznym. Odniesienie języka do danej grupy zawodowej czy wspólnoty dyskursywnej (np. *English for Lawyers, italiano per economisti, español para médicos*) pozwala szybko i precyzyjnie wskazać potencjalnych odbiorców kształcenia językowego zainteresowanych udziałem w kursie czy zakupem podręcznika w celu nauki danego języka. W praktyce dydaktycznej jest to więc parametr bardzo operacyjny i nośny, ponieważ przyciąga zainteresowanie szerokich i różnorodnych grup odbiorców o profilu zawodowym.

Możliwe jest także definiowanie i opisywanie języka specjalistycznego na tle języka ogólnego, poprzez wskazanie na pozycję, jaką zajmują one względem siebie. Rozbieżności pomiędzy badaczami stosującymi to kryterium dotyczą rozdzielności i zależności systemów języka specjalistycznego i ogólnego. Według niektórych (m.in. Hoffman 1979:16), języki specjalistyczne są odmianami języka o własnych regułach i swoistych elementach. Stanowią więc pełny system zjawisk językowych, zachodzących w określonej dziedzinie komunikacji i odnoszących się do specyficznych tematów, intencji i warunków komunikacji. Na przeciwnym biegunie znajdują się badacze, którzy kwestionują samodzielne i autonomiczne istnienie języków specjalistycznych. Te ostatnie zawsze są, ich zdaniem, związane z jakimś językiem naturalnym (F. Grucza 2002) i czerpią z zasobów języka ogólnego (Quemada 1978). Pomiedzy wskazanymi powyżej skrajnościami sytuują się zwolennicy opcji pośrednich (Vicente García 2009), według których, niezależnie od dziedziny czy stopnia specjalizacji, wszystkie języki specjalistyczne dzielą z językiem ogólnym jego podstawowe zasoby (m.in. alfabet, system fonologiczny i morfologiczny), ale, w zależności od tematyki, nadawcy czy odbiorcy komunikatu, różnią się od niego na poziomie leksyki i składni.

W perspektywie dydaktycznej różnice pomiędzy językiem specjalistycznym a ogólnym dają się ująć przez pryzmat parametrów wpływających na organizację i przebieg procesu nauczania języka obcego. Mangiante i Parpette (2004:154) odnoszą te rozbieżności zasadniczo do:

- celu nauki, który jest szeroki dla języka ogólnego i wąski dla języka specjalistycznego;
- czasowego wymiaru kształcenia, które może być rozciągnięte w czasie w przypadku języka ogólnego, a bardzo ograniczone i krótkotrwałe dla nauki języka specjalistycznego;
- zakresu tematów i treści nauczania realizowanych w trakcie kształcenia, co wymaga rygorystycznej selekcji zagadnień w programach języka specjalistycznego, a większej ich różnorodności i kompletności w kształceniu ogólnym;
- kompetencji i sposobu pracy nauczyciela, który nie zawsze dostatecznie dobrze zna obszar zawodowy, którego języka naucza, i zmuszony jest posiłkować się pomocą innych osób czy źródeł informacji, czego z reguły nie doświadcza nauczyciel języka ogólnego;
- dostępności gotowych materiałów nauczania, które mogą być wykorzystane w procesie dydaktycznym, a których z reguły brak dla specyficznych grup zawodowych zainteresowanych nauką JS.

Wskazane kryteria są niezwykle istotne dla procesu planowania kształcenia językowego. Pozwalają nauczycielowi zwrócić uwagę na selektywny i wybiórczy charakter językowego kształcenia dla potrzeb zawodowych pod kątem odpowiednich tematów i sprawności, co nie ma miejsca w nauce języka ogólnego.

Definicje języka specjalistycznego mogą być także formułowane w oparciu o specyfikę ich stosowania, poza płaszczyzną systemu języka i specyfiką zasad lingwistycznych. W takim ujęciu język specjalistyczny stanowi szczególną formę użycia języka i traktowany jest jako nośnik wiedzy specjalistycznej (Lerat 1995:20-21; Möhn i Pelka 1984:23). Użycie języka każe ten ostatni rozpatrywać w kontekście, w jakim działają użytkownicy języka, i to ten właśnie kontekst decyduje o znaczeniu terminów w zależności od dziedziny czy dyscypliny. Z tego też względu język specjalistyczny nie może być analizowany jako abstrakcyjny system językowy, lecz poprzez swoje konkretne użycie, a więc dyskurs i właściwe mu teksty. Według Koureka (1982:21), każdy język jest zasadniczo zbiorem tekstów pisemnych i ustnych, na podstawie których jest możliwe objaśnianie zasad funkcjonowania całego systemu. Jeśli istnieją języki specjalistyczne różnych dziedzin, tak samo istnieją specjalistyczne teksty będące przejawem danego dyskursu.

Z punktu widzenia dydaktycznego, rozpatrywanie języka specjalistycznego przez pryzmat jego funkcjonowania w dyskursie jest bardzo użyteczne pod kątem tworzenia korpusu tekstów odnoszących się do dziedziny właściwej uczestnikom kształcenia językowego. Owe

teksty specjalistyczne znajdują zastosowanie w realizowanym procesie dydaktycznym, z jednej strony, jako nośnik specjalistycznej wiedzy, a z drugiej strony – będą podstawą do wskazania uczącemu się środków językowych służących do realizacji pragmatycznego celu tekstu.

Operacyjne założenia dydaktyki języków specjalistycznych

Biorąc pod uwagę wielość kryteriów wykorzystywanych w licznych definicjach JS, bardzo trudno jest wypracować podstawy dydaktyki języków specjalistycznych w ogólnym tego słowa znaczeniu. Choć niektórzy badacze są zdania, że taka dydaktyka nie mogła się rozwinąć z braku stosownych opisów języków specjalistycznych (Pfeiffer 1986:197), to praktyka dydaktyczna dowodzi, że JS są nauczane, i to z powodzeniem. Zasadniczo celem dydaktyki języków specjalistycznych jest deskrypcja, eksplikacja i programowanie procesu akwizycji specjalistycznych umiejętności językowych (S. Grucza 2007:11). Owo programowanie powstaje, według Strevensa (1977), poprzez dokonanie licznych wyborów odnoszących się do: sprawności językowych bezpośrednio związanych ze specyficznymi potrzebami ucznia; do jednostek leksykalnych, elementów gramatyki, funkcji języka, które wiążą się ze specyficznymi potrzebami ucznia; do tematów i zagadnień bezpośrednio związanych z potrzebami zawodowymi uczących się; do specyficznych potrzeb komunikacyjnych uczniów.

Wskazane powyżej elementy, dotyczące kryteriów planowania kształcenia w zakresie JOZ, w sposób bardzo wyraźny zwracają uwagę na kwestię specyficznych potrzeb uczących się, które są zawsze nadrzędne wobec treści programowych i decydują o kształcie tych ostatnich. Nauczanie języków obcych dla potrzeb zawodowych jak żadne inne charakteryzuje się niezwykłą różnorodnością i niepowtarzalnością odbiorców, którzy każdorazowo wyrażają odmienne oczekiwania i potrzeby względem potrzebnego im kształcenia językowego. Konsekwencją tego stanu rzeczy jest świadome i przemyślane zawężenie zakresu działań dydaktycznych nauczyciela do tych elementów kształcenia kompetencji komunikacyjnej w JOZ, które są niezbędne do skutecznego działania w obszarze zawodowym. Oznacza to, że wielokrotnie kursy JS mają na celu opanowanie przez uczących się tylko pewnej części języka obcego i ukształtowanie tych wybranych sprawności (Lehmann 1993; Komorowska 2005), które są priorytetowe dla odbiorców kształcenia.

Faktyczna realizacja powyższych założeń wymaga wieloetapowych działań poprzedzających sam proces dydaktyczny, wśród których kluczowe miejsce zajmuje analiza potrzeb. To na jej podstawie zostają określone

możliwości, oczekiwania, motywacje i wymagania, które z kolei determinują wybory nauczyciela w zakresie selekcji treści, sprawności oraz materiałów nauczania, czyli postać całego kształcenia.

Koncepcje nauczania języka francuskiego dla potrzeb zawodowych

Praktyka dydaktyczna w ciągu minionych lat pokazała, że w różnych tradycjach językowych w różny sposób rozwiązuje się problemy metodyczne, czego odzwierciedleniem jest wielość określeń funkcjonujących w odniesieniu do języków specjalistycznych w różnych krajach (Gajewska i Sowa 2014). Bogactwo i różnorodność terminów dotyczących przedmiotu i celu nauki jest szczególnie widoczna na przykładzie języka francuskiego, który m.in. za sprawą stosowanej nomenklatury kształtuje nowe koncepcje celów i podejść dydaktycznych, mając na względzie coraz lepsze dostosowanie procesu nauczania JS do specyficznych potrzeb odbiorców. Posiłkując się osiągnięciami językoznawstwa i socjologii, na przestrzeni kilkudziesięciu lat dydaktyka francuska wypracowała wiele interesujących rozwiązań uwzględniających towarzyszące im uwarunkowania społeczno-gospodarczo-polityczne (Sowa 2012). Do najbardziej aktualnych i rozpowszechnionych zaliczyć można podejścia określane jako: *Français de spécialité*, *Français sur objectifs spécifiques*, *Français de communication professionnelle*, *Français Langue Professionnelle*.

Pierwszy w kolejności *Français de spécialité* (FS) odnosi się do języka specjalności, a w szczególności do ogółu dyskursów właściwych danej specjalności lub dziedzinie. Każdy specjalistyczny dyskurs wymaga odmiennego użycia języka pod względem specyficznych struktur składniowych, słownictwa, stylistyki czy właściwych sobie sposobów komunikacji. Podejście charakteryzujące FS nie jest zakorzenione w żadnej szczególnej koncepcji dydaktycznej, ale jest wynikiem *empirycznego podziału na specjalistyczne dziedziny⁸, które są od siebie mniej lub bardziej precyzyjnie oddzielone. Jest to wygodny środek do określenia obszarów interwencji, tematycznych treści, typów odbiorców* (Mourhlon-Dallies 2008:26). Odnosząc się do konkretnych dziedzin i/lub obszarów aktywności zawodowej, FS pozwala na uwzględnienie, w sposób bardzo szeroki i raczej kompletny, ogółu sytuacji komunikacyjnych danego obszaru zawodowego. Tym samym daje możliwość ukazania różnorodności tejże dziedziny pod kątem należących do niej zawodów i stanowisk, wykonywanych czynności zawodowych, formułowanych dyskursów, redagowanych tekstów itp. To, co istotne w tym podejściu, to globalne ujęcie danej dziedziny, dyscypliny czy branży zawodowej w takim stopniu, aby była ona dostępna jak

największej publiczności, a jednocześnie pokazywała złożoność i różnorodność omawianego obszaru. Celem działań nauczyciela jest więc jak najszersze uwzględnienie wybranej dziedziny, identyfikacja typów tekstów (pisemnych, ustnych, elektronicznych), które wchodzi w jej zakres, i wydobyć z nich reprezentatywnej próbki (z punktu widzenia treści i formy) do celów nauczania.

Zdaniem Mangiante i Parpette (2004), podejście FS wpisuje się w tzw. logikę podaży, która właściwa jest kursom oferowanym przez instytucje kształcenia bez ścisłego powiązania z konkretnym i aktualnym zapotrzebowaniem uczących się. Taka oferta niejako wyprzedza ich potencjalne potrzeby: uczący się mogą wybrać kurs z istniejącego repertuaru, ale nie mają gwarancji, że kiedykolwiek będą mogli posłużyć się w praktyce zdobytymi na tym kursie umiejętnościami. Wykorzystane bowiem materiały do zajęć, treści, rodzaje ewaluacji itp., nie są wymuszone przez konkretne i realne zapotrzebowanie uczących się kierowane do instytucji kształcącej, ale narzucone przez nauczyciela czy tę instytucję. Na przykład w przypadku języka technicznego, nauczyciel będzie miał stosunkowo dużą swobodę w doborze treści i materiałów nauczania, określeniu docelowych kompetencji, sytuacji komunikacyjnych i ewentualnych zawodów z obszaru docelowego. Można nawet sądzić, że oferta kursu będzie adresowana do jak najszerszej grupy potencjalnych odbiorców zainteresowanych językiem techniki i obejmować będzie szeroką gamę zagadnień technicznych o dość wysokim stopniu ogólności.

Français sur objectifs spécifiques (FOS) to drugie z podejść w nauczaniu języka francuskiego dla potrzeb zawodowych. Jest ono często przeciwstawiane *Français de spécialité* jako to, które wpisuje się w tzw. logikę popytu: w pełni uwzględnia ono selektywne potrzeby wyrażone przez uczącego się, odpowiadając tym samym jak najbardziej adekwatnie na realne zapotrzebowanie. FOS, zamiast traktować o całości zagadnień właściwych danej dziedzinie, woli zajmować się konkretnym przypadkiem, stanowiskiem czy zawodem w zależności od potrzeb docelowych odbiorców. Tym samym można określić FOS mianem oferty kształcenia „szytej na miarę”, która jest tworzona po otrzymaniu informacji zapotrzebowania na konkretny kurs dla konkretnego odbiorcy. Celem kształcenia staje się operacyjne przełożenie wyrażonych potrzeb na stosowne treści i techniki w taki sposób, aby przygotować uczącego się do skutecznego reagowania w określonych sytuacjach zawodowych, z jakimi może on mieć lub ma styczność w kontekście pracy. Jeśli do nauczyciela lub instytucji kształcenia skierowana zostanie prośba o przygotowanie oferty kursu języka obcego z zakresu

języka technicznego dla inżynierów pracujących w zespole międzynarodowym przy budowie instalacji termicznego przetwarzania odpadów, podejście FOS zaleca, aby bardzo precyzyjnie dobrać treści kursu do rzeczywistych zadań, jakie owi inżynierowie będą musieli wykonać w ramach powierzonych im obowiązków, bez konieczności eksploataowania całego obszaru języka techniki.

W odróżnieniu od FS i FOS, ukierunkowanych na mniej lub bardziej wyspecjalizowane treści, kolejne podejście, określane mianem *Français de communication professionnelle* (FCP), jawi się jako koncepcja przekrojowa dla różnych dziedzin zawodowych. Jest to podejście o dużo szerszym zakresie niż dwa poprzednie, ponieważ nie obiera ono za cel żadnej konkretnej specjalności, a uwzględnia użycie języka w szerokiej gamie działań zawodowych wykonywanych w języku francuskim. W środowisku zawodowym pewne czynności mogą być wspólne wielu pracownikom bez względu na ich specjalność zawodową, obszar pracy czy zajmowane stanowisko. Interakcje z klientem czy współpracownikami, rozmowy telefoniczne, redakcja korespondencji (tradycyjnej i elektronicznej), udział w zebraniach itp. dotyczą w równym stopniu asystentki zarządu i recepcjonisty, co sekretarki czy menadżera. To właśnie te działania językowe wspólne różnym obszarom i/lub zawodom stanowią kanwę projektowania kształcenia w zakresie FCP, którego celem jest ukazanie wszelkich językowych i kulturowych aspektów życia zawodowego poprzez sytuacje komunikacyjne właściwe dla świata pracy. Te aspekty są przedstawione w formie informacji osadzonych w kontekście społeczno-gospodarczym, ale również w formie zadań zawodowych do wykonania, dzięki czemu ćwiczenia klasowe stają się podobne do zadań wykonywanych w kontekście pracy zawodowej.

Wreszcie chronologicznie najmłodsze, autorskie podejście Mourlhon-Dallies (2006, 2008), określane mianem *Français Langue Professionnelle* (FLP), koncentruje się na równoczesnym kształtowaniu kompetencji językowych i zawodowych, wedle założenia, że posługiwanie się językiem jest bezwzględnym warunkiem otrzymania i utrzymania zatrudnienia. Stworzone z myślą o odbiorcach wykonujących obowiązki zawodowe wyłącznie w języku francuskim, FLP zakłada nieustanne współistnienie treści językowych i zawodowych w proponowanym kształceniu, które są dostosowane do wymagań danej branży zawodowej lub konkretnego zawodu. Kluczowe są tutaj rodzaje i sposoby interakcji pomiędzy różnymi partnerami w danym obszarze zawodowym oraz profesjonalne zachowania adekwatne do wykonywanych zadań i kontekstu pracy. Wspomniane interakcje, zadania i zachowania dają się

TABELA 1. Zestawienie koncepcji dydaktycznych w zakresie języka francuskiego dla potrzeb zawodowych

	KONCEPCJA <i>FRANÇAIS DE SPÉCIALITÉ</i>	KONCEPCJA <i>FRANÇAIS SUR OBJECTIFS SPÉCIFIQUES</i>	KONCEPCJA <i>FRANÇAIS DE COMMUNICATION PROFESSIONNELLE</i>	KONCEPCJA <i>FRANÇAIS LANGUE PROFESSIONNELLE</i>
ŹRÓDŁO	oferta instytucji kształcącej: szkoły językowe, <i>Alliance Française</i> , SPNJO itp.	zamówienie konkretnej grupy zawodowej, studentów itp.	oferta instytucji kształcącej: szkoły językowe, <i>Alliance Française</i> , SPNJO itp.	zamówienie konkretnej grupy zawodowej, pracodawców, osób bezrobotnych lub wymagających przebranżowienia
ODBIORCY	szersza i różnorodna grupa odbiorców skupionych w obrębie danej dyscypliny, np. inżynierowie mechaniccy, budowlani, elektronicy, informatycy itp.	wąska grupa docelowa w zakresie jednej specjalności, zawodu, stanowiska, np. inżynierowie pracujący przy budowie ITPO	szersza i różnorodna grupa odbiorców reprezentujących różne zawody, stanowiska, specjalności zawodowe itp.	wąska grupa docelowa w zakresie jednego zawodu lub stanowiska, np. przewodnicy muzealni itp.
POTRZEBY JĘZYKOWE	nieprecyzyjne lub nieokreślone	precyzyjnie określone działaniami i zadaniami zawodowymi	szersze i przekrojowe dla różnych obszarów komunikacji zawodowej	precyzyjnie określone rodzajem interakcji zawodowych wyłuskanych na podstawie analizy dyskursu zawodowego
TREŚCI	mogą dotyczyć (lub nie) docelowych odbiorców kształcenia	dotyczą wyłącznie docelowych odbiorców kształcenia	mogą dotyczyć (lub nie) docelowych odbiorców kształcenia	dotyczą wyłącznie docelowych odbiorców kształcenia
ZAGADNIENIA	tematyka właściwa dyscyplinie zawodowej, np. przesył energii, budowa maszyn, konstrukcje żelbetowe, obróbka skrawaniem itp.,	sytuacje komunikacyjne właściwe zakresowi precyzyjnie określonych działań zawodowych, np. technologia spalania odpadów, budowa pieca, zagospodarowanie pozostałości poprocesowych, metody oczyszczania spalin itp.	tematyka przekrojowa i wspólna różnym obszarom zawodowym, zawodom i stanowiskom oraz działaniom wykonywanym w miejscu pracy, np. redakcja pism, korespondencja z klientem, rozmowa telefoniczna itp.	interakcje, zachowania i działania zarejestrowane na podstawie zadań wykonywanych w obrębie trzech stref pracy i właściwych dla danego zawodu/stanowiska
ROLA	niepewna dla dalszej kariery zawodowej lub akademickiej uczących się	niezbędna dla dalszej kariery zawodowej lub akademickiej uczących się	niepewna dla dalszej kariery zawodowej lub akademickiej uczących się	konieczna dla podjęcia i utrzymania zatrudnienia
UŻYTECZNOŚĆ	odroczone w czasie	pilna, natychmiastowa	odroczone w czasie	może być pilna i natychmiastowa lub odroczone w czasie

zaobserwować poprzez wyodrębnienie w aktywności zawodowej tzw. stref pracy (fr. *zones de travail*; Mourhlon-Dallies 2008:83) właściwych wszystkim zawodom. Zdaniem autorki omawianej koncepcji, w środowisku pracy aktywność zawodowa ma miejsce zasadniczo w obrębie trzech podstawowych stref, do których Mourhlon-Dallies (2008:82-83) zalicza:

- strefę pracy odosobnionej (fr. *zone privative*), kiedy pracownik wykonuje obowiązki sam w swoim biurze, bez bezpośrednich czy telefonicznych interakcji z innymi osobami, co nie wyklucza jednak lektury maili czy redakcji listów;
- strefę współdziałania z innymi pracownikami (fr. *zone collaborative*), która wskazuje na zadania wykonywane wspólnie z kolegami z pracy i innymi partnerami zawodowymi (dostawcami, podwykonawcami, ubezpieczycielami itp.);
- strefę relacji z klientem (fr. *zone client*), w zakres której wchodzi działania na rzecz klienta wykonywane bezpośrednio w jego obecności lub za pośrednictwem mediów (komputer, telefon, fax, komunikator itp.).

Analiza działań podejmowanych i wykonywanych za pomocą języka w obrębie każdej ze stref pozwala określić interakcje i zachowania właściwe dla ograniczonego obszaru zawodowego (stanowiska, zawodu), które mogą wypełnić treścią kurs języka zawodowego bez względu na to, czy język ten jest obcy, czy ojczysty dla uczącego się. W ten sposób idea FLP pozwala przeniknąć granice pomiędzy językiem francuskim pojmowanym rozmaicie: jako język ojczysty, język drugi czy język obcy. Wynika to z faktu, że FLP odnosi się do kursów przeznaczonych tak dla młodych bezrobotnych Francuzów, jak i dla imigrantów z zagranicy.

To, co typowe dla koncepcji FLP, a nieobecne we wcześniej wskazanych podejściach, to współistnienie w kształceniu elementów należących do różnych obszarów, wśród których są m.in. elementy języka, elementy działania zawodowego oraz elementy zawodu. Typowa dla przedstawianej tu koncepcji jest ścisła współzależność języka i kontekstu działania zawodowego, co wynika z faktu, że kompetencje językowe i zawodowe nie mogą być kształtowane w oderwaniu od samego działania.

Opisane powyżej koncepcje nauczania języka francuskiego dla potrzeb zawodowych różnią się między sobą w wielu aspektach, oferując nauczycielom odmienne spojrzenie na planowanie i programowanie kursów JOZ. Najważniejsze różnice pomiędzy omówionymi podejściami przedstawia Tabela 1.

Podsumowując powyższe refleksje nad nauczaniem JOZ, należy zauważyć, że każdy kurs czy program

kształcenia w zakresie języka specjalistycznego jest inny, warunkowany innymi czynnikami i ukierunkowany na inne cele oraz innych odbiorców. Różnorodność czynników wpływających na realizację procesu dydaktycznego przez nauczyciela wymaga każdorazowo innych działań i rozwiązań metodycznych, co nie pozwala na rutynowy i schematyczny sposób postępowania na wszystkich zajęciach językowych i ze wszystkimi uczącymi się. W kontekście postulowanego obecnie w polskich szkołach silniejszego powiązania nauki języka obcego z kształceniem zawodowym, podejścia omówione w ramach niniejszego tekstu mogą być użyteczne dla nauczycieli w planowaniu kształcenia JOZ, skłaniając ich do poszukiwania własnych rozwiązań adekwatnych do odbiorcy, miejsca, czasu i zakresu kształcenia językowego.

BIBLIOGRAFIA

- Eurin Balmet, S., Henao de Legge, M. (1992) *Pratiques du français scientifique*. Paris: Hachette.
- Flash Eurobarometer (2010) *Employers' Perception of Graduate Employability. Analytical Report* [online] [dostęp 14.07.2016] <http://ec.europa.eu/public_opinion/flash/fl_304_en.pdf>.
- Gajewska, E., Sowa, M. (2008) Cadre Européen Commun de Référence et enseignement sur objectifs professionnels. W: *Synergies Espagne*, nr 1, 229-239.
- Gajewska, E., Sowa, M. (2014) *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Werset.
- Gambier, Y. (1998) Le français dans les communications spécialisées: bilan mitigé. W: Y. Gambier (red.) *Discours professionnels en français*. Bern: Peter Lang, 35-62.
- Grucza, F. (2002) Języki specjalistyczne – indykatory i/lub determinanty rozwoju cywilizacyjnego. W: J. Lewandowski (red.) *Języki specjalistyczne 2: Problemy technolingwistyki*. Warszawa: KJS WLSiFW UW, 9-26.
- Grucza, S. (2007) Glottodydaktyka specjalistyczna. Część I. Założenia lingwistyczne dydaktyki języków specjalistycznych. W: *Przegląd Glottodydaktyczny*, nr 23, 7-20.
- Hoffmann, L. (1979) Towards a Theory of LSP. Elements of a Methodology of LSP Analysis. W: *Fachsprache*, nr 1, 1-2, 12-17.
- Kocourek, R. (1982) *La langue française de la technique et de la science*. Wiesbaden: O. Brandstetter Verlag.
- Komorowska, H. (2005) Testowanie językowych osiągnięć uczniów – trudności i zagrożenia. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 6, 41-65.
- Lehmann, D. (1993) *Objectifs spécifiques en langue étrangère. Les programmes en cours*. Paris: Hachette.
- Lerat, P. (1995) *Les langues spécialisées*. Paris: PUF.

- Mangiante, J.-M., Parpette, Ch. (2004) *Le français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette.
- MEN (2012) *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach*. (DzU poz. 184).
- Möhn, D., Pelka, R. (1984) *Fachsprachen: Eine Einführung*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Mourlhon-Dallies, F. (2006) Penser le français langue professionnelle. W: *Le Français dans le monde*, nr 346, 25-28.
- Mourlhon-Dallies, F. (2008) *Enseigner une langue à des fins professionnels*. Paris: Didier.
- Pfeiffer, W. (1986) Fremdsprachendidaktische Prinzipien und Fachsprachenmethodik. W: A. Wierlacher (red.) *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache 12. Thematischer Teil: Fachsprache und Fachsprachenvermittlung*. München: Hueber Verlag, 193-203.
- Porcelli, G., Cambiaghi, B., Jullion, M.-C., Caimi, A. (1990) *Le lingue di specializzazione e il loro insegnamento*. Milano: Vita e pensiero.
- Quemada, R. (1978) Technique et langage. W: *Histoire des techniques*, t. 41. Paris: Gallimard, 1146-1240.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego*. Warszawa: CODN.
- Sienkiewicz, Ł., Gruza, M. (2009) *Badanie kwalifikacji i kompetencji oczekiwanych przez pracodawców od absolwentów kształcenia zawodowego*. Warszawa: KOWEzIU.
- Sowa, M. (2012) Kształtowanie się koncepcji nauczania języka francuskiego dla potrzeb zawodowych. W: *Lingwistyka stosowana*, nr 6, 155-171.
- Strevens, P. (1977) Special-purpose Language Learning. *Language Teaching and Linguistics, Abstracts*, nr 10, 154-163.
- *Study on Foreign Language Proficiency and Employability Final Report* (2015) [online] [dostęp 14.07.2016] <http://jows.pl/sites/default/files/study_on_foreign_language_proficiency_and_employability_final_report_final.pdf>.
- Vicente García, C. (2009) La didactique du concept de langue spécialisée: vers une approche traductologique de la question. W: *Mutatis Mutandis*, nr 1 (2), 38-49.
- *Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie*. Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej (DzU UE 2006/962/WE). L394/10-18 [online] [dostęp 14.07.2016] <<http://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=PL>>.

DR HAB. MAGDALENA SOWA Adiunkt w Katedrze Akwizycji i Dydaktyki Języków w Instytucie Filologii Romańskiej KUL. Specjalizuje się w problematyce akwizycji oraz glottodydaktyki, a w szczególności dydaktyki języków specjalistycznych.

- 1 Kompetencje uznane za kluczowe wymienione są w następującej kolejności: 1. Porozumiewanie się w języku ojczystym; 2. Porozumiewanie się w językach obcych; 3. Kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowe-techniczne; 4. Kompetencje informatyczne; 5. Umiejętność uczenia się; 6. Kompetencje społeczne i obywatelskie; 7. Inicjatywność i przedsiębiorczość; 8. Świadomość i ekspresja kulturalna.
- 2 Wspomnieć tu należy o wydarzeniach inicjowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, m.in.: ogłoszenie roku szkolnego 2014/15 Rokiem Szkoły Zawodowców, opracowanie nowej *Podstawy programowej kształcenia w zawodach* (DzU z 2012 r. poz. 184), przygotowanie nowych programów nauczania dla szkół zawodowych, ogłoszenie konkursów na projekty pt. *Zwiększenie wykorzystania zmodernizowanych treści, narzędzi i zasobów wspierających proces kształcenia zawodowego* (konkurs nr POWER.02.15.00-IP.15-02-005/16 w ramach osi priorytetowej II *Efektywne polityki publiczne dla rynku pracy, gospodarki i edukacji*, działania 2.15 *Kształcenie i szkolenie zawodowe dostosowane do potrzeb zmieniającej się gospodarki*).
- 3 KOWEzIU wskazuje na słabą znajomość języków obcych wśród absolwentów szkół zawodowych (por. m.in. *Stan szkolnictwa zawodowego w Polsce. Raport z 2013 r.*, opracowany przez E. Goźlińską i A. Kruszewskiego).
- 4 W niniejszym tekście wszystkie te pojęcia traktujemy jako synonimiczne, choć terminem uprzywilejowanym w trakcie dokonywanych rozważań jest *język specjalistyczny*.
- 5 Wskazane kategorie osób można byłoby rozszerzyć na niemal wszystkich użytkowników języka, którzy w różnych sytuacjach codziennych uczestniczą w tzw. komunikacji specjalistycznej. Eurin Balmet i Hena de Legge (1992:52) podają za przykład komunikacji specjalistycznej rozmowę podczas kolacji u znajomych, która toczy się wokół dań serwowanych przez panią domu. Tematyka kulinarna (składniki, sposób przygotowania i postępowania, przybory kuchenne, wykonywane gesty, różnice w recepturach w zależności od regionu itp.), która dominuje w rozmowie, niekoniecznie pozwala wszystkim gościom w równym stopniu uczestniczyć w rozmowie czy nawet tylko śledzić ją ze zrozumieniem.
- 6 Ten tematyczny podział ma kilka źródeł, wśród których wymienia się dyscypliny akademickie, przedmioty uniwersyteckie, oficjalne obszary badań naukowych wskazywane przez francuski Komitet Badań Naukowych (CNRS), sfery działań prowadzonych przez Ministerstwo Spraw Zagranicznych, które przedstawiają ofertę kształcenia w następujących kategoriach: *Język francuski ekonomii i finansów oraz Język francuski handlowy, Język francuski hotelarstwa i turystyki, Język francuski nauki i techniki, Język francuski prawa, Język francuski współpracy międzynarodowej, Język francuski medycyny, Język francuski relacji publicznych i administracji, Język francuski dla tłumaczy, Język francuski dla sekretarek, Język francuski nauk społecznych i humanistycznych (historia, literatura, sztuka, psychologia, filozofia, socjologia)*.

Nauczyciel języka zawodowego tworzy własne dialogi dydaktyczne: od teorii do praktyki

ELŻBIETA GAJEWSKA

Nauczyciele uczący w szkołach zawodowych poruszają się czasem w bardzo specyficznych kontekstach edukacyjnych, w których wielkim wyzwaniem jest brak adekwatnych materiałów dydaktycznych. Praca w placówce przygotowującej do zawodu może jednak ułatwić im tworzenie takich materiałów, dostosowanych do potrzeb ich nietypowych grup docelowych.

Kształcenie językowe dla celów specjalistycznych oparte jest na założeniu ścisłej współpracy dydaktyka-specjalisty w zakresie kształcenia zawodowego oraz fachowca z danej dziedziny. Nauczyciel języka obcego (JO), jego przygotowujący do zawodu koledzy oraz sami uczniowie stają się tutaj partnerami, których łączy wspólny cel i działanie. Oprócz przybliżenia koncepcji opisu interakcji zawodowych, artykuł zawiera wskazówki praktyczne przydatne przy tworzeniu profilowanych dialogów do wykorzystania w pracy z uczniami szkół zawodowych.

Opisana tu koncepcja jest owocem obserwacji i uwag zebranych przy okazji udziału w projekcie znanym jako *Małopolska Chmura Edukacyjna*, w którym Uniwersytet Pedagogiczny w Krakowie (w tym autorka niniejszego tekstu) odpowiada m.in. za obszar języka angielskiego zawodowego¹. Zaproponowana metodologia próbuje pogodzić, z jednej strony, uzasadnione oczekiwania nauczycieli uczących języka obcego do celów zawodowych, z drugiej – realistyczne możliwości zaspokajania zindywidualizowanych potrzeb poszczególnych dydaktyków.

Nauczanie JO w kształceniu zawodowym: różne konteksty, różna skala problemów

Za sprawą rozporządzenia MEN dotyczącego podstawy programowej kształcenia w zawodach (z dn. 07.02.2012, DzU poz.184), nauczanie języka obcego winno dokonywać się w perspektywie jego przyszłego wykorzystania w miejscu pracy. W czasach zwiększającej się mobilności

(nie tylko) młodych ludzi, postulat ten jest nader uzasadniony. Stawia on jednak przed nauczycielami zatrudnionymi w szkołach przygotowujących do zawodu poważne wyzwania. Można zaryzykować twierdzenie, że wskutek nieuwzględniania glottodydaktyki do celów specjalistycznych w kształceniu filologicznym (Gajewska i Sowa 2014b), ogół pedagogów nie zetknął się z teorią nauczania w tym specyficznym zakresie w czasie zdobywania uprawnień nauczycielskich. Szkolenia doszkalające organizowane z inicjatywy różnych podmiotów nie miały, niestety, ani charakteru masowego, ani systematycznego.

W stosunkowo dogodnej sytuacji znajdują się nauczyciele rozpowszechnionych języków zawodowych lub branżowych, mogący korzystać z gotowych materiałów kształcenia. W parze z przewodnikiem metodycznym, dobry podręcznik jest nieocenioną pomocą i może załagodzić, a w dłuższej perspektywie także uzupełnić, niejedną lukę w przygotowaniu metodycznym. Wytwarzanie takich materiałów podlega jednak prawom ekonomii i musi być opłacalne tak dla wydawnictwa, jak i dla autorów inwestujących tu swój czas i wysiłek. Stąd też na rynku edukacyjnym niemal dla każdego JO możemy przebieierać w ofertach adresowanych do biznesmenów czy pracowników sektora turystyczno-hotelarskiego. Ze względu na szczególnie status języka angielskiego jako współczesnej *lingua franca*, opracowano w nim pomoce dydaktyczne przydatne w pracy z przedstawicielami wielu – chociaż nie wszystkich – grup zawodowych. Znacznie gorzej wygląda to natomiast w przypadku połączenia mniej

popularnego JO oraz równie mało popularnego zawodu. Sytuacja takich grup docelowych jest nie do pozazdroszczenia: o ile nie zaistnieją okoliczności uzasadniające inwestycje w tworzenie podręczników (np. wspieranie imigracji przedstawicieli określonego zawodu), ich potrzeby są ignorowane z powodów czysto ekonomicznych.

Co zatem może zrobić nauczyciel języka niemieckiego dla florystek lub romanista kształcący przyszłych architektów krajobrazu? Po pierwsze, powinien mieć świadomość – i w razie potrzeby uprzytamniać ten fakt innym uczestnikom sytuacji edukacyjnej, w tym przełożonym – że znajduje się w diametralnie różnym położeniu niż koledzy uczący języków specjalistycznych lub branżowych, szczęśliwie dysponujący gotowymi programami i materiałami kształcenia. Po drugie, spośród różnych możliwości działań wybrać opcję rzeczywiście dostępną i możliwie najbardziej odpowiednią dla kontekstu, w którym się obraca. Jedną z takich możliwości jest nauczanie z wykorzystaniem podręczników ukierunkowanych na tzw. kompetencje transwersalne, czyli wspólne wielu zawodom, określane czasem mianem *komunikacji w przedsiębiorstwie*. Dla wielu języków obcych podobne podręczniki istnieją już od poziomu A1. W praktyce zazwyczaj obejmują one umiejętności przydatne podczas starania się o pracę (redagowanie niezbędnych dokumentów i przygotowanie do rozmowy rekrutacyjnej), wdrożenie w podstawy komunikacji pisemnej (w tym komunikacji elektronicznej) i telefonicznej oraz przedstawienie struktury przedsiębiorstwa i zadań pracownika. Oczywiście zaletą tego wyboru jest ułatwienie bieżącej pracy dydaktycznej. Niemniej jednak, już pobieżne zasygnalizowanie tematyki składającej się na rzeczoną *komunikację w przedsiębiorstwie* uzmysławia, że tak naprawdę miejsca pracy, a co za tym idzie – wymagane w nich działania językowe mogą być w istocie bardzo różne. Do przedstawienia siebie oraz swego otoczenia księgowa i pracownik warsztatu samochodowego potrzebują nie tylko innego słownictwa, ale także niejednokrotnie innych konwencji grzecznościowych, a zatem – innych środków językowych. Refleksyjny nauczyciel języka w wariantcie specjalistycznym musi mieć tu wyostrzoną świadomość, że zaproponowane treści mogą być rozbieżne z przyszłymi potrzebami komunikacyjnymi jego uczniów, dlatego stanie przed koniecznością skorygowania lub uzupełnienia dostępnych materiałów.

Jak ułatwić działanie wspomnianego refleksyjnego nauczyciela? Jak już wspomniano, jest nader prawdopodobne, że nie ma on przygotowania do samodzielnego tworzenia kursu lub podręcznika, co jest przecież istotą nauczania JO dla potrzeb zawodowych. Co więcej,

skoro poważne wydawnictwa edukacyjne rezygnują z trudu opracowania podręcznika ze względu na skalę niezbędnego wysiłku, trudno podobnym zadaniem obciążać działającego w pojedynkę lub co najwyżej w skromnym zespole dydaktyka-praktyka, zmuszonego dodatkowo do stawiania czoła codziennym obowiązkom wynikającym z prowadzenia lekcji. Patrząc realistycznie, zaangażowany i zmotywowany nauczyciel może co najwyżej pokusić się o uzupełnianie kursu opartego o gotowe materiały dodatkowymi, profilowanymi zawodowo treściami. Podobne podejście przedstawił Krajka (2007:248-249): podręcznik *Wavelength Pre-Intermediate* (Longman Pearson Education) został zaadaptowany na użytek studentów archeologii poprzez dodanie do każdej 3–4-lekcyjnej jednostki dwóch dodatkowych lekcji oraz zestawu ćwiczeń do zrealizowania w Internecie, przez co poszerza umiejętności komunikacyjne użytkowników o aspekty specjalistyczne. I tak, jednostka *Meeting people (people)* została wzbogacona o *Meeting archaeology experts*, *Money matters (money)* o *Financing the expedition*, *Playing by the rules (rules and regulations)* rozszerzono o *Do's and Don'ts on an excavation site*, itp.

Koncepcja uzupełnienia podręcznika ogólnego dostosowanego do poziomu uczących się o treści specjalistyczne jest zamierzeniem prostszym od samodzielnego opracowania całego kursu, jednakże nawet ten wariant budzi szacunek dla trudu i umiejętności opisanej przez Krajkę anglistki. W dalszej części niniejszego tekstu przedstawiony zostanie wycinek zagadnień, mający w zamierzeniu wspomóc nauczycieli chętnych do podjęcia podobnego wyzwania, jednak na mniejszą skalę: poprzez tworzenie i wykorzystywanie specjalistycznych dialogów dydaktycznych.

Trochę teorii, czyli czego warto być świadomym przed rozpoczęciem pracy nad profilowanymi dialogami dydaktycznymi

Zanim zaczniemy tworzyć dialogi dydaktyczne, warto zapoznać się z pewną dawką teorii dotyczącej interakcji werbalnych. Są one badane metodą analizy konwersacyjnej (ang. *Conversation Analysis*), stanowiącą także wyodrębniony nurt w badaniach etnometodologicznych. Syntetyzując różne paradygmaty badawcze, Kerbrat-Orecchioni (1990) wyróżnia pięć poziomów interakcji. Dana interakcja charakteryzuje się zazwyczaj jednością miejsca, uczestników i tematu, zaś jej ramy określają specjalne sekwencje otwierające i kończące, czyli powitanie oraz pożegnanie. Taka interakcja składa się z mniejszych sekwencji, wyodrębnionych pragmatycznie lub semantycznie (np. pytanie i odpowiedź lub kilka wypowiedzi

dotyczących jednego tematu). Sekwencje składają się z mniejszych jednostek dialogicznych, czyli wymiany zdań (fr. *échanges*), te zaś z poszczególnych wypowiedzi, które mogą być z kolei złożone z kilku aktów mowy.

Dydaktyka zwraca uwagę na to, co w komunikacji międzyludzkiej jest typowe i powtarzalne. Rozmowy w kontekście zawodowym są często zrytualizowane i odbywają się według określonego scenariusza, dlatego też w etnografii komunikacji zawsze interesowano się interakcjami w miejscu pracy (np. analizą organizacji wewnętrznej interakcji w środowisku medycznym, por. Candlin i in. 1976). Zachowania ludzkie w określonej sytuacji regulowane są dzięki pewnej ustrukturyzowanej wiedzy: mentalnej reprezentacji zdarzeń i ich typowego przebiegu. Skrypt poznawczy (Schunk i Abelson 1977) prezentuje charakterystyczne elementy danego zdarzenia, które powtarzają się w większości jego wykonań. Skrypty i scenariusze traktowane są jako pojęcia bliskoznaczne, chociaż pierwszy z nich zwraca uwagę na działanie mowne, podczas gdy ten drugi odnosi się do wszystkich przejawów działalności ludzkiej, w tym zachowań niewerbalnych. Te ostatnie znalazły się w centrum uwagi badaczy interesujących się sytuacyjnie osadzoną komunikacją zawodową spod znaku tzw. *workplace studies*. W świetle tych badań, uwarunkowane społecznie matryce zachowań (interakcji werbalnych i niewerbalnych) są nieustannie dopasowywane do kontekstu (Mondada 2002, 2006). Stąd też nurt określany jako *Mediated Discourse Analysis* interesuje się już nie tylko samą interakcją słowną, lecz całością *splotu działań* (ang. *nexus of practice*, por. Scollon 2001), czyli pewnym ogółem działań, którego częścią są właśnie elementy werbalne. Wzajemne relacje działania oraz związanych z nim interakcji słownych w miejscu pracy analizowane są także przez genewską grupę *Languagge Action Formation*. Obserwując interakcje na budowie, Saint-Georges (2004) zwraca uwagę na rolę wiedzy zawodowej, która uzupełnia lub zastępuje niedopowiedzenia w komunikacji pomiędzy robotnikami zaangażowanymi we wspólne zadanie.

Ten *splot działań* uwarunkowany jest zarazem indywidualnie i społecznie (ang. *half someone else's/half your own*, Norris i Jones 2005:7): powtarzalne działania jednostkowe tworzą zbiorowe zachowania lub swoiste rutyny językowe, które z kolei mogą być modyfikowane przez danego lokutora. Zasady regulujące nasze zachowania (w tym zachowania językowe) w określonych sytuacjach mogą być mniej lub bardziej sztywne. Przeważająca część konwencji społecznych nabywana jest nieświadomie w procesie socjalizacji, natomiast reguły obowiązujące w miejscu pracy są niejednokrotnie

podawane do przyswojenia podczas kształtowania kompetencji zawodowej, czyli w toku kształcenia zawodowego.

Dialogi podręcznikowe, nawet przedstawiane w perspektywie komunikacyjnej, w znaczący sposób odbiegają od tych rzeczywistych (Gajewska 2002). Być może dlatego operacyjne modele analizy dyskursu opracowywane w celu ich dydaktycznego wykorzystania (m.in. Bhatia 1993, Swales 2004, Mourlhon-Dallies 2008, szerzej: Gajewska i Sowa 2014a: 148-154) były tworzone przede wszystkim dla gatunków pisemnych. Osadzone sytuacyjnie interakcje cechuje występowanie licznych elementów deiktycznych, czyli znaków językowych odnoszących się do elementów kontekstu (*podaj mi to*). Prawdziwa komunikacja charakteryzuje się też znaczną niedokończonością, na przykład źle skonstruowanymi lub niedokończonymi zdaniami. Analiza konwersacyjna interesuje się zjawiskami związanymi z negocjowaniem zabierania głosu, czyli m.in. stopniem tolerancji (akceptacji lub odrzucenia) dla takich zjawisk, jak wchodzenie w słowo rozmówcy czy cisza między poszczególnymi wypowiedziami.

Te ostatnie zagadnienia są związane z językowymi konwencjami grzecznościowymi. Badania m.in. Goffmana (1973), Lakoffa (1977), Leecha (1983) czy Brown i Levinsona (1987) w tej dziedzinie zostały zsyntetyzowane przez Kerbrat-Orecchioni (1992). Społeczne relacje dystansu (hierarchii) i bliskości wyrażane są m.in. przez terminy adresatywne oraz sposoby zwracania się do partnerów interakcji bądź mówienia o kimś. Za grzeczne lub ubliżające mogą zostać uznane również wspomniane wyżej sposoby zabierania głosu oraz zachowania niewerbalne: postawa, gesty lub spojrzenia, respektowanie przestrzeni osobistej lub jej przekraczanie przez kontakt fizyczny. Również proporcje między zachowaniami zorientowanymi tylko na transakcję a tymi rozwijającymi relację są zmienne w różnych kulturach. Aspekty grzecznościowe interakcji zawodowych są, wbrew pozorom, bardzo istotne, szczególnie tam, gdzie w grę wchodzi ocena pracownika (zwłaszcza wyrażana bezpośrednio i natychmiastowo napiwkami...). Poszanowanie tych konwencji ma znaczenie nie tylko w kontaktach pracownik-klient, lecz także w relacjach między współpracownikami.

Należy zdawać sobie sprawę, że czym innym jest analiza rzeczywistej konwersacji, czym innym zaś konstruowanie materiałów dydaktycznych. Ta pierwsza będzie nieskończenie bogatsza i poniekąd wielowarstwowa, ponieważ interwencje związane ściśle z relacją mogą zostać wzbogacone o aspekty wynikające z osobowości, okoliczności, a nawet nastroju uczestników interakcji. Zasygnalizowane wyżej zagadnienia mają za zadanie uwrażliwić na złożoność zadania, jakie podejmujemy, oraz uświadomić

niechronne ograniczenia każdego modelu dydaktycznego, którym jest dany dialog zawodowy. Zarazem stanowią one – z pewnością niewyczerpującą – listę punktów widzenia, jakie będziemy przyjmować w odniesieniu do dialogów tworzonych za pomocą zaproponowanej dalej procedury.

Praca nad tworzeniem sprofilowanych modeli interakcji ustnych: propozycje metodologiczne

Opisany sposób postępowania opiera się na kluczowych elementach projektu pedagogicznego, wśród których podstawowym jest zaangażowanie uczących się w podejmowane działania, wynikające z poczucia ich użyteczności. Z metody projektu warto przejąć także ustalanie harmonogramu pracy i wyznaczanie osób odpowiedzialnych za poszczególne zadania, jak również wspólne podsumowanie i samoocenę. Opracowanie modelu danej zawodowej interakcji ustnej obejmuje pięć do sześciu etapów:

1. Wybór interakcji zawodowej.
2. Opracowanie scenariusza w języku polskim.
3. Opracowanie ekwiwalentnego scenariusza w JO.
4. Konsultacje ze specjalistami zawodowymi z danej sfery językowej i ewentualne poprawki.
5. Tworzenie materiałów.
6. W przypadku pracy w formie projektu pedagogicznego: ocena projektu i jego efektów oraz zaangażowania poszczególnych uczniów, (samo)ocena przyrostu kompetencji komunikacyjnej i zawodowej.

Motywacja uczniów opiera się przede wszystkim na poczuciu robienia czegoś przydatnego dla rozwoju przyszłej własnej ścieżki zawodowej, dlatego też projekt powinien angażować uczących się o podobnym profilu zawodowym, a co za tym idzie – o podobnym profilu komunikacyjnym. Może więc zostać podjęty w danej klasie (ewentualnie kilku klasach o zbliżonym profilu) lub w gronie zainteresowanych uczniów z kilku klas przygotowujących do tego samego lub pokrewnych zawodów. Uczący się powinni mieć decydujący głos przy wyborze interakcji zawodowej, nad którą chcą pracować, a dla której nie posiadają materiałów dydaktycznych. W trakcie szukania pomysłów na sytuacje komunikacyjne z udziałem cudzoziemców-rodzimych użytkowników danego JO, warto zwrócić się przede wszystkim w stronę potencjalnych kontaktów z klientami lub współpracownikami obcojęzycznymi. Można tu wykorzystać metody wspomagające twórcze myślenie, stosowane w analogicznej fazie projektu pedagogicznego, np. burzę mózgow.

Kolejny etap działań obejmuje opracowanie scenariusza w języku polskim. Wraz z nauczycielem języka specjalistycznego (dalej JS), uczniowie określają interesujący

ich wycinek komunikacji zawodowej. Może on obejmować pojedynczą interakcję (spotkanie z klientem-cudzoziemcem, który pragnie wyklepać karoserię po stłuczce) lub cały łańcuch takich interakcji (np. od odbioru i zgłoszenia reklamacji do wykonanej pracy). Wstępne przygotowanie uczniów do skutecznego poradzenia sobie z tą fazą projektu spoczywa na barkach nauczyciela JS. Zwraca on uwagę na kluczowe elementy scenariusza, między innymi:

- Jak rozpoczyna się i kończy dana interakcja (tylko powitaniem czy też bardziej rozbudowaną formą, np. przedstawieniem się)?
- Z jakich sekwencji się składa (przywitanie, przedstawienie problemu, negocjacje cenowe itd.)? Które z nich są obowiązkowe, a które fakultatywne? Jakie występują tu ewentualne warianty sytuacyjne?
- Jakie wypowiedzi (pytania, komentarze) przewidywalne są w ramach poszczególnych sekwencji? Jakie akty mowy one realizują, czyli czego rozmówcy chcą dokonać poprzez swoje działania językowe? Czy istnieją specjalne terminy lub wyrażenia (frazeologizmy) stosowane w podobnej sytuacji?
- Czy dana interakcja obejmuje też działania niezwerbalizowane (np. ogląd samochodu)? Czy trzeba je w razie konieczności opatrzyć komentarzem na użytek klienta? Czy przewidziane jest odniesienie się do elementów kontekstu (wykorzystanie elementów deiktycznych)?
- Jakie respektujemy konwencje grzecznościowe? Jak zwracamy się do klienta? Czy istnieje zróżnicowanie ze względu na wiek, płeć lub stanowisko? Jaką postawę przyjmujemy (np. kwestia patrzenia rozmówcy w oczy, ewentualnego dotknięcia klienta w celu zaproszenia go do zajęcia miejsca siedzącego lub poprowadzenia do warsztatu, odległość, w jakiej stoimy)?
- Część transakcyjna i relacyjna interakcji: czy istnieje możliwość tzw. *small talk*? Jeśli tak, na jakie tematy? Czy oczekiwany jest uśmiech i żarty, czy raczej powaga i profesjonalne skupienie? Jaki jest stopień dopuszczalnej poufałości między pracownikiem i klientem?

Uwrażliwieni na wymienione zagadnienia, uczniowie tworzą scenariusz danej interakcji w języku polskim. Oczywiście, nie sposób z góry przewidzieć wszystkich możliwych wątków, jakie pojawić się mogą w konwersacji. Można natomiast uwzględnić fragmenty *small talk*, jeśli scenariusz przewiduje na przykład rozmowę o pogodzie lub na inne skonwencjonalizowane tematy. Na tym etapie wskazane jest zwrócenie się do nauczyciela zawodu

lub opiekuna praktyki, który dzięki swemu doświadczeniu fachowemu i znajomości dziedziny będzie w stanie wzbogacić lub skorygować propozycje uczniów. Należy podkreślić, że w tej fazie pracy uczniowie rozwijają swoje umiejętności zawodowe. Czynią to, po pierwsze, poprzez analizę przebiegu danego działania zawodowego, czym wzbogacają lub uzupełniają swoje mentalne reprezentacje tego działania. Po drugie, zachęceni są do refleksji nad językową częścią tego działania. Jest to istotne zwłaszcza w sytuacji, kiedy działanie językowe stanowi jądro aktywności zawodowej jako takiej. W wielu zawodach opartych na komunikacji słowo jest obecnie nie tyle uzupełnieniem działalności manualnej, ile istotą wykonywanej pracy: już nie *talk at work*, ale *talk as work* (Mondada 2006:14).

Kolejnym etapem jest nie tylko przełożenie tego scenariusza na JO, ale stworzenie jego funkcjonalnie ekwiwalentnej wersji. Już w tej fazie pracy wskazane jest posiłkowanie się oryginalnymi komunikatami dostosowanymi do sytuacji zawodowej (tekstem w kontekście, czyli dyskursem) w języku docelowym. Uczący się mogą tu korzystać przede wszystkim z dostępnych w Internecie materiałów szkoleniowych (filmów, tutoriali) lub porad i komentarzy czynnych zawodowo pracowników i ekspertów, wymieniających uwagi na temat aspektów danego zagadnienia zawodowego (dostępnych np. na forach dyskusyjnych). W ten sposób:

- sprawdzają tożsamość lub rozbieżność scenariusza interakcyjnego (w stosunku do realnych sytuacji), czyli poszczególnych sekwencji oraz ich kolejności;
- wyszukują przydatne wyrażenia;
- wysuwają hipotezy co do elementów kulturowych, w tym aspektów grzecznościowych interakcji.

Bardzo często dostępne materiały przedstawiają nie interakcję zawodową, lecz komentarz do niej, przez co stanowią jedynie materiał wyjściowy do opracowania zamierzonego scenariusza. Jego wstępna wersja jest uzupełniana lub korygowana przez nauczyciela języka specjalistycznego, który jednak występuje tu przede wszystkim jako ekspert językowy w zakresie języka ogólnego, poprawiając ewentualne błędy gramatyczne lub składniowe. Specyficzne aspekty komunikacji, takie jak słownictwo i frazeologizmy, jak również respektowanie konwencji zawodowych (np. uwzględnienie wszystkich niezbędnych sekwencji interakcyjnych) i grzecznościowych muszą zostać ocenione przez fachowca działającego w kręgu kultury języka docelowego. Znalezienie takiego eksperta może wydawać się w pierwszej chwili najtrudniejszą częścią całej operacji. Jednak, w czasach masowego korzystania z nowych technologii komunikacyjnych, nie jest to, wbrew pozorom, zadanie nie do wykonania. Przedstawiciele rozmaitych

zawodów mają zazwyczaj w sieci swoje fora dyskusyjne, na których omawiają problemy fachowe. Prośba o korektę językową zazwyczaj spotyka się z przychylnym podejściem, jeśli nie u pierwszego, to u kolejnych adresatów takiej prośby. Co więcej, samo zwrócenie się o pomoc jest autentycznym i przydatnym działaniem językowym, które może zostać uwzględnione w trakcie planowania całości projektu. Możliwe jest też nawiązanie kontaktu ze szkołą o podobnym profilu, a nawet podjęcie z nią dłuższej współpracy.

Kolejna faza pracy zogniskowana jest na znalezieniu właściwej formy dla przygotowywanych materiałów dydaktycznych. W zależności od zaangażowania, możliwości i umiejętności uczniów, mogą one zostać przedstawione w wersji zbliżonej do tradycyjnego podręcznika, to jest w formie tekstu (zilustrowanego własnymi fotografiami lub grafiką z sieci) i jego wersji dźwiękowej (nagranej przez samych uczących się albo przez zaprzyjaźnionych rodzimych użytkowników danego JO) lub w postaci dokumentu audiowizualnego. Ten także może przyjąć różne kształty, od filmu animowanego z wykorzystaniem klocków Lego, po film autorski z udziałem uczestników projektu. Daje to okazję do wykazania się umiejętnościami i kreatywnością przez uczniów niekoniecznie najbardziej uzdolnionych językowo, umożliwiając – co nie jest bez znaczenia w niektórych kontekstach edukacyjnych – zdobycie przez nich pozytywnej oceny. Chociaż gros zadań spoczywa na uczących się, nauczyciel JS ma wpływ na koncepcję opracowywanych materiałów, mogąc zasugerować np. opracowanie słowniczka wyrażen fachowych lub zestawu zwrotów alternatywnych dla uwzględnionych w scenariuszu. Może też wskazać pomocne ćwiczenia językowe, na przykład poprzez zamieszczenie odsyłaczy do stron z zaimkami przydatnymi do prawidłowego stosowania wyrażen deiktycznych.

Ostatnim etapem jest ocena projektu i efektów wspólnej pracy. Sposób ich upublicznienia i zakres dostępu zależy od samych zainteresowanych. Mogą one zostać przedstawione na stronie projektu lub szkoły albo też zasilić tworzącą się, kumulatywną bazę pomocy naukowych, wykorzystywanych i uaktualnianych przez kolejne roczniki.

Szkoła przygotowująca do zawodu jako idealne środowisko do tworzenia sprofilowanych materiałów dydaktycznych: nauczyciele i uczący się jako potencjalni partnerzy

Wspomniane na wstępie rozporządzenie ministerialne z 2012 r. spowodowało, że nauczyciele języka obcego zatrudnieni w szkołach zawodowych stali się

niespodziewanie nauczycielami różnorodnych języków specjalistycznych. W takiej sytuacji najlepiej czuliby się, gdyby ktoś podarował im rybę zamiast wędki, czyli gotowe materiały dydaktyczne, a nie przepis na ich tworzenie. Przedstawiona tu propozycja praktyczna z pewnością może – wręcz powinna – zostać rozwinięta i uzupełniona. Warto natomiast utrzymać jedno z jej podstawowych założeń: jest nim realizm w podejściu do możliwości dydaktyków pracujących z młodzieżą w trakcie przygotowania zawodowego. Mając na względzie bieżące obciążenia przeciętnego nauczyciela JS, zaproponowana koncepcja stara się maksymalnie ograniczać ilość dokładanych mu dodatkowych obowiązków, wykorzystując w tym celu założenia przyjęte w glottodydaktyce specjalistycznej.

Jak wynika z pierwszej części niniejszego tekstu, dola nauczyciela nietypowego, czyli pozbawionego gotowych materiałów do uczenia języka zawodowego, jest nielekka. Zarazem jednak pracuje on w okolicznościach pozwalających mu – przy rozsądnym nakładzie pracy – tworzyć własne materiały dydaktyczne, dopasowane do potrzeb komunikacyjnych uczniów. Warunkiem *sine qua non* jest tu zaangażowanie innych partnerów sytuacji edukacyjnej, w tym – przede wszystkim! – podmiotów działań edukacyjnych, czyli samych uczniów. Rozpoczynając pracę z przedstawicielami określonej grupy zawodowej, nauczyciel JS niekoniecznie musi być zaznajomiony z odnośnym dyskursem fachowym. Jego podstawową rolą jest bycie ekspertem dydaktycznym oraz językowym. Współpracuje on ściśle z uczniem-specjalistą, nie wstydząc się swej niewiedzy fachowej (która zresztą może być – i zazwyczaj jest – stopniowo zastępowana pewnymi, choćby ograniczonymi umiejętnościami specjalistycznymi). Zadaniem ucznia jest podjęcie współodpowiedzialności za proces kształcenia poprzez wykorzystanie swojej wiedzy i umiejętności fachowych do adekwatnego określenia swoich potrzeb oraz w celu pomocy w ich skutecznym zaspokajaniu. Proponowane tu podejście opiera się na metodzie projektu pedagogicznego, co podkreśla rolę uczących się w wyborze oraz planowaniu podjętych działań. Niemniej jednak, specyfika pracy w szkole zawodowej wymaga uzupełnienia tego układu o dodatkowych partnerów. Ponieważ uczący się są dopiero na początku profesjonalizacji, w roli eksperta występuje nauczyciel zawodu. Obszarem jego kompetencji jest wiedza zawodowa oraz umiejętności komunikacyjne niezbędne na danym stanowisku czy w danej branży.

Za Mangiante i Parpette (2004), Gajewska i Sowa (2014a:47) proponują rozróżnienie między analizą rzeczywiste istniejących potrzeb konkretnego użytkownika

lub grupy użytkowników, a nauczaniem języka zawodowego lub branżowego w celu wykorzystania go w późniejszej pracy, określając je – odpowiednio – jako glottodydaktykę dla potrzeb zawodowych i glottodydaktykę do celów zawodowych. W szkołach zawodowych mamy do czynienia przede wszystkim z tym drugim przypadkiem. Stąd też, oprócz wyposażania w konkretne kompetencje językowe i zawodowe, przedstawione w niniejszym tekście podejście ma umożliwić uczestnikom projektu także rozwinięcie umiejętności uczenia się. Zmuszeni później do samodzielnego doskonalenia własnych umiejętności językowych w swojej pracy zawodowej, mogą to uczynić według zaproponowanej tu lub nieco uproszczonej metodologii. Także pracujący z nimi nauczyciele nie mogą pozwolić sobie na to, by spocząć na laurach. Aby adekwatnie odpowiadać na potrzeby rynku pracy, szkoły zawodowe nieustannie modyfikują lub poszerzają swoją ofertę. Dla zatrudnionych tam nauczycieli JO oznacza to konieczność ciągłego dostosowywania się do tych zmian poprzez „specjalizację” kształcenia językowego. Wobec powyższych uwarunkowań wskazane wydaje się tworzenie dalszych propozycji operacyjnych metodologii, wypełniających lukę między teorią a praktyką glottodydaktyki specjalistycznej, czyli między publikacjami naukowymi a gotowymi materiałami dydaktycznymi. Pozwoli to na samodzielne ich tworzenie.

BIBLIOGRAFIA

- Bhatia, V. K. (1993) *Analysing Genre – Language Use in Professional Settings*. London: Longman.
- Brown, P., Levinson, S. (1987) *Politeness: Some Universals in Language Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Candlin, C.N., Leather, J.H., Bruton, C.J. (1976) Doctors in Casualty: Applying Communicative Competence to Components of Specialist Course Design. W: *International Review of Applied Linguistics*, nr 14(3), 245-272.
- Gajewska, E. (2002) Les séquences phatiques d'ouverture et de clôture du dialogue: les rituels conversationnels en didactique des langues et en traductologie. W: A. Kacprzak (red.) *Points communs: linguistique, glottodidactique, traductologie*. Łódź: Biblioteka, 57-67.
- Gajewska, E., Sowa, M. (2014a) *LSP, FOS, Fachsprache... Dydaktyka języków specjalistycznych*. Lublin: Werset.
- Gajewska, E., Sowa, M. (2014b) Les facettes multiples du français enseigné sur objectifs spécifiques: un enjeu pour l'ingénierie de formation? W: *Points Communs*, nr 1, 6-17.
- Goffman, E. (1973) *La mise en scène de la vie quotidienne*. Paris: Minuit.

- Kerbrat-Orecchioni, C. (1990, 1992) *Les interactions verbales* I,II. Paris: Armand Colin.
- Krajka, J. (2007) *English Language Teaching in the Internet-assisted Environment. Issues in the Use of the Web as a Teaching Medium*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Lakoff, R. (1977) What You Can Do with Words: Politeness, Pragmatics, and Performatives. W: A. Rogers, B. Wall, J. P. Murphy (red.) *Proceedings of the Texas Conference on Performatives, Presupposition, and Implicatures*. Arlington: Center for Applied Linguistics, 79-105.
- Leech, G. N. (1983) *Principles of Pragmatics*. London/New York: Longman.
- Mangiante, J.-M., Parpette, Ch. (2004) *Le français sur Objectif Spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Paris: Hachette.
- MEN (2012) *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach* (DzU poz.184).
- Mondada, L. (2002) Interactions et pratiques professionnelles: un regard issu des studies of work. W: *Studies in Communication Sciences*, nr 2/2, 47-82.
- Mondada, L. (2006) Interactions en situations professionnelles et institutionnelles: de l'analyse détaillée aux retombées pratiques. W: *Revue française de linguistique appliquée*, nr XI-2, 5-16.
- Mourlhon-Dallies, F. (2008) *Enseigner une langue à des fins professionnels*. Paris: Didier.
- Norris S., Jones, R.H. (red.) (2005) *Discourse in Action: Introducing Mediated Discourse Analysis*. London/New York: Routledge.

