

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

[JĘZYKI:OBCE]

w szkole

NR 3/2019

TEMAT NUMERU

Regres i utrata
sprawności
językowych

KATARZYNA NOSIDLAK

Przerwa w nauczaniu
a regres poziomu
umiejętności językowych
nauczyciela

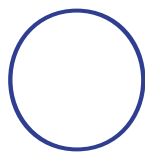
JACEK RYSIEWICZ

Uwagi o głośnym
czytaniu na lekcji języka
obcego oraz o tym, jak je
dobrze przeprowadzić

PROJEKT

Laureaci konkursu
European
Language
Label 2019





d momentu, gdy zaczynamy się czegokolwiek uczyć w miarę świadomie i na poważnie, kiełkuje w nas marzenie, żeby to, czego się (na)uczymy, zostało nam na zawsze. Marzenie nieziszczalne, można by rzec, i to dla obu stron-uczestników procesu edukacji: uczniów i nauczycieli. Przekonujemy się przecież dość szybko, jak wiele nam umyka, choć tempo tych „strat” jest różne i dostrzegalne raczej późno.

W kontekście utraty (ale i powrotu!) umiejętności językowych przypominam sobie sytuację sprzed lat, kiedy to na uczelnianym korytarzu przeczytałam ogłoszenie o obronie pracy doktorskiej pt. *Rewitalizacja zamrożonej kompetencji językowej*. Pamiętam, że tytuł ten nie dawał mi spokoju, przynajmniej do chwili, gdy uświadomiłam sobie, że znam kogoś, do kogo się on odnosi. Była to moja ówczesna studentka, uczestniczka rocznego intensywnego kursu języka polskiego dla cudzoziemców. Alicja, Kanadyjka polskiego pochodzenia (dwa pokolenia wstecz), miała wtedy około czterdziestki, była w Polsce z mężem – Kanadyjczykiem bez polskich korzeni. Jej reakcje językowe, sposób uczenia się i swoiste „olśnienia” na lekcjach stanowiły dowody właśnie na rewitalizację zamrożonej kompetencji językowej. Dodajmy: w zakresie języka odziedziczonego, by uwzględnić stan dzisiejszych teorii i ustaleń terminologicznych. Opisana sytuacja świadczyła – na szczęście – także o tym, że z umiejętnościami językowymi jest jak z jazdą na rowerze: trudno jest je zapomnieć, ale powrót do sprawności bywa niełatwy.

W dziale Temat numeru tego wydania „Języków Obcych w Szkole” proponujemy artykuły opisujące regres sprawności językowych, głównie z perspektywy świadomych obserwatorów tego zjawiska, którym leży na sercu przeciwdziałanie utracie (na)uczonych umiejętności językowych. Możemy się zatem zapoznać z tekstami podkreślającymi wagę intensywnego i częstego kontaktu z językiem oraz informacji zwrotnej w trakcie nauki (M. Janicka; A. Bryła-Cruz). Groźba regresu umiejętności językowych może być realna także dla nauczycieli, jeśli muszą oni z różnych powodów przerwać wykonywanie swojego zawodu. Przyjrzenie się temu zjawisku przyniosło efekt w postaci interesującego tekstu Katarzyny Nosidlak. I wreszcie nuda – element niepożądanym, a właściwie wróg na lekcji języka. Na podstawie artykułu zamieszczonego w tym numerze JOwS (M. Pawlak, J. Zawodniak, M. Kruk) można się przekonać, że o nudzie da się mówić inspirująco, biorąc ją pod lupę obserwacji i refleksji i pamiętając o jej niszczącej sile. O nudzie – co znamienne – pisano też niedawno w „Tygodniku Powszechnym” (nr 37 z 15 września 2019), przedstawiając ją głównie jako sprawczynię udreki dla mózgu. Przemyslenia naszych Autorów pokazują jeszcze inny, edukacyjnojęzykowy aspekt zjawiska nudy.

W tym numerze pisma polecamy artykuły dotyczące nauki języka rosyjskiego w kontekście kulturowym (K. Kruglicz i K. Czubała-Vyborov), o tyle ważne, że rosyjski powoli wraca do łask w nauczaniu szkolnym, a Autorki stosują w swojej pracy wiele sposobów na zaciekawienie uczniów tym językiem.

W połowie września, w trakcie II Kongresu Rozwoju Systemu Edukacji, wręczone zostały nagrody European Language Label. W tym numerze JOwS przedstawiamy krótko, acz inspirująco, trzech laureatów tego prestiżowego wyróżnienia. W następnym wydaniu pisma pokażemy kolejnych.

Na koniec zapraszamy szczególnie gorąco do przeczytania tekstu w nowym dziale: Języki obce po szkole. Zachęcamy przy tym, Drodzy Czytelnicy, do podzielenia się historiami o roli i losach języków obcych w Państwa życiu. Będziemy je z chęcią publikować!

ZESPÓŁ REDAKCYJNY

REDAKTOR NACZELNA	dr Agnieszka Karolczuk
SEKRETARZ REDAKCJI	Beata Maluchnik
KOREKTA	Marcin Grabski, Beata Bociąg
PROJEKT GRAFICZNY OKŁADKI	 RZECZYOBRAZKOWE
SKŁAD I PRZYGOTOWANIE DO DRUKU	Artur Ładno
DRUK	TOP DRUK Łomża
WYDAWCA	Wydawnictwo FRSE
ADRES REDAKCJI I WYDAWCY	Języki Obce w Szkole Aleje Jerozolimskie 142A 02-305 Warszawa tel. 22 46 31 367, e-mail: jows@frse.org.pl

WWW.JOWS.PL

RADA PROGRAMOWA

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

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

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

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

DR HAB. Radosław Kucharczyk Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego

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

DR Paweł Poszytek Dyrektor generalny Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji

DR Wojciech Sosnowski Zakład Języka Rosyjskiego Szkoły Języków Obcych UW

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

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

PL ISSN 0446-7965

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2019

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

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

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

Publikacja bezpłatna

REGRES I UTRATA SPRAWNOŚCI JĘZYKOWYCH

Monika Janicka

Kontakt z danymi językowymi oraz informacja zwrotna jako czynniki zapobiegające regresowi sprawności językowych **5**

Katarzyna Nosidlak

Przerwa w nauczaniu a regres poziomu umiejętności językowych nauczyciela **11**

Agnieszka Bryła-Cruz

Problem z rozumieniem mowy spontanicznej w języku obcym w świetle badania empirycznego **17**

Mirosław Pawlak, Joanna Zawodniak, Mariusz Kruk

O nudzie i przeciw nudzie w klasie językowej **23**

EUROPEAN LANGUAGE LABEL 2019

Maciej Kałach

Poskramiaczka idiomów **29**

Jakub Mirowski

Szekspir? Tylko w oryginale **31**

Grzegorz Michalski

Międzynarodowa lekcja historii **33**

METODYKA

Jacek Rysiewicz

Uwagi o głośnym czytaniu na lekcji języka obcego oraz o tym, jak je dobrze przeprowadzić **35**

Maria Czempka-Wewióra, Anna Gałęziowska-Krzystolik
Czytanie tekstów uproszczonych. Jak
przyjemnie rozwijać wszystkie kompetencje językowe **43**

Robert Pine
Improvisational Techniques
Group 3 of 4 **51**

FONETYKA I WYMOWA

Mieczysław Gajos
Przydatność fonetyki w procesie przyswajania
pozostałych podsystemów języka **57**

KOMPETENCJE NAUCZYCIELA

Anna Abramczyk
Nowa podstawa programowa
w świetle kompetencji kluczowych **63**

Grzegorz Budak
Wstęp do nauk o biznesie **75**

JĘZYK I KULTURA

Marlena Duda
Niewerbalny wymiar języka: wielojęzyczność
i wielokinetetyczność **79**

Katarzyna Czubała-Vyborov
Syberia na zajęciach językowego koła artystycznego **85**

Katarzyna Kruglicz
Lekcja języka rosyjskiego. Bliny
i herbata z samowara? **89**

SCENARIUSZ

Ewa Kusz
How blood gets around the body.
Biologia w klasie dwujęzycznej **93**

BADANIA I ANALIZY

Joanna Pitura, Aneta Leśnik, Katarzyna Rak, Daniel Renat,
Adrian Równiatka
Czego nauczyli się młodzi badacze w projekcie
wspierającym studentów cudzoziemców **103**

PROJEKT

Anna Turczyńska, Piotr Nosek
Teaching with PO WER, czyli dlaczego
warto wziąć udział w projekcie **109**

JĘZYKI OBCE PO SZKOLE

Agnieszka Stryjecka
Języki po szkole i znowu w szkole **111**

ABSTRACTS

114

Kontakt z danymi językowymi oraz informacja zwrotna jako czynniki zapobiegające regresowi sprawności językowych

MONIKA JANICKA

Polskie i międzynarodowe badania edukacyjne z ostatniego dziesięciolecia dokumentują bardzo niski poziom kompetencji polskich uczniów w zakresie znajomości języków obcych. Przeprowadzone w ramach badań pogłębione analizy wskazują m.in. na niewystarczający kontakt z danymi językowymi (tzw. inputem językowym) jako przyczynę tego stanu rzeczy. Niniejszy artykuł zawiera propozycje, w jaki sposób zwiększyć kontakt uczniów z danymi językowymi. Jedną z nich jest odpowiednie udzielanie informacji zwrotnej i wpisanie jej w naturalną komunikację językową.

W przeprowadzonym z inicjatywy Komisji Europejskiej w 2011 r. Europejskim badaniu kompetencji językowych (European Survey on Language Competences – ESLC)¹ wśród nastolatków z 14 krajów w zakresie dwóch najczęściej nauczanych języków obcych – w Polsce były to język angielski i język niemiecki – polscy uczniowie wypadli bardzo słabo. Ponad połowa badanych gimnazjalistów w Polsce osiągnęła wyniki w zakresie języka angielskiego zaledwie na poziomie A1 lub niższym, przy czym warto zaznaczyć, że badani byli uczniowie trzeciej klasy gimnazjum, czyli ci, którzy w przeważającej części uczyli się języka angielskiego przez dziewięć lat. Jeśli chodzi o język niemiecki, to ponad 80 proc. przebadanych uczniów gimnazjów osiągnęło jedynie poziom A1 lub niższy.

Przyczyny słabej progresji sprawności językowych w świetle badań edukacyjnych

Przyczyny opisanego stanu rzeczy są złożone. Wpływają na nie m.in. uwarunkowania socjodemograficzne: położenie szkoły, wykształcenie rodziców oraz ich znajomość języków obcych. Im mniejsza miejscowość, w której położona jest szkoła, im niższe wykształcenie rodziców i im niższa ich kompetencja w zakresie porozumiewania się w językach obcych – tym niższa jest średnia kompetencja uczniów w zakresie znajomości języków obcych.

Położenie szkoły czy kapitał socjokulturowy rodziców są jednak czynnikami, na które edukacja formalna nie ma wpływu. W niniejszym artykule koncentrujemy się na wybranych elementach edukacji formalnej, które dotyczą środowiska dydaktycznego i – można przyjąć takie założenie – najłatwiej mogą podlegać modyfikacji. Należą do nich m.in. język

1 Badanie obejmowało rozumienie tekstów ze słuchu, rozumienie tekstów pisanych i tworzenie wypowiedzi pisemnej.

lekcji oraz metody i techniki nauczania stosowane przez nauczyciela. Badanie okoliczności nauczania języków obcych w Polsce wykazało, że dominujące formy pracy na lekcjach języków obcych to praca indywidualna uczniów i wypowiedzi nauczyciela kierowane do całej klasy. Badanie to pokazało także małą intensywność posługiwania się językiem obcym podczas lekcji, co wydaje się tym bardziej problematyczne, że aż 75 proc. gimnazjalistów miało kontakt z językiem obcym tylko w klasie szkolnej. Dwie trzecie badanych uczniów ocenia, że na lekcjach języka obcego posługuje się językiem obcym bardzo rzadko lub nigdy, większość stwierdza także, że bardzo rzadko lub nigdy nie pracuje w grupach ani nie rozmawia z innymi uczniami (63 proc. na lekcjach języka angielskiego, 71 proc. na lekcjach języka niemieckiego)².

Bardzo ograniczony czas ekspozycji na język i niewielkie możliwości posługiwania się językiem obcym z pewnością stanowią przyczyny niskiej kompetencji w zakresie języków obcych wśród polskich uczniów. Badanie ESLC zostało przeprowadzone osiem lat temu. Przez ten czas dwukrotnie zmieniała się podstawa programowa nauczania języków obcych. Po pierwszej zmianie w 2012 r. Instytut Badań Edukacyjnych przeprowadził Badanie uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum (BUNJO), którego celem było uzyskanie profilu umiejętności językowych absolwentów gimnazjum. Z opublikowanego w 2014 r. podsumowania wynika, że jedynie 32 proc. gimnazjalistów rozumie wypowiedzi ustne, 42 proc. wykazuje się rozumieniem wypowiedzi pisemnych, a z tworzeniem wypowiedzi pisemnych na poziomie zakładanym na koniec trzeciego stopnia edukacji radzi sobie tylko 47 proc. uczniów. Co trzeci uczeń nie był w stanie sformułować krótkich, prostych wypowiedzi ustnych ani uczestniczyć w prostych rozmowach dotyczących typowych sytuacji życia codziennego. Badania uwarunkowań potwierdziły – podobnie jak badanie z 2011 r. – znaczenie czynników socjodemograficznych i socjokulturowych: znajomość języków obcych przez rodziców oraz ich wysoki status materialny przekładają się pozytywnie na poziom kompetencji językowych uczniów.

Mimo że uszczegółowiono cele nauczania i uczenia się języków obcych w podstawie programowej z 2012 r., to styl prowadzenia lekcji przez nauczycieli pozostał raczej niezmienny: podstawowym językiem konwersacji na lekcji języka obcego był język ojczysty i dotyczyło to

wypowiedzi zarówno uczniów, jak i nauczycieli³. Nie jest to zresztą bolączka jedynie polskiej edukacji. Jak pokazują wyniki badań o charakterze wideograficznym, przeprowadzonych w Niemczech przez Andreasa Helmkego w ponad 100 klasach różnych typów szkół i na różnych etapach kształcenia, uczniowie mówią jedynie przez 32 proc. czasu lekcji, choć nauczyciele oceniali ten udział subiektywnie na znacznie wyższy. Badanie pokazało również, że tzw. input językowy nauczycieli miał niski potencjał aktywizujący, stawiane zaś przez nich pytania były na ogół bardzo proste i nie miały związku z otaczającą uczniów rzeczywistością. Niewielu nauczycieli czekało dłużej niż trzy sekundy na odpowiedź ucznia. Często sami udzielali oni odpowiedzi na postawione przez siebie pytanie. Ponad połowa wypowiedzi uczniów nie miała charakteru zdania. Poprawy błędów językowych dokonywał w większości wypadków nauczyciel. Uczniowie rzadko otrzymywali możliwość samodzielnej korekty błędów (Helmke i in. 2008).