- Saint-Georges, I. de (2004) Actions, médiations et interactions: une approche multimodale du travail sur un chantier. W: *Cahiers de linguistique française*, nr 26, 320-341.
- Schank, R. C., Abelson, R. (1977) *Scripts, plans, goals and understanding*. Hillsdale Erlbaum.
- Scollon, R. (2001) *Mediated Discourse: The Nexus of Practice*. London/New York: Routledge.
- Swales, J. M. (2004) *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

DR HAB. ELŻBIETA GAJEWSKA Adiunkt w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Główne zainteresowania badawcze to szeroko traktowane języki specjalistyczne (ich lingwistyczny opis, nauczanie oraz tłumaczenie), jak również przemiany zachodzące w komunikacji i glotodydaktyce pod wpływem nowych technologii. Oprócz działalności naukowej i tłumaczeniowej, zajmuje się również współpracą ze środowiskami nauczycielskimi poprzez udział w projektach krajowych i międzynarodowych oraz prowadzenie szkoleń.

1 *Modernizacja kształcenia zawodowego w Małopolsce II* w ramach Poddziałania 10.2.3 Regionalnego Programu Operacyjnego Województwa Małopolskiego na lata 2014-2020, obszar *Język angielski zawodowy*. Niestety, część projektu mająca wdrażać w praktyce przedstawioną dalej propozycję („koła naukowe”) została ostatecznie pominięta z przyczyn finansowych.

Styl naukowy w studenckich pracach dyplomowych

Uwagi z seminarium

URSZULA
PAPROCKA-PIOTROWSKA

Słowa klucze tzw. naukowej normy stylowej to wybór tematu, intelektualność, abstrakcyjność, nieemocjonalność, obiektywność, logiczność, ścisłość, dokładność, jasność, bezosobowość. Jak radzą sobie z tymi cechami stylu studenci piszący prace dyplomowe kończące studia (licencjackie, magisterskie, doktoranckie)? Tekst niniejszy jest zapisem refleksji wypływających z dziesięcioletniego doświadczenia w prowadzeniu seminarium, a więc z dość długiej obserwacji pracy studentów-seminarzystów na ich drodze ku stworzeniu prac noszących znamiona tekstów naukowych.

Moim wszystkim PT Seminarzystom (2006-2016), tym zadowolonym i tym niezadowolonym ze współpracy ze mną.

Ten numer *Języków Obcych w Szkole* poświęcony jest szeroko pojętym „zadaniom specjalnym” spełnianym przez języki. Takim niebanalnym zadaniem jest dla studenta ostatniego roku studiów licencjackich bądź magisterskich napisanie końcowej pracy dyplomowej. Moje długoletnie doświadczenie w tej materii (prowadzę seminarium dyplomowe – kolejno: licencjackie, magisterskie, doktoranckie – od dziesięciu lat, wypromowałam w tym czasie ponad stu dyplomantów) pozwala mi stwierdzić, że to, czy praca powstaje w języku obcym, czy też ojczystym, nie ma w tej kwestii fundamentalnego znaczenia. Oczywiście, pisanie pracy w języku obcym nastęrcza dodatkowych trudności natury czysto językowej, jednak, ujmując rzecz metodologicznie, problem pozostaje ten sam. Jak przełożyć na język naukowy własne „nieuczesane myśli”? Jak wykazać biegłość w tzw. dyskursie akademickim, tj. napisać pracę (od 20 do 80 stron) noszącą znamiona pracy naukowej?

Według Stanisława Gajdy (*Podstawy badań stylistycznych nad językiem naukowym*, Warszawa 1982), aby

móc napisać pracę naukową, trzeba sobie przyswoić naukową normę stylową, a sam styl jest nośnikiem informacji naukowych, pełni funkcję aparatury poznawczej, towarzysząc poznawaniu nauk i ujmowaniu jej wyników w celu opublikowania (za: Kawka 2004).

Kawka w swoim opracowaniu podkreśla, że za główny wyznacznik stylu naukowego często jest uważana bezosobowość, a używanie formy „ja” uznaje się za nietaktowne. Mój tekst z założenia ma charakter popularyzatorski, jest zapisem uwag, jakie nasunęły mi się w czasie pracy z seminarzystami, konsekwentnie więc używać będę formy „ja”, by w ten sposób podkreślić, iż chodzi o doświadczenia moje i moich studentów.

Wśród podstawowych wyznaczników *naukowej normy stylowej* Kawka (2004), za wieloma badaczami wymienia: *wyбір tematu, intelektualność, abstrakcyjność, nieemocjonalność, obiektywność, logiczność, ścisłość, dokładność, jasność, bezosobowość (tendencję do niwelowania różnic indywidualnych)*. Przyjrzyjmy się więc, jak z tak zdefiniowaną normą stylu naukowego radzą sobie studenci.

Wybór tematu

Wybór zadania badawczego, którego realizacja stanowić będzie podstawę do napisania pracy dyplomowej, jest oczywiście kluczowy. Spośród tysięcy zagadnień, jakie student może podjąć, wybrać musi jedno. W tym momencie

sama struktura języka podpowiada, jak dookreślić temat pracy, jak opisać jej zakres, tj. jakie postawić *pytanie* badawcze, na które w miarę samodzielnie udzieli odpowiedzi autor powstającej pracy. Nie oznacza to bynajmniej, że *tytuł* pracy powinien mieć formę pytania, niemniej jednak, głęboka struktura każdej pracy naukowej jest udowodnieniem pewnej tezy, a teza ta, to najbardziej ogólna odpowiedź na pytanie stanowiące pierwotne źródło powstania pracy.

Sprowadzając rzecz do „zadań specjalnych” stojących przed językiem, można to ująć tak: wybrany *temat* pracy powinien uwzględniać (zawierać) pytania, na które po napisaniu pracy badacz (uznany bądź początkujący) będzie mógł udzielić w miarę zwięzłej i jednoznacznej odpowiedzi. Stawiane pytanie może jednak okazać się fałszywym problemem badawczym, to znaczy albo zagadnieniem, którego rozwiązanie jest zbyt oczywiste, albo takim, że hipoteza (domniemana odpowiedź wynikająca z przeprowadzonej analizy) natychmiast ukazuje błąd rozumowania. Tak było w przypadku jednej z prac doktorskich, której autorka chciała opisać domniemaną zawiłość i trudność w rozumieniu opisów dzieł sztuki prezentowanych szerokiej publiczności w dużych muzeach typu „galerie narodowe”. Praca miała opierać się na analizie tego, w jakim stopniu i dlaczego opisy dzieł są niezrozumiałe dla zwiedzających, oraz czy zastosowane opisy obcojęzyczne różnią się od siebie stopniem „czytelności” (por. Gruszczyński i in. 2015). Okazało się jednak, że obliczony dla próbki tych tekstów tzw. indeks mglistości (ang. *fog index*) nie wykazał wartości wysokich, zatem – przynajmniej formalnie – teksty te cechował język zrozumiały dla uczniów liceum.

Intelektualność, abstrakcyjność

Kolejnym wyzwaniem dla piszącego pracę naukową jest oderwanie się od opisywania faktów. O ileż łatwiej bowiem prowadzić narrację odnoszącą się do konkretnych obserwowanych danych, zdarzeń, wyników liczbowych, niż przenieść się na poziom ich analizy, to jest do ustalenia łączących ich związków przyczynowo-skutkowych oraz wynikających z nich konkluzji. W tej części pracy piszący uciekają się do cudzysłowu, nadając wypowiedzi charakter metafory, tak jakby znak ten był gwarantem przejścia od konkretnego do abstraktu. Wymagane *intelektualność* i *abstrakcyjność* nie mają jednak w języku konkretnych wyznaczników formalnych więc jedynie sposób, w jaki piszący prowadzi *wywód naukowy*, pozwala stwierdzić, iż autor przeszedł od szczegółu do ogółu, iż stara się na podstawie zaobserwowanych zjawisk/danych ustalić tendencje czy reguły obowiązujące szerzej.

Nieemocjonalność, obiektywność, bezosobowość (tendencja do niwelowania różnic indywidualnych)

Zachowanie tych cech stylu naukowego okazuje się dla seminarzystów wyjątkowo trudne. Są bowiem w sytuacji jednoczesnego ograniczenia i wolności (fr. *entre la contrainte et la liberté*). Z jednej strony, motywują ich do osobistego wyboru i opracowania tematu, do pełnego zaangażowania się w wykonanie podjętego zadania badawczego, z drugiej zaś – muszą hamować ich pełną napięcia narrację, zwracając uwagę, że nie jest to tekst do czasopisma plotkarskiego. W związku z tym, że studenci opracowują *swoją* temat, że piszą *swoją* pracę dyplomową (do czego ich nieustannie zachęcam) nie do końca rozumieją, dlaczego chować się muszą za formami bezosobowymi, czy – jak np. w języku francuskim, w którym powstaje większość prac pisanych w ramach moich seminariów, za zaimkiem pierwszej osoby liczby mnogiej: *nous* (*my*). Częste w pracach (zwłaszcza magisterskich) są fragmenty z formą *je* (*ja*), które przeplatają się z formami zaczynającymi się od *nous* (*my*). Dzieje się tak, być może, dlatego, że piszący pracę nie do końca pewien jest, gdzie kończy się *jego wolność* w opracowaniu tematu, a zaczyna *wymóg* ścisłego *obiektywizmu* w relacjonowaniu faktów, zdarzeń, uzyskanych wyników. *Ja* (*je*) wydaje się, paradoksalnie bezpieczniejsze od *de facto* bezosobowego *my* (*nous*). Pisząc o sobie w liczbie pojedynczej, seminarzyści sygnalizują, że jest to ich własny osobisty wkład w postęp nauki, ale też – że nie pretendują do głoszenia prawd ogólnych, które odbiją się echem w tzw. środowisku. To wręcz zabawne, bo według najczęstszego rozumienia stylu naukowego, na „nieobiektywizm” głoszony pod hasłem *ja* pozwolić mogą sobie tylko najtęższe umysły, badacze uznani, których autorytet, zwłaszcza w pewnych dziedzinach, jest absolutnie niekwestionowany.

Wspomnę tu jeszcze o respektowaniu jednej specyficznej granicy w pisaniu: o rozgraniczeniu tego, co *moje*, od tego, co *zapożyczone*. Młodemu badaczowi bardzo trudno jest realnie ocenić, gdzie kończy się obiektywizm, a zaczyna się kopiowanie. I nie myślę tu o prymitywnym i jednoznacznym przepisywaniu fragmentów innych prac, bez wskazywania na źródło przytoczenia. Chodzi mi tutaj raczej o sytuację, w której w imię *naukowości* student inspirowany jest pomysłem innego badacza, często starszego doświadczeniem, a bardzo często – pomysłem swojego mistrza prowadzącego seminarium. Wobec takich „przejęć idei” studenci są często bezradni. Wolno? Nie wolno? Jeśli wolno, to czy i jak zaznaczyć, że pomysł jest cudzy, ale wykonanie moje? Nie tak dawno zdarzyło mi się rozmawiać ze studentką, która po lekturze jednego

z moich tekstów powiedziała do mnie z prostotą: *Podoba mi się ten pani artykuł* i spytała, czy ona też mogłaby napisać taką pracę (tekst traktuje o kwestii nabywania języka drugiego pod kątem rozwoju kompetencji składniowej; por. Paprocka-Piotrowska 2015). Odpowiedziałam, że tak, oczywiście. *Ale czy wolno napisać tak jak pani?* – drażyła temat studentka. Po krótkiej dyskusji ustaliliśmy, że chodzi o przejście modelu analizy i zastosowanie go do samodzielnie zgromadzonego korpusu danych językowych.

Zapożyczenie metodologii badań jest oczywiście jak najbardziej dopuszczalne, wręcz wskazane, zwłaszcza u badaczy młodych, dla których taki swoisty mimetyzm jest gwarantem obiektywizmu i postawy emocjonalnie neutralnej. A wszystko to jest wykonalne w sposób oficjalny i całkowicie „legalny”, gdy skorzystamy z rozwiązania, jakie daje nam język w postaci krótkiej frazy: *zastosowany model analizy opiera się na (...)*. Tak sformułowane zdanie wskazuje na dwa poziomy odniesienia: po pierwsze, na metajęzykowe źródło zastosowanego modelu (model opisany stylem z założenia naukowym przez innego badacza), po drugie – jasno zaznacza proveniencję modelu, przyjmując ją za podstawę obiektywizmu, nieemocjonalności i możliwej generalizacji wyników.

Logiczność, ścisłość, dokładność, jasność

Na postawione w temacie pracy, a sygnalizowane w jej tytule pytanie badawcze, student odpowiedzieć musi w sposób logiczny, tj. taki, w którym istnieje ciągłość wyводу, a prezentowane idee są ze sobą ściśle powiązane. Kohezja (spójność lokalna osiągnięta na poziomie gramatyki) i koherencja (spójność globalna, sens całkowity podanego komunikatu tworzony w kontakcie z jego odbiorcą) są dla każdego piszącego nie lada wyzwaniem. Tekst napisany zaczyna żyć swoim życiem, staje się niezależny od autora. Kiedy rozmawiam ze studentami po tym, jak przedłożyli mi gotowe fragmenty pracy, tłumacząc, że mam przed sobą tylko tekst, który napisali. *Niejasne* – to jedna z najczęstszych uwag, jakie wpisują na marginesie poprawianych stron. Słyszę wówczas od studentów: *Chciałam powiedzieć, że...; Chodziło mi o to...* Tak, ale ja tego tak nie rozumiałam. Starając się mówić prosto, uświadamiam seminarzystom, że „nie siedzę w ich głowach” i „nie mam dostępu do ich myśli”. Widzę i staram się zrozumieć tylko to, co napisali, tylko to, co udało im się przelać na papier (ekran komputera). Oczywiście, owa „niejasność” może być wynikiem braku biegłości językowej, zwłaszcza wtedy, gdy praca powstaje w języku obcym, np. w trakcie studiów filologicznych, niemniej jednak, niejednokrotnie brak spójności spowodowany jest brakiem wprawy

w prowadzeniu wyvodu, tj. umiejętności przejścia od ogółu do szczegółu i na odwrót, syntetycznym przedstawianiem wyników prowadzonych analiz, usytuowaniem rezultatów badań własnych na tle dotychczas powstałych prac. Wszystkiego tego można się oczywiście nauczyć, ale tak jak komunikując się z innymi, uczymy się zasad komunikacji, tak pisać stylem naukowym, uczymy się... pisząc prace noszące znamiona prac naukowych. Na studiach romanistycznych nigdy nie byłam zwolenniczką tzw. *dissertation*. Ta forma trójdzielnej (teza-antyteza-synteza) wypowiedzi pisemnej właściwa jest dla francuskiego systemu edukacji oraz potwierdzania kwalifikacji na drodze tzw. konkursów (np. prowadzących do uzyskania uprawnień nauczycielskich). Nie uważam, aby ten typ wprawek pisarskich sprzyjał realnie rozwojowi stylu naukowego naszych studentów. Jestem zdania, że dużą większą korzyść przyniosłyby ćwiczenia w pisaniu syntez, streszczeń czy krótkich tekstów argumentacyjnych oraz ćwiczenia stylu, i to nie tylko naukowego (dla przykładu ciekawą formą tego typu zadań są *Ćwiczenia stylistyczne* R. Quenaua w przekładzie J. Gondowicza).

To kolejne pożądane w tekstach naukowych cechy. Dokładność i ścisłość można tu również rozumieć dosłownie – jako staranność w podawaniu cytowanych źródeł i przywoływanej literatury, pełne i poprawne opisy bibliograficzne, właściwe zapisy imion i nazwisk przywoływanych autorów czy poprawną ich deklinację w języku polskim. W innym aspekcie ścisłość i dokładność stylu sprowadzić można do staranności w przytaczaniu i powoływaniu się na opinie innych. Ileż to razy, czytając transpozycje swoich wypowiedzi (głównie tekstów), z uśmiechem, lecz stanowczo protestowałam: *ja tego nie powiedziałam*. Czasem wina leżała właśnie po stronie niedokładnie przytoczonego fragmentu, czasem jednak student nie rozumiał mojej myśli. Może jednak wtedy to właśnie moja myśl nie była wystarczająco ścisła i dokładna?

Istnieją w języku formalne wyznaczniki logiki, ścisłości i dokładności tekstu, cech będących podstawą jego „rozumiałości” (Gruszczyński i in. 2015). Dla przykładu, średnia liczba wyrazów w zdaniu i procent wyrazów trój sylabowych lub dłuższych pozwala określić tzw. indeks mglistości, czyli stopień czytelności tekstów angielskojęzycznych (Gruszczyński i inni 2015). Miarą czytelności tekstu może być również liczba użytych konektorów logicznych (przyczyny, skutku, celu, przeciwstawienia itd.), spójników współrzędnych (*i, albo, ani, czyli, dlatego* itd.) i podrzędnych (*aby, jeżeli, ponieważ, że* itd.), pozwalających w sposób naturalny zwiększyć spójność wewnętrzną (kohezję) i zewnętrzną (koherencję) tekstu. Te z kolei *określają, w jakim stopniu tekst jest spójny syntaktycznie*

i tematycznie dla potencjalnych odbiorców (Gruszczyński i in. 2015:5).

Studenci piszący prace starają się być logiczni i dokładni. Miewają jednak trudności, zwłaszcza z wewnętrzną organizacją swoich tekstów. Najtrudniej im chyba – tak mówi moje doświadczenie – łączyć w spójne całości poszczególne akapity tekstu, tj. zapewnić logiczny ciąg myśli. Co ciekawe, użycie konektorów logicznych i spójników jest cechą mocno zindywidualizowaną (jest cechą stylu naukowego piszącego), tj. niektórzy studenci mają predylekcję do pewnych wyrażen zapewniających spójność ich wywodu. I tak, w jednym z tekstów doktoranta należało niemal tępić występujące nazbyt często *au vu de ce qui précède* (mając na uwadze powyższe) i złożenia typu *dudit/susmentionné* (rzeczony). Nagminne jest u studentów budowanie zdań wielokrotnie złożonych, w których gubi się myśl zasadnicza, a ciąg następujących po sobie spójników nie pozwala na realne ustalenie zależności pomiędzy poszczególnymi zdaniami prostymi. Zabiegiem składniowym typowym dla polskojęzycznych studentów romanistyki jest także rozpoczynanie zdania od dopełnienia: *La question principale traitée dans cette étude est (...)*, na wzór formułicznej wypowiedzi w języku polskim: *Głównym zagadnieniem omawianym w pracy jest (...)*.

Wrogiem precyzji stylu naukowego są też sformułowania typu *około, mniej więcej, względnie dużo/moło*. Proszę zawsze seminarzystów, by unikali tych określeń, stosując w zamian wartości procentowe bądź liczbowe (*7 proc. badanych, sześciu z dziesięciu obserwowanych uczniów* itd.).

Praca ze studentami seminarzystami jest pasjonująca i daje mi ogromnie dużo satysfakcji. Zawsze, gdy dochodzi

do tzw. złożenia pracy (zdeponowania w stosownej agencji uczelni wydrukowanego egzemplarza wraz z niezbędnymi dokumentami), przypominam studentowi i sobie ten pierwszy moment, gdy praca dyplomowa była tylko pomysłem. Zawsze wtedy pytam, czy warto było poświęcić rok, dwa, cztery (lub więcej) na stworzenie własnego wkładu w rozwój nauki, własnego śladu na naukowej drodze? Czy warto było czytać, pisać, złościć się, czasem nawet płakać i wątpić w sens naukowego przedsięwzięcia i jego satysfakcjonujące zakończenie? Odpowiedź jest zawsze taka sama: *Naprawdę warto!*

BIBLIOGRAFIA

- Gruszczyński, W., Broda, B., Nitoń, B., Ogrodniczuk, M. (2015) W poszukiwaniu metody automatycznego mierzenia zrozumiałości tekstów informacyjnych. W: *Poradnik Językowy*, nr 2, 9-22.
- Kawka, M. (2004) *Mutatis mutandis, sui generis, de facto, ad hoc* czyli jak uczynić styl naukowy jeszcze bardziej naukowym? W: *Konspekt. Pismo Akademii Pedagogicznej w Krakowie*, nr 18. [online] [dostęp 8.08.2016] <<http://www.up.krakow.pl/konspekt/20/kawka20.html>>.
- Paprocka-Piotrowska, U. (2015) Parataxe et hypotaxe dans l'acquisition du FLE par des apprenants polonophones. Approche longitudinale. W: *Neofilolog*, nr 44/1, 91-111.

PROF. DR HAB. URSZULA PAPROCKA-PIOTROWSKA
Prezes Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Francuskiego w Polsce PROF-EUROPE. Dydaktyk, językoznawca, autorka wielu znaczących opracowań i artykułów z dziedziny glottodydaktyki, wielokulturowości i wielojęzyczności.

Cytowanie dosłowne jako element edukacji akademickiej

MAŁGORZATA
MARZEC-STAWIARSKA

Odwoływanie się do materiałów źródłowych poprzez dosłowne przytaczanie słów innych to podstawa dyskursu akademickiego. Trudno także wyobrazić sobie pracę licencjacką bądź magisterską, w której student nie odwoływałby się do literatury przedmiotu. Odwołania mogą mieć formę parafrazy, streszczenia oraz cytatu. I chociaż ten ostatni wydaje się najmniej trudny, praktyka pokazuje, że poprawne cytowanie jest dość złożonym problemem i może sprawiać kłopoty.

Petric (2012) pisze, że bezpośrednie cytacje uważa się za łatwe, gdyż cytowanych fragmentów nie trzeba parafrazować bądź streszczać. Faktycznie, cóż może być trudnego w dosłownym przepisaniu tekstu? Wystarczy *kopiuj-wklej*, cudzysłów, nazwisko autora, rok wydania publikacji oraz strona, z której przepisujemy bądź „przeklejamy” fragment i mamy gotowy cytat (z rzetelnie zapisanym źródłem, więc o plagiacie nie może być w tym przypadku mowy). Badania (np. Borg 2000; Pecorari 2008; Petric 2012) pokazują jednak, że studenci mają problemy z poprawnym cytowaniem. Najczęściej nadużywają cytatów lub nie potrafią ich odpowiednio wkomponować do pisanego tekstu. Mają także trudności z jasnym wyrażeniem własnego stanowiska co do cytowanych treści. Osoby, które piszą w języku obcym, często błędnie dobierają czasowniki raportujące (np. wybór jest przypadkowy lub traktują je jako synonimy), gdyż nie znają bądź nie dostrzegają subtelnych różnic w ich znaczeniu (Bloch 2010; Pecorari 2008). Nawet jeżeli formalne wytyczne dotyczące cytowania zostaną spełnione i student odpowiednio zaznaczy przytaczany fragment oraz dobierze czasownik raportujący, może okazać się, że cytowane fragmenty nie zostały odpowiednio zastosowane w pracy i ich celowość nie jest jasna dla czytelnika¹. Trudno zatem nie zgodzić się z Petric (2012:103), która twierdzi, że *efektywne bezpośrednie cytowanie wymaga wyższego poziomu wiedzy akademickiej niż się powszechnie uważa* (tutaj i pozostałe cytaty: tłum. MMS).

Dlatego też niniejszy artykuł ma za zadanie nakreślić problematykę bezpośredniego cytowania i zwrócić uwagę

na wybrane aspekty poprawnego użycia dosłownych cytatów. Autorka naświetla istotną rolę czasowników raportujących oraz przedstawia, jak wpływają one na odbiór treści przez czytelnika. Artykuł zawiera także propozycję ćwiczeń, które pomogą studentom zrozumieć, jak i w jakim celu dosłownie przytaczamy słowa innych autorów.

Po co cytować?

Odpowiedź na to pytanie może być bardzo obszerna, gdyż dialog piszącego² z innymi autorami poprzez odwoływanie się do ich tekstów to podstawa retoryki akademickiej. Spójrzmy na artykuły naukowe. Badacze, aby przedstawić wyniki swoich badań, powinni pokazać ich kontekst. Przegląd literatury w artykule naukowym ma m.in. stanowić uzasadnienie, dlaczego przedstawione w nim badanie jest warte publikacji i tworzyć teoretyczną podstawę uzasadniającą sformułowanie takich, a nie innych pytań badawczych lub hipotez. Odwołując się do innych źródeł, badacze pokazują także, w jakim stopniu ich badania są wyjątkowe, i co wnoszą do danej dziedziny.

Można także wyodrębnić bardziej szczegółowe cele dosłownych cytacji. Pracownicy naukowcy cytują, *aby wykazać się większą obiektywnością poprzez przywołanie słów autorytetu, aby zdystansować się od cytowanych treści, pokazać do nich swój stosunek, bądź zmniejszyć swoją odpowiedzialność za prezentowane treści* (Petric 2012:103). Motywacja studentów do bezpośredniego cytowania może być nieco inna. Badania Petric (2012) pokazały, że studenci piszący prace magisterskie cytowali zarówno z pozytywnych, jak i negatywnych powodów, na przykład, aby w barwny i wyrazisty sposób przedstawić informacje oraz

wzbogacić styl swojej pracy, ale także, i tu przechodzimy do negatywnych aspektów motywacji, ze względu na brak czasu, zmęczenie, niewystarczającą wiedzę językową, a także, aby nie popełnić błędu podczas parafrazowania i aby uniknąć plagiatu. Jeżeli chodzi o praktyczne wskazówki, kiedy stosować cytaty, to Pecorari (2013:90) sugeruje, aby poinstruować studentów, że dosłowne cytacje stosuje się, gdy *zarówno treść jak i forma wypowiedzi są ważne*, kiedy *idea jest ujęta zwięźle i przedstawia treści jasno*, lub kiedy łatwo o (niepożądaną) zmianę treści podczas parafrazowania. Można także skorzystać z praktycznych wskazówek znajdujących się na stronach internetowych różnych uniwersytetów. I tak, przykładowo, na witrynie Harvard College znajdujemy zalecenie, że cytujemy, kiedy w naszej pracy ważny jest język, jakim posłużył się autor (por. <http://usingsources.fas.harvard.edu/icb/icb.do?keyword=k70847&pageid=icb.page350378>). Dlatego też należy użyć cytatu, kiedy będziemy omawiać jego język, odnosić się do poszczególnych słów w cytacie, lub kiedy chcemy powołać się na dany autorytet w dziedzinie. Univeristy of Bristol zaleca, aby upewnić się, czy rzeczywiście cytaty wnoszą coś do naszej pracy, czy pomagają uzasadnić nasze tezy, wspiera nasz punkt widzenia lub pomagają go jaśniej nakreślić (por. http://www.bristol.ac.uk/arts/exercises/grammar/grammar_tutorial/page_23.htm). Na stronach Colorado State University czytamy, że, m.in., nie należy tworzyć kolażu z fragmentów dzieł innych, cytować ogólnie znanych faktów i informacji bezpośrednio niezwiązanych z naszym tematem, oraz fragmentów, które można przedstawić w bardziej zwięzły sposób (strona tej uczelni jest godna polecenia – zawiera wiele praktycznych przykładów określających reguły bezpośredniego cytowania: <http://writing.colostate.edu/guides/page.cfm?pageid=241&guideid=16>). Cytujemy za to m.in. autorytety, treści unikatowe i twierdzenia kontrowersyjne.

Jak poprawnie cytować?

Z technicznego punktu widzenia, cytaty najczęściej wydzielony jest cudzysłowem lub kursywą. Jeżeli cytaty skracamy, używamy nawiasów z wielokropkiem (...) w miejsce usuniętego fragmentu, np. *Wolno przytaczać w utworach stanowiących samoistną całość urywki rozpowszechnionych utworów (...) w zakresie uzasadnionym celami cytatu, takimi jak wyjaśnianie, polemika, analiza krytyczna lub naukowa, nauczanie* (MS 1994). Nawias można także wykorzystać, kiedy wprowadzamy komentarze od autorskie bądź wyjaśnienia do cytatu. Spójrzmy przykładowo na zdanie z początku tego artykułu: *Najczęściej nadużywają [studenci] cytatów lub nie potrafią ich odpowiednio wkomponować do pisanego tekstu.*

Kluczową informacją w kontekście pisania ze źródeł i potencjalnego plagiatu jest to, że brak cudzysłowu/kursywy oznacza, że tekst piszącego jest nowy i nie został przepisany z materiału źródłowego. Spójrzmy na następujący przykład³: *Chociaż Brie (2016) w swojej publikacji przedstawił, że księżyc to materia składająca się z kremowego sera, Cheddar (2016:16) podważył to twierdzenie jako „oparte na małym materiale dowodowym o wątpliwej rzetelności”* (za: Pecorari 2008:52). Z tego fragmentu wynika, że informacje dotyczące Brie zostały sparafrazowane (brak cudzysłowu oraz numeru strony w nawiasie), a te dotyczące Cheddara zostały dosłownie przepisane z tekstu. Natomiast jeżeli fragment *księżyc to materia składająca się z kremowego sera* pojawia się w takiej samej formie w tekście źródłowym, powinien zostać ujęty w cudzysłów. Jeżeli tak się nie stało, możemy mówić o plagiacie. Pecorari (2008) zwraca uwagę, że związek pomiędzy cytowanym tekstem a materiałem źródłowym jest dla czytelnika „przesłonięty” – czytelnik nie sięgnie raczej po tekst źródłowy, aby zweryfikować, czy piszący poprawnie i uczciwie korzysta ze źródeł. Dlatego brak metatekstowych wskaźników sugerujących, że tekst pochodzi z innego materiału, oznacza dla czytelnika, iż to właśnie piszący jest autorem danego tekstu i że niejako on przyjmuje odpowiedzialność za rzetelność przedstawianych treści.

Integracja cytatu z tekstem

Cytaty można podzielić na zintegrowane lub niezintegrowane z tekstem (ang. *integral vs non-integral*) (Swales 1990; Pecorari 2008). Następujące zdanie: *Ementaler (2016:1) twierdzi, że „księżyc składa się z sera”* to przykład cytatu, w którym nazwisko autora jest integralną częścią tekstu. Natomiast w następującym przykładzie: *Księżyc składa się z materii będącej mieszaniną mozzarelli i ricotty (Gouda 2016:1)* nazwisko autora oraz dane bibliograficzne nie zostały wkomponowane w strukturę zdania. Cytaty niezintegrowane kierują uwagę czytelnika na przedstawiane w cytatach informacje, a zintegrowane skupiają się zarówno na informacjach, jak i na źródle ich pochodzenia.

Z przykładów tych wynika także, że aby poprawnie cytować, przytaczany fragment należy odpowiednio połączyć z pisanym tekstem. Co to właściwie oznacza? Według Jakobs (2003), będzie to integracja mająca miejsce na dwóch poziomach. Pierwszy to poziom lingwistyczny – cytowany fragment należy dopasować do tekstu poprzez wykonanie koniecznych zmian na poziomie językowym tak, aby tworzyły poprawną pod względem językowym całość. Przykładowo, jest to wybranie odpowiedniego fragmentu z tekstu źródłowego i wkomponowanie go do napisanego przez nas zdania poprzez zmiany syntaktyczne lub

morfologiczne (Petric 2012). Drugi poziom ma charakter kontekstowy. Oznacza to, że piszący powinni wprowadzić cytaty w taki sposób, aby czytelnik łatwo rozpoznał, w jakim celu cytaty pojawiły się w tekście. Można tego dokonać poprzez sformułowanie odpowiedniego wprowadzenia do cytatu bądź komentarza. Innymi słowy, należy stworzyć „ramę” dla cytatu, z której jasno będzie wynikać, czy dany cytaty ma np. wesprzeć nasze argumenty, czy prezentację przeciwnego do naszego punktu widzenia. Utworzenie właściwej ramy będzie możliwe tylko wtedy, kiedy piszący będzie dokładnie wiedział, w jakim celu wprowadza cytaty.

Niezwykle istotną, a właściwie kluczową rolę w poprawnym wprowadzaniu cytatów mają czasowniki raportujące (ang. *reporting verbs*). To, jaki czasownik wybierze piszący, aby powołać się na materiał źródłowy niesie ze sobą wiele informacji niezawartych bezpośrednio w cytacie. Dotyczą one zarówno autora tekstu źródłowego, jak i autora tekstu docelowego (Bloch 2012; Pecorari 2013). Ponadto, informują one czytelnika, jaki dana informacja miała cel w artykule źródłowym i jaki cel ma w aktualnie powstającym tekście (Pecorari 2008).

Thompson i Ye (1991) zaobserwowali, że czasowników tych jest ponad 400. Zawierają one wiele aspektów informacji i mogą pełnić różnorodne funkcje w cytacjach. Można je zatem pogrupować według roli, którą odgrywają, i informacji, które przekazują. Do najbardziej popularnych podziałów należą te sporządzone przez Thompsona i Ye (1991) oraz przez Hylanda (2002). I tak, przykładowo, Thompson i Ye wyróżnili m.in. czasowniki należące do tzw. *author acts*, które zawierają informacje o działaniach autora tekstu źródłowego. Można wyodrębnić w tej kategorii czasowniki tekstowe (np. *X twierdzi*), mentalne (*X uważa*) i związane z badaniami (*X odkrył*). W każdej z tych grup czasowniki można podzielić na takie, które pokazują stanowisko autora tekstu źródłowego do prezentowanych przez siebie informacji. Może ono być pozytywne (*X twierdzi*), negatywne (*X podaje w wątpliwość*) lub neutralne (*X skupia się na...*, *X podejmuje...*) (za: Thompson, Ye 1991; Pecorari 2008).

Podczas wyboru czasownika informującego o aktywności autora tekstu piszący muszą także wywnioskować z tekstu źródłowego, czy informacja, którą cytują, jest faktem, czy opinią. Jeżeli w tekście źródłowym autor *X* pisze: *Możemy przypuszczać, że księżyc składa się z sera* błędem będzie powołanie się na źródło w następujący sposób: *X twierdzi, że „księżyc składa się z sera”*. Takie przytoczenie tekstu źródłowego zaburzy transparentność intertekstową i będzie błędem merytorycznym.

Czasowniki raportujące pokazują także stosunek piszącego do treści prezentowanych przez autora tekstu

źródłowego. I tak, możemy się dowiedzieć, czy piszący zgadza się z autorem tekstu źródłowego (*X przedstawia*), pozostaje neutralny do cytowanych treści (*X proponuje*), czy może raczej podaje jego twierdzenie w wątpliwość (*X mylnie twierdzi, że...*). Spójrzmy zatem na poniższe przykłady:

1. Gorgonzola (2016:1) pokazuje, że *księżyc składa się z sera*”
2. Gorgonzola (2016:1) twierdzi, że *księżyc składa się z sera*.
3. Gorgonzola (2016:1) sugeruje, że *księżyc składa się z sera*.

Z pierwszego przykładu można wywnioskować, że autor tekstu uważa daną informację za prawdziwą, i że piszący uważa, iż autor ma rację. W drugim przykładzie autor zgadza się z tezą, a stanowisko piszącego do tej tezy jest neutralne. W trzecim przykładzie autor nie jest do końca pewny danej informacji, a piszący zachowuje neutralne stanowisko.

Warto także dodać, że dobór czasownika raportującego łączy się z tworzeniem się tożsamości, bądź osoby, piszącego (Bloch 2010; Ivanič 1998). Pokazuje, na ile autorytatywny jest piszący i w jakim stopniu bierze na siebie odpowiedzialność za prezentowane twierdzenia czy treści. Ukazuje, czy (i w jakim stopniu) piszący polemizuje lub podaje w wątpliwość przytaczane przez siebie fragmenty wypowiedzi innych, czy ocenia lub krytykuje twierdzenia innych, czy może raczej pozostaje bardziej neutralny i skupia się na prezentacji opinii innych badaczy. Spójrzmy na przykłady:

1. Księżyc to materia strukturą zbliżoną do sera (Brie 2016).
2. Według Brie (2016:1), *księżyc składa się z materii przypominającej ser*.

W pierwszym przykładzie piszący uważa, że prezentowana informacja jest prawdziwa; powołuje się na autora, który niejako potwierdza to, co piszący wie. Piszący jawi się tu zatem jako autorytet i przejmuje odpowiedzialność za prezentowane treści. W drugim przykładzie autorytetem jest Brie, gdyż piszący właśnie poprzez użycie cytatu przenosi odpowiedzialność za informację na autora (za: Pecorari 2008:47).

Przykładowe ćwiczenia

Aby nauczyć studentów poprawnego cytowania dosłownego, należy podjąć z nimi dyskusję przede wszystkim o celowości cytatów oraz o znaczeniu i funkcji czasowników raportujących. Poniżej przedstawię propozycję trzech ćwiczeń, które można wykorzystać podczas zajęć z pisania akademickiego lub podczas seminarium dyplomowego.

1. Analiza tekstu:

Studenci otrzymują fragment(y) tekstu naukowego, w którym znajdują się cytaty. Celem zadania jest dyskusja, w jakim celu cytat został umieszczony w tekście.

2. Parafraza tekstu (Pecorari 2008):

Studenci otrzymują fragment tekstu naukowego. Identyfikują cytaty oraz parafrazy. Celem zadania jest próba uzasadnienia, dlaczego autor używa cytatu i parafrazuje. W tym kontekście podejmujemy także dyskusję na temat tego, kiedy cytujemy, a kiedy parafrazujemy. Kolejnym etapem ćwiczenia może być próba sparafrazowania cytatów i odgadnięcie, jak mógł wyglądać w oryginale parafrazowany przez autora tekst. Studentów można zapytać o trudności, jakie mieli w trakcie transformacji tekstu. Skąd wiedzieli, kiedy zacząć i skończyć cytat? Czy zamiana cytatu na parafrazę sprawiła, że coś „umknęło” z tekstu źródłowego?

3. Używanie czasowników raportujących (za: Pecorari 2008)

Celem ćwiczenia jest uwrażliwienie studentów na to, że czasownik raportujący może przekazać czytelnikowi informacje dotyczące autora tekstu oraz piszącego.

Studenci podkreślają w tekście czasowniki raportujące. Ich zadaniem jest próba odgadnięcia, jakie jest stanowisko autora tekstu do prezentowanych przez siebie informacji: zgadza się, nie zgadza się, pozostaje neutralny? W jakim stopniu autor identyfikuje się z prezentowaną przez siebie informacją (np. różnice pomiędzy *X twierdzi*, *X sugeruje*, *X pisze*). Jaki jest stosunek piszącego do przytaczanych przez siebie treści – czy zgadza się, nie zgadza się lub pozostaje neutralny wobec idei prezentowanych przez autora tekstu źródłowego? Czy piszący przejmuje odpowiedzialność za prezentowane przez siebie treści? Jaki stopień autorytatywności pokazuje piszący?

Podsumowanie

Można zaryzykować twierdzenie, że cytowanie jest najłatwiejszą formą odwoływania się do źródeł (w porównaniu do parafrazowania i streszczania). Jednak, aby poprawnie cytować, należy pamiętać, że cytując, nie tylko przedstawiamy czytelnikom, jak autor sformułował myśl, ale także jego i nasz stosunek do przytaczanych treści. Dlatego tak ważne wydaje się, aby uświadomić studentom, że cytowanie to nie tylko zabieg: *kopiuje – wklej*, a czasowniki raportujące, choć mają podobne znaczenie, nie zawsze mogą być stosowane jako synonimy podczas cytowania.

BIBLIOGRAFIA

- Multilingual Matters Limited. Bloch, J. (2010) A Concordance-based Study of the Use of Reporting Verbs as Rhetorical Devices in Academic Papers. W: *Journal of Writing Research*, nr 2(2), 219-244.
- Bloch, J. (2012) *Plagiarism, Intellectual Property and the Teaching of L2 Writing*.
- Borg, E. (2000) Citation Practices in Academic Writing. W: P. Thompson (red.) *Patterns and Perspectives: Insights into EAP Writing Practices*. Reading: University of Reading, 27-45.
- Hyland, K. (2002) Activity and Evaluation: Reporting Practices in Academic Writing. W: J. Flowerdew (red.) *Academic Discourse*. London: Longman, 115-130.
- Ivanič, R. (1998) *Writing and Identity. The Discoursal Construction of Identity in Academic Writing*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- MS (1994) *Ustawa z dnia 4.02.1994 r. o prawie autorskim i prawach pokrewnych*, art. 29.
- Jakobs, E. M. (2003) Reproductive Writing – Writing from Sources. W: *Journal of Pragmatics*, nr 35, 893-906.
- Pecorari, D. (2008) *Academic Writing and Plagiarism: a Linguistic Analysis*. London, New York: Continuum.
- Pecorari, D. (2013) *Teaching to Avoid Plagiarism: How to Promote Good Source Use*. New York: Open University Press.
- Petric, B. (2012) Legitimate Textual Borrowing: Direct Quotation in L2 Students Writing. W: *Journal of Second Language Writing*, nr 21, 102-117.
- Swales, J. (1990) *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thompson, G., Ye, Y. (1991) Evaluation of the Reporting Verbs Used in Academic Papers. W: *Applied Linguistics*, nr 12, 365-82.

DR MAŁGORZATA MARZEC-STAWIARSKA Adiunkt w Katedrze Dydaktyki Języka Angielskiego na Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN w Krakowie. Obecnie zajmuje się badaniami związanymi z pisaniem ze źródeł w języku obcym oraz plagiatem. Jej prace badawcze dotyczą rozwijania sprawności czytania i pisania w języku obcym, a także lęku językowego. Prowadzi zajęcia z dydaktyki nauczania języka angielskiego.

- 1 Przykładowo, prezentacja kilku definicji kluczowego dla tematu pracy pojęcia bez żadnego komentarza uzasadniającego dobór tych a nie innych definicji.
- 2 W tym artykule termin *autor* oznacza autora tekstu źródłowego, a *piszący* to osoba, która korzysta z tekstu źródłowego (z ang. *author* vs *writer*).
- 3 „Serowe” przykłady to tradycja rozpoczęta przez Swales (1990) i kontynuowana w publikacjach Pecorari (2008, 2012).

Idea *plain English* a rozwijanie sprawności zrozumiałego pisania

ALEKSANDRA ŁUCZAK

Wraz ze wzrostem popularności idei *plain English*, czyli prostej odmiany języka angielskiego, pojawiła się potrzeba zmiany podejścia do nauczania sprawności pisania. Teksty, również teksty prawnicze, mają być teraz jasne, przystępne i zrozumiałe dla przeciętnego odbiorcy. Idea *plain English* kiełkowała od połowy XX wieku a teraz zaczyna obowiązywać w wielu krajach na świecie.

Nie miałem czasu na napisanie krótkiego listu, więc napisałem długi.

MARK TWAIN

Założenia idei wpływają w istotny sposób na treści nauczane na kursach angielskiego języka prawniczego i zdecydowanie ułatwiają pracę lektorów tego języka. Obecnie nie stają już oni w obliczu nauczania archaicznego, niezrozumiałego, nasyconego zapożyczeniami *legalese*, a raczej oczekuje się od nich, że przygotują absolwentów prawa do sprawnego posługiwania się nowoczesnym językiem, odpowiadającym współczesnym wymaganiom pracodawców.

Artykuł pokazuje, jak można modelować taki kurs, jakie zagadnienia językowe należy uwzględnić w jego programie i jak je rozwijać. Tekst prezentuje przykłady materiałów dydaktycznych, które mogą być wykorzystywane w trakcie rozwijania sprawności pisania.

Pisanie prostym angielskim jest równoznaczne z dobrym pisaniem i rozwinięcie tej umiejętności pozwoli uczącym się na przeniesienie posiadanych umiejętności do innych kontekstów i tworzenie tekstów komunikatywnych pod względem poznawczym i percepcyjnym.

Coraz częściej mówi się też o prostej polszczyźnie, czyli języku zalecanym wszystkim autorom i instytucjom piszącym dla masowego odbiorcy. Od 2012 r. w Instytucie Filologii Polskiej Uniwersytetu Wrocławskiego działa Pracownia Prostej Polszczyzny, która zajmuje się badaniem

przystępności komunikacji publicznej oraz analizą tekstów tworzonych przez instytucje publiczne i firmy.

W tym samym roku ruszyła kampania pod hasłem *Język urzędowy przyjazny obywatelom* będąca inicjatywą Rzecznika Praw Obywatelskich, Senatu RP, Wojewody Mazowieckiego, Szefa Służby Cywilnej, Rady Języka Polskiego, Narodowego Centrum Kultury i Fundacji Języka Polskiego. Celem kampanii jest przede wszystkim podniesienie świadomości językowej piszących w polszczyźnie urzędowej, zwiększenie komunikatywności języka w pismach i wypowiedziach o charakterze oficjalnym, tworzenie standardów poprawnej polszczyzny w języku urzędowym, doskonalenie kompetencji językowych urzędników i ich odpowiedzialności za skuteczną komunikację.

Prosta polszczyzna jest odpowiednikiem angielskiego pojęcia *plain language*, czyli prostego języka, którego celem jest wyeliminowanie zawiłych, długich i niejasnych konstrukcji językowych z tekstów naukowych, prawnych i korporacyjnych. O ile w Polsce zainteresowanie tym standardem jest dość nowym zjawiskiem, to w Stanach Zjednoczonych i Wielkiej Brytanii problemami z przystępnością języka publicznego zajmowano się już od połowy XX wieku. Doprowadziło to do podpisania *Plain Writing Act (Ustawy o prostym języku)* 13 października 2010 r. w Stanach Zjednoczonych, natomiast w Wielkiej Brytanii aktualnie trwają prace nad podobnym aktem prawnym.

Historia miała wielki wpływ na rozwój i zmiany zachodzące w języku angielskim na przestrzeni wieków.

Przed bitwą pod Hastings w 1066 r., oficjalne dokumenty sporządzano po łacinie, która posiadała status *lingua franca* tamtych czasów. Łacina pojawiła się w Wielkiej Brytanii wraz z inwazją Rzymian w 55 roku p.n.e. Jednakże jej szybki rozwój i wpływ na język urzędowy rozpoczął się wraz z rozprzestrzenianiem się chrześcijaństwa i przybyciem świętego Augustyna do Brytanii w 597 roku n.e.

Po roku 1066 i najeździe Normanów na ponad 300 kolejnych lat to język francuski stał się oficjalnym językiem używanym do sporządzania dokumentów prawnych w Wielkiej Brytanii, mimo iż ludność na co dzień posługiwała się językiem angielskim.

Pierwszą reformę wprowadzającą język angielski do sądów na mocy *Ustawy o procesach sądowych* z 1362 r. (ang. *Statute of Pleadings*) przeprowadzono podczas wojny stuletniej. Na mocy tej ustawy, która przyczyniła się do wzmocnienia angielskiej świadomości narodowej i uniezależnienia od wpływu Francji, w ciągu kolejnych dekad coraz więcej dokumentów powstawało w języku angielskim, ale akty prawne zaczęto sporządzać wyłącznie w języku ojczystym dopiero po roku 1489.

Wpływ łaciny i języka francuskiego jest wciąż widoczny we współczesnym angielskim żargonie prawniczym. Kolejne pokolenia młodych prawników kształcone są na dokumentach prawniczych sporządzanych przez starszych prawników i kopiując ich przestarzały, rozwlekły styl, przeładowany zbyt długimi zdaniami, obcojęzyczną składnią, archaizmami, wyliczankami synonimów, stroną bierną i specjalistycznym słownictwem, a nawet błędną interpunkcją. Wszystko to powoduje, że teksty prawnicze są niezrozumiałe, mogą wywoływać nieporozumienia i, jak w 1963 r. krytykował je Melinkoff, są *rozwlekłe, niejasne, nadęte i nudne*.

Prosty angielski

Pierwsze głosy domagające się wprowadzenia zmian pojawiają się w dokumentach z roku 1845, kiedy lord Broughman postulował reformę nie tylko samego prawa, ale również języka prawniczego.

Jako pierwszego orędownika prostego angielskiego często wymienia się jednakże Stuarta Chase'a, który w swojej książce *The Power of Words* wydanej w roku 1954 użył słowa „bełkot” (ang. *gobbledygook* – imitującego gulgotanie indyka) na określenie języka używanego w tekstach prawniczych. Słowo to ukuł już nieco wcześniej, w roku 1944, prawnik z Teksasu, Maury Maverick, z pogardą wyrażający się o języku używanym przez swoich kolegów po fachu.

Ruch konsumencki powstały w II połowie XX wieku wytworzył potrzebę używania takiego języka prawnego

i prawniczego, który byłby przystępny dla klientów kancelarii prawniczych, czyli laików, podpisujących umowy, których treść jest zrozumiała po pierwszym przeczytaniu. I taką właśnie definicję prostego języka najczęściej się podaje, cytując Martina Cuttsa, dyrektora Komisji Prostego Języka (Plain Language Commission) działającej w Wielkiej Brytanii. W 1996 r. postulował on, że dokumenty napisane prostym językiem to takie, których znaczenie, zgodne z intencją ich autora, osoba zmotywowana i chętna do współpracy powinna zrozumieć po pierwszym ich przeczytaniu.

Albert Einstein twierdzi, że jeśli nie potrafimy wytłumaczyć czegoś w sposób prosty, to znaczy, że tak naprawdę tego nie rozumiemy. A zatem używanie prostego języka jest sztuką adresowaną do czytelnika. Badania (Cutts 1996; Kimble 1997) pokazują, że czytelnicy wolą czytać teksty napisane prostym językiem, gdyż łatwiej jest im je zrozumieć i szybciej wyszukują w nich potrzebne im informacje. A zatem rozsądne jest postulowanie użycia prostego języka w tych obszarach prawa, których odbiorcą jest szerokie grono zwykłych obywateli, np. w prawie pracy, karnym, rodzinnym, spadkowym i ochrony konsumenta. Nie powinien więc dziwić fakt, że zasady pisania w prostym języku znalazły się w programach nauczania większości wydziałów prawa w Stanach Zjednoczonych, a podręcznikiem powszechnie wykorzystywanym na kursach pisania dla studentów prawa pozostaje od 25 lat książka *Plain English for Lawyers* autorstwa Richarda C. Wydicka, która obecnie doczekała się piątego wydania.

Nauczanie pisania dla celów prawniczych

Najbardziej pożądaną sprawnością językową wśród studentów i absolwentów prawa, a jednocześnie ich piętą achillesową jest umiejętność pisania i dlatego rozwijanie tej sprawności powinno być szczególnie istotne w trakcie kursów angielskiego języka prawniczego.

Prosty angielski może stanowić model prawidłowego użycia języka angielskiego i powinien być zestawiany z żargonem prawniczym, w którym prawnicy zazwyczaj czytają, piszą i pracują już w okresie studiów, a potem w pracy zawodowej. Na kursach języka prawniczego i w środowisku zawodowym prawników, prosty angielski zyskuje zatem status współczesnej *lingua franca*, a zasady pisania tekstów w prostym angielskim, jako zasady pisania poprawnym angielskim, mogą stworzyć podstawę programu nauczania na kursach pisania dla celów prawniczych, ale również i dla innych celów, np. akademickich, medycznych czy Business English. (Butt i Castle 2006; Garner 2001; Haigh 2015; Rylance 1994)

ZASADY PISANIA

PROSTYM ANGIELSKIM, CZYLI JAK PISAĆ

Bryan Garner, redaktor najnowszych wydań *Black's Law Dictionary*, w swoim podręczniku z ćwiczeniami *Legal Writing in Plain English. A Text with Exercises* (2001) sporządził obszerną listę zasad pisania prostym angielskim. Większość zasad Garnera ma na celu rozwijanie uniwersalnych umiejętności potrzebnych w doskonaleniu sprawności pisania dla różnorodnych celów, pozwalających na tworzenie prawidłowo zbudowanych, zrozumiałych i zwięzłych tekstów.

Ćwiczenia wykorzystane w książce przez Garnera są również dostępne w internecie pod adresem <http://press-pubs.uchicago.edu/garner/>. Wszystkie z nich opierają się na tekstach autentycznych i koncentrują się głównie na parafrazowaniu, edycji i ponownym formułowaniu ich prostym angielskim.

Umiejętności niezbędne do doskonalenia sprawności pisania w prostym angielskim obejmują:

1. Planowanie:
 - określenie kim jest odbiorca tekstu – laikiem niemającym doświadczenia w czytaniu tekstów prawnych czy też doświadczonym prawnikiem – i odpowiednie dopasowanie stopnia sformalizowania języka tworzonego tekstu;
 - wykorzystanie mapy myśli do sporządzenia konceptu tekstu;
 - układanie treści w sposób logiczny, np. chronologiczny w przypadku prezentacji faktów lub zdarzeń;
 - dzielenie dokumentów na rozdziały, paragrafy, punkty, a tychże odpowiednio na podrozdziały, podpunkty;
 - nadawanie nagłówków rozdziałom, podrozdziałom, punktom i podpunktom.
2. Dzielenie tekstu na akapity i organizację tekstu:
 - rozpoczynanie każdego akapitu od zdania streszczającego jego zawartość;
 - łączenie akapitów oraz myśli w obrębie akapitów za pomocą słów łączących;
 - ograniczenie długości akapitu do 3-8 zdań/150 słów;
 - stosowanie poprawnej interpunkcji.
3. Budowanie poprawnych zdań i parafrazowanie (zazwyczaj – żargon prawniczy – prosty angielski):
 - unikanie rozwlekłości; ograniczanie średniej długości zdania do 20 słów;
 - pamiętanie o szyku zdania obowiązującym w angielskim: podmiot – orzeczenie – dopełnienie;
 - ograniczenie użycia strony biernej na korzyść strony czynnej;
 - unikanie wielokrotnych przeczeń np. *it is not impossible*;

- zastępowanie archaicznych sformułowań typowych dla żargonu prawniczego ich prostymi synonimami: np. zamiast *hereinafter seller – the seller*, zamiast *prior to – before*, zamiast *in the event that – if*;
- ograniczenie użycia czasownika *to be*, np. *court is in agreement, fines are dependent, judge is of the opinion*;
- unikanie czasownikowych wyrażen analitycznych, np. *conduct an examination of, make provision for, take into consideration* i zastępowanie ich czasownikami, np. *to examine, to provide, to consider*;
- skracanie rozwlekłych sformułowań, np. *a number of do many, at the time when do when, subsequent to do after, the majority of do most*.

ZASADY PISANIA

PROSTYM ANGIELSKIM, CZYLI CO PISAĆ

Celem absolwentów prawa może być zdobycie doświadczenia zawodowego w jednej z największych międzynarodowych kancelarii prawnych z grupy tzw. Magicznego Kręgu (Magic Circle), do których należą takie firmy jak Allen & Overly, Clifford Chance, Linklaters, Freshfields Bruckhaus Deringer i Slaughter and May.

Wywiady przeprowadzone przez autorkę z młodymi prawnikami mającymi doświadczenie w pracy w tych firmach pozwoliły na stworzenie listy dokumentów, jakie w swojej codziennej pracy zawodowej absolwenci prawa muszą umieć sporządzać. Wśród tych dokumentów znalazły się:

- e-maile wykorzystywane w codziennej korespondencji z klientami i współpracownikami;
- memoranda, które przypominają i pełnią funkcję raportów (przykład memorandum sporządzonego przez firmę Slaughter and May jest dostępny na stronie internetowej: <http://www.parliament.uk/documents/upload/slaughter-and-may-online.pdf>;
- umowy w języku angielskim, do sporządzania których prawnicy zazwyczaj wykorzystują gotowe wzory wymagające tylko adaptacji do danej sytuacji;
- tłumaczenia umów polskich na język angielski (np. umowy sprzedaży lub najmu);
- tzw. *briefs* albo *briefing notes*, które w rzeczywistości są krótkimi memorandumami czyli raportami (przykłady dostępne na stronie Clifford Chance: <https://www.cliffordchance.com/briefings.html>);
- listy (np. opinie prawne, ponaglenia, skargi, listy motywacyjne);
- pozwы, do sporządzania których rzadko używa się gotowych wzorów, z uwagi na ich indywidualny charakter; jednakże niektóre ich części pozostają

uniwersalne i wymagają tylko drobnych zmian, np. petitum pozwu.

Pracodawcy z firm Magicznego Kręgu, a także z mniejszych kancelarii międzynarodowych, mają sprecyzowane oczekiwania względem absolwentów prawa. Przede wszystkim poszukują osób z dyplomami ukończenia najlepszych uczelni. W czasie rozmów kwalifikacyjnych kandydatom często zlecane są zadania, które mają na celu nie tylko sprawdzenie ich znajomości języka angielskiego, ale również stworzenie im szansy na wykazanie się bardzo praktycznymi umiejętnościami. To co jest szczególnie ważne w oczach potencjalnych pracodawców to przede wszystkim bezbłędny angielski, umiejętność pisania prostym językiem oraz znajomość terminologii prawniczej. Kolejną cenioną umiejętnością jest tzw. świadomość biznesowa (ang. *commercial awareness*) – praktyczna, ogólna wiedza na temat biznesu, gospodarki, firmy i stanowiska, o które kandydat się ubiega.

W celu pozyskania powyższych informacji w czasie rozmowy kwalifikacyjnej kandydaci mogą spodziewać się rozmaitych zadań do wykonania w języku angielskim, które mogą polegać na:

- tłumaczeniu na język angielski fragmentów umów, ustaw, kodeksów;
- tłumaczeniu na język angielski terminów prawniczych;
- korekcie tekstów lub zdań w języku angielskim;
- testach z języka angielskiego przypominających formatem egzaminu certyfikatowe TOLES lub ILEC;
- sporządzeniu porady prawnej w formie listu na podstawie studium przypadku, np. z zakresu prawa pracy, prawa własności intelektualnej, prawa zobowiązań itp.;
- udzieleniu obcokrajowcowi porady prawnej dotyczącej polskich wymogów prawnych, np. w zakresie prawa podatkowego, zakładania i rozwiązywania spółek itp.

Jak uczyć pisania prostym angielskim

Rozwijanie wymienionych umiejętności powinno leżeć w interesie studentów i absolwentów prawa, których celem jest podjęcie pracy w środowisku międzynarodowych kancelarii prawnych, gdzie wymogi współczesnej komunikacji wpisują się w ideę ruchu na rzecz prostego języka. W czasie zajęć języka angielskiego dla celów prawniczych następujące ćwiczenia mogą pomóc słuchaczom w przygotowaniach do wypełniania obowiązków zawodowych w przyszłości:

1. Czytanie ze zrozumieniem: czytanie tekstów prawnych napisanych żargonem prawniczym i wykonywanie ćwiczeń sprawdzających ich rozumienie, co

pozwole słuchaczom na rozwijanie specjalistycznego słownictwa i maksymalizuje kontakt z językiem charakterystycznym dla profesji prawniczej.

2. Tłumaczenia: tłumaczenie na język angielski tekstów napisanych w żargonie prawniczym, rozwijające zasób słownictwa specjalistycznego, utrwalające gramatykę, wymagające użycia odpowiedniego rejestru i tonu.
3. Definiowanie: wyjaśnianie znaczenia terminów prawnych i zapisów umów w prostym angielskim za pomocą jasnych, prawidłowo sformułowanych definicji, synonimów, antonimów.
4. Streszczanie: rozumienie i parafrazowanie tekstów rozwijające zdolności analityczne oraz umiejętności czytania i pisania poprzez tworzenie zwięzłego, ale wiernego streszczenia oryginalnego tekstu własnymi słowami.
5. Nowoczesna korespondencja: szkolenie słuchaczy w zakresie pisania różnorodnych dokumentów wykorzystywanych w komunikacji poprzez zapoznanie ich z nowoczesnymi układami i modelami listów, maili, notatek wewnętrznych, a także ze standardowymi frazami wykorzystywanymi w ich treści.
6. Gramatyka dla prawników: obszary kłopotliwe dla polskich słuchaczy obejmują pytania w mowie zależnej i niezależnej, stronę bierną, przedimki, rzeczowniki policzalne i niepoliczalne, przyimki i kolokacje.
7. Edycja tekstów, korekta i tworzenie wersji pośrednich dokumentów: dążenie do wyrobienia dobrych nawyków, których celem jest tworzenie tekstów bez błędów gramatycznych, literówek, dopracowanych i doskonałych, gdyż to one budują pierwsze wrażenie o kandydacie do pracy i mogą go wyeliminować jeszcze przed rozmową kwalifikacyjną.

MATERIAŁY DOSTĘPNE ONLINE

W Internecie można znaleźć wiele materiałów prezentujących zasady pisania prostym angielskim; wiele z nich znajduje się na stronach administracji państwowej zarówno Stanów Zjednoczonych, jak i Wielkiej Brytanii, gdyż oba te kraje wprowadziły już zalecenia zobowiązujące pracowników administracji do tworzenia dokumentów w prostym języku:

- kurs pokazujący proste narzędzia, które pomogą pisać prostym angielskim: http://www.faa.gov/about/initiatives/plain_language/basic_course;
- strona pozarządowej organizacji Center for Plain Language zawierająca poradniki, tutoriale, listy polecanych lektur, listę kontrolną pozwalającą sprawdzić swój tekst pod kątem jego przystępności: <http://centerforplainlanguage.org>;

- darmowy poradnik pisania listów, CV, raportów, zawierający również słownik terminów niepożądanych w prostym języku, tj. niezrozumiałych dla przeciętnego odbiorcy: <http://www.plainenglish.co.uk/free-guides.html>;
- podręcznik prostego angielskiego do pobrania: <http://www.sec.gov/pdf/handbook.pdf>;
- darmowe materiały na temat prostego języka udostępnione przez Komisję Prostego Języka działającą w Wielkiej Brytanii: <http://www.clearer.co.uk/pages/publications/freeguides>;
- obszerna bibliografia publikacji na temat prostego języka: <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2006/02/17093804/5>;
- darmowy kurs prostego języka *Plain Train*: <http://www.lisibilite.net/PlainTrain/index.html>.

PRZYKŁADY ĆWICZEŃ

DO WYKORZYSTANIA NA ZAJĘCIACH

Ćwiczeniami najbardziej pożądanymi przez lektorów są te, które nie wymagają czasochłonnych przygotowań. Poniżej przedstawione zostały przykłady zadań, które można przeprowadzić z wykorzystaniem gotowych, najlepiej autentycznych fragmentów tekstów prawniczych:

1. Znajdź i zamień wszystkie przykłady żargonu prawniczego na ich odpowiedniki w prostym angielskim.
2. Sparafrazuj tekst jednym zdaniem/dziesięcioma/pięcioma słowami itp.
3. Przeczytaj tekst, zakryj go i sparafrazuj swoimi słowami.
4. Zastąp wszystkie potoczne wyrażenia ich odpowiednikami w prostym angielskim.
5. W formie e-maila wyjaśnij znajomemu, co zawiera klauzula umowy, którą wkrótce będzie podpisywał.
6. Przetłumacz na język angielski paragraf z wybranego kodeksu (cywilnego, pracy, karnego) i porównaj z wersją swojego partnera, który tłumaczył ten sam paragraf z języka angielskiego na polski. (W tym ćwiczeniu można wykorzystać dwujęzyczne wydania polskich kodeksów).
7. Zastanów się jakie potencjalne problemy mogą pojawić się w czasie realizacji np. umowy najmu, wynajmu samochodu, o pracę itd. Przeczytaj przykładową umowę i spróbuj znaleźć odpowiedź, która pozwoli rozwiązać te problemy. Udziel odpowiedzi na piśmie w formie listu – opinii prawnej.
8. *Dictogloss*: wysłuchaj dwa razy tekstu (zazwyczaj jest to tekst, który porządkuje wiedzę studentów poprzez wyjaśnienie różnicy pomiędzy dwoma lub więcej pojęciami), możesz robić notatki, ale tylko

w trakcie drugiego słuchania. Spróbuj odtworzyć pisemnie tekst, tak wiernie, jak jest to możliwe.

Techniką, która z powodzeniem może być wykorzystywana w pracy ze złożonymi tekstami prawniczymi, jest metoda zaproponowana przez profesora Vijaya Bhatię (1983, 1993) i nazwana przez niego upraszczaniem (ang. *easification*). Celem strategii upraszczania jest uczynienie tekstu napisanego złożonym i niejasnym językiem urzędowym lub prawniczym bardziej przystępnym. Celem tego rodzaju ćwiczeń nie jest modyfikacja tekstu oryginalnego, ale zmiana jego treści na przejrzystą. Wymagają one od uczących się skupienia zarówno na treści tekstu, jak i na jego formie i jednocześnie pozwalają na motywowanie uczących się poprzez pracę z autentycznymi tekstami lub tekstami reprezentującymi taki stopień trudności, jaki będą mogli napotkać w pracy zawodowej.

Poniżej zaprezentowany jest przykład z wykorzystaniem autentycznego fragmentu umowy pożyczki (ang. *loan agreement*) i sposób, w jaki można ćwiczyć upraszczanie języka prawniczego na podstawie podobnych tekstów:

The borrower represents and warrants that the execution, delivery and performance of this agreement and the note and security documents have been duly authorised and are proper including that the financial statement submitted to the lender fairly represents the true financial condition of the borrower as of the date of this agreement knowing that the lender has relied thereon in granting the loan. Further, that the borrower has no obligations not disclosed or reserved against in said financial statement and at the present time there are no material, unrealised, or anticipated losses from any present commitment of the borrower.

Na pierwszym etapie pracy słuchacze skupiają się wyłącznie na formie tekstu i ich zadaniem jest przedstawienie oryginału w bardziej przejrzystej formie bez ingerowania w jego treść. Przed przystąpieniem do pracy można poświęcić chwilę na wyjaśnienie trudniejszych terminów prawniczych, które, dla przykładu, powyżej zostały pogrubione. Dobrym pomysłem jest też zaangażowanie studentów w samodzielne wyselekcjonowanie terminów, które są dla nich niejasne. Bardziej przejrzysta wersja klauzuli może wyglądać następująco:

The borrower represents and warrants that

- *the execution, delivery and performance of this agreement*
- *and the note and security documents*
- *have been duly authorised and are proper*
- *including that the financial statement submitted to the lender fairly represents the true financial*

condition of the borrower as of the date of this agreement

- *knowing that the lender has relied thereon in granting the loan.*

Further,

- *that the borrower has no obligations not disclosed or reserved against in said financial statement and*
- *at the present time there are no material, unrealised, or anticipated losses from any present commitment of the borrower.*

Kolejnym etapem pracy z powyższym tekstem może być przygotowanie jego parafrazy w prostym angielskim, co stanowi doskonałe przygotowanie do egzaminów certyfikacyjnych z języka prawniczego i do pracy zawodowej, w której w taki sposób prawnik może wyjaśniać zawiłości żargonu prawniczego swoim klientom. Parafrazowanie rozwija zdolności analityczne, utrwala słownictwo i zmusza do prawidłowego konstruowania zdań w języku angielskim. Poniżej znajduje się przykład uproszczenia powyższego fragmentu umowy pożyczki.

The borrower guarantees that at the date of this agreement:

- a) this agreement has been properly authorised;*
- b) the note and security documents have been properly authorised;*
- c) the financial statement that the borrower has provided is accurate;*
- d) the borrower has no significant unrealised or anticipated losses arising from his/her current commitments that have not been declared in the financial statement;*
- e) the borrower has declared all obligations in the financial statement.*

The borrower knows that the lender has relied on the above information in deciding to give this loan.

Ciekawą formą pracy pisemnej tego rodzaju z większą grupą jest wykorzystanie Google Docs i udostępnienie przygotowanego wcześniej dokumentu grupie studentów. Jeżeli grupa jest liczna, warto przygotować dwa lub nawet trzy pliki, tak aby nad jednym dokumentem nie pracowało więcej niż pięć osób. Należy wówczas zaplanować zajęcia w laboratorium komputerowym lub ustalić ze słuchaczami, aby przynieśli na zajęcia swoje urządzenia mobilne (BYOD: *Bring Your Own Device*). Dzięki takiemu zabiegowi studenci pracują jednocześnie nad tym samym dokumentem, indywidualnie lub w parach, przygotowując swoją wersję parafrazy i pozostając jednocześnie anonimowi. Kiedy wszystkie wersje są gotowe, studenci czytają je, analizują, omawiają mocne i słabe strony

każdej z nich i decydują, która wersja jest najlepsza. Lektor może też w tym samym pliku udostępnić wersję modelową. Ten rodzaj pracy pozwala słuchaczom na porównanie swoich prac z pracami innych, zidentyfikowanie obszarów, które wymagają udoskonalenia, zaadaptowanie rozwiązań tych studentów, którzy lepiej sobie radzą z pisanem w języku angielskim, rozwijanie współpracy i pracy zespołowej, a lektorowi na kontrolowanie pracy większej liczby studentów jednocześnie, gdyż wszystko, co dzieje się w udostępnionym pliku jest widoczne na ekranie komputera nauczyciela. Przykład tak przeprowadzonych zajęć jest widoczny pod tym linkiem: <http://tiny.cc/mhwo2x>.

Podsumowanie

Umiejętność pisania jest najbardziej pożądaną i najtrudniejszą do rozwinięcia sprawnością wśród osób uczestniczących w kursach języka angielskiego dla celów prawniczych. Umiejętność ta jest niezbędna nie tylko w pracy zawodowej prawników, ale również często jest istotnym elementem egzaminów certyfikacyjnych z języka prawniczego, a jej wysoki poziom gwarantuje uzyskanie świadectwa na poziomie zaawansowanym (C1 i wyższym). Test czy egzamin sprawdzający umiejętność pisania pozwala egzaminatorom na jednoczesne sprawdzenie znajomości terminologii, gramatyki, ortografii, interpunkcji i ogólnego doświadczenia w tworzeniu tekstów napisanych właściwym stylem i w odpowiednim do kontekstu tonie.

Dlatego też rozwijanie sprawności pisania powinno stanowić istotny element każdego kursu angielskiego języka prawniczego, gdyż w ten sposób słuchacze zostaną wyposażeni w narzędzie niezbędne w dalszej karierze akademickiej i zawodowej, a umiejętność pisania może dać im przewagę na rynku pracy już na etapie rozmowy kwalifikacyjnej.

Współcześnie coraz więcej podręczników do nauki angielskiego języka prawniczego i egzaminów sprawdzających jego znajomość promuje prostą wersję angielszczyzny, jednocześnie stanowiąc element ruchu *Plain English Movement* dążącego do uproszczenia tekstów prawniczych i uczynienia ich przystępnymi dla przeciętnego odbiorcy.

Takie podejście stanowi ważne rozwiązanie dla osób modelujących i prowadzących kursy języka angielskiego dla celów prawniczych, często niebędących prawnikami, lecz wyłącznie lingwistami, którzy mogą obawiać się podjęcia wyzwania w postaci poprowadzenia kursu języka angielskiego dla studentów prawa lub prawników. Wykorzystanie postulatów i zasad pisania w prostym angielskim może zdecydowanie ułatwić ich pracę i stać się źródłem satysfakcji również dla słuchaczy, zwłaszcza

tych nieposiadających doświadczenia zawodowego. Pisanie prostym angielskim jest bowiem aktywnością, która pozwala na wszechstronny rozwój językowy uczących się. Uczy ich posługiwania się angielskim bezbłędnym, wymaga logicznego budowania tekstu, rozwija zdolności analityczne, piętnuje pisanie, które jest niejasne, zamiatwane i niechlujne. Zasady pisania prostym językiem już w 1946 r. zostały krótko spisane przez Georga Orwella, który często podawany jest jako przykład autora piszącego w przejrzysty sposób. W swoim eseju *Polityka i język angielski* (Orwell 2013) sformułował on sześć zasad pisania:

1. Nie stosuj metafor, porównań czy innych figur retorycznych widzianych często w prasie.
2. Tam, gdzie to możliwe używaj krótkich słów, zamiast długich.
3. Jeśli słowo jest zbędne, usuń je.
4. Stosuj stronę czynną; biernej używaj tylko, jeśli to konieczne.
5. Unikaj obcojęzycznych zwrotów i specjalistycznego żargonu, jeśli znasz ich odpowiednik z języka codziennego.
6. Lepiej złam powyższe zasady, niż miałbyś pozwolić sobie na niewłaściwe sformułowania.

Podsumowując, pisanie jest sprawnością aktywizującą słuchaczy i wymagającą od nich intensywnej pracy na zajęciach. Często sam akt pisania poprzedzony jest czytaniem tekstu lub dyskusją, a zatem wszystkie sprawności rozwijane są równomiernie i w tym samym czasie. Pisanie na zajęciach może wiązać się z wykorzystaniem nowoczesnych technologii mobilnych, co uatrakcyjnia zajęcia, zwłaszcza jeśli słuchacze to osoby młode. Pisanie wymusza korzystanie ze słowników dostępnych online, uczy posługiwania się innymi dostępnymi w internecie portalami dla tłumaczy, sprzyja pracy zespołowej i kształtuje zachowania etyczne poprzez niepopękanie plagiatów i rzetelne podawanie źródeł cytowanych prac. Umiejętność pisania świadczy o wysokim poziomie językowym słuchaczy, może budować ich pewność siebie i dawać przewagę konkurencyjną na trudnym rynku pracy. Korzyścią dla lektora jest zaś możliwość pracy z wykorzystaniem jasnych i precyzyjnych reguł pisania prostym angielskim, częstego powtarzania materiału,

a zwłaszcza terminologii, intensywnego angażowania słuchaczy w pracę na zajęciach, monitorowania ich postępów i poczucia, że ich praca uzbraja studentów w praktyczne, życiowe umiejętności.

BIBLIOGRAFIA

- Bhatia, V.K. (1983) Simplification v. Easification – The Case of Legal Texts. W: *Applied Linguistics*, nr 4 (1), 42-54 [online] [dostęp 25.07.2016] <<http://applied.oxfordjournals.org/content/4/1/42.citation>>.
- Bhatia, V.K. (1993) *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman.
- Butt, P., Castle, R. (2006) *Modern Legal Drafting. A Guide to Using Clearer Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chase, S. (1954) *The Power of Words*. New York: Harcourt.
- Cutts, M. (1996) *The Plain English Guide*. Oxford: Oxford University Press.
- Garner, B. A. (2001) *Legal Writing in Plain English. A Text with Exercises*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Haigh, R. (2015) *Legal English. Fourth Edition*. New York: Routledge.
- Kimble, J. (1997) *Writing for Dollars. Writing to Please* [online] [dostęp 25.07.2015] <<http://www.plainlanguagenetwork.org/kimble/Writing1.pdf>>.
- Mellinkoff, D. (1963) *The Language of the Law*. Boston: Little, Brown & Co.
- Orwell, G. (2013) *Politics and the English Language*. London: Profile Books Ltd.
- Rylance, P. (1994) *Legal Writing and Drafting*. Oxford: Oxford University Press.

DR ALEKSANDRA ŁUCZAK Kierownik Pracowni Angielskiego Języka Prawniczego w Akademii Leona Koźmińskiego. Prowadzi lekturaty i wykłady dla studentów Kolegium Prawa. Autorka publikacji nt. nauczania języków obcych dla celów specjalistycznych oraz materiałów dydaktycznych do nauki angielskiego języka prawniczego. Więcej informacji na www.luczak.edu.pl

Czy korpus prawdę ci powie?

O wykorzystaniu korpusów w nauczaniu języka do celów zawodowych

JAROSŁAW KRAJKA

Korpusy językowe, w przeszłości wykorzystywane jedynie do badań naukowych, stały się powszechnie dostępne w Internecie. Dzięki darmowym programom do obsługi tekstów nauczyciele języków specjalistycznych mogą konstruować własne minikorpusy, na ich podstawie wybierać częstsze lub rzadsze słowa, najbardziej interesujące konteksty, wreszcie konstruować materiały dydaktyczne w oparciu o autentyczne dane językowe.

Językoznawstwo korpusowe, a w szczególności procesy kompilowania korpusów i ich przeszukiwania przy pomocy programów konkordancyjnych, stanowi dziedzinę językoznawstwa stosunkowo mało wykorzystywaną w procesie kształcenia nauczycieli, co było prawdopodobnie spowodowane ograniczonym dostępem do korpusów oraz brakiem właściwego kształcenia informatycznego na studiach filologicznych w przeszłości. Wydaje się jednak, że wraz z upowszechnieniem Internetu oraz oprogramowania typu *freeware/open source*, główne przeszkody w używaniu gotowych korpusów online i tworzeniu własnych (ang. *do-it-yourself corpora*) przestały być aż tak istotne.

Celem niniejszego artykułu jest rozważenie możliwości upowszechnienia procedur językoznawstwa korpusowego w nauczaniu języka do celów zawodowych. Najpierw przywołamy wyniki badań wskazujących na zalety i wady uczenia się w oparciu o dane korpusowe, następnie zaś – wskazówki metodyczne dla nauczycieli planujących wzbogacenie procesu nauczania o ćwiczenia oparte na danych korpusowych.

Narzędzia językoznawstwa korpusowego – wprowadzenie

Wiele badań wskazuje na zalety stosowania procedur językoznawstwa korpusowego w nauczaniu języków obcych, a więc, jak definiuje je Barbara Lewandowska-Tomaszczyk (2005), jednej z części językoznawstwa komputerowego, zajmującej się analizą języka zgromadzonego w komputerowych zbiorach autentycznych tekstów językowych, mówionych i pisanych, reprezentujących różne odmiany, style

i typy tekstu (czyli korpusach językowych). Dla przykładu, badacze podkreślają efektywność użycia zarówno niewielkich korpusów, dostosowanych do potrzeb uczniów (Aston 1997), jak i przeszukiwania dużych lub bardzo dużych kolekcji tekstowych (Bernardini 2000; de Schryver 2002) dla rozwijania sprawności pisania u początkujących uczniów (Gaskell i Cobb 2004; Yoon i Hirvela 2004) i na wyższych poziomach zaawansowania (Chambers i O’Sullivan 2004). Wspomaganie nauczania gramatyki, przede wszystkim w fazie prezentacji struktur (Hadley 2002) oraz formułowania przez uczniów reguł gramatycznych (St. John 2001) może być realizowane za pomocą odpowiednio dobranych konkordancji (przy tzw. „miękkim” podejściu, kiedy uczniowie nie pracują sami z korpusem, ale analizują wybrane przez nauczyciela konkordancje – Gabrielatos 2005). Najbardziej obiecujące efekty pokazują badania w zakresie wspomagania rozumienia tekstu czytanego i nabywania leksyki z kontekstu pisanego (Chodkiewicz 2000; Cobb 1997; Cobb 1998, Cobb i in. 2001; Horst i in. 2005) oraz wspomaganie autonomii ucznia poprzez realizację treningu strategicznego (Chambers 2005; Kennedy i Miceli 2001; St. John 2001).

Alternatywą dla gotowych korpusów mogą być zbiory tworzone przez nauczyciela lub grupy nauczycieli z wykorzystaniem gotowych tekstów w odpowiedzi na konkretne potrzeby klasy (Lee i Swales 2006). Takie *korpusy zrób-to-sam* (ang. *do-it-yourself corpora*) będą często jedyną możliwością w sytuacjach, gdy uczniowie mają specyficzne potrzeby wynikające z wąsko sprecyzowanego celu uczenia się, a istniejące korpusy nie odzwierciedlają w należyтым stopniu danych typów tekstów lub dziedzin życia

(Tribble 1997), lub też gdy celem nauczyciela jest wyraziste pokazanie języka potocznego, mówionego czy konkretnej odmiany geograficznej. Tego typu procedury są również zalecane nauczycielom języka do celów zawodowych, głównie z uwagi na fakt, że korpusy języka ogólnego w zbyt małym stopniu zawierają w sobie teksty z określonych domen specjalistycznych, co skutkuje niewielką ilością przykładów określonych użyć słów czy zwrotów, a nawet ich zupełną nieobecnością.

Punktem wyjścia dla nauczyciela przygotowującego własny minikorpus z danej dziedziny powinno być zebranie możliwie najbardziej reprezentatywnych autentycznych wzorców tekstowych dla danej domeny języka specjalistycznego. Zgromadzenie takich dokumentów (np. aktów prawnych z systemu Eur-Lex, instrukcji obsługi urządzeń, artykułów z medycznych czasopism naukowych itd.), według ściśle określonych kryteriów: powstania tekstu, źródła jego pozyskania, czasu utworzenia, celu utworzenia, długości, pozwoli na zgromadzenie własnego zasobu wzorców tekstowych jako minikorpusu języka specjalistycznego.

Wprowadzenie zgromadzonych tekstów do programu konkordancyjnego (np. TextSTAT, <http://neon.niederlandistik.fu-berlin.de/textstat/>) pozwoli na stworzenie listy frekwencyjnej, wyselekcjonowanie z listy frekwencyjnej słów kluczowych, określenie ich konkordancji i wybranie odpowiednich ilustracyjnych akapitów tekstu.

Po określeniu listy najczęstszych/najbardziej produktywnych słów/zwrotów specjalistycznych z danej dziedziny na podstawie wzorców tekstowych, skorzystać można z gotowych korpusów językowych, takich jak na przykład uznane korpusy referencyjne dla określenia najbardziej prototypowych przykładów użycia, najczęstszych kolokacji czy zbadania gramatyki słów, poprzez sprawdzenie współwystępowania wybranych sformułowań:

- język angielski – British National Corpus, Collins COBUILD, Corpus of Contemporary American English – <http://corpus.byu.edu>;
- język francuski – FRANTEXT (<https://artfl-project.uchicago.edu/content/artfl-frantext>), ELICOP/ELILAP/LANCOM (<http://bach.arts.kuleuven.be/pmertens/corpus/search/s.html>);
- język niemiecki – COSMAS (<http://www.ids-mannheim.de/cosmas2/>), DWDS (<http://www.dwds.de/>);
- język hiszpański – Corpus del Español (<http://www.corpusdelespanol.org/>);
- język portugalski – Corpus do Português (<http://www.corpusdoportugues.org/>);
- język rosyjski – Russian National Corpus (<http://www.ruscorpora.ru/index.html>).

Korzyści i problemy wynikające z wykorzystania elementów językoznawstwa korpusowego w praktyce nauczyciela języka obcego

Procedury językoznawstwa korpusowego, a w szczególności właściwie wybrany lub skompilowany korpus oraz odpowiedni program konkordancyjny, mogą stanowić istotną pomoc naukową zarówno w przygotowaniu zajęć przez nauczyciela, w jego procesie samokształcenia, jak i w kształtowaniu świadomości językowej uczniów („bepośrednie” użycie korpusów w nauczaniu – Leech 1997). Najważniejsze korzyści wynikające z nauczania wspomagane korpusami to:

- zwiększenie efektywności nauczania języka, zwłaszcza w zakresie nabywania słownictwa, poprzez osadzenie poznawanej leksyki w bogatym kontekście (Leńko-Szymańska 2001, 2005; Lewandowska-Tomaszczyk 1998, 2000, 2001, 2005);
- wprowadzenie elementu autentyczności (tekstu, celu, zadania) do procesu uczenia, przy przejściu przez uczniów części odpowiedzialności za kształtowanie własnej kompetencji językowej (Johns 1988);
- poszerzenie znajomości słownictwa poprzez obserwowanie słów w rozlicznych kontekstach, zwiększające skuteczność użycia leksyki (Cobb 1998);
- ukazanie słownictwa w szerszej gamie sytuacji i użyciu niż czasem stereotypowe przykłady z podręcznika (Cobb 1998; Hasselgård 2001);
- wspomaganie procesu zdobywania informacji ze słownika poprzez dostarczenie przykładów ilustrujących użycie słowa w zdaniu (Thomas 2003);
- weryfikowanie hipotez językowych przez nauczycieli, uczniów czy tłumaczy (St. John 2001; Thomas 2003);
- samodzielne kształtowanie wiedzy językowej w procesie indukcji, wpływające na jej większą użyteczność (Cobb 1999; Tribble i Jones 1990);
- wprowadzanie do świadomości uczniów/nauczycieli pojęć i rozróżnień gramatycznych, przez co buduje się formalną wiedzę o języku (Godwin-Jones 2001);
- uwrażliwienie na świadomość rejestru językowego, poprzez integrację konkordancji z dokumentami źródłowymi (Krieger 2003).

Z drugiej strony, warto przestrzec nauczycieli przed nadmiernym entuzjazmem przy użyciu procedur językoznawstwa korpusowego, w szczególności w związku z następującymi problemami:

- duża ilość trudnej do zrozumienia informacji językowej, z wieloma kontekstami nieznanymi uczniom (Cobb 1998), może doprowadzić do „utonięcia” w nadmiernej liczbie danych (Tribble 1997);

- mimo różnorodności i bogactwa kontekstów, konkordancje często są krótkie, niekompletne, nie tworzą zwartej całości (Cobb 1998);
- interfejs, składnia przeszukiwania czy terminologia użyta w narzędziach konkordancyjnych czyni je trudnymi do swobodnego opanowania przez nauczycieli i uczniów (Stevens 1995);
- bardziej wyrafinowane użycia, wykraczające poza proste sprawdzanie słowa kluczowego, wymagają odpowiedniego szkolenia i wiedzy specjalistycznej (Stevens 1995);
- nie wszyscy uczniowie pozytywnie przyjmują indukcyjne podejście do nauczania języka (Krieger 2003), a samodzielne formułowanie zapytań pozwalających na testowanie hipotez językowych może być poza zasięgiem przeciętnych możliwości uczniów (Stevens 1995);
- specyfika korpusu nie zawsze jest zrozumiała dla uczniów, traktujących go jako kolejny słownik (Stevens 1995).

Wskazania metodyczne dotyczące wykorzystania danych korpusowych na lekcjach języka do celów zawodowych

Osiągnięcia językoznawstwa korpusowego, zwłaszcza możliwości samodzielnej kompilacji tekstów z wybranej dziedziny i ich analizowania przy pomocy prostych narzędzi typu TextSTAT (<http://neon.niederlandistik.fu-berlin.de/textstat/>), umożliwiają nauczycielom języka do celów zawodowych tworzenie własnych minikorpusów poprzez zgromadzenie oczekiwanej liczby równoważnych tekstów (np. podobnych ustaw, rozporządzeń, transkryptów przemówień, instrukcji obsługi, dokumentacji technicznych itd.), „załadowanie” ich do programu TextSTAT oraz wyszukiwanie interesujących przykładów, zastosowań, związków frazeologicznych. Warto jednak przy tej okazji mieć na uwadze pewne istotne aspekty procesu badania języka z użyciem korpusów, wraz ze świadomością ograniczeń i problemów.

KORPUS JEST DLA NAUCZYCIELA, NIE DLA UCZNI

Interfejsy korpusów (często określane mianem programów konkordancyjnych czy konkordancerów) nie zawsze są intuicyjne i proste w obsłudze, czasem wykorzystywana jest też w nich bardziej zaawansowana terminologia językoznawcza w języku angielskim. Stąd bardziej efektywne jest korzystanie z korpusu (wyszukiwanie przykładów, wybieranie tych najbardziej odpowiednich, kopiowanie do edytora tekstu i przygotowywanie ćwiczeń) przez nauczyciela, niż oczekiwanie, że to sami uczniowie będą

samodzielnie „sprawdzać” słowa w korpusie, tak jak to robią ze słownikiem.

KORPUS NIE ZAWSZE PRAWDĘ CI POWIE...

Korpusy językowe rejestrują użycie języka w określonych sytuacjach komunikacyjnych w określonym miejscu i czasie, bez ingerencji badacza w poprawianie tekstów, dlatego znaleźć w nich można mniej stereotypowe, rzadsze czy po prostu niepoprawne użycia wyszukiwanych słów. Stąd istotną rolą nauczyciela jest odpowiednia interpretacja danych, pomijanie jednostkowych przykładów odmiennych od ustalonej normy, wybieranie do ćwiczeń tych konkordancji, które najlepiej ilustrują znaczenie danych słów.

SAM KORPUS TO ZA MAŁO

I nauczyciele, i uczniowie powinni mieć świadomość konieczności używania korpusu razem ze słownikiem (lub słownikami), dla lepszego zrozumienia znaczeń danych słów, wyselekcjonowania tych znaczeń, które są bardziej powszechnie używane, czy też tych, które występują w określonej dziedzinie specjalistycznej. Zwłaszcza uczniom mogłoby być trudno zrozumieć znaczenie nowych słów wyłącznie na podstawie konkordancji, które mogą być bardzo różne – mniej lub bardziej zrozumiałe.

SZUKAJ ODPOWIEDZI NA PROBLEMY JĘZYKOWE

W przeciwieństwie do słownika, który podaje często „jedynie poprawne” użycia, interfejsów wyszukiwawczych korpusów można użyć do formułowania zapytań mających na celu weryfikację problemów/hipotez/reguł. Dla przykładu, sprawdzić można częstotliwość i znaczenie wyrażen *arrive at*, *arrive in*, *arrive to*, dla określenia ich odcieni znaczeniowych. Inną możliwością jest sprawdzenie częstotliwości i zakresu użycia pewnych słów różniących się znaczeniem w brytyjskiej i amerykańskiej odmianie języka (np. *autumn* i *fall*). W podobny sposób formułowanie kilku zapytań o podobne słowa, „wyłuskiwanie” interesujących przykładów i tworzenie na ich podstawie zadań językowych (typu dopasowywanie części zdań, test luk, rozsypanka wyrazowa itd.) pozwoli na zaangażowanie uczniów w proces „odkrywania” języka bez niebezpieczeństwa „utonięcia” w danych językowych czy zniechęcenia mało przyjaznym środowiskiem nauki.

Zakończenie

Narzędzia leksykalne doby Internetu 2.0 to już nie tylko gotowe słowniki, w których można jedynie poszukiwać odpowiedzi na nurtujące nauczyciela czy uczniów pytania dotyczące znaczeń nowych słów. Internet drugiej generacji

wprowadził otwarty charakter aplikacji, dając użytkownikom kontrolę nad kształtem programów. W dziedzinie narzędzi leksykalnych widać to w przypadku korpusów językowych, które przy użyciu prostych programów konkordacyjnych mogą być kompilowane dla dowolnego obszaru tematycznego czy domeny tekstowej. W ten sposób nauczyciele języka do celów zawodowych zyskują znakomite narzędzie pozwalające na uzupełnienie materiału z podręcznika czy samodzielne dobieranie tekstów.

BIBLIOGRAFIA

- Aston G. (1997) Small and Large Corpora in Language Learning. W: J. Melia, B. Lewandowska-Tomaszczyk (red.) *PALC'97 Proceedings. The First International Conference: Practical Applications in Language Corpora (1997)*, University of Łódź, Poland. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 51-62. [online] [dostęp 18.07.2016] <<http://www.sslmit.unibo.it/~guy/wudj1.htm>>.
- Bernardini S. (2000) Systematising Serendipity: Proposals for Concordancing Large Corpora with Language Learners. W: L. Burnard, T. McEnery (red.) *Rethinking Language Pedagogy from a Corpus Perspective*. Frankfurt: Peter Lang, 225-234.
- Chambers, A. (2005) Integrating Corpus Consultation Procedures in Language Studies. W: *Language Learning & Technology*, nr 9(2), 111-125.
- Chambers, A., O'Sullivan, Í. (2004) Corpus Consultation and Advanced Learners' Writing Skills in French. W: *ReCALL*, nr 16(1), 158-172.
- Chodkiewicz H. (2000) *Vocabulary Acquisition from the Written Context*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Cobb, T. (1997) Is There Any Measurable Learning from Hands-on Concordancing? W: *System*, nr 25, 301-315.
- Cobb, T. (1998) Breadth and Depth of Lexical Acquisition With Hands-on Concordancing. W: *Computer Assisted Language Learning*, nr 12(4), 345-360.
- Cobb T., Greaves C., Horst M. (2001) Can the Rate of Lexical Acquisition from Reading Be Increased? An Experiment in Reading French with a Suite of Online Resources. W: P. Raymond, C. Cornaire (red.) *Regards sur la Didactique des Langues Secondes*. Montréal: Éditions logique, 133-153.
- Cobb, T. (1999) Applying Constructivism: A Test for the Learner as Scientist. W: *Educational Technology Research & Development*, nr 47(3), 15-31.
- de Schryver, G. M. (2002) Web for/as Corpus: a Perspective for the African Languages. W: *Nordic Journal of African Studies*, nr 11(2), 266-282.
- Gabrielatos, C. (2005) Corpora and Language Teaching: Just a Fling or Wedding Bells? W: *TESL-EJ*, nr 8(4). [online] [dostęp 18.07.2016] <<http://www.tesl-ej.org/ej32/a1.html>>.
- Gaskell, D., Cobb, T. (2004) Can Learners Use Concordance Feedback for Writing Errors? W: *System*, nr 32(3), 301-319.
- Godwin-Jones, B. (2001) Tools and Trends in Corpora Use for Teaching and Learning. W: *Language Learning & Technology*, nr 5(3), 7-12. [online] [dostęp 18.07.2016] <<http://llt.msu.edu/vol5num3/emerging/>>.
- Hadley, G. (2002) Sensing the Winds of Change: An Introduction to Data-Driven Learning. W: *RELC Journal*, nr 33(2), 99-124.
- Hasselgård, H. (2001) *Corpora and Their Use in Research and Teaching* [online] [dostęp 18.07.2010] <<http://folk.uio.no/hasselg/UV-corpus.htm>>.
- Horst, M., Cobb, T., Nicolae, I. (2005) Expanding Academic Vocabulary with a Collaborative Online Database. W: *Language Learning & Technology*, nr 9(2), 90-110.
- Johns, T. (1988) Whence and Whither Classroom Concordancing? W: T. Bongaerts, P. de Haan, S. Lobbe, H. Wekker (red.) *Computer Applications in Language Learning*. Dordrecht: Foris Publications, 9-33.
- Kennedy, C., Miceli, T. (2001) An Evaluation of Intermediate Students' Approaches to Corpus Investigation. W: *Language Learning & Technology*, nr 5(3), 77-90.
- Krieger, D. (2003) Corpus Linguistics: What It Is and How It Can Be Applied to Teaching. W: *The Internet TESL Journal*, nr 9(3) [online] [dostęp 18.07.2016] <<http://iteslj.org/Articles/Krieger-Corpus.html>>.
- Lee, D., Swales, J. (2006). A Corpus-based EAP Course for NNS Doctoral Students: Moving from Available Specialized Corpora to Self-compiled Corpora. W: *English for Specific Purposes*, nr 25, 56-75.
- Leech, G. (1997) Teaching and Language Corpora – A Convergence. W: A. Wichmann, S. Fligelstone, T. McEnery, G. Knowles (red.) *Teaching and Language Corpora*. New York: Longman, 1-23.
- Leńko-Szymańska, A. (2001) Passive and Active Vocabulary Knowledge in Advanced Learners of English. W: B. Lewandowska-Tomaszczyk, P. J. Melia (red.) *PALC'99. Practical Applications in Language Corpora*. Frankfurt: Peter Lang, 287-302.
- Leńko-Szymańska, A. (2005) Korpusy w nauczaniu języków obcych. W: B. Lewandowska-Tomaszczyk (red.) *Podstawy językoznawstwa korpusowego*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 221-239.
- Lewandowska-Tomaszczyk, B. (1998) Language Corpora, the Internet, and the Foreign Language Teacher. W: B. Lewandowska-Tomaszczyk (red.) *Perspectives on Foreign Language Teaching*. Piotrków Trybunalski: WSP Kielce, Filia w Piotrkowie Trybunalskim, 133-154.
- Lewandowska-Tomaszczyk, B. (2000) Computers, Language Corpora and Their Applications. W: B. Lewandowska-Tomaszczyk, J. Osborne, F. Schulte (red.) *Computers in Language Studies*. Piotrków Trybunalski: WSP Kielce, Filia w Piotrkowie Trybunalskim, 96-164.

- Lewandowska-Tomaszczyk, B. (2001) Acquisition of Lexis, Language Corpora and Foreign Language Teaching. W: B. Lewandowska-Tomaszczyk, I. Czwenar (red.) *A New Curriculum for English Studies*. Piotrków: College Press.
- Lewandowska-Tomaszczyk, B. (2005) *Podstawy językoznawstwa korpusowego*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- St. John, E. (2001) A Case for Using a Parallel Corpus and Concordancer for Beginners of a Foreign Language. W: *Language Learning & Technology*, nr 5(3), 185-203.
- Stevens, V. (1995) Concordancing with Language Learners: Why? When? What? W: *CAELL Journal*, nr 6(2), 2-10. [online] [dostęp 18.07.2016] <<http://www.vancestevens.com/papers/archive/concordance1996.htm>>.
- Thomas, J. (2003) Extending Vocabulary Knowledge with Computers. W: *Teaching English with Technology*, nr 3(2). [online] [dostęp 18.07.2016] <<http://www.tewtjournal.org/issues/past-issue-2003/past-issue-2003-issue-2/>>.
- Tribble, C. (1997) Improvising Corpora for ELT: Quick-and-dirty Ways of Developing Corpora for Language Teaching. W: J. Melia, B. Lewandowska-Tomaszczyk (red.) *PALC'97 Proceedings*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 106-117.
- Tribble, C., Jones, G. (1990) *Concordances in the Classroom: A Resource Book for Teachers*. London: Longman.
- Yoon, H., Hirvela, A. (2004) ESL Student Attitudes towards Corpus Use in L2 Writing. W: *Journal of Second Language Writing*, nr 13, 257-283.

DR HAB. JAROSŁAW KRAJKA Pracuje na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie oraz Uniwersytecie SWPS w Warszawie. Zajmuje się badaniami nad nauczaniem języków obcych wspomaganym komputerowo, kształceniem nauczycieli w e-learningu, wielojęzycznością w dobie Internetu oraz socjokulturowymi uwarunkowaniami procesu glottodydaktycznego.

Gry symulacyjne na zajęciach z języka specjalistycznego

JOANNA KIC-DRGAS

Zajęcia z języka specjalistycznego zajmują istotne miejsce w kształceniu uniwersyteckim. Oferowane są na kierunkach niefilologicznych, np. na prawie, ekonomii czy kierunkach technicznych, ale coraz częściej pojawiają się na filologiach, jako przygotowanie absolwentów do: przyszłego nauczania języka specjalistycznego, tłumaczeń specjalistycznych lub pracy w korporacjach międzynarodowych.

Tak zróżnicowane grono uczących się, zmusza do zadania pytania o metody umożliwiające osiągnięcie jak najlepszych wyników w specjalistycznym kształceniu językowym. Celem niniejszego artykułu jest pokazanie skuteczności gry jako narzędzia nauczania języka ukierunkowanego zawodowo.

Od dłuższego czasu, wskutek zmieniających się wymagań rynku pracy (precyzja komunikacyjna, coraz węższa specjalizacja poszczególnych dziedzin), zmienia się także dydaktyka języków obcych. Obserwuje się dążenie do tego, aby w jak największym stopniu odpowiadała ona potrzebom uczących się. Jednym z wyzwań, przed którymi stoi dydaktyka języków obcych, a w szczególności dydaktyka języków specjalistycznych, jest przygotowanie uczących się do zadań komunikacyjnych w autentycznym środowisku zawodowym. Często zajęcia prowadzone w rzeczywistości instytucjonalnej nie spełniają tego wymagania, co powoduje, że nie są tak skuteczne, jak oczekują tego uczący się. Warto zatem przeanalizować możliwość współpracy w zakresie nauczania języka obcego z sektorem zawodowym, po to aby na zajęciach z języka specjalistycznego wprowadzić symulację autentycznych problemów w środowisku zawodowym. W niniejszym artykule zaprezentowane zostanie ćwiczenie, które umożliwi realizację tych założeń z wykorzystaniem elementów gry.

W artykule postawiono następujące pytania badawcze, na które odpowiedzi ma dostarczyć przeprowadzone ćwiczenie:

- W jaki sposób gra może być elementem łączącym środowisko zawodowe i uniwersyteckie w zakresie nauczania języka specjalistycznego?

- Jakie cele powinna realizować gra stosowana w nauczaniu języka specjalistycznego?

Przeprowadzone badanie dotyczy studentów drugiego roku lingwistyki stosowanej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, którzy brali udział w zajęciach *Język niemiecki w biznesie*.

W pierwszej części artykułu omówiono rolę i znaczenie gry w dydaktyce języka obcego. W drugiej części artykułu zaprezentowano przykład zastosowania gry na zajęciach z języka specjalistycznego z uwzględnieniem współpracy z sektorem zawodowym.

Gra w dydaktyce języków obcych

Jaroszevska (2008:159) proponuje następującą definicję gry:

Gra (...), będąca odmianą zabawy, jest terminem, który w znaczeniu ogólnym odnosi się do takich interakcji społecznych, w jakich wymaga się przestrzegania ściśle zdefiniowanych reguł postępowania, zaś na znaczeniu zyskuje osiągnięcie określonego celu.

Uwzględniając zaproponowane przez Jaroszevską cechy gry, w nauczaniu języków obcych można dostrzec potencjał gry, co posłużyło już za podstawę rozważań naukowych innym badaczom (Siek-Piskozub 1994, Surdyk 2011).

Zastosowanie gier w dydaktyce wpływa na rozwój następujących obszarów:

- efektywność nauki słownictwa;
- przekazywanie nowych wiadomości;
- utrwalanie znanych już zagadnień;
- umiejętność współpracy w grupie;
- umiejętności negocjacyjne;

- umiejętność twórczego myślenia i poszukiwania niekonwencjonalnych rozwiązań;
- spostrzegawczość.

Wymienione zalety gier w dużym stopniu umożliwiają (często bez uświadomienia sobie tego przez studentów) rozwój tak oczekiwanych przez pracodawców tzw. umiejętności miękkich. Oferują zatem dodatkową korzyść, ułatwiając absolwentom przyszyły start na rynku pracy.

Język specjalistyczny a sektor zawodowy

Komunikacja specjalistyczna zyskała w XXI wieku nowe znaczenie, a wszystko za sprawą globalizacji oraz postępującej specjalizacji sektora zawodowego. Pracodawcy oczekują od pracowników precyzji w definiowaniu zagadnień zawodowych (wąskie obszary specjalizacji zawodowych), co więcej – w obliczu umiędzynarodowienia gospodarki (liczne koncerny z kapitałem zagranicznym rozwijające działalność na polskim rynku) komunikacja specjalistyczna odbywa się dziś także, a może przede wszystkim, w języku obcym.

Pojęcie komunikacji specjalistycznej nie jest terminem nowym i pojawia się w definicji języków specjalistycznych zaproponowanej przez Hoffmanna (1984:53). Podkreśla on, że językiem specjalistycznym określane są wszystkie środki językowe wykorzystywane w komunikacji specjalistycznej, mające na celu umożliwienie porozumienia osobom pracującym w ramach danej specjalności¹. Określenie *wszystkie środki językowe* jest bardzo pojemne i odnosi się nie tylko do terminologii specjalistycznej (z którą przez bardzo długi czas kojarzone były języki specjalistyczne), ale także do konstrukcji syntaktycznych i stylistycznych. Warto podkreślić, że języki specjalistyczne nie mogą być traktowane jako języki wyizolowane: *języki specjalistyczne nie istnieją jako odrębny i samoistny system* (Gajewska, Sowa 2014:15). Języki specjalistyczne to języki konkretnych specjalistów – mówców i słuchaczy – używane w konkretnych sytuacjach zawodowych (por. S. Grucza 2008:136). F. Grucza (2008:14) podkreśla jednocześnie, że języki specjalistyczne to: *zbiory elementów językowych artykułujących pracę tych ludzi opisujących przedmiot ich pracy (...) odzwierciedlających ich specjalistyczną wiedzę*. W zacytowanych definicjach bardzo silny akcent został położony na praktyczne zastosowanie języka (osadzenie) w realnych kontekstach sytuacyjnych, ściśle związanych z rzeczywistością zawodową. To podstawa rozwijającej się bardzo dynamicznie dydaktyki języków specjalistycznych, która zakłada jak najlepsze przygotowanie uczących się do realizowania sytuacji komunikacyjnych w kontekstach zawodowych. Na tym etapie powstaje jednak pewien dysonans spowodowany faktem, że uczą się języków specjalistycznych często realizują zajęcia

w rzeczywistości oderwanej od kontekstów zawodowych. Może się to z kolei przyczyniać do trudności w rozumieniu zagadnień specjalistycznych. Problem ten rzadziej występuje w przypadku osób aktywnych zawodowo, a uczących się języka specjalistycznego na kursach. Może się on jednak okazać barierą nie do pokonania w przypadku studentów, którzy nie mają jeszcze żadnych doświadczeń zawodowych.

Z wymienionych powodów językowa gra symulacyjna stanowi rodzaj pomostu umożliwiającego zwiększenie świadomości uczących się co do autentycznej rzeczywistości zawodowej. Realizacja zaproponowanych w dalszej części artykułu ćwiczeń jest w dużej mierze możliwa dzięki współpracy uczelni z sektorem zawodowym.

Przykłady gier symulacyjno-komunikacyjnych realizowanych na zajęciach z języka specjalistycznego

Z opisaną przez S. Gruczę (2014) analizy danych zebranych przez firmę Proudfoot wynika, że: *33 proc. pytanym menedżerów sektora energetycznego identyfikuje problemy w komunikacji wewnętrznej jako przeszkody na drodze podniesienia produktywności swoich firm* (Grucza 2014:10). W przypadku branży motoryzacyjnej te trudności komunikacyjne są wymieniane jako kluczowe przez 26 proc. menedżerów, z kolei w usługach finansowych – przez 21 proc. Z zacytowanych danych wynika, że w coraz większym stopniu w przedsiębiorstwach doceniane jest znaczenie płynnej i jasnej komunikacji. Powinno to mieć odzwierciedlenie w przygotowaniu do pracy przyszłych tłumaczy, asystentów, pracowników różnych działów. Poniżej został opisany przykład gry umożliwiający wykształcenie u przyszłych absolwentów umiejętności komunikacyjnych w sferze zawodowej.

CASE STUDY – SYMULACJA PROBLEMÓW I ICH ROZWIĄZAŃ W AUTENTYCZNYM PRZEDSIĘBIORSTWIE

Podstawą realizacji tego ćwiczenia jest wstępna analiza ewentualnych sytuacji problemowych (oraz ich przyczyn) występujących w autentycznym przedsiębiorstwie.

W tym celu określa się obszary, w których może dochodzić do problemów komunikacyjnych. Przygotowując grę, warto zatem wyodrębnić następujące obszary problemowe:

- kontakt z klientem;
- kontakt z dostawcą;
- współpraca pracowników na pograniczu różnych działów;
- komunikacja przełożony – pracownik;
- komunikacja pracownik – pracownik.

Dla potrzeb opisywanego ćwiczenia został wybrany obszar trzeci, tj. współpraca pracowników na pograniczu różnych działów. Powstające w tym zakresie trudności komunikacyjne związane są z odmiennymi priorytetami poszczególnych działów przedsiębiorstwa, co musi zostać zweryfikowane zwłaszcza przy pracy nad wspólnym projektem. Często w takich sytuacjach niezbędne są negocjacje umożliwiające wypracowanie kompromisu.

Na początku prezentuje się uczestnikom gry jej tło sytuacyjne. Tło przedstawia się w języku, w którym odbywają się zajęcia lektoratowe:

Pracuj Państwo dla dużego koncernu samochodowego o nazwie Twoje Auto – TA S.A. W ostatnim czasie sprzedaż aut produkowanych przez Państwa firmę znacznie spadła. Firma boryka się z poważnymi problemami finansowymi. Niezbędne jest opracowanie nowej strategii rozwoju. Nie może być ona jednak oderwana od możliwości finansowych koncernu oraz od istniejących już (bardzo intratnych) umów podpisanych z dostawcami na określone części. Jednocześnie kilka istotnych informacji o firmie:

W roku 2014 koncern TA S.A. plasował się na 6. miejscu wśród producentów samochodów w Polsce z 10-proc. udziałem w rynku i bez znacznych przyrostów sprzedaży. Liderzy rynkowi notowali 15-18 proc. wzrost roczny.

Firma TA S.A. dotychczas adresowała swoje produkty do grupy odbiorców z wysokimi dochodami. Tymczasem badania cech klientów i ich preferencji wykazały, że szczególnie atrakcyjną grupą nabywców są obecnie mężczyźni (w mniejszym stopniu kobiety) z dochodami nieco poniżej średnich.

Kolejny krok to podzielenie uczestników gry na grupy, w których będą oni analizować sytuację i negocjować optymalne rozwiązanie powstałego zadania:

Wyobraź sobie, że pracujesz:

- w dziale marketingu (jest nowoczesny i postępowy);
- w dziale finansowym (jest zachowawczy, powód: rosnący deficyt finansowy);
- w dziale logistyki (stali kontrahenci, długotrwałe kontrakty, jest raczej niechętny zmianom);
- w dziale personalnym (obawa o utratę miejsc pracy);
- w dziale produkcji (jest nastawiony na technologizację linii produkcyjnej).

Oceń sytuację przedsiębiorstwa, a następnie zaproponuj rozwiązanie zgodne z priorytetami swojego działu.

Całość odbywa się w języku obcym. Po opracowaniu określonych strategii danych działów uczestnicy typują reprezentantów, którzy przedstawiają na forum sugestie poszczególnych działów dotyczące głównych tendencji rozwojowych przedsiębiorstwa. Następnie odbywa się wspólna debata mająca na celu wynegocjowanie najlepszego rozwiązania w danej sytuacji. Podczas debaty jeden

z uczestników pełni rolę moderatora. Przebieg debaty jest nagrywany, a następnie analizowany z uczestnikami, którzy sami oceniają skuteczność określonych strategii negocjacyjnych oraz trafność użytych argumentów.

Proponowana gra symulacyjno-sytuacyjna charakteryzuje się:

- Występowaniem ściśle określonego celu (znalezieniem rozwiązania trudnej sytuacji koncernu).
- Sprecyzowaniem reguł (porozumiewanie odbywa się tylko w języku obcym, każda grupa otrzymuje jedną kartkę papieru i trzy flamastry, aby graficznie przedstawić swój pomysł).
- Elementem współzawodnictwa między grupami, starającymi się przeforsować swój pomysł na poprawę kondycji przedsiębiorstwa.
- Zetknięciem się z potencjalnie występującym problemem.
- Potrzebą działania pod presją czasu (ograniczenie czasowe).
- Działaniem w języku obcym (wykorzystanie terminologii specjalistycznej).
- Negocjowaniem w zakresie proponowanych rozwiązań.
- Rozwijaniem elementów prezentacji słownej i graficznej wybranych pomysłów.

Istotnym elementem gry symulacyjnej jest właściwe przygotowanie uczestników do udziału w niej. Niezbędne zatem będzie wyposażenie uczących się w adekwatne środki językowe, umożliwiające, z jednej strony, aktywny udział w dyskusjach czy negocjacjach, z drugiej – pozwalające na precyzyjne przedstawienie własnych pomysłów. Środki te powinny być zaprezentowane i skategoryzowane przed rozpoczęciem symulacji, w taki sposób, aby podczas ćwiczenia uczestnicy mogli wykorzystać zdobytą wiedzę językową w praktyce. W tym celu środki językowe mogą zostać wyekscerpowane z dialogów dostępnych w podręcznikach do nauki języków specjalistycznych bądź z materiałów dostępnych w Internecie (także w formie dźwiękowej). Poniżej przykładowe strony z dostępnymi dialogami:

- <http://www.agendaweb.org/listening/spoken-english-5.html>;
- <http://www.businessenglishplace.com/>;
- <https://www.youtube.com/watch?v=nOLFYaF-vE4>.

Praca nad strategiami komunikacyjnymi powinna mieć na celu uświadomienie uczącym się wagi zastosowania poznawanych wyrażań i zwrotów w komunikacji zawodowej.

Należy także podkreślić znaczenie refleksji po zakończonej grze, co powinno stanowić nie tylko formę podsumowania, ale także ewaluacji podjętych działań.

ZWIEDZANIE ZAKŁADU PRODUKCYJNEGO Z ELEMENTAMI GRY

Zwiedzanie zakładu produkcyjnego z elementami gry jest przykładem innego sposobu wdrażania współpracy uczelni ze środowiskiem zawodowym. Wiele koncernów umożliwia zwiedzanie zakładu produkcyjnego w języku obcym. W ramach współpracy możliwe jest stworzenie formularza zadań dla uczestników zwiedzania w formie pytań otwartych i zamkniętych, pozwalających nie tylko aktywnie zwiedzić dane miejsce, ale także poszerzyć słownictwo fachowe i zapoznać się z autentycznym środowiskiem zawodowym. Projekt opierający się na zwiedzaniu zakładów produkcyjnych z dużym powodzeniem realizowany jest od kilku lat w ramach przedmiotu *Język niemiecki w biznesie* w Instytucie Lingwistyki Stosowanej UAM. Doświadczenia i dokładny przebieg projektu zostały opisane w odrębnej publikacji.

Zaprezentowane rozwiązania wskazują na fakt, że dzięki współpracy sektora zawodowego ze środowiskiem uniwersyteckim nauczanie języka obcego do celów zawodowych może być bardziej efektywne i zorientowane na przygotowanie absolwentów do udziału w realnych sytuacjach zawodowych. Gra jako element łączący wiedzę praktyczną i wiedzę teoretyczną sprawdza się właśnie we współpracy uniwersytetów i koncernów, o czym świadczą między innymi wypowiedzi studentów biorących udział w obu formach aktywności.

Poniżej zacytowano kilka wypowiedzi podsumowujących udział w zajęciach:

- *Wreszcie wiem, jak wygląda firma od środka a wiele zagadnień stało się dla mnie bardziej zrozumiałych.* (U20)
- *Nauczyłam się wielu nowych zwrotów w sposób zupełnie nieświadomy.* (U15)
- *Bardzo ważne było dla mnie poznanie autentycznego środowiska zawodowego.* (U7)

Podsumowanie

Opisane aktywności pokazują konkretne możliwości współpracy sektora zawodowego z działalnością uniwersytecką w zakresie nauczania języków obcych. W przypadku realizacji działań angażujących obie strony (tj. sektora zawodowego i uczelni) ważne jest jasne sprecyzowanie celów, które mają być spełnione poprzez udział w aktywności. Na pierwszym miejscu pojawi się cel komunikacyjny (realizowany zwłaszcza w kontekście

nauczania języka specjalistycznego) oraz cel polegający na autentycznej konfrontacji ze środowiskiem zawodowym. Przedstawione przykłady świadczą także o poszerzeniu perspektywy o rozwój tzw. kompetencji miękkich (negocjacje, prezentacje itp.), które z zasady nie są ćwiczone na zajęciach językowych.

BIBLIOGRAFIA

- Grucza, F. (red.) (1991) *Teoretyczne podstawy terminologii*. Wrocław.
- Grucza, F. (2008) O językach dotyczących europejskiej integracji i Unii Europejskiej i potrzebie ukonstytuowania lingwistyki języków specjalistycznych. W: *Podstawy technolingwistyki I*, 5-23. Warszawa.
- Grucza, S. (2008) *Lingwistyka języków specjalistycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej.
- Grucza, S. (2013a) *Podstawy lingwistyki języków specjalistycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej.
- Grucza, S. (2013b) *Od lingwistyki tekstów do lingwistyki języków specjalistycznych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Kulturologii i Lingwistyki Antropocentrycznej.
- Hoffmann, L. (1984) *Kommunikationsmittel Fachsprache*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Jaroszevska, A. (2008) Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych dzieci w młodszym wieku szkolnym w kontekście interkulturowości. W: *Homo Communicativus*, nr 2(4)/2008, 157-166). Poznań: Zakład Teorii i Filozofii Komunikacji.
- Pfeiffer, W., Badstübner-Kizik, C. (red.) (2011) *Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik*. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Rau, K., Ziętkiewicz, E. (2000) *Jak aktywizować uczniów. „Burza mózgów” i inne techniki w edukacji*. Poznań: G&P Oficyna Wydawnicza.
- Surdyk, A. (2011) Ludological Research Traditions in the Institute of Applied Linguistics at Adam Mickiewicz University in Poznań. W: W. Pfeiffer, C. Badstübner-Kizik (red.) *Posener Beiträge zur Angewandten Linguistik*, 275-286. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Siek-Piskozub, T. (1994) *Gry i zabawy w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.

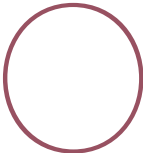
DR JOANNA KIC-DRGAS Absolwentka lingwistyki stosowanej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza. Autorka licznych artykułów z metodyki oraz dydaktyki nauczania języków obcych.

1 *Fachsprache – das ist die Gesamtheit aller Sprachlichen Mittel, die in einem fachlich begrenzten Kommunikationsbereich verwendet werden, um die Verständigung zwischen den in diesem Bereich tätigen Menschen (und die Popularisierung der fachlichen Inhalte sowie den Kontakt zu bestimmten Nicht-Fachleuten) zu gewährleisten.* (Hoffmann 1984:53).

Projektowanie kursu *blended learning* – komponent e-learningowy

EDYTA OLEJARCZUK

Nauczyciele, instruktorzy kursów, a także studenci zawsze poszukiwali nowych sposobów uczenia się. Marsh (2012) sugeruje, że uczenie się i nauczanie jest najbardziej efektywne wtedy, gdy używamy zróżnicowanych metod, podejść i strategii w celu zmaksymalizowania szans na nabywanie wiedzy i umiejętności.

 Obecnie studenci uczą się inaczej, niż robili to ich rodzice, a nawet w inny sposób, niż sami robili to jeszcze kilka lat temu. Dlatego też istnieje potrzeba wprowadzania nowych sposobów nie tylko nauczania, ale również motywowania studentów do nauki języka obcego, w szczególności języka specjalistycznego. Nauczanie hybrydowe jest relatywnie nową metodą uczenia się, ale zyskującą coraz większą liczbę zwolenników. Wydaje się też, że uzupełnienie tradycyjnych zajęć w sali lekcyjnej za pomocą komponentu online może przynieść satysfakcjonujące rezultaty.

Poglądy na wykorzystywanie technologii w edukacji

Technologia nigdy nie zastąpi nauczycieli, ale nauczyciele używający technologii w procesie nauczania zastąpią tych, którzy tego nie robią. Powyższa opinia jest często cytowana przez znanych autorów publikacji dydaktycznych, takich jak np. Krajka (2012), aby podkreślić, że w dzisiejszych czasach koniecznością jest znajomość wiedzy z zakresu wspomaganego komputerowo nauki języka obcego (ang. *Computer Assisted Language Learning* – CALL) oraz technologii informacyjno-komunikacyjnych (ang. *Information and Communication Technologies* – ICT).

CALL to dziedzina, która ewoluowała w przeciągu ostatnich 50 lat, a obecnie stanowi istotny komponent metodyki nauczania języków obcych. Początkowo był stosowany jako suplement kształcenia językowego, natomiast dzisiaj jest używany do promowania autonomii uczących się (Fotos i Browne 2011a). Podjęto liczne próby zdefiniowania wspomaganego komputerowo nauki języków obcych. Definicja najczęściej cytowana wśród

badaczy (Fotos, Browne 2011b; Chapelle 2010; Gruba 2004) to ta zaproponowana przez Levy'ego (1997), który mówi, że CALL to poszukiwanie i analizowanie zastosowań komputera w nauczaniu i uczeniu się języka. Warto również dodać, że środowiska edukacyjne, w których komputery są używane do nauki języków obcych, także uległy modyfikacji z upływem czasu. Mianowicie Stockwell i Tanaka-Ellis (2012) wprowadzają podział na nauczanie tradycyjne (tzw. *face-to-face*), komplementarne, inaczej mieszane lub hybrydowe (tzw. *blended learning*), nauczanie na odległość, czy też środowiska wirtualne. Niniejszy artykuł jest poświęcony nauczaniu komplementarnemu, czyli połączeniu tradycyjnego modelu nauczania i nauczania online, przy czym komponent online stanowi istotny element takiego kursu (Stockwell i Tanaka-Ellis 2012). Warto dodać, że Allen i in. (2007) wprowadzają klasyfikację różnych typów kursów, według której nauczanie komplementarne to takie, w którym użycie szeroko rozumianej technologii stanowi od 30 do 79 proc. całego kursu.

Jak widać z Tabeli 1. *blended learning* oferuje uczącemu się dodatkowe możliwości do rozwijania umiejętności językowych w porównaniu z tradycyjnym modelem uczenia się. Z pewnością tradycyjne i e-learningowe sposoby nauczania wymagają od prowadzącego różnego podejścia do opracowywania programu nauczania, organizacji zajęć, a także wprowadzania innych form komunikacji nauczyciel-student.

Platforma e-learningowa omawiana w niniejszym artykule to platforma Moodle (ang. *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), czyli środowisko nauczania zdalnego, które oferuje szeroki zakres narzędzi online wykorzystywanych do nauczania i uczenia się.

TABELA 1. Podobieństwa i różnice pomiędzy nauczaniem tradycyjnym, e-learningiem a nauczaniem hybrydowym

	Nauczanie tradycyjne	E-learning	Blended learning
MIEJSCE	sala lekcyjna	platforma e-learningowa, narzędzia Web 2.0	sala lekcyjna, platforma e-learningowa, narzędzia Web 2.0
SPOSÓB KOMUNIKOWANIA SIĘ ZE STUDENTAMI	bezpośredni i ograniczony przez czas	nieograniczony	bezpośredni i ograniczony przez czas, nieograniczony
CZAS	ograniczony przez rozkład zajęć	nieograniczone spotkania online	ograniczony przez rozkład zajęć, nieograniczone spotkania online
MATERIAŁY I ĆWICZENIA	tradycyjny podręcznik	zadania online	tradycyjny podręcznik i zadania online
UCZESTNICTWO W ZAJĘCIACH	w sali lekcyjnej	online	w sali lekcyjnej i online
INFORMACJA ZWROTNA	bezpośrednia, ustna, natychmiastowa, odbywająca się w czasie rzeczywistym	pisemna, odbywająca się w czasie rzeczywistym lub udzielana z opóźnieniem	bezpośrednia, ustna, pisemna, natychmiastowa, odbywająca się w czasie rzeczywistym lub udzielana z opóźnieniem

Projektowanie kursu *blended learning*

Podczas projektowania kursu *blended learning* należy wziąć pod uwagę wiele istotnych elementów, aby zapewnić odpowiednią jakość i efektywność programu nauczania, na którym taki kurs musi się oprzeć. Proces projektowania kursu zwykle odbywa się w kilku fazach:

1. Dokładne zaplanowanie kursu.
2. Opracowanie materiałów dydaktycznych.
3. Umieszczenie opracowanych materiałów na platformie e-learningowej.

Jak już wspomniano, pierwszym krokiem, który instruktor kursu musi przedsięwziąć, jest dokładne jego zaplanowanie, co jest związane ze zintegrowaniem komponentu e-learningowego z tradycyjną formą nauczania. Na tym etapie należy odpowiedzieć na następujące pytania:

- W jakim celu studenci mają uczestniczyć w tego typu kursie?
- Dlaczego akurat ta grupa ma być zaangażowana?
- Jak sprawdzić osiągnięcia językowe studentów?
- Których studentów zaangażować w pracę w kursie? (kierunek studiów, rok studiów, semestr nauki język obcego, tryb studiów, poziom językowy grupy, liczebność grupy)?
- Jaki rodzaj kursu (specjalistyczny, biznesowy, gramatyczny) chcemy przeprowadzić?
- Jakie doświadczenie (jeśli w ogóle) mają studenci w używaniu nowych technologii?

- W jaki sposób studenci będą korzystać z zasobów online? Czy udostępnić kurs każdej osobie, czy może lepiej podać hasło dostępu tylko wybranym osobom?
- Czy studenci w ogóle potrzebują nauczania *blended learning*? Czy tradycyjny sposób uczenia się nie jest wystarczający?

Jak z tego widać, istnieje wiele zagadnień, które muszą być dokładnie przeanalizowane, i wiele pytań, na które odpowiedź nie zawsze jest jednoznaczna, zanim przejdziemy do drugiej fazy, czyli opracowywania materiałów dydaktycznych na potrzeby kursu. Bez wątpienia, ten etap jest najbardziej pracochłonny i monotony z uwagi na konieczność poświęcenia dużej ilości czasu na analizowanie i dobieranie odpowiednich materiałów dydaktycznych, jak również na projektowanie ćwiczeń przy pomocy komputera. Po pierwsze, należy uwzględnić proporcje zajęć w sali lekcyjnej i tych z zasobami online: który typ zajęć będzie odgrywał dominującą rolę i w jakim stopniu. Po drugie, należy pamiętać, że studenci charakteryzują się zróżnicowanymi preferencjami co do stylów i strategii uczenia się. Dlatego też należy podjąć próbę znacznego zróżnicowania kursu pod kątem użycia materiałów tak, aby każdy uczestnik mógł znaleźć element motywujący do nauki. Ponadto, należy opracować materiały i ćwiczenia do kursu w różnych formach, np. handoutów, które można pobrać (a następnie wydrukować), ćwiczeń interaktywnych, linków do stron internetowych i ćwiczeń online, a także filmów.

Ostatnim krokiem, który należy podjąć w procesie projektowania kursu, jest umieszczenie opisywanych materiałów i ćwiczeń na platformie Moodle, co wiąże się z poświęceniem ogromnej ilości czasu i wymaga dużo cierpliwości. Należy również pamiętać o tak istotnych sprawach, jak:

- ustalenie i przekazanie studentom jasnych zasad pracy na platformie;
- przekazanie studentom programu kursu w formie papierowej i/lub elektronicznej;
- przedstawienie sposobów komunikowania się z uczestnikami, np. mail, chat, wideokonferencja, aby zapewnić kontakt nauczyciel-student i student-student w razie pytań lub wątpliwości, a także w przypadku pojawienia się nieprzewidzianych problemów, takich jak np. brak dostępu do Internetu, co może powodować niewykonanie zadań w wyznaczonym czasie;
- zapoznanie studentów ze sposobem logowania się na platformie.

Kurs doskonalenia tzw. umiejętności miękkich *Perfecting Soft Skills (PerfectSS)*

W Centrum Języków i Komunikacji (CJK) Politechniki Poznańskiej grupa wyspecjalizowanych nauczycieli języka obcego stworzyła szereg kursów e-learningowych na platformie Moodle w celu doskonalenia umiejętności językowych studentów uczących się języka specjalistycznego. W efekcie tych działań CJK dysponuje bogatą ofertą kursów specjalnie dostosowanych do potrzeb studentów uczelni technicznej. Ze względu na to, że dzisiaj od kandydatów do pracy oczekuje się nie tylko wiedzy fachowej, ale również umiejętności miękkich, w szczególności dla studentów studiów II stopnia, którzy są na etapie

poszukiwania pracy, został stworzony kurs e-learningowy *PerfectSS* (Olejarczuk 2014) dostępny na stronie internetowej <http://fomalhaut.elc.put.poznan.pl/moodle22/>. Kurs został zaprojektowany w ramach programu uniijnego *Era Inżyniera* w 2012 r.

Komponent e-learningowy, o którym była wcześniej mowa, został zintegrowany z zajęciami tradycyjnymi, tworząc kurs *blended learning*. W trakcie zajęć online, które stanowiły 30 proc. całego kursu, studenci doskonalili umiejętności miękkie, a pozostałe 70 proc. zajęć przeprowadzono w tradycyjny sposób w sali lekcyjnej z nauczycielem. W trakcie tradycyjnych zajęć uczestnicy kursu uczyli się języka specjalistycznego, związanego z ich kierunkiem studiów. Tabela 2. przedstawia zakres tematyczny komponentu umiejętności miękkich kursu, który zawierał 10 modułów. Każdy z nich koncentrował się na fundamentalnych aspektach umiejętności miękkich i podzielony był na trzy sekcje, włączając w to listy słownictwa, ćwiczenia mające na celu doskonalenie umiejętności czytania ze zrozumieniem, słowniki, zasoby online, ćwiczenia gramatyczne, a także krótkie filmy wprowadzające do każdego tematu. Liczne zadania online dawały studentom szansę sprawdzenia nabytej wiedzy w praktyce i podzielone były na takie typy ćwiczeń, jak prawda-falsz, zadania z luką, zadania na łączenie informacji, a także krzyżówki. Innym ciekawym typem ćwiczeń było zadanie online: studenci mieli stworzyć krótki opis procesu związanego z umiejętnościami miękkimi i przesłać go do prowadzącego. Zaletą tego typu zadań była możliwość zarówno pobrania i wydrukowania ich, jak i oceny online. Uczestnicy kursu mieli również możliwość nagrywania własnych wypowiedzi ustnych poprzez wcześniej zainstalowaną wtyczkę *nanogong*. Głównym celem użycia tej aplikacji w kursie było nagranie wypowiedzi studentów na komputerze, a następnie ich pobranie. Ponadto, niektóre z tematów zawarte w komponencie e-learningowym były uzupełnione o edytowalne słowniki, które studenci mogli uzupełniać listami słownictwa, a następnie pobierać i drukować. Uczestnicy mieli także możliwość porozumiewania się zarówno ze sobą, jak i z instruktorem kursu za pomocą chatu.