Ramy nauczania języków obcych w polskich szkołach

W 2017 r. weszła w życie kolejna podstawa programowa dla szkół podstawowych⁴, a w 2018 r. – dla szkół ponadpodstawowych⁵. Określa ona wymagany poziom kompetencji dla pierwszego języka obcego na koniec szkoły podstawowej jako A2+ (w zakresie sprawności produktywnych) oraz B1 w zakresie sprawności receptywnych. Na koniec trzeciego etapu edukacyjnego (liceum, technikum) uczniowie powinni osiągnąć poziom B1+ w zakresie produkcji językowej i B2 w zakresie rozumienia wypowiedzi. W podstawie programowej podkreśla się konieczność umożliwienia uczniom kontynuacji nauki języka, którego zaczęli uczyć się na wcześniejszym etapie edukacji. Można żywić nadzieję, że wyższe wymagania dotyczące kompetencji uczniów w zakresie języka obcego oraz wymóg kontynuowania nauki języka na kolejnych etapach edukacyjnych przyczynią się do podniesienia kompetencji językowej polskich uczniów. Warto jednak podkreślić, że zapisy w zaleceniach do realizacji podstawy programowej z lat 2017–2018 wskazują jednoznacznie, że nadrzędny cel kształcenia językowego stanowi skuteczne porozumiewanie się w języku obcym nowożytnym zarówno w mowie, jak i w piśmie, język obcy zaś powinien być traktowany jako narzędzie osiągania celów komunikacyjnych, choć założenie to nie wyklucza dążenia do coraz większej

² eduentuzjasci.pl/zespoły/110-badanie/179-europejskie-badanie-kompetencji-jezykowych.html [dostęp: 23.04.2019].

³ eduentuzjasci.pl/badania/110-badanie/572.html [dostęp: 25.04.2019].

⁴ podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Jezyk-obcy-nowozytny [dostęp: 19.06.2019].

⁵ podstawaprogramowa.pl/Lyceum-technikum/Jezyk-obcy-nowozytny [dostęp: 19.06.2019].

poprawności językowej. Podkreślono ponadto, że język obcy powinien być używany nie tylko jako treść swoista dla przedmiotu nauczania, ale także jako język komunikacji podczas zajęć w różnych rodzajach interakcji: zarówno nauczyciel – uczeń, jak i uczeń – uczeń.

Umożliwienie uczniom współpracy na lekcji, dyskusowania na interesujące ich tematy i wymiany poglądów, samodzielnego poszukiwania i selekcjonowania informacji, dzielenia się swoją wiedzą z innymi nie tylko pozwoli zwiększyć czas przeznaczony na komunikację w języku obcym, ale stworzy także okazję do rozwijania wielu innych kompetencji niezbędnych do życia w nowoczesnym społeczeństwie. Zalecenia te kładą nacisk na interakcyjny charakter nauczania i uczenia się języków obcych.

Możliwości podnoszenia efektywności nauczania i uczenia się języków obcych

W Niemczech na podstawie badania umiejętności językowych w zakresie języka niemieckiego (ojczystego) i języka angielskiego (jako obcego), przeprowadzonego w grupie 11 tysięcy uczniów klasy dziewiątej (odpowiednik pierwszej klasy liceum w Polsce), zidentyfikowano osiem czynników, które aktywizują uczniów i są najbardziej efektywne w procesie nauczania i uczenia się języka. Jak wynika z zaprezentowanej poniżej listy, czynniki te opierają się na werbalnych interakcjach nauczyciel – uczniowie, a także na konwersacji w relacjach uczeń – uczeń. Należą do nich:

1. stawianie wymagających pytań i pozostawianie czasu, aby na nie odpowiedzieć,
2. zachęcanie do poszukiwania podobieństw i związków z wcześniej omawianymi treściami,
3. umożliwianie uczniom wzajemnego odpytywania się, poprawiania błędów i porównywania wyników pracy,
4. pozwalanie uczniom na wyrażanie własnego zdania i konfrontowanie go ze stanowiskami odmiennymi,
5. pozwalanie uczniom na ocenianie i argumentowanie oraz wzajemne rozmowy,
6. umożliwianie samodzielnego poszukiwania informacji,
7. umożliwianie wizualizacji treści w formie plakatu lub gazetki ściennej,
8. umożliwianie referowania na podstawie samodzielnego sporządzonych hasłowych notatek (Gold 2015: 71–72).

Z kolei Susan Gass stwierdza na podstawie przeprowadzonych badań, że input językowy oraz produkcja językowa są, obok interakcji o charakterze konwersacyjnym, tymi czynnikami, bez których opanowanie języka obcego nie jest możliwe (Gass 2003).

Możliwości zwiększenia kontaktu z językiem obcym – rola inputu językowego

Susan Gass definiuje input językowy jako częstotliwość kontaktu z danymi językowymi (*positive evidence*), ale zalicza do niego także informację zwrotną (*negative evidence*) dotyczącą tego, co w wypowiedzi było niepoprawne. Jak zauważa Krashen (1985), input językowy jest najbardziej efektywny, kiedy:

- jest zrozumiały,
- jest interesujący i istotny, gdyż tylko wtedy przyciągnie uwagę uczniów,
- jest wystarczający,
- zawiera struktury, które wykraczają nieco poza umiejętności językowe uczniów, ponieważ tylko wtedy stymuluje ich do dalszego rozwoju językowego.

Kontakt z danymi językowymi na lekcji języka obcego może przybierać najróżniejsze formy. Można do nich zaliczyć wypowiedzi nauczyciela skierowane do uczniów, rozmowy i wypowiedzi uczniów na lekcji, czytane i słuchane teksty, oglądane filmy. Nauczyciele języków obcych często się obawiają, że kiedy będą posługiwali się na lekcji wyłącznie lub głównie językiem obcym, nie zostaną przez uczniów zrozumiani, i szybko przechodzą na komunikację w języku ojczystym.

Techniki wspomagające rozumienie języka

Nie należy zapominać, że aby input w języku obcym był zrozumiały, nauczyciel powinien korzystać z wielu technik, które wspomagają proces rozumienia u uczniów. Do technik tych można zaliczyć **wizualizację** materiału. Jeśli nowe słownictwo lub struktury gramatyczne zostaną przedstawione obrazowo – za pomocą ilustracji, schematów, diagramów lub z wykorzystaniem mimiki i gestykulacji – wywołają u uczniów skojarzenia semantyczne. W ten sposób będzie u nich także rozwijana bardzo przydatna w nauce języków obcych strategia domysłu językowego, pozwalająca na domyślanie się i odkrywanie znaczeń, nawet jeśli nie każde słowo w danej wypowiedzi jest uczniom znane. Inną techniką, która pozwoli uczniom zrozumieć język nauczyciela, nauczycielowi zaś umożliwi w krótkim czasie zredukowanie używania języka ojczystego, jest **technika sandwich** (Schart i Legutke 2012: 117). Polega ona na tym, że nauczyciel wypowiada polecenie w języku obcym, np. *Öffnet eure Bücher auf Seite 10*, następnie powtarza polecenie w języku ojczystym: *Otwórzcie książki na stronie 10*, a później raz jeszcze w języku obcym. Po kilku powtórzeniach danej struktury nauczyciel będzie mógł zrezygnować z tłumaczenia polecenia na język polski. Warto zaczynać od poleceń najczęściej używanych i potrzebnych na lekcji, po czym stopniowo rozszerzać

ich repertuar. Aby przyzwyczaić uczniów do tego, że nauczyciel zwraca się do nich na lekcji w języku obcym i nie tłumaczy zadań na język ojczysty, warto skorzystać z **techniki mediacji** i odwołać się do potencjału innych uczniów. Aby się upewnić, czy polecenie sformułowane w języku obcym zostało przez uczniów właściwie zrozumiane, nauczyciel może poprosić wybranego ucznia (najlepiej ucznia, który na tle klasy ma wysoką kompetencję językową), aby przekazał polecenie nauczyciela w języku ojczystym. Angażowanie innych uczniów w tłumaczenie zadań na język ojczysty i unikanie posługiwania się językiem ojczystym przez nauczyciela pozwoli wykształcić u uczniów przyzwyczajenie, że nauczyciel komunikuje się w języku obcym. Konsekwencja w takich zachowaniach sprawi, że uczniowie szybko przestawią się na recepcję w języku obcym.

Wykorzystanie informacji zwrotnej (*negative evidence*) w podnoszeniu kompetencji językowej

Typowa i częsta interakcja w klasie szkolnej odpowiada schematowi „pytanie nauczyciela – odpowiedź ucznia – reakcja nauczyciela” (Edmondson, House 2003: 242). Nauczyciel odgrywa przy tym rolę dominującą. Jak pokazują badania, jedynie 5–10 proc. tego, co mówi nauczyciel, zachęca do rozmowy angażującej i aktywizującej ucznia (Hattie 2015: 136). Pomocne w odchodzeniu od powielania tego schematu może być udzielanie informacji zwrotnej w języku obcym, które będzie miało charakter konwersacyjny. Podczas zajęć językowych język obcy jest zarówno środkiem komunikacji, jak i przedmiotem nauczania i uczenia się. Edmondson i House (2003: 243) sugerują zatem, że lekcja języka obcego powinna oferować obok prawdziwych sytuacji komunikacyjnych także autentyczne sytuacje stymulujące proces uczenia się. Informacja zwrotna może pełnić zatem potrójną funkcję: stanowić input językowy, być bodźcem do interakcji oraz wspierać rozwój kompetencji językowej uczniów.

W rozważaniach nad potencjałem informacji zwrotnej w rozwijaniu kompetencji językowej uczniów warto się zastanowić, gdzie leży granica tolerancji dla błędów i w jaki sposób wykorzystać błędy popełniane przez osoby uczące się do rozwijania ich kompetencji językowej. Nie wolno także ignorować faktu, że decyzja dotycząca korekty powinna zależeć od fazy lekcji. Z pewnością należy poprawiać wszystkie odstępstwa od normy językowej, które powstaną w fazie automatyzowania nowej struktury. Brak informacji zwrotnej dotyczącej popełnianych błędów w tej fazie może skutkować błędnym utrwaleniem się ćwiczonych struktur. Z kolei nadmierna ingerencja w wypowiedzi uczniów w fazie komunikacyjnej może wywołać

u nich niechęć do wypowiadania się lub lęk przed krytyką. Jak pokazują badania, osoby uczące się mają pozytywne nastawienie do korekty błędów, kiedy nauczyciel tłumaczy błąd lub wyjaśnia zakres materiału, który sprawia problem (Olpińska-Szkiełko 2019: 53). Udzielanie informacji zwrotnej ma obok wymiaru kognitywnego także wymiar afektywny i ze sposobu, w jaki nauczyciel udziela informacji zwrotnej, uczeń może wnioskować, jaki stosunek ma nauczyciel do jego osoby, czy jest to relacja przyjazna i wspierająca, czy też raczej negatywna. Nauczyciel, który jest autorytarny, kontrolujący i ma skłonność do bardzo częstego korygowania błędów, może wręcz wywoływać u uczniów lęk językowy i zniechęcać ich do mówienia (Marzec-Stawiarska 2013). W związku z tym warto wprowadzić – za Königs (2003: 378) – rozróżnienie na korektę, naprawę oraz informację zwrotną. **Korekta** skupia się na błędzie i zmusza osobę uczącą się do przejęcia wersji, którą nauczyciel uzna za poprawną. W **naprawie** chodzi jedynie o modyfikację wypowiedzi ucznia. Z kolei **informacja zwrotna** (*feedback*) jest domeną interakcji i obejmuje całościowe reagowanie na rozmówcę (Königs 2003: 378). Wybór strategii informowania o błędach ma decydujący wpływ na interakcje w klasie językowej. Informacja zwrotna, która nie odnosi się jedynie do formalnej strony wypowiedzi, lecz także do jej treści, sprawia, że dyskurs w klasie językowej ma szansę zbliżyć się do naturalnej sytuacji komunikacyjnej.

Przykłady strategii udzielania informacji zwrotnej

Dzięki zastosowaniu odpowiednich strategii udzielania informacji zwrotnej można zwiększyć wymiar inputu językowego i wspierać posługiwanie się językiem obcym przez osoby uczące się. Do strategii tych należy **negocjowanie znaczeń**. Na poziomie elementarnym strategia ta może mieć formę echa. Nauczyciel stara się rozszyfrować sens niepoprawnej wypowiedzi i powtórzyć ją w formie poprawnej. W wypadku uczniów bardziej samodzielnych językowo negocjowanie znaczeń może mieć formę pytania: *Was meinst du damit?, What do you mean by...?* Takie stawianie pytań nawiązuje do autentycznych sytuacji komunikacyjnych, w których staramy się zgłębić sens czyjejś wypowiedzi. Nauczyciel wykazuje w ten sposób zainteresowanie tym, co uczeń starał się przekazać, i stymuluje go do podejmowania dalszych działań językowych. Stwarza także okazję do uczenia się na własnych błędach.

Zachęta do **autokorekty** jest strategią polegającą na uświadomieniu uczniowi, że popełnił błąd. Nauczyciel może to zrobić werbalnie, wskazując źródło błędów (np. *Das konjugierte Verb steht in Position zwei* – czasownik w formie osobowej stoi w zdaniu na drugim miejscu)

lub sugerując gestem lub mimiką, że uczeń popełnił błąd. Należy jednak podkreślić, że zachęcanie do autokorekty powinno odnosić się jedynie do tych struktur, które są uczniowi znane. Poprawianie błędów podczas próby używania struktur, które nie były jeszcze omówione i ćwiczone, nie przyniesie pozytywnych efektów uczenia się języka.

Informacja zwrotna może przyjąć także formę **oceny kształtującego**. Strategia ta odnosi się nie tylko do pojedynczego błędu, ale do całego procesu uczenia się. Polega na udzielaniu uczniowi informacji na temat tego, nad czym musi pracować i w jaki sposób, aby zrobić postępy. Warto zaznaczyć, że ocenianie postępów ucznia także dla nauczyciela powinno być wskazówką, w jaki sposób może on zmienić swoje metody pracy, żeby w większej mierze wychodziły naprzeciw potrzebom uczniów (Gold 2015: 96–97).

W udzielaniu informacji zwrotnej warto także angażować uczniów. Można w ten sposób zwiększyć ich aktywność i odpowiedzialność za proces uczenia się. Poprawiając błędy kolegów i koleżanek, uczniowie rozwijają świadomość językową i umiejętność konstruktywnej krytyki. Wdrażać do takich działań można nawet uczniów z elementarną znajomością języka, oczywiście pod warunkiem, że otrzymają od nauczyciela odpowiednie wsparcie. Uczniowie posługujący się językiem obcym na poziomie elementarnym mogą poprawiać swoje błędy, pracując w parach – uczeń B ma poprawne odpowiedzi do zadań, które rozwiązuje uczeń A, i na odwrót. W wypadku uczniów zaawansowanych ocenę wypowiedzi kolegów i koleżanek mogą wspomóc listy kryteriów oceny.