Przykładowy moduł w kursie *PerfectSS* składał się z trzech głównych sekcji. Sekcja 1. zawierała materiały wprowadzające do danego tematu, które studenci mogli pobierać. W sekcji 2. zadaniem studentów było zapoznanie się z opracowanymi materiałami, obejrzenie krótkiego filmu i uzupełnienie interaktywnych ćwiczeń. W sekcji 3. studenci mieli możliwość powtórzenia struktur gramatycznych, a informacja zwrotna ukazywała się zaraz po ukończeniu ćwiczeń. Uczestnicy mogli zdobyć maksymalnie 100 proc. za uzupełnienie jednego zadania, przy czym

TABELA 2. Program komponentu e-learningowego w kursie *blended learning*

TEMAT	
ZAJĘCIA ONLINE 1	Definicja umiejętności miękkich
ZAJĘCIA ONLINE 2	Umiejętności miękkie vs umiejętności twarde
ZAJĘCIA ONLINE 3	Negocjacje
ZAJĘCIA ONLINE 4	Prezentacje
ZAJĘCIA ONLINE 5	Asertywność
ZAJĘCIA ONLINE 6	Język ciała
ZAJĘCIA ONLINE 7	Zarządzanie stresem
ZAJĘCIA ONLINE 8	Efektywne zarządzanie czasem
ZAJĘCIA ONLINE 9	Motywacja w pracy
ZAJĘCIA ONLINE 10	Korespondencja biznesowa

liczba podejść do jego wykonania była nieograniczona, a ostateczny wynik był obliczany jako średnia liczby wszystkich podejść. Walorem platformy Moodle jest to, iż umożliwia ona monitorowanie pracy studentów poprzez automatyczne raporty logowania się, które przedstawiają informację co do czasu pracy i rodzaju zadań wykonywanych przez uczestników. Ponadto, system daje instruktorowi kursu możliwość wyznaczenia ram czasowych na wykonanie danego modułu.

Podsumowanie

Zaprojektowanie kursu *blended learning* jest z pewnością procesem pracochłonnym, wymaga sporego wysiłku i energii, a także znajomości narzędzi online. Pomimo tego, że stosowanie nowych sposobów nauczania zawsze wiąże się z powstającymi problemami czy wątpliwościami, z pewnością stwarza też nowe możliwości. Jak zauważa Neumeier (2005:169), (...) *komponent CALL wymaga dużego stopnia autonomii uczącego się (samodyscypliny i umiejętności organizacyjnych) oraz motywacji (...)*. Niemniej jednak, biorąc pod uwagę pozytywne i negatywne aspekty nauczania *blended learning*, te pierwsze wydają się przeważać, w szczególności gdy spojrzymy na to z perspektywy ciągle rosnącej liczby badań dowodzących, że przekonania studentów na temat wspomaganej komputerowo nauki języków obcych są pozytywne (Olejarczuk 2013; Warschauer 1996; Akbulut 2008), i że nauczanie metodą *blended learning* ma pozytywny wpływ na stopień opanowania języka obcego (Naba'h i in. 2009; Djiwandono 2013).

Reasumując, jeśli nauczanie *blended learning* jest stosowane w odpowiedni sposób, studenci uzyskują możliwość uczenia się we własnym tempie, a także w miejscu i czasie, które im odpowiadają. Ponadto, mają oni możliwość wzięcia odpowiedzialności za swoją naukę. Prawdopodobnie jednak największą zaletą kursów nauczania komplementarnego jest to, że sytuują uczących się w centrum procesu nauczania i uczenia się.

BIBLIOGRAFIA

- Akbulut, Y. (2008) Exploration of the Attitudes of Freshman Foreign Language Students Toward Using Computers at a Turkish State University. W: *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, nr 7(1), 18-31.
- Allen, E. I., Seaman, J., Garrett, R. (2007) *Blending in. The Extent and Promise of Blended Education in the United States*. Needham, MA: Sloan Consortium.
- Chapelle, C. A. (2010) The Spread of Computer-Assisted Language Learning. W: *Language Teaching*, nr 43(1), 66-74.
- Djiwandono, P. I. (2013) A Blended Learning Approach to Enhance College Students' Vocabulary Learning. W: *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, nr 10(2), 210-220.
- Fotos, S., Browne, Ch. M. (red.) (2011a) *New Perspectives on CALL for Second Language Classrooms*. New York: Routledge.
- Fotos, S., Browne, Ch. M. (2011b) The Development of CALL and Current Options. W: S. Fotos, Ch. M. Browne (red.) *New Perspectives on CALL for Second Language Classrooms*, 3-14. New York: Routledge.
- Gruba, P. (2004) Computer Assisted Language Learning (CALL). W: A. Davies, C. Elder (red.) *The Handbook of Applied Linguistics*, 623-648. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Krajka, J. (2012) *The Language Teacher in the Digital Age – Towards a Systematic Approach to Digital Teacher Development*. Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
- Levy, M. (1997) *Computer-Assisted Language Learning: Context and Conceptualization*. Oxford: Clarendon Press.
- Marsh, D. (2012) *Blended Learning. Creating Learning Opportunities for Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Naba'h, A., Hussain, J., Al-Omari, A., Shdeifat S. (2009) The Effect of Computer Assisted Language Learning in Teaching English Grammar on the Achievement of Secondary Students in Jordan. W: *The International Arab Journal of Information Technology*, nr 6(4), 431-439.
- Neumeier, P. (2005) A Closer Look at Blended Learning – Parameters for Designing a Blended Learning Environment for Language Teaching and Learning. W: *ReCALL*, nr 17(2), 163-178.
- Olejarczuk, E. (2013) A Questionnaire Containing a CALL Component for Students of ESP – Pilot Study Results. W: *Neofitolog*, nr 41(2), 127-148.
- Olejarczuk, E. (2014) The e-learning Component of a Blended Learning Course. W: *Teaching English with Technology*, nr 14(3), 58-68.
- Stockwell, G., Tanaka-Ellis, N. (2012) Diversity in Environments. W: G. Stockwell (red.) *Computer-assisted Language Learning. Diversity in Research and Practice*, 71-89. Cambridge: Cambridge University Press.
- Warschauer, M. (1996) Motivational Aspects of Using Computers for Writing and Communication. W: M. Warschauer (red.) *Telecollaboration in Foreign Language Learning: Proceedings of the Hawai'i Symposium*. Retrieved March 5, 2014 [online] [dostęp 28.07.2016] <<http://scholarspace.manoa.hawaii.edu/handle/10125/8946>>.

DR EDYTA OLEJARCZUK Kierownik Zespołu nauczycieli języka angielskiego, francuskiego i hiszpańskiego w Centrum Języków i Komunikacji Politechniki Poznańskiej, wykładowca języka angielskiego.

Zastosowanie animacji komputerowej w dydaktyce języka obcego zawodowego

HENRYK MAZEPA

Płynne posługiwanie się językami obcymi daje pewność zatrudnienia na obecnym rynku pracy w Polsce. Na absolwentów filologicznych kierunków studiów czeka wiele atrakcyjnych ofert pracy, przede wszystkim w sektorze nowoczesnych usług biznesowych. Odpowiednio zaplanowane projekty uczelniane mogą przyczynić się do równoczesnego podniesienia znajomości specjalistycznego języka zawodowego, nabycia kompetencji społecznych i ułatwienia studentom wejścia na rynek pracy.

Nauczanie języków obcych na potrzeby rynku pracy to jedno z najbardziej aktualnych i gorąco dyskutowanych zadań szkolnictwa wyższego w Polsce. Dowiodły tego między innymi międzynarodowa konferencja *Przyszłość nauczania języków obcych na uczelniach wyższych*, zorganizowana 27 czerwca 2015 r. przez wydawnictwa Pearson i Macmillan we współpracy z Uniwersytetem Ekonomicznym w Krakowie, oraz międzynarodowa interdyscyplinarna konferencja naukowo-edukacyjna SPECLANG, zorganizowana w dniach 4-5 marca 2016 r. przez Wydział Filologiczny Uniwersytetu Łódzkiego. Według raportu fundacji Pro Progressio, umiejętność władania językami obcymi przez kadrę pracowniczą jest jednym z kluczowych czynników przy wyborze lokalizacji biznesowej. Studia na kierunkach filologicznych, jak nigdy dotąd, stwarzają obecnie duże szanse na karierę w obszarze usług biznesowych, podczas gdy rynek pracy w szkolnictwie oraz branży tłumaczeniowej jest nasycony. Polskie uczelnie – aż 102 – oferują nauczanie 50 języków obcych, z czego język angielski i niemiecki znajduje się w ofercie odpowiednio 99 i 57 szkół wyższych. Nadal jednak brakuje na rynku absolwentów posługujących się rzeczywiście biegle językami obcymi (Pro Progressio 2015).

Jedną z najbardziej dynamicznie rozwijających się dziedzin polskiego rynku pracy, której zapotrzebowanie na pracowników znających języki obce rośnie od lat,

jest obszar outsourcingu procesów biznesowych (BPO) i usług wspólnych (SSC). Najnowszy raport fundacji Pro Progressio podaje, że tylko w roku 2015 sektor ten w Polsce wzrósł o 18-20 proc., a ponad 700 firm zatrudniało ok. 170 tys. pracowników (Pro Progressio 2016). W tego typu przedsiębiorstwach praktykę, staż i pracę znajdują w pierwszej kolejności studenci i absolwenci uniwersytetów i wyższych szkół zawodowych, które w ramach różnych specjalności, głównie na kierunkach (neo)filologicznych, oferują programy kształcenia ukierunkowane na nauczanie języków obcych oraz zdobywanie szeroko rozumianej wiedzy realioznawczej i kulturoznawczej danego obszaru językowego. Coraz częściej na rynku pracy używane jest pojęcie specjalisty językowego jako określenie nowego zawodu, którego podstawowym elementem jest umiejętność władania językami obcymi w mowie i piśmie. Wysokie kwalifikacje językowe, uzupełnione o wiedzę realioznawczą w zakresie danego obszaru językowo-kulturowego, odpowiednie tzw. kompetencje miękkie oraz znajomość różnorodnych procesów zachodzących np. w sferze profesjonalnej obsługi klienta zagranicznego – wszystko to tworzy model pracownika, którego cechuje elastyczność w zależności od zajmowanego stanowiska pracy, wykonywanych zadań i firmy. Sytuacja niejako zmusza pracodawców z dziedziny outsourcingu do podejmowania kroków w celu zdobywania przyszłych pracowników już na etapie studiów. Z powodu dużej konkurencji

problem dla działów personalnych stanowi już samo dotarcie do potencjalnego pracownika i zainteresowanie go firmą oraz oferowanymi przez nią stanowiskami pracy. W tym celu większość pracodawców uciekała się do niedawna do organizacji dni otwartych, tzw. wykładów eksperckich lub spotkań informacyjnych ze studentami, połączonych z warsztatami językowymi o tematyce specjalistycznej. Ze względów logistycznych rzadziej organizowane są np. wizyty studyjne, podczas których studenci naocznie weryfikują swoje wyobrażenia o wymaganiach i warunkach pracy w danym przedsiębiorstwie. W sumie studenci jako przyszli pracownicy dysponują jedynie bardzo powierzchowną wiedzą o strukturze danej firmy, atmosferze pracy, świadczeniach socjalnych itp. Skutkuje to znaczną fluktuacją pracowników firm, wymuszającą po stronie pracodawców wysokie koszty rekrutacji oraz wdrażania pracowników w zakres ich zadań i obowiązków na początku zatrudnienia.

W jeszcze innej sytuacji znajdują się szkoły wyższe, dla których kontakty ze znanymi firmami coraz częściej stają się reklamą danego kierunku lub specjalności. Upraktycznienie studiów filologicznych oraz umowy partnerskie, podpisywane przez wydziały i instytuty np. z przedsiębiorstwami sektora usług, z jednej strony – przyciągają nowych studentów, zainteresowanych nawiązaniem kontaktów z potencjalnymi przyszłymi pracodawcami i podjęciem zatrudnienia już w trakcie studiów. Z drugiej strony – fakultatywne zajęcia prowadzone przez praktyków ze świata biznesu uatrakcyjniają ofertę studiów i umożliwiają studentom stosunkowo wczesną orientację na rynku. W takiej sytuacji nasuwa się pytanie o to, jak możliwie najsprawniej połączyć interesy trzech podmiotów: studentów, uczelni i pracodawców, unikając przy tym powstawania między nimi zależności, jakie często stwarzają ograniczenia i uregulowania instytucjonalno-prawne.

Koncepcja zadania projektowego

Od kilku lat w dziedzinie marketingu dużą popularnością cieszą się animacje komputerowe wizualizujące procesy biznesowe i handlowe (ang. *video marketing*). Opierają się one na zasadzie redukcji kompleksowości danego zagadnienia przy pomocy filtrowania dużych ilości informacji i ograniczania ich zakresu do koniecznego minimum. Celem takiego sposobu obchodzenia się z materiałem informacyjnym jest przekazanie pożądaných treści możliwie przystępnie i zrozumiale dla ich odbiorcy, a przy tym uniknięcie nadmiernego kognitywnego obciążania adresata. Zgodnie z przekonaniem, że mózg człowieka jest wprawdzie w stanie przyjąć wiele bodźców jednocześnie, jednak trudności sprawia mu ich

właściwe przetwarzanie – dane zagadnienie jest redukowane do swojego sedna i przedstawiane za pomocą obrazu i dźwięku. Tego rodzaju kreatywne filmy wyjaśniające (ang. *explainer videos*) posługują się techniką krótkiej narracji (ang. *story telling*), absorbują uwagę odbiorcy i podnoszą stopień jego koncentracji poprzez wzbudzenie emocji. Przenosząc tę strategię na obszar metodyki i dydaktyki języków obcych, nie tylko dociera się równocześnie do różnych typów uczących się, lecz także oferuje się im pomoce dydaktyczne, dzięki którym tzw. typ audytywny może trenować pamięć wizualną, natomiast wzrokowiec otrzymuje wsparcie dla pamięci słuchowej. Celem pracy z takimi filmami jest umożliwienie wszystkim uczącym się znalezienia własnej optymalnej techniki samodzielnego uczenia się (Schiffler 2012:7).

Odwołując się do wyników badań kognitywistycznych, przede wszystkim kognitywnej teorii multimedialnego uczenia się (Paas, Sweller 2014), a także pokrewnej jej teorii zintegrowanego modelu rozumienia tekstu i obrazu (Schnotz 2014), chciałbym w tym kontekście przedstawić koncepcję uczenia się języka obcego zawodowego poprzez tworzenie innowacyjnych materiałów dydaktycznych za pomocą wizualizacji komputerowych. Sformułowaniem *język zawodowy* określam specjalistyczne słownictwo języka obcego używane w określonej branży lub na określonych stanowiskach pracy. Autorami omawianych materiałów dydaktycznych mają być studenci, którzy w ramach praktyk zawodowych lub zajęć projektowych we współpracy z zaangażowanymi firmami tworzą krótkie animacje w języku obcym dotyczące określonych zagadnień ze środowiska pracy danego przedsiębiorstwa. Najbardziej przydatnym narzędziem do tworzenia tego rodzaju animacji jest obecnie program *VideoScribe* opracowany w 2012 r. przez firmę Sparkol (<http://www.sparkol.com>). Po wykupieniu licencji projekty można zapisywać zarówno lokalnie, jak i online, co umożliwia dostęp do nich w dowolnej chwili i z dowolnego komputera. Zakres tematyczny tego rodzaju materiałów jest właściwie nieograniczony: od animacji przedstawiających całą firmę w formie spotu reklamowego, poprzez klipy dotyczące struktury i organizacji poszczególnych działów, aż po filmy wyjaśniające jedno określone zadanie pracownika na konkretnym stanowisku pracy. Każde zadanie projektowe wymaga od zespołów studentów m.in. samodzielnego określenia poszczególnych etapów realizacji projektu, zaplanowania wizyt studyjnych w siedzibach firm, ustalenia zakresu i zebrania nieodzownego słownictwa w danym języku, zdefiniowania metody wizualizacji przez wybranie technik i programów komputerowych. Omawiana

w artykule metoda projektów od dawna stosowana jest w dydaktyce języków obcych. Odchodzi ona od zasady tradycyjnego sposobu przekazywania i zdobywania wiedzy, koncentrując się na wybranym zadaniu praktycznym, wymagającym od uczestników projektu planowania i organizacji własnej pracy. Odpowiednie określenie tego zadania może wspierać zarówno rozwój umiejętności językowych, jak i tzw. kompetencji miękkich, tak obecnie cenionych w odniesieniu do środowiska pracy w zespole. Poza tym, metoda projektów w tym przypadku obejmuje aktywizujące koncepcje dydaktyczne *learning by doing* oraz uczenia się przez nauczanie (*Lernen durch Lehren*). Poprzez koncentrację na czynności i autonomię uczących się realizowane są podstawowe postulaty konstruktywizmu, do których należą między innymi *autentyczna przestrzeń uczenia się, kontekst socjalny, kooperacja, samoorganizacja oraz indywidualny procesowy charakter działania* (Niemic-Knaś 2011:45). Istotą metody projektu jest współpraca członków zespołu w celu realizacji zadania. *W nauczaniu opartym na konstruktywizmie najważniejsze są te formy pracy, które umożliwiają kooperację. Wynika to z konieczności utrzymywania kontaktu z innymi, niezbędnego do sprawdzania, czy samodzielnie nabywane umiejętności są przydatne, czy nie. Proces uczenia się jest więc na tyle dobry, na ile dobrze uczący się funkcjonuje w grupie – by móc wypróbować nowo „skonstruowane” umiejętności* (Wolski 2009:255).

Należy założyć, że zaangażowanie studentów w proces tworzenia materiałów dydaktycznych z kilku powodów zwiększy efektywność przyswajania słownictwa zawodowego. Po pierwsze, nabywanie wiedzy i umiejętności następuje poprzez dynamiczne współdziałanie w zespole. Świadomość częściowej odpowiedzialności za sukces projektu zwiększa motywację do nauki i działania. Po drugie, stworzony materiał dydaktyczny ma zostać zaprezentowany innym zespołom, przez co studenci przejmują odpowiedzialną rolę tutorów, wymagającą od nich profesjonalnego przygotowania i opanowania prezentowanych treści. Ponadto gotowe animacje mają posłużyć kolejnym studentom, dla których stworzone materiały będą stanowić wzór/przykład realizacji ich własnych projektów. Po trzecie, podczas pracy nad wykonaniem animacji studenci poznają potencjalnych przyszłych pracodawców i warunki pracy w siedzibach ich firm. Po czwarte, podczas realizacji projektu zespołom studentów przydzielani są z ramienia zaangażowanych firm rodzimi użytkownicy języka, posiadający wiedzę i umiejętności w zakresie zadań określonych w danym projekcie.

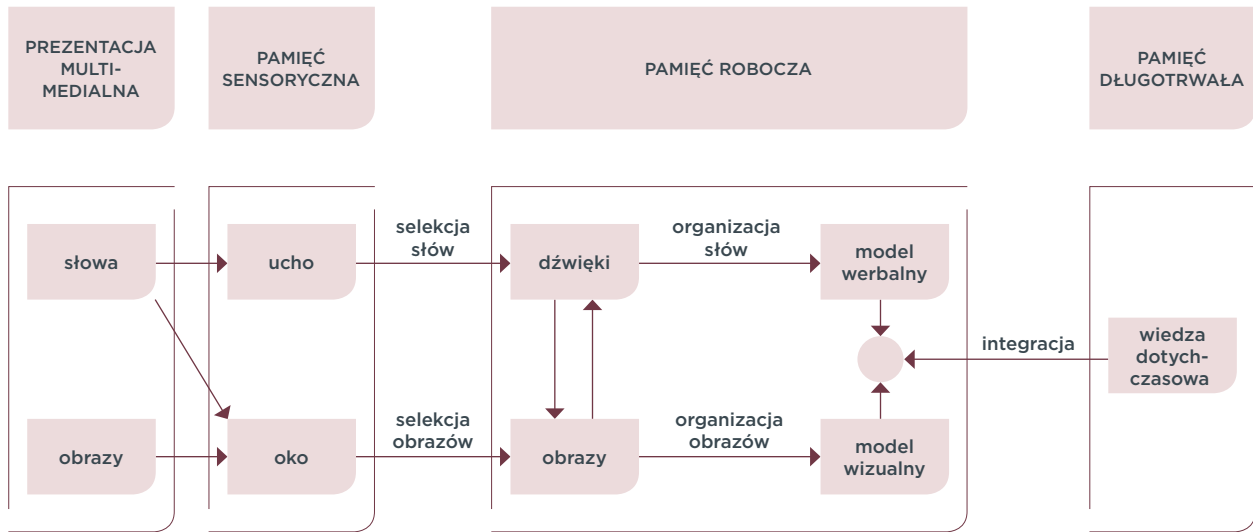
Teoretyczny fundament multimedialnego uczenia się

Oprócz konstruktywistycznych koncepcji uczenia się i nauczania języków obcych teoretyczny fundament dla tworzenia tego typu materiałów dydaktycznych drogą projektów stanowią koncepcje kognitywistyczne. Zarówno kognitywna teoria multimedialnego uczenia się, jak i zintegrowany model rozumienia tekstu i obrazu w dużej mierze podobne są do starszej od nich teorii kognitywnego obciążenia poznawczego (ang. *Cognitive Load Theory*), której autorami są John Sweller i Paul Chandler z australijskiego Uniwersytetu Nowej Południowej Walii. Wszystkie wymienione teorie opierają się na kilku podstawowych założeniach. Po pierwsze, istnieją dwa kanały przetwarzania informacji: wizualno-obrazowy i audytywno-werbalny. Po drugie, zakładana jest ograniczona pojemność pamięci roboczej ludzkiego mózgu. Po trzecie, wychodzi się z założenia, że człowiek aktywnie przetwarza informacje, co w przypadku uczącego się oznacza rzeczywiście aktywne konstruowanie wiedzy poprzez techniki generalizowania, porównywania, klasyfikowania lub zestawiania. Uczący się aktywnie pracują z materiałem dydaktycznym w celu konstruowania koherentnych mentalnych reprezentacji posiadanych doświadczeń (Mayer 2014).

Kognitywna teoria multimedialnego uczenia się opiera się na trzech rodzajach pamięci: sensorycznej (ultrakrótkiej), operacyjnej (krótkotrwałej) oraz długotrwałej. Schemat 1. przedstawia zależności pomiędzy nimi podczas przetwarzania informacji multimedialnej. Opisując ten proces, chciałbym się skupić jedynie na tych korelacjach, które mają znaczenie dla przedstawianej w niniejszym artykule koncepcji tworzenia materiałów dydaktycznych.

Z punktu widzenia procesu dydaktycznego, animacja komputerowa stanowi zespół informacji płynących z otoczenia i przyjmowanych w procesie postrzegania przez pamięć sensoryczną. Pamięć sensoryczna rejestruje bodźce wizualne i audytywne bez zniekształceń przez około jedną sekundę. Do modyfikacji informacji dochodzi w pamięci roboczej, przy czym ich przetwarzanie odbywa się świadomie. Pomiedzy magazynem pamięci sensorycznej i roboczej następuje kognitywny proces selekcji słów i obrazów, podczas którego uczący się zwraca uwagę na najważniejsze słowa i obrazy w obrębie materiału uczenia się, aby stworzyć pierwszą reprezentację (audytywną lub wizualną) wewnątrz pamięci roboczej. Selekcja ta jest konieczna ze względu na ograniczoną pojemność pamięci roboczej, przy czym wybór nie następuje przypadkowo, lecz jest sterowany aktywnie przez uczącego się w celu skonstruowania koherentnej

SCHEMAT 1. Schemat korelacji między trzema rodzajami pamięci i przetwarzanej informacji multimedialnej według kognitywnej teorii multimedialnego uczenia się. Źródło: Mayer 2014



mentalnej reprezentacji materiału nieprzetworzonego. Materiał ten może następnie ulegać przetwarzaniu w toku procesów mentalnych. Dalsze przetwarzanie obrazów i dźwięków znajdujących się w pamięci roboczej odbywa się poprzez kognitywne procesy organizacji prowadzące do powstawania modeli werbalnych i obrazowych. Ponadto w pamięci roboczej następuje integracja wiedzy zapisanej w obu tych modelach z wiedzą dotychczasową uczącego się, pochodzącą z jego pamięci długotrwałej. W pamięci tej zapisana jest wszelka wcześniejsza wiedza człowieka, a jej pojemność i czas przechowywania informacji są nieograniczone. Jednak aby informacje te mogły zostać aktywnie wykorzystane, muszą znaleźć się w pamięci roboczej (Nieding, Ohler, Rey 2015:68-69).

Jakie znaczenie mają przywołane ustalenia dla praktycznego tworzenia materiałów dydaktycznych w formie animacji komputerowych? Uwzględniając podstawowe założenia kognitywnej teorii multimedialnego uczenia się, decydujące dla efektywnego przyswajania informacji są: zasada równoczesnej prezentacji zgodnych ze sobą informacji obrazowych i werbalnych oraz zasada segmentyzacji animacji (Nieding, Ohler, Rey 2015:141). Zamiast sukcesywnego przedstawiania obrazów i należących do nich werbalnych wyjaśnień prezentowane są one uczącemu się symultanicznie, co przede wszystkim

wspomaga efektywność przyswajania słownictwa. Jeżeli, na przykład, w przypadku języka niemieckiego z zakresu bankowości i finansów w opracowaniu przepływu płatności animacja przedstawia proces wykonywania zlecenia stałego, to równocześnie z pokazywanym ruchomym obrazem słyhać werbalny ekwiwalent treści obrazu (niem. *Es wird ein Dauerauftrag erteilt*). Dzięki temu aktywizowane są synchronicznie dwa kanały informacyjne, a pamięć robocza uczącego się nie zostaje nadmiernie obciążona, gdyż unika się w ten sposób dłuższego przetrzymywania w niej obrazowych i werbalnych reprezentacji mentalnych. Ten sam cel: odciążanie pamięci roboczej, uzasadnia segmentyzację danej animacji wraz z towarzyszącym jej komentarzem werbalnym, ponieważ zarówno zbyt długie sekwencje, jak i zbyt szybkie tempo ich odtwarzania mogą doprowadzić do nadwyrężenia kognitywnej pojemności obydwu podsystemów pamięci roboczej. Sytuacja kognitywnego przeciążenia może utrudnić lub udaremnić uczącemu się proces organizacji treści tekstowych w model werbalny oraz treści obrazowych w model wizualny. W efekcie dochodzi jedynie do częściowej integracji obu modeli lub nie następuje ona wcale, co jest równoznaczne z jedynie częściowym zrozumieniem lub całkowitym niezrozumieniem materiału dydaktycznego (Nieding, Ohler, Rey 2015:142).

Podsumowanie

Zaletą multimedialnych materiałów dydaktycznych tworzonych wyżej wymienionym sposobem jest permanentna możliwość ich korygowania i uzupełniania lub całkowitego zmieniania np. dla potrzeb grup docelowych na różnych poziomach sprawności językowej lub w przypadku zmian zachodzących w firmach, których materiały dotyczą. Zastosowana integracja kilku metod dydaktycznych stwarza odpowiednie otoczenie dydaktyczne, w którym mają szansę odnaleźć się różne typy uczących się. Przewodnia metoda projektu uwzględnia *interdyscyplinarność* zadania oraz *interaktywność* z perspektywy socjalno-psychologicznej (Schiffler 1980). Elementy metody *learning by teaching* (Martin 1996) zapewniają zarówno *intencjonalne* jak i *incydentalne* uczenie się języka. Ukierunkowanie procesu dydaktycznego na uczącego się, na jego czynności i autonomię gwarantuje *komunikatywne* podłoże procesu dydaktycznego. Zastosowanie animacji komputerowych w dydaktyce języków obcych może też stanowić propozycję naturalnej integracji rynku pracy ze szkołami wyższymi dla potrzeb ich studentów i absolwentów wkraczających w życie zawodowe.

BIBLIOGRAFIA

- Martin, J.-P. (1996) Das Projekt *Lernen durch Lehren* – eine vorläufige Bilanz. Henrici G., Zöfgen, E. (red.) *Fremdsprachen Lehren und Lernen. Themenschwerpunkt: Innovativ-alternative Methoden*, t. 25, 70-86. Tübingen: Narr.
- Mayer, R. E. (2014) Cognitive Theory of Multimedia Learning. W: R. E. Mayer (red.) *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, 43-71. Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Nieding, G., Ohler, P., Rey, G. D. (2015) *Lernen mit Medien*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Niemiec-Knaś, M. (2011) *Metoda projektów w nauczaniu języków obcych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

- Wolski, P. (2009) *Nauczanie języka poprzez platformę e-learningową – spojrzenie konstruktywistyczne*. Referat przedstawiony na V Międzynarodowej Konferencji Edukacyjnej *Języki obce w kontekście współczesnych wyzwań i perspektyw*, Ustroń [online] [dostęp 8.06.2016] <<http://www.kms.polsl.pl/prv/spnjo/referaty/wolski.pdf>>.
- Paas, F., Sweller, J. (2014) Implications of Cognitive Load Theory for Multimedia Learning. W: R. E. Mayer (red.) *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, 27-42. Cambridge MA: Cambridge University Press.
- Pro Progressio (2015) *Języki obce (filologie) w polskich szkołach wyższych* [online] [dostęp 10.06.2016] <<http://www.outsourcingportal.eu/pl/jezyki-obce-filologie-w-polskich-szkolach-wyzszych.html>>.
- Pro Progressio (2016) *Pro Progressio prezentuje raport o rynku outsourcingu w Polsce* [online] [dostęp 10.06.2016] <<http://www.outsourcingportal.eu/pl/pro-progressio-prezentuje-raport-o-rynku-outsourcingu-w-polsce>>.
- Schiffler, L. (1980) *Interaktiver Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart: Klett.
- Schiffler, L. (2012) *Effektiver Fremdsprachenunterricht. Bewegung – Visualisierung – Entspannung*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Schnotz, W. (2014) Integrated Model of Text and Picture Comprehension. W: R. E. Mayer (red.) *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, 72-103. Cambridge MA: Cambridge University Press.

DR HENRYK MAZEPA Starszy wykładowca w Instytucie Filologii Germańskiej UJ. Zajmuje się dydaktyką i metodyką nauczania języka niemieckiego: semantyką leksykalną, komputerową wizualizacją języka, językiem niemieckim ekonomicznym i zawodowym, nauczaniem multimedialnym.

Język specjalistyczny na uczelni technicznej

Refleksje nauczycieli praktyków

IWONA GAJEWSKA-
-SKRZYPCZAK
BARBARA SAWICKA

Nauczanie języka specjalistycznego na uczelniach wyższych stanowi od lat przedmiot dysput naukowych. Mimo że wiele już jest rzetelnych opracowań w tej dziedzinie, znacząca część środowiska akademickich nauczycieli języka obcego nadal nie jest przekonana co do zasadności wprowadzenia nauczania języka specjalistycznego na lektoratach.

A utorki niniejszego artykułu-rozmowy uczą języka angielskiego dla celów specjalistycznych w Centrum Języków i Komunikacji Politechniki Poznańskiej od ponad dziesięciu lat. W tym tekście dzielą się refleksjami, przekazują praktyczne wskazówki, a nawet podają w wątpliwość niektóre z często powtarzanych stwierdzeń na temat nauczania języka specjalistycznego.

IWONA GAJEWSKA-SKRZYPCZAK: Nauczanie języka fachowego powoli przestaje być wielką niewiadomą. Coraz więcej nauczycieli akademickich jest świadomych, że nauczanie języka ogólnego, praktycznie od przedszkola, jest właściwie powtarzaniem schematów. Studenci po dziewięciu latach nauki języków obcych powinni przychodzić na uczelnie z określoną wiedzą i kompetencjami językowymi, gotowi do dalszego rozwoju językowego, np. na lektoracie specjalistycznym. Co powinno być treścią takiego lektoratu?

BARBARA SAWICKA: Tworząc kurs języka specjalistycznego, powinno się brać pod uwagę cechy grupy docelowej i potrzeby słuchaczy, należy też odpowiedzieć na pytanie, czy kurs jest przeznaczony dla osób wykwalifikowanych w danej branży, czy też jest to element ogólnego kształcenia zawodowego. W przypadku uczelni wyższych lektorat ma ustalone parametry, co oznacza, że kurs składa się z określonej liczby godzin, trwa przez określoną liczbę semestrów, kończy się, zgodnie z wytycznymi MNiSW, egzaminem na poziomie B2 – według ustaleń *Europejskiego*

opisu kształcenia językowego (ESOKJ). Lektorzy odpowiedzialni za przygotowanie programu kursu muszą dostosować go, z jednej strony, do powyższych wytycznych, z drugiej strony – powinni uwzględnić potrzeby komunikacyjne odbiorców i poszczególnych rad wydziałów. Syllabus „szyty na miarę” dla każdego kierunku z pewnością trafi w zapotrzebowanie studentów i pozwoli im w procesie nauczania wykorzystywać język do działań celowych i poszerzania swoich kompetencji.

IGS: I właśnie tę celowość należy mocno podkreślić w nauczaniu języka specjalistycznego. W przypadku języka fachowego możemy bowiem wyodrębnić dwa zasadnicze cele nauczania: komunikatywny – posługiwanie się nim, i kognitywny – dzięki znajomości języka specjalistycznego poszerzamy wiedzę, poznajemy nowe rzeczy (Kubiak 2002:7-8). Ten aspekt z pewnością jest mocnym argumentem na rzecz wprowadzenia nauczania języka fachowego w szkołach wyższych. Aby sprostać tym wymogom, od niedawna na każdym wydziale liderzy odpowiedzialni za poszczególne kierunki przygotowują i modyfikują programy nauczania we współpracy z interesariuszami, czyli wyznaczonymi przez dziekanów pracownikami naukowymi, którzy mogą znacząco pomagać nie tylko w sprawie przekazywania treści fachowych, ale również w kwestiach nomenklaturowych. Dzięki tej współpracy programy nauczania są ściśle związane z tematyką innych zajęć, ponadto ułatwia to dostęp do najnowszej literatury, która stanowi ważny element uzupełniający podręczniki.

BS: I tu przechodzimy do następnego punktu, który jest istotny podczas konstruowania lektoratu, mianowicie podręcznika i materiałów dodatkowych. Obecnie oferta podręczników do nauczania języka fachowego jest znacznie bogatsza niż parę lat temu. Jednak ze względu na specyfikę wydziałów i kierunków oraz dziedzinę, która z natury swojej podlega ciągłym zmianom w konsekwencji rozwoju technologicznego i badań naukowych, trudno jest dobrać podręcznik idealny. W najlepszej sytuacji są kierunki biznesowe, ponieważ rynek oferuje szeroką gamę odpowiednich książek i materiałów multimedialnych. Gorzej sytuacja wygląda w przypadku języka technicznego, który stanowi dla wielu nauczycieli i wydawców wielkie wyzwanie. Sytuacja ta z pewnością przyczyniła się do decyzji o napisaniu wielu wartościowych skryptów (wewnętrznych) przez lektorów uczelni technicznych.

IGS: Należy podkreślić, iż podręcznik do nauki języka fachowego powstały w znanym wydawnictwie językowym nie gwarantuje sukcesu. Zbyt często takie podręczniki charakteryzują się sztampowym podejściem do tematu, napisane są sztucznym językiem, a wielokrotnie powtarzające się błędy merytoryczne powodują, iż skrypty napisane przez nauczycieli praktyków stanowią zdecydowanie cenniejsze pomoce dydaktyczne. Oczywiście, możemy wskazać i takie podręczniki przygotowane przez renomowane wydawnictwa, które są napisane świetnie zarówno pod względem metodycznym, jak i merytorycznym. Często, niestety, informacje w nich zawarte są już przestarzałe, o co w naukach technicznych nietrudno.

BS: I tu pojawia się bardzo ważna kwestia związana z nauczaniem języka specjalistycznego. Wielokrotnie argumentem za wprowadzeniem języka specjalistycznego było uzasadnienie, iż wystarczy, że nauczyciel jest tylko specjalistą-filologiem, natomiast to studenci są specjalistami w danej dziedzinie. Chcemy mocno podkreślić, iż nie można oddzielić nauczania języka od nauczania przedmiotu. Oczywiście, na lektoracie skupiamy się na aspektach językowych, ale doświadczenia zdobyte w praktyce przez nas oraz naszych kolegów i koleżanki w Centrum Języków i Komunikacji Politechniki Poznańskiej wskazują na nierozłączność dziedziny języka fachowego i przedmiotu. Lektorat w wielu przypadkach odbywa się na pierwszym roku, nierzadko już od pierwszego semestru, więc studenci stykają się z kwestiami związanymi z problematyką studiowanego kierunku, zanim zagadnienia te zostaną przedstawione i przeanalizowane na wykładach i zajęciach kierunkowych.

IGS: Dlatego na lektorach ciąży duża odpowiedzialność – trudno unikać odpowiedzi na pytania fachowe, a z doświadczenia wiemy, że pytania stawiane na ćwiczeniach lektoratowych o zagadnienia zawodowe to nie chęć sprawdzenia wiedzy nauczyciela, ale autentyczna ciekawość. Ale z drugiej strony, rekompensatą za takie wyzwania są często potwierdzone przez wielu lektorów stwierdzenia, iż dzięki zajęciom językowym studenci bądź zrozumieli pewne tematy, bądź nawet wykazali się wiedzą dodatkową na zajęciach z innych przedmiotów. Stąd tak duża odpowiedzialność za słowa i przekazywane treści.

BS: Zgadzam się, że jest to duża odpowiedzialność, ale także, po prostu, rozwój nauczyciela. Podjęcie wyzwania, jakim jest nauczanie języka specjalistycznego, oznacza konieczność poszerzania wiedzy oraz umiejętności przekazywania jej. Fakt, iż jesteśmy humanistami, nie zwalnia nas z zainteresowania naukami ścisłymi. Zainteresowanie kierunkiem, w obrębie którego uczy się języka fachowego, zmniejsza często niechętny stosunek nauczyciela języka do nauk ścisłych. A przede wszystkim: jako nauczyciele powinniśmy cechować się otwartym umysłem i wolą podejmowania nowych wyzwań.

IGS: Brzmi to rozsądnie, ale początki nie były łatwe. Przede wszystkim należało przekonać lektorów, pomóc znaleźć dobre materiały, nie mówiąc o stworzeniu programu. A należy pamiętać, iż dużo wysiłku włożyliśmy w ułożenie dobrego programu, opartego na analizie potrzeb i dostosowanego do programu studiów, ale powstającego w sytuacji początkowego braku materiałów dydaktycznych na rynku wydawniczym. Artykuły z powszechnie dostępnych źródeł i zasobów bibliotecznych wymagały odpowiedniej dydaktyzacji (np. stworzenia ćwiczeń na utrwalenie i powtórzenie słownictwa, form gramatycznych i wiedzy technicznej). Ułożenie programu nauczania na podstawie gotowych podręczników nigdy nie przystaje do programów studiów.

BS: W tym miejscu należy podkreślić konieczność ciągłego uaktualniania programów kursów języka specjalistycznego i podążania za szybkimi zmianami w nauce i technice. Artykuły z czasopism naukowo-technicznych są świetnym materiałem dodatkowym, zwłaszcza w przypadku omawiania najnowszych osiągnięć techniki. W obecnych czasach tempo postępu jest niewiarygodnie szybkie, dlatego nasi studenci w drugim semestrze lektoratu pracują z autentycznymi tekstami omawiającymi najnowsze odkrycia lub wynalazki związane z ich dziedziną studiów. Te najświeższe wiadomości są inspirujące zarówno dla

studentów, jak i dla prowadzących. Szczególną rolę w procesie poszukiwania literatury fachowej traktującej o najnowszych osiągnięciach nauki i techniki odgrywają tzw. liderzy na poszczególnych kierunkach: to na nich spoczywa odpowiedzialność za jak najlepszy dobór materiałów dydaktycznych.

IGS: Mówiliśmy o tworzeniu programu kursu języka specjalistycznego oraz o materiałach dydaktycznych. Czas na omówienie kolejnego ważnego czynnika w nauczaniu języka fachowego, czyli nas, nauczycieli. Przemiany edukacji i różne inne uwarunkowania wpływają na zmianę postrzegania nauczycieli. W przypadku nauczania języka specjalistycznego podział ról student-nauczyciel jest zupełnie inny niż tradycyjny. Relacje stają się bardziej zrównoważone, a obie strony są specjalistami: lektor – w dziedzinie metodyki i językoznawstwa, natomiast student – w dziedzinie, którą studiuje.

BS: Student nie zawsze jest specjalistą, zwłaszcza w przypadku studentów I roku, o czym wspominaliśmy wcześniej. Ale zgadzam się, że szczególnie lektor jest osobą umożliwiającą nabywanie wiedzy i umiejętności. Najnowsze tendencje w nauczaniu zmiernie do przesunięcia koncentracji uwagi i kontroli z nauczyciela na ucznia. W tej koncepcji nauczyciel to swoisty facylitator, który umożliwia dialog między uczniem i nauczycielem. Celem tego dialogu jest negocjowanie znaczeń i wręcz konstruowanie wiedzy poprzez używanie języka (Beacco i in. 2010:13). Dla niektórych nauczycieli odejście od tradycyjnie pojmowanej roli może być frustrujące, ale w dobie tak łatwego dostępu do licznych źródeł informacji jest niemożliwe, aby nauczyciel był omnibusem. Powinien być raczej moderatorem, przewodnikiem i pomocnikiem.

IGS: Lektorzy powinni motywować studentów nie tylko do nauki, ale do szukania własnych ścieżek rozwoju, poszerzania wiedzy i do kreatywności. Wiadomo, że najlepiej działa przykład. Lektorzy bardzo często boją się uczenia języka specjalistycznego i traktują to jako zadanie prawie niewykonalne. Ale naprawdę nie trzeba być inżynierem, aby uczyć języka fachowego. Zawsze bardziej liczą się umiejętności metodyczne, umiejętność zadawania właściwych pytań, dociekliwość, spontaniczność, autentyczność i unikanie sztampy.

BS: Jeremy Harmer (2001:107) zauważył, iż wielu nauczycieli traktuje lekcje jak wyjście na scenę. Prowadzenie zajęć pozwala lektorom na wykazanie się umiejętnościami aktorskimi, a praca nauczyciela podobna jest do występów

publicznych na estradzie czy też na mównicy. Inni nauczyciele porównują swoją pracę do zawodu dyrygenta, ponieważ kierują rozmową w grupie, ustalają czas i ton. Takie spojrzenie na pracę nauczyciela wiąże się tak z potrzebą akceptacji, jak i manipulowania audytorium i w pewnych sytuacjach z pewnością jest uzasadnione. Jednak zawsze powinniśmy pamiętać o zapewnieniu naszym studentom niezbędnej autonomii.

IGS: Oczywiście, w przypadku języka fachowego autonomia studenta, jego pozytywne podejście, zainteresowanie tematem i pewna doza zaufania do własnych możliwości i wiedzy studenta stworzą podatny grunt nauczania i uczenia się języka specjalistycznego. Doug Bell (2002) sugeruje również współpracę ze specjalistami i otwartość na odkrywanie nowych rzeczy. Zresztą studenci potrafią docenić nasz wkład i zainteresowanie ich dziedziną. Nawiązanie porozumienia na płaszczyźnie profesjonalnej, podzielenie się ciekawostkami z danej branży jest z pewnością zauważane i uznawane przez studentów. Nie chodzi bowiem przecież o nauczenie „oderwanej” listy słówek technicznych, ale o zrozumienie konkretnej treści czy umiejętność wytłumaczenia jej w języku obcym. Jedną z ankietowanych lektorek wręcz stwierdziła, że im bardziej kochamy dziedzinę, którą studiujemy, ucząc języka, tym bardziej traktujemy język specjalistyczny jako nasz język codzienny i nie ma wówczas podziału na język zwykły i specjalistyczny.

BS: Początki tego poznawania nigdy nie są łatwe i pionierzy przecierają szlaki o różnej skali trudności. Nasi koledzy i koleżanki różnie wspominają swoje pierwsze reakcje na wieść o wprowadzeniu nauczania języka specjalistycznego. Dla większości głównym problemem było dogłębne zapoznanie się z odpowiednią leksyką. Wymagało to dużego nakładu pracy i zaangażowania. Często pomagała rodzina, znajomi, starsi stażem koledzy i koleżanki z pracy. Wielu ogarniały wątpliwości, czy podołają i czy nie stracą autorytetu wśród studentów.

IGS: Ale z drugiej strony, dla części lektorów było to nowe wyzwanie, coś bardzo ciekawego, coś, co zachęcało do podjęcia wysiłku i stanowiło mobilizującą do pracy świadomość konieczności samokształcenia i rozwoju, zarówno w zakresie wiedzy, jak i słownictwa specjalistycznego. Coś innego niż tematy standardowe, po latach nauczania – już nudne. Ale i im towarzyszyła obawa, czy dadzą radę.

BS: Myślę, że mogę z całą pewnością stwierdzić, iż nasi lektorzy, którzy uczą języka fachowego od kilku czy

kilkunastu lat, na pewno nie chcieliby wrócić do nauczania języka ogólnego. Jest to coś, co nas wyróżnia, co odróżnia nasz lektorat od innych, i co jest odmienne w porównaniu z kursami języka obcego ogólnego oferowanymi przez rozmaite firmy i szkoły językowe. Nasi lektorzy czują pewnego rodzaju dumę i satysfakcję, że podołali i ich praca jest doceniona, a ich studenci mogą wykorzystać umiejętności nabyte na lektoracie do prowadzenia studiów w swojej dziedzinie oraz w przyszłej pracy.

IGS: Właśnie, często słyszymy, że studenci dzielą się spostrzeżeniami na temat wykorzystania kompetencji językowych i wiedzy fachowej wyniesionej z ćwiczeń lektoratowych – okazuje się, iż nierzadko znajomość tematu opanowana na lektoracie przydaje się w dużym stopniu na wykładach i ćwiczeniach kierunkowych. Ba, czasem wręcz ujęcie tematu na zajęciach językowych ułatwia zrozumienie pewnych kwestii.

BS: Aby nasz obraz lektoratu języka specjalistycznego był rzetelny, musimy wspomnieć o problemach, z jakimi musieli lub muszą radzić sobie lektorzy. Przede wszystkim trudności związane były z brakiem specjalistycznych materiałów dydaktycznych, koniecznością opanowania wiedzy fachowej przed rozpoczęciem nauczania, powiązanie formy i treści w interesujący sposób. Lektorzy stanęli przed koniecznością wdrożenia się w szczegóły nauczanych tematów i słownictwa, tak aby je dogłębnie zrozumieć i wytłumaczyć studentom, którzy często z zagadnieniami technicznymi niekoniecznie mieli wcześniej do czynienia.

IGS: Jedną z naszych lektorek miała poczucie fałszu: *do-piero wczoraj nauczyłam się słówka, a dzisiaj już uczę go innych*. Problemem była także konfrontacja wiedzy lektorów z wiedzą studentów, która czasami wykracza poza kompetencje lektorów. Ale większość nauczycieli potraktowała te problemy jak wyzwania i okazało się, że nowa dziedzina jest bardzo interesująca i poznawanie jej służy ich osobistemu rozwojowi.

BS: Ciekawe i warte przemyślenia jest podejście jednej z naszych lektorek. Stwierdziła ona mianowicie, że tak jak drogowskaz nie chodzi po drodze przez siebie wskazującej, tak nie jest konieczne, aby nauczyciel języka był ekspertem w tej konkretnej dziedzinie, w ramach której uczy języka fachowego. Naszym zadaniem jest wskazywanie studentom kierunku, towarzyszenie im i wzbudzanie ciekawości co do przedmiotu.

IGS: Absolutnie się z tym zgadzam, osobiście nigdy nie wstydziłam się i nie bałam zapytać studentów o wyjaśnienie kwestii z zakresu ich dyscypliny. Pokonywaniu barier i przeszkód służy również wymiana doświadczeń między lektorami. Sami studenci są na ogół zainteresowani i uczą się chętnie, problemy pojawiają się jedynie w przypadku słabych kompetencji językowych i/lub specjalistycznych. Zdarza się, o czym już dyskutowaliśmy, że wiedza na lektoracie wyprzedza wiedzę na ćwiczeniach i laboratoriach. Studenci zazwyczaj są chętni do współpracy i doceniają merytoryczne i ciekawe zajęcia. Lektorzy podkreślają, iż spójność tego, co już wiedzą studenci, z tym, o czym np. czytają w języku obcym, jest dla nich zwykle mobilizująca do pracy. Ponadto, warto zwrócić uwagę, iż studenci są wysoce zmotywowani, ponieważ dla większości lektorat to coś innego niż to, co do tej pory robili na zajęciach językowych. Nasi studenci czują się wyróżnieni w porównaniu z kolegami i koleżankami z innych uczelni, którzy uczą się języka ogólnego.

BS: Doświadczenie w nauczaniu języka obcego wskazuje, iż w pewnym momencie następuje zatrzymanie akwizycji języka obcego w warunkach kursowych. Nauczymy się kilku nowych zwrotów, ale potrzebne są nowe bodźce, np. wyjazd w środowisko obcojęzyczne. Dlatego zmiana tematyki lektoratu na dziedzinę zgodną z zainteresowaniami wpływa na studentów motywująco i nasz lektorat jest doceniany przez słuchaczy. *Carum est, quod rarum est.*

IGS: Muszę tu wspomnieć o jeszcze jednej barierze. Niedługo po podjęciu pracownikami naukowymi wydziałów do lektoratów specjalistycznych było mało przychylnie. Traktowali nasze prośby o wskazanie materiałów czy pomoc w ułożeniu sylabusu z pobłażaniem, nierzadko z dozą lekceważenia. Niektórzy wręcz widzieli w nas zagrożenie dla swojej pozycji na uczelni. Z czasem jednak obawy okazały się płonne, a nasza praca zyskała szacunek, a nawet swoisty podziw. Lektorzy włożyli olbrzymi wysiłek w poznanie nowych tematów, nauczenie się nowych słów czy związków frazeologicznych. Dużo dały rozmowy ze specjalistami, czytanie i szukanie ciekawych materiałów.

BS: Reasumując, gdybyśmy chciały przekazać w skrócie porady dla nauczycieli rozpoczynających nauczanie języka specjalistycznego, to wyszczególniłbyśmy następujące wskazania określone przez naszych lektorów i wykładowców:

- znajomość merytorycznych podstaw przedmiotu;
- kontakt z literaturą fachową, poszukiwanie ciekawych materiałów;

- współpraca z nauczycielami przedmiotów;
- otwartość na merytoryczną wiedzę studentów i korzystanie z niej;
- krytyczne spojrzenie na źródła pod kątem nieuprawnionych uproszczeń i poprawności definicji;
- powrót do już przećwiczonych jednostek leksykalnych (*Repetitio est mater studiorum*);
- definiowanie celów adekwatne do nauczanych treści;
- korzystanie z rzetelnych zasobów wideo w Internecie w celu przybliżenia tematu;
- szukanie ciekawostek (np. wynalazków w danej dziedzinie);
- śledzenie zmian w danej dziedzinie (np. czytanie artykułów oraz oglądanie filmów popularnonaukowych w językach obcych);
- specjalizowanie się w jednym kierunku studiów, co pozwala na ugruntowanie wiedzy i zdobycie pewności siebie;
- wykorzystywanie witryny TED Talks (<http://www.ted.com>), która jest bogatym zasobem znakomitych prezentacji biznesowych i naukowych;
- spojrzenie na język specjalistyczny jako na wyzwanie i możliwość poszerzenia osobistej wiedzy i kompetencji (*Per aspera ad astra*).

IGS: Podsumuję naszą dyskusję kilkoma argumentami za wprowadzeniem do zajęć na lektoracie języka fachowego, sformułowanymi przez naszych nauczycieli w CJK PP:

- studenci poznają zagadnienia związane z ich kierunkiem, co rozwija ich wiedzę;
- studenci widzą praktyczne powiązanie między tym, co studiują, a lektoratem;
- studenci często wyrażają zadowolenie, że po raz kolejny nie zajmują się zagadnieniami wielokrotnie omawianymi na kolejnych szczeblach edukacji;
- dla studentów pierwszego roku studiów pierwszego stopnia, którzy zaczynają studia od przedmiotów ogólnotechnicznych, lektorat specjalistyczny jest jednym z przedmiotów najściślej związanych z wybranym przez nich kierunkiem studiów, co działa motywująco na dalszą naukę języka obcego;
- nauczając języka specjalistycznego, sprawiamy, że absolwenci mają więcej atutów na rynku pracy, umożliwiamy też im mobilność;
- synergia wiedzy specjalistycznej i językowej wpływa na zintegrowany rozwój i poszerza horyzonty studentów;
- współtworzenie zajęć przez lektora i studentów uczy słuchaczy odpowiedzialności za swoją wiedzę i daje im satysfakcję z wkładu w tok nauczania;

- lektorat języka specjalistycznego przygotowuje do samodzielnego korzystania z obcojęzycznych źródeł w pracy zawodowej bądź naukowej.

Jedna z lektorek zwróciła też uwagę, iż na lektoracie studenci nabywają pewnych umiejętności, nie tylko językowych, z których nie zawsze zdają sobie sprawę w danym momencie, a które są niezwykle ważne podczas studiów i w pracy zawodowej.

BS: Mamy tu na myśli umiejętności prezentacji, wyszukiwania informacji, formułowania opinii i wiele innych tzw. umiejętności miękkich. Tak, uczy my nie tylko języka, ale także wspomagamy wszechstronny rozwój studentów.

Mamy nadzieję, że uwagi i przemyślenia nasze i naszych koleżanek i kolegów z Centrum Języków i Komunikacji Politechniki Poznańskiej zachęcą do własnych poszukiwań, pomogą i zainspirują do podjęcia nowych wyzwań, tak by praca nauczyciela była wartością dla obu stron procesu nauczania.

W naszym artykule wykorzystaliśmy ankietę przeprowadzoną wśród pracowników CJK PP. Dziękujemy naszym koleżankom i kolegom: mgr inż. Krystynie Ciesielskiej, mgr Małgorzacie Konopko, mgr Waldemarowi Korczykowi, mgr Aleksandrowi Kubotowi, mgr Alicji Lamperskiej, dr Katarzynie Matuszak, mgr Joannie Potrzebskiej, mgr Mai Rakiewicz, mgr Joannie Skrobale oraz mgr inż. Dorocie Żarnowskiej.

BIBLIOGRAFIA

- Beacco, J.-C., Coste, D., Van de Ven, P.-H., Vollmer, H. (2010) *Language and School Subjects. Linguistic Dimensions of Knowledge Building in School Curricula*. [online] [dostęp 15.06.2016] <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ListDocs_Geneva2010.asp>.
- Bell, D. (2002) Help! I've been asked to teach a class on ESP. W: *English for Specific Purposes World*, nr 169 [online] [dostęp 15.06.2016] <<http://www.esp-world.info/!encyclopaedia/index.htm>>.
- Chirnside, A. (1986) *Talking for Specific Purposes*. W: D. Harper (red.) *ESP for the University*. Oxford: Pergamon Press, 141-148.
- Crystal, D. (2005) *English and the Communication of Science*. [online] [dostęp 29.07.2016] <<http://www.davidcrystal.com/books-and-articles/english-language>>.
- Fluck, H.-R. (1998) *Fachsprachliche Ausbildung und Fachsprachendidaktik*. W: L. Hoffmann, H. Kalverkamper, H. E. Wiegand (red.) *Fachsprachen/Languages for Special Purposes. Ein Internatio-*

nales Handbuch zur Fachsprachenforschung und Terminologiewissenschaft. Berlin – New York: Walter de Gruyter, 944-953.

→ Harmer, J. (2001) *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Education Limited.

→ Kennedy, Ch., Bolito, R. (1984) *English for Specific Purposes*. London: Macmillan.

→ Kubiak, B. (2002) Pojęcie języka specjalistycznego. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 5/2002, 6-11.

→ Kubiak, B. (2005) Koncepcje nauczania języka specjalistycznego. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 5/2005, 19-24.

→ Kubiak, B. (2006) Typologia nauczania języka specjalistycznego. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 2/2006, 25-30.

→ Mackay, R. (1975) Language for Special Purposes. W: *Edu-tec*, nr 3, 24-33.

→ Nattinger, J. (1988) Some Current Trends in Vocabulary Teaching. W: R. Carter, M. McCarthy (red.) *Vocabulary and Language Teaching*. Harlow: Longman Group UK Ltd, 62-82.

→ Pfeiffer, W. (2001) *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.

→ Strevens, P. (1977) Special-purpose Language Learning. W: *Language Teaching and Linguistics*, nr 3, 154-163.

→ Widdowson, H. (1983) *Learning Purpose and Language Use*. Oxford: Oxford University Press.

DR IWONA GAJEWSKA-SKRZYPCZAK Absolwentka Instytutu Filologii Angielskiej Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Pracuje w Centrum Języków i Komunikacji Politechniki Poznańskiej. Współautorka podręcznika oraz materiałów dydaktycznych do nauki języka specjalistycznego w dziedzinie energetyki i elektrotechniki.

BARBARA SAWICKA Absolwentka Instytutu Filologii Angielskiej Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu. Pracuje w Centrum Języków i Komunikacji Politechniki Poznańskiej. Ma wieloletnie doświadczenie w nauczaniu języka angielskiego specjalistycznego. Współautorka podręcznika oraz materiałów dydaktycznych do nauki języka specjalistycznego w dziedzinie fizyki, energetyki oraz elektrotechniki.

Projekty CLILiG jako jedna z metod aktywizujących studentów do efektywnej nauki języka niemieckiego

EWA KAPAŁCZYŃSKA

Nazwa CLILiG to skrót z języka angielskiego: *Content and Language Integrated Learning in German*, dotyczący zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego. Inaczej mówiąc, jest to nauka języka niemieckiego poprzez aktywne działanie, rozwiązywanie problemu technicznego, co, jak pokazuje doświadczenie, jest korzystniejsze dla uczących się od tradycyjnej nauki języka obcego podczas zajęć lektoratowych.

Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe stanowi innowacyjne podejście metodyczne o znacznie szerszym zakresie niż samo nauczanie języków obcych. Jego zwolennicy podkreślają, że ma ono umożliwić biegłe opanowanie zarówno danego pozajęzykowego przedmiotu, jak i języka, w którym naucza się tego przedmiotu, przy czym do każdego z tych elementów przywiązuje się taką samą wagę. (Eurydice 2006:7). Podstawą kształcenia na uczelni technicznej jest nieustanny kontakt z najnowocześniejszymi światowymi technologiami oraz prezentowanie własnych osiągnięć naukowych na forum międzynarodowym. Od wielu lat w ofercie zajęć lektoratowych Politechniki Poznańskiej znajduje się język niemiecki specjalistyczny dla danego kierunku studiów. Stale poszukiwane też są innowacyjne i atrakcyjne dla studentów rozwiązania metodyczne. Projekt CLILiG jest jednym z nich, łączy bowiem poznawanie treści specjalistycznych z interesującą formą nauki języka obcego specjalistycznego, a przy tym umożliwia szersze spojrzenie na zdobycze współczesnej nauki na świecie, jednocześnie sprzyjając rozwijaniu zdolności komunikacyjnych w świecie wielu kultur. Dodatkową jego wartością jest rozwijanie tzw. umiejętności miękkich i kształcenie kluczowych kompetencji zawodowych. W dobie globalizacji gospodarki i mobilności kadry nauczanie

CLIL staje się priorytetem kształcenia na uczelniach wyższych w Europie i na świecie.

Główne założenia projektów CLILiG

Założeniem każdego projektu CLILiG jest opracowanie zagadnień specjalistycznych lub problemu w języku niemieckim poza zajęciami lektoratowymi. Decydujące jest nabycie przez studentów wiedzy fachowej oraz opanowanie słownictwa specjalistycznego, często wykraczającego poza program studiów. Innowacyjność polega tu na włączeniu w działania projektowe opiekuna merytorycznego. Jest to zazwyczaj pracownik naukowy, który określa temat i współuczestniczy w całym procesie jego realizacji.

Projekt pilotażowy UNI-CLILiG

W semestrze zimowym roku akademickiego 2014/15 na Politechnice Poznańskiej zrealizowany został pierwszy projekt UNI-CLILiG (Szczegółowe informacje o projekcie dostępne są na stronie: <http://www.clc.put.poznan.pl/uni-clilig/>). Inicjatorem był Goethe-Institut, który współpracował przy jego realizacji na poszczególnych etapach i zapewnił lektorom języka niemieckiego opiekę merytoryczną oraz możliwość udziału w seminariach dokształcających na temat nauczania przedmiotowo-językowego. Opiekunem metodycznym całego przedsięwzięcia był specjalista z tej

dziedziny, prof. Kim Haataja z Uniwersytetu Technicznego Tampere w Finlandii. Projekt *UNI-CLILiG* obejmował trzy zupełnie różne projekty realizowane równolegle na trzech kierunkach przez studentów II roku studiów stacjonarnych pierwszego stopnia. Wynikało to ze specyfiki uczelni kształcącej na kierunkach bardzo zróżnicowanych, cechujących się wąską specjalizacją. Każda z biorących w przedsięwzięciu trzech grup projektowych zajmowała się innym zagadnieniem, opracowując go według wspólnych wytycznych.

Pierwszą grupę projektową tworzyło 14 studentów logistyki na Wydziale Inżynierii Zarządzania. Jej opiekunem merytorycznym był dr inż. Łukasz Hadaś, a koordynowaniem i opieką językową zajmowała się mgr Maja Rakiewicz. Temat badawczy w języku niemieckim to: *Ist die Logistikkette eine Garantie für die erfolgreiche Auftragsabwicklung? (Czy łańcuch logistyczny jest gwarancją skutecznej realizacji zlecenia?)*. Aby znaleźć odpowiedź na postawione pytanie, postanowiono przeprowadzić symulację. W tym celu studenci stworzyli dwie fikcyjne firmy: zleceniodawcę i zleceniobiorcę. Następnie ustalono warunki zlecenia. Studenci podzielili się na pięć grup, stanowiących pięć elementów łańcucha logistycznego i realizujących zlecenie: obsługa klienta, planowanie realizacji, zarządzanie zapasami, zamawianie, transport. Każdemu z zespołów opiekun merytoryczny przydzielił do realizacji ściśle określone zadania.

Z kolei druga grupa projektowa, licząca ośmiu studentów automatyki i robotyki na Wydziale Informatyki, zajmowała się analizą budynku inteligentnego ze względu na aspekt ekonomiczny i społeczny. Temat w języku docelowym był sformułowany następująco: *Analyse des intelligenten Gebäudes im Hinblick auf den ökonomischen und sozialen Aspekt*. Opiekę merytoryczną sprawował dr inż. Piotr Sauer, zaś mgr Ewa Kapałczyńska koordynowała projekt, równocześnie pełniąc w nim rolę opiekuna językowego. Grupa ta samodzielnie podzieliła się na dwa zespoły. Pierwszy z nich zajął się pracą nad aspektem ekonomicznym, czyli zbadaniem zużycia energii elektrycznej rejestrowanej przez liczniki poboru prądu w systemie oświetleniowym, przeprowadzeniem dokładnych obliczeń w celu ustalenia oszczędności energii dla budynku administracyjnego, zbudowaniem makiety domu inteligentnego sterowanego smartfonem. Drugi zespół badał aspekt społeczny, czyli komfort zamieszkania budynku typu SmartHome, uwzględniając udogodnienia, bezpieczeństwo domowników, ochronę środowiska oraz najnowsze trendy w automatyce budynków.

Entwicklung einer flexiblen Fertigungslinie (Opracowanie elementów elastycznej linii produkcyjnej) – tak został sformułowany temat badawczy dla grupy trzeciej, składającej się z ośmiu studentów mechatroniki na Wydziale

Budowy Maszyn i Zarządzania. Opiekę merytoryczną sprawowali dr inż. Rafał Talar i mgr inż. Jakub Wojciechowski, a koordynacją projektu i opieką językową zajęła się mgr Joanna Skrobała. Grupa pracująca w projekcie została podzielona na cztery zespoły, które zajmowały się następującymi zagadnieniami:

1. Opracowanie topologii systemu sterującego elastyczną linią produkcyjną, w tym wstęp teoretyczny, wyjaśniający podstawowe zagadnienia z zakresu sterowania DCS.
2. Napisanie programu sterującego pracą robota z wykorzystaniem programu RobotStudio.
3. Zastosowanie systemu wizyjnego do współpracy z robotem przemysłowym.
4. Określenie sposobu wykorzystania elastycznego systemu produkcyjnego do celów dydaktycznych, w tym opracowanie zadań organizacyjno-technicznych do realizacji przez studentów na zajęciach.

Cele projektu UNI-CLILiG

Dla trzech wyżej opisanych projektów określono następujące cele:

- nabycie i poszerzenie wiedzy specjalistycznej z danego przedmiotu, często wykraczającej poza jego program;
- naukę języka niemieckiego podczas pracy ze źródłami (dokumentacja techniczna, artykuły specjalistyczne, filmy instruktażowe w języku niemieckim, angielskim i polskim) oraz na konsultacjach i spotkaniach grupy;
- rozwijanie umiejętności miękkich, takich jak komunikatywność, asertywność, kreatywność, odporność na stres, kompetencje przywódcze, umiejętność współpracy z innymi ludźmi i pracy samodzielnej oraz zarządzanie czasem.