Podsumowanie

Jak pokazują badania, brak wystarczającego i angażującego uczniów inputu językowego jest jedną z głównych przyczyn słabej progresji językowej. W artykule zaprezentowano możliwości zwiększenia kontaktu z danymi językowymi na lekcjach języka obcego, zwracając szczególną uwagę na potencjał informacji zwrotnej w rozwijaniu kompetencji językowej. Kognitywnie aktywizująca informacja zwrotna wspiera proces uczenia się, umożliwia zwiększenie kontaktu z językiem obcym oraz przyczynia się do rozwijania językowej kompetencji komunikacyjnej.

BIBLIOGRAFIA

- Edmondson, W., House, J. (2003), *Interaktionen beim Lehren und Lernen fremder Sprachen*, [w:] K.-R. Christ, H. Krumm, H.-J. Bausch (red.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Bausch, Tübingen–Basel: A. Francke Verlag, s. 242–247.

- Gass, S. (2003), *Input and interaction*, [w:] C.J. Doughty, M.H. Long (red.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, Malden: Blackwell Publishing, s. 225–255.
- Gold, A. (2015), *Guter Unterricht. Was wir wirklich darüber wissen*, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hattie, J. (2015), *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*, Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Helmke, T., Helmke, A., Schrader, F.-W., Wagner, W., Nold, G., Schröder, K. (2008), *Die Videostudie des Englischunterrichts*, [w:] DESI-Konsortium. *Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Ergebnisse der DESI-Studie*, Weinheim–Basel: Beltz Verlag, s. 345–363, <www.pedocs.de/volltexte/2013/3521/pdf/Helmke_Helmke_Schrader_Videostudie_2008.pdf> [dostęp: 15.03.2017].
- Königs, F. (2003), *Fehlerkorrektur*, [w:] K.-R. Christ, H. Krumm, H.-J. Bausch (red.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Bausch, Tübingen–Basel: A. Francke Verlag, s. 377–382.
- Krashen, S. (1985), *The Input Hypothesis*, Oxford: Pergamon.
- Marzec-Stawiarska, M. (2013), *Analiza lektury przed mówieniem w języku obcym jako element odpowiedniego zarządzania dyskursem w klasie*, [w:] M. Pawlak (red.), *Rola dyskursu edukacyjnego w uczeniu się i nauczaniu języka obcego*, Kalisz–Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM, s. 47–68.
- Olpińska-Szkielko, M. (2019), *Korekta błędów w nauczaniu języków obcych jako akt agresji?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 49–54.
- Schart, M., Legutke, M. (2012), *Lehrerkompetenz und Unterrichtsgestaltung*, München: Klett-Langenscheidt.

NETOGRAFIA

- eduentuzjasci.pl/badania/110-badanie/572.html
- eduentuzjasci.pl/zespoly/110-badanie/179-europejskie-badanie-kompetencji-jezykowych.html
- podstawaprogramowa.pl/Liceum-technikum/Jezyk-obcy-nowozytny
- podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Jezyk-obcy-nowozytny

DR MONIKA JANICKA Adiunkt w Instytucie Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Jej zainteresowania naukowe to społeczne uwarunkowania procesu uczenia się języków obcych, otwarte i kreatywne formy pracy, ocenianie otwartych form pracy, nauczanie języka obcego uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Jest wiceprezeską Zarządu Głównego IDV e.V. (Internationaler Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband).

Przerwa w nauczaniu a regres poziomu umiejętności językowych nauczyciela

KATARZYNA NOSIDLAK

Kształcenie metodyczne i rozwój umiejętności językowych nauczyciela języka obcego nie powinny się kończyć wraz z wręczeniem mu dyplomu ukończenia studiów. Współczesny nauczyciel jest przeważnie świadomy, że biegła znajomość nauczanego języka jest kluczowa dla jakości jego pracy. Dlatego „językowcy” nieustannie się szkolą i doskonalą swoje umiejętności, a prowadząc i przygotowując lekcję w danym języku, mają z nim nieustanny kontakt. Zdarza się jednak, że nauczyciele języków są zmuszeni do przerwania na dłuższy czas pracy zawodowej.

Bardzo często sytuacja taka dotyczy kobiet na urloпах macierzyńskich lub wychowawczych czy osób korzystających z urloпов zdrowotnych. Tego rodzaju przerwa w nauczaniu może wpłynąć negatywnie na poziom umiejętności językowych nauczyciela, który niejednokrotnie zostaje pozbawiony codziennej możliwości, a czasem również motywacji do obcowania z nauczonym językiem. Pojawia się wówczas ryzyko wystąpienia zjawiska częściowego zużycia języka, które polega na stopniowej utracie poszczególnych umiejętności językowych przez daną jednostkę.

Celem niniejszego artykułu jest zdefiniowanie pojęcia **zużycia języka** z punktu widzenia pracy nauczyciela oraz określenie przyczyn tego zjawiska i sposobów przeciwdziałania jego występowaniu. Oprócz krótkiej prezentacji zagadnień teoretycznych związanych z omawianym problemem w artykule przedstawiono wyniki ankiety przeprowadzonej wśród 132 nauczycieli języków obcych, którzy w swojej karierze zawodowej, z jakiegokolwiek powodu, przez rok (szkolny) lub dłuższy okres doświadczyli przerwy w nauczaniu, a po jej zakończeniu wrócili do pracy z uczniami, w większości wypadków co najmniej na poziomie B1 (czyli poziomie samodzielności językowej według *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego* – ESOKJ), lub rozważali w tym czasie taką możliwość. W ankiecie tej respondenci podzielili się m.in. swoimi doświadczeniami na temat stosowanych metod zapobiegania utracie umiejętności językowych w sytuacjach dłuższej przerwy w nauczaniu, a także ocenili skuteczność tych działań.

Zużycie języka – charakterystyka zjawiska

Jak pisze Wysocka (1993: 119), termin „zużycie języka” (*language attrition*) w literaturze przedmiotu wiąże się „ze zjawiskiem utraty umiejętności posługiwania się danym językiem”. Zużycie języka rozciągnięte jest w czasie i, najogólniej mówiąc, jest konsekwencją czasowego lub trwałego zawieszenia jego użycia przez daną jednostkę (por. Włosowicz 2017: 77–78). To samo zjawisko jest również określane jako regres języka (*language regression*), utrata języka (*language loss*) czy przesunięcie językowe (*language shift*) (por. Hansen 1999: 3).

Fenomen zużycia dotyka w różnym stopniu każdego, kto uczy się jakiegokolwiek języka obcego, przy czym należy pamiętać, że może on dotyczyć również języka ojczystego (por. Włosowicz 2017: 76). W tym wypadku regres umiejętności wiązany jest najczęściej z emigracją i ze stopniowym „wypieraniem” języka ojczystego przez język nowej społeczności (Köpke, Schmid 2007: 2–3). Z kolei w wypadku języka obcego, jak sugerują kierunki badań w tym zakresie (por. Schmid, Mehotcheva 2012), zużycie języka jest powszechnie łączone z sytuacją czasowego przerwania lub zakończenia edukacji formalnej, kiedy najczęściej uczeń zostaje sam ze zdobytymi umiejętnościami, otoczony przez osoby mówiące w jego języku ojczystym i w konsekwencji w pewnym stopniu pozbawiony motywacji zewnętrznej do dalszej pracy.

W przeciwieństwie do nagłej afazji, związanej z urazem lub chorobą wpływającą na pracę ośrodków mowy w mózgu jednostki, zużycie języka – zarówno ojczystego, jak i obcego – jest procesem stopniowym, choć dynamicznym, często długotrwałym i wiążącym się z przystosowywaniem się jednostki do zmieniającej się sytuacji społecznej, co pociąga za sobą wiele zmian zachodzących w jej umyśle (por. Hansen 1999: 4). Jak podkreśla Włosowicz (2017: 76–78), regres, podobnie do postępu językowego, jest procesem naturalnym, ponieważ system językowy jednostki nigdy nie jest statyczny i zawieszony w próżni. Co więcej, elementy języka, które ulegają zużyciu, nie znikają, ale dostęp do nich staje się utrudniony, co wynika z ich nieużywania i (lub) braku odpowiedniej stymulacji językowej (por. Szupica-Pyrzanowska 2016: 109).

Mimo skomplikowanej natury – jako powszechny proces dotyczący niemal wszystkich użytkowników języków – fenomen utraty języka zaczął być od wczesnych lat 80. XX w. przedmiotem systematycznych badań, prowadzonych zarówno przez językoznawców (jakie elementy/struktury języka podlegają procesowi zużycia?), psycholinguistów (jak przebiega ten proces?), jak i przez socjologów, socjolingwistów i antropolingwistów (dlaczego tak się dzieje?) (Hansen 1999: 3). Starając się odpowiedzieć na te pytania, badacze zjawiska proponują liczne teorie mające wyjaśnić mechanizmy rządzące procesem zużycia języka. Na przykład badania prowadzone przez Cohena (1975) sugerują, że w pierwszej kolejności zapominane są struktury językowe, które były przyswojone ostatnie przed zakończeniem nauki (*last-learned-first-forgotten hypothesis*). Spostrzeżenia Cohena wpisują się w założenia tzw. hipotezy regresji (*regression hypothesis*), której korzenie sięgają aż prac dziewiętnastowiecznego francuskiego psychologa Théodule-Armanda Ribota (por. Schmid 2002: 32).

Ponadto, jak pisze Schöpfer-Grabe (1998: 241), zużycie języka może być także zależne od jakości i intensywności

procesu przyswajania wiedzy językowej (*best learned-last forgotten hypothesis*). Dlatego nie bez znaczenia jest tutaj jakość kształcenia językowego (Szupica-Pyrzanowska 2016: 114–117). Badacze sugerują również, że łatwiej zapominane są struktury językowe sporadycznie używane oraz te, z którymi użytkownik języka ma rzadszy kontakt, a także nieregularności i synonimy (Włosowicz 2017: 80). W szerszym ujęciu zaś bardziej podatne na zużycie wydają się sprawności produktywne niż receptywne (Hansen 1999: 14).

Wśród czynników indywidualnych wpływających na tempo procesu zużycia języka obcego badacze wymieniają m.in. ogólny poziom językowy jednostki oraz jej wiek. Dynamika tego procesu jest także zależna od czynników zewnętrznych, w tym od okoliczności, w jakich język obcy jest używany (Szupica-Pyrzanowska 2016: 114–117), i od długości czasu, w jakim jednostka pozbawiona jest kontaktu z danym językiem (por. Paradis 2000, za: Gürel 2004: 55–56). Na przykład Gardner, Lalonde, Moorcroft i Evers (1987) zaproponowali model zużycia języka obcego, w którym wyróżnili dwa okresy czasowe – fazę nauki (przyswajania) języka (*acquisition phase*) oraz okres inkubacji (*incubation period*), w którym następuje brak treningu językowego i (lub) brak okazji do jego użycia, co potencjalnie wiąże się ze zwiększonym ryzykiem jego utraty. Wskazali oni również rolę motywacji i nastawienia w procesie (za: trzymania) regresu językowego.

Jak wynika z przywołanych wyników badań i zaprezentowanych założeń teoretycznych, chęć utrzymania raz zdobytego poziomu językowego wiąże się ze stałą pracą jednostki i z jej wysiłkiem intelektualnym. Wysiłek ten powinien być również udziałem nauczycieli języków obcych, którzy chcą stanowić dobry wzorzec językowy dla swoich uczniów. Dotychczasowe badania nie pokazują jednoznacznie, jak zatrzymać regres języka, jednak kluczowe wydaje się tutaj zabieganie o podtrzymywanie stałego kontaktu z językiem docelowym. W literaturze możemy odnaleźć wiele przykładów działań i aktywności pozwalających na utrzymanie tego kontaktu poza klasą językową. Na przykład Davis (1995) proponuje różnorodne aktywności przypisane do czterech obszarów sprawności językowych, które będą odpowiednie zarówno dla uczniów po zakończeniu formalnej nauki języka, jak i dla nauczycieli, których udziałem stała się przerwa zawodowa. Przykłady takich działań zaprezentowano w tabeli 1.

Zużycie języka wśród nauczycieli języków obcych – przyczyny i sposoby zapobiegania

Jak już wspomniano, proces zużycia dotyka wszystkich

Tab. 1. Aktywności pozwalające na samodzielne podtrzymanie kontaktu z językiem docelowym w obrębie czterech sprawności językowych (na podstawie: Davis 1995)

OBSZAR DZIAŁANIA – KATEGORIA SPRAWNOŚCI	PRZYKŁADY AKTYWNOŚCI
CZYTANIE	czytaj w języku docelowym – dla przyjemności i poszerzenia wiedzy o świecie, sięgaj po ulubione książki, również kucharskie oraz te przeznaczone dla dzieci, komiksy, ulotki, instrukcje, śledź regularnie swoje ulubione blogi w języku obcym
SŁUCHANIE	oglądaj filmy, seriale, programy telewizyjne, filmiki internetowe w języku docelowym, słuchaj piosenek w tym języku, spotykaj się z rodzimymi użytkownikami tego języka i słuchaj ich jak najczęściej
MÓWIENIE	spotykaj się z rodzimymi użytkownikami języka docelowego i rozmawiaj z nimi jak najczęściej, śpiewaj swoje ulubione piosenki w języku obcym, załóż vlog, nagrywaj swoje wypowiedzi w języku docelowym; mów sam do siebie, myśl w tym języku, mów do członków swojej rodziny w języku docelowym, graj w gry planszowe w tym języku
PISANIE	znajdź sobie „przyjaciela” korespondencyjnego, tłumacz teksty z danego języka na język ojczysty lub odwrotnie, wyrażaj opinie na forach internetowych, rozwiązuj obcojęzyczne krzyżówki lub wykreślanki

użytkowników języków obcych, przy czym zjawisko to jest szczególnie niekorzystne dla osób zawodowo zależnych od posiadanych kompetencji językowych, w tym nauczycieli. W polskim systemie kształcenia nauczyciele języków obcych kończą studia na poziomie C1 (filologiczne studia licencjackie) lub C2 (filologiczne studia magisterskie) znajomości danego języka według skali zaproponowanej w ESOKJ (Rada Europy [2001] 2003). Poziomy te nazywane są poziomami biegłości językowej, a ich osiągnięcie wiąże się z opanowaniem umiejętności niemal swobodnego rozumienia i posługiwania się danym językiem obcym (Rada Europy [2001] 2003: 33).