Etapy pracy metodą projektu

Na początku ustalono z pracownikiem naukowym zakres zagadnienia (wykraczającego poza program z sylabusu przedmiotów) do opracowania. Następnie, w fazie planowania sformułowano temat, wyselekcjonowano materiały źródłowe, utworzono zespoły, przydzielono zadania problemowe, ustalono ramy czasowe, nakreślono ramy współpracy z pracownikiem naukowym i kontakt z firmami. Z kolei realizacja projektu polegała na opracowywaniu wyznaczonych zadań w zespołach oraz indywidualnie. W tzw. części twórczej zaproponowano sposoby rozwiązania problemu. Studenci konsultowali się regularnie z pracownikiem naukowym (opiekunem merytorycznym) i lektorem języka. Grupa projektowa spotykała się na 4-5 ustalonych na początku projektu spotkaniach (tzw. *Fixpunkte*), na których obecni byli pracownik naukowy oraz lektor, w celu przeanalizowania na forum

poszczególnych etapów pracy i omówienia ewentualnych problemów. Przedostatnią fazą pracy było przedstawienie przez grupę projektową wyników pracy w postaci prezentacji końcowej w języku niemieckim w obecności pracownika naukowego. Etap ewaluacyjny, kończący projekt, polegał na podsumowaniu wyników pracy grupy pod względem merytorycznym i językowym. Wynik końcowy grupa projektowa przedstawiła w formie prezentacji w języku niemieckim. Podczas ewaluacji pracownik naukowy zadawał studentom pytania dotyczące wyników pracy, realizacji poszczególnych etapów, powstałych problemów, wkładu pracy każdego studenta, i oceniał projekt.

Podsumowując pracę metodą projektu, należy zaznaczyć wagę jasnego zdefiniowania jego celu, podziału zadań w grupie oraz określenia ram czasowych działań. Istotną rolę przypisana jest pracownikowi naukowemu, który nadzoruje projekt od strony merytorycznej. Do jego zadań należą m.in.: sformułowanie tematu projektu, udostępnienie grupie projektowej literatury fachowej lub technologii, wskazywanie przydatnych źródeł literatury przedmiotu w języku polskim i językach obcych. Opiekun merytoryczny wskazuje kierunek pracy grupy projektowej, udzielając wskazówek, w jaki sposób ma ona zbadać problem. Winien zatem być dobrze zorientowany w treściach programowych danego kierunku, mieć dobry kontakt ze studentami, ale przede wszystkim musi być dostępny dla studentów. Na regularnych konsultacjach, w których uczestniczyła grupa, ma on za zadanie weryfikowanie poszczególnych etapów pracy, wyjaśnianie ewentualnych wątpliwości, korektę błędów, a także odpowiednie budowanie motywacji studentów do podejmowania dalszego wysiłku. Ci zaś znajdują się niejako w centralnym miejscu projektu, pełnią w nim rolę nadrzędną. Zajmują się ściśle wyznaczonym problemem, opracowując zagadnienie według określonego klucza. Studiują literaturę źródłową, przeprowadzają doświadczenia, symulacje lub obliczenia, analizują, weryfikują i wybierają potrzebne im informacje. Istotne decyzje podejmują w grupie lub samodzielnie. Dzięki temu przyswajają wiedzę i uczą się języka obcego. W trakcie realizacji projektu korzystają nie tylko z literatury źródłowej w języku niemieckim, ale także w innych językach, np. w angielskim czy polskim. Lektor, który jest opiekunem projektu, odpowiada za jego stronę językową. Sporządza i udostępnia listę potrzebnych struktur językowych, wprowadza podstawowe słownictwo techniczne, ćwiczy ze studentami elementy dyskusji, sztukę wystąpień publicznych, zapoznaje z podstawowymi technikami tłumaczeniowymi. Odpowiedzialny jest za kształcenie takich kompetencji u studentów, jak np. umiejętność sporządzania notatek i raportów w języku obcym, umiejętność argumentowania i obrony swojego stanowiska, umiejętność

prezentowania różnych treści. Bardzo ważne są również kryteria wyboru uczestników grupy projektowej i opiekuna merytorycznego. Studenci powinni być osobami otwartymi na nowe wyzwania, wykazywać chęć do nauki i rozwoju osobistego, dysponować znajomością podstawowego słownictwa specjalistycznego oraz mieć za sobą pierwsze doświadczenia w zakresie wystąpień publicznych. Od ścisłej współpracy studentów, lektora i pracownika naukowego danego kierunku w znacznym stopniu zależy powodzenie realizowanego projektu CLILiG.

Ewaluacja projektu UNI-CLILiG

Wyniki projektów CLILiG zrealizowanych na Politechnice Poznańskiej zostały przedstawione przez studentów na spotkaniu podsumowującym projekt. Miało ono miejsce 12 marca 2015 r. i uczestniczyły w nim władze uczelni, przedstawiciele Goethe-Institut i Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) oraz zaproszeni goście z innych poznańskich uczelni. Prezentacje studentów przyjęto entuzjastycznie, były one przygotowane profesjonalnie i ocenione bardzo wysoko. Ewaluację przeprowadzono wśród pracowników i studentów. Odbyły się liczne rozmowy i dyskusje na temat sposobu pracy nad projektem i osiągniętych efektów. Studenci oraz koordynatorzy dzielili się sugestiami, jakie elementy pracy można zrealizować w inny sposób, oraz jak efektywniej wykorzystać czas pracy nad projektem. Podkreślono, że podczas realizacji projektu bardzo istotną rolę odgrywała ścisła współpraca opiekuna merytorycznego i językowego. Udział w projekcie przyczynił się do indywidualnego rozwoju poszczególnych studentów, czego przykładem było stworzenie profilu firm realizujących zlecenie (Projekt 1), budowa makiety budynku inteligentnego (Projekt 2) oraz nagranie i montaż filmu o elastycznej linii produkcyjnej (Projekt 3). Film dostępny jest na stronie: <https://www.youtube.com/watch?v=h3Tim6nvaao>.

W trzech opisanych grupach można było zaobserwować zdecydowany wzrost motywacji studentów. Oczywiście nie obyło się bez trudności, do których można zaliczyć koordynację spotkań studentów z pracownikami naukowymi (Projekt 2 i 3), którzy, ze względu na liczne obowiązki, nie zawsze znajdowali na nie czas. W projekcie nr 2 wystąpiły problemy z motywacją w pierwszej fazie projektu. Na pierwszym etapie występowały we wszystkich trzech grupach projektowych problemy w zarządzaniu czasem. Systematyczność wykazały zespoły, w których wyniki prac były ze sobą mocno powiązane (Projekt 1). Niektórzy studenci nie przestrzegali wyznaczonych im terminów i często potrzebowali dodatkowej motywacji. Początkowo wielu studentów miało również trudności z rozumieniem

tekstów specjalistycznych. Często musieli zapoznawać się z dokumentacją techniczną różnych urządzeń. Wykraczało to poza ich kompetencje językowe, ponieważ wchodzili bardzo głęboko w struktury tekstu specjalistycznego. Niemniej jednak, wykonali oni ogromną pracę, opanowując słownictwo fachowe i poznając nowe struktury językowe. Dodać należy, że zmierzali się z fachowymi tekstami, poznając przy tym podstawowe techniki tłumaczeniowe, a towarzyszyło temu ich prawdziwe zainteresowanie. Należy zaznaczyć, że realizowane projekty wymagały ogromnego nakładu pracy, zarówno ze strony studentów, jak i lektorów języka niemieckiego. Po zakończeniu prac wszyscy studenci zostali poproszeni o pisemną ocenę projektu. Ich oceny były pozytywnie, czego dowodem są trzy poniższe przykładowe wypowiedzi:

Uważam, że udział w projekcie pozwolił mi oraz pozostałym uczestnikom zrobić coś dodatkowego dla siebie. Dzięki temu mieliśmy możliwość poszerzyć naszą wiedzę z logistyki, poznać fachowe słownictwo związane z założeniem firmy, planowaniem, odnawianiem zapasów, transportem. Projekt rozwinął również wśród nas umiejętności miękkie np. pracę w grupie, umiejętność analizowania i prowadzenia dyskusji. Każdy z nas stał się dobrym organizatorem swojego czasu. Sądzę, że realizacja takich projektów pozwala na praktyczne wykorzystanie wiedzy, jaką mogliśmy zdobyć na zajęciach.

Agnieszka O., logistyka

Uważam, że udział w projekcie był bardzo ciekawym doświadczeniem. Nauczyłam się efektywnie pracować w grupie, planować swoją pracę oraz przede wszystkim zwiększyłam swój zasób fachowego słownictwa. Tworzenie czegoś od samego początku, planowanie, opracowywanie, a następnie oglądanie wyników pracy daje niesamowitą satysfakcję.

Marta K., automatyka i robotyka

Do projektu CLIL początkowo byłem nastawiony sceptycznie. Uważałem, że zajmie on nasz cenny studencki czas, nie dając nic w zamian. Z czasem okazało się jednak, że jest zupełnie inaczej. Mimo początkowych trudności, typu: „jak ugryźć ten temat?”, okazało się, że taki rodzaj nauki języka może być szczególnie interesujący. Dzięki projektowi przekonałem się, że znajomość języka jest szczególnie ważna w pracy inżyniera, bo umożliwia korzystanie z nieporównywalnie większego zbioru źródeł informacji. Uznałem też, że skoro można uczyć się w obcym języku zagadnień z własnego zakresu zainteresowań, to tym bardziej praca za granicą jest osiągalnym wyzwaniem.

Michał S., mechatronika

Oddziaływanie projektu

Projekty CLILiG wzbudziły duże zainteresowanie w środowisku akademickim Politechniki Poznańskiej i zostały ocenione bardzo wysoko przez pracowników poszczególnych wydziałów, zarówno pod względem merytorycznym, jak i językowym. Władze uczelni dostrzegły znaczenie wielojęzyczności w edukacji i możliwość uczenia się innych języków obcych oprócz języka angielskiego. Projekt UNI-CLILiG uświadomił władzom uczelni, jak istotna jest umiejętność posługiwania się językiem niemieckim wśród przyszłych inżynierów. Ze względu na bliskość uczelni niemieckich studenci mogą podjąć studia czy odbyć praktykę zawodową w Niemczech. Dzięki temu mogą mieć stały dostęp do nowych technologii. Możliwość rozwiązywania problemów poprzez działanie przyczyniła się do wzrostu motywacji do nauki u studentów i do podniesienia jakości kształcenia na uczelni. Realizowanie projektów CLIL pozwala na aktywne uczestnictwo w zajęciach wszystkim studentom i stwarza im równe szanse rozwoju. Studenci poszerzyli kompetencje językowe oraz swoją wiedzę specjalistyczną, ponieważ w projekcie realizowany był materiał wykraczający poza standardowy program nauczania. Ścisła współpraca pomiędzy pracownikami naukowymi i lektorami wzbogaciła obie strony na wielu płaszczyznach i przyczyniła się do podniesienia efektywności kształcenia. Za jego wartość dodatkową można uznać wpływ na rozwój umiejętności miękkich u studentów i kształcenie ich kompetencji kluczowych. Udział studentów w tym projekcie przyczynił się do rozbudzenia ich ambicji zawodowych. Projekty CLIL mają teraz na Politechnice Poznańskiej szerokie perspektywy: wdrażanie ich na pozostałych kierunkach studiów.

Bieżące projekty CLILiG na Politechnice Poznańskiej

W roku akademickim 2015/16 realizowane były trzy projekty CLILiG na studiach stacjonarnych. W semestrze zimowym grupa projektowa licząca 10 studentów logistyki (Wydział Inżynierii Zarządzania, studia pierwszego stopnia) opracowała temat badawczy *Lohnt sich die Mitarbeit mit einem 4PL-Dienstleister bei der internationalen Auftragsabwicklung?* (Czy opłaca się współpraca z 4 PL przy realizacji zlecenia międzynarodowego?). Opiekunem merytorycznym był dr inż. Łukasz Hadaś, a koordynowaniem i opieką językową zajmowała się mgr Maja Rakiewicz. Studenci pracowali w trzech grupach. Najpierw stworzyli profile fikcyjnych firm: zleceniodawcy i zleceniobiorcy, oraz infrastrukturę sklepów i magazynów. Następnie symulowali realizację zlecenia w zakresie zarządzania zapasami, magazynowania i transportu.

W semestrze letnim na studiach drugiego stopnia realizowane były dwa projekty. Pierwszy z nich przeprowadziła grupa 11 studentów transportu na Wydziale Maszyn Roboczych i Transportu. Zadaniem grupy projektowej było zbadanie aktualnego stanu komunikacji miejskiej w Poznaniu: *Verkehr in Poznań – aktueller Stand und Entwicklungspläne für die Zukunft*. Opiekę merytoryczną sprawował mgr inż. Tomasz Nowakowski, a koordynatorem projektu i opiekunem językowym była mgr Maja Rakiewicz. Istotą projektu było opracowanie zagadnienia integrującego pięć specjalności reprezentowanych przez studentów. Na pierwszym etapie studenci zbadali aktualny stan rozwoju komunikacji w Poznaniu. Następnie studenci przedstawili zaplanowane już zmiany oraz zaproponowali wprowadzenie własnych rozwiązań, mających na celu usprawnienie i zoptymalizowanie sieci komunikacyjnej miasta. Grupa projektowa pracowała w trzech zespołach, odpowiedzialnych za transport drogowy, transport szynowy oraz transport lotniczy.

Następny projekt realizowany jest od połowy semestru letniego przez studentów mechaniki i budowy maszyn na Wydziale Maszyn Roboczych i Transportu. Temat badawczy dotyczy poprawy czynników operacyjnych silników spalinowych: *Verbesserung der Betriebs-Kennwerte von Verbrennungsmotoren*. Grupa projektowa liczy 16 studentów. Jej opiekunem merytorycznym jest prof. Krzysztof Wiśłocki, a koordynatorką i opiekunem językowym mgr Joanna Skrobala. Projekt podzielony jest na trzy etapy. W pierwszej fazie studenci zapoznali się z najnowocześniejszymi technologiami budowy i działania silników spalinowych oferowanych przez najbardziej znane światowe koncerny samochodowe. Etap ten zakończyły prezentacje w pięciu grupach w obecności opiekuna merytorycznego i językowego. Kolejnym etapem będzie udział w wykładach prof. Krzysztofa Wiśłockiego na temat silników i doładowań, które we wrześniu 2016 r. przeprowadzone zostaną w języku niemieckim. Dodatkowo studenci będą mieć możliwość wymiany doświadczeń ze studentami z Niemiec, którzy również będą uczestniczyć w tych wykładach. Na koniec, w semestrze zimowym roku akademickiego 2016/2017, studenci będą poszukiwać rozwiązań mających na celu poprawę czynników operacyjnych silników spalinowych. Projekt zakończy się przygotowaniem przez studentów prezentacji.

Podsumowanie: zalety realizacji projektów CLILiG

Dotychczasowa praktyka nauczania języka niemieckiego na zajęciach lektoratowych polegała głównie na pracy z tekstami języka specjalistycznego, dotyczącymi wiedzy przedmiotowej, którą studenci uzyskali już w trakcie zajęć na

Politechnice Poznańskiej. Natomiast realizacja projektów CLILiG nosi znamiona innowacyjności, która polega na:

- rozszerzaniu i zdobywaniu przez studentów wiedzy fachowej i jednoczesnym pogłębianiu kompetencji językowych;
- ścisłej współpracy wykładowców przedmiotów fachowych (opiekunów merytorycznych) z grupą studentką realizującą projekt oraz opiekunem projektu (lektorem języka);
- pracy studentów nad zagadnieniami fachowymi w celu znalezienia rozwiązania postawionych problemów lub analizy zagadnienia – przy użyciu języka niemieckiego jako narzędzia.

Ponadto ważną zaletą jest nabywanie umiejętności korzystania z różnych źródeł informacji i rozwijanie zdolności wyboru najbardziej przydatnych treści. Wart podkreślenia jest fakt, iż praca metodą projektu rozwija autonomię studentów, co ma decydujący wpływ na potrzebę uczenia się i doskonalenia przez całe życie. Oprócz tego przyczynia się do rozwoju osobistego i podnosi samoocenę. Uczy też pracy zespołowej, zarządzania czasem, odporności na stres, umiejętności zawierania kompromisu oraz rozwija kreatywność. Są to umiejętności kluczowe, których oczekują pracodawcy na europejskim i światowym rynku pracy. Zdaniem studentów, nauczanie tą metodą jest przyjemniejsze, efektywniejsze i przynosi duże korzyści. Wzbudza ono również motywację do dalszej nauki.

Koncepcja projektu CLIL warta jest zatem propagowania i stosowania na zajęciach akademickich z wykorzystaniem różnych języków.

Składam serdeczne podziękowania koordynatorkom: Mai Rakiewicz oraz Joannie Skrobale, za współpracę i realizację projektu *UNI-CLILiG*, uhonorowanego certyfikatem European Language Label 2015.

BIBLIOGRAFIA

→ Eurydice (2006) *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.

EWA KAPAŁCZYŃSKA Wykładowca języka angielskiego w CjIK Politechniki Poznańskiej. Absolwentka filologii germańskiej oraz Podyplomowego Studium Kształcenia Tłumaczy Języka Niemieckiego na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Brała udział w międzynarodowym projekcie opracowania *Ramowego curriculum dla lektoratów języków obcych na wyższych uczelniach w Polsce*. W ramach programu Sokrates-Erasmus prowadziła zajęcia dla studentów na partnerskich uczelniach technicznych w Niemczech, tworzy kursy języka specjalistycznego na platformie Moodle oraz prowadzi kursy przygotowujące do certyfikatów państwowych.

Angielski dla architektów i projektantów wnętrz

MAGDA WOGA

W artykule poruszono kwestię nauczania języka angielskiego dla potrzeb pracy w grupie przedstawicieli zawodów artystycznych. Mowa tu o cechach charakterystycznych tych dorosłych uczniów, o sposobie planowania kursu dla nich, o sprawdzonych metodach pracy na lekcji oraz o przygotowaniu materiałów. Przy tej okazji prezentuję także studium przypadku – dwuletni kurs angielskiego dla projektantów wnętrz, który stworzyłam i poprowadziłam.

Kilka lat temu podjęłam się poprowadzenia kursu „szytego na miarę”: dla grupy projektantów wnętrz i mebli. Kolejno, drogą poleceń, zyskiwałam nowych uczniów, przedstawicieli zawodów artystycznych: grafika, fotografa, projektantkę ubrań, a także całą grupę ze szkoły mody i stylizacji. W niniejszym artykule chcę opowiedzieć, czym charakteryzuje się grupa takich uczniów i jak mogą wyglądać zajęcia, które – w przypadku grupy architektów wnętrz, przy częstotliwości dwa razy w tygodniu po godzinie, po dwóch latach podwyższyły o jeden poziom sprawność językową uczestników, a przede wszystkim zbudowały pokaźny aktywny słownik i komunikacyjną pewność siebie w języku ogólnym i zawodowym.

Niejednorodność grupy

Lektorzy na kursach dla dorosłych mają do czynienia z bardzo różniącymi się od siebie ludźmi, prezentującymi szerokie spektrum osobowości, a także często różnic w zakresie poszczególnych kompetencji językowych. W przypadku artystów owa niejednorodność jest spotęgowana. Są to zazwyczaj duże indywidualności, każda z innymi oczekiwaniami wobec kursu, wskutek czego nieraz wiele takich osób nie odnajdywało się na organizowanych grupowo zajęciach i rezygnowało z nich, widząc nikłe efekty nauki. Nawet w omawianej grupie projektantów były osoby po architekturze na dwóch różnych uczelniach – technicznej i artystycznej – co sprawiało, że miałam do czynienia z grupą różnorodną. Na szczęście na samym początku, po testach i rozmowach, okazało się, że wszyscy są komunikatywni, silnie zmotywowani (kurs był nagrodą

od szefa), prezentują poziom językowy średnio zaawansowany (B1/B2). Jedna osoba wyjątkowo słabo mówiła, natomiast wysoko oceniłam jej umiejętność rozwiązywania testów gramatyczno-leksykalnych. Osobą mającą największy wpływ na kształt zajęć był właściciel studia projektowego. *Żadnych książek, ćwiczeń gramatycznych i zadań domowych, bo i tak nikt nie ma na nic czasu* – zarządził. Uczniowie ocenili swoje możliwości czasowe co do pracy samodzielnej jako dwie godziny tygodniowo, ale w praktyce okazało się, że ten czas był o wiele krótszy. Przykazanie drugie szefa: *żadnych testów – to ma być przyjemność i pomoc, by efektywnie komunikować się na tematy związane z pracą*. Mówił to człowiek sukcesu, posługujący się płynnym angielskim o bardzo prostej gramatyce, komunikujący się zupełnie swobodnie, skutecznie i na każdy temat, choć miał co do tego duże wątpliwości. Angielskiego „tak naprawdę” nauczył się, będąc przez rok w Stanach Zjednoczonych, a praktykował, podróżując i zapraszając na staż studentów z zagranicy. Wspomniał, że prawdopodobnie jest nigdy nie zdiagnozowanym dyslektykiem. Moja wiedza o dysleksji, jak się później okazało, miała się bardzo rozwinąć, bo wśród ludzi zawodów artystycznych wiele osób boryka się z tym problemem. Większość z nich skarżyła się na nieefektywność dotychczasowych kursów językowych. Nauczyli się mówić za granicą, często po dłuższym tam pobycie.

Bez testów językowych

Taki wymóg (sformułowany, na szczęście, po przeprowadzeniu testów plasujących) może przyprowadzić o zawrót głowy nauczyciela znajdującego wiele prac dotyczących

metod ewaluacji postępów uczniów. Testy, jak podaje klasyk Penny Ur (2001:34), mają dawać lektorowi informację o wiedzy uczniów, co mnie udało się uzyskać, słuchając ich prezentacji oraz wspólnie dyskutując na różne tematy. Testy powinny także motywować. Najlepszym sprawdzianem wzrostu kompetencji językowych w zakresie, na jaki liczyła grupa, jest efektywna komunikacja z cudzoziemcami, w szczególności z ludźmi z tej samej branży, a więc tutaj: szeroko rozumianego projektowania. Pracownia mojego klienta miała okazje do takich konfrontacji zarówno zespołowo, chociażby przy okazji targów mebli w Mediolanie czy współpracy z międzynarodowymi czasopismami designerskimi, jak i goszcząc stażystów z zagranicy. Poza tym, wszyscy dużo podróżowali, gdy tylko było to możliwe. Owszem, zrobiliśmy w pewnym momencie podsumowanie gramatyki na poziomie średnio zaawansowanym, żeby wyrównać umiejętności w tym względzie. Lekcje z gramatyką, prowadzone kilka razy w ciągu dwóch lat, zostały wspólnie uzgodnione jako potrzebne podsumowanie rozwiewające wątpliwości dociekliwych. Jeśli już coś testowałam, to ustnie – wiedzę z zakresu projektowania, z tematów poruszanych na zajęciach, ale właśnie w ten sposób łatwo mierzalny stawał się także postęp językowy.

Dysleksja a nauka języka obcego

Szef pracowni, jako dyslektyk, opuścił wszystkie lekcje gramatyczne. Trochę światła na ten fenomen gramatycznej pięty achillesowej dyslektyków rzuca M. Bogdanowicz (2011:80), pisząc:

Przez wiele lat w metodyce nauczania języków obcych panowała moda na wprowadzanie reguł gramatycznych implicite. Oznacza to, że zadaniem nauczyciela było dostarczenie uczniowi klarownych przykładów jakiejś reguły, a uczeń miał odkryć odpowiednią zasadę. (...) Tymczasem wielu uczniów z dysleksją ma problem z wyciąganiem wniosków na podstawie przykładów. Nie dostrzega podobieństwa w budowie zdań i nie potrafi przechodzić z poziomu konkretnego do abstrakcji, czy od szczegółu do ogółu (indukcja), ani wykorzystać znanych reguł w konkretnym zdaniu (dedukcja).

Tak było też w przypadku mojego 7-letniego syna z podejrzeniem dysleksji, genialnego matematyka, który ma ogromne problemy z nauką angielskiego: nauczył się świetnie mówić po włosku, dużo lepiej niż jego wspaniale rozwinięta językowo siostra bliźniaczka. Różnica polegała na tym, że angielskiego uczył się w środowisku klasowym, a włoskiego – w naturalnym. Dla osób z dysleksją najlepszą metodą nauki języka obcego jest tzw. nauczanie

polisensoryczne – nabywa się umiejętność kupienia jabłka, kiedy zachęca jego widok i zapach, a w brzuchu burczy; utrwała się w pamięci przydatne zwroty, gdy czuje się jego słodki smak. Ważny jest cel (przedmiot, czynność), a język jest środkiem do tego celu, podobnie jak w podejściu zintegrowanego nauczania przedmiotu i języka (CLIL), które to podejście akurat w przypadku kursu języka angielskiego dla grupy projektantów wewnątrz było dla mnie oczywistym wyborem. Omawiam dość obszernie wątek dysleksji w nauczaniu języków obcych z uwagi na zaskakującą częstotliwość występowania tej „neuroróżnorodności”¹ wśród ludzi zawodów artystycznych. Wiele osób dorosłych nie było nigdy pod tym kątem zdiagnozowanych, ale ich cechą wspólną jest porażka przy próbie nauczenia się języka obcego w środowisku klasowym, nierozumienie gramatyki, problemy z pisaniem wywołane np. różnym sposobem wymawiania tych samych grup liter, preferencja symbolu, obrazu, dźwięku – a nie tekstu drukowanego (tu ułatwieniem może być użycie specjalnych czcionek dla dyslektyków, np. Dyslexie), czasem utrwalona tendencja do notowania tzw. drukowanymi literami i wiele innych drobiazgów, jak chociażby zupełne pomijanie przedimków „a”, „an”, „the” – sprawa na tyle niepojęta przez moich dyslektycznych uczniów, że warto po prostu ją zignorować na rzecz skutecznej komunikacji i rozwoju słownictwa branżowego.

Sylabus

Lekcje angielskiego dla projektantów dotyczyły konkretnych tematów, przy dużej swobodzie improwizacji (lub lepiej: wkładu wiedzy moich uczniów, gdyż w dziedzinie projektowania, mimo mojego zainteresowania branżą, to oni byli ekspertami). Tworzyliśmy aktywny słownik specjalistyczny. Dzieliliśmy zatem dziedzinę projektowania na: przestrzeń i planowanie, układ, kolory, światło, materiały, projektowanie komputerowe, projektowanie a osobowość, praca z klientem, elewacje, dachy, styl japoński w architekturze itd. Na początku omawialiśmy prace studia pod kątem danego tematu i wyodrębniałam słownictwo branżowe już używane, nawet jeśli tylko przez jedną osobę. Tworzyliśmy mapy słownictwa na dużych arkuszach wiszących potem na ścianach. Bywało, że „rozkładaliśmy” angielskie słowo na części pierwsze, tworząc żartobliwą etymologię, np. *skylight* – świetlik dachowy, czyli światło spadające z nieba dla leżącego na poddaszu i obserwującego niebo człowieka, który wymyślił angielski. Bawiąc się w te skojarzenia, budując słowne mapy i konotując pojęcia w głowach, uczyłam się także ja, np. *fluorescent lamp*, czyli świetlówka, stała się także dla mnie lampą fluorescencyjną, ze względu na światło wzbudzone

przez promienie ultrafioletowe. Poznałam nazwy elementów budowy dachu, nieznane mi wcześniej nawet w języku polskim.

Budowa słownika to pierwszy etap. W drugiej części materiałów do danego zakresu tematycznego korzystałam z nagrywanych programów telewizyjnych dotyczących designu. Nieoceniona okazała się tu seria BBC *World Design Rules* (dostępna na YouTube) prowadzona przez Laurence'a Llewelyn-Bowena. Dla moich wzrokowo uwrażliwionych uczniów możliwość symultanicznej konfrontacji słowa z obrazem była nie do przecenienia. Często sami wychwytywali nowe przydatne zwroty. Do wybranych fragmentów odcinka serii przygotowywałam różnego rodzaju zadania, jak prawda/fałsz, odpowiedzi na pytania, tropienie błędów merytorycznych dotyczących danego aspektu projektowania, uzupełnianie luk, zgadywanie definicji. Można powiedzieć, że były to właściwie zajęcia z projektowania czy historii designu prowadzone w języku angielskim. Wykorzystywałam również albumy dotyczące architektury i designu oraz wydawnictwa anglojęzyczne prezentujące na przykład dostępne w projektowaniu materiały, rodzaje drewna itp. Przy tej okazji rozpoznawaliśmy i opisywaliśmy drewno z próbek, omawialiśmy dostępność materiału w Polsce i jego opłacalność użytkową. Tematy były rozwijane tak przede mną, jak przez architektów, a ja podawałam czasami brakujące słowo, zapisywałam poważniejsze błędy gramatyczne, stylistyczne albo znaczeniowe popełnione w czasie rozmowy. W podsumowaniu lekcji błędy językowe były przywoływane bez odniesień personalnych i krótko, zwięźle omawiane, ewentualnie prosiłam o użycie danej struktury lub wyrażenia w przykładzie własnym. Na trzecim etapie omawiania danego tematu, gdy słownictwo było już używane aktywnie przez moich studentów, przygotowywali oni prezentacje nawiązujące do tematu wykorzystując ogólnie dostępne źródła, ale także – co było dla mnie szalenie inspirujące – własne prace. Jeden z członków zespołu na przykład obronił rok wcześniej pracę dyplomową poświęconą projektowi oświetlenia budynku użyteczności publicznej, ze szczegółowymi pomiarami światła dziennego i jego zmian w różnych porach dnia i roku.

Nie mogło zabraknąć omówienia cech wnętrz brytyjskich, polskich i amerykańskich, ale także włoskich, a nawet nowozelandzkich (jedna z projektantek spędziła rok w Nowej Zelandii). W formie projektów indywidualnych omówiliśmy także polską architekturę ludową, co utrwaliło słownictwo związane z konstrukcją domu. Są to tylko przykłady z wielu tematów uwzględnionych w ciągu dwóch lat.

Nauczyciel – Uczeń – Ekspert

Jak widać z opisu, jest to kurs języka specjalistycznego. Można uznać, że każdy z uczestników kursu, włączając autorkę artykułu, pełnił rolę nauczyciela i ucznia zarazem, jako że model ten stanowił połączenie nauki o projektowaniu, historii architektury, a okazjonalnie także fotografii i innych dziedzin sztuki, z kursem językowym, przy czym oba elementy: przedmiot nauki oraz język, były równie ważne. Dokładnie tak metodę CLIL (*Content and Language Integrated Learning*, czyli zintegrowane nauczanie języka i przedmiotu) definiują Coyle i in. (2010:80)². Projektowanie i sztuka od dawna pozostawały w kręgu moich zainteresowań i dysponowałam już pewną wiedzą, podejmując się stworzenia i prowadzenia kursu, niemniej jednak ekspertami w kwestii przedmiotu byli moi uczniowie, a więc uczniem – także ja.

Po rocznym cyklu lekcji grupa chciała spróbować zająć z *native speakerem*.

Rodzimy użytkownik języka

Wiele już dyskusji przeprowadzono na temat tego, czy rzeczywiście dobrze uczyć się od rodzimych użytkowników danego języka (jeśli nie są oni wykwalifikowanymi nauczycielami tego języka). Uważam, że kurs musi mieć odpowiedniego mentora: doświadczonego nauczyciela metodycznie planującego edukację, który niekoniecznie jest jedynym prowadzącym zajęcia. W życiu komunikujemy się przecież z wieloma osobami, a co za tym idzie – osobowościami. Oprócz motywacyjnego efektu zająć z *native speakerem* ważny jest też, i to w szczególności sposób w przypadku zintegrowanego nauczania przedmiotu i języka, kontakt z różnymi osobowościami, czyli „próbka” prawdziwego życia. Moi architekci mieli szczęście uczestniczyć w zajęciach ze zjawiskową Jeanny Dingell (już nieżyjącą), która od pierwszego wejścia do studia zrobiła na nich wrażenie swoim uśmiechniętym rozgadany „amerykanizmem” i nawet jeśli obok kwestii architektonicznych pojawiały się dygresje na tematy polityczne i ekonomiczne, kontakt z nią rozwinął wszystkich, nadał nową dynamikę kursowi. Jeanny jak nikt umiała wyjaśniać niuanse słownikowe, dotyczące detali architektonicznych, np. gzymsów, rodzajów okien czy sztukaterii. Lekcje były świetne, udało się nawet zminimalizować to, że Jeanny nie dawała uczniom dojść do głosu, co było przejawem jej osobowości oraz szerokiej wiedzy. Po kolejnym okresie prowadzenia zajęć przeze mnie, przy okazji zastępstwa zorganizowałam zajęcia z Polką, która na co dzień zajmuje się fotografią, a studia z fotografii odbyła w Walii, gdzie mieszkała przez wiele lat. Spośród kilku zaproponowanych tematów grupa wybrała fotografię, a artystka

przygotowała wspaniałe zajęcia, czerpiąc materiały z własnych notatek i podręczników z okresu studiów. Ja pomagałam opracować ćwiczenia wprowadzające i utrwalające słownictwo. Zajęcia zrobiły ogromne wrażenie, a moi studenci z detalami opowiedzieli mi historię fotografii na kolejnych spotkaniach.

Jak łatwo zauważyć, praca nad rozwojem kompetencji językowych z konkretną grupą zawodową daje ogromnie dużo satysfakcji i nowej wiedzy, choć oczywiste jest, że wymaga także obeznania z tematyką zajęć i zainteresowania nią ze strony lektora. O ile eksperci danej dziedziny, którzy znają biegle język, mogą współtworzyć kursy oparte o CLIL, to jednak niezbędny jest nadzór metodyczny doświadczonego nauczyciela języka, aby mówić o sukcesie uczniów w postaci postępów w opanowaniu języka.

BIBLIOGRAFIA

- Bogdanowicz, K.M. (2011) *Dysleksja a nauczanie języków obcych: przewodnik dla nauczycieli i rodziców uczniów z dysleksją*. Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Cardinaletti, A., Santulli, F., Genovese, E., Guaraldi, G., Ghidoni, E. (2014) *Dislessia e apprendimento delle lingue: aspetti linguistici, clinici e normativi*. Trento: Edizione Centro Studi Erickson.
- Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010) *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ur, P. (2001) *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

PRZYKŁADY MATERIAŁÓW WYKORZYSTYWANYCH NA ZAJĘCIACH DLA ARCHITEKTÓW I PROJEKTANTÓW:

- Bhaskaran, L. (2006) *Design XX wieku: główne nurty i style we współczesnym designie*. Warszawa: ABE Dom Wydawniczy.
- Dębowski, P., Mrowczyk, J. (red.) (2011) *Widzieć Wiedzieć: wybór najważniejszych tekstów o dizajnie*. Kraków: Wydawnictwo Karakter.
- Herriott, L. (2010) *The Packaging and Design Templates Sourcebook*. Mies: RotoVision SA.
- Jabłońska, T. (2008) *Stanisława Witkiewicza styl zakopiański. The Zakopane Style of Stanislaw Witkiewicz*. Lesko: Bosz.
- Lefteri, Ch. (2013) *Materials for Design*. London: Laurence King Publishing.
- BBC (2003) *Design Rules: episodes 1-6* [plik wideo] [online] [dostęp 27.05.2016] <<https://www.youtube.com/playlist?list=PLE89405FF79231F98>>.
- Madere, J. *Long Live Modernism: Massimo Vignelli Reaffirms His Faith in Form and Function*. [online] [dostęp 27.05.2016] <<http://www.aiga.org/inspiration-massimo-vignelli-long-live-modernism/>>.
- Pham, D. (2014) *Seven Questions to Architect Steven Holl* [online] [dostęp 27.05.2016] <<http://inhabitat.com/interview-exclusive-7-questions-with-architect-steven-holl/>>.

MAGDA WOGA Absolwentka Nauczycielskiego Kolegium Języków Obcych UAM, Instytutu Filologii Angielskiej oraz Uniwersytetu Ekonomicznego w Poznaniu, wykształcona księgowka, a zarazem lektorka języka angielskiego i włoskiego. Pracowała w szkołach państwowych i prywatnych. Obecnie zaangażowana w ruch stowarzyszeniowy w lokalnej społeczności, dążący do poprawienia efektów nauczania języków obcych.

1 Termin przejęty i omówiony przez Cardinaletti i in. (2014:69-70), który oznacza dysleksję jak również inne nieprzeciętne formy percepcji rzeczywistości i reagowania na nią nie jako patologiczne, a zwyczajnie odmienne, wymagające zatem nie korygowania w stronę jakichś norm, ale przede wszystkim indywidualnych metod pracy. Nietrudno się z tym zgodzić, a najprostszym przykładem takiej „neuroróżnorodności” jest usilnie niegdyś zwalczana leworęczność.

2 CLIL jest podejściem, które w latach 90. powstało jako metodologiczna przebudowa podejścia komunikacyjnego, zarazem rewolucjonizując naukę języka obcego poprzez odsunięcie go od sztucznie kreowanych dialogów i sytuacji oraz wciąż leksykalno-funkcjonalnego sylabusu na rzecz zbliżenia się do realnego życia, językowej immersji (jako skuteczniejszej metody rozwijania językowych kompetencji (Coyle i in. 2010:156).

Polnisch mit System

O podręczniku do samodzielnej nauki języka polskiego jako obcego dla niemieckiego obszaru językowego

MAŁGORZATA
MAJEWSKA-MEYERS

Czy można nauczyć się samodzielnie języka obcego? W pewnym sensie prowokujące pytanie, wzięwszy pod uwagę fakt, że stawia je współautorka podręcznika z podtytułem: *Grundkurs für Selbstlerner (Podstawowy kurs dla samodzielnie uczących się)*. Zanim udzielimy odpowiedzi, zastanówmy się, jakie cechy ma samodzielne uczenie się języka obcego oraz czym różni się od uczenia pod kierunkiem nauczyciela.

Niemiecki termin *Selbstlernen* jest *irreführend*, dosłownie *mylnie prowadzący*, bo sugeruje, że jest to proces całkowicie samodzielny (niem. *Selbstlernen*)¹, bez żadnej ingerencji nauczyciela, przeciwstawiany często uczeniu się w warunkach klasy szkolnej². Bardziej precyzyjne wydaje się tu inne niemieckie określenie, a mianowicie *autonomisches Lernen (uczenie się autonomiczne)*. Bo chociaż *Selbstlernen* jest procesem samodzielnym, to tradycyjna struktura nauczyciel-uczeń pozostaje nadal rozpoznawalna. Podstawowa różnica polega na tym, że w procesie samodzielnej nauki uczeń otrzymuje specjalny materiał dydaktyczny, zawierający niezbędne instrukcje do indywidualnego uczenia się. W procesie samodzielnego opanowywania języka obcego, uczeń nie jest pozostawiony sam sobie, lecz działa według wskazówek zawartych w materiale dydaktycznym, który musi zastąpić „fizycznego” nauczyciela. Podręcznik funkcjonuje jak „nauczyciel wirtualny”: podaje instrukcje, wyjaśnia problemy i dlatego jest w nauczaniu autonomicznym bardzo ważny. Powinien spełniać swoją odpowiedzialną rolę przewodnika-drogowskazu i mieć pewne cechy, o których na przykładzie omawianej książki, napiszę bardziej szczegółowo w dalszej części artykułu.

Kto i dlaczego uczy się samodzielnie?

Według kryterium wieku w dydaktyce języków obcych wyróżnia się tradycyjnie trzy grupy uczących się: *young beginners* – dzieci poniżej 10/11 lat, powyżej tej granicy wiekowej ztraca się zdolność opanowywania języka obcego

tak jak ojczystego; *teenagers* – młodzież szkolna mniej więcej do wieku maturalnego, czyli do 18 lat; *adults* – dorośli powyżej 18 lat. (Komorowska 2004b). O nauczaniu autonomicznym, bądź o jego elementach, można mówić zapewne w odniesieniu do wszystkich wymienionych grup, ale największą skuteczność i efektywność obserwujemy w grupie dorosłych. Jest to uwarunkowane różnymi czynnikami, które można umownie podzielić na zewnętrzne i wewnętrzne (Komorowska 2004b).

CZYNNIKI ZEWNĘTRZNE

Czynniki zewnętrzne, w dużym uproszczeniu, to czas i koszty. Dla studiujących na kierunkach filologicznych uczenie się języka jest procesem centralnym, ale nawet jeśli uwzględnimy popularność tych studiów, musimy przyznać, że jest to grupa stosunkowo nieliczna. Zdecydowana większość dorosłych opanowuje język obcy niejako paralelnie do innych aktywności życiowych i zawodowych, najczęściej biorąc udział w różnego rodzaju kursach. Największą inwestycją w nauczaniu autonomicznym jest materiał dydaktyczny. Jakąkolwiek opcję wybierzemy: specjalny podręcznik, platformę online czy kurs wideo, bilans ekonomiczny wypadnie zawsze na korzyść samodzielnego uczenia się.

Autonomiczna nauka wymaga niewątpliwie inwestycji czasowej, ale jednocześnie pozwala wygodniej i efektywniej zorganizować pracę. Można uczyć się wtedy, kiedy ma się na to ochotę, niezależnie od tego, gdzie się jest: w podróży, podczas treningu sportowego, bezsennej nocy. Wydaje się, że właśnie ta dowolność decyduje

o tym, że *Selbstlernen* wybierają często osoby nawet bardzo dobrze sytuowane, które byliby stać na naukę w systemie kursowym.

Jeszcze innym czynnikiem zewnętrznym decydującym o rozpowszechnianiu się uczenia autonomicznego są nowe technologie. Dziś nie potrzebujemy obligatoryjnie fizycznej obecności nauczyciela, żeby posłuchać poprawnej wymowy. Nie ma też absolutnej konieczności fizycznego kontaktu z rodzimymi użytkownikami języka obcego, żeby znaleźć się w zaimprovizowanej sytuacji językowej. Dysponujemy innymi możliwościami – Internet, płyty CD, kursy wideo oraz platformy online. Materiały dydaktyczne do samodzielnej nauki są przygotowywane z wielką dbałością o szczegóły: nagrania z udziałem profesjonalnych aktorów oraz według profesjonalnego scenariusza (np. scenariusz do kursu wideo Władysława Miodunki *Let's learn Polish* napisała jedna z najbardziej znanych w tej branży specjalistek, Ilona Łepkowska, por. Miodunka 1996). Na aktorów biorących udział w nagraniach do omawianych podręczników wydawnictwa Langenscheidt przeprowadzony był specjalny *casting*, między innymi szczególną uwagę zwracano na cechy charakterystyczne brzmienia głosów, ich typowość dla danego kraju, np. w nagraniach do książki hiszpańskiej z tej samej serii wybierano niskie głosy kobiece, bo takie są dla Hiszpanii typowe, w nagraniach do podręcznika polskiego odwrotnie – preferowano raczej głosy wysokie, bo te w Polsce przeważają (*Autorenbriefing für Praktisches Lehrbuch* 2005). Nagrania do podręcznika polskiego zostały wykonane w Warszawie, w studiu Teatru Polskiego Radia, a całość była prowadzona przez znanego reżysera dźwięku – efekt jest naprawdę imponujący.

Rozwój mediów bardzo sprzyja rozszerzaniu się *Selbstlernen*. Internet umożliwia naukę w tandemach wirtualnych, bądź realnych. Coraz bardziej popularne są kursy e-learning. W krajach niemieckiego obszaru językowego jest to silna, wciąż rosnąca tendencja. Ostatnio bardzo modny jest tzw. *microlearning*, polegający na opanowywaniu niewielkiego materiału: wybranej jednostki gramatycznej, leksykalnej lub tematycznej. Taka mikrolekcja wpleciona jest np. w ulubione nagrania muzyczne lub grę komputerową, a jej opanowanie ma być rodzajem zabawy i relaksu. Lekkość i elementy rozrywki w uczeniu decydują o dużej popularności tej metody wśród ludzi młodych.

CZYNNIKI WEWNĘTRZNE

Obok wskazanych czynników zewnętrznych, nie mniej istotne przy wyborze autonomicznej metody uczenia się są czynniki wewnętrzne, nazwijmy je motywacyjno-charakterologicznymi. Osoby uczące się w systemie *Selbstlernen*

najczęściej reprezentują tzw. motywację łączoną: instrumentalno-integrującą (Komorowska 1987) – chcą się nauczyć języka, bo potrzebują go jako narzędzia do osiągnięcia innego celu, np. podjęcia pracy lub studiów za granicą, jednocześnie są też zainteresowane kręgiem kulturowym danego języka i realiami kraju. Badania nad sukcesem i niepowodzeniem w nauce języków obcych potwierdzają bardzo duży związek tego typu łączonej motywacji z sukcesem w nauce (Komorowska 1987; Majewska 1991).

W słowie *charakterologiczny* zaszyfrowane są pewne cechy osobowościowe, które mogą decydować o przekładaniu uczenia się autonomicznego nad to w systemie klasowym. Są to najczęściej: niechęć wobec autorytetu nauczyciela oraz rutynowych metod nauczania, a przede wszystkim negowanie systemu kontroli klasowych. Osoby preferujące naukę autonomiczną często traktują nauczanie tradycyjne jako *ex definitione* nieatrakcyjne. Znaczenie może mieć lęk przed ośmieszeniem się wobec grupy, wreszcie przedkładanie własnej pracy indywidualnej ponad pracę grupową, częstą w warunkach klasowych (więcej na ten por. Komorowska 1987).

Podsumowując, można więc stwierdzić, że wszystkie wymienione czynniki mają wpływ na rozpowszechnianie się *Selbstlernen*. W konsekwencji materiały do autonomicznego uczenia zdobywają coraz większą popularność, są poszukiwane i dobrze się sprzedają, a to z kolei warunkuje decyzje dużych wydawnictw komercyjnych, takich jak np. niemiecki Langenscheidt³. Swoje decyzje wydawnicze oficyna ta opiera między innymi na profesjonalnych badaniach rynku, które potwierdzają rosnące zainteresowanie autonomicznym uczeniem się. Na niemieckim obszarze językowym ta tendencja przejawia się też np. w strukturze centrów językowych: jest coraz mniej lekcji i nauczycieli w tradycyjnym tego słowa znaczeniu, a coraz więcej autorów materiałów do samodzielnej nauki. Są to raczej małe wydawnictwa niż szkoły⁴.

Mimo że materiały tego typu, np. w porównaniu ze słownikami, są w produkcji bardzo drogie, między innymi ze względu na kosztowne nagrania i grafikę, Langenscheidt od lat ma w swojej ofercie serię dla początkujących (poziom docelowy B1) przeznaczoną do autonomicznego uczenia się, która obok słowników stanowi wizytówkę wydawnictwa. Jest to seria prestiżowa, co kilka lat aktualizowana zarówno pod względem językowym, jak i metodycznym. W roku 2006 po raz pierwszy podręcznik do języka polskiego ukazał się w tej serii w objętości zrównanej z tzw. „dużymi językami”, jak angielski, francuski czy hiszpański – zarówno książki, jak i nagrania są rozmiarowo prawie takie same, a także w pełni ujednolicone strukturalnie: identyczna budowa podręcznika, identyczna

struktura lekcji oraz podobna szata graficzna. Poprzednie podręczniki do języka polskiego przeznaczone do samodzielnej nauki miały mniejszą objętość (por. Lewicka, Lewicki 1994; Damerau 1967).

Jakie cechy powinien mieć materiał przeznaczony do nauczania autonomicznego?

Przede wszystkim musi to być materiał dwujęzyczny, w optymalnym wariacie z komentarzem w języku ojczystym ucznia. Na niemieckim obszarze językowym jest to czasem język medium, np. według sondażu Langenscheidta, z omawianego podręcznika korzystają często rodzimi użytkownicy innych języków, np. arabskiego lub tureckiego.

Z dwujęzycznością podręcznika związane jest tłumaczenie. Podręczniki w serii Langenscheidt są w całości tłumaczone. Na stronach wprowadzających do poszczególnych rozdziałów (*Einstiegsseiten*) czytelnik widzi obie wersje językowe i może je natychmiast porównać. Pod każdym dialogiem można znaleźć tłumaczenia poszczególnych słów i konstrukcji, natomiast kompletne tłumaczenia dialogów znajdują się w specjalnych załącznikach. Oprócz tego do podręcznika dołączony jest słownik (*Glossar*) zawierający wszystkie użyte w książce słowa i konstrukcje leksykalne z odniesieniem do poszczególnych lekcji. A zatem wszystko tłumaczone jest podwójnie, a w przypadku *Einstiegsseiten* nawet potrójnie: bezpośrednio na stronie, w słowniku pod dialogiem i w słowniku na końcu książki.

W materiale do autonomicznego nauczania preferowane są zazwyczaj programy liniowe (*curriculum lineare*). Podręczniki przeznaczone do pracy z nauczycielem pisane są raczej według programu spiralnego (*curriculum spiralne*), które wydają się bardziej atrakcyjne. (Komorowska 2004b). Zaleceniem wydawnictwa było kompleksowe omawianie zjawisk gramatycznych, wszędzie tam, gdzie to było możliwe. Stąd może się pojawiać wrażenie pewnej monotonii, np. w wymienianiu jednym tchem wszystkich możliwych funkcji przypadku, zwłaszcza jeśli są to przypadki wielofunkcyjne, jak narzędnik lub dopełniacz. Przestrzeganie zaleceń wydawniczych powinno być jednak uwarunkowane zdrowym rozsądkiem – rozdzielono więc prezentację tam, gdzie wydawało się to niezbędne ze względu na jasność wykładu. Na przykład wspomniany już, tradycyjnie bardzo wcześnie wprowadzony w funkcji prezentacyjnej narzędnik: *Jestem Niemcem, jestem Polką*, pojawia się także później w połączeniu ze środkami transportu przy okazji omawiania czasowników ruchu: *Jadę samochodem, tramwajem*. Rozdzielono również prezentowanie informacji o bierniku podając najpierw jego główną

funkcję – dopełnienia bliższe, a w osobnym rozdziale zleksykalizowane konstrukcje z przyimkami typu: *prosić o, czekać na, grać w; syrop na kaszel, sukienka w kratkę*. Niektóre polskie konstrukcje biernikowe są dla uczniów z niemieckiego obszaru językowego bardzo trudne, gdyż w języku niemieckim tłumaczone są często jako syntetyczne złożenia rzeczownikowe: *syrop na kaszel (Hustensaft), bilety na koncert (Konzertkarten)*.

Zgodnie z zaleceniem wydawnictwa, starano się także wspominać o mniej typowych zjawiskach, np. w przypadku końcówki *-ę* w rodzaju nijakim: *imię*. Czytelnik może się poczuć zagubiony i sfrustrowany, gdy taką końcówkę napotka w praktyce, a stanie się tak przecież przy każdym wypełnianiu polskiego formularza. Szczegółowość wykładu często była ograniczona miejscem i to był jeden z największych problemów przy pisaniu podręcznika.

Z niebezpieczeństwem zagubienia i frustracji wiąże się też inna cecha komentarza – przejrzystość wykładu. Aby użytkownik książki wszystko rozumiał, wykład musi być uproszczony nawet kosztem pewnych symplifikacji lingwistycznych. Na przykład ściśle gramatycznie ujmując, rzeczowniki męskie w języku polskim nie mają końcówki (dokładniej: równe są tematowi fleksyjnemu, mają końcówkę zerową). Prościej jest jednak powiedzieć, że kończą się na spółgłoskę – użyliśmy w podręczniku obu sformułowań (Majewska-Meyers, Döring 2006:18).

Adresat podręcznika

Wydawnictwo Langenscheidt ma zawsze bardzo konkretne wyobrażenie o potencjalnym czytelniku. W przypadku omawianego podręcznika jest to osoba dorosła, wykształcona, z podstawami wiedzy lingwistycznej, najczęściej znająca już inny lub inne języki obce, zwykle dobrze sytuowana, często samotna, nie mająca rodziny. Ta cecha była ważna dla charakterystyki naszych bohaterów. Dlatego zamiast planowanych sióstr, występują w książce dwie przyjaciółki, a małżeństwo jednej z nich nie jest do końca udane. W podręczniku hiszpańskim z tej serii temat rodziny pojawia się bardzo późno, choć znaczenie więzi rodzinnych jest w kulturze Hiszpanii bardzo silne.

Mając świadomość tych wszystkich uwarunkowań, podręcznik pisany był wprawdzie dla wirtualnego, ale posiadającego pewne cechy realne czytelnika. Naszą figurą czytelniczą był zagubiony na niemiecko-polskich terenach granicznych *Grenzschutzbeamter* (celnik, policjant). Nie ma już dzisiaj celników ani straży granicznej, ale podręcznik ten jest nadal polecany niemieckim urzędnikom, także policjantom i pracownikom kolei.

Z myślą o samotnych starszych osobach wprowadzono także postać tajemniczego profesora K., który żyje

według ustalonych rytuałów, np. zawsze parkuje po lewej stronie ulicy, codziennie przed wyjściem z domu żegna się z ulubionym kanarkiem itp. Ten rytm zostaje zakłócony, gdy profesor spotyka panią Ewę i pozostaje pod urokiem jej niebieskich oczu. Ten tekst, zatytułowany *Profesor K. i kolor niebieski* jest, według sondaży wydawnictwa, jednym z ulubionych fragmentów podręcznika. Dobrze się składa, bo wprowadzony jest tu bardzo trudny dla niemieckojęzycznego czytelnika problem aspektu. Opozycja rutyna-wyjątkowość jest dobrym kontekstem do przedstawiania tego zagadnienia.

Dbaliśmy o to, aby czytelnik, korzystając z podręcznika, nie czuł się zagubiony w polszczyźnie, to może bowiem prowadzić do porzucenia nauki. Ważne jest pozytywnie motywujące poczucie sukcesu w nauce. Dlatego też niektóre ćwiczenia mogą wydawać się nieproporcjonalnie łatwe w stosunku do zaprezentowanego materiału, ale jest to zabieg celowy.

I stwierdzenie może banalne, ale bardzo istotne – materiał przeznaczony do *Selbstlernen* nie może być nudny. W zasadzie żaden materiał dydaktyczny nie powinien taki być, ale w przypadku nauki autonomicznej jest to szczególnie niebezpieczne. Nudę podręcznika używanego w klasie jest w stanie przynajmniej częściowo zrekomensować inteligencja i charyzma nauczyciela/nauczycielki. Czytelnik pozostawiony sam na sam z nieciekawym tekstem, niezrozumiałym komentarzem i zbyt trudnymi ćwiczeniami, ponad naukę polskiego przedłoży inne zajęcia. Dlatego starano się uniknąć niebezpieczeństwa zanudzenia czytelnika. Najlepiej udało się to w dialogach, najmniej w komentarzach gramatycznych. Dialogi, według zaleceń wydawnictwa, musiały być rygorystycznie opracowywane: poza nielicznymi wyjątkami, nie pojawiają się w nich żadne niepoznane wcześniej konstrukcje. Mimo to udało się napisać naturalne, a nawet dowcipne teksty, co zgodnie potwierdzają zarówno aktywnie uczestniczący w procesie powstawania książki studenci z Uniwersytetu w Poczdamie, jak i nagrywający dialogi aktorzy, wreszcie czytelnicy, wyrażający swoje opinie w listach do wydawnictwa. Hanna Komorowska, która w artykule poświęconym rozwijaniu kompetencji językowej i interkulturowej w dydaktyce języków obcych omawiała nasz podręcznik (Komorowska 2007:59) wspomina również o naturalności języka: *W funkcji łącznika występują sytuacje, które z kolei umożliwiają wprowadzenie naturalnego języka, potocznych zwrotów, typowych kolokwializmów, a co więcej pozwalają też pokazać sposoby prowadzenia rozmów i ich znaczną ekspresję oraz spontaniczność, często zdumiewającą obcokrajowca.*

Wprowadzanie treści kulturowych (*Landeskunde*)

Trud napisania tej książki podjęto przede wszystkim po to, żeby czytelnik nie tylko zainteresował się językiem i kulturą, ale przede wszystkim, żeby polubił to, co polskie. Jak zauważa Komorowska (2007:60) – udało się wyważyć między nauczaniem kompetencji lingwistycznej i socjokulturowej: *Przed wszystkim jednak podręcznik ten, łącząc profesjonalizm metodyczny w prowadzeniu nauki języka polskiego z dobrze wyważoną i starannie dobraną dawką informacji socjokulturowej – poprzez swoją lekkość, humor i wdzięk, którego nie zapewnią żadne metodyczne rekomendacje – gwarantuje doskonałą promocję Polski, polskiej kultury, języka polskiego i Polaków.*

Wprowadzanie wiedzy o kraju, tzw. *Landeskunde* było równie interesującym co trudnym zadaniem. *Explicite* mogliśmy te informacje podawać jedynie w specjalnej rubryce zatytułowanej *Info*. Wybór informacji można by nazwać eklektyzmem zamierzonym. W ramach szeroko rozumianej kultury polskiej wprowadziliśmy między innymi informacje o muzyce Chopina, o specyfice podawania wagi produktów w polskich sklepach (dekagramy zamiast gramów), a także o soku malinowym jako o skutecznym środku na przeziębienie.

Informacje kulturowe wprowadzaliśmy jednak głównie *implicite*, w dialogach, tekstach, ćwiczeniach i grafikach. Tutaj ważny był tzw. *Wiedererkennungseffekt*, czyli rozpoznawanie znanych już treści kulturowych. W książce hiszpańskiej np. opozycję *wysoki-niski i gruby-chudy* wprowadzano na przykładzie ilustracji przedstawiającej słynną parę Don Kichot i Sancho Pansa. W przypadku kultury polskiej mamy bardzo niewiele takich rozpoznawalnych elementów – osoby: Fryderyk Chopin, Lech Wałęsa, Maria Curie-Skłodowska, Karol Wojtyła, a ostatnio zdecydowanie najpopularniejszy Polak w Niemczech – Robert Lewandowski. Elementy wiedzy o kulturze wprowadzano bezpośrednio, np. w przypadku dat urodzenia Karola Wojtyły i Fryderyka Chopina, bądź były zaszyfrowane. I tak np. ojciec głównego bohatera nazywa się Zygmunt Stary i mieszka w Krakowie.

Trudności wiązały się także ze specyficznym problemem, a mianowicie z silnie obecnymi w kulturze polskiej treściami historycznymi. Założeniem serii było przedstawianie kraju współczesnego bez odniesień do przeszłości, a jeśli, to w minimalnym wymiarze. O Smoka Wawelskiego stoczyliśmy z redakcją prawdziwą bitwę. Ostatecznie pomógł nam argument, że do dzisiaj potwór ze wzgórza wawelskiego obecny jest w reklamach i mediach. Wspomnianą informację o Zygmuncie Starym udało się wprowadzić tylko dlatego, że do dziś warzywa używane do

gotowania zupy nazywa się włoszczyzną, a jak wiadomo – sprowadziła je do Polski włoska żona Zygmunta Starego, Bona. Generalnie jednak stosowaliśmy się do zaleceń wydawnictwa – przedstawiliśmy Polskę współczesną. Bohaterowie mieszkają w Warszawie, ale podróżują do Krakowa, wyjeżdżają służbowo do Berlina, spędzają wakacje w polskich Tatrach. Spotykamy ich w codziennych sytuacjach – w pracy, sklepie, na zakupach, na dworcu, w czasie randki. Chorują na grypę, są zakochani, rozmawiają o jedzeniu, miłości, samochodach, egzaminach, wspominają pierwsze romantyczne spotkanie, planują wakacje itp. Taka mozaika pokazuje życie w miarę autentycznie, chociaż ograniczone do wielkiego miasta.

Odwołując się do wiedzy o Polsce, staraliśmy się osłabić pewne stereotypy, np. rozpowszechniony w Niemczech mit *pięknej Polki*. Główna bohaterka Jola jest wprawdzie atrakcyjną dziewczyną, ale przede wszystkim to wyemancypowana młoda kobieta, ma odpowiedzialną, ciekawą pracę, prowadzi świetnie samochód, podczas gdy jej partner, naukowiec o nastawieniu ekologicznym, nie zrobił jeszcze prawa jazdy. To on denerwuje się przed podróżą, podczas gdy ona znajduje czas, aby w ostatniej chwili kupić gazetę.

Struktura podręcznika

Struktura podręcznika jest identyczna (lub prawie identyczna) jak w innych książkach z tej serii wydawnictwa. Każdy podręcznik, także polski, prowadzi do poziomu B1 i zawiera następujące części:

1. Wprowadzenie i „instrukcja obsługi”. W najnowszym wydaniu tę część uzupełniono tekstem zatytułowanym *Habt keine Angst vor Polnisch!*, czyli *Nie bójcie się języka polskiego!*, gdzie podjęto próbę obalenia utrwalonego poglądu, że język polski jest niezwykle trudny.
2. Lista terminów gramatycznych i skrótów używanych w komentarzach gramatycznych oraz w słowniku. Wyjaśnienia te ułatwiają korzystanie z książki.
3. Dwadzieścia jednostek lekcyjnych o mniej więcej tej samej objętości.
4. Cztery testy kontrolne po każdym pięciu lekcjach.
5. Szczegółowy klucz do wszystkich ćwiczeń.
6. Kompletne tłumaczenie dialogów. W specjalnym aneksie zamieszczono tłumaczenia dialogów, w miarę możliwości dosłowne, w przypadku frazeologizmów podano tłumaczenia literalne oraz niemiecki odpowiednik frazeologiczny. Nie ma nikogo, kto naszemu czytelnikowi pomoże wyjaśnić pewne metafory, stąd konieczność takiego podwójnego przekładu.

7. Tabele gramatyczne, szczególnie ważne dla potencjalnego czytelnika serii, kognitywnie uczącego się dorosłego, preferującego systematyczne, ustrukturyzowane formy.
8. Słownik – zawiera wszystkie słowa i frazy użyte w podręczniku z odniesieniem do odpowiedniej lekcji, co ułatwia przeszukiwanie. Podawane w parach formy aspektowe, najczęściej są podwójnie notowane, zwłaszcza w przypadku form nieregularnych, np.: *ogłądać-obejrzeć*. Czasownik można odszukać pod tymi dwoma hasłami. Rozsadza to objętościowe ramy słownika w porównaniu z innymi językami, gdzie bezokolicznik notowany jest tylko raz. Aspekt jest dla Niemców w ogóle problemem trudnym nie tylko ze względu na nieprzekładalną specyfikę postrzegania kategorii czasowych, ale też ze względu na leksykę. Polski czasownik jest dla cudzoziemca raczej problemem leksykalnym niż gramatycznym. Trzeba się nauczyć pary aspektowej, czyli nie jednego ale dwóch leksemów. Do najnowszego podręcznika dołączone jest nagranie słownika na CD lub mp3.
9. Do każdego zestawu dołączono oprócz książki dwie płyty kompaktowe (dialogi i *Hörtraining*) – zawierające ćwiczenia na słuchanie i mówienie. Dialogi nagrane są w dwóch wersjach, pierwsza w naturalnym tempie z podkładem dźwiękowym, np. hejnał z Wieży Mariackiej w Krakowie, zapowiedzi pociągów na dworcu, szum ulicy, muzyka w kawiarni. Druga jest specjalnie opracowana, cyfrowo spowolniona i pozbawiona tła dźwiękowego. *Hörtraining* zawiera ćwiczenia rozwijające sprawność rozumienia ze słuchu oraz mówienia. Każdej jednostce lekcyjnej przyporządkowano 8 do 12 ćwiczeń. Wszystkie polecenia są nagrane po niemiecku. Ćwiczenia, podobnie jak dialogi, nagrano w studiu Teatru Polskiego Radia w Warszawie.



ZAŁĄCZNIK 1. PRZYKŁADOWE STRONY PODRĘCZNIKA

(link dostępny w elektronicznej wersji artykułu)

Struktura lekcji

Każda lekcja podzielona jest na następujące części:

1. *Einstiegseite* – strona wprowadzająca.
2. Część nazywana *Co nowego*, zawierająca krótkie wprowadzenie problematyki gramatycznej przedstawionej w rozdziale.
3. Dialog – rozwijający i ilustrujący problematykę gramatyczną i komunikacyjną z zamieszczonym bezpośrednio pod tekstem tłumaczeniem wybranych słów i zwrotów z tekstu wprowadzającego i dialogu.

4. *Grammatik* to część zawierająca szczegółowe wyjaśnienie problematyki gramatycznej, tam gdzie to możliwe – z tabelami. Każdy akapit ma odniesienia do ćwiczeń. Największym problemem w tej części był brak miejsca na szczegółowe wyjaśnienia, niektóre problemy przedstawiano z konieczności selektywnie i skrótowo, co oczywiście nie jest optymalnym rozwiązaniem w przypadku materiału dydaktycznego dla samodzielnie uczących się;
5. *Info* – rubryka zawierająca kulturowe informacje o kraju. Ze względu na ograniczenia miejsca nie jest zamieszczona we wszystkich jednostkach lekcyjnych.
6. Ćwiczenia – w zależności od lekcji 8-12 ćwiczeń w jednostce lekcyjnej, podobna liczba w treningu słuchowym. Mówiąc o ćwiczeniach, dotykamy wielu różnych zagadnień:
 - polecenia – muszą być sformułowane po niemiecku, z przykładem, dla uniknięcia niejednoznaczności, która może prowadzić do błędu nietrafności (uczeń nie potrafi rozwiązać ćwiczenia nie dlatego, że nie zna języka, lecz dlatego, że nie rozumie polecenia, por. Neuner 1996; Komorowska 2007);
 - *feedback* – rozwiązania wszystkich ćwiczeń muszą być umieszczone w kluczu. Ta konieczność w dużym stopniu decyduje o wyborze typu ćwiczeń. Ich rodzaj był podyktowany przede wszystkim możliwością jednoznacznego rozwiązania. Stąd stosunkowo mało w naszym podręczniku ćwiczeń kreatywnych, polegających na samodzielnym tworzeniu tekstów, ponieważ trudno jest przekazać informację zwrotną po takim ćwiczeniu, gdyż istnieje wiele jego rozwiązań, które trudno umieścić w kluczu (Somecke 1983). Zastępczo używane są ćwiczenia polegające na dopasowywaniu do siebie części zdań lub konstrukcji (Neuner 1996).

Podsumowanie

Tak blisko, a tak daleko – ta fraza trafnie ilustruje sąsiedztwo polsko-niemieckie. Zarówno wydawnictwo Langenscheidt, jak i autorzy książki starali się poprzez omawiany podręcznik przybliżyć niemieckiemu czytelnikowi sąsiada – topograficznie wprawdzie bardzo bliskiego, a jednak niedostatecznie znanego. Książka służyła i służy nadal wielu osobom z niemieckiego kręgu językowego w opanowywaniu podstaw polszczyzny. Jest cierpliwym przewodnikiem prowadzącym przez gramatykę i leksykę, otwiera też furtkę do nieznanego świata polskiej kultury.

Omówiony podręcznik jest w dalszym ciągu jedynym na niemieckim rynku, profesjonalnym materiałem

do samodzielnej nauki języka polskiego jako obcego. Różni się w sposób istotny od innych podręczników do języka polskiego obecnych na niemieckim i polskim rynku. Jest graficznie skromniejszy, ustrukturyzowany systematycznie według *curriculum linearnego*, z ćwiczeniami o ograniczonej typologii. Omawiany podręcznik od lat cieszy się dużym powodzeniem i był wielokrotnie wznawiany. Wkrótce ukaże się kolejna wersja podręcznika. Mamy nadzieję, że zachęci kolejne osoby do bliższego kontaktu z Polską.

Podręcznik opublikowało niemieckie wydawnictwo Langenscheidt w serii przeznaczonej dla osób samodzielnie uczących się języka obcego. Publikacja była wielokrotnie wznawiana, obecny tytuł: *Polnisch mit System. Grundkurs für Selbstlerner*.

BIBLIOGRAFIA

- *Autorenbriefing Praktisches Lehrbuch Langenscheidt Internes Material* (2004)
- Damerau, N. (1967) *Langenscheidts Praktisches Lehrbuch Polnisch*. München: Langenscheidt.
- Dickinson, L. (1993) Aspects of Autonomous Learning. W: *ELT Journal*, nr 47/4 Oxford: OUP.
- Doyé, P. (1996) *Typologie der Testaufgaben für den Englischunterricht*. München: Langenscheidt.
- Häussermann, U., Piepho, H.-E. (1996) *Aufgaben-Handbuch. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: Langenscheidt.
- Komorowska, H. (1987) *Sukces i niepowodzenie w nauce języków obcych*. Warszawa: WSiP.
- Komorowska, H. (2002) *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Krytyka. Ocena. Testowanie*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska, H. (2004a) Learner Autonomy in Foreign Language Learning. W: C. Badstuebner-Kizik i in. (red.) *Sprachen Lehren – Sprachen Lernen*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Komorowska, H. (2004b) *Programy nauczania w kształceniu ogólnym i kształceniu językowym*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska, H. (2007) Konstrukcja materiałów nauczania a rozwijanie kompetencji językowej i interkulturalnej w dydaktyce języków obcych (na przykładzie podręcznika do nauczania języka polskiego M.Majewskiej-Meyers. W: *Poradnik Językowy*, nr 6.

- Lewicka, G., Lewicki, R. (1994) *Langenscheidts Praktisches Lehrbuch Polnisch. Ein Standardwerk für Anfänger*. München: Langenscheidt.
- Majewska, M. (1991) *Uwarunkowania sukcesu i niepowodzenia w opanowywaniu języka polskiego jako obcego oraz charakterystyka najczęściej popełnianych błędów*. [nieopublikowana praca doktorska]. Uniwersytet Warszawski.
- Majewska-Meyers, M., Döring, S. (2006) *Praktisches Lehrbuch Polnisch. Ein Standardkurs für Selbstlerner, Langenscheidt*. Obecny tytuł: *Polnisch mit System*. München: Langenscheidt.
- Miodunka, W. (1996) *Uczmy się polskiego. Let's learn Polish Polska*. Warszawa: Fundacja Upowszechniania Nauki.
- Neuner, G. (1996) *Langenscheidts Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. München: Langenscheidt.
- Solmecke, G., (1993) *Texte hören, lesen und verstehen*. München: Langenscheidt.

DR MAŁGORZATA MAJEWSKA-MEYERS Wykładowca języka i kultury polskiej na Uniwersytecie w Poczdamie. Zajmuje się glottodydaktyką polonistyczną. Prowadziła i współorganizowała warsztaty metodyczne oraz szkolenia dla nauczycieli języka polskiego jako obcego w Polsce i w Niemczech. Koordynatorka projektów naukowych i dydaktycznych oraz współautorka podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego.

- 1 W tekście używana jest terminologia niemiecka, natomiast w literaturze przedmiotu częściej spotyka się termin angielski *autonomous learning* (por. Dickinson 1993).
- 2 Takie proste przeciwstawienie jest oczywiście uproszczeniem. W istocie rzecz jest bardziej skomplikowana. Uczenie się autonomiczne występuje także w warunkach klasy szkolnej: (...) *learner autonomy in the language classroom is viewed as learner-centredness, i.e. instruction which takes learners' need, interests and abilities into consideration in planning the language course, syllabus design and decision-making related to learning objectives, learning place, methods and contents. The learner is encouraged to take responsibility for his own learning as well as for monitoring and assessing his performance* (za: Komorowska 2004a). Tego typu szczegółowe rozważania przekraczają jednak ramy prezentowanego tekstu.
- 3 Założony w 1856 r. dom wydawniczy Langenscheidt należy do najstarszych i najbardziej znanych lingwistycznych wydawnictw niemieckich. Wydaje głównie słowniki i podręczniki do nauki języków obcych. Jako jedno z nielicznych wydawnictw tego typu publikuje również materiały naukowe lub popularnonaukowe poświęcone refleksji nad procesem opanowywania języków obcych.
- 4 W większości uniwersyteckich centrów językowych pracują osoby zajmujące się opracowywaniem materiałów przeznaczonych do samodzielnej nauki – materiały takie wymagają specjalnego przygotowania przed wstawieniem ich do wewnętrznych sieci i na platformy intranetowe.

Nauczanie języka niemieckiego wczoraj i dziś – kilka refleksji po lekturze przedwojennych podręczników

EMILIA PODPORA-POLIT

Moje nietypowe hobby zaczęło się niewinnie: na jednym z portali aukcyjnych przypadkiem znalazłam i kupiłam podręcznik do języka niemieckiego z 1936 r. Od tego czasu moja półka systematycznie zapełnia się takimi „starociami” (najstarszy pochodzi z 1902 r.), a ja, biorąc je do ręki, mam wrażenie odbywania podróży w czasie. Chciałabym się podzielić z czytelnikami *Języków Obcych w Szkole* spostrzeżeniami na temat zawartości tych niemal już wiekowych podręczników. Czy współczesne, kolorowe, multimedialne książki do nauki języków obcych mogłyby jeszcze coś z nich zaczerpnąć?

uż na wstępie należy przyznać, że przedwojenne podręczniki nie zachęcają do nauki. Przydługie, często utrzymane w moralizatorskim tonie teksty, czarno-biała szata graficzna, brak obudowy multimedialnej – te mankamenty współczesny nauczyciel zauważy już po pobieżnym przekartkowaniu dowolnego podręcznika z tamtych czasów. Jednym słowem, ani nie są atrakcyjne wizualnie, ani nie przyciągają treścią. Również ja odniosłam takie wrażenie. Dopiero bliższe zaznajomienie się z tymi materiałami pozwoliło mi dostrzec ich zalety i uświadomiło pewne niedostatki we współczesnych podręcznikach.

Do podręczników, które chciałam poniżej przedstawić i do których będę się odwoływać w tym artykule, należą następujące pozycje:

1. Dewitzowa, W., Kern, R., Żółtkowska, G. (1935) *Wir lernen Deutsch II + Methodischer Teil*. Lwów: Państwowe Wydawnictwo Książek Szkolnych (podręcznik dla I klasy gimnazjum).
2. Łempicki, Z., Elgert, G. (1936) *Deutsch*. Lwów-Warszawa: Książnica-Atlas (podręcznik dla III klasy gimnazjum).
3. Piprek, J. (1937) *Unser Viertes Deutsches Buch*. Lwów: Wydawnictwo Zakładu Narodowego Imienia Ossolińskich (podręcznik dla IV klasy gimnazjum).

Cele i metody nauczania

W latach trzydziestych XX wieku szkolnictwo polskie przeszło wiele reform. W 1932 r. została wprowadzona sześcioletnia szkoła średnia, obejmująca czteroletnie gimnazjum i dwuletnie liceum. Języki obce usunięto ze szkół powszechnych, uczeń zaczynał edukację językową w gimnazjum (pierwszy język). W liceum kontynuował naukę języka z gimnazjum oraz rozpoczynał naukę drugiego języka obcego. W nauczaniu szkolnym dominował wówczas język niemiecki. W 1934 r. uczyło się go 108 867 uczniów. Dla porównania dodajmy, że w tym samym czasie francuskiego uczyło się 52 993 uczniów, a angielskiego 2903. Język rosyjski był wykładany tylko w ośmiu średnich szkołach prywatnych (Cieśla 1974:253).

W nauczaniu szkolnym realizowano trzy podstawowe cele (por. Cieśla 1974:252):

1. *cel utylitarno-praktyczny, tj. względnie poprawne i swobodne wypowiedzanie myśli w języku obcym;*
2. *przygotowanie do czytania i zrozumienia łatwych tekstów, napisanych językiem współczesnym;*
3. *cel kształcący materialny, osiągnąć przez zapoznanie uczniów z wszelkimi przejawami życia obcego narodu, i formalny – przez ćwiczenie władz umysłowych i zmysłu estetycznego.*

Obecnie nadrzędnym celem szkolnej edukacji językowej jest *skuteczne porozumiewanie się w języku obcym, w mowie i piśmie* (MEN 2008:42). Nacisk położony jest na efektywną komunikację, przy czym poprawność językowa nie odgrywa najważniejszej roli. Drugim istotnym celem nauczania jest kształtowanie *postawy ciekawości, tolerancji i otwartości wobec innych kultur*. Wymagania ogólne kształcenia językowego, zarówno w gimnazjum, jak i liceum, obejmują poznanie środków językowych oraz nabycie umiejętności rozumienia, tworzenia i przetwarzania wypowiedzi oraz reagowania na nie.

Widać zatem, że zarówno w latach trzydziestych ubiegłego wieku, jak i współcześnie podstawowym celem nauczania języków obcych w szkole jest zdolność porozumiewania się w języku obcym. Należy przy tym zauważyć, że w tamtych czasach za priorytet uznawano rozwijanie umiejętności mówienia (konwersacji). Dużą wagę przykładano również do rozumienia tekstów czytanych. Brakowało zaś zadań rozwijających umiejętność słuchania oraz pisania. Obecnie wszystkie sprawności, tj. czytanie, słuchanie, pisanie i mówienie, traktowane są równorzędnie. Inaczej rzecz się ma z *zapoznawaniem uczniów z wszelkimi przejawami życia obcego narodu*. W latach trzydziestych XX wieku uczeń na lekcji języka obcego otrzymywał naprawdę dużą dawkę wiedzy m.in. o kulturze, geografii, historii krajów niemieckojęzycznych oraz poznawał wiele tekstów w oryginale (np. bajki, piosenki). Poznanie obcej kultury nie było jednakże celem samym w sobie, ale *miało stać się podstawą wychowania obywatelsko-państwowego, miało służyć lepszemu poznaniu wartości własnego narodu i jego kultury na tle obcym* (Cieśla 1974:274).

Obecnie przekazywane są *elementy wiedzy o krajach obszaru nauczanego języka oraz o kraju ojczystym, z uwzględnieniem kontekstu międzykulturowego oraz tematyki integracji europejskiej* (MEN 2008:34). W podręcznikach teksty autentyczne, których adresatem jest rodzimy użytkownik języka obcego, przeplatają się z tekstami sztucznie spreparowanymi – powstałymi na potrzeby nauczania. W obowiązującej podstawie programowej nie ma zaś zapisu odpowiadającego *celowi formalnemu*, którym było ćwiczenie władz umysłowych i zmysłu estetycznego.

W dwudziestoleciu międzywojennym języków obcych uczono metodą bezpośrednią, do której rozpowszechnienia doprowadziła książka Wilhelma Viëtora *Der Sprachunterricht muss umkehren!* (Cieśla 1974:267). Podstawę tej metody stanowiło założenie, że nauczanie języka przebiega tak samo jak przyswajanie języka przez dziecko, a jej głównym celem jest czynne opanowanie języka. Z tego powodu starano się całkowicie wyeliminować język ojczysty, pierwszeństwo miała sprawność mówienia

oraz fonetyka, a naukę słów zastąpiło zapamiętywanie całych zdań, tak aby uczeń arefleksyjnie posługiwał się językiem obcym (Szulc 1997:134). Analizowane przeze mnie podręczniki szkolne nie realizują w pełni zasad metody bezpośredniej, gdyż np. zawierają listy słów, czytanki, tłumaczenia w języku polskim. Widać wyraźnie, że ich podstawę stanowi metoda mieszana, łącząca elementy metody gramatyczno-tłumaczeniowej i bezpośredniej. Metoda bezpośrednia nie sprawdziła się bowiem w warunkach szkolnych, w których służące zapamiętywaniu ciągle powtórzenia były niemożliwe, a materiał dydaktyczny wymagał selekcji i gradacji (Szulc 1997:134-135). Przedwojenne podręczniki odzwierciedlają założenia metody mieszanej, gdyż:

1. W centrum procesu dydaktycznego znajduje się zarówno mówienie, jak i czytanie.
2. Brakuje w nich zadań rozwijających poprawną wymowę.
3. Czytanki, które stosowano zamiast dialogów, odnoszą się do życia codziennego, historii i kultury krajów niemieckojęzycznych.
4. Porównuje się język obcy z językiem ojczystym.
5. Gramatyki uczono metodą dedukcji (od reguły do wypowiedzi językowej), a nie indukcji (od wypowiedzi językowej do reguły), jak zalecała metoda bezpośrednia (Szulc 1997:136-137).

We współczesnej dydaktyce języków obcych już czwartą dekadę prym wiedzie podejście komunikacyjne, łączące cechy różnych, wypracowanych na przestrzeni lat metod. Zgodnie z tym podejściem, celem nauki jest osiągnięcie kompetencji komunikacyjnej *rozumianej jako umiejętność efektywnego porozumiewania się w sposób odpowiadający danej sytuacji* (Komorowska 2002:27). Poprawność językowa (np. gramatyczna czy fonetyczna), o ile jej brak nie zakłóci komunikacji, nie jest najważniejsza. Ważne jest nabycie umiejętności skutecznego uzyskiwania i przekazywania informacji (tamże). W dzisiejszych podręcznikach możemy zatem znaleźć zadania, które można odnieść do popularnej w okresie międzywojennym metody mieszanej, np. czytanki tematycznie nawiązujące do sytuacji życia codziennego, pytania do tekstów. Ale podejście komunikacyjne zapewnia większą swobodę i różnorodność w nauczaniu (eklektyzm), nie faworyzuje żadnej sprawności, jak to się działo wcześniej, ale umożliwia równomierny rozwój wszystkich umiejętności językowych, zarówno receptywnych, jak i produktywnych.

Efektywnym narzędziem rozwijania kompetencji komunikacyjnej na lekcji jest zadanie, czyli *każde celowe działanie, uważane za konieczne, by rozwiązać jakiś*

problem, wypełnić zobowiązanie lub zrealizować dążenie (Rada Europy 2003:21). Aby zadanie stanowiło skuteczny środek do osiągnięcia kompetencji komunikacyjnej, powinno (por. Kabzińska 2014:48):

- mieć jasno sprecyzowany cel;
- skupiać uwagę ucznia przede wszystkim na treści; forma i poprawność językowa są na drugim miejscu;
- skłaniać do wnioskowania, wyrażania własnego zdania i wymiany informacji;
- interesować i angażować uczniów.

Zadania symulujące prawdziwe sytuacje komunikacyjne, jak np. zamawianie posiłków czy kupowanie biletów, przygotowują ucznia do aktywnego posługiwania się językiem w warunkach pozaklasowych. Takich zadań nie znajdziemy w przedwojennych podręcznikach, ale już wtedy zachęcano uczniów do wyrażania własnej opinii, oceny i doświadczeń.

Również kompetencja międzykulturowa, chociaż wtedy jeszcze nie używano tego pojęcia, odgrywała istotną rolę w przedwojennej szkole. Uczeń uczył się języka obcego nie tylko po to, by nabyć określone umiejętności językowe, ale także po to, aby dogłębnie poznać obcą kulturę. Z programu nauczania wynikało, że nauka ta miała za zadanie *budzić uczucia humanitarne i solidarność ogólnoludzką* (Cieśla 1974:273). Cele te pokrywają się z tym, co kryje się pod obecnie stosowanym pojęciem kompetencji międzykulturowej. Obejmuje ona m.in. wiedzę o obcej kulturze, postawę otwartości i gotowość do kontaktu z nią (Jaroszewska 2015:61).

Warto też dodać, że w przedwojennej szkole kładziono nacisk na korelację nauki języków z łaciną, historią i geografią (Cieśla 1974:252). Współczesne nauczanie języków obcych również powinno mieć charakter międzyprzedmiotowy. Aby w pełni zrealizować zawarte w podstawie programowej treści nauczania (15 zakresów tematycznych), konieczne jest sięgnięcie po wiedzę przekazywaną m.in. na lekcjach historii, biologii czy geografii. Korelacja międzyprzedmiotowa jest też niezbędna, aby osiągnąć główny cel kształcenia ogólnego, jakim jest wszechstronny rozwój ucznia. Anna Jaroszewska (2012:20) słusznie stwierdza, że *bez określonej wiedzy faktograficznej, jak również bez wykształconych postaw czy wypracowanych strategii działania, potencjał komunikacyjny ucznia będzie znacząco mniejszy (...) Międzyprzedmiotowa korelacja treści kształcących jest więc warunkiem koniecznym optymalizacji procesów kształcąco-wychowawczych, które powinny zachodzić także na lekcji języka niemieckiego.*

Widać zatem, że postulat korelacji nauki języków z innymi przedmiotami wciąż jest aktualny.

Budowa podręczników

Analizowane przeze mnie podręczniki do gimnazjum zawierają rysunki lub fotografie i charakteryzują się podobną strukturą. Książka Jana Pipeka składa się z dwóch części, przy czym pierwsza zawiera wyłącznie teksty, druga zaś obejmuje listę słów, wyjaśnień, ćwiczenia i gramatykę. Podobnie zbudowany jest *Deutsch Z.* Łempickiego i G. Elgerta. Najpierw pojawiają się teksty, potem ćwiczenia, następnie gramatyka oraz słowniczek niemiecko-polski. Z kolei podręcznik *Wir lernen Deutsch* podzielony został na dwa osobne tomy. W pierwszym z nich znajdziemy teksty, w drugim znajduje się słownictwo, ćwiczenia gramatyczne, pytania do tekstów, gramatyka ujęta tabelarycznie oraz słowniczek niemiecko-polski. Tytuł drugiej części: *Methodischer Teil*, może sugerować, że mamy do czynienia z poradnikiem metodycznym dla nauczycieli. Jednakże już po pobieżnym przejrzaniu jego zawartości zauważymy, że stanowi on całość z pierwszym tomem.

Słownictwo

Podręcznik Jana Pipeka zwraca uwagę sposobem prezentacji słownictwa. Nie znajdziemy w nim często stosowanego słowniczka niemiecko-polskiego na końcu książki. Słownictwo objaśniane jest na bieżąco w drugiej części książki, w odniesieniu do poszczególnych tekstów. Jednakże nie ten fakt jest tutaj najważniejszy. Nowe słownictwo jest prezentowane na pięć sposobów, poprzez:

- podanie odpowiednika w języku polskim, np. *die Wurzel, die Wurzeln – korzeń* (s. 143), *leidlich – znośnie, miernie* (s. 167);
- parafrazę w języku niemieckim, np.: *der Schlot, die Schlote – der Schornstein einer Fabrik* (s. 143), *flitzen – wie ein Pfeil fliegen* (s. 148);
- podanie synonimu w języku niemieckim, np.: *beschränken – begrenzen* (s. 155), *die Muße – die Zeit* (s. 156);
- poprzez wskazanie pochodzenia nowej jednostki leksykalnej, odniesienie jej do określonej rodziny wyrazów, np.: *das Muster – du kennst „musterhaft“* (s. 167), *die Unterstützung von „stützen“* (s. 192);
- wskazanie analogii w budowie w odniesieniu do innych wyrazów, np.: *verklingen – von „klingen“ so wie „vergehen“ von „gehen“* (s. 167).

W podobny sposób nowe słownictwo wyjaśnione jest w książce do III klasy gimnazjum. Trudniejsze zdania i wyrażenia zastąpione zostały łatwiejszymi, np. *die Arbeit fällt mir schwer – die Arbeit ist für mich schwer* (s. 98), *er pflegte zu machen – er machte gewöhnlich* (s. 100). Również bardziej skomplikowane konstrukcje gramatyczne zostały potraktowane tak samo, np.: *ohne aufzustehen*

– *wobei sie nicht aufsteht* (s. 100), *er ließ ihn zusammenfahren – er machte, dass er zusammenfuhr* (s. 110), *Holz ist billig zu haben – man kann billig Holz kaufen* (s. 125).

Przyznam, że taki różnorodny sposób prezentacji słownictwa pozytywnie mnie zaskoczył. Jestem przyzwyczajona do list słów, np. po każdym rozdziale, i słowniczków na końcu podręcznika, składających się z wyrazów niemieckich i ich ekwiwalentów w języku polskim. Pomimo że zaleca się, by od razu nie tłumaczyć słownictwa na język polski (por. Komorowska 2002:117), dwujęzyczne listy słów i wyrażen są praktyką powszechną. Pojawiają się nie tylko na końcu książki, ale czasami nawet po każdym rozdziale. Wyjaśniając nowe słownictwo, Piprek odwołuje się przede wszystkim do już nabytej przez uczniów wiedzy językowej, umożliwiając im samodzielne odkrycie znaczenia słów czy zdań na podstawie kontekstu językowego. Tworzenie odniesień i skojarzeń oraz integrowanie nowego słownictwa z już znanym należy do skutecznych strategii pamięciowego opanowywania leksyki (Kubiczek 2012:89). Ponadto prezentowanie związków znaczeniowych pomiędzy poszczególnymi wyrazami, których źródłem jest ich wspólne pochodzenie, łączenie słów w rodzinny wyrazów, przywoływanie synonimów, eksponowanie podobieństwa w budowie i znaczeniu słów – wszystkie te czynności sprzyjają budowaniu świadomości metajęzykowej uczniów. Umiejętność ta z kolei ułatwia naukę języków obcych. Jak zauważa Agnieszka Kubiczek (2012:89), *zadania oferowane na lekcji powinny wspierać reorganizację systemu wiedzy zachęcając do grupowania, klasyfikowania, uporządkowywania i kategoryzowania wyrażen*. Sposób potraktowania leksyki przez Jana Pipeka niewątpliwie spełnia ten postulat.

Zawartość tekstów

Jak wspomniałam już powyżej, jednym z celów nauczania języka obcego w międzywojniu było przybliżenie uczniom *wszelkich przejawów życia obcego narodu*, innymi słowy – zaznajomienie ich z jego kulturą, historią, geografą, polityką, gospodarką itd.

Już po pobieżnym przeglądzie zawartości tekstowej podręczników stwierdzimy, że postulat ten był nader starannie realizowany na każdym poziomie nauczania. W książce do I klasy gimnazjum znajdziemy proste teksty o tematyce codziennej, a wśród nich oryginalne piosenki niemieckie z zapisem nutowym, jak np. *Die vier Jahreszeiten* (s. 12) czy *Wanderlied* (s. 71), oraz skrócone wiersze, jak np. *Gib ab* (s.18), *An meine Mutter* (s. 61). W podręczniku do III klasy gimnazjum również pojawiają się piosenki oraz wiersze, a ponadto teksty przybliżające życie codzienne w Niemczech, np. *Das Sachsenhaus*, *Die*

Herbstaat (s. 19), panujące tam zwyczaje, np. *Der Festtrübel* (s. 15), wydarzenia, np. *Die Leipziger technische Messe* (s.76), baśnie i legendy, np.: *Die Kinder von Hameln* (s. 24), anegdota (s. 88). Podręcznik Jana Pipeka, realizowany w ostatniej klasie gimnazjalnej, obfituje w teksty o tematyce historycznej i politycznej. W III rozdziale nakreślone zostały sylwetki sławnych Niemców, np. Albrechta Dürera czy Ryszarda Wagnera. Kolejne rozdziały przedstawiają życie niemieckiej młodzieży pracującej, życie na wsi oraz Austrię. Dodać należy, że również w tym podręczniku znajdziemy liczne wiersze, np. *Muttersprache* (s. 13), *Ein Lied vom Arbeitsdienst* (s. 95), a nawet poematy, np. *Hinter den Dünen* (s. 19), fragmenty prozy: *Gravelotte* (s. 27), *Abendmarsch* (s. 108), czy artykuły prasowe. Niektóre teksty zapisane są gotykiem niemieckim, a wszystkim towarzyszą liczne zdjęcia.

Współczesne podręczniki są z pewnością oszczędniejsze pod tym względem. Informacje na temat polityki, historii, geografii danego kraju nie wyczerpują z każdego tekstu, są, można powiedzieć, dawki z wycuciem. Jednakże to, co budzi mój żal, to fakt, że z podręczników bezpowrotnie zniknęły teksty literackie. Marginalizacja literatury w nauczaniu języków obcych rozpoczęła się właściwie w dobie metody bezpośredniej, a audiolingwalizm tylko ją pogłębił. W podejściu komunikacyjnym widać dwa różne nastawienia w stosunku do tekstów literackich. Jedno z nich neguje ich wartość dydaktyczną, a drugie wskazuje na potrzebę włączania literatury w proces nauczania. Z jednej strony, język literacki uważany jest za *zbyt odległy od języka codziennej komunikacji*, z drugiej zaś to właśnie w tekstach literackich *znajduje [on] swoje najpełniejsze uzewnętrznienie* (Seretny 2006:293). W nauczaniu języka niemieckiego zwyciężyła, niestety, ta pierwsza opcja. W 2007 r., na podstawie przeprowadzonej analizy programów nauczania języka niemieckiego, Alina Kowalczyk doszła do wniosku, że zainteresowanie tekstami literackimi jest niewielkie. Proces ten przez kolejne lata, niestety, postępował, o czym świadczy wypowiedź austriackiego dydaktyka Petera Giacomuzziego z 2011. Mówi on o pożegnaniu z literaturą na lekcji języka niemieckiego jako obcego. W tym miejscu nie chcę przywoływać ogólnie znanych argumentów przemawiających za stosowaniem literatury na lekcji języka obcego (por. Kozłowski 1991). Z przykrością muszę stwierdzić, że współczesne podręczniki znacząco zubożały pod tym względem w porównaniu z przedwojennymi.

Praca z tekstami

Wszystkie ćwiczenia odnoszące się do tekstów znajdują się nie bezpośrednio pod tekstami, ale w drugiej części podręcznika. W podręczniku do I klasy gimnazjum pytania

do tekstu (*Fragen zum Lesestück*) stanowią jednocześnie ćwiczenie mówienia (*Sprechübung*) i, co ciekawe, tylko tematycznie nawiązują do przeczytanego tekstu. Ich celem nie jest sprawdzenie stopnia zrozumienia danego tekstu, są one tylko punktem wyjścia do rozmowy na dany temat. Na przykład, po zaznajomieniu się z treścią tekstu *Ein Sonntagsausflug*, opowiadającym o jednodniowej wycieczce dwóch przyjaciół w góry, uczeń powinien odpowiedzieć na następujące pytania: *Hast du einen Großvater? Wie alt ist er? Besuchst du ihn oft? Kommt er auch zu euch? Was machst du am Sonntag? Machst du gern Sonntagsausflüge? Wie oft? Mit wem? Wohin? (...) Bist du ein Naturfreund? Hast du Vögel gern? Hast du schon Weinberge gesehen? Gibt es in Polen Weinberge? (Methodischer Teil, s. 42-43).* Tak sformułowane pytania zmuszają ucznia do zaprezentowania własnych przeżyć, doświadczeń i wiedzy.

W podręczniku do III klasy gimnazjum zawarte są pytania odnoszące się zarówno do samego tekstu, jak i ogólnie związane z jego tematyką. W podobny sposób opracowane są teksty w książce dla IV klasy gimnazjum, przy czym zawiera on więcej ćwiczeń wymagających wyrażenia własnego zdania, analizy treści, oceny bohaterów, np.:

Wie gefällt dir der Torfbauer? Was für einen Charakter besitzt er? Worin zeigt sich seine Zähigkeit? (...) Gibt es bei uns Siedler? Wo? Gibt es bei uns Torf und Moor? (...) Charakterisiere die Frau des Torfbauern! Schildere das Verhältnis zwischen dem Bauern und seiner Frau! (s. 149).

Należy zauważyć, że tego typu zadania implikują głębokie przetwarzanie informacji, co bardzo korzystnie wpływa na efektywność nauczania. Antoni Paliński (1990:27-28) stwierdza, że:

Czytający w procesie czytania jest subiektem – podmiotem działającym i poznającym: uświadamia sobie informację, ocenia ją, interpretuje. Procesy te wywierają na niego wpływ: doskonalą jego świadomość, wzbogacają jego związki myślowe i jego osobowość. W ten sposób staje się on obiektem własnych czynności. Pod wpływem tych procesów rozwijają się i doskonalą u czytającego umiejętności rozumienia dowolnego tekstu.

Inną często stosowaną w podręczniku techniką rozwijającą umiejętność rozumienia tekstu stanowi streszczenie. Możemy spotkać takie polecenia, jak: *Welches ist Hauptgedanke dieses Gedichts? (s. 142), Wovon erzählt hier der Dichter? Gib die wichtigsten Gedanken in kurzen Sätzen wieder! (s. 145), Gib den Inhalt jeden Abschnittes in einem Satz wieder! (s. 149) Stelle die wichtigsten Tatsachen des Lesestückes zusammen! (s. 156), Erzähle das Lesestück mit eigenen Worten? Was erfährst du aus dem Lesestück? (s. 157).*

Streszczenie tekstu również wymaga głębokiego przetworzenia informacji. Wbrew pozorom, jest to czynność

niezwykle złożona, składająca się z szeregu operacji kognitywnych, jak np. identyfikacja, eliminacja, grupowanie i reorganizacja informacji, konstruowanie myśli przewodniej, określanie struktury tekstu (Marzec-Stawiarska 2009:40). Z badań wynika, że streszczanie rozwija równocześnie umiejętności czytania i pisania, ułatwia zapamiętywanie słownictwa wraz z kolokacjami oraz utrwała poprawne stosowanie reguł gramatycznych (tamże).

O tym, że współczesne podręczniki wykazują widoczne zaniedbania i niedociągnięcia w zakresie kształcenia sprawności receptywnych, pisał Jan Iluk (2010:55):

Zdarza się, że w podręczniku dominuje tylko jeden typ zadań, za pomocą których kształci się umiejętności receptywne. Ponadto konstruowane zadania nie uwzględniają poziomów rozumienia tekstów. Dlatego najczęściej odnoszą się do poziomu najniższego, na którym dokonuje się identyfikacji wyrazów.

Do takich zadań należą powszechnie stosowane w podręcznikach i na egzaminach językowych ćwiczenia wyboru wielokrotnego oraz typu prawda/fałsz. Marzec-Stawiarska (2009:38) słusznie zauważa, że te techniki nie uczą odkrywania sensu tekstu, często traktują go fragmentarycznie oraz sprawiają, że po ich wykonaniu uczniowie często nawet nie wiedzą, o czym jest tekst i nie są w stanie skonstruować jego myśli przewodniej. Również z przeprowadzonej przeze mnie analizy zadań podręcznikowych wynika, że brakuje w nich zadań zmuszających uczniów do myślenia, pogłębionej refleksji nad tym, co przeczytał lub usłyszał (por. Podpora-Polit 2013, 2014). Przyznaję, że wiele nadziei pokładałam w powstających właśnie podręcznikach wieloletnich. Może brak możliwości pisania w książce zaowocuje głębszymi znaczeniowo tekstami i bardziej przemyślanymi zadaniami, nie ograniczającymi się do uzupełniania luk, wyboru wariantu a/b/c lub odpowiedzi na pytania: *co, gdzie i kiedy.*

O tym, jak ważny jest wysiłek kognitywny w procesie zdobywania wiedzy, nie tylko językowej, wiadomo już od dawna. Już ponad 100 lat temu, opierając się tylko na własnych obserwacjach i spostrzeżeniach, pisał o tym poeta i pedagog Ludwik Młynek (1910:18):

Jak należy działwę prowadzić, uczyć i wychowywać, pokazuje i uczy nas najlepiej sama przyroda. Kura, kwoka, otoczona kurczątkami na obszernym podwórku, nie znosi im gotowego pokarmu, ale znalazłszy ziarno, zwołuje doń wszystkie dzieci i każe im je sobie samym wydobyć spomiędzy śmieci. (...) Przymuszając uczniów do samodzielnej pracy, do szukania i odgadywania praw językowych i życiowych bez czyjejkolwiek pomocy: to najlepsza i najskuteczniejsza metoda w nauczaniu i wychowywaniu dzieci przy pomocy nauki języka niemieckiego w I klasie polskich szkół średnich w Galicji.

Badania naukowe w zakresie psycholingwistyki i neurodydaktyki potwierdzają tylko to, co, jak się okazuje, już ponad 100 lat temu nauczyciele znali i intuicyjnie stosowali w praktyce: nie podawanie gotowych rozwiązań i wiedzy, a zadawanie pytań, zachęcanie do szukania odpowiedzi zwiększając efektywność nauki. Obecnie propagowane nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi uwzględnia te zalecenia. Opiera się ono bowiem na (za: Żylińska 2013:286-290):

- motywacji wewnętrznej (jej źródłem jest sam proces uczenia się, odwołuje się do podświadomości, zainteresowania, ciekawości);
- rozumieniu;
- ciekawości poznawczej;
- podejściu zadaniowym;
- metodach aktywizujących i poglądowych;
- zadaniach otwartych i produktywnych,
- głębokim przetwarzaniu informacji;
- indywidualnych uzdolnieniach uczniów;
- twórczym wykorzystaniu błędów;
- pozytywnych emocjach.

Reasumując, uczeń na lekcji języka obcego powinien być aktywny, zaangażowany, zaciekawiony, a także wewnętrznie zmotywowany. Znaczącą rolę w procesie przyswajania wiedzy odgrywają również pozytywne emocje, takie jak: fascynacja, entuzjazm, radość, głód wiedzy, gdyż to one pobudzają mózg do pracy i stanowią podstawę motywacji wewnętrznej (Iluk 2013:67).

Ćwiczenia gramatyczne

W porównaniu ze współczesnymi podręcznikami, w tych przedwojennych ćwiczeniach gramatycznych jest bardzo mało. W podręczniku do I klasy gimnazjum zagadnienia gramatyczne nie są prezentowane opisowo, ale podane w formie tabelarycznej i zilustrowane odpowiednimi przykładami. Zadania polegają głównie:

- na wyszukiwaniu w tekście przedstawionych w danej jednostce lekcyjnej zagadnień gramatycznych i tworzeniu z nimi przykładowych zdań np. *Suche aus dem Lesestück Adjektive und Substantive (Maskulinum) mit dem unbestimmten Artikel ein (rodzajnik nieokreślony) und dekliniere sie in Sätzen* (s. 18), *Suche aus dem Lesestück Substantive der starken und schwachen Deklination. Bilde Sätze mit diesen Substantiven* (s. 53);
- uzupełnianiu luk w tabeli.

W podobny sposób prezentowana jest gramatyka w podręcznikach dla starszych klas. Ponadto pojawiają się pojedyncze ćwiczenia polegające na uzupełnianiu luk w kilku podanych zdaniach czy też kończeniu lub przekształcaniu podanych zdań. Każdy podręcznik zawiera na

końcu tabelaryczne zestawienie deklinacji, koniugacji itp. wraz z wyjaśnieniami w języku niemieckim.

Jeszcze raz należy podkreślić, że zadań gramatycznych jest w każdej jednostce lekcyjnej naprawdę niewiele, wskutek czego odniosłam wrażenie, że współczesne podręczniki są „przeładowane” gramatyką. Z drugiej zaś strony, zaczęłam się zastanawiać, czy i w jakim stopniu to minimum zawarte w podręcznikach było rozwijane na lekcji i w domu. Dodać należy, że funkcjonowały też wówczas specjalne podręczniki do gramatyki, z których uczniowie mogli korzystać w przypadku problemów z zagadnieniami tego typu (Cieśla 1974:271-272). Niewątpliwie musieli więcej samodzielnie tworzyć i pisać, tj. wyszukiwać w tekście i układać zdania. I to uważam za dużą zaletę tych ćwiczeń, gdyż – jak powszechnie wiadomo – im więcej wysiłku włożymy w wykonywanie danej czynności, tym więcej informacji zostaje zapamiętanych.

Status gramatyki w podejściu komunikacyjnym nie jest jednoznacznie określony. Ścierają się tutaj dwa stanowiska: skrajne, całkowicie odrzucające gramatykę, i umiarkowane, którego zwolennicy podkreślają, że gramatyka, choć jest podporządkowana komunikacji, spełnia istotną rolę w procesie nauczania (Janowska i Rabiej 2014:240). Trafnie ujęła to zagadnienie Iwona Janowska (2004:48): *Komunikacja potrzebuje gramatyki, a gramatyka „żyje” dzięki komunikacji*. W odniesieniu do podejścia zadaniowego mowa jest obecnie o refleksyjnym nauczaniu gramatyki. Polega ono na celowym zwracaniu uwagi ucznia na określone zagadnienia gramatyczne podczas wykonywania zadań komunikacyjnych. Może to być działanie zaplanowane, z góry przewidziane w strukturze zadania, lub też przypadkowe, stanowiące odpowiedź na trudności komunikacyjne (tamże:243). Z refleksyjnym nauczaniem gramatyki mamy zatem do czynienia, gdy *celem zadań staje się (...) nie tylko rozwiązywanie problemów w kontekście społecznym, ale także budzenie refleksji nad językiem/językami i rozwijanie świadomości językowej uczących się przy użyciu różnicowanych technik i form pracy* (Janowska i Rabiej 2014:243).

Jeśli przyjrzymy się bliżej zadaniom gramatycznym zawartym w przedwojennych podręcznikach, zauważymy, że podobna refleksja nad formalnymi aspektami językami jest w nich obecna. Nośnikiem wiedzy gramatycznej były jednakże nie zadania, rozumiane jako działania komunikacyjne o określonych celach, ale teksty pisane. Uczeń poznawał i rozpoznawał struktury gramatyczne w danym tekście, a następnie stosował je w praktyce, tworząc np. przy ich użyciu zdania na dowolny temat. Kompetencja gramatyczna, tak jak i leksykalna, była kształcona wyłącznie za pomocą tekstów pisanych, a niewielka ilość ćwiczeń w tym zakresie wskazuje, że poprawność gramatyczna nie

była głównym celem nauczania. Na pensum gramatyczne w podręcznikach szkolnych z pewnością miała wpływ metoda mieszana, koncentrująca się na rozwijaniu sprawności mówienia i czytania.

Podsumowanie

Nawet jeśli czytelnik mógł odnieść takie wrażenie, niniejszy artykuł nie miał na celu gloryfikacji przedwojennych metod nauczania i podręczników. Chciałam w nim zwrócić uwagę na fakt, że pewne dawno stosowane, a przez lata częściowo zapomniane, rozwiązania dydaktyczne nic nie straciły na swej wartości. Co więcej, obecny stan wiedzy psycholingwistycznej pozwala stwierdzić, że im bardziej podręcznik „wyręcza” ucznia w samodzielnym myśleniu, pisaniu, mówieniu, tym mniejsza efektywność nauczania. Na koniec oddajmy głos Marzenie Żylińskiej (2013:19), która słusznie zauważa, że:

Nauczyciele powinni umieć ocenić, jaką wartość mają konkretne zadania, co aktywizuje uczniów do pracy i wymusza aktywność neuronalną, a co jedynie odciąża ich umysły. (...) Ułatwiając uczniom pracę, hamujemy ich rozwój. Efektywna nauka możliwa jest wtedy, gdy mózg jest aktywny i wykonuje pracę.

Zadbajmy, by zadania stosowane na lekcji wykorzystywały potencjał mózgu ucznia, nawet jeśli miałyby to oznaczać powrót do „staroświeckich” metod nauczania i „niemodnych” tekstów literackich. Miejmy nadzieję, że postulat ten zostanie uwzględniony w podręcznikach kolejnych generacji.

BIBLIOGRAFIA

- Cieśla, M. (1974) *Dzieje nauki języków obcych w zarysie*. Warszawa: PWN.
- Giacomuzzi, P. (2011) *Die Literatur im DaF-Unterricht*. [online] [dostęp 12.09.2015] <<http://www.petergiacomuzzi.com/wissenschaftl-ich-es/die-literatur-im-daf-unterricht/>>.
- Iluk, J. (2010) Poprawność metodyczna podręczników do nauki języków obcych w świetle obowiązujących przepisów prawnych. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 2, 51-60.
- Iluk, J. (2013) Jak (de)motywuujemy uczniów na lekcjach języka obcego. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 4, 67-74.
- Jaroszewska, A. (2012) *Program nauczania języka niemieckiego w liceum ogólnokształcącym, liceum profilowanym i technikum*. Warszawa: Nowa Era.
- Janowska, I. (2004) Refleksyjne nauczanie gramatyki. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 6, 40-48.
- Janowska, I., Rabiej, A. (2014) Zadanie jako forma wspierania refleksyjnego nauczania gramatyki. W: *Neofilolog*, nr 43/2, 235-247.
- Jaroszewska, A. (2015) Kształtowanie kompetencji międzykulturowej – druga strona „medalu” na przykładzie polskiego systemu edukacji. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 4, 59-69.
- Kabzińska, A. (2014) Podejście zadaniowe na lekcji języka obcego. W: *Języki Obce w Szkole* nr 1, 47-50.
- Komorowska, H. (2002) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kowalczyk, A. (2007) *Literarische Texte im Sprachlernprozess. Konzepte und Beispiele für interkulturelle Didaktik der Mittel- und Oberstufe DaF*. Nysa: Oficyna Wydawnicza Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nysie.
- Kozłowski, A. (1991) *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kubiczek, A. (2012) Fazy przetwarzania informacji językowych w nauce obcojęzycznego słownictwa. W: *Neofilolog*, nr 39/1, 81-93.
- Marzec-Stawiarska, M. (2009) Dlaczego warto streszczać teksty w języku obcym. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 3, 38-42.
- MEN (2008) *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. Warszawa: MEN.
- Młynek, L. (1910) *Nauka języka niemieckiego w I klasie polskich szkół średnich w Galicji. Własne spostrzeżenia i uwagi*. Druk Zygmunta Jelenia w Tarnowie.
- Paliński, A. (1990) *Sprawności receptywne w nauczaniu języków obcych. Teoria i praktyka*. Rzeszów: Wyższa Szkoła Pedagogiczna.
- Podpora-Polit, E. (2013) O potrzebie kształcenia umiejętności krytycznego rozumienia tekstów słuchanych. W: *Lingwistyka Stosowana*, nr 7, 85-95.
- Podpora-Polit, E. (2014) Reakcja ustna na przeczytany/usłyszany tekst jako przedmiot kształcenia na poziomie ponadgimnazjalnym. W: *Konińskie Studia Językowe*, nr 2 (1), 103-112.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego*. Warszawa: CODN.
- Seretny, A. (2006) Tekst literacki w dydaktyce języka polskiego jako obcego. Między percepcją a recepcją dzieła. W: R. Cudak (red.) *Literatura polska w świecie, t. 1. Zagadnienia odbioru i recepcji*. Katowice: Gnome.
- Szulc, A. (1997) *Słownik dydaktyki języków obcych*. Warszawa: PWN.
- Żylińska, M. (2013) *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*. Toruń: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika.

DR EMILIA PODPORA-POLIT Językoznawca o specjalności glotodydaktycznej, lektorka języka niemieckiego, autorka artykułów i materiałów dydaktycznych, autorka bloga *Nauczanie niemieckiego w teorii i praktyce*, dostępnego na stronie: www.podpora-polit.pl

Kalambury jako trening komunikacyjny

MAŁGORZATA
WIATR-KMIECIAK

Nieocenionym walorem skutecznej komunikacji jest umiejętność zastępowania nieznanych lub zapomnianych słów czy zwrotów ich opisem, a więc kreatywne podejście do języka, co stanowi podstawę sprawnego posługiwania się nim. Umiejętność tę można rozwijać między innymi poprzez gry dydaktyczne, np. kalambury. Poniższy tekst pokazuje przykłady zastosowania kalamburów na zajęciach z j. rosyjskiego.

Podstawowym celem nauczania języków obcych, jak się powszechnie przyjmuje, jest kształtowanie u uczniów kompetencji komunikacyjnej, rozumianej jako umiejętność skutecznego oraz poprawnego odbierania i przekazywania informacji, zarówno pisemnych, jak i ustnych. Jest to więc, inaczej mówiąc, adekwatne do sytuacji oraz warunków komunikacyjnych językowe działanie człowieka, nakierowane na osiągnięcie konkretnych celów, jak na przykład uzyskanie informacji, wyrażenie opinii i inne (Komorowska 2003:9; Komorowska 1988:17).

Wiadomo, że celem procesu nauczania języka obcego jest, by w konsekwencji działań dydaktycznych nauczyciela oraz zaangażowania uczniów, nasi wychowankowie w miarę możliwości swobodnie zdobywali i przekazywali informacje oraz wyrażali swoje opinie w tym języku. Nie oznacza to jednak, iż osiągnięcie tego celu jest proste. Bardzo często bowiem, zamiast odwzorowywać pewne mechanizmy komunikacji w języku ojczystym (patrz m.in. Komorowska 1988:25-27), nauczyciel kładzie nacisk bardziej na poprawność językową niż na skuteczność przekazu informacji. Nawet przestrzeń, w której odbywa się komunikacja, a więc klasa szkolna, wymusza pewien schemat zachowań, a mianowicie: pytanie – odpowiedź, nie dialog czy polilog, ale „odpytywanie”. Nauczyciel zadaje pytanie, a uczeń czuje się zobowiązany udzielić oczekiwanej odpowiedzi. Dla zobrazowania takich sytuacji posłużę się przykładem. Zazwyczaj realizując temat *plan dnia, czynności rutynowe, posiłki*, zadajemy pytanie: *Что ты сегодня ел на завтрак?*, oczekując, iż uczeń udzieli nam tak zwanej odpowiedzi konkretnej, posługując się wcześniej wprowadzonym słownictwem, na przykład:

Я ел/ела бутерброды с сыром и ветчиной. Jest to, rzecz jasna, odpowiedź poprawna i językowo, i komunikacyjnie, ale, chciałoby się rzec, sztuczna. Mimo to, nie spodziewamy się raczej, że uczeń odpowie: *А я вообще не ем завтрака* lub *Я ел хлеб с сыром и чем-то ещё, но я забыл, как это сказать по-русски. Это светло-красное, это мясо*, choć takie właśnie odpowiedzi byłyby naturalnymi reakcjami językowymi. Dodam, że sama cieszę się o wiele bardziej, gdy studenci, popełniając wiele błędów, udzielają odpowiedzi „prawdziwych”, niż gdy poprawnie reprodukują wyuczone frazy. Przecież nawet gdy posługujemy się językiem ojczystym zdarza się, że pomimo posiadania dużego zasobu słownictwa, nie pamiętamy w danym momencie, bądź nie znamy, pewnych słów czy terminów. Zwykle w takiej sytuacji radzimy sobie, opisując przedmiot czy zjawisko, którego nazwy nie pamiętamy. Umiejętności tej, tak naturalnej w języku rodzimym, musimy jednak nie tylko nauczyć w języku obcym, ale też i dać na nią przyzwolenie, co, jak obserwuję przez lata pracy dydaktycznej, nie jest zadaniem prostym, i to zarówno dla uczącego się, jak i nauczyciela.

Od wielu lat jestem egzaminatorem podczas okręgowych eliminacji Olimpiady Języka Rosyjskiego, co daje mi szansę obserwować zachowania komunikacyjne nie tylko młodzieży studenckiej, ale również tej młodszej, dopiero rozpoczynającej swoją przygodę z językiem obcym. Zastanawiająca jest dla mnie pewna prawidłowość: część uczestników w dobrej wierze uczy się na pamięć słów dla nich trudnych lub wręcz niezrozumiałych, by po wylosowaniu określonego tematu (na przykład *ekologia*) „zarzucić” komisję technicznymi opisami o emisji spalin, czy efekcie cieplarnianym. Wystarczy jednak, że uczestnicy

zapomną jakiegoś wyrażenia lub zada się im proste pytanie (*A co sam/sama możesz dla środowiska zrobić?*) – i część z tych dobrze na pozór przygotowanych osób zupełnie się gubi. Nie jest to spowodowane jedynie brakami w kompetencji komunikacyjnej czy zasobie słownictwa, ale błędnym założeniem uczniów, iż oczekuje się od nich wypowiedzi „specjalistycznych”. To założenie zaś wynika na ogół z przekonania przygotowujących ich nauczycieli, że wypowiedzi wysoko punktowane to bezbłędne raporty techniczne, nasycone nieomal profesjonalnym słownictwem z danej dziedziny. Ja natomiast, oczekuję, że zdający będzie bardziej potrafił przedstawić swój stosunek do zagadnienia, nawiązać z członkami komisji dialog, zareagować prawidłowo na dodatkowe pytanie.

Stąd uważam, że należałoby pokazać naszym uczniom, lub wręcz przećwiczyć z nimi, różne warianty odpowiedzi, zwłaszcza te proste i związane z osobistymi doświadczeniami czy przekonaniem. W treningu radzenia sobie z podobnymi problemami komunikacyjnymi pomoc nam mogą takie zabawy dydaktyczne jak kalambury.

Poniżej chciałabym zaprezentować kilka ćwiczeń, które rozwijają umiejętność definiowania i opisywania nieznanymi bądź zapomnianymi wyrażeniami, czyli tworzenia kalamburów. Jest to, w moim rozumieniu, ważny element w kształtowaniu kompetencji komunikacyjnej, daje nam bowiem nie tyle wiedzę, ile narzędzie do skutecznego posługiwania się systemem językowym, tak, aby zawrzeć w naszym komunikacie treści i intencje, jakie chcielibyśmy przekazać. Zwykle uczniowie, gdy zapomną lub nie znają jakiegoś wyrażenia, milkną i nie próbują poradzić sobie z sytuacją, używając opisu, definicji, wreszcie gestu. Z mojego doświadczenia dydaktycznego wynika, iż prosta zabawa w kalambury może być skutecznym treningiem, uczącym, jak poradzić sobie w takich właśnie okolicznościach w realnej sytuacji komunikacyjnej.

Poprzez kalambury rozumiem tu zadania o charakterze zabawy dydaktycznej, podczas której uczniowie przekazują innym w formie zagadki znaczenie określonych słów lub zwrotów. Zadanie to może mieć, w zależności od naszego planu lub umowy z grającymi, formę pantomimy, rebusu, podania opisu czy definicji. Każda z tych form narzuca nieco inną relację grupa-gracz. Jeśli wybierzemy rebus czy pantomimę, większa werbalna aktywność będzie po stronie grupy, jeśli zaś tradycyjne definiowanie – po stronie gracza.

Zaproponowane poniżej gry można wykorzystać na początku lekcji/zajęć jako „rozgrzewkę językową”, można też je potraktować jako powtórkę słownictwa po zakończonym dziale. W swojej praktyce dydaktycznej stosuję je często dla utrwalenia, na przykład cech charakteru, leksyki,

związanej z opisem wyglądu zewnętrznego. Sprawdzają się również przy takich tematach jak sport, świat zwierząt i roślin. Przeznaczone są dla uczniów mających już podstawowy zasób słownictwa (poziom A2+), można je jednak tak modyfikować (przykład gry *Tabu*), by nie tylko bardziej zaawansowani uczniowie dawali sobie z nimi radę.

Zaprezentowane w dalszej części artykułu przykłady będą nie tylko kalamburami, ale też ćwiczeniami w czytaniu czy słuchaniu ze zrozumieniem, które ułatwią uczniom tworzenie własnych zagadek słownych.

ZADANIE 1.

Znajdź w tekście elementy opisu i podziel je zgodnie z podanymi w tabeli kategoriami. Następnie wybierz spośród podanych zwierzątek to, które zostało opisane. Uzasadnij, dlaczego odrzuciłeś innych przedstawicieli fauny.

Это небольшое насекомоядное животное. Это значит, что он ест насекомых и личинок, а в домашних условиях он с удовольствием ест постное мясо курицы, индейки, говядины или свинины. Он может быть разной окраски: есть почти белые (альбиносы) и бежевые, почти бисквитные и серо-графитовые (типа «перец с солью»). Кусаться он не очень расположен, зато фыркает и пыхтит. Когда испугается, он сворачивается в колючий клубок, размером с грейпфрут. Днём обычно спит, ночью начинает активничать.

Животное, которое описывается – это: *хомяк, ёж-пигмей, паук*

РАЗМЕР	небольшой
ДИЕТА	насекомые и личинки, постное мясо курицы, индейки, говядины, свинины
ВНЕШНИЙ ВИД	белый (альбинос), бежевый, сероватый
ПОВЕДЕНИЕ/ПРИВЫЧКИ	не кусается, пыхтит, фыркает, днём спит, ночью активный, от испуга сворачивается в клубок

Prawidłowa odpowiedź: *ёж-пигмей*

Przykładowe uzasadnienie, czemu do opisu nie pasuje inne zwierzątko: *Это не хомяк, хомяк маленький, он может быть и белый и бежевый, но он не ест насекомых и личинок.*

Na podstawie: <http://www.zoospravka.ru/Akses/hedgehog.htm>, <http://www.pygmyhedgehog.ru>

ZADANIE 2.

Opisz, jak wygląda, jakiego jest rozmiaru, jakie ma zwyczaje i co np. lubi jeść zwierzątko z wylosowanej przez ciebie karty.

Przykładowe karty:



Przykładowy opis: если это животное у нас дома – оно может быть небольшим, а на природе – и больших размеров. Оно разноцветное, у него клюв вместо рта. Бывает, что говорит на нашем языке.

Prawidłowa odpowiedź: попугай

ZADANIE 3. (wariant zadania 2.)

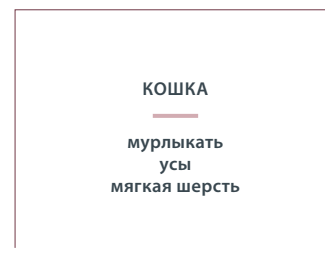
Jakie to zwierzę? Pokaż (gestykulując), jakie zwierzę znajduje się na wylosowanej przez siebie karcie. Pamiętaj, że nie możesz mówić, ani też naśladować dźwięków, jakie wydaje to zwierzątko.

ZADANIE 4.

Wykorzystanie gry *Tabu*. Jest to gra zespołowa – kilkuosobowe zespoły mają za zadanie w określonym czasie odgadnąć jak najwięcej haseł, przekazywanych im przez członka drużyny. W każdym z zespołów, po kolei, gracze definiują wyróżnione kolorystycznie wyrazy lub wyrażenia, nie mogą jednak użyć słów najbardziej oczywistych skojarzeń, zapisanych na karcie pod hasłem. Grę tę, a ściślej jej idee i ogólne zasady można w następujący sposób zaadaptować dla celów edukacyjnych:

Przygotuj karty do gry *Tabu*. Można to zrobić samodzielnie, z uczniami lub zakupić gotowe karty. Każda karta powinna zawierać słowo do odgadnięcia (podkreślone) oraz co najmniej trzy najbardziej oczywiste skojarzenia dla tego słowa.

Przykład:



Na kartach można zostawić miejsce, by sukcesywnie utrudniać zadanie, dodając np. rzeczowniki czy czasowniki łączące się z pojęciem z karty.

Przykład:



Sama zabawa może mieć kilka wariantów: w najprostszych podane skojarzenia będą podpowiedzią, jest to, oczywiście niezgodne z zasadami pierwowzoru gry, ale daje nam możliwość zastosowania jej w grupach początkujących, słabszych lub jako króciutki trening przed właściwymi „rozgrzewkami”. Docelowo wykorzystanie słów z karty będzie zakazane. Można też, w zależności od poziomu grupy ustalić, czy definiowanie ma mieć formę opisu, czy też będą to jedynie wyrazy czy synonimiczne lub antonimiczne wyrażenia.

Przykładowe definiowanie:

- Za pomocą opisu: *Это животное может жить и дома и на свободе. Оно небольшое, хорошо видит и слышит, активное ночью, а днём спит.*
- Z użyciem wyrażen opisujących: *животное, небольшое, много спит, часто полосатое, капризное, охотится.*

Zaprezentowane przykładowe zadania można realizować zarówno na poziomie ponadgimnazjalnym, jak i podczas zajęć ze studentami, co sama często z powodzeniem czynię. Podane ćwiczenia są jedynie matrycą, którą nauczyciel może wypełnić dowolnie wybranymi przez siebie treściami i wykorzystać jako powtórkę materiału, rodzaj językowej „gimnastyki śródlekcyjnej” – króciutką przerwę, w trakcie realizowania innego, trudniejszego zagadnienia. Możemy też, nie nazywając ćwiczenia grą, systematycznie stosować opis – zagadkę zamiast podawania polskiego ekwiwalentu dla nowego słówka i tego samego z czasem wymagać od uczących się, tak by język obcy stopniowo zajmował coraz więcej należnego mu miejsca na lekcjach. Warto też uzmysławiać uczniom, że

rozwijana przy pomocy tych zabawowych form umiejętność może im się przydać poza murami szkolnymi, a nauczycielom – że warto poświęcić parę minut na grę, a proces dydaktyczny tylko na tym zyska.

BIBLIOGRAFIA

- Komorowska, H. (2003) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska, H. (1988) *Nauczanie komunikacyjne W: Ćwiczenia komunikacyjne w nauce języka obcego*. Warszawa: WSiP.
- Wiatr-Kmieciak, M., Wujec, S. (2011) *Вот и мы 3*. Warszawa: PWN.

DR MAŁGORZATA WIATR-KMIECIAK Starszy wykładowca w Instytucie Filologii Rosyjskiej UAM, autorka kursów językowych tradycyjnych i multimedialnych, współautorka serii podręczników dla szkół ponadgimnazjalnych *Вот и мы* (PWN).

Jak wykorzystać kody QR w nauczaniu języków obcych?

IWONA MOCZYDŁOWSKA

Kody QR stały się niemal integralnym elementem przestrzeni publicznej, tak że prawie nikogo już nie dziwią, choć w dalszym ciągu zastanawiają. Skąd się te kody wzięły? Jak funkcjonują? Jakie są możliwości i efekty ich stosowania w edukacji, w tym w edukacji językowej?

Skąd wzięły się kody QR?

Matką wynalazków jest zwykle potrzeba i tak też było tym razem. Chodziło o zastąpienie kodu paskowego, używanego w handlu, przemyśle i transporcie, kodem bardziej wydajnym, zawierającym większą liczbę informacji. Zadania podjął się Masahiro Hara, który wraz ze współpracownikami z japońskiej firmy Denso Wave opracował kod dwuwymiarowy w celu identyfikacji części samochodowych w procesie produkcji (por. <http://www.qrcode.com/en/history>). Wynalazek został opatentowany w 1994 r., a jego twórcy dwadzieścia lat później otrzymali w Berlinie europejską nagrodę w kategorii wynalazków popularnych, wyprzedzając 14 innych finalistów (por. European Inventor Award 2014).

Fenomen kodu QR

Niepozorne kwadraciki pozwalają na zakodowanie znacznie większej liczby informacji niż kod paskowy: mieszczą ponad 4 tys. znaków alfanumerycznych zamiast 20, i to w różnych językach (por. *What is...*). Rozpowszechniły się błyskawicznie: parę lat temu pisano wręcz o inwazji tajemniczych kwadracików (por. *Who's Really...*; Bilski 2013). Odczyta je każdy użytkownik urządzenia mobilnego z dostępem do Internetu, a zważywszy na coraz większą dostępność smartfonów i tabletów, krąg potencjalnych odbiorców ciągle się poszerza.

Kody QR zapewniają szybkie i łatwe „przejście” ze świata fizycznego do wirtualnego. Nawiązuje do tego nazwa, bo *Quick Response* to właśnie *szybka odpowiedź*.

Odczytywanie kodu

W niektórych urządzeniach czytniki kodów są już zainstalowane, a jeśli nawet nie, to pobranie takiej aplikacji nie

sprawia problemów. Programów jest mnóstwo. Ja sama od paru już lat posługuję się programem *i-nigma*. Jest bezpłatny (tak jak inne), szybki, a dodatkowo kompatybilny z różnymi systemami operacyjnymi, zarówno Android czy Apple, jak i Windows Phone.

Po uruchomieniu aplikacji należy skierować urządzenie na kod i ustawić je tak, aby kod znalazł się w polu wyznaczonym czerwonymi liniami. Czytnik zeskanuje i odcoduje informację. W ten wygodny sposób urządzenie mobilne otworzy przeglądarkę internetową na określonej stronie albo zaprezentuje na ekranie tekst.

Po co kody QR w szkole?

Nauczyciele szybko podchwycili ideę wykorzystania kodów w pracy dydaktycznej. Docenili potencjał technologii prostej w obsłudze i charakteryzującej się wielkim potencjałem edukacyjnym. Z kolei uczniowie uwielbiają kody, bo nareszcie mają okazję do używania w szkole komórek i tabletów, czyli urządzeń niejednokrotnie tam zakazanych. Kody zagościły więc na gazetkach, plakatach, kartach pracy, w prezentacjach. Są w klasach, w bibliotece, na korytarzach, na ścianach, oknach, różnych przedmiotach.