Po zakończeniu formalnej edukacji filologicznej wielu absolwentów podejmuje pracę nauczyciela języków obcych. Opuszczenie murów uniwersytetu wiąże się dla znacznej części z nich z utratą możliwości stałego kontaktu z osobami biegle posługującymi się danym językiem – nauczycielami akademickimi, wykładowcami, kolegami z roku. Nierzadko pracują oni później z osobami początkującymi czy osobami na niższych poziomach zaawansowania i w rezultacie ich kontakt z językiem na gruncie zawodowym jest w pewnym stopniu ograniczony. Bardzo często mnogość obowiązków zawodowych i rodzinnych

nie pozwala im lub znacznie utrudnia próby zatrzymania regresu własnych umiejętności (por. Włosowicz 2017: 91). Co więcej, jak sugerują wyniki badania przeprowadzonego przez Włosowicz (2017: 91) wśród nauczycieli języka angielskiego w polskich uwarunkowaniach edukacyjnych, nauczanie języka samo w sobie może prowadzić do regresu umiejętności nauczyciela ze względu na ciągły kontakt z błędami popełnianymi przez uczniów.

Biorąc pod uwagę to, że brak kontaktu z danym językiem ma istotny wpływ na jego zużycie, kolejnym problemem, który może negatywnie oddziaływać na poziom językowy nauczyciela, wydają się przerwy w nauczaniu spowodowane zarówno zawirowaniami zawodowymi, jak i zmianami w życiu prywatnym. Na znaczenie częstości (*frequency*) i niedawności (*recency*) użycia języka w utrzymaniu jego poziomu wskazują intuicja i doświadczenia zarówno osób uczących się języków obcych, jak i wielu badaczy zjawiska zużycia, przy czym należy podkreślić, że ich waga nie została do tej pory jednoznacznie potwierdzona badaniami (Schmid, Mehotcheva 2012).

Wpływ przerwy w nauczaniu na zużycie języka – ankieta

Pragnąc przyjrzeć się bliżej zagadnieniu zużycia języka w sytuacji przerwy w wykonywaniu zawodu nauczyciela, przeprowadziłam w czerwcu 2019 r. ankietę wśród 132 nauczycieli języków obcych, którzy w swojej karierze zawodowej, z jakiegokolwiek powodu, przez minimum rok (szkolny) lub dłuższy okres mieli przerwę w nauczaniu języka obcego i dodatkowo w tym czasie ich praca zawodowa nie wiązała się z użyciem tego języka (lub przez ten czas nie pracowali zawodowo, np. będąc na urlopie macierzyńskim czy zdrowotnym). Ankieta była skierowana szczególnie do osób, które podczas tej przerwy wiedziały, że wrócą do nauczania na poziomie co najmniej B1 (poziom samodzielności językowej według ESOKJ), lub rozważały w tym okresie taką możliwość. Ankieta nie dotyczyła osób, które okres przerwy spędziły poza krajem, używając nauczonego języka w kontaktach z obcokrajowcami, albo miały na co dzień kontakt z osobami posługującymi się nauczonym językiem (np. osoby mające za współmałżonka osobę, z którą porozumiewają się w danym języku).

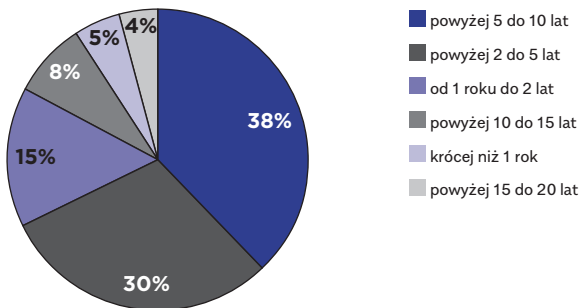
Celem przeprowadzonego badania ankietowego było:

- określenie głównych przyczyn decyzji o przerwie w wykonywaniu zawodu nauczyciela języka obcego;
- sprawdzenie poziomu świadomości nauczycieli co do możliwości wystąpienia regresu własnych umiejętności językowych podczas dłuższej (co najmniej dziesięciomiesięcznej) przerwy w nauczaniu;

- określenie poziomu niepokoju ankietowanych związanego ze zjawiskiem zużycia języka w sytuacji przerwy od nauczania i planowanego powrotu do pracy;
- sprecyzowanie rodzajów i określenie skuteczności sposobów przeciwdziałania regresowi językowemu wśród nauczycieli doświadczających przerwy w wykonywaniu zawodu.

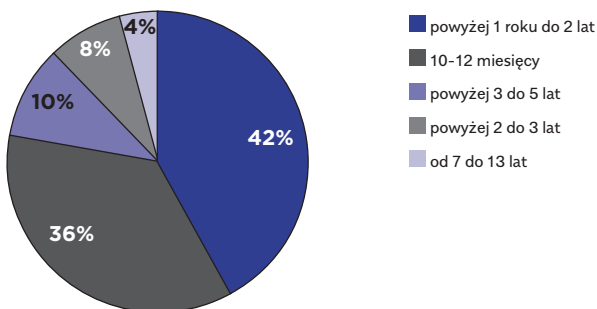
Link do ankiety został opublikowany w kilku grupach dla nauczycieli języków obcych w popularnym serwisie społecznościowym. W anonimowej ankiecie wzięły udział 132 osoby – 128 kobiet i czterech mężczyzn. Staż pracy respondentów w momencie rozpoczęcia przerwy w wykonywaniu zawodu ilustruje poniższy wykres (rys. 1).

Rys. 1. Staż pracy ankietowanych nauczycieli języków obcych w momencie rozpoczęcia przerwy w wykonywaniu zawodu



Zdecydowana większość badanych to nauczyciele języka angielskiego (119 osób), pozostali to nauczyciele języka francuskiego (siedem osób), języka niemieckiego (pięć osób), języka hiszpańskiego (trzy osoby), języka rosyjskiego i języka włoskiego (po jednej osobie). Ankietowani określili również czas swojej przerwy zawodowej (rys. 2).

Rys. 2. Czas przerwy w wykonywania zawodu nauczyciela języków obcych zadeklarowana przez ankietowanych



Jak pokazały zebrane dane, spośród ankietowanych tylko cztery osoby nie brały pod uwagę możliwości powrotu do nauczania. Z kolei większość – blisko 79 proc. respondentów – planowała lub rozważała powrót do pracy z uczniami na poziomie co najmniej B1.

Jeśli chodzi o powody decyzji o przerwie w nauczaniu, to 61 proc. ankietowanych wskazało kwestie związane z koniecznością zapewnienia opieki nad dzieckiem lub dziećmi, głównie na urlopie macierzyńskim (58 proc.). Pozostałe przyczyny wymienione przez respondentów to: zwolnienie bądź nieprzedłużenie umowy o pracę (14 proc.), urlop zdrowotny (8 proc.), dobrowolnie podjęta próba zmiany ścieżki zawodowej (6 proc.), wyjazd lub przeprowadzka (5 proc.). Ponadto pojedynczy ankietowani wymieniali m.in. następujące przyczyny: odczuwanie potrzeby przerwy od nauczania, ogólnie pojęte rozczarowanie zawodem nauczyciela, poczucie wypalenia, biurokracja związana z nauczaniem, niskie zarobki, brak stabilności zawodowej.

Ponad 55 proc. ankietowanych zadeklarowało podejmowanie działań mających na celu zapobieganie regresowi umiejętności językowych podczas trwania przerwy w nauczaniu. Blisko 26 proc. nie mogło jednoznacznie określić, czy takie próby były podejmowane, a tylko niecałe 19 proc. zdecydowanie zaprzeczyło, że podejmowało jakieś działania w tym zakresie. Jeżeli chodzi o rodzaje działań, to ankietowani mieli do wyboru odpowiedzi związane z różnymi sposobami zapewnienia sobie kontaktu z językiem w zakresie czterech głównych sprawności językowych, czyli (1) rozumienia tekstu czytanego i (2) słuchanego, (3) pisania i (4) mówienia. W ankiecie uwzględniono również odpowiedzi związane z zastosowaniem nowych technologii w nauce języka. Możliwe do wyboru działania oraz ich wybór dokonany przez 111 ankietowanych zostały zaprezentowane w tabeli 2. Ponadto trzy osoby zadeklarowały wykorzystywanie tradycyjnych materiałów (podręczniki, notatki) do powtarzania gramatyki czy słownictwa, dwie inne wymieniły mówienie do własnych dzieci w nauczonym języku.

Ankietowani zostali również poproszeni o określenie skuteczności podejmowanych działań. Ponad 36 proc. z nich stwierdziło, że podjęty wysiłek pozwolił im na zatrzymanie zużycia języka, prawie 11 proc. oceniło, że nie tylko zatrzymało ten proces, ale nawet podniosło swoje umiejętności językowe, blisko 22 proc. przyznało, że wdrożenie działań w celu zatrzymania regresu było skuteczne tylko w niektórych obszarach wiedzy lub umiejętności językowych, 19 proc. ankietowanych stwierdziło, że trudno im ocenić skuteczność własnych działań, a 16 proc. przyznało, że ich działania były nieskuteczne.

Nauczyciele zostali także poproszeni o wymienienie maksymalnie trzech działań, które uważają za najsukuteczniejsze w zatrzymywaniu regresu własnych umiejętności. Łącznie wypowiedziało się 90 osób.

Tab. 2. Aktywności podejmowane wśród 132 nauczycieli języków obcych w celu utrzymania kontaktu z nauczaniem językiem – wyniki ankiety

DOMINUJĄCY ZAKRES DZIAŁAŃ	PODJĘTE AKTYWNOŚCI	LICZBA WSKAZAŃ
CZYTANIE	czytanie dla przyjemności w danym języku	70
CZYTANIE	czytanie w danym języku w celu poszerzenia wiedzy językowej i (lub) pedagogicznej	37
SŁUCHANIE	oglądanie filmów, seriali w oryginalnej wersji językowej	85
SŁUCHANIE	słuchanie radia, piosenek w danym języku	60
SŁUCHANIE	oglądanie filmów o charakterze rozrywkowym w internecie w danym języku	56
SŁUCHANIE	oglądanie telewizji w danym języku	42
SŁUCHANIE	słuchanie materiałów przeznaczonych dla osób uczących się języka obcego	24
SŁUCHANIE	oglądanie filmów lub filmików dla osób uczących się języka	12
PISANIE	wyrażanie własnych opinii w internecie w danym języku	21
PISANIE	korrespondencja z rodzimymi użytkownikami danego języka	20
PISANIE	pisanie bloga w danym języku	3
PISANIE	pisanie pamiętnika w danym języku	1
PISANIE	tłumaczenie tekstów	1
MÓWIENIE	mówienie „do siebie” w danym języku, głośno lub w myślach	57
MÓWIENIE	szukanie okazji do rozmów w danym języku	35
MÓWIENIE	szukanie okazji do rozmów z rodzimymi użytkownikami danego języka	24
NOWE TECHNOLOGIE	używanie różnych aplikacji (niezwiązanych z nauczaniem lub nauką języka) w danym języku	32
NOWE TECHNOLOGIE	granie w gry w danym języku	15
NOWE TECHNOLOGIE	używanie aplikacji do nauki danego języka	10
OGÓLNY	podjęcie kursu albo studiów w danym języku	4

Najwięcej – 22 proc. głosów – dotyczyło skuteczności czytania w danym języku, 20 proc. osób wskazywało wagę mówienia w danym języku. W następnej kolejności wymieniano: oglądanie programów, seriali, filmików czy telewizji w obcym języku (16 proc.), słuchanie (14 proc.), ogólny regularny kontakt z „żywym” językiem w dowolnej formie (11 proc.), samodzielne, tradycyjnie pojmowane uczenie się słownictwa, gramatyki itd. za pomocą książek lub materiałów do tego przeznaczonych (7 proc.). Pozostałe odpowiedzi – poniżej 3 proc. głosów – dotyczyły m.in. krótkich wyjazdów, kursów językowych, pisania w danym języku, tłumaczeń oraz wykorzystywania aplikacji.

Ponad 74 proc. osób biorących udział w ankiecie przyznało, że miało obawy związane z możliwym spadkiem umiejętności językowych podczas trwania przerwy w pracy (blisko 8 proc. zaznaczyło odpowiedź „trudno powiedzieć”, a 18 proc. zadeklarowało brak obaw), przy czym dla 36 proc. obawy te były umiarkowanie silne, dla ponad 21 proc. – silne, dla prawie 14 proc. – bardzo silne. Większość nauczycieli (53 proc.) nie miała jednak obaw przed powrotem do pracy, 30 proc. ankieterowanych

takich obaw doświadczyło, a prawie 17 proc. przyznało, że trudno jest im określić, czy mieli takie odczucia. Dla większości powrót do pracy okazał się prawie bezproblemowy (niemal 20 proc.), bezproblemowy (blisko 38 proc.) lub całkowicie bezproblemowy (około 32 proc.). Jedynie niewielka liczba osób określiła go jako trudny (6 proc.) lub bardzo trudny (blisko 5 proc.).

Podsumowanie i wnioski

Przedstawione założenia teoretyczne i wyniki badań pozwalają poczynić kilka spostrzeżeń istotnych z punktu widzenia wszystkich osób uczących się języków obcych, które przerwały kontakt z językiem docelowym. Szczególnie należy podkreślić, że:

- zjawisko zużycia (regresu) umiejętności językowych może dotknąć każdego użytkownika języka obcego;
- na tempo i dynamikę tego zjawiska mają wpływ czynniki środowiskowe (zewnętrzne), tym również czasowa utrata kontaktu z językiem, i czynniki indywidualne;
- zarówno podnoszenie własnych kompetencji językowych, jak i zatrzymanie regresu języka wiąże się

z ciągłym kontaktem z danym językiem oraz ze stałą i systematyczną pracą – w zadaniu tym pomagają uczniom i nauczycielom sformalizowany system edukacyjny;

- działania zapobiegające regresowi powinny obejmować regularne aktywności w czytaniu, słuchaniu, mówieniu i pisanii.

Ponadto na podstawie ankiety przeprowadzonej wśród nauczycieli języków obcych można wyciągnąć dalsze wnioski, które mogą się okazać użyteczne dla nauczycieli w okresie przerwy od wykonywania zawodu lub dla ich czynnych zawodowo kolegów planujących przerwę w swojej karierze. Do najważniejszych konkluzji można zaliczyć następujące stwierdzenia:

- zjawisko zużycia języka dotyczy również nauczycieli języków i jest rezultatem m.in. pracy z uczniami na niższych poziomach zaawansowania, stałego kontaktu z błędami uczniów oraz przerwami w nauczaniu;
- nauczyciele języków obcych podejmują przerwę w nauczaniu z rozmaitych powodów, przy czym najczęstszy z nich to opieka nad dziećmi;
- zebrane dane pokazują, że większość nauczycieli jest świadoma możliwości wystąpienia regresu języka podczas przerwy w wykonywaniu zawodu – w związku z tym podejmuje wiele działań mających zapobiec temu zjawisku przez zapewnienie sobie stałego kontaktu z nauczanym językiem;
- starając się zatrzymać własny regres umiejętności, nauczyciele często łączą przyjemne z pożytecznym – wielu z nich czyta dla przyjemności, ogląda filmy i seriale oraz słucha radia czy piosenek w danym języku;
- sprawnością, której nauczyciele poświęcają najmniej uwagi w okresie przerwy, jest pisanie, co może się wiązać ze stosunkowo dużym nakładem ewentualnej pracy związanej z ćwiczeniami w tym zakresie;
- w walce z własnym regresem większość ankietowanych podkreśla wagę i skuteczność kontaktu z żywym językiem (materiały autentyczne, rozmowy z użytkownikami języka, w tym rodzimymi), przy czym wielu z nich ceni również tradycyjne materiały do nauki (podręczniki, własne notatki);
- jak wskazuje większość ankietowanych, podjęte przez nich aktywności okazały się pomocne w zatrzymaniu zjawiska zużycia własnych umiejętności językowych, co wiązało się z większym komfortem psychicznym, w konsekwencji zaś – łatwiejszym powrotem do pracy.