Kody wykorzystywane są w szkole, aby:

- zapewnić szybki dostęp do strony internetowej szkoły, strony na Facebooku, wiki albo blogów;
- poszerzyć treści podręcznika o aktualne fakty i informacje multimedialne;
- udostępnić materiały do studiowania, filmy do obejrzenia, pliki do odsłuchania;
- skierować do interaktywnych ćwiczeń;
- sprawdzić zrozumienie tekstu (np. dzięki linkom do pytań);

- zademonstrować wykonanie ustnej lub pisemnej instrukcji albo przepisu (wideo);
- dostarczyć link do dokumentu współtworzonego przez uczniów w chmurze;
- zakodować odpowiedzi w kartach pracy;
- przekazać polecenie, zadanie do wykonania;
- „odwrócić” nauczanie (linki do filmów dostarczających wiedzę, która będzie zastosowana na kolejnej lekcji);
- wyjaśnić pracę domową (film z instrukcją przyda się rodzicom!);
- przeprowadzić ewaluację (za pomocą linków do ankiet czy form głosowania);
- zapewnić link do multimedialnej wersji papierowego plakatu;
- uzupełnić ścienną lub papierową wersję szkolnej gazetki;
- promować wydarzenia, akcje, konkursy;
- udostępnić dane do zalogowania się do szkolnej sieci wi-fi.

Ta lista nie jest zamknięta, ale już teraz nie ma wątpliwości, że kody QR można stosować w uczeniu każdego przedmiotu, na każdym etapie edukacyjnym. Jak jednak te kody uzyskać?

Tworzenie kodów

Pod względem technicznym wygenerowanie kodu jest prawie tak proste jak jego odczytanie. Wystarczy komputer z dostępem do Internetu i drukarka. Generatorów kodów, podobnie jak czytników, jest mnóstwo. Sprawdzi się w tej roli wspomniana wcześniej *i-nigma*.

Aby utworzyć kod, należy:

1. Wejść na stronę <http://www.i-nigma.com>.
2. Otworzyć zakładkę *Create Barcodes*.
3. Zaznaczyć, jaką informację chcemy zakodować, np. *Website link*.
4. Wpisać z klawiatury lub wkleić informację do odkodowania i wcisnąć na klawiaturze klawisz *Enter*.
5. Określić wielkość kodu (*Size*).
6. Wygenerowany przez aplikację kod można:
 - wydrukować (należy użyć prawego przycisku myszy i wybrać *Drukuj*),
 - zapisać w formie pliku graficznego na dysku komputera lub nośniku informacji cyfrowej (należy użyć prawego przycisku myszy i wybrać *Zapisz grafikę jako*),
 - osadzić na stronie internetowej (*Embed*).

Od wynalezienia kodu QR minęły już 22 lata, więc nic dziwnego, że dzisiejsze technologie pozwalają na generowanie kodów coraz bardziej atrakcyjnych:

- kolorowych (np. *QRStuff*: <http://www.qrstuff.com>);
- zawierających logo (*QR Code Monkey*: <http://www.qrcode-monkey.com>);

- ze zdjęciem w tle (np. *Visualed*: <http://www.visualed.com/qr-code-generator/>).

Możliwe jest też integrowanie w kodzie plików mp3 (niestety, na razie ta funkcja pozostaje poza zasięgiem bezpłatnych generatorów).

Ponadto, oprócz kodów statycznych, które są bardzo wygodne (nie wymagają rejestracji), ale jednorazowe, można teraz tworzyć kody dynamiczne, pozwalające na zmianę treści ukrytych w kodzie oraz śledzenie statystyki skanów (dostępne po rejestracji w serwisie, np. *Unitag*; <https://www.unitag.io/qrcode>). Co więcej, adresy internetowe można teraz kodować jednym kliknięciem na pasku przeglądarki – trzeba tylko dodać odpowiednie rozszerzenie (*QR Code Generator* dla Firefox, *The QR Code Extension* dla Chrome).

10 pomysłów na wykorzystanie kodów w edukacji językowej

Samodzielnie wygenerowanych kodów można używać na wiele sposobów. Oto kilka przykładowych zastosowań kodów na różnych poziomach nauczania języka obcego:

1. Przygotowanie kodów do polecanych stron do samodzielnej nauki języka: pod każdym kodem należy zamieścić opis, aby zachęcić do wejścia na stronę. Pomysł sprawdzi się i w codziennej nauce, i okazjonalnie (Kubiak, Zaród 2013).
2. Wygenerowanie kodu do aplikacji, w której stworzymy zestawy słówek do opanowania przed nową lekcją albo przed sprawdzianem, np. *Quizlet*, *Memrise*, *Duolingo*.
3. Wprowadzenie interaktywnych elementów do biblioteczki w języku obcym – na zakładkach albo naklejkach należy umieścić kody, które prowadzą do:
 - tzw. trailera książki;
 - recenzji książek w formie audio lub wideo (najlepiej jeśli autorami recenzji będą uczniowie);
 - ekranizacji książki;
 - alternatywnych wersji językowych książki;
 - forum dyskusyjnego lub wirtualnej tablicy na temat książki, gdzie uczniowie dzielą się refleksjami po przeczytanej lekturze;
 - pytań sprawdzających zrozumienie treści w formie interaktywnego quizu.
4. Zaskoczenie uczniów innym niż zwykle wprowadzeniem do lekcji. W tym celu trzeba umieścić kody z kluczowymi słowami/wyrażeniami dotyczącymi tematu lekcji w różnych miejscach klasy. Następnie poprosić (wybranych) uczniów o ich odszukanie, odczytanie i zapisanie na tablicy. Niech ułożą je w logicznej kolejności.
5. Zaproszenie uczniów do *Kinesthetic Reading Adventure*: fragmenty tekstu porozwieszane są

- w różnych częściach klasy, ewentualnie w całym budynku szkoły. Uczniowie będą skanować kody, aby poznać dalszy ciąg historii. W poszukiwaniach można użyć GPS.
6. Zamiana ścian klasy w interaktywne ściany słówek. Przymocowujemy do ścian karteczki ze słówkami i kodami, w których ukryte są ich odpowiedniki w języku docelowym (lub odwrotnie), ewentualnie opisy znaczeń.
 7. Naklejamy kody na przedmioty, których nazw (w języku obcym) uczniowie jeszcze nie znają. Skanując, usłyszą wyraz – trzeba użyć w tym celu *QRVoice*, a jeśli pojawią się trudności z odczytywaniem, można nagrać poszczególne słowa w aplikacji online, np. *AudioBoom* i zakodować linki do każdego nagrania.
 8. Wypróbujemy puzzle QR do nauczania reguł gramatycznych, np. zasad tworzenia trybu warunkowego. Zdania przedzielamy kodem, w którym ukryta jest reguła albo pochwała, a potem przecinamy w połowie przez kod. Kilka czy też kilkanaście takich zdań pozwoli utrwalić regułę. To ćwiczenie do pracy w parach/małych grupach (por. Apanasewicz 2016).
 9. Do ewaluacji lekcji/projektu użyjemy kostki z kodami QR. Na ściankach kostki zakodowujemy pytania/wyrażenia, które uczniowie wykorzystają w informacji zwrotnej, np. czego się nauczyłeś/aś, co szczególnie przyda Ci się w przyszłości? (por. Vincent).
 10. Zorganizujemy grę terenową *Scavenger Hunt* albo *Treasure Hunt*. Miejszem realizacji gry może być klasa, budynek, teren przyszkolny, nawet cała miejscowość. W przypadku *Scavenger Hunt* kodujemy listę rzeczy/czynności do znalezienia/wykonania – nie ma znaczenia, w jakiej kolejności będą one odnalezione czy wykonane. Jeśli zaś ma to być *Treasure Hunt*, umieszczamy w kodach serię wskazówek, które doprowadzą do skarbu. Pamiętajmy, żeby wskazówki były sformułowane zagadkowo albo zaszyfrowane; każda poprowadzi do następnej i bez zachowania tego ciągu postęp nie będzie możliwy. Uczniowie pracując w grupach, zeskanują kolejne kody i naniosą ich numery na kartę pracy, która jest czymś w rodzaju mapy. Liczyć się będzie znajomość języka, logiczne myślenie, praca zespołowa, kreatywność.

Korzyści

Dzięki wykorzystywaniu kodów QR nauczyciele w łatwy i oszczędny sposób (zważywszy na koszty i czas potrzebne do wydrukowania kodu) wzbogacają swój warsztat pracy. Zyskują przy tym umiejętność uznawaną za innowacyjną. „Wyciągają” uczniów z ławek, często również poza fizyczną

przeźrenie klasy. Stosują nauczanie uwzględniające TIK, eksplorowanie, badanie i dociekanie. Z powodzeniem stosują kody, aby oferować w tym samym czasie różnym uczniom zadania o różnym poziomie zaawansowania, co spełnia zalecenie indywidualizacji procesu nauczania.

Raz przygotowane kody mogą być wykorzystane wielokrotnie w różnych zadaniach (warto więc zalaminować niektóre kody). Coraz więcej aplikacji ma wbudowaną funkcję tworzenia kodów (np. *Learning Apps*, *Glogster*), więc są od razu gotowe do użytku. Istnieje też *The Treasure Hunt Generator* (por. <http://www.classstools.net/QR/>), który ułatwi przygotowanie gry terenowej. Odsyłanie uczniów do stron internetowych wiąże się także z oszczędnością papieru oraz zyskaniem czasu na lekcji. Uczniowie nie muszą mozolnie przepisywać często długich i skomplikowanych adresów internetowych. Dzięki kodom szybciej i łatwiej docierają na strony wskazane przez nauczyciela; nie bez znaczenia jest również fakt, że kod kieruje ich bezpośrednio do odpowiedniego zasobu, co oznacza brak ekspozycji na niewłaściwe treści. Przydatna jest również historia skanów w aplikacji odczytującej kody: zeskanowany w szkole kod przeniesie wprost do zasobów stanowiących podstawę pracy w domu.

Uczniowie skanując kod, wchodzą w interakcję z zakodowaną treścią. Kody QR zawsze wprowadzają element ciekawości, czasem rywalizacji, często integracji. Uczenie się jest wtedy ciekawsze, bardziej angażujące. Szczególnie cenna jest wartość pedagogiczna takich zadań, w których uczniowie są twórcami treści, do których prowadzą kody. Mogą to być produkty uczniowskich projektów albo krótkich aktywności, typu wypowiedź ustna na określony temat. Takie działania, jak również gry typu *Scavenger Hunt* czy *Treasure Hunt*, są pożądaną przez uczniów zmianą w stosunku do czynności postrzeganych przez nich jako rutynowe i w konsekwencji prowadzą do lepszych efektów nauczania.

Potencjalne trudności

W wielu szkołach ciągle jeszcze jest problem z dostępem do Internetu, sieci wi-fi są niejednokrotnie pilnie strzeżone, a korzystanie z komórek zakazane. Miejmy nadzieję, że to minie i w niedalekiej przyszłości problem ten zostanie systemowo rozwiązany. Jednocześnie coraz śmielej wkracza do szkół idea *BYOD* (*Bring Your Own Device*), więc o sprzęt nie trzeba się martwić. Jeśli nawet nie każdy uczeń posiada smartfon czy tablet, to pojawia się okazja do pracy zespołowej. Wystarczy przecież jedno urządzenie mobilne na grupę.

W przypadku kłopotów z dostępem do Internetu trzeba rozważyć przygotowanie zadań, które nie wymagają dostępu do sieci. Nadają się do tego celu kodowane polecenia oraz odpowiedzi.

Bywa, że liczba informacji w kodzie jest tak duża, iż obraz jest gęsty, trudny do odczytania. Przy długich tekstach warto używać kodów dynamicznych, wtedy obraz będzie łatwiej skanowalny. Jeśli generator nie oferuje tej funkcjonalności, warto skorzystać z pośrednictwa serwisu, np. *Bit.ly*, i skrócić długi adres internetowy.

Istotnym problemem są natomiast niektóre zagrożenia związane z korzystaniem z Internetu, szczególnie z możliwością ściągnięcia złośliwego oprogramowania. Niezbędna w tym przypadku jest odpowiednia profilaktyka, w tym sprawdzanie oryginalności kodów. Liczyć się trzeba również z faktem, iż kody prowadzące do stron internetowych czasem nie są aktualne. Wyzwaniem będą też kwestie związane z zarządzaniem klasą, dyscypliną, opieką nad uczniami (w przypadku gier terenowych). Nieuchronny chaos pozwoli zminimalizować organizacyjne triki, np. tylko jedna osoba z grupy szuka kodów, pozostałe pracują nad ich odczytaniem i zastosowaniem.

Refleksje końcowe

Mimo swoich niezaprzeczalnych walorów, kody tracą swoją moc, jeśli będą w szkole nadużywane. Nie warto zmieniać wszystkiego w kody, ale używać ich tylko wtedy, gdy przypuszczamy, że wzmocnią efekt uczenia się, gdy uczniowie bardziej się zaangażują.

Masahiro Hara, współwynałazca kodu QR, ocenia, że kody będą popularne jeszcze tylko kilka lat (Sparkes 2014). Potem zostaną prawdopodobnie wyparte przez bardziej zaawansowane technologie z gatunku rzeczywistości rozszerzonej. Dzisiaj jednak to głównie one są swoistym pomostem pomiędzy światem realnym a wirtualnym we wszystkich niemal dziedzinach. W szkole stanowią narzędzie z potencjałem zmiany nauczania na bardziej nowoczesne technologicznie, wpisujące się w oczekiwania i potrzeby uczniów XXI wieku.

NETOGRAFIA

- 50 Great Ways to Use QR Codes in the College Classroom [online] [dostęp 25.04.2016] <<http://www.bestcollegesonline.com/blog/2011/10/17/50-great-ways-to-use-qr-codes-in-the-college-classroom/>>.
- Apanasewicz, J. *QR puzzle* [online] [dostęp 25.04.2016] <<http://www.zamiatkserowki.edu.pl/2016/03/qr-puzzle.html>>.
- Bilska, A. (2013) *Inwazja tajemniczych kwadracików*. *Edunews*. [online] [dostęp 25.04.2016] <<http://www.edunews.pl/narzedzia-i-projekty/narzedzia-edukacyjne/2152-inwazja-tajemniczych-kwadracikow>>.
- Hockly, N. (2013) *QR Codes: A Treasure Hunt*. *eModeration Station*. [online] [dostęp 25.04.2016] <<http://www.emoderationskills.com/?p=1161>>.

- Jones, G. *QR codes in the Classroom & Library too*. [prezentacja by Daring Librarian] [online] [dostęp 25.04.2016] <<http://www.slideshare.net/gwynethjones/a-new-qr-codepreso>>.
- *Kathy Schrock's Guide to Everything – QR Codes in the classroom*. [online] [dostęp 25.04.2016] <<http://www.schrock-guide.net/qr-codes-in-the-classroom.html>>.
- Kolekcje na Pinterest: *QR Codes for Kids* <<https://pl.pinterest.com/mbstarke/qr-codes-for-kids/>>, *Coding and QR Codes in Education* <<https://pl.pinterest.com/twahlert/coding-and-qr-codes-in-education/>>.
- Kubiak, A., Zaród, M. (2013) *Ożyw smartfona w Europejskim Tygodniu Języków*. *Supelberfrzy* [online] [dostęp 25.04.2016] <<http://www.superberfrzy.edu.pl/pomyslodajnia/ozyw-smartfona-w-europejskim-tygodniu-jezykow-2/>>.
- Mensing, K. *The Magic of QR Codes in the Classroom*. *TED-Ed* [online] [dostęp 25.04.2016] <<https://www.youtube.com/watch?v=NRgWRXFXLQs>>.
- Paks, M. (2014) *Gra szkolna z kodami QR*. *Superberfrzy* [online] [dostęp 25.04.2016] <<http://www.superberfrzy.edu.pl/pomyslodajnia/gra-szkolna-z-kodami-qr/>>.
- *QR Generators List* [online] [dostęp 25.04.2016] <<http://qrmedia.us/qr-code-generators-list/>>.
- Sparkes, M. (2014) *The QR Code Has a Decade Left to Live Webinar* [online] [dostęp 25.04.2016] <<http://www.telegraph.co.uk/technology/news/10911122/The-QR-code-has-a-decade-left-to-live.html>>.
- Teller, S. *Using QR Codes in the Classroom – American TESOL Webinar* [online] [dostęp 25.04.2016] <<https://www.youtube.com/watch?v=V0kdbBTwF7U>>.
- Vincent, T. (2014) *What's Up with QR Codes: Best Tools & Some Clever Ideas* [online] [dostęp 25.04.2016] <<http://learninghand.com/blog/2014/9/24/qr-codes>>.
- *What is a QR Code* [online] [dostęp 25.04.2016] <<http://www.qrcode.com/en/about/>>.
- *Who's Really Scanning All Those QR Codes?* (2011) [infographic], *Mashable*. [online] [dostęp 25.04.2016] <<http://mashable.com/2011/03/04/qr-codes-infographic/#MBAMGeKhUGq3>>.
- *Wszystko o kodach QR* (2011) *Komputer i Świat* [online] [dostęp 25.04.2016] <<http://www.komputerswiat.pl/jak-to-dziala/2011/06/wszystko-o-kodach-qr.aspx>>.



IWONA MOCZYDŁOWSKA Konsultant MSCDN Wydział w Siedlcach. Magister historii Uniwersytetu Warszawskiego z kwalifikacjami do nauczania języka angielskiego. Od 2003 r. związana z doskonaleniem nauczycieli, najpierw w zakresie edukacji europejskiej, potem głównie języków obcych. Ukończyła studia podyplomowe w COME UW przygotowujące kadry do kształcenia na odległość.

Wypełnić niszę

Z koordynatorami projektów *Dyslexia for Teachers of English as a Foreign Language* – DysTEFL1 i DysTEFL2 – JOANNĄ NIJAKOWSKĄ i MARCINEM PODOGROCKIM – rozmawiała Małgorzata Janaszek-Bazanek

Są państwo koordynatorami międzynarodowych projektów DysTEFL1 i DysTEFL2, realizowanych przez konsorcjum kilkunastu partnerów. Otrzymali państwo na ich wdrożenie grant z Komisji Europejskiej w ramach programu Erasmus+, a wcześniej „Uczenie się przez całe życie”. Proszę powiedzieć, jak kieruje się pracami w tak licznej grupie partnerów, jak dobrze zarządzać dużym projektem?

MP W 2008 r. na Uniwersytecie Łódzkim powołano specjalną jednostkę, która wspiera ciekawe pomysły na projekty międzynarodowe. Pracownicy tego działu dysponują kompetencjami związanymi z zarządzaniem projektami, ich ewaluacją, promocją, zapewnianiem jakości – czyli zestawem umiejętności, które są niezbędne do realizacji każdego projektu. Staramy się podtrzymywać taki model współpracy, że w każdym projekcie jest kierownik merytoryczny oraz manager projektu, którzy całościowo odpowiadają za dobry przebieg współpracy między partnerami w sferze merytorycznej, organizacyjnej, prawnej i finansowej. Warto jeszcze dodać, że zarówno DysTEFL1, jak i DysTEFL 2 otrzymały dofinansowanie z Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w ramach grantów na projekty międzynarodowe.

Ta formuła się sprawdziła?

MP Wydaje mi się, że taki model doskonale się sprawdza. W przypadku projektów DysTEFL1 i DysTEFL2, jak na razie, działa to bardzo dobrze. Przed utworzeniem wspomnianego działu nasz uniwersytet nie realizował projektów koordynatorskich, a teraz są już cztery takie projekty, w których UŁ jest liderem całego konsorcjum międzynarodowego.

Ale zapewne nie obywa się to bez trudności...

JN Oczywiście, wiąże się to przecież z organizacją pracy wielu ludzi. Zdarzają się nieporozumienia, ale staramy się je rozwiązywać szybko i płynnie. Opracowaliśmy też

model współpracy, który ułatwia pracę wszystkim partnerom. Praca podzielona jest na tzw. *work packages*, czyli pakiety. Spośród partnerów wybieramy liderów poszczególnych części, tzn. każda instytucja jest liderem jednego lub dwóch pakietów, w zależności od tego, jakie są zadania. Oprócz tego, że panujemy nad wszystkim w kontekście finansowym, prawnym i merytorycznym, to liderzy pakietów też są odpowiedzialni za monitorowanie zadań w ramach poszczególnych części. Może dzięki temu pierwszy DysTEFL był dużym sukcesem. W 2014 r. otrzymaliśmy nagrodę *European Language Label*¹ oraz *ELTons*² w kategorii *Excellence in Course Innovation*. Było to duże osiągnięcie, ponieważ rywalizowaliśmy z najlepszymi wydawnictwami językowymi i wygraliśmy z nimi w tej konkurencji. Niedawno okazało się także, że projekt został wybrany przez ekspertów Komisji Europejskiej jako przykład *success story*³ projektów realizowanych w ramach programu „Uczenie się przez całe życie”, Tempus, Erasmus Mundus, Erasmus+.

Proszę zatem zdradzić, jaki jest przepis na osiągnięcie takiego sukcesu w projekcie międzynarodowym?

JN Przepis na sukces... [śmiech] To na pewno wiele komponentów. Wydaje mi się, że to jest przede wszystkim niesamowity entuzjazm i samozaparcie ludzi, którzy byli w te projekty zaangażowani, i dążenie do wypracowania wysokiej jakości rezultatów – w przypadku naszych projektów było to opracowanie kursu do kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli języka angielskiego w zakresie pracy z uczniami ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się (dysleksją) oraz przeprowadzenie szeregu szkoleń, zarówno stacjonarnych, jak i online. To prawdziwy komfort – pracować z takimi ludźmi. Rzeczywiście, mocno przyłożyliśmy się do opracowania obu projektów i wiele podczas ich realizacji się nauczyliśmy pod bardzo różnymi względami. Inna sprawa, to stosowanie najnowszych trendów w szkoleniu nauczycieli i skonstruowanie kursu DysTEFL tak, żeby on tym trendom odpowiadał. Mam tu na myśli sprawy

techniczne, takie jak wykorzystanie nowych mediów, ale chyba ważniejsza jest sama koncepcja kursu. Opiera się ona na wizji nauczyciela jako refleksyjnego praktyka, który nie dostaje gotowych rozwiązań i recept, natomiast otrzymuje dużo informacji i pracuje nad konkretnymi zadaniami, które musi „przetrawić” i wyciągnąć z tego wnioski, żeby zastosować je do własnego kontekstu edukacyjnego. Na samym początku może się to wydawać trudne, ale później nauczyciele są zachwyceni, dlatego że nie ma tu rozwiązań na zasadzie *one size fits all*. Część nauczycieli pracuje w szkołach podstawowych, część ze starszymi uczniami, część z dużymi grupami, inni prowadzą zajęcia indywidualnie, no i najważniejsze – uczniowie z dysleksją (i innymi specyficznymi trudnościami w uczeniu się) mogą bardzo się od siebie różnić, a więc nauczyciele stają przed trudnym zadaniem indywidualizacji i zróżnicowania metod pracy w zależności od potrzeb i możliwości poszczególnych uczniów. Chodzi o to, żeby nauczyciel mógł sobie sam poradzić i dostosować proponowane przez nas narzędzia i rozwiązania do wymagań kontekstu edukacyjnego, w którym pracuje. Myślę, że tutaj chyba kryje się sukces: stworzone przez nas pomoce są na tyle elastyczne, że nauczyciele po odbytych szkoleniach wiedzą, w jaki sposób zaadaptować materiały, aby odpowiadały ich warunkom pracy.

Innym wyznacznikiem opracowanego przez nas kursu jest fakt, że opiera się na zadaniach (*task based approach*). Kurs ma bardzo rygorystyczną budowę. Wszystkie rozdziały są podobnie skonstruowane, składają się z kilku zadań, a każde zadanie z kilku tzw. kroków. Część z nich jest obowiązkowa, część – dodatkowa. W projekcie DysTEFL2 uaktualniliśmy materiały i rozszerzyliśmy je, dodając zestaw quizów. W opcji kursu online do samodzielnego uczenia się (dostępnej na stronie projektu DysTEFL2) po zrobieniu takiego testu można automatycznie wygenerować certyfikat potwierdzający zakres kształcenia. To jest sprawa może drugorzędna, ale jednak niezwykle istotna dla nauczycieli, zwłaszcza w polskim systemie awansu pionowego.

Przejdźmy zatem do sedna. Czego dotyczą oba projekty DysTEFL?

✎ W pierwszym projekcie opracowywaliśmy materiały do szkolenia nauczycieli: zarówno studentów, którzy przygotowani są do pracy w szkole, jak i do doskonalenia zawodowego czynnych nauczycieli. Opracowaliśmy materiały szkoleniowe dla trenerów i studentów, wersja dla trenerów zawiera oczywiście komentarze metodyczne. Kiedy materiały powstały, aby je przetestować, prowadziliśmy kursy z wykorzystaniem tych materiałów. Każdy z siedmiu partnerów organizował takie kursy. Część z nich była dosyć długa – testowaliśmy wszystkie (10) części kursu.

Część partnerów organizowała krótsze warsztaty, w czasie których testowane były wybrane rozdziały. Stworzyliśmy także materiały do samodzielnej nauki, do których dostęp możliwy jest poprzez platformę elektroniczną. Zaprośiliśmy do testowania osoby chętne, co dało nam bardzo solidny *feedback*. Przeprowadziliśmy też cały 11-tygodniowy kurs na platformie Moodle, ponieważ materiały te dostępne są również do nauczania na odległość lub nauczania hybrydowego, gdzie część zajęć odbywa się online, a część na spotkaniach z trenerem. Stworzyliśmy więc sporo wersji i możliwości. W pierwszym projekcie testowanie polegało na przeprowadzeniu tych kursów we wszystkich modalnościach, które przygotowaliśmy. W tej fazie wzięło udział ok. 400 osób. Zebraliśmy od nich informacje zwrotne, materiały zostały poprawione i uzupełnione zgodnie z wnioskami i propozycjami, które z tej wymiany opinii wynikały. Drugi projekt skupia się przede wszystkim na uaktualnieniu i uzupełnieniu materiałów oraz przeprowadzaniu kursów. Cały czas współpracujemy z Lancaster University, naszym kluczowym partnerem w DysTEFL, prowadząc kursy typu MOOC (*Massive Open Online Course*). Odbywają się one na platformie *Future Learn*. Tegoroczna edycja zgromadziła ok. 18 tys. uczestników z całego świata. To jest kurs trwający cztery tygodnie. Odbywa się całkowicie online, jest darmowy (tak jak pozostałe nasze kursy) – w związku z tym bardzo wiele osób jest nim zainteresowanych.

Do kogo skierowane są te kursy?

✎ Przede wszystkim do nauczycieli języków obcych. Kurs jest promowany jako materiał dla nauczycieli języka angielskiego, ale tylko z tego względu, że jest on przygotowany w języku angielskim. Natomiast wszelkie zasady, techniki, metody pracy są uniwersalne i nie ograniczają się do języka angielskiego. Muszę powiedzieć, że w kursach MOOC, w których uczestniczyło kilkanaście tysięcy ludzi, brało udział bardzo dużo nauczycieli innych języków oraz innych specjalistów, pomimo że kursy były prowadzone w języku angielskim. Wszyscy uczestnicy znakomicie odnaleźli się w formule kursu i świetnie rozumieli zasady *reflective thinking* i *task based approach* – zgodnie przyznając, że będą w stanie zaadaptować je do swojego kontekstu edukacyjnego. Nauczyciele biorący udział w naszych szkoleniach w ramach zadań realizowanych na kursie przygotowali fantastyczne materiały przystosowane do ich warunków pracy i wiele nauczyli się od siebie nawzajem. Warto zaznaczyć, że w kursie biorą udział nie tylko nauczyciele, ale również dyrektorzy szkół i rodzice. Zainteresowani tematem są także nauczyciele nauczania wczesnoszkolnego oraz nauczyciele pracujący z dziećmi o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Udział w takich kursach jest także

świetnym forum wymiany doświadczeń, bo uczestnicy korzystają z tego, co my zaproponowaliśmy, a jednocześnie sami bardzo dużo dają od siebie. To jest również dla nas bardzo inspirujące doświadczenie.

Ogromne zainteresowanie kursem potwierdza, że poziom wiedzy na temat pracy z uczniami z dysleksją nie jest wysoki wśród nauczycieli języków obcych.

JK Nie jest, to prawda. Na początku obu projektów robiliśmy badania ankietowe, dotyczące przekonań, postaw i wiedzy nauczycieli na temat dysleksji. Były to bardzo duże próby respondentów. W ankietach nauczyciele otwarcie przyznawali, że nie byli szkoleni w tym zakresie w czasie studiów, mają niedostateczną wiedzę, czują się bezradni. Rozporządzenia ministerialne w krajach europejskich obligują ich do dostosowania metod pracy i wymagań w stosunku do osób ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, jednak nauczyciele nie bardzo wiedzą, jak sobie z tym poradzić. Ta tendencja potwierdzała się właściwie we wszystkich krajach, w których to badanie przeprowadziliśmy. W związku z tym kurs był odpowiedzią na bardzo określone potrzeby nauczycieli i został entuzjastycznie przyjęty. Myślę, że nawet w najśmielszych przewidywaniach nie byliśmy w stanie sobie wyobrazić, że projekt będzie miał tak dobry odbiór i takie oddziaływanie.

Jednak obecnie nauczyciele mogą zdobyć tę wiedzę, jeśli samodzielnie zapiszą się na kurs online. Czy myślą państwo o tym, żeby wypracowane rozwiązania mogły zacząć funkcjonować po prostu jako element systemu kształcenia nauczycieli?

JK Taka była idea i o to bardzo zabiegaliśmy i zabiegamy dalej. Takie rzeczy nie dzieją się szybko, bo wymagają zmiany postrzegania tych problemów przez osoby odpowiedzialne za podejmowanie decyzji strategicznych. W ramach tzw. wdrażania wyników projektu zajmowaliśmy się tym dość intensywnie i wszystkie instytucje, które brały udział w projekcie, mają nasze kursy w swojej ofercie dydaktycznej. Powoli zdobywamy nowych partnerów – osoby, z którymi współpracujemy, są zatrudnione na działach pedagogicznych lub filologicznych oraz w instytucjach kształcenia i doskonalenia nauczycieli – i to one zabiegają o wprowadzanie kursu do oferty swoich jednostek jako kursu obowiązkowego albo kursu do wyboru. Powoli to staje się faktem. W Polsce takie kursy są już dostępne na uczelniach, na przykład w Łodzi, Warszawie i Opolu.

MP Co ważne, nie ograniczamy prawa do użytkowania stworzonych materiałów tylko do grona partnerów. Założyliśmy, że materiały będą przygotowane na tzw. otwartych

licencjach (*creative commons*), które umożliwiają każdej instytucji na świecie czy osobom prywatnym dalsze wykorzystywanie materiałów, ich poprawianie i dostosowywanie. Jedynym warunkiem z naszej strony jest podanie autorów i odniesienie się do faktu, że jest to rezultat projektów DysTEFL1 i DysTEFL2.

Projekt ma już bardzo szeroki zasięg, mają więc państwo kontakt z osobami z różnych części świata. Czy to oznacza, że nie ma na świecie systemu edukacji, który obejmowałby problematykę pracy z uczniami z dysleksją?

JK Właściwie nie wiem, jak mam odpowiedzieć, bo rzeczywiście nie ma żadnych wzorców. Robiąc ten projekt, wyznaczaliśmy trendy, naprawdę staraliśmy się wypełnić niszę: bardzo rzeczywistą, absolutnie nie wirtualną. To wspaniałe, jak nauczyciele (i instytucje) reagowali na to, że dostali gotowy kurs, który mogą wykorzystać. Naprawdę każda instytucja na świecie może z niego korzystać i może go w sposób dowolny dostosowywać do swoich potrzeb, może go dalej rozbudowywać. Jednak przygotowanie takiego kursu nie było łatwe, ponieważ nie ma zbyt wielu specjalistów na świecie, którzy zajmują się tak wąską dziedziną jak nauczanie języków obcych osób ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się, w tym z dysleksją. Bardzo się cieszymy, że udało nam się do tej współpracy zaprosić wielu znakomitych specjalistów, którzy tym zagadnieniem się zajmują. Dzięki temu jakość materiałów jest bardzo wysoka.

Powiedzmy zatem, kim są współautorzy projektu.

Dobór partnerów projektu wynikał z kryteriów oceny wniosków. Jest tam precyzyjnie opisane, jak powinno być konstruowane partnerstwo – grupa instytucji, podmiotów, które są zaangażowane w pracę nad takim projektem. Nie był to wybór przypadkowy, bo opierał się na naszych wcześniejszych doświadczeniach. Przede wszystkim, musieli to być partnerzy merytoryczni, specjaliści z zakresu dysleksji i nauczania języków obcych, a jednocześnie z doświadczeniem z zakresu tworzenia materiałów dydaktycznych (tzw. *material design*), bo przecież głównym celem projektu było stworzenie materiałów. Ze strony uczelni wyższych zaprosiliśmy: RCNS HAS - The Research Centre for Natural Sciences, Hungarian Academy of Sciences, Institute of Cognitive Neuroscience and Psychology (Węgry), Lancaster University (Wielka Brytania) oraz Masaryk University (Czechy). Jednocześnie musiały to też być instytucje, które były zaangażowane w doskonalenie zawodowe nauczycieli i to na różnym poziomie, nie tylko uniwersytety – zaprosiliśmy więc dwie niezależne instytucje: Volkshochschule im Landkreis Cham (Niemcy) oraz BEST Institut für

berufsbezogene Weiterbildung und Personaltraining (Austria). Kryteria narzucały także dobór takich instytucji, jak szkoły, gdzie moglibyśmy bezpośrednio testować materiały z nauczycielami, którzy tam pracują. Nawiązaliśmy znakomitą współpracę z Towarzystwem Alternatywnego Kształcenia (TAK) z Opola, które stało się dla nas kluczowym partnerem. Są to ludzie, którzy od lat pracują jako nauczyciele i metodycy nauczania języka angielskiego. TAK prowadzi zespół szkół – od przedszkola po gimnazjum.

W DysTEFL2 zmieniliście nieco skład współpracowników. Dlaczego?

JN Zmiana była podyktowana wymaganiami projektu i grantu, o który się staraliśmy. Głównym celem było rozpropagowanie materiałów szkoleniowych DysTEFL, które zostały uznane za dobrą praktykę. Do tego projektu musiały przystąpić instytucje, które nie były naszymi partnerami w poprzednim projekcie. W związku z tym zaprosiliśmy dwa uniwersytety – University of Ljubljana (Słowenia) i Aristotle University of Thessaloniki (Grecja). Trzeci partner to wspomniane Towarzystwo Alternatywnego Kształcenia (TAK) z Opola.

Czy wykorzystają państwo potencjał obu projektów i wkrótce pojawi się projekt DysTEFL3?

JN To pytanie pada tak często i w tak różnych kontekstach, że chyba nie mamy wyjścia [śmiech]. Robimy to już

od tylu lat, że stało się to częścią naszego życia. Myślmy cały czas o kontynuacji, ale w tym momencie jeszcze nie wiemy, co to będzie. Warto zająć się czymś, co wypełnia pewną lukę dydaktyczną, i robić coś, czego nikt inny nie robił. Najważniejsze, że robiliśmy to zawsze bardzo poważnie, z przeświadczeniem, że produkt, który będzie efektem projektu, musi być najwyższej jakości i będzie służyć ludziom. W pracy nad tymi projektami przyświecała nam myśl, że chcemy wprowadzić zmianę. Wydaje mi się, że ta zmiana powoli się realizuje. Potrzeba chyba jeszcze lat, ale pewne drzwi zostały już otwarte.

Dziękuję za rozmowę.

Osoby zainteresowane pogłębieniem wiedzy na temat projektów *DysTEFL1* i *DysTEFL2* zachęcamy do odwiedzenia strony <http://dystefl.eu>. Znajdują się tam podręczniki dla trenera i studenta oraz kurs online opracowany podczas projektu. Wszystkie materiały udostępniane są bezpłatnie na licencji Creative Commons.

DR HAB. JOANNA NIJAKOWSKA, PROF. UŁ Pracuje w Zakładzie Pragmatyki Językowej Instytutu Anglistyki Uniwersytetu Łódzkiego. Jej zainteresowania naukowe dotyczą przyswajania i metodyki nauczania języków obcych oraz specyficznych trudności w uczeniu się.

MARCIN PODOGROCKI Kierownik Biura Międzynarodowych Projektów Edukacyjnych Uniwersytetu Łódzkiego.

1 *European Language Label (ELL)* (Europejski znak innowacyjności w dziedzinie nauczania i uczenia się języków obcych) to europejski certyfikat jakości w edukacji językowej. W Polsce przyznawany jest od 2001 roku za projekty wykorzystujące nowatorskie rozwiązania w dziedzinie nauczania i uczenia się języków. Certyfikat jest wyróżnieniem za innowacyjne techniki kształcenia i promuje osiągnięcia metodyczne i dydaktyczne. Europejska baza ELL

2 Nagroda *ELTons*, przyznawana co roku przez British Council i sponsorowana przez Cambridge English, jest jedyną międzynarodową nagrodą przyznawaną za innowacje w dziedzinie nauczania języka angielskiego jako obcego (ELT). Nagradzane są inicjatywy i produkty edukacyjne, które pomagają efektywnie opanować język obcy uczącym się oraz realizować cele edukacyjne i stosować najnowsze podejścia pedagogiczne i możliwości techniczne nauczycielom. Zgłoszone do nagrody inicjatywy i produkty są poddane szczegółowej, wieloetapowej ocenie i analizie przeprowadzonej przez panel niezależnych międzynarodowych ekspertów w dziedzinie nauczania języka angielskiego jako obcego (ELT). Nominacje ogłaszane są w sześciu kategoriach i publikowane online oraz w liczących się czasopismach z dziedziny nauczania języków.

3 Tytuł *success story* jest nadawany przez KE zakończonym projektom, które znacząco przyczyniły się do osiągniętego rozwoju danej dziedziny, wyróżniły się dużą innowacyjnością i mogą stanowić inspirację dla innych. Obecnie w bazie *Erasmus+ Project Results Platform* znajduje się 23 597 zakończonych projektów, z czego tylko 118 uzyskało status *success story*.

Only English spoken here.

Jak wyglądają lekcje angielskiego jako języka drugiego w szkołach amerykańskich?

JOANNA DURLIK

Do amerykańskich szkół na różnych poziomach edukacji uczęszczają miliony dzieci, dla których angielski nie jest językiem ojczystym. We wszystkich stanach, w ramach wyrównywania szans, szkoły zapewniają takim uczniom dodatkowe lekcje, na których mają one możliwość lepiej poznać angielszczyznę. Jak wygląda taka nauka?

Aby poznać odpowiedź na to pytanie, uczestniczyłam w lekcjach języka angielskiego dla jego nierodzimych użytkowników (*English as a Second Language* – ESL) na trzech poziomach nauczania – podstawowym, gimnazjalnym i licealnym. Na wstępie zastrzec należy, że poniższy tekst nie jest systematyczną analizą systemu edukacyjnego ani nawet wyczerpującym studium przypadku konkretnej szkoły czy klasy, lecz raczej swobodnym zbiorem wrażeń i obserwacji zebranych podczas wizyt na lekcjach ESL w trzech szkołach w środkowej Pensylwanii.

Elementary School, czyli praca w podgrupach

Cykl wycieczek zaczynam w szkole podstawowej, na lekcji dla uczniów klasy pierwszej i drugiej. Od nauczycielki, Tiny Schultz, dowiaduję się, że jej kilkunastoosobowa gromadka ma bardzo zróżnicowany poziom znajomości angielskiego, więc lekcja będzie odbywała się w podgrupach, żeby jak najlepiej dopasować materiał do indywidualnych potrzeb uczniów. Postanawiam przez chwilę towarzyszyć każdej grupce, ale wcześniej pani Schultz i jej dwoje asystentów przedstawiają mnie klasie siedzącej w kółku na podłodze: *To jest pani Joanna, przyszła dziś posłuchać, jak uczymy się tutaj angielskiego. Pani Joanna przyjechała do nas z Polski, to jest taki kraj w Europie...* – przemykanie wiedzy geograficznej szybko się kończy za sprawą płowowłosej dziewczynki, która z entuzjazmem zrywa

się z dywanu i wykrzykuje: *Ja wiem, gdzie jest Europa, też przyjechałam z Europy. Z Niemiec!* Później uda mi się przez chwilę porozmawiać z małą Europejką i dowiedzieć, że ma na imię Hannah. Jej tata pracuje tu na uniwersytecie, więc *musieliśmy przyjechać z tatą i uczyć się angielskiego, ale teraz po angielsku już mówię tak dobrze jak po niemiecku!* Rzeczywiście, słuchając Hannah, trudno było uwierzyć, że dziewczynka jest w USA niewiele ponad rok i że kiedy przyjechała, umiała powiedzieć tylko *hello* i *thank you*. Tyle mniej więcej umie w tej chwili powiedzieć Ji-woo, która wyraźnie nie czuje się dziś dobrze. Stoi przy drzwiach na korytarz ze zbolałą miną i łzami w oczach i obejmuje się ramionami. *Boli cię brzuszek?* pyta Linda, asystentka, ale dziewczynka ani nie rozumie pytania, ani nie potrafi odpowiedzieć, bo jest w USA zaledwie od półtora miesiąca i zupełnie nie mówi po angielsku. Chwilowo jej jedynym językiem jest koreański, którego nikt z nauczycieli nie zna. Linda robi dla niej małą pantomimę: łapie się za brzuch, naśladuje smutny wyraz twarzy po czym przybiera pytającą minę, jednocześnie powoli powtarzając proste pytanie o bolący brzuch. Ji-woo kiwa głową i rozchmurza się nieco: najwyraźniej zrozumiwała. Na chwilę wychodzą z Lindą z sali.

Motywytem przewodnim dzisiejszej lekcji są pingwiny. Zgodnie z zapowiedzią, klasa dzieli się na trzy grupy, które krążą między trzema kącikami i kolejno robią w nich różne ćwiczenia. U pani Schultz zajęcia mają najbardziej

językowy charakter: dzieci będą pisały króciutkie wypracowania o pingwinie cesarskim. Linda pomoże swojej grupie zrobić pingwiny z papieru, przy okazji wielokrotnie powtarzając nazwy podstawowych szkolnych przyborów i podpowiadając dzieciom krótkie frazy przydatne przy wspólnej pracy: *Czy możesz podać mi nożyczki? Potrzebuję kleju. Mary, dziękuję ci za klej. Gdzie jest ołówek? Nie używam tego ołówka, weź go, proszę.* Najbardziej zaawansowani świetnie radzą sobie bez podpowiedzi Lindy, dzieci rozmawiają ze sobą w najlepsze. Za to początkujący głównie milczą, czasem któreś z dzieci powtórzy nieśmiało fragment wypowiedzi asystentki, za co jest natychmiast chwalone.

„Kącik Stephena”, drugiego asystenta, to miejsce liczb, kolorów i kształtów geometrycznych: dzieci segregują płatki śniadaniowe w różnych kształtach, nazywając je i licząc; następnie wkładają je do kolorowych miseczek. To będzie śniadanie dla pingwinów. Jeśli oczywiście po lekcji cokolwiek zostanie w miseczkach, bo w nagrodę za dobrze posegregowane i nazwane płatki dzieci mogą je zjeść. Ta mało dietetyczna motywacja świetnie działa – najbardziej zaawansowana grupa mogłaby w zasadzie tutaj nie zaglądać, znają już przecież liczby i kolory, ale i tak przychodzą po poczęstunek, popisując się przed początkującymi biegłym liczeniem, jeden z chłopców liczy nawet „od tyłu”: od dziesięciu do zera.

Tymczasem przy stole pani Schultz trwa pisanie. Z zainteresowaniem obserwuję, jak nauczycielka dostosowuje swoje instrukcje do różnych grup. Najbardziej zaawansowani słyszą już nieco metajęzyka: „nieme >e<”, „spójność tekstu”, „duże litery”. Jak opowiedzieć o kapitalikach początkującej grupie? Pani Schultz zatacza dłońmi duże koło w powietrzu *Kiedy zaczynamy nowe zdanie, piszemy dużą, dużą literę, piszemy teraz duże, duże F.* Do tej grupy mówi zupełnie inaczej: wyższym tonem głosu, robiąc dłuższe pauzy między wyrazami, starannie wypowiadając każdy dźwięk, powtarzając zdania kilkakrotnie. Bardzo szczerze chwali uczniów za każde wykonane zadanie, co w zabawny sposób naśladuje kilka osób z „najwyższej” grupy i również chwali swoich początkujących kolegów. Metoda intensywnej ekspozycji na język i ciągłych powtórzeń najwyraźniej zdaje egzamin: większość dzieci z zaawansowanej grupy jest w szkole od roku, a mówią po angielsku już bardzo płynnie, choć przyjechały tu z podobną znajomością języka co Hannah. Ciekawe, jak szybko Ji-woo nauczył się opowiadać o pingwinach i samodzielnie zgłaszać kłopoty zdrowotne?

Middle School: Herkules i trudne wspomnienia

Do *Middle School*, czyli odpowiednika gimnazjum, trafiam na przerwę, więc przed lekcją mam okazję chwilę

porozmawiać z nauczycielką. Dzieci w podstawówce umiały porozumieć się bez słów i wspólnie rysować czy się bawić, ale mam wrażenie, że nastolatki nie obywały się już tak łatwo bez komunikacji werbalnej. Pytam Elisabeth, jak bardzo widoczne są w szkole podziały na uczniów anglo- i „innojęzycznych”, którzy nie mówią jeszcze po angielsku, o ile zdarzają się tacy. *Zdarzają się, jasne, a podział jest bardzo wyraźny* – odpowiada bez wahania. *To znaczy: nie ma dyskryminacji ESL-owców, ale jest wyraźny podział towarzyski, który w zasadzie nie znika przez cały czas nauki u nas. ESL-owcy trzymają się razem; szczególnie wtedy, kiedy jest kilka osób pochodzących z jednego kraju.*

Zróznicowanie kulturowe przynosi liczne wyzwania dydaktyczne. Elisabeth śmieje się, że będzie niepoprawna politycznie i powieli stereotyp, ale z roku na rok obserwuje stałe wzorce zachowania u uczniów pochodzących z różnych zakątków świata. Uczniowie z Korei są zawsze starannie przygotowani, robią wszystkie zadania w terminie, z kolei uczniowie z państw arabskich przychodzą często bez pracy domowej i najchętniej zagadywaliby nauczyciela przez całą lekcję. Rzeczywiście, diagnoza Elisabeth sprawdza się w stu procentach w trakcie lekcji, którą obserwuję.

Poza różnicami kulturowymi w pracy z nastolatkami jest więcej wyzwań. Jak na przykład przekonać ich do czytania literatury, którą są nieszczególnie zainteresowani? Dydaktyczne sztuczki podglądam na przykładzie mitów greckich, o których traktuje dzisiejsza lekcja. Mit o Heraklesie zestawiony jest z popkulturowym wizerunkiem Herkulesa, rozpowszechnionym przez młodzieżowe seriale i gry komputerowe. Po ożywieniu grupy wyraźnie widać, że odniesienie działa. Dzięki niemu tekst nasycony trudnymi słowami i konstrukcjami gramatycznymi odwołuje się przynajmniej do czegoś znajomego. Przeglądam podręcznik: takie odniesienia są w zasadzie przy każdym temacie, poza tym dużo jest informacji na temat Stanów, ich historii, geografii, kultury – świetnie, że autorzy podręcznika przy okazji uczenia języka przekazują tyle dodatkowych treści.

Uczniowie czytają tekst. Kiedy napotykać nieznanne słowo, nie wolno im zaglądać do słowników: zgłaszają je Elisabeth i całą grupą próbują wyjaśnić jego znaczenie. *Nieśmiertelność? Kiedy możesz żyć zawsze!* – podpowiada jeden z uczniów. *Lękliwy?* Ponieważ nikt z uczniów nie zgłasza propozycji, Elisabeth ilustruje, dodając gesty: *Jeśli za każdym razem, kiedy cię o coś poproszę, ty się kulisz i mówisz: „tak, tak, zrobię to”, to znaczy, że jesteś lękliwy.* Później nadchodzi czas na pracę ze słownikiem, ale myliłby się ktoś, kto spodziewałby się na ławkach książek. Wszyscy mają szkolne tablety, na których używają

translatora Google. Po pierwszym roku pobytu w Stanach mogą go używać również podczas egzaminów na koniec roku. To jedno z ułatwień, które nierodzimy użytkownikom angielskiego oferuje Pensylwania. Poza tym są zwolnieni z dwóch części egzaminu: wypracowania i czytania ze zrozumieniem. Ale to wszystko mało – mówi Elisabeth – ESL-owcy i tak często nie są w stanie dogonić uczniów anglojęzycznych, zwykle mają gorsze wyniki.

Najciekawsza scena ma miejsce na końcu lekcji. W klasie jest chłopiec z Chin, który przyszedł na zajęcia z ESL po raz pierwszy, właśnie się przeprowadził. Nie mówi po angielsku prawie wcale, ale chyba coś już rozumie. Elisabeth przedstawia go klasie i prosi pozostałych, żeby przypomnieli sobie, jak wyglądały ich początki w Stanach. Podnosi się zbiorowy lament: *To była katastrofa! To był koszmar! Najgorszy czas w moich życiu! Nic nie rozumiałem, nic! A rodzice byli zajęci przeprowadzką, nie pomagali w niczym* – na twarzach uczniów malują się emocje: to muszą być żywe i trudne wspomnienia. Dzieci z podstawówki wyglądały na mniej zestresowane początkami w amerykańskiej szkole. Jestem bardzo ciekawa, jak będzie w liceum.

High School: miejsce pierwszego języka jest w domu

Korytarze liceum, które odwiedzam, wyglądają, jakby ktoś prowadził tam akcję propagandową pt. *Uczcie się języków obcych*. Wszędzie wiszą plakaty i hasła podkreślające, jak dobrze być poliglotą. Świetnie! – myślę – i spodziewam się na zajęciach ESL harmonii między angielskim a językami ojczystymi uczniów. I tu spotyka mnie wielkie zaskoczenie. Moja wizyta to głównie rozmowa z Lisą, uczącą osoby przyjeżdżające z innych krajów języka angielskiego we współpracy z Robertem, prowadzącym zajęcia wyrównawcze, w czasie których uczy się także wiedzy o społeczeństwie, historii i geografii Stanów. Absolwenci liceum to już dorośli ludzie, więc władze stanowe spodziewają się, że bez względu na pochodzenie etniczne i językowe, będą oni mieć taką samą wiedzę o kraju i społeczeństwie amerykańskim jak każdy inny obywatel. Zadaniem Lisy jest doskonalić ich angielski, a częścią jej strategii dydaktycznej jest absolutny zakaz używania języków ojczystych uczniów w szkole. *Wspieramy dwujęzyczność* – mówi Lisa – *ale miejsce pierwszego języka jest w domu. Tutaj mają się jak najszybciej zintegrować z grupą*. Jeśli w klasie trafi się kilka osób tego samego pochodzenia, czyli w ostatnich latach najczęściej grupki Chińczyków, za mówienie między sobą po chińsku w szkole, a zwłaszcza na zajęciach ESL, czekają ich kary. Niekoniecznie surowe – dodatkowe wypracowanie do napisania albo ćwiczenie gramatyczne

– ale symboliczny wymiar tego zakazu jest dla mnie niepokojący. Zagaduję uczniów, którzy rozwiązują kolejne ćwiczenia w podręczniku do gramatyki, czy zgadzają się na takie reguły, czy nie jest im przykro, że w szkole jako język komunikacji obowiązuje tylko angielski. Przecząco kręcą głowami, ale nie są rozmowni i ich milczące odpowiedzi nie do końca mnie przekonują. Rozumiem oczywiście, że koniec edukacji szkolnej to ważny czas, kiedy trzeba pracować na jak najlepsze wyniki egzaminów, współzawodniczyć o miejsca na uczelniach, że skupienie się na angielskim to inwestycja w przyszłość. Z drugiej strony, przypominają mi się niezliczone badania podkreślające zalety aktywnej, zbalansowanej dwujęzyczności i zastanawiam się, czy rzeczywiście sukces edukacyjny tych uczniów wymaga absolutnego wykluczenia ich języków ojczystych ze szkół?

Tekst powstał w związku z projektem finansowanym w ramach konkursu *Współpraca z Polonią i Polakami za granicą w 2015 r.* realizowanego za pośrednictwem MSZ w roku 2015. Zezwala się na dowolne wykorzystanie utworu, pod warunkiem zachowania ww. informacji, w tym informacji o stosowanej licencji, o posiadanych prawach oraz o konkursie *Współpraca z Polonią i Polakami za granicą w 2015 r.*

Pierwsza wersja tekstu ukazała się w ramach serwisu informacyjnego *Wszystko o dwujęzyczności*, publikowanego na wybranych portalach polonijnych. Serwis jest dostępny na licencji *Creative Commons Uznanie autorstwa 3.0 Polska*. Pewne prawa zastrzeżone na rzecz Uniwersytetu Warszawskiego.

JOANNA DURLIK Doktorantka w Zakładzie Psychologii Eksperymentalnej Instytutu Psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego, członkini zespołu Laboratorium Psychologii Języka i Dwujęzyczności „LangUsta”. Współpracuje również z Language and Memory Research Group na Uniwersytecie w Granadzie. W ramach swoich badań zajmuje się przede wszystkim mechanizmami poznawczymi, które pomagają osobom dwujęzycznym oddzielać dwa języki od siebie, oraz sprawdza, w jaki sposób różne konteksty kontaktu z dwoma językami wpływają na rozwój dwujęzyczności.

EUROPEAN 'læŋgwidz LABEL

2016

PODZIEL SIĘ PASJĄ DO JĘZYKA!



European Language Label

European Language Label to europejski znak innowacyjności w dziedzinie nauczania i uczenia się języków obcych przyznawany instytucjom, zajmującym się kształceniem językowym za osiągnięcia metodyczne i dydaktyczne.

Zapraszamy do lektury specjalnego dodatku do czasopisma *Języki Obce w Szkole* poświęconego projektom nagrodzonym w 15. edycji konkursu *European Language Label* w Polsce. Celem opracowania jest przedstawienie najbardziej twórczych inicjatyw językowych i pokazanie tego, co najlepiej służyło rozbudzeniu wyobraźni i wiedzy lingwistycznej ich uczestników.

W tegorocznym konkursie *European Language Label* nagrodzono 12 instytucji. Wyróżnienie specjalne, certyfikat honorowy ELL 2016, otrzymał Goethe-Institut. Jury doceniło w ten sposób nie tylko zgłoszony w tym roku projekt *Niemiecki ma klasę*, ale i wieloletnie znaczące osiągnięcia tej instytucji w promowaniu nauczania języka niemieckiego w Polsce.



Publikacja jest dostępna na stronie www.ell.org.pl i www.jows.pl

Szczegółowe informacje o kolejnej edycji konkursu *European Language Label* będą dostępne na początku 2017 roku na stronie internetowej konkursu: www.ell.org.pl. Zapraszamy do udziału!

Klasa dla ucznia i nauczyciela – jak to się robi?

Niemiecki ma klasę – konkurs dla zwycięzców

EWA DOROTA
OSTASZEWSKA

W czerwcu zakończyła się pierwsza edycja konkursu organizowanego przez Goethe-Institut w ramach projektu *Niemiecki ma klasę*, który w roku 2016 otrzymał honorowy znak jakości w edukacji językowej – *European Language Label*. O celach projektu i fazie pilotażowej konkursu informowaliśmy w ubiegłorocznym numerze JOWS (Ostaszewska 2015:111). Czas więc na podsumowania i wnioski z zakończonej edycji.

Projekt *Niemiecki ma klasę* łączy aranżację przestrzeni do nauki, ideę partycypacji i naukę języka niemieckiego. W minionym roku szkolnym wzięło w nim udział 88 nauczycieli i ponad 1600 uczniów. Uczestnicy konkursu zmienili 86 sal lekcyjnych. Czym różnią się one od wnętrz sprzed roku? Czy uczniom udało się zrealizować projekt zgodnie z jego mottem: *Współpraca, współdecydowanie, współodpowiedzialność*? Czy udział w projekcie i nowa aranżacja wpłynęły na proces dydaktyczny?

Często nawet drzwi prowadzące do nowych klas różnią się od pozostałych na szkolnym korytarzu. Przy wejściu witają uczniów napisy: *Guten Morgen!* lub *Guten Tag!* Uczniowie wypisali na nich nie tylko różne formy powitania w języku niemieckim, ale pomalowali je lub oznaczyli tak, że nie ma żadnych wątpliwości, jaka lekcja odbywa się za tymi drzwiami. Przed wejściem do pracowni języka niemieckiego w gimnazjum im. Alberta Einsteina w Żabim Rogu stanął wykonany przez uczniów słup ogłoszeniowy oklejony niemieckimi gazetami i krótkimi tekstami uczniów. W wielu miejscach przed salą lekcyjną, w której odbywają się zajęcia z języka wiszą plakaty zrobione przez uczniów – w języku polskim o treściach kulturoznawczych, lub przysłowia po niemiecku. Każdy wchodzący do takiej klasy uczeń ma możliwość „przestawienia się” na określone treści i język, który będzie mu towarzyszył przez kolejne 45 minut.

Według założeń projektu, optymalna sala do nauki języka niemieckiego to klasa, która:

- sprzyja uczeniu się;

- zapewnia poczucie komfortu uczniom i nauczycielom;
- stymuluje do nauki;
- daje możliwość urozmaicenia nauki;
- zachęca do komunikacji;
- daje poczucie bezpieczeństwa.

Przechodząc przez próg nowo zaaranżowanych klas do nauki języka niemieckiego, można odnieść wrażenie, że jesteśmy w innej szkole. Pomieszczenia klasowe nabrały w wielu szkołach charakteru odpowiadającego aktualnym trendom w aranżacji wnętrz. Kolorystyka ścian została zmieniona w większości klas. Pojawiły się kolory też inne niż w pozostałych pomieszczeniach szkolnych. Ich wybór był konsekwencją chęci stworzenia takiego pomieszczenia, w którym wszyscy uczestnicy czują się dobrze, a także rezultatem poszukiwania pozytywnych skojarzeń, chęci nadania indywidualnego charakteru pomieszczeniu, a czasem potrzeb związanych z realizacją stosowanych metod nauczania. W wielu szkołach uczniowie zdecydowali się na jasne kolory, będące tłem dla namalowanych na ścianach niemieckich budowli. Częstym motywem są barwy flagi niemieckiej. W jednej z poznańskich szkół znajdziemy rolety w kolorach czarnym, czerwonym i żółtym, w innych zasłony, drobne bordiury na ścianach, lub powierzchnie pomysłane jako tło dla plakatów edukacyjnych. Choć pomalowanie jednej całej ściany na kolor czarny – jak stało się w Łodzi w gimnazjum im. Generała Józefa Bema – może wydać się ryzykowne, to połączenie tego zabiegu z ustawieniem na jej tle białych mebli nadało pomieszczeniu charakter niezwykle

oryginalny. W gimnazjum w Chałupkach na ścianach pojawiła się jasna zieleń uzupełniona fototapetą z brzoźami jako wyraz tęsknoty za wiosną. W łódzkim gimnazjum im. Ireny Sendler, gdzie uczniowie wraz z nauczycielką kręcą filmy na lekcjach, zdecydowano się na stworzenie *greenboxu* pozwalającego na robienie zdjęć lub nagranie filmu.

W większości sal lekcyjnych uczniowie odeszli od lamperii – tak charakterystycznych dla obiektów edukacyjnych od wielu dziesiątków lat. Niewątpliwie nowością w klasach są elementy malowane na ścianach, takie jak Brama Brandenburska, Mur Berliński, czy postaci z baśni braci Grimm. Dyrektorzy szkół pozwolili uczniom na wykorzystanie ich uzdolnień plastycznych, co zaowocowało niezwykle kreatywnością. W gimnazjum nr 2 w Ełku uczniowie wykonali graffiti na ścianie kartonowo-gipsowej i zamontowali ją na już istniejącej ścianie. Ten zabieg umożliwia łatwą zmianę.

Geografia klasy

Tak jak krajobraz mówi wiele o życiu mieszkańców, tak i aranżacja sali lekcyjnej daje wgląd w sposób nauki i nauczania w danej klasie. Toni Wright używa sformułowania *geografia klasy* na określenie sposobu jej urządzenia (Wright 2005:64). Poszczególne elementy klasowego krajobrazu, takie jak: sposób ustawienia ławek i zagospodarowanie ścian, ilość miejsca w klasie dla uczniów i nauczyciela oraz dodatkowe wyposażenie determinują metody pracy nauczycieli i uczniów.

USTAWIENIE MEBLI

W założeniach konkursu sposób ustawienia ławek odgrywa kluczową rolę. Powinien być on dostosowywany do czynności wykonywanych w trakcie lekcji. W sali lekcyjnej powinna więc być możliwość częstych zmian ustawienia ławek. Najlepiej rozwiązują ten problem meble mobilne, których, niestety, nie ma w ofercie polskich firm produkujących wyposażenie szkolne. W łódzkim gimnazjum nr 13 uczniowie przykręcili kółka do używanych mebli i tak osiągnęli oczekiwany efekt. W pozostałych szkołach nadal konieczne jest przestawianie ławek, choć już zmiana z układu frontального na bardziej sprzyjający komunikacji wpływa zasadniczo na scenariusz lekcji i relacje pomiędzy uczniami oraz uczniami a nauczycielem. Nauczycielka gimnazjum im. Kazimierza Jagiellończyka w Trąbkach Wielkich – pani Dorota Niewiadomska – całkowicie zrezygnowała z nauczycielskiego biurka. W nowej aranżacji miejsce nauczyciela jest jednym z miejsc przeznaczonych wcześniej dla uczniów. Ustawienie ławek w literę U umożliwia swobodne poruszanie się uczniów i nauczyciela. Nie wszędzie takie ustawienie stolików jest możliwe ze względu na ilość miejsca w klasie, ale

we wszystkich odwiedzonych klasach uczniowie przestawiają stoliki budując wyspy do pracy w grupach lub wracając do układu frontального na czas sprawdzianów.

NIEFORMALNE MIEJSCA PRACY

Zupełnie nowym elementem są nieformalne miejsca pracy. Poduszki na kocu, pufy, kanapy i meble zrobione z palet są niewątpliwie nowymi elementami w krajobrazie klasowym. Wiele klas planowało tego typu rozwiązania, ale nie wszędzie spotkało się to z akceptacją opiekuna grupy i dyrekcji szkoły. Tymczasem z relacji uczniów wynika, że stworzenie takich miejsc do nauki pozytywnie wpływa na atmosferę w klasie i chęć komunikacji, obniża poziom stresu i agresji, zwiększa poczucie bezpieczeństwa uczniów. W Rudzie Śląskiej (gimnazjum im. Jana Pawła II) i Trąbkach Wielkich uczniowie chętnie rozmawiają i biorą udział w grach językowych siedząc na poduszkach na podłodze. W Chałupkach udało się nawet wygospodarować część pomieszczenia na miejsce na pufy i zrobione przez uczniów małe kanapy. Swoista „zacisłość” tego miejsca stwarza doskonałą atmosferę do nauki języka. W takich nieformalnych miejscach uczniowie chętniej i odważniej rozmawiają w języku obcym, a sytuacje kreowane przez nauczyciela bardziej przypominają autentyczną komunikację. Sprzyjają one także dobrym relacjom między uczniami oraz uczniami a nauczycielem, o czym często wspominali nasi rozmówcy. Nic dziwnego, że uczniowie chętnie przebywają w takich miejscach nawet w czasie przerw.

PLAKATY EDUKACYJNE

Istotną zmianą w zagospodarowaniu ścian jest z reguły powiększenie miejsca na ekspozycję plakatów edukacyjnych i innych prac wykonywanych przez uczniów. Mimo ograniczonych środków finansowych stosowano w szkołach farby nowych typów: tablicowe i magnetyczne. Powierzchnie pomalowane farbą tablicową są zwykle wykorzystywane nie tylko jako dodatkowe tablice, ale służą także uczniom do twórczości własnej. Powierzchnie pomalowane farbą magnetyczną umożliwiają łatwe eksponowanie prac uczniów oraz szybką zmianę aranżacji miejsca projektów. W salach lekcyjnych uczą się przecież różne klasy i przeniesienie plakatu z treściami aktualnymi dla danej klasy na centralne miejsce – tak jak to robi pani Mariola Podgórska – nauczycielka z Zespołu Szkół Ogólnokształcących z Chełma – jest niekłopotliwe i bardzo praktyczne.

PERSONALIZACJA PRZESTRZENI

Niezwykle ważnymi elementami wszystkich sal są te służące personalizacji przestrzeni. Uczniowie przychodząc na lekcje, odnajdują w salach nie tylko swoje prace, ale także

skomentowane po niemiecku zdjęcia, relacje z wycieczek, opisy swoich zainteresowań, kalendarze z zaznaczonym dniem urodzin. W gimnazjum w Żabim Rogu na ścianach i suficie wiszą nazwy pojęć w języku niemieckim, które uczniowie uznali za ważne dla siebie takie jak: dom, rodzice, przyjaźń, Europa. Poczucie, że są w „swojej” klasie przekłada się zdaniem nauczycieli na gotowość do wysiłku, motywację do pracy na lekcji i na stosunek do przedmiotu.

Jednojęzyczność klas

Sale lekcyjne w konkursie *Niemiecki ma klasę* są, zgodnie z zaleceniami konkursowymi, jednojęzyczne. Wszystko, co wisi na ścianach, jest opisane wyłącznie w języku niemieckim. Niektóre zespoły konkursowe zadbały także o to, aby wszystkie przedmioty w klasie opatrzone były nazwą po niemiecku. Na ścianach można znaleźć wspólnie wypracowane reguły funkcjonowania w klasie, podane z użyciem piktoqramów. Aby łatwiej było je zrozumieć, na ławkach przyklejono zafoliowane ściągawki ze zwrotami niezbędnymi na lekcji. Tak urządzona klasa zachęca do „zanurzenia się w języku”, stymulując do nauki.

Partycypacja społeczna

W trakcie realizacji zadania konkursowego nie tylko odnowiono pomieszczenia i zmieniono ich aranżację, ale także w wielu klasach pojawiły się nowe meble i nowe wyposażenie techniczne. W jaki sposób udało się to osiągnąć? Sposobem na realizację zadania konkursowego była partycypacja. Aby dokonać zmian, trzeba najpierw dostrzec potrzebę. Choć uczniowie spędzają w szkole wiele godzin, to przestrzeń szkolna kształtowana jest zwykle wyłącznie przez dorosłych. O wyglądzie klasy decydują ucący w niej nauczyciele lub dyrekcja szkoły. Udział w projekcie otworzył uczniom możliwość współdecydowania o organizacji przestrzeni, a przecież to oni wiedzą najlepiej, co pomaga im się uczyć.

Pomysł udziału w aranżacji sali lekcyjnej okazał się dla wielu uczniów niezwykle atrakcyjny. Choć to ich zadaniem było wypracowanie nowych pomysłów i ich realizacja, to proces ten wymagał wysłuchania racji różnych stron, wielu uzgodnień i żmudnego osiągania konsensu. Pierwszym wyzwaniem były uzgodnienia we własnym gronie, a dopiero potem przekonanie do swoich pomysłów dyrekcji szkoły, rodziców i innych gremiów. Uczniowie uczyli się rzeczowo argumentować, uwzględniać racje i pomysły innych, oceniać realnie swoje możliwości i wypracowywać kompromis. Dla wielu z nich była to pierwsza lekcja demokracji. Wspólna analiza potrzeb, planowanie, decydowanie, działanie i wreszcie wspólne ponoszenie odpowiedzialności za podjęte decyzje i realizacje – to etapy,

które najlepiej charakteryzują proces realizacji projektu. Aby w pełni uświadomić uczniom wartość tego procesu, Goethe-Institut zaproponował ponad 500 uczniom udział w grze symulacyjnej *Klasa z klasą*, opracowanej na potrzeby tego projektu. W kolejnej edycji konkursu uczniowie już na wstępnym etapie projektu będą zachęceni do udziału w tej grze. Z całą pewnością udział w niej może przyczynić się do pogłębionego rozumienia wartości działań partycypacyjnych – w tym angażowania się na rzecz szkoły.

Z rozmów z nauczycielami i relacji uczniów wiemy, że działania zgodnie z zasadami partycypacji było trudne także dla części nauczycieli-opiekunów grup projektowych. Przyzwyczajeni do tradycyjnej roli lidera mieli czasem problemy ze zmianą swoich przyzwyczajzeń i dopuszczaniem uczniów do współuczestnictwa w podejmowaniu decyzji. W przeważającej jednak części nauczyciele oceniają udział w tym projekcie jako wartościowe doświadczenie – metodyczne, pedagogiczne i obywatelskie. Dla wszystkich – uczniów i nauczycieli – doświadczenie własnej sprawczości okazało się szczególnie cenne.

W większości szkół inicjatywa uczniów spotkała się z aprobatą dyrektorów, którzy udzielili im wsparcia na miarę swoich możliwości. Poszukując źródeł finansowania zaplanowanych działań, zespoły konkursowe zwróciły się z prośbą o pomoc do rady rodziców, władz lokalnych i przedsiębiorców. Ale przede wszystkim zaczęli od siebie. W szkołach organizowali różnego rodzaju kiermasze sprzedając wykonane wspólnie ozdoby bożonarodzeniowe i stroiki, ciasta pieczone z mamami w domu, smażone własnoręcznie podczas szkolnych festynów naleśniki i grillowane kiełbaski. Wszystkie uzyskane w ten sposób środki były przeznaczane na zaplanowane zakupy. Najbardziej zaskakuje w tym projekcie ogromne wsparcie rodziców, którzy zaangażowali się w pomoc nawet w miejscach, gdzie było to zaskoczeniem dla rad pedagogicznych. Rodzice współuczestniczyli w planowaniu, szpachlowali i malowali ściany, ucząc jednocześnie dzieci prawidłowego wykonywania tych czynności, pomagali przy pracach stolarskich, dowozili niezbędne narzędzia i materiały, czy wreszcie przywozili kanapki i herbatę w termosach podczas weekendów spędzanych przez uczniów na pracach związanych z projektem. Zwłaszcza w małych miejscowościach projektem „żyła” cała społeczność lokalna. Wsparcia udzielali czasem wójtowie (jak w Ślemieniu), a czasem prezydenci miast (jak w Głogowie). Chociaż uczniowie często spotykali się z odmową wsparcia ze strony firm, to projekt ten był także dla wielu z nich lekcją przedsiębiorczości.

Nauka języka

Jak przebiegała nauka języka niemieckiego w klasach biorących udział w konkursie? Przede wszystkim w akcji, czyli

w podejściu zorientowanym na działanie. Konkurs tworzył ramy do nauki języka w sposób wynikający z aktualnych potrzeb językowych uczestników konkursu. Poszczególne etapy projektu zachęcały do poznawania nowego słownictwa i wymagały używania struktur językowych niezależnie od stopnia jego znajomości. Konieczność sporządzania dokumentacji na wszystkich etapach projektu, wymagała odpowiedniego użycia języka. Uczniowie już na wstępie musieli określić, co im się nie podoba w klasie, co chcieliby zmienić i musieli poznać potrzebne im słownictwo, aby to wyrazić. Konieczne było także używanie czasu przeszłego, choć wykraczało to także poza program przewidziany dla klas pierwszych i częściowo drugich gimnazjum. Wychodząc naprzeciw takim potrzebom, zostały opracowane dwa zestawy fiszek, ułatwiające wyrażanie typowych potrzeb językowych przy realizacji projektu. Dzięki temu uczniowie mogli lepiej radzić sobie językowo i samodzielnie sporządzić dokumentację końcową.

Sprawdziła się wymagana w konkursie konieczność sporządzania plakatów edukacyjnych przez uczniów (o plakatach pisaliśmy w numerze styczniowym JOWS: Ostaszewska 2016:97). Uczniowie gimnazjum w Ełku okazali się szczególnie kreatywni w realizacji tego zadania. W konkursowych klasach plakaty były uzupełniane przez rzeczywiste przedmioty (naturalia) lub ich opakowania. Uczniowie sami zaczęli tworzyć „pomocę naukową”. Przykładem może być „lodówka” z kartonu pomagająca nauczyć się słownictwa związanego z żywnością, czy szafa na ubrania, ułatwiająca memoryzację rzeczowników związanych z tematem *odzież*. To ważny krok w poszukiwaniu optymalnych strategii uczenia się przez samych uczniów. Takie przykłady pokazują, że warto powierzyć im to zadanie.

Podsumowanie

Nauce języka towarzyszyły emocje związane z projektem, co w znacznym stopniu ułatwiało proces dydaktyczny. Uczniowie przeżywali wspólnie sukcesy i porażki, razem ucząc się przecież nie tylko języka. Warto podsumować wpływ projektu na klimat klasy rozumianej jako wspólnota uczniów i nauczyciela – opiekuna grupy projektowej. Liczne badania pokazują, że relacje uczniowie-nauczyciel i klimat klasy w sposób znaczący wpływają na wyniki uczenia się i podejścia do nauki (Goh Swee Chiew, Khine Myint Swe 2002). Ponad 87 proc. nauczycieli biorących udział w badaniu ewaluacyjnym zauważyło pozytywny wpływ uczestnictwa uczniów w projekcie na osiągnięcia przez nich efekty uczenia się języka niemieckiego. Niemal trzy czwarte badanych uczniów deklaruje, że udział w projekcie wpłynął na poszerzenie ich znajomości języka, a aż 50 proc. uczniów zauważa, że uczy się go chętniej. Badanie

ewaluacyjne pokazało także, że wspólna praca nad projektem bardzo zintegrowała zespoły. Nauczyciele lepiej poznali uczniów i mieli okazję obserwować ich w sytuacjach pozalekcyjnych. Wartością dodaną była także współpraca międzyklasowa – często uczniowie z różnych klas i różnych roczników nawiązywali nowe przyjaźnie. Słowami dominującymi w opisie zaaranżowanej przestrzeni są: *nasze, my, wspólnie*. Ujawnione w trakcie realizacji projektu uzdolnienia uczniów spotkały się z zainteresowaniem społeczności szkolnej i wpłynęły na podniesienie samooceny uczniów – również tych z gorszymi wynikami w nauce.

Prawie połowa badanych nauczycieli zauważa pozytywny wpływ realizacji projektu na swoją pozycję zawodową. Choć udział w projekcie wymagał dodatkowego zaangażowania i spotykał się czasem z niezrozumieniem, to wszystkim nauczycielom przyniósł poprawę warunków pracy. Pochwały dyrektora, gratulacje od kolegów, poczucie bycia akceptowanym, zauważonym, docenionym to dla nauczycieli, którym doskwiera syndrom wypalenia zawodowego ważny zastrzyk energii na kolejny rok pracy. Uznanie dla wszystkich członków zespołu – uczniów i nauczyciela – oraz dumą z własnych osiągnięć i poczucie odniesionego sukcesu będące udziałem nie tylko zwycięzców konkursu, ale wszystkich, którzy zmienili swoje klasy do niemieckiego, okazuje się wartością szczególną w tym projekcie. *Niemiecki ma klasę* to konkurs, w którym wygrywają wszyscy uczestnicy – to konkurs dla zwycięzców.

Goethe-Institut zaprasza nauczycieli wszystkich typów szkół do udziału w kolejnej edycji konkursu od 1 września 2016 r. Szczegóły na stronie: www.goethe.de/polska/nmk.

BIBLIOGRAFIA

- Gabrys-Barker, D. (2015) Klimat w klasie, a sukces glotto-dydaktyczny. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 4, 70-76.
- Schart, M., Legutke, M. (2012) *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. Langenscheidt.
- Wright, T. (2005) *Classroom Management in Language Education*. Houndmills: Palgrave Macmillan.
- Goh, S. Ch., Khine, M. S. (2002) *Studies in Educational Learning Environments – An International Perspective*. World Scientific Publishing Co Pte Ltd.

EWA DOROTA OSTASZEWSKA Absolwentka Instytutu Germanistyki i studiów podyplomowych w zakresie metodyki nauczania języków obcych na Wydziale Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego. Wieloletni nauczyciel akademicki i nauczyciel języka niemieckiego w Goethe-Institut. Od roku 2000 koordynator projektów edukacyjnych w Goethe-Institut w Warszawie. Obecnie kieruje projektem *Niemiecki ma klasę/Deutsch hat Klasse*.

Dlaczego warto integrować treści przedmiotowo-językowe już w szkole podstawowej – *CLIL4Children*

ANNA
PARR-MODRZEJEWSKA
WERONIKA
SZUBKO-SITAREK

W dydaktyce nauczania języków obcych sztandarowym przykładem metodyki opartej na integracji jest podejście znane jako CLIL (ang. *Content and Language Integrated Learning*, pol. *zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe*). Dlaczego warto prowadzić zajęcia metodą CLIL już w szkole podstawowej i gdzie znaleźć informacje szkoleniowe oraz gotowe materiały do pracy w klasie – na te pytania staramy się odpowiedzieć w niniejszym artykule.

Według definicji Mehisto i in. (2008), CLIL to metoda, w ramach której język obcy wykorzystywany jest do nauczania treści niejęzykowych, co pozwala jednocześnie rozwijać wiedzę przedmiotową oraz znajomość języka obcego. Wprowadzenie tego podejścia do codziennej praktyki szkolnej, jak wynika z badań, przyczynia się nie tylko do znacznego wzrostu poziomu umiejętności językowych i wiedzy przedmiotowej uczniów, ale i ich rozwoju poznawczego. W instytucjach formalnej edukacji językowej w Polsce podejście CLIL jest stosunkowo popularne na wyższych poziomach kształcenia, jednak uczniowie szkół podstawowych nieczęsto mają okazję brać udział w zajęciach prowadzonych z wykorzystaniem tej metody.

Integracja wiedzy – podstawy podejścia holistycznego

John Dewey, twórca teorii instrumentalizmu, twierdził, że interpretacja znaczenia informacji uzależniona jest od interpersonalnych kontaktów społecznych. Opierając się na tym założeniu, Dewey (1958, za Carr 2003:125) zdefiniował dobrą edukację jako proces skupiający się raczej na przyswajaniu zestawu konkretnych umiejętności niż wiedzy przedmiotowej: *Nauka chemii oznacza raczej przyswajanie empirycznych i eksperymentalnych metod badawczych niż zapamiętywanie układu okresowego pierwiastków, a nauka geografii nie polega na uczeniu się*

faktów dotyczących poszczególnych miejsc na Ziemi, ale zdobyciu umiejętności posługiwania się mapą.

Jeżeli przyswajanie wiedzy rozumie się jako kształcenie umiejętności badania i eksperymentowania, to da się je stosować w nauce dowolnego przedmiotu szkolnego. Na przykład umiejętności matematyczne wykorzystywane są nie tylko na lekcjach przedmiotów ścisłych, ale także w nauce przedmiotów artystycznych. Takie podejście do uniwersalnej natury wiedzy leży u podstaw koncepcji holistycznej, w której *różne metody poznawcze stosuje się wspólnie i integruje w celu głębszego i pełniejszego poznania danego aspektu rzeczywistości* (Carr 2003:126). Podstawą podejścia holistycznego w edukacji jest teoria konstruktywistyczna. Opisuje ona uczenie się jako odkrywanie i konstruowanie schematów myślowych przez uczniów wchodzących w interakcje z otoczeniem na wielu poziomach. Według Taylora i MacKenney (2008:144), wiedza ma formę sieci połączonych ze sobą zjawisk, a *segmentacja edukacji na przedmioty nauczane osobno rozłącza i dzieli te koncepty*. Podobnie wspomniany powyżej Dewey (1958), promując zintegrowane podejście do nauki, krytykował tradycyjną edukację szkolną opartą na kształceniu w ramach osobnych, niepowiązanych ze sobą przedmiotów szkolnych.

Integracja międzyprzedmiotowa

Wprowadzenie holistycznej koncepcji wiedzy do edukacji formalnej wymaga stworzenia metody nauczania łączącej

różne obszary przedmiotowe i jednocześnie wspierającej społeczny, psychologiczny, fizyczny i poznawczy rozwój dzieci. W odpowiedzi na te potrzeby powstała metoda nauczania promująca integrowanie różnych przedmiotów. Charakteryzuje ją synteza wiedzy i umiejętności w zakresie różnych przedmiotów. Jonathan Savage (2011) przedstawił następującą listę celów edukacji zintegrowanej:

- motywowanie uczniów do nauki w powiązaniu z ich ogólną wiedzą i doświadczeniem;
- podkreślanie podobieństw między poszczególnymi przedmiotami i wskazywanie powiązań między nimi;
- tworzenie warunków do aktywnej empirycznej eksploracji;
- ustanowienie kooperacji między nauczycielami;
- wspieranie zintegrowanego rozwoju społecznego i osobowego uczniów;
- stworzenie warunków do kreatywnego planowania programu edukacyjnego i refleksyjnego nauczania.

Według Farrella i Jacobsa (2010), *integracja międzyprzedmiotowa* (ang. *Integrated Curriculum*) jest jednym z ośmiu niezbędnych warunków skutecznego nauczania w sformalizowanym systemie szkolnym. Podejście promujące zintegrowane treści kształcenia zakłada, że zagadnienia pochodzące z różnych obszarów programu nauczania powinny zostać połączone w taki sposób, aby wzajemnie się wspierały. Dobrym przykładem integracji międzyprzedmiotowej w kontekście polskiej szkoły jest system nauczania na pierwszym etapie edukacyjnym.

Zintegrowana edukacja przedmiotowo-językowa (CLIL)

Wiele systemów edukacji podstawowej w Europie opiera się na zintegrowanych programach i ścieżkach międzyprzedmiotowych. Jeśli takie rozwiązanie jest często z powodzeniem stosowane w przypadku zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej czy też w przypadku łączenia przedmiotów ścisłych na dalszych etapach edukacji, to ten sam proces może dotyczyć edukacji w zakresie języka obcego. Język jest naturalnym narzędziem przekazu informacji w każdej dziedzinie przedmiotowej. Uczniowie korzystają ze swojego języka ojczystego w trakcie wykonywania wszystkich zadań będących elementami lekcji dowolnego przedmiotu. Klasa szkolna, gdzie realizowana jest nauka treści przedmiotowych, stanowi więc idealne środowisko do wprowadzania elementów języka obcego, który w takich warunkach ma szansę stać się częścią autentycznej komunikacji. Podejście międzyprzedmiotowe zakłada również podwójną korzyść płynącą z łączenia wiedzy przedmiotowej i języka obcego w postaci przyrostu

wiedzy i kompetencji z obu zakresów. W pracy metodą CLIL naturalna potrzeba komunikacyjna sprawia, że zakres leksykalny i strukturalny języka obcego zostaje poszerzony o elementy charakterystyczne dla przedmiotów, z którymi jest integrowany. W podejściu CLIL język obcy jest narzędziem przekazu treści przedmiotowych, a do przyswajania struktury języka dochodzi niejako mimochodem. W wyniku tego wzbogacenia język ucznia staje się mniej sztywny, a jego wypowiedzi charakteryzuje większa naturalność wynikająca z przyswojenia fraz językowych często nieprzypisanych do programu edukacji językowej na danym etapie kształcenia. Poza tym pośrednictwo dwóch kodów językowych może przyczynić się do głębszego zrozumienia nauczanych treści przedmiotowych. Na przykład omawiane na zajęciach z przyrody zjawisko *zorzy polarnej*, kiedy się jego nazwę zestawili z odpowiednikiem anglojęzycznym – *northern lights* – może być łatwiej przyswojone dzięki „tłumaczacemu” charakterowi struktury nazwy angielskiej (*zorza* – *lights*/światła, *polarna* – *northern*/północne).

CLIL w badaniach

W ciągu ostatnich 20 lat liczne badania (m.in. Várkuti 2010; Pessoa i in. 2007, Jäppinen 2005; de Graaff i in. 2007) potwierdziły dużą wagę podejścia CLIL w nauczaniu języków obcych. Badanie przeprowadzone przez de Graaff i in. (2007) wykazało, że techniki wykorzystywane w podejściu CLIL pozytywnie wpływają na rozwój strategii kompensacyjnych stosowanych przez uczniów. Podobne cechy stosowania CLIL potwierdziło badanie opublikowane przez Annę Várkuti (2010). Analiza zebranych danych ujawniła, że grupy realizujące program zintegrowanego kształcenia przedmiotowo-językowego w zakresie umiejętności konwersacyjnych i akademickich w języku obcym (angielski) osiągały wyniki lepsze średnio o 24 proc. niż grupy, które nauczane były języka jako odrębnego przedmiotu.

Z kolei badanie Pessoa i in. (2007) wykazało, że samo wykorzystanie treści przedmiotowych na lekcji języka obcego nie przekłada się na umiejętności komunikacyjne uczniów w zakresie danego tematu. Aby taki transfer mógł nastąpić, niezbędnym elementem wydaje się stosowanie odpowiednich technik i metod charakterystycznych dla podejścia CLIL. A zatem znajomość konkretnych narzędzi umożliwiających integrację przedmiotowo-językową przez nauczyciela jest warunkiem niezbędnym do skutecznego stosowania tej metody. Na szczególną uwagę zasługuje badanie rozwoju kognitywnego dzieci w wieku 7-15 lat, przeprowadzone w Finlandii przez Jäppinen (2005). Zebrane dane pokazały, że o ile

w starszej grupie wiekowej (13-15 lat) w zakresie kompetencji matematycznej trudno jest doszukać się istotnych różnic między grupami dzieci nauczanych metodą CLIL a grupą kontrolną, o tyle w grupie dzieci młodszych (7-12 lat) różnice te są znaczące na korzyść dzieci nauczanych metodą CLIL. Badanie to jednoznacznie wskazuje, że uczniowie szkół podstawowych mogą czerpać ogromne pozajęzykowe korzyści z podejścia CLIL. Stało się ono inspiracją do podjęcia działań w kierunku opracowania materiałów uwzględniających potrzeby uczniów szkół podstawowych. Prezentowany w niniejszym artykule projekt *CLIL4Children (C4C)* wychodzi naprzeciw takim właśnie potrzebom.

Projekt *CLIL4Children*

Efektywność podejścia CLIL, promującego aktywne konstruowanie znaczeń i integrację wiedzy przedmiotowej z nauką języka obcego, opiera się na ścisłej współpracy pomiędzy nauczycielami języka obcego i przedmiotu. Realizacja takiego programu wymaga precyzyjnego planowania i sprawności w doborze odpowiednich materiałów. Chociaż jest to spore wyzwanie dla nauczyciela, wprowadzenie podejścia CLIL do klasy szkolnej pozwala na świeże spojrzenie na edukację językową i daje pole do kreatywności i innowacyjności prowadzonych działań.

CLIL4Children (C4C) to trzyletni międzynarodowy projekt realizowany przez konsorcjum partnerów złożone z instytucji aktywnych naukowo i organizujących szkolenia metodyczne w zakresie nauczania języków obcych oraz przez szkoły podstawowe. Projekt rozpoczął się w 2015 r. i jest realizowany w ramach programu Erasmus+. Celem projektu jest opracowanie pełnego programu szkoleniowego, który ma za zadanie zwiększenie wiedzy przyszłych oraz praktykujących nauczycieli szkół podstawowych na temat zastosowania podejścia CLIL w nauczaniu treści z zakresu języka obcego, przyrody oraz matematyki w szkole podstawowej. Celem projektu *C4C* jest stworzenie bezpłatnego kursu internetowego oferującego samodzielne uczenie się na odległość z możliwością uzyskania certyfikatu potwierdzającego poszerzenie wiedzy i umiejętności z zakresu wykorzystywania podejścia CLIL w szkole podstawowej. Ponadto w wyniku współpracy między dziesięcioma instytucjami partnerskimi z Polski, Włoch, Rumunii oraz

Portugalii powstanie pakiet 15 modułowych planów lekcji integrujących język angielski z zagadnieniami realizowanymi w ramach przyrody i matematyki, zawierających materiały dydaktyczne dostosowane do potrzeb dzieci i specjalne karty pracy.

Projekt adresowany jest do szkół podstawowych, które są zainteresowane wzbogaceniem wiedzy swoich pracowników dydaktycznych w zakresie CLIL, instytucji kształcących przyszłych nauczycieli oraz innych zainteresowanych grup, takich jak rodzice uczniów, wydawcy, twórcy programów nauczania oraz badacze. Innowacyjną cechą projektu *CLIL4Children* jest jednocześnie wprowadzanie wiedzy przedmiotowej oraz rozwijanie kompetencji w zakresie języka angielskiego już na etapie szkoły podstawowej. Wdrażanie podejścia CLIL już na tak wczesnym etapie edukacyjnym motywowane jest faktem, iż dzieci wykazują szczególną łatwość przyswajania wiedzy w sposób holistyczny. Poprzez integrowanie treści przedmiotowych i językowych podejście CLIL stwarza ku temu idealne warunki.

CLIL może być realizowany zarówno przez nauczyciela języka obcego, który integruje treści ponadprzedmiotowe, jak i przez nauczyciela innego przedmiotu, który z kolei wykorzystuje język jako narzędzie do przekazywania wiedzy w danej dziedzinie. Innym wariantem jest współpraca obu nauczycieli (por. Tedick i Cammarata, 2012). Opracowywane w ramach projektu materiały uwzględniają potrzeby zarówno nauczyciela języka angielskiego, jak i nauczyciela innego przedmiotu, w tym edukacji wczesnoszkolnej. Dodatkowym atutem projektu jest przygotowany przez konsorcjum raport *Guide to OERs for CLIL in Primary Schools* na temat obecnie dostępnych otwartych zasobów edukacyjnych z zakresu CLIL – zamieszczony na stronie internetowej projektu. Każdy z proponowanych materiałów w formie kompletnych planów lekcji oraz materiałów dydaktycznych został poddany ewaluacji zgodnie z opracowanymi w ramach projektu kryteriami, co pozwoliło zweryfikować grupę docelową, warunki korzystania z materiałów oraz ich mocne i słabe strony.

Na szczegółowy opis rezultatów projektu jest jeszcze wczesnie – jest on dopiero w pierwszej fazie realizacji i wypracowywane pomoce naukowe i kursy szkoleniowe będą pojawiać się systematycznie na stronie internetowej projektu www.clil4children.eu.

BIBLIOGRAFIA

- Carr, D. (2003) *Making Sense of Education: an Introduction to the Philosophy and Theory of Education*. London: Routledge Falmer.
- de Graaff, R., Koopman, G. J., Anikina, Y., Westhoff, G. (2007) An Observation Tool for Effective L2 Pedagogy in Content and Language Integrated Learning (CLIL). W: *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, nr 10, 603-624.
- Dewey, J.-M. (1958) *Experience and Nature*. La Salle: Open Court.
- Farrell, T., Jacobs, G. (2010) *Essentials for Successful English Language Teaching*. London: Continuum International Publishing Group.
- Jäppinen, A. K. (2005) Thinking and Content Learning of Mathematics and Science as Cognitional Development in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Teaching Through a Foreign Language in Finland. W: *Language and education*, nr 19, 148-169.
- Mehisto, P., Marsh, D., Frigols, M.J. (2008) *Uncovering CLIL*. Macmillan Education.
- Pessoa, S., Hendry, H., Donato, R., Tucker, G. R. Lee, H. (2007) Content-based Instruction in the Foreign Language Classroom: A Discourse Perspective. W: *Foreign Language Annals*, nr 40, 102-121.
- Savage, J. (2011) *Cross-curricular Teaching and Learning in the Secondary School*. Abingdon: Routledge.

- Taylor, G., MacKenney, L. (2008) *Improving Human Learning in the Classroom*. Plymouth: Rowman & Littlefield Education.
- Tedick, D., Cammarata, L. (2012) Content and Language Integration in K-12 Contexts: Student Outcomes, Teacher Practices, Stakeholder Perspectives. W: *Foreign Language Annals*, 28-53.
- Várkuti, A. (2010) Linguistic Benefits of the CLIL Approach. W: *International CLIL Research Journal*, nr 1, 83-92.

DR ANNA PARR-MODRZEJEWSKA Pracuje w Instytucie Anglistyki UŁ. Trener dydaktyczny w wydawnictwie edukacyjnym, autorka materiałów do podręczników szkolnych, metodyk. Jej zainteresowania naukowe obejmują psycholingwistyczne aspekty dwujęzyczności w kontekście edukacji formalnej, nauczanie i uczenie się języka angielskiego jako elementu kształcenia zintegrowanego na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, charakterystykę dyskursu klasowego i kształcenie nauczycieli języka obcego.

DR WERONIKA SZUBKO-SITAREK Adiunkt w Instytucie Anglistyki UŁ, kierownik podyplomowych studiów kwalifikujących do nauczania języka angielskiego w szkole podstawowej. Jej zainteresowania naukowe obejmują psycholingwistyczne aspekty nauczania i uczenia się języków obcych, wielojęzyczność, a także zjawisko transferu w przyswajaniu języka. Zajmuje się również metodologią badawczą w glottodydaktyce, w tym zwłaszcza zagadnieniem refleksyjnego praktyka w działaniu.

Praktyka czyni (prawie) mistrza, czyli jak uczyć po angielsku nie tylko angielskiego

DOROTA SOBCZYŃSKA

Język angielski nie musi być kolejnym przedmiotem szkolnym, nie musi być celem samym w sobie, ale powinien stać się narzędziem umożliwiającym poznanie świata. Temu ma właśnie służyć CLIL, czyli zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe, często nazywane nauczaniem dwujęzycznym. CLIL jako metoda równoczesnego uczenia języka obcego i innego przedmiotu zyskuje w polskich szkołach coraz większą popularność. Poniższy tekst ma zadanie pokazać CLIL od strony praktycznej i zachęcić do jego stosowania.

Znajomość języków obcych to obecnie priorytet dla rodziców, nauczycieli i samych uczniów. Unia Europejska zaleca, by jej obywatele znali co najmniej dwa języki poza ojczystym. Instytucje edukacyjne szukają więc najskuteczniejszych i najatrakcyjniejszych metod przekazywania wiedzy. W ostatnich latach w Europie coraz popularniejszy staje się CLIL. Myślę, że nie ma wśród nauczycieli – i to nie tylko językowców – osób, które nie słyszałyby o CLIL, czyli integracji treści językowych i przedmiotowych. Większość pedagogów i ekspertów od edukacji zgodzi się, że to skuteczne podejście do nauczania, wpisujące się również w tak popularne i doceniane obecnie ocenianie kształtujące, m.in. dzięki temu że pokazuje w praktyce, po co uczymy się języków obcych i jak ich znajomość dosłownie „otwiera” nam świat wiedzy w każdej dziedzinie.

Choć metoda CLIL jest prosta i przejrzysta – mamy uczyć przedmiotów stosując język obcy jako narzędzie przekazywania wiedzy – to główne problemy napotykamy w praktyce. Nie ma gotowych materiałów, co więcej niewiele jest szkół, które wprowadziły taki program i z których doświadczeń można by w Polsce skorzystać. Jednak mimo tych obiektywnych trudności, a może właśnie dzięki nim dyrekcja, rada pedagogiczna, uczniowie i rodzice naszej szkoły takie dwujęzyczne wyzwanie postanowili podjąć.

Angielski i my

Pewnie nie bylibyśmy tak otwarci i chętni, gdyby nie to, że nasza placówka od wielu już lat „stawia” na język angielski. Uczymy tego języka w formie rozszerzonej według autorskich programów. Nasi uczniowie chętnie zdają egzaminy Cambridge (YLE, *KET for schools*, *PET for schools*), które co roku organizowane są w naszej szkole (mamy certyfikat *Cambridge English Preparation Centre*). Ścisłe współpracujemy z Autoryzowanym Centrum Egzaminacyjnym Cambridge English LANG LTC zarówno podczas egzaminów jak i organizowanego przez nas Powiatowego Konkursu Języka Angielskiego dla Uczniów Klas 4-6 (w roku szkolnym 2015/2016 w jego V edycji wzięło udział 12 szkół powiatu legionowskiego). Sięgamy po aktywne metody nauczania, angażujemy się w różnorodne projekty, stosujemy innowacje pedagogiczne. W zeszłym roku w ramach europejskiego projektu prowadziłam zajęcia *Around the World with English*, dzięki którym wirtualnie poznawaliśmy nowe kraje, kultury i zwyczaje, oczywiście wyłącznie po angielsku. W tym roku gościliśmy wolontariuszy w ramach projektu *Kidspeak*. Przez tydzień towarzyszyli oni naszym uczniom w szkolnej codzienności, urozmaiconej wspólnym gotowaniem, lepieniem pierogów, wycieczką po Legionowie i zwiedzaniem warszawskiej Starówki. Przez cały ten czas obowiązującym językiem komunikacji był oczywiście język angielski.

Zajęcia dwujęzyczne na pierwszym poziomie edukacji prowadzone są w naszej placówce już od czterech lat. Zachęceni skutecznością tej innowacji, dwa lata temu podjęliśmy decyzję o objęciu programem dwujęzycznym drugiego etapu edukacji czyli klas 4-6.

Startujemy!

Przygotowania do wprowadzenia nowego programu nauczania trzeba było zacząć od wyboru przedmiotów i nauczycieli. Znalezienie „przedmiotowców” przygotowanych do nauczania języka angielskiego jest niezwykle trudne. Nasza placówka postanowiła rozwiązać problem inaczej: na lekcję wchodzi dwójka nauczycieli – „przedmiotowiec” i anglistka (to samo rozwiązanie zastosowano na pierwszym etapie edukacji i sprawdza się rewelacyjnie zwłaszcza przy najmłodszych uczniach). Jednocześnie w praktyce okazało się, że ma to wiele zalet począwszy od spraw czysto organizacyjnych (np. jeden nauczyciel przygotowuje eksperyment, drugi w tym czasie wyjaśnia cele lekcji) po zwiększenie atrakcyjności zajęć dzięki obecności dwóch nauczycieli mających inny styl prowadzenia zajęć, inne tempo pracy, inną osobowość. Jednocześnie nie sposób nie zauważyć, że dwójka nauczycieli w klasie ułatwia zindywidualizowanie podejścia do ucznia, co jest szczególnie ważne przy lekcjach dwujęzycznych, które są sporym wyzwaniem nie tylko dla przygotowujących je nauczycieli, ale przede wszystkim dla biorących w nich udział uczniów.

Co do przedmiotów, w teorii można wykorzystać każdy, ale przecież tu nie o teorię chodzi, a o praktykę i o osiągnięcie konkretnych – w tym językowych – celów. Warto też pamiętać, że korzyści językowe, jakkolwiek istotne, nie mogą być osiągane kosztem danego przedmiotu. Wybór padł więc na przyrodę i technikę. Technika prowadzona jest w wymiarze dwóch godzin co dwa tygodnie (stworzenie takiego bloku lekcyjnego ułatwia prowadzenie zajęć praktycznych) a przyroda w wymiarze jednej godziny tygodniowo.

Kolejnym etapem było napisanie programów, które uwzględniałyby obowiązującą podstawę programową przyrody i techniki oraz cele językowe. Programy musiały być na tyle szczegółowe, żeby jasno określić nasze cele przy każdym temacie i na tyle elastyczne, aby w miarę potrzeb dawały możliwość zmian w trakcie roku szkolnego. Ambitne, ale realne dzięki współpracy między nauczycielami. Korelacja treści przedmiotowych i językowych jest w zasadzie jednym z największych wyzwań zajęć dwujęzycznych. Cele językowe nie mogą opierać się wyłącznie na poznawaniu nowego słownictwa, bo byłoby to zarówno niemiłosiernie nudne jak i nieskuteczne. Zajęcia nie mogą być też

prostym tłumaczeniem na język angielski treści przedmiotowych. Pamiętać trzeba cały czas o rozwijaniu wszystkich umiejętności językowych. Postawiliśmy zatem na aktywne metody nauczania, sięgając po projekty, multimedia, pracę zespołową, konkursy, zajęcia praktyczne, pracę metodą stacji itp.

Oczywiście wszystkie nasze plany, programy i scenariusze ulegały w trakcie roku szkolnego nieustającym zmianom i modyfikacjom, bo ewaluacja naszych zajęć przeprowadzana była na bieżąco. Po prostu uczymy się cały czas, w dużej mierze bazując na informacji zwrotnej od naszych uczniów.

Oko w oko z uczniami

Muszę uczciwie przyznać, że na etapie planowania zakończyła się „łatwa” część projektu. Zaczął się rok szkolny i stanęliśmy twarzą w twarz z uczniami i praktycznymi aspektami CLIL.

Początki były trudne, bo wymagały bardzo precyzyjnej organizacji pracy. Każda z nauczycielek miała w tyle głowy „swoje” cele lekcyjne, które musimy każdorazowo połączyć. Przed każdymi zajęciami ustalamy więc, jak mają one wyglądać, jaki będzie temat lekcji i jak nad nim będziemy pracować. Przyzwyczać musieli się też uczniowie (choć większość z nich miała już za sobą doświadczenie z nauczaniem dwujęzycznym w klasach 1-3), bo ciągle zmiana języka, wymagania stawiane przez dwie nauczycielki, wiedza, którą trzeba zdobyć używając angielskiego jako narzędzia, wymaga od nich większego skupienia, koncentracji i zaangażowania.

Sądzę, że nie ma jednej gotowej recepty na udane zajęcia dwujęzyczne. Każda lekcja to wyzwanie, którego ramy tak naprawdę zakresła tylko inwencja nauczyciela. Staramy się, aby nasze lekcje nigdy nie polegały po prostu na tłumaczeniu podręcznika/wykładu na język angielski lub zapisywaniu nowych słówek. Zawsze wiedza, którą uczniowie zdobywają w języku angielskim, jest czymś nowym, jest często rozszerzeniem czy uzupełnieniem tego, czego dowiedzieli się po polsku. Często wprowadzenie do lekcji jest np. w języku polskim, a zadania praktyczne wykonywane są w języku angielskim. Czasem wstępem do zajęć jest materiał filmowy lub dyskusja prowadzona po angielsku. Rozwinięcie lekcji i wprowadzenie wiedzy szczegółowej dokonywane jest po polsku. Zdarza się również, że materiał dzielimy pomiędzy siebie tak, aby zadania wykonywane po polsku i angielsku się przeplatały. Każdorazowo musimy zdecydować, które treści mogą zostać przekazane w języku angielskim, a które są zbyt trudne by uczyć o nich w języku obcym. Przykładowo w klasie piątej na zajęciach z przyrody pojawiają się zagadnienia

związane z fizyką, zdecydowanie zbyt trudne do przedstawienia w języku angielskim. W takiej sytuacji wstępem do lekcji były ciekawostki z życia Isaaka Newtona opowiedziane po angielsku w taki sposób, by pozwalały uczniom zrozumieć ich treść w języku obcym. Gdy w czwartej klasie omawiane są mapy i kierunki świata zazwyczaj zaczynamy od części angielskiej, ze względu na powszechnie stosowane skróty (N, S, E, W).

Poniżej przedstawiam kilka przykładów tematów zrealizowanych na naszych lekcjach w praktyce:

— **Technika – temat Powtórzenie wiadomości o znakach drogowych**

Celem było sprawdzenie i utrwalenie wiedzy dotyczącej znaków drogowych zarówno w języku polskim, jak i angielskim (nazwy znaków, ćwiczenie wyrażen *must/mustn't, can't/can, have to, should/shouldn't*). Uczniowie otrzymali karty pracy w języku angielskim, w których opisane były informacje przekazywane przez różne znaki drogowe (np. *you have to turn left, you must be careful, you can cross the street here*). Zadanie uczniów polegało na zaznaczeniu na kartach pracy, które z opisanych znaków dostrzegli w czasie wspólnego spaceru w okolicach szkoły oraz ich narysowanie. Przy omawianiu kart pracy dodatkowo opisywali znaczenie danego znaku po polsku.

— **Technika – temat Jak zachować się, gdy jesteśmy świadkami wypadku**

Przedmiotowym celem lekcji było zapoznanie uczniów z pozycją bezpieczną (sposób ułożenia ciała osoby poszkodowanej w wypadku lub innym zdarzeniu), a celem językowym – ćwiczenie trybu rozkazującego, poznanie nowych czasowników i powtórzenie nazw części ciała. Po wprowadzeniu w języku polskim (co to jest pozycja bezpieczna, w jakich sytuacjach może być stosowana, jak pamiętać o swoim bezpieczeństwie podczas udzielania pomocy) i powtórzeniu/wprowadzeniu potrzebnego słownictwa, uczniowie otrzymali pisemną instrukcję w języku angielskim jak prawidłowo ułożyć poszkodowaną osobę, a ich zadanie polegało na ułożeniu kolegi/koleżanki w pozycji bezpiecznej wg ww. instrukcji.

— **Przyroda – temat W górach**

Przedmiotowym celem lekcji było rozszerzenie wiedzy o górskim środowisku naturalnym, a celem językowym ćwiczenie zadawania pytań w czasie *Present Simple, Past Simple*, wyszukiwanie potrzebnych informacji z tekstu oraz doskonalenie umiejętności słuchania ze zrozumieniem. Lekcję rozpoczęło wprowadzenie w języku polskim dotyczące środowiska przyrodniczego w polskich górach. Następnie wśród uczniów zostali wybrani „eksperci”, którzy otrzymali informacje o Tatrzańskim Parku Narodowym (historia, fauna, flora, gatunki chronione,

turystyka). Pozostali uczniowie mieli karty pracy zawierające pytania nt. TPN, a ich zadanie polegało na zdobyciu odpowiedzi poprzez zadawanie pytań w języku angielskim „ekspertom”. Karty pracy oraz karty informacyjne także były w języku angielskim.

— **Przyroda – temat Budowa kręgosłupa**

Przedmiotowym celem lekcji było wprowadzenie podstawowych informacji o budowie kręgosłupa, a celem językowym rozwijanie umiejętności mówienia z użyciem m.in. zwrotów *if I were you, you should, I recommend, you'd better*. Po omówieniu tematu w języku polskim, zakończeniem i podsumowaniem lekcji były przygotowane i przedstawione przez uczniów scenki w języku angielskim ilustrujące prawidłowe i nieprawidłowe zachowania wpływające na stan kręgosłupa (np. rodzina kupująca nowe łóżko dla syna, koleczy namawiający zapaleńca gier komputerowych na wycieczkę rowerową).

Nie same przyjemności

Problemy, które pojawiają się przy wprowadzaniu i stosowaniu edukacji dwujęzycznej są różnorodne. Najbardziej dokuczliwy jest brak odpowiednich programów, materiałów, podręczników, pomocy dydaktycznych. Dla językowca – w tym przypadku dla mnie – oznacza to bardzo pracochłonne przygotowania, tworzenie kart pracy, zestawów słówek, zadań, quizów, prezentacji itp. Często muszę się „dokszałcać” w danym zagadnieniu, aby wiedza przekazywana przeze mnie w języku angielskim była spójna z tym, co przekazuje nauczycielka przyrody i techniki (nie zawsze jest to możliwe np. przepisy drogowe obowiązujące w Anglii nie są takie same jak w Polsce – jest to świetna okazja do rozszerzenia wiedzy, ale wymaga uwagi i uniemożliwia skorzystanie z gotowych materiałów). Aby lekcje były naprawdę ciekawe i przede wszystkim efektywne nauczyciele muszą cały czas zachowywać otwartość na potrzeby uczniów i swoje nawzajem. Czasem trudno jest pogodzić cele przedmiotowe i językowe. Dodatkowo każdy z nas ma własny styl prowadzenia zajęć, a w przypadku naszej wersji zajęć dwujęzycznych musimy połączyć czasem dość odmienne podejścia.

Innym ważnym aspektem, który należy brać pod uwagę jest stopień znajomości języka przez uczniów i etap nauczania, na którym znajdują się uczniowie. W naszej placówce uczniowie klasy czwartej w większości mają już doświadczenie z nauczaniem dwujęzycznym, a ich poziom znajomości języka angielskiego jest dość zaawansowany. Nie można jednak zapominać, że uczniowie ci właśnie rozpoczynają drugi etap edukacji, który z pewnością sam w sobie jest dla nich wyzwaniem. Równocześnie nawet dobra znajomość języka nie pozwala na

przeprowadzenie zajęć przyrody czy techniki w całości w języku angielskim bez szkody dla wiedzy przedmiotowej. Trzeba być też bardzo elastycznym, bo bardzo często okazuje się, że zaplanowany materiał jest dla uczniów zbyt trudny lub niezrozumiały, aby wprowadzać go w języku angielskim.

Kolejnym problemem jest ocenianie. Nie ma możliwości oceniania zajęć dwujęzycznych oddzielnie, nie sposób też dzielić ocen na nich uzyskanych na przedmiotowe i językowe. Najlepszym rozwiązaniem wydaje się ocena opisowa (informacja zwrotna) a nie wyrażona cyfrą. Daje nam to możliwość sprawdzenia wiedzy uczniów, a tym samym skuteczności zajęć, a jednocześnie nie wprowadza zamieszania i niejasności, co właściwie oceniamy: wiedzę przedmiotową czy językową.

Wewnętrzna ewaluacja przeprowadzana wśród uczniów pod koniec każdego roku szkolnego wskazuje, że zajęcia dwujęzyczne są powszechnie lubiane, uczniowie chętnie biorą w nich udział, a wiedzę z nich wynoszoną oceniają jako przydatną i praktyczną.

Patrząc z perspektywy poprzedniego roku szkolnego wiem, że z pewnością wciąż nam daleko do perfekcji, wciąż się doskonalimy, szkolimy i uczymy na własnych

błędach. Przed nami wiele pracy, by nasze zajęcia były coraz lepsze merytorycznie i warsztatowo. Ale jednocześnie wiem, że dotychczasowe działania dają mi ogromną satysfakcję, motywują i dają niepowtarzalną szansę zawodowego rozwoju.

Zajęcia dwujęzyczne techniki i przyrody w klasach 4-6 w Społecznej Szkole Podstawowej nr 35 im. Noblistów Polskich STO w Legionowie prowadzone są przez: p. Iwonę Banaszek (przyroda), p. Teresę Lasową (technika), p. Dorotę Sobczyńską (angielski) przy wsparciu dyrektora szkoły p. Iwony Bekisz.

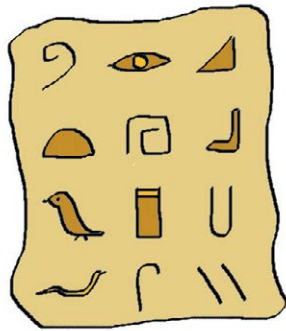
DOROTA SOBCZYŃSKA Absolwentka Uniwersytetu Warszawskiego, tłumacz z języka koreańskiego, nauczycielka języka angielskiego w klasach 4-6 w Społecznej Szkole Podstawowej nr 35 im. Noblistów Polskich STO w Legionowie, współprowadzi zajęcia dwujęzyczne.

Mike and Lilly in Ancient Egypt

IZABELA WITKOWSKA

Mike i Lilly nadal poszukują przygód. Tym razem wyruszają do starożytnego Egiptu. Tam odkrywają wiele zjawisk charakterystycznych dla tego czasu i miejsca. Zafascynowani tajemniczymi piramidami, grobowcami, świątyniami wcielają się w rolę starożytnych władców. Materiał odpowiedni jest dla dzieci w wieku 10-11 lat.

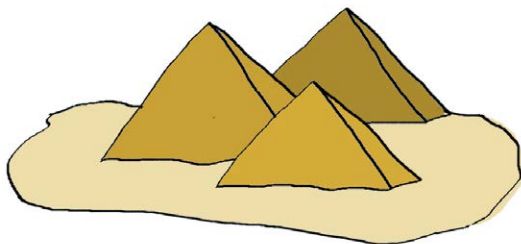
The story



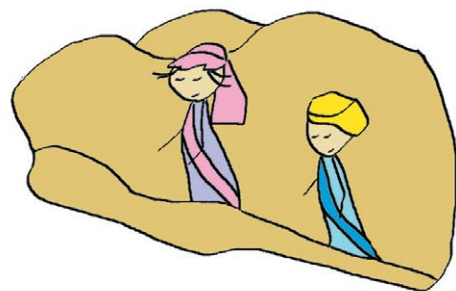
Welcome to the world of ancient history,
let's solve the best Egyptian mystery.



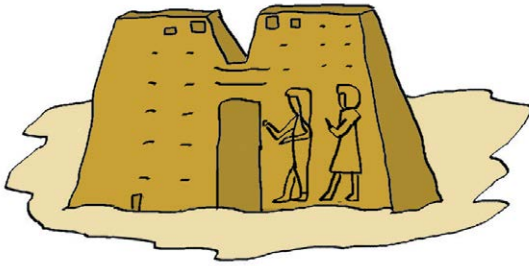
It's hard to get through the land
covered with really hot sand.



Desert! The first thing to explore.
Secret pyramids, tombs and more.



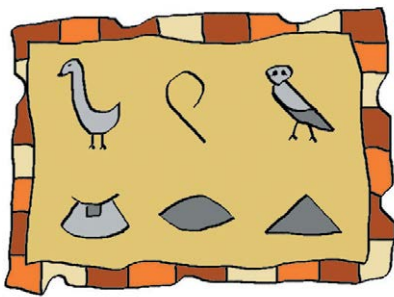
But Mike and Lilly do not stop
and climb the sand dune to the top.



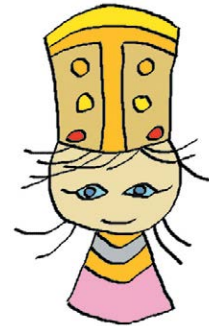
There's a temple, let's go inside.
Look at the pictures on the right.



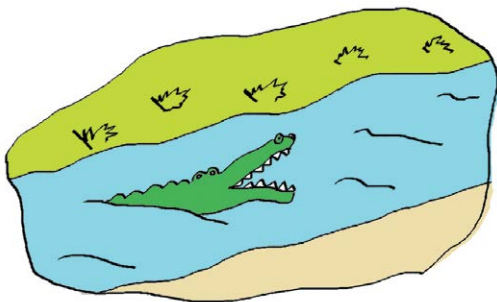
Mike, I am scared, mummies are here.
You're with me, Lilly, never fear!



What are these symbols? They're words.
I like the ones that look like birds.



King Mike, you look powerful.
Your Highness, you're beautiful.









Now, let's go down the River Nile.
OK, but there's a crocodile.



Decipher the sentences

Ćwiczenie polega na uzupełnieniu zaszyfrowanych zdań. Brakującym słowom przypisałam przypadkowe symbole przedstawione w tabeli. Podobnie jak Mike i Lilly odczytują alfabet ze ścian świątyni, uczniowie bawią się w odnalezienie tajemniczego słowa.

					
pyramids	temple	Ancient	Nile	mummies	dune

1. Mike and Lilly go to  Egypt.
2. They explore secret .
3. They climb the sand  to the top.
4. They visit the .
5. They go down the River .
6. Lilly is scared of .

Find the pairs

W ćwiczeniu tym utrwalane są wyrażenia dotyczące omawianego tematu. Zadanie polega na połączeniu słów z kolumny A ze słowami z kolumny B w odpowiednie pary. Połączone w pary wyrazy można znaleźć w tekście.

A	B
River	pyramids
sand	Egypt
Ancient	dune
secret	amulet
Egyptian	Nile
magic	mystery

Correct the sentences

Podane zdania są niezgodne z treścią historyjki. Zadanie polega na zaznaczeniu słowa, które nie pasuje do treści, a następnie zastąpieniu go odpowiednim wyrazem wybranym z ramki.

jewels	crocodile	Egypt	Nile
mummies	desert	sand dune	temple

1. Mike and Lilly go to Ancient Greece.
2. They explore the jungle.
3. They climb the mountains.
4. They go inside the museum.
5. They go down the River Thames.
6. There's a fish in the river.
7. Lilly is scared of spiders.
8. They wear Egyptian shoes.



ZAŁĄCZNIK 1. POBIERZ MATERIAŁ DO WYDRUKU (link dostępny w elektronicznej wersji artykułu)

Symbole użyte w ćwiczeniu *Decipher the sentences* zaczerpnięte zostały z zestawu symboli programu Word i są przypadkowo przypisane do słów. Znaki i symbole zawarte w rysunkach nie mają prawdziwego znaczenia, a ich podobieństwo do pisma starożytnego jest również przypadkowe.

Kampania Komisji Europejskiej

W życiu liczą się języki

KONRAD FUHRMANN

Od programu Lingua do Erasmus+

Od początku istnienia europejskich programów edukacyjnych języki zajmowały w nich ważne miejsce. W latach 1989-2006 funkcjonował program Lingua, który stanowił część programu Socrates. W kolejnym programie *Uczenie się przez całe życie* (2007-13) utworzono program międzysektorowy, w którym jednym z czterech kluczowych działań było tzw. *Key Action 2 Languages* – akcja „zbierająca” wszystkie projekty lingwistyczne. Z programu Erasmus+ zniknęły takie działania i zostały one „ukryte” w różnych komponentach programu.

PROJEKTY MOBILNOŚCI EDUKACYJNEJ

W ramach tzw. mobilności edukacyjnej możliwe są wyjazdy mające na celu prowadzenie zajęć w szkole, uczestnictwo w kursach metodycznych czy praktyki zawodowe. Akcja obejmuje również element językowy *Online Linguistic Support* (OLS) – narzędzie umożliwiające ocenę umiejętności posługiwania się językiem obcym oraz udział w kursie językowym. OLS jest dostępny dla 12 języków. Więcej informacji: <http://erasmusplusols.eu/pl/>.

WSPÓŁPRACA NA RZECZ INNOWACJI

I WYMIANY DOBRZYCH PRAKTYK

Projekty współpracy w dziedzinie wielojęzyczności mogą dotyczyć wymiany doświadczeń w zakresie metod i programów nauczania języków, a także badań, inicjatyw tworzenia firm językowych oraz wsparcia językowego dla kadry edukacyjnej. Więcej informacji: <https://ec.europa.eu/epale>.

EUROPEAN LANGUAGE LABEL

Europejski znak innowacyjności w dziedzinie nauczania i uczenia się języków obcych to europejski certyfikat jakości w edukacji językowej. Jest on przyznawany za innowacyjne działania w zakresie nauczania języków. Więcej informacji: <http://ec.europa.eu/languages> oraz na polskiej stronie konkursu <http://ell.org.pl/>.

Języki to nasza codzienność

W celu zwiększenia widoczności działań językowych w programie Erasmus+ Komisja Europejska przygotowała kampanię informacyjną pod hasłem *Languages for Life* (oficjalne polskie tłumaczenie: *W życiu liczą się języki*). Jej celem jest upowszechnienie wśród studentów, wolontariuszy, nauczycieli, przedsiębiorców, pracowników uniwersyteckich i wszystkich zainteresowanych informacji na temat możliwości realizacji projektów językowych w ramach programu Erasmus+. W tym celu przygotowano pakiet materiałów:

- Ulotka informacyjna: zawiera informacje na temat aspektów językowych programu Erasmus+. Znajdują się tutaj informacje o *European Language Label*, *Online Linguistic Support* i linki do najważniejszych stron informacyjnych dotyczących edukacji językowej.
- Infografiki: zawierają dane statystyczne oraz informacje na temat języków dla potrzeb rynku pracy, tłumaczeń ustnych i pisemnych, narzędzi wspomagających uczenie się języków.
- Materiały multimedialne: film o projektach wyróżnionych certyfikatem *European Language Label* oraz prezentacje dla potencjalnych wnioskodawców Erasmus+.
- Stoiska z hasłem *Languages for Life* do wykorzystania podczas targów, konferencji i szkoleń.

Wszystkie materiały dostępne będą od października 2016 r. w przedstawicielstwach Komisji Europejskiej w państwach członkowskich. Ulotki, infografiki oraz film będzie można pobrać też w formie elektronicznej ze strony Komisji Europejskiej.

Informacje o językach w programach europejskich można znaleźć w ulotce przygotowanej przez redakcję JOWS *Języki obce w programie Erasmus+*.

KONRAD FUHRMANN Absolwent filologii słowiańskiej. Pracował jak nauczyciel, dziennikarz i tłumacz. Obecnie zajmuje się polityką szkolną i wielojęzycznością w Dyrekcji Generalnej ds. Edukacji i Kultury Komisji Europejskiej.

Abstracts

MAGDALENA SOWA

Terminology that Serves Foreign Language Teaching. French for Professional Purposes – Teaching Concepts

Foreign language learning for job-related purposes is not a necessity that pertains solely to the modern age. Long before official theories of teaching appeared, people needed to know foreign languages for efficient execution of their work. In time, in the face of changing socioeconomic conditions, a formal scheme of language learning became necessary. Although it varies with regard to learning natural languages, the presented article aims to trace the evolution of job-related language teaching related to teaching French. The variety of teaching goals, emphasis on selected competences, the regard for the recipient of teaching, as well as the sheer number of teaching conceptions all prove that French teaching methodologists are very active in terms of linguistics and didactics. The aim of this paper is to reflect on the contribution of linguistics to the practice of language for specific purposes as shown in the example of the job-oriented French teaching.

ELŻBIETA GAJEWSKA

When a Vocational Training Teacher Must Create an Educational Dialogue: From Theory to Practice

Teachers in vocational schools sometimes operate in a very specific educational context in which a challenge is posed by the lack of suitable teaching materials. On the other hand, the fact they teach in institutions preparing students to work in a particular field may facilitate the creation of such materials, tailored to the needs of atypical target groups. Language education for special purposes is based on the assumption that there is a close cooperation between experts in language training and experts in a professional field. LSP teachers, their colleagues who help students develop vocational skills and vocational school students themselves are partners, united by a common goal and activities. This article discusses concepts describing such an interaction in a professional environment, as well as practical guidelines on the creation of profiled dialogues to be used in the education of students in vocational schools.

URSZULA PAPROCKA-PIOTROWSKA

Academic Style in the Student Diploma Theses. Comments from the Seminar

This text offers some thoughts on how students write their final dissertations. These include clean lines that we call “academic style”. *The choice of the subject, intellectual character, abstraction, non-emotionality, objectivity, consistency, accuracy, precision, clarity, impersonality* (Kawka 2004) – these build on an appropriate forum for academic work. The present text speaks on how academic writing features are respected in students’ BA, MA and PhD theses.

MAŁGORZATA MARZEC-STAWIARSKA

Direct Quotation in an Academic Context

The article discusses the problem of direct quoting in an academic context. Although direct quotation may seem to be easier than other skills needed for writing from sources, for example paraphrasing or summarising, the research shows that students have difficulties with proper quoting. Therefore, the article discusses some of the key notions connected with direct quotations and presents activities which may be helpful while instructing students on verbatim use of sources.

ALEKSANDRA ŁUCZAK

Developing the Skill of Writing During Legal English Courses

The article is intended to be a practical guide for teachers who need to run writing for law classes for pre-experienced law students with no or little experience of academic or legal writing. It explains the idea of plain English and contrasts the rules of writing in archaic and complex *legalese* with the postulate of plain English drafting which has already become a legal requirement in many countries. The article summarizes the rules of writing in plain English and provides the teachers with advice on how to teach students to draft modern documents by sequencing and selecting the content that reflects the needs of practicing lawyers. Types of texts that lawyers draft have been selected and used as the scaffolding for writing tasks specially designed to suit the students’ proficiency and expertise and practical examples of exploiting them in the classroom are included.

JAROSŁAW KRAJKA

Will a Corpus Tell the Truth? On Enhancing LSP Instruction with Data-driven Learning

Previously used solely for linguistic investigations, language corpora have become publicly available online. Freeware concordances enable linguists and teachers to create their own text collections ('do-it-yourself corpora') to suit specific purposes in teaching, translation or language study. Corpus-based analyses allow LSP teachers to select more or less frequent expressions, find more prototypical contexts or check hypotheses about collocations. All of these can be used to construct tasks to make grammar and vocabulary instruction more authentic and relevant. The purpose of the paper will be to introduce Data-Driven Learning as an interesting option for LSP materials development and to give guidelines on how to use and interpret corpus findings for language teaching.

JOANNA KIC-DRGAS

Simulation Games in LSP Teaching

Teaching languages for specific purposes (legal, economic or technical) has an important status in university education. LSP courses are offered at non-language faculties and are becoming more and more popular as part of language studies in response to the changing expectations of the job market in the context of specific translation, LSP teaching or work in international corporations. As this target group is so diverse, the question of which strategies are most efficient for achieving the best results in teaching LSP is of great importance. The following article analyses how games could be used as a didactic tool in LSP teaching and the possibilities they may bring to the field. The ideas presented in the paper lay down the integration of the professional and university environments.

EDYTA OLEJARCZUK

Blended Learning Course Design – e-learning Component

Undeniably, teachers, course instructors as well as students have always been interested in finding new ways to learn better and faster. As Marsh (2012:3) suggests, *The most effective teaching and learning have always involved the use of different methods, approaches, and strategies to maximize knowledge acquisition and skills development.* Today's students learn in ways that are different from how their parents learnt, or even from how they learnt themselves several years ago. Therefore, there is a need for introducing new methods of not only teaching but also motivating students to learn a FL.

Blended learning is a relatively new method of learning, which is gaining great popularity nowadays. Properly designed materials and resources used for incorporating the e-learning component into traditional classes can bring satisfactory results using less effort at the same time. This article provides a brief overview of basic issues that need to be taken into consideration while designing a blended learning course. More precisely, it focuses on the e-learning aspect of blended learning. It also aims at providing the reader with adopted solutions and encountered problems in the process of BL course design.

HENRYK MAZEPA

The Use of Computer Animation in Teaching a Foreign Language for Professional Purposes: a Project Assignment Concept

Being a competent foreign language user guarantees employment on the Polish labour market. It is in the first place modern business sectors that offer attractive job opportunities for modern languages university graduates. Appropriately designed academic projects can help enhance students' specialized knowledge of a foreign language, acquire social competences, as well as increase their marketability. The last few years have seen an increasing popularity of computer animations used for the visualization of business and commercial processes (video marketing). These techniques involve the reduction of thematic complexity through filtering large amounts of data and thus restricting its load to a necessary minimum. This article presents a concept of learning a foreign language for professional purposes through designing innovative teaching materials with the use of computer visualization based on the latest cognitivist theories.

EWA KAPALCZYŃSKA

CLILiG Projects at the Poznan University of Technology as an Activation Method to Effective German Learning

The article describes CLILiG projects carried out at the Poznan University of Technology that aimed to combine educational activities at three levels: content-related, linguistic and practical. Incorporating the project method into the educational process supports learners' autonomy through involving them into it. Their active participation helps develop their language skills while building on technical expertise, both in theory and in practice. The author presents the CLILiG project teaching method, its objectives, stages and outcomes of completed projects.

MAGDA WOGA

English for Designers

The article describes a course of EFL for designers. All EFL adult groups are non-homogenous. However, in the case of designers and other artistic professions, some regularities can be observed: stronger right-hemisphere skills, preference for symbols and sounds rather than written texts, frequent dyslexia and prejudice against grammar taught implicitly. They often speak English not because of many years of classroom teaching but thanks to some experience of life abroad. Formal tests are also deplored. The course focused on communication triggered off by the design topics. The input was provided by visual and auditory resources followed by exercises developing and enhancing vocabulary. Next, students created presentations connected with the topic. They also found pleasure in exploring cultural differences and similarities in architecture and design. English was perceived as a medium of instruction and a system to be taught, with strong inclination towards the first option.

MAŁGORZATA MAJEWSKA-MEYERS

Polnisch mit System. The Textbook for Polish as a Foreign Language for German Speakers

This paper describes the textbook for Polish as a foreign language for German speakers. The book is designed for self-study. Some aspects of autonomous learning, also called student-centered learning or flexible learning – are described. The author's focus is the specific features of such a textbook, particularly the structure and exercises as well as the methods and techniques of the cultural presentation.

EMILIA PODPORA-POLIT

Teaching German Now and Before: Some Reflections after Examining Prewar Textbooks

There would not be this article, if it were not for my unusual hobby: old German textbooks. In the article, I examine differences between how German was taught in the 1930s and currently. There are some reflections on what modern textbooks lack and which old methods are worth using in contemporary foreign language teaching. The article discusses a number of issues: teaching aims and methods, textbook structure, vocabulary, textual content, working with texts, grammar exercises. The comparison of old and new reveals that some prewar teaching techniques can now be regarded as brain-friendly and should be implemented in the classroom.

ANNA PARR-MODRZEJEWSKA, WERONIKA SZUBKO-SITAREK

Why Integrating Content and Language Makes Sense at Primary School Level – the CLIL4Children Project

In the context of teaching English as a foreign language one of the major approaches is CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), defined as a method of teaching in which a foreign language is used as a vehicle to convey subject knowledge while, at the same time, improving language skills (Mehisto et al, 2008). A considerable number of studies have proven the effectiveness of CLIL in promoting not only linguistic and subject knowledge development, but also the improvement of cognitive functions. CLIL has gained significant popularity in Poland, mainly at higher levels of education. Despite its numerous benefits, however, it is still quite rare in primary schools.

This article presents the reasons why it is highly beneficial to introduce CLIL into everyday teaching practice in primary school and where to find a suitable teacher training and ready to use CLIL materials for subject and/or EFL teachers, provided within *CLIL4Children*, an international Erasmus+ educational project.