BIBLIOGRAFIA

- Cohen, A.D. (1975), *Forgetting a second language*, „Language Learning”, nr 25(1), s. 127–138.
- Davis, R. (1995), *Using English Beyond Classroom*, „The Language Teacher”, nr 19(5), s. 52–55.
- Gardner, R.C., i in. (1987), *Second language attrition: the role of motivation and use*, „Journal of Language and Social Psychology”, nr 6(1), s. 29–47.
- Gürel, A. (2004), *Selectivity in L2-induced L1 attrition: a psycholinguistic account*, „Journal of Neurolinguistics”, nr 17, s. 53–78.
- Hansen, L. (1999), *Second Language Attrition in Japanese Contexts*, New York–Oxford: Oxford University Press.
- Köpcke, B., Schmid, M. (2004), *Bilingualism and attrition*, [w:] M. Schmid i in. (red.), *Language attrition. Theoretical perspectives*, Amsterdam: John Benjamins, s. 1–7.
- Rada Europy, ([2001] 2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Schmid, M. (2002), *First language attrition, use and maintenance: the case of German Jews in Anglophone countries*, Amsterdam–Philadelphia: John Benjamins.
- Schmid, M., Mehotcheva, T. (2012), *Foreign language attrition*, „Dutch Journal of Applied Linguistics”, nr 1(1), s. 102–124.
- Schöpfer-Grabe, S. (1998), *„Use it or lose it?” – Zum Phänomen der Foreign Language Attrition*, „Zeitschrift für Fremdsprachenforschung”, nr 9(2), s. 231–263.
- Szupica-Pyrzanowska, M. (2016), *Language attrition – implications for second/foreign language acquisition*, „Lingwistyka Stosowana”, nr 16(1), s. 109–120.
- Włosowicz, T.M. (2017), *English Language Attrition in Teachers: Questions of Language Proficiency, Language Maintenance, and Language Attitudes*, „Theory and Practice of Second Language Acquisition”, nr 3(1), s. 75–100.
- Wysocka, M. (1993), *Badania nad możliwością zużycia języka docelowego u nauczycieli języków obcych: aspekt metodologiczny*, [w:] F. Gruzca (red.), *Przyczynki do teorii i metodyki kształcenia nauczycieli języków obcych i tłumaczy w perspektywie wspólnej Europy. Materiały z XVI Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UIW: Białobrzegi 16, 17, 18 listopada 1990 r.*, Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, s. 119–124.

DR KATARZYNA NOSIDLAK Pracuje na stanowisku asystenta w Katedrze Dydaktyki Języka Angielskiego w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie. W 2018 r. obroniła doktorat na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jej zainteresowania naukowe obejmują m.in. problematykę różnic indywidualnych i powiązane z nią zagadnienie indywidualizacji procesu nauczania języka obcego.

Problem z rozumieniem mowy spontanicznej w języku obcym w świetle badania empirycznego

AGNIESZKA BRYŁA-CRUZ

W artykule omówiono wyniki badania empirycznego, którego celem była analiza subiektywnego i obiektywnego rozumienia mowy spontanicznej w języku obcym przez absolwentów liceum. Jak wynika z uzyskanych danych, fonetyka odgrywa znaczną rolę w rozumieniu ze słuchu i jest nierozłącznie związana z cechami naturalnego języka mówionego, który różni się od starannej wymowy prezentowanej w podręcznikach. Badanie niesie implikacje dydaktyczne i podkreśla potrzebę uwrażliwiania uczniów na cechy mowy spontanicznej oraz zwiększania ich ekspozycji na naturalną mowę rodzimych użytkowników danego języka.

Jak zauważa Field (2008), sposoby wykorzystywania przez uczniów szeroko rozumianego kontekstu (wiedzy ogólnej o świecie, znajomości tematu, mówcy oraz tekstu), w ćwiczeniu sprawności słuchania, były do niedawna uważane za ważniejsze niż fonetyczne właściwości materiałów audio. Rola fonetyki w rozwijaniu kompetencji rozumienia ze słuchu była i jest nadal często pomijana (Bryła-Cruz 2017a; 2017b), co przejawia się w tym, że materiały dźwiękowe w podręcznikach do nauki języka obcego są niemal zawsze tekstami wyidealizowanymi: uprzednio zaplanowanymi, napisanymi, poprawionymi, a następnie odczytanymi nadmiernie starannie, wręcz sztucznie, przez wyszkolonych lektorów w dźwiękoszczelnym studiu. Od tekstów wypowiadanych spontanicznie tego typu mowa różni się na wielu płaszczyznach: kompozycyjnej, leksykalnej, składniowej, gramatycznej i fonetycznej. Cauldwell (2013) używa metafory szklarni i ogrodu oraz dżungli, aby zobrazować różnice między typowymi nagraniami do celów nauczania języka obcego (*careful speech model* – tzw. model mowy starannej), tzw. mową łączoną i mową spontaniczną, używaną w życiu codziennym przez rodzimych użytkowników (*spontaneous speech model* – tzw. model mowy spontanicznej). Warunki szklarniowe są sztuczne, a słowa w modelu mowy starannej – starannie artykułowane, kiedy zaś tworzą zdania, wówczas jest to mowa łączona podlegająca pewnym regułom, jak uprawa roślin w ogrodzie, gdzie mają one więcej swobody niż w szklarni, ale nadal pozostają pod kontrolą. Uczniowie rzadko mają sposobność wejść do dżungli, która symbolizuje bałagan (*mess*) i brak ścisłych reguł (*unruliness*) typowy dla mowy spontanicznej (Cauldwell 2014: 14). Ponieważ materiały wykorzystywane na lekcjach nie odzwierciedlają rzeczywistego języka mówionego, jakim posługują się jego użytkownicy, uczniowie (niekiedy również nauczyciele) często nie mają świadomości wyzwania, jakie stanowi zetknięcie się z tzw. żywym językiem.

Celem niniejszego artykułu jest przybliżenie problemów występujących w rozumieniu mowy spontanicznej w języku angielskim i wskazanie potrzeby zwiększenia ekspozycji uczniów na autentyczne teksty – słuchane zarówno na lekcjach języka, jak i poza

nimi. Podstawą rozważań na temat rozumienia tekstów słuchanych są wyniki badania empirycznego przeprowadzonego na absolwentach liceum rozpoczynających studia anglistyczne.

Badanie empiryczne

Celem badania było sprawdzenie stopnia subiektywnego i obiektywnego zrozumienia fragmentu mowy spontanicznej w języku angielskim. Zrozumienie subiektywne (*comprehensibility*) to ocena trudności, jakiej według słuchacza przysporzył mu tekst, z kolei zrozumienie obiektywne (*intelligibility*) jest równoznaczne z tym, jak dalece transkrypcja słuchacza odpowiada tekstowi docelowemu, czyli w jakim stopniu tekst został zrozumiany zgodnie z intencją osoby mówiącej.

Uczestnicy badania

W badaniu wzięło udział 35 studentów pierwszego roku anglistyki (24 kobiety i 11 mężczyzn w wieku od 19 do 21 lat). Badanie przeprowadzono na początku roku akademickiego, przed rozpoczęciem kursów z fonetyki oraz wymowy angielskiej, można zatem uznać uczestników za fonetycznie nieszkolonych. Średnia długość nauki języka angielskiego u respondentów wynosiła 12 lat.

Procedura badawcza

Do pomiaru stopnia obiektywnej i subiektywnej zrozumiałości mowy wykorzystano odpowiednio metodę dyktanda (transkrypcji) oraz skalę Likerta. Metoda transkrypcji została wybrana dlatego, że opisane tutaj badanie jest pierwszym (pilotażowym) z serii badań wpisujących się w większy projekt i miało za zadanie nie tylko zmierzyć stopień zrozumienia, ale także pomóc ustalić, które części tekstu są najbardziej problematyczne i które cechy mowy spontanicznej mogą się do tego przyczyniać. Badani słuchali tekstu trzykrotnie, a na początku zostali krótko poinformowani, czego on dotyczy. Po pierwszym wysłuchaniu mieli dokonać subiektywnej oceny stopnia trudności w zrozumieniu tekstu, zaznaczając swoją odpowiedź na czterostopniowej skali Likerta, na której 1 oznacza bardzo trudny, 2 – raczej trudny, 3 – raczej łatwy, 4 – bardzo łatwy. Następnie uczestnicy badania słuchali tego samego fragmentu ponownie i mieli postąpić zgodnie z instrukcją: „Proszę spisać ze słuchu wszystko tak, jak Pani/Pan słyszy”. W tej części badania tekst został podzielony na 40 kilkuwyrazowych (po około 10 wyrazów) jednostek, po każdej z nich następowała pauza, aby zapewnić respondentom wystarczającą ilość czasu na spisanie tego, co właśnie usłyszeli. Po zakończonej transkrypcji uczestnicy ponownie wysłuchali tekstu w całości.

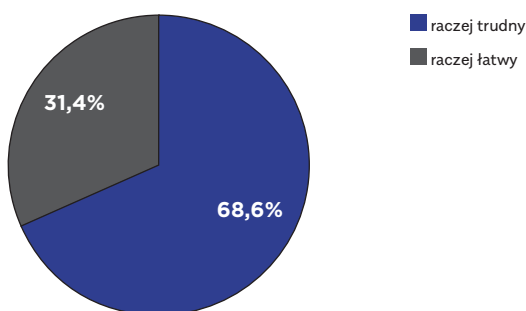
Materiał diagnostyczny

W badaniu jako próbkę mowy wykorzystano historię spon-tanicznie opowiedzianą w sytuacji nieformalnej przez trzydziestopięcioletnią kobietę z Warwickshire w Anglii. Tekst zawiera 351 wyrazów i ma cechy języka mówionego pod względem kompozycyjnym (dygresje, wtrącenia, elipsy, powtórzenia, np. *and drove down to Dover, fine*; przeformułowania, np. *so when we... um a-after a while we started driving*; zdania niedokończone lub urwane), składniowym (przewaga zdań współrzędnie złożonych nad podrzędnie złożonymi, a w zdaniach złożonych podrzędnie ograniczona różnorodność spójników, tj. *and, but, because*), leksykalnym (ograniczony zasób słownictwa, liczne powtórzenia, wyrażenia kolokwialne, np. *and stuff, kind of, that was quite cool, tipsy, gonna*) i fonetycznym. W tekście tym występują ponadto operatory dyskursywne (*you know, yeah*), pauzy hezytatywne (*um, erm*), pauzy ciche oraz nagłe zmiany tempa, głośności i tonu głosu, często związane z tym, że dana informacja jest myślą poboczną i zostaje dodana szybciej, aby mówiący i słuchający nie zgubili wątku. Warto dodać, że choć opowiadana historia nie jest zakłócona przez hałas w tle, nie została ona nagrana w dźwiękoszczelnej kabinie i słychać nieznaczne dźwięki towarzyszące.

Wyniki

Poniższy diagram (rys. 1) przedstawia procentowy rozkład odpowiedzi respondentów na pytanie dotyczące stopnia trudności w zrozumieniu tekstu.

Rys. 1. Subiektywna ocena trudności zrozumienia tekstu przez respondentów



Przeważająca większość słuchaczy (68,6 proc.) oceniła tekst jako „raczej trudny” w odbiorze, pozostali (31,4 proc.) uznali go za „raczej łatwy”. Subiektywne odczucia słuchaczy znalazły odzwierciedlenie w sporządzonych przez nich transkrypcjach, z których żadna nie była całkowicie poprawna.

Poniżej (tab. 1) przedstawiono liczbę poprawnych transkrypcji (w procentach) dla każdej z 40 fraz, na które podzielono tekst do spisanie ze słuchu.

Tab. 1. Liczba poprawnych transkrypcji (w procentach) poszczególnych fraz

LP.	FRAZA DO PRZETRANSKRYBOWANIA	POPRAWNE TRANSKRYPCJE W PROC.
1.	So..., <i>yeah</i> , recently I, um, went to France	32
2.	to visit my sister with my..., <i>um</i> , boyfriend	67
3.	And we decided that instead of flying we would drive	65
4.	<i>And... um</i> , so it was gonna be an adventure for us	5
5.	because my daughter was doing work experience	37
6.	down in London at the Comedy School	1,7
7.	<i>um</i> because that's what they do when they are in year ten	0
8.	at school so that was quite cool	1,7
9.	and it gave me a little bit of time	12
10.	because of just finishing my studies	1,7
11.	and I really felt I wanted to just get away	6
12.	So we, we left at about 2 a.m. in the morning	51
13.	and drove down to Dover	5,1
14.	fine, and got the ferry across to Boulogne	3,4
15.	We were absolutely shattered	25
16.	by the time we got to Boulogne	12
17.	so we, we had had a couple of beers on the ferry	86
18.	as you do so... <i>yeah</i> we probably... <i>um</i>	13
19.	were... kind of a little bit tipsy	31
20.	when we arrived	37
21.	<i>And... but</i> we, we set off and I was really terrified	41
22.	to drive in France 'cause I'm terrified to drive in England	53
23.	to be honest. I erm I'm a very nervous driver	41
24.	and I don't like driving on motorways at all	24
25.	So <i>when we... um... a-after</i> a while we started driving	37
26.	and it, it <i>you know</i> , we were driving for like three or four hours	6
27.	and I could see that Dan was getting really tired	8
28.	so I said: "Look do you want me to drive?"	29

29.	And <i>um...</i> Dan drives a Beetle	24
30.	and it's quite a manly <i>erm</i> Beetle	3
31.	it's not a feminine one so	18
32.	it was really like heavy	72
33.	on the steering and stuff	6,8
34.	and I drive a little Daewoo Matiz	22
35.	so it's like driving a gokart or something	15
36.	but very easy for me to drive	46
37.	So <i>yeah</i> I found that <i>quite</i> quite weird <i>and</i>	34
38.	and..., <i>um</i> , <i>but</i> it was great and I got really	0
39.	confident at driving	36
40.	but I nearly run a few people over	5,1

Na podstawie danych z tabeli można zaobserwować, że frazy (7) i (8) miały bardzo niską liczbę poprawnych transkrypcji, odpowiednio 0 proc. i 1,7 proc. Respondenci często zostawiali puste miejsca, z kolei pojawiające się odpowiedzi to m.in.:

- (7) *because that's what they do when they are in year ten*
- *because that's what they do when they are in commerce*
 - *because that's what they do when they intern*
 - *because that's what they do when they attend*
 - *and that's what they do very intense*
 - *because it was what we were doing*
 - *because that's what I'm doing*
 - *because that was an idea*
 - *because that's*
- (8) *at school so that was quite cool*
- *school... quite cool*
 - *at school*
 - *... .. cool*
 - *quite cool* (trzykrotnie)
 - *school* (dwukrotnie)

Problem w zrozumieniu pojawił się najprawdopodobniej w wyniku przyspieszonego tempa (do 6,4 sylaby/s), głośności zredukowanej do 55,4 dB (min. 47,4 dB, maks. 63,8 dB) w porównaniu z 62 dB w otaczającym tekście oraz niższego tonu głosu w omawianym fragmencie. Związane to było z tym, że frazy (7) i (8) stanowiły wtrącenie, co jest częstą cechą tekstów spontanicznych, które mają mniej linearną budowę niż teksty pisane (Chafe 1982), gdyż procesy planowania i mówienia są niemal jednoczesne. Frazy (7) i (8) były artykulacyjnie mniej staranne, co jest zjawiskiem naturalnym, kiedy następuje przyspieszenie, a dzieje się tak w wypadku dygresji, ponieważ osoby mówiące z reguły chcą jak najszybciej dopowiedzieć

myśl poboczną. Podobnie fraza (11) miała poprawną transkrypcję jedynie w 6 proc. odpowiedzi. Respondenci często zostawiali puste miejsca lub notowali treść odbiegającą od oryginału, np.:

- (11) *and I really felt I just wanted to get away*
 — *and I really felt I wanted to choose very well*
 — *and I want to choose gap year*
 — *and I really found I wanted to get to work*
 — *and really was found to get there*
 — *and I really just want it to work*

Za przyczynę słabego zrozumienia omawianej frazy – mimo nieskomplikowanej formy gramatyczno-leksykalnej – można uznać przyspieszone tempo (do 8 sylab/s). Ponieważ słuchacze przetwarzają informacje w języku obcym mniej automatycznie niż w języku rodzimym, zwiększone tempo może mieć negatywny wpływ na efekt rozumienia mowy (Buck 2001).

Zjawiska hezytatywne, stanowiące nieodłączny element mowy spontanicznej, również przyczyniły się do problemów w rozumieniu słuchanego materiału. W świetle literatury przedmiotu pauzy wypełnione typu *um*, *erm* mogą utrudniać rozumienie mowy w języku obcym, gdyż słuchacze mogą przypisać im znaczenie semantyczne (Griffiths 1991; Voss 1979), czyli pomylić je z innymi wyrazami, np. formami zredukowanymi. Jednocześnie istnieją dowody na to, że zjawiska hezytatywne, szczególnie powtórzenia czy przeformułowania, mogą ułatwić rozumienie, dając słuchającym więcej czasu na przetworzenie komunikatu, który ma wówczas mniejszą gęstość informacyjną (Vandergrift i Goh 2012). Podobnie operatory dyskursywne (*you know*, *listen*) pomagają słuchaczowi i mówiącemu w przetwarzaniu i tworzeniu tekstu (Haselow 2017). Na podstawie omawianego badania trudno jednoznacznie określić, czy zjawiska hezytatywne ułatwiały, czy utrudniały rozumienie, ale można zaobserwować liczne sytuacje, gdy pauzom wypełnionym przypisano znaczenie semantyczne, np.:

- (1) *I, um went to France*
 — *I am went to France*
 — *I'm went to France*
 — *I was went to France*

- (30) *and it's quite a manly erm Beetle*
 — *and it's quite a manly and Beetle*
 — *and it's quite a manly a Beetle*

Należy zaznaczyć, że w większości wypadków pauzy wypełnione pozbawione znaczenia semantycznego (*um*, *erm*) nie zostały zanotowane w transkrypcjach słuchaczy – w przeciwieństwie do pauz typu *yeah*, *you know*, które

były transkrybowane częściej, być może z uwagi na swoje funkcje pragmatyczne. Pojawiły się także błędne rozkodowania ich znaczenia, np. we frazie *you know*, *we were driving for like 3 or 4 hours*, w której pierwsze słowo przetranskrybowano jako *enjoy*.

Można zaobserwować, że ogólnie słuchacze mieli problem z rozpoznaniem form słabych oraz samogłosek zredukowanych. Mimo że są to naturalne cechy mowy łączonej w angielszczyźnie, również czytanej, mogą one utrudniać rozumienie mowy spontanicznej z uwagi na bardziej naturalną i przez to mniej staranną artykulację oraz szybsze tempo. Te dwa czynniki najprawdopodobniej przyczyniły się do niezauważenia przez słuchaczy słabej samogłoski „schwa” /ə/ w wyrazie *arrived* we frazie (20), który zapisano jako jednosylabowe *right*, *wine*, *drive*. Podobnie *motorways* we frazie (24) interpretowano jako pomniejszone o jedną sylabę *most days*, *most ways*, *movement*, a *after a while* we frazie (25) – jako *afterwards* i *after all*.

Niektóre problemy w transkrypcji pojawiły się z powodu obecności typowych dla mowy spontanicznej wyrażeń kolokwialnych, np. *stuff* we frazie (33): *on the steering and stuff*, czy *something* we frazie (35): *so it's like driving a gokart or something*. Zamiast *stuff* w transkrypcjach pojawiały się słowa *instead*, *itself*, *stuck* i *stuch*, z kolei *something* w podanym kontekście niekiedy zinterpretowano jako *simply*. Również fraza (4), zawierająca kolokwialną formę *gonna*, była często transkrybowana niepoprawnie, np.:

- (4) *so it was gonna be an adventure for us*
 — *so it was really an adventure for us*
 — *so it was a fully adventure for us*
 — *so it was a bit of an adventure*
 — *so it has been an adventure*
 — *so it was definitely an adventure*
 — *so it can be an adventure*
 — *so it will be an adventure*

Podsumowanie

Na podstawie obserwacji z badania można stwierdzić, że warstwa fonetyczna tekstów w dużym stopniu wpływa na ich rozumienie ze słuchu. W rozwijaniu tej sprawności jest bardzo istotne, aby oprócz ćwiczenia strategii kognitywnych, wykorzystywania kontekstu i wiedzy o świecie uczniowie mieli także trening fonetyczny i byli uwrażliwiani na cechy mowy naturalnej, która różni się od starannej i wyidealizowanej angielszczyzny pojawiającej się w nagraniach dołączanych do podręczników kursowych. Te ostatnie są dobrym modelem do ćwiczenia pewnych aspektów wymowy, gdyż można w nich łatwiej usłyszeć

prawidłowe brzmienie poszczególnych wyrazów i dźwięków (np. kontrastów samogłoskowych) w języku obcym. Jednakże rozwijanie umiejętności słuchania nie może przebiegać w oderwaniu od tego, jak brzmi tzw. żywy język, którym na co dzień posługują się rodzimi użytkownicy, a który nie jest jedynie odczytaniem uprzednio napisanego tekstu. Uczniowie powinni być zachęceni do słuchania materiałów autentycznych, czyli tworzonych nie do celów edukacyjnych, ale z myślą o rodzimych użytkownikach, np. podcastów, filmów, seriali czy kanałów na YouTube. Rolą nauczyciela jest zmotywowanie i zachęcenie uczniów do ekstensywnego słuchania w domu (albo – co umożliwi nauczanie mobilne – w drodze do domu lub szkoły)¹ oraz zademonstrowanie na lekcji, że słuchanie można zintegrować z zainteresowaniami czy hobby.

BIBLIOGRAFIA

- Bryła-Cruz, A. (2017a), *Rola fonetyki w słuchaniu ze zrozumieniem. Analiza tegorocznej matury z języka angielskiego*, „Języki Obce w Szkole” nr 2, s. 68–73.
- Bryła-Cruz, A. (2017b), *Autentyczne teksty słuchane w nauczaniu pragmatyki*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 4–8.
- Buck, G. (2001), *Assessing Listening*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Cauldwell, R. (2013), *Phonology for Listening: Teaching the stream of speech*, Birmingham: Speech in Action.

- Cauldwell, R. (2014), *Listening and pronunciation need separate models of speech*, [w:] J. Levis, S. McCrocklin (red.), *Proceedings of the 5th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching Conference*, Ames, IA: Iowa State University, s. 40–44.
- Chafe, W. (1982), *Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature*, [w:] D. Tannen (red.), *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. Norwood, NJ: Abex, s. 35–53.
- Field, J. (2008), *Listening in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Haselow, A. (2017), *Spontaneous Spoken English. An Integrated Approach to the Emergent Grammar of English*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Vandergrift, L., Goh, C. (2012), *Teaching and Learning Second Language Listening: Metacognition in Action*, New York: Routledge.
- Voss, B. (1979), *Hesitation phenomena as sources of perceptual errors for non-native Speakers*, „Language and Speech”, nr 22, s. 129–144.

DR AGNIESZKA BRYŁA-CRUZ Adiunkt w Zakładzie Fonetyki i Fonologii Instytutu Anglistyki Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Jej zainteresowania naukowe to dydaktyka wymowy, percepcja angielszczyzny z obcym akcentem przez rodzimych użytkowników języka angielskiego oraz rola wymowy w rozumieniu tekstów słuchanych.

1 Więcej o nauczaniu mobilnym i praktycznym wykorzystaniu podcastów na lekcjach języka angielskiego – por. Bryła-Cruz (2017b).

O nudzie i przeciw nudzie w klasie językowej

MIROŚLAW PAWLAK
JOANNA ZAWODNIAK
MARIUSZ KRUK

Nuda jest zjawiskiem powszechnie występującym w wielu przestrzeniach życia, w tym także w nauce języka obcego. Mimo to nauczyciele nie poświęcają jej zbyt wiele uwagi, nie rozmawiają o niej z uczniami i zazwyczaj nie myślą o niej w kategoriach problemu, który należy rozwiązać. W środowisku szkolnym funkcjonuje przekonanie, że znudzony uczeń to leniwy uczeń, sprawa jest jednak bardziej złożona, a przy tym interesująca, warto się więc jej dokładniej przyjrzeć.

Celem artykułu jest przybliżenie zjawiska nudy w wymiarze nauki języka obcego i wpływu, jaki może ona wywierać na pracę i zachowanie uczniów. Po ogólnej charakterystyce nudy krótko opisano przykładowe badania ilustrujące wagę tego problemu na lekcji języka obcego, a w końcowej części przedstawiono wskazówki dla nauczycieli.

Czym się charakteryzuje nuda

Nudę opisuje się jako negatywną emocję i doświadczenie psychiczne, na które składają się różne czynniki, takie jak brak zaangażowania, brak satysfakcji, zaburzenia koncentracji i postrzegania upływu czasu, a także obniżona witalność (Fahlman 2009). Towarzyszy jej poczucie wewnętrznej pustki, zubożenia, znużenia i bezcelowości, co ujemnie oddziałuje na aktywność jednostki. Oznacza to, że znudzony uczeń nie jest w stanie czerpać radości i przyjemności z wykonywanych czynności (Goldberg i in. 2011). Nuda określana jest mianem cichej emocji, gdyż najczęściej nie przyczynia się ona do problemów z dyscypliną i w wielu sytuacjach może pozostać niezauważona (Pekrun i in. 2010). Jednocześnie bierny uczeń, który niechętnie przystępuje do powierzonych mu zadań, może utrudnić nauczycielowi prowadzenie lekcji i osiągnięcie celów zgodnych z opracowanym planem (Macklem 2015). Opierając się na wynikach własnych badań, autorzy niniejszego artykułu uszczegółowili definicję nudy pod kątem klasy językowej. W tym przypadku można ją postrzegać jako subiektywny stan braku zaangażowania w wykonywane czynności. Stan ten odczuwany jest z różnym natężeniem, co zależy zarówno od indywidualnych predyspozycji ucznia, jak i od czynników zewnętrznych (Zawodniak i Kruk 2018).

Dlaczego uczniowie się nudzą

Istnieją różne przyczyny nudy. Można je ująć następująco:

- Uczniowie nudzą się, gdy muszą wykonywać czynności, które nie wzbudzają ich entuzjazmu ani zainteresowania, gdyż są zbyt łatwe i powtarzalne (Larson i Richards 1991). W nauce języka potrzebne są wyzwania, jeśli więc uczniom zapewnia się niewiele okazji do pełnego wykorzystania potencjału poznawczo-językowego i jeśli oczekuje się od nich wykonywania ciągu podobnych zadań, będą uczestniczyć w zajęciach z niechęcią.

- Nuda może być konsekwencją narzucania uczniom zagadnień, które są przez nich odbierane jako monotonne i niewarte wymaganego nakładu pracy (Hill i Perkins 1985). Jeżeli nauczyciel nie przywiązuje wagi do oczekiwań uczniów, będą oni odczuwać lęk i frustrację, co wpłynie na bierny stosunek do zajęć, a może nawet do opanowywanego języka obcego jako takiego.
- Nudę potęguje niezdolność lub niechęć do uświadomienia sobie tego faktu (Eastwood i in. 2007). Dzieje się tak, gdy nauczyciel nie rozmawia z uczniami na ten temat albo nie stwarza im możliwości zastanowienia się nad doświadczanym problemem i poszukiwania optymalnych rozwiązań (Weinerman i Kenner 2016).
- Przyczyną nudy może być niepraktyczny charakter wykonywanej czynności, np. wtedy, gdy nie jest ona powiązana z realiami otaczającego świata (Yeager i Walton 2011). W takich sytuacjach uczniowie mają poczucie nieprzydatności określonych zadań i w związku z tym nie wkładają w nie oczekiwanej dozy energii i wysiłku.

Jak się odczuwa nuda

Nuda jest emocją o różnej intensywności, w zależności zatem od sytuacji i indywidualnych cech ucznia może być ona odczuwana w mniej lub bardziej (nie)przyjemny sposób. Siłę odczuwania nudy uwzględniono w klasyfikacji, w której dzieli się ona na pięć podtypów (Goetz i in. 2014):

- nuda obojętna (przyjemna) – jest to stan pogodnie odczuwanego znużenia i relaksacyjnego wycofania, który najczęściej występuje podczas nauki własnej odbywającej się po zajęciach szkolnych;
- nuda regulacyjna (umiarkowanie nieprzyjemna) – dotyczy ona osób, które czują się w tym stanie niekomfortowo, ale nie podejmują aktywnych starań, aby to zmienić (próby ucieczki przed nudą ograniczają się do zamyślenia się i koncentrowania się na sprawach niezwiązanych z zajęciami);
- nuda badawcza (nieprzyjemna) – cechuje ona osoby zdeterminowane do czynnego poszukiwania zmiany na lepsze, choć, analogicznie do nudy regulacyjnej, działania te mogą wykraczać poza daną lekcję;
- nuda reagująca (nieprzyjemna) – charakteryzuje ona uczniów, którzy czują się sfrustrowani własnym brakiem zaangażowania i chęci do pracy, co może się objawić agresją i (lub) złością, a jedyną ich odpowiedzią na nudę jest próba zrzucenia odpowiedzialności za nią na otoczenie (np. na nauczyciela, przedmiot, omawiany materiał);
- nuda apatyczna (skrajnie nieprzyjemna) – odnosi

się ona do osób szczególnie bezradnych i niezadowolonych, niezdolnych jednak do wprowadzenia niezbędnych zmian.

Nuda w klasie językowej w wybranych badaniach empirycznych

Chapman (2013) przeprowadziła jedno z pierwszych badań poświęconych identyfikacji czynników wywołujących nudę oraz zachowań wskazujących na jej odczuwanie podczas lekcji języka obcego (niemieckiego). Badanie objęło pięćdziesięciosiedmioosobową grupę studentów uczestniczących w kursie języka niemieckiego na jednym z amerykańskich uniwersytetów oraz troje ich nauczycieli. Dane zebrano za pomocą kilku narzędzi badawczych, takich jak skala podatności na nudę (Farmer i Sundberg 1986), skala podatności na nudę podczas zajęć z języka niemieckiego, karty rzeczywistego poziomu odczuwania nudy oraz wywiady. Do najczęstszych zachowań znudzonych studentów podczas lekcji należało: sporządzanie listy rzeczy planowanych do zrobienia w najbliższym czasie, pogrążanie się w myślach i (lub) popadanie w senność, rysowanie esów-floresów, przeglądanie w podręczniku kolejnych tematów zajęć, spoglądanie na zegarek, bawienie się telefonem i obgryzanie paznokci. W doświadczaniu nudy podczas lekcji u badanych studentów niebagatelną rolę odgrywała także ich postawa wobec procesu uczenia się rzeczonoego języka. Warto również odnotować, że wykonywane przez nauczycieli czynności i wykorzystywane przez nich materiały dydaktyczne miały mniejszy wpływ na doświadczanie nudy przez uczących się niż osobowość tych nauczycieli. Wyniki badania ujawniły także, że niektórzy jego uczestnicy starali się ukryć nudę, udając zainteresowanie lekcją języka niemieckiego przez wertowanie podręcznika czy utrzymywanie kontaktu wzrokowego z nauczycielem.

Przedmiotem kolejnego badania (Kruk 2016) była identyfikacja zmian w poziomie nudy i przyczyn związanych z jej doświadczaniem podczas lekcji języka angielskiego wśród 32 uczniów drugiej i czwartej klasy szkoły ponadgimnazjalnej. Dane zebrano za pomocą skali podatności na nudę w ogóle (Farmer i Sundberg 1986) oraz skali odczuwania nudy podczas zajęć z języka angielskiego, tabeli poziomu zmienności nudy i tabeli ewaluacji lekcji. Analiza zebranych danych wykazała, że uczestnicy badania odczuwali znużenie z różnym natężeniem zarówno podczas poszczególnych lekcji, jak i z lekcji na lekcję, oraz że najbardziej podatni na jej doświadczanie podczas zajęć z języka angielskiego okazali się uczniowie starsi (uczniowie klasy czwartej). Czynnikiem odpowiedzialnym za zmiany w intensywności doświadczania

uczucia znudzenia okazały się tematy lekcji i wykonywane zadania (szczególnie te dotyczące gramatyki) oraz stopień ich trudności.

Następne badanie poświęcone doświadczaniu nudy w klasie językowej zostało przeprowadzone przez Kruka i Zawodniak (2017) na grupie 174 studentów studiów licencjackich z filologii angielskiej. Celem badania było porównanie skłonności do odczuwania nudy w ogóle ze skłonnością do jej doświadczania podczas zajęć z praktycznej nauki języka angielskiego (PNJA) oraz identyfikacja przyczyn jej odczuwania podczas tych zajęć. Analiza danych zebranych za pomocą skali podatności na nudę w ogóle (Farmer i Sundberg 1986) oraz skali podatności na nudę podczas zajęć z PNJA pokazała, że w obu wypadkach respondenci charakteryzowali się pewną skłonnością do jej odczuwania. Warto także odnotować, że doświadczanie nudy podczas zajęć z PNJA zwiększało się wraz z upływem czasu (studenci drugiego i trzeciego roku nudzili się na zajęciach bardziej niż studenci pierwszego roku). Ponadto analiza opisu sytuacji związanych z nudą podczas zajęć z PNJA ujawniła wiele czynników wpływających na jej odczuwanie. Do najczęściej wymienianych przez respondentów przyczyn nudy można zaliczyć: wykonywanie zadań językowych niedostosowanych do ich poziomu zaawansowania (za łatwych lub za trudnych), powtarzalność określonych typów zadań, osobę wykładowcy, określony komponent zajęć PNJA (np. gramatyka czy pisanie), tematy zajęć oraz zaplanowaną przez nauczyciela formę pracy (np. praca w parach lub grupach).

Doświadczanie nudy podczas zajęć z PNJA oraz innych przedmiotów akademickich było celem badania przeprowadzonego przez Zawodniak, Kruka i Chumasa (2017). Analiza dzienników studenta, w których grupa respondentów rekrutujących się z filologii angielskiej dokonywała wpisów dotyczących sytuacji wywołujących u nich uczucie znudzenia i (lub) zaangażowania podczas zajęć, ujawniła liczne czynniki związane z odczuwaniem nudy. Do intensyfikacji doświadczenia nudy najczęściej przyczyniały się ćwiczenia niedostosowane do poziomu zaawansowania językowego studentów, brak urozmaicenia wykonywanych zadań, przygotowywanie (i słuchanie) prezentacji, brak możliwości wyboru niektórych przedmiotów, nadmiar informacji, brak zaangażowania wykładowcy w prowadzone zajęcia, nieudzielanie informacji zwrotnej oraz sposób organizacji zajęć przez nauczyciela (np. chaotyczny przebieg zajęć, przeprowadzanie ich zawsze w taki sam sposób).

Celem ostatniego z omawianych tu badań nad nudą w klasie językowej (Zawodniak i Kruk 2018) było

przyjrzenie się zmianom w odczuwaniu nudy w uczeniu się dwóch języków obcych: języka angielskiego i drugiego języka obcego (niemieckiego lub francuskiego) oraz wskazanie czynników odpowiedzialnych za doświadczanie nudy. Niezbędne dane zebrano za pomocą ankiety badającej nudę w retrospekcji, w której uczestnicy badania poproszeni zostali o: (1) opis procesu odczuwania nudy w trakcie uczenia się dwóch języków obcych w okresie ostatnich trzech semestrów, z uwzględnieniem trzech różnych punktów w czasie (początek, środek i koniec każdego semestru), (2) oszacowanie poziomu odczuwania nudy podczas uczenia się tych języków w trakcie każdego semestru w skali od 1 (brak nudy) do 7 (najwyższy poziom nudy). Wyniki badania pokazały, że odczuwanie nudy przez uczących się języków obcych podlegało zmianom, niekiedy bardziej dynamicznym, choć zaobserwowano także okresy względnej stabilności w jej doświadczaniu. Znaczny wpływ na przebieg odczuwania nudy podczas zajęć językowych odgrywały czynniki zewnętrzne (np. osoba nauczyciela, jego zaangażowanie, pomysłowość, warsztat dydaktyczny, stosunek do uczniów) i wewnętrzne (np. oczekiwania studentów, ich kompetencje językowe, nastawienie do nauczanego języka). Ponadto porównanie odczuwania nudy podczas zajęć z języka drugiego i trzeciego ujawniło, że było ono bardziej negatywne i dynamiczne w trakcie zajęć z języka niemieckiego (języka drugiego), chociaż przyczyny obu procesów doświadczania nudy były zbieżne.

Przeciw nudzie — wskazówki dla nauczycieli

Wyniki przywołanych badań jasno pokazują, że odczuwanie nudy przez uczących się języka obcego nie bierze się znikąd, ale jest rezultatem wielu czynników, które często na siebie oddziałują. Nuda jest bowiem złożonym konstruktem wpisującym się w specyfikę klasy językowej i podlegającym dynamicznym zmianom o różnym natężeniu (Zawodniak i Kruk 2018). Z tego względu skuteczne przeciwdziałanie temu negatywnemu doświadczeniu wymaga zarówno starannie zaplanowanego przez nauczyciela postępowania metodycznego, jak i pewnych spontanicznych reakcji na zaobserwowane zachowania charakterystyczne dla osoby nudzącej się. Zaprezentowane poniżej wskazówki dotyczące przezwycięzania nudy na zajęciach z języka obcego są zatem sumą działań przemyślanych i intuicyjnie podejmowanych, które powinny znaleźć się w wademekum nauczyciela języka obcego.

ROZMAITOŚĆ

Nauczyciele języków obcych powinni oferować uczniom urozmaicone zadania w zakresie doskonalenia różnych

sprawności (np. czytania, mówienia) i podsystemów (np. słownictwa, gramatyki) języka w trakcie lekcji. Oznacza to, że podczas pojedynczej jednostki lekcyjnej uczniowie powinni rozwiązywać zadania nieograniczające się do ćwiczenia jednej sprawności czy jednego podsystemu, lecz zapewniające ich integrację. Co więcej, określone sprawności i podsystemy nie powinny być rozwijane za pomocą ciągle tych samych aktywności (np. tłumaczenie zdań w celu ćwiczenia określonej struktury gramatycznej). Konieczne jest tutaj także dobranie odpowiedniego materiału opartego na wielorakości bodźców poznawczo-językowych (np. realizowanie zagadnień gramatycznych nie tylko za pomocą tradycyjnych ćwiczeń, lecz również z wykorzystaniem obrazków i różnego rodzaju tekstów). Ponadto na szczególną uwagę zasługuje zastosowanie zadań otwartych, nieograniczających się do podania jednego rozwiązania, ale stwarzających możliwość udzielenia wielu różnych odpowiedzi, z których każda jest poprawna (np. zadanie komunikacyjne polegające na wyborze przedmiotów, które należy zabrać podczas wyprawy w góry). Takie zadania umożliwiają łączenie nowych wzorców z poznanymi i przyswojonymi już wcześniej (Gallimore i Tharp 1997; Gurycka 1977). Ponadto dobrym rozwiązaniem może być także zastosowanie wielu innych sposobów aktywizacji uczniów, takich jak burza mózgów, dyskusja w grupach, prace projektowe, gry/zabawy językowe, odgrywanie scenek czy wzajemne sprawdzanie w parach zadań pisemnych (Prince 2004). Należy jednak pamiętać, że poziom trudności wykonywanych zadań w zakresie ćwiczenia poszczególnych sprawności i podsystemów języka powinien być dostosowany do poziomu językowego uczniów: nie powinien być on ani za wysoki, ani za niski. Niezwykle ważne jest również właściwe zarządzanie czasem lekcyjnym, czyli podejmowanie starań, aby zaplanowane czynności nie były ani za krótkie, ani za długie.

INFORMACJA ZWROTNA, PRAWO WYBORU, CELE NAUKI

Duże znaczenie w procesie nauki języka obcego należy przypisać informacji zwrotnej, zrozumiałemu przekazowi wiedzy, a także umożliwieniu uczniom decydowania o pewnych aspektach wykonywanych zadań językowych i o osobach, z którymi będą oni współpracować podczas lekcji (Gregory i in. 2014). Tego typu zachowania mogą przyczynić się do podtrzymania i (lub) wzbudzenia napięcia poznawczego uczniów, ich wiary we własne umiejętności, poczucia kontroli, spełnienia i komfortu psychicznego.

Ważne miejsce w przewyciężaniu nudy powinny

także zajmować działania pozwalające uczniom uświadomić sobie wagę stawiania celów indywidualnych, które są w stanie w krótkiej perspektywie osiągnąć (Furner i Gonzalez-DeHass 2011), rozwijanie autonomii ucznia (Zawodniak i in. 2017) czy wdrażanie strategii socjoafektywnych, których stosowanie mogłoby pomóc w budowaniu i we wzmacnianiu zwalczającego nudę poczucia własnej wartości i pewności siebie. Niezwykle ważne jest również wdrożenie treningu strategicznego, który mógłby uzmysłowić uczącym się języka obcego ważność własnych priorytetów i możliwości ich realizacji wbrew występującemu znużeniu czy zniechęceniu (Oxford 2011).

POZYTYWNE EMOCJE I NIEPRZEWIDYWALNOŚĆ

Należy także zaznaczyć, że przeciwieństwem nudy może być dobrze ukierunkowana aktywność poznawcza i społeczna ucznia. Taka aktywność może opierać się na pozytywnych emocjach intelektualnych (np. zdziwienie, zaintrygowanie czy podekscytowanie) oraz spowodować uwolnienie zainteresowań i zaangażowanie uczących się języka, a także wyzwolić w nich chęć do współpracy, wymiany doświadczeń, wzajemnego respektowania swoich potrzeb i zainteresowań (Kruk i Zawodniak 2017).

W obniżaniu poziomu nudy doświadczanej na zajęciach języka obcego niebagatelną rolę odgrywa konsekwentne odchodzenie od powtarzalności oferowanych czynności w kierunku pewnej oryginalności, wieloznaczności, nieprzewidywalności czy niepewności (Lightbown i Spada 2013; Sternberg 2003). W zwalczaniu i (lub) ograniczaniu doświadczenia nudy podczas lekcji ważne jest zapoznavanie uczniów ze słownictwem związanym z emocjami i zachęcanie do rozmawiania o nich (Gendron i in. 2012). Pewnym sposobem przeciwdziałania nudzeniu się uczniów na lekcjach w szkole pomocne może okazać się wnikliwe przyglądanie się zachowaniom uczniów, przeprowadzanie z nimi formalnych lub mniej formalnych dyskusji/rozmów dotyczących materiału i sposobów jego realizacji podczas lekcji czy sprawdzanie podatności na nudę uczniów i poziomu jej odczuwania na lekcjach języka obcego za pomocą dostępnych narzędzi (np. ankiet, skali). Ostatnie z wymienionych sugestii mogą nie tylko pomóc w wykryciu czynników powodujących nudę i określeniu jej poziomu, ale także zwiększyć wrażliwość nauczycieli na istotność omawianego problemu.

BIBLIOGRAFIA

- Chapman, K.E. (2013), *Boredom in the German foreign language classroom* [niepublikowana rozprawa doktorska], Madison: University of Wisconsin-Madison.

- Eastwood, J.D., Cavaliere, C., Fahlman, S.A., Eastwood, A.E. (2007), *A desire for desires: Boredom and its relation to alexithymia*, „Personality and Individual Differences”, nr 42, s. 1035–1045.
- Fahlman, S.A. (2009), *Development and validation of the Multidimensional State Boredom Scale* [niepublikowana rozprawa doktorska], Ottawa: York University.
- Farmer, R.F., Sundberg, N.D. (1986), *Boredom proneness: The development and correlates of a new scale*, „Journal of Personality Assessment”, nr 50, s. 4–17.
- Furner, J.M., Gonzalez-DeHass, A. (2011), *How do students' mastery and performance goals relate to math anxiety?*, „Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education”, nr 7, s. 227–242.
- Gallimore, R., Sharp, R. (1997), *Teaching mind in society: Teaching, schooling, and literate discourse*, [w:] L.C. Moll (red.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 175–205.
- Gendron, M., Lindquist, K.A., Barsalou, L., Barrett, L.F. (2012), *Emotion words shape emotion percepts*, „Emotion”, nr 12, s. 314–325.
- Goetz, T., Frenzel, A.C., Hall, N.C., Nett, U., Pekrun, R., Lipnevich, A. (2014), *Types of boredom: An experience sampling approach*, „Motivation and Emotion”, nr 38, s. 401–419.
- Goldberg, Y.K., Eastwood, J.D., LaGuardia, J., Danckert, J. (2011), *Boredom: An emotional experience distinct from apathy, anhedonia, or depression*, „Journal of Social and Clinical Psychology”, nr 30, s. 647–666.
- Gregory, A., Allen, J.P., Mikami, A.Y., Hafen, C.A., Pianta, R.C. (2014), *Effects of a professional development program on behavioral engagement of students in middle and high school*, „Psychology in the Schools”, nr 51, s. 143–163.
- Gurycka, A. (1977), *Przeciw nudzie: O aktywności*, Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Hill, A.B., Perkins, R.E. (1985), *Towards a model of boredom*, „British Journal of Psychology”, nr 76, s. 235–240.
- Kruk, M. (2016), *Investigating the changing nature of boredom in the English language classroom: Results of a study*, [w:] A. Dłutek, D. Pietrzak (red.), *Nowy wymiar filologii*, t. 1, Płock: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, s. 252–263.
- Kruk, M., Zawodniak, J. (2017), *Nuda a praktyczna nauka języka angielskiego*, „Neofilolog”, nr 49, s. 115–131.
- Larson, R.W., Richards, M.H. (1991), *Boredom in the middle school years: Blaming schools versus blaming students*, „American Journal of Education”, nr 99, s. 418–433.
- Lightbown, N., Spada, P. (2013), *How languages are learned*, Oxford: Oxford University Press.
- Macklem, G.L. (2015), *Boredom in the classroom: Addressing student motivation, self regulation, and engagement in learning*, New York: Springer.
- Oxford, R. (2011), *Teaching and researching language learning strategies*, Harlow, Essex: Pearson Education.
- Pekrun, R., Goetz, T., Daniels, L.M., Stupinsky, R.H., Perry, R.P. (2010), *Boredom in achievement settings: Exploring control-value antecedents and performance outcomes of a neglected emotion*, „Journal of Educational Psychology”, nr 102, s. 531–549.
- Prince, M. (2004), *Does active learning work? A review of the research*, „Journal of Engineering Education”, nr 93, s. 223–231.
- Sternberg, R.J. (2003), *Wisdom, intelligence, and creativity synthesized*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Weinerman, J., Kenner, C. (2016), *Boredom: That which shall not be named*, „Journal of Developmental Education”, nr 40, s. 18–23.
- Yeager, D.S., Walton, G.M. (2011), *Social-psychological interventions in education: They're not magic*, „Review of Educational Research”, nr 81, s. 267–301.
- Zawodniak, J., Kruk, M., Chumas, J. (2017), *Towards conceptualizing boredom as an emotion in the EFL academic context*, „Konińskie Studia Językowe”, nr 5, s. 425–441.
- Zawodniak, J., Kruk, M. (2018), *Porównawcze studium doświadczenia nudy w nauce języków drugiego i trzeciego*, „Applied Linguistics Papers”, nr 25, s. 149–163.

PROF. ZW. DR HAB. MIROSŁAW PAWLAK Pracuje na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym UAM w Kaliszu oraz w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Koninie. Jest redaktorem naczelnym serii „Second Language Learning and Teaching” oraz czasopism „Studies in Second Language Learning and Teaching” i „Konińskie Studia Językowe”. Autor ponad dwustu publikacji dotyczących różnych aspektów uczenia się i nauczania języków obcych.

DR HAB. PROF. UZ JOANNA ZAWODNIAK Pracuje w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Zielonogórskiego. Jej zainteresowania naukowe obejmują zmienne ucznia (motywacja, lęk językowy, nuda), świadomość językową i metajęzykową, rolę metafory w kształceniu nauczycieli języka angielskiego i rozwój językowy dziecka. Opublikowała dwie monografie dotyczące wczesnoszkolnej edukacji językowej.

DR MARIUSZ KRUK Pracuje w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Zielonogórskiego. Studiował filologię rosyjską (WSP w Zielonej Górze) i filologię angielską (UAM w Kaliszu). Jego zainteresowania naukowe obejmują m.in. wykorzystanie nowych technologii w dydaktyce języków obcych, autonomię ucznia i rolę nudy w uczeniu się języka obcego.

Poskramiaczka idiomów

Magdalena Pioruńska, nauczycielka języka angielskiego w Zespole Szkół nr 1 w Wieluniu, była koordynatorką projektu „Anglojęzyczne przedstawienie z udziałem młodzieży »Poskromienie złoźnika« na podstawie twórczości Williama Szekspira”. Wystawiając spektakl na podstawie scenariusza jej autorstwa, uczniowie i uczennice szkoły zawodowej nie tylko wcielili się w aktorów, ale też zapewnili oprawę muzyczną i wyprodukowali przedstawienie. Scenariopisarskie umiejętności koordynatorki nie dziwią – jest ona autorką m.in. powieści z gatunku fantasy. Ma także doświadczenie dziennikarskie. Projekt realizowany od stycznia do marca 2019 r. ze środków macierzystej szkoły – przy wsparciu Miejskiej Biblioteki Publicznej, Szkoły Podstawowej nr 4 i Wieluńskiego Domu Kultury – przyniósł Magdalenie Pioruńskiej, jej uczniom i szkole prestiżowy certyfikat European Language Label 2019.

Maciej Kałach: Skąd pomysł, aby uczniowie szkoły zawodowej poznawali język angielski, grając w przedstawieniu na motywach szekspirowskiej komedii?

Magdalena Pioruńska: Sztuki anglojęzyczne zaczęłam przygotowywać w szkole w 2017 r. Teksty dwóch pierwszych były moimi autorskimi scenariuszami. Za trzecim razem wykorzystałam motywy z Szekspira. Jako nauczycielka pracuję od pięciu lat i już na początku zauważyłam, że do współczesnej młodzieży – a przynajmniej do tej, którą uczę – niełatwo trafić. Największą chęć do pracy ci młodzi ludzie wykazują, gdy nauczane treści jakoś ich dotyczą i potrafią poruszyć. Ćwicząc *speaking*, zagaduję więc często klasę np. o sport, chociaż sama w ogóle się nim nie interesuję. Edukację trzeba łączyć z ważnymi dla młodzieży tematami. Dlatego dwa lata temu – z myślą o jednym z konkursów międzypowiatowych – napisałam dla moich uczniów scenariusz spektaklu *Simple Story*. W tej opowieści polski hiphopowiec Adrian zakochuje się w Brytyjce, która w jego szkole jest na wymianie międzynarodowej. Dziewczyna należy do arystokracji, czego przejawem jest m.in. używanie przez nią wysublimowanych idiomów. Stąd bierze się komizm tekstu.

Jakie idiomy wybrała pani dla swojej bohaterki?

Na przykład Brytyjka mówi do Adriana: *The pitcher goes often to the well, but is broken at last*, a zakochany hiphopowiec, wychwyciwszy słowo „dzban”, pędzi po... dobre wino dla wybranki. Nie jest to może dowcip najwyższych lotów, ale młodzieży bardzo się spodobało, a co najważniejsze – zapamiętała ten idiom i jego znaczenie. Uczniowie zaczęli używać zwrotu o dzbanach na szkolnym korytarzu! Podobnie było z: *He's barkin' up the wrong tree* oraz *It's not my cup of tea*. Oba idiomy padają w *Simple Story* z ust Brytyjki w scenie w kawiarni. Tłumaczy ona koleżankom Adriana, dlaczego nie umówi się z hiphopowcem. Polki nie rozumieją, dlaczego nazywa go psem, a po słowach o niewłaściwej herbacie, zdezorientowane, zaczynają przestawiać filiżanki.



Widowni musiało się to podobać.

Wystawiliśmy ten spektakl m.in. w jednym z najlepszych liceów w Krakowie. Widzowie byli tam autentycznie



zaskoczeni, że młodzież ze szkoły zawodowej z Wielunia prezentuje im przedstawienie, z którego można wynieść sporo wiedzy językowej. W dodatku na aktorów wybrałam uczniów znanych wcześniej głównie z tego, że – oglądnie mówiąc – nie byli prymusami. Dlaczego? Ponieważ najbardziej w polskiej szkole nie znoszę przyklejania łątek. To, że ktoś przez pierwszą klasę przeszedł ledwie na dwójkach, nie oznacza, że musi tak sobie radzić do końca szkoły. A nauczyciel może „zaryzykować” i zaproponować takiemu delikwentowi np. udział w przedstawieniu.

Co się działo po *Simple Story*?

Po roku przydzieliłam kolejne role. Po sprawach damsko-męskich wzięliśmy na warsztat kolejny temat bliski nastolatkom. Tym razem młodzież zagrała w spektaklu o Polakach pracujących na emigracji. Rodzice uczniów bardzo często wyjeżdżają w celach zarobkowych, a wyjazdy samej młodzieży podczas wakacji też nikogo tutaj nie dziwią. Nasłuchiwałam się różnych historii, np. od chłopaków z „budowlanki” o tym, jak mieszkając pod Londynem, cały dzień wolny spędzili w mieszkaniu, bo mieli stracha, że nie dogadają się z mieszkańcami po angielsku...

Związki i emigracja to tematy bliskie młodzieży. Skąd więc ten Szekspir?

Zaczął się od sportowców. Przed ostatnimi wakacjami dostałam klasę maturalną, w której było wielu siatkarzy. Po pierwszych sukcesach sportowych zaczęli przykładać mniejszą wagę do spraw szkolnych, w tym do nauki angielskiego. Moje utarczki z nimi były inspiracją do wykorzystania w kolejnej sztuce motywów z komedii Szekspira. W *Poskromieniu złościcy* mamy dwie siostry. Piękną i dobrze ułożoną Biankę ojciec nie wyda za mąż, dopóki ktoś nie zechce starszej z jego córek – Katarzyny, czyli tytułowej złościcy. Ja szekspirowskie siostry zamieniłam na bliźniaków: polskich chłopaków uczących się na

emigracji. Broniek, w Anglii zwany Bianco, to popularny aktywista, w tym przewodniczący samorządu szkolnego. Ten popularny chłopak, opierając się nadmiernemu zainteresowaniu ze strony dziewczyn, deklaruje, że z żadną nie będzie się spotykał, dopóki któraś nie zakocha się w Barcie, jego bracie. Ten z kolei to rozkapryszony piłkarz – jak moi siatkarze – nudzący się po kontuzji, której się nabawił, zaliczywszy wywrotkę podczas jazdy motocyklem. Nie czyni go lepszą partią to, że jego była dziewczyna, po niedawnym zerwaniu, rozpowszechnia plotkę, że Polak zdradził ją na lewo i prawo. Na horyzoncie pojawia się jednak szkolna dziennikarka Kate, znajoma Bianco. To ona tutaj „poskramia”.

Jakie zabawy z angielskim tym razem pojawiły się w scenariuszu?

Ponownie idiomy, ale także inne zabiegi wynikające z obracania się postaci w obrębie dwóch języków. W jednej ze scen, kiedy Bart uczy Kate polskich zwrotów, ta powtarza za nim „jestem jędzą, jestem jędzą”. Na jej pytanie, co to znaczy, Bart wyjaśnia: *you're fabulous*. Naszą historię ilustrowały – wykonywane po angielsku przez jedną z aktorek – piosenki, np. hit do ścieżki dźwiękowej filmu *Narodziny gwiazdy* z Lady Gagę. Myślę, że Szekspir nie pognewałby się za naszą wersję *Poskromienia*. Zwłaszcza że oryginał ma dzisiaj raczej złą prasę – ta historia jest przecież odczytywana jako opresyjna wobec kobiet.

Rozmawiał Maciej Kałach

Autor jest mobilnym korespondentem programu Erasmus+.

Elżbieta Urbańska

dyrektor Zespołu Szkół nr 1 w Wieluniu:

Od sześciu lat nasza szkoła jest bardzo aktywna w projektach Erasmusa+. Ta aktywność przekłada się na pomysły naszej kadry, czego świetnym przykładem był projekt koordynowany przez Magdalenę Pioruńską. Jego najważniejszą korzyścią są postępy uczniów postrzeganych dotąd w szkole jako co najwyżej przeciętni. Nauczycielka potrafiła skłonić ich do podejmowania konwersacji na zaawansowanym poziomie językowym, najpierw na próbach do spektakli, później na oczach dużej widowni. Oprócz troski o wymowę dbała o jakość gry aktorskiej. Dzięki sukcesom uczniów-aktorów uczniowie-widzowie zauważyli, że angielski to język do komunikacji, nie postrzegają go tylko przez pryzmat „wkuwania”.

Szekspir? Tylko w oryginale

JAKUB MIROWSKI

Namówienie uczniów na wystawianie Szekspira w oryginale nie jest tak trudne, jak mogłoby się wydawać – przekonuje Agnieszka Obrzud, jedna z pomysłodawczyń dziecięcych spektakli, którymi zasłynął amatorski teatr ze Szkoły Podstawowej nr 2 im. Juliusza Słowackiego w Starym Sączu.

Przygotowanie spektaklu z dziećmi bez aktorskiego doświadczenia w języku, którego dopiero zaczynają się uczyć, może wydawać się karkołomnym wyzwaniem. Agnieszka Obrzud, jedna z koordynatorek amatorskiego teatru w starosądeckiej podstawówce, twierdzi jednak, że to przedsięwzięcie zdecydowanie łatwiejsze, niż mogłoby się wydawać. I najwyraźniej tak jest, ponieważ projekt prowadzi już czwarty rok, z niemałymi osiągnięciami na szczeblu wojewódzkim.

Z konkursu czytelniczego na sceny Krakowa

Latem przyznano szkole certyfikat European Language Label. To wyróżnienie, choć prestiżowe, było tylko jednym z wielu sukcesów, w jakie dla Językowego Teatru Szkolnego obfitował 2019 r. W maju grupa wzięła udział w Wojewódzkim Konkursie Małych Form Teatralnych „Bliżej Świata” w Krakowie, gdzie po wystawieniu czterech przedstawień po angielsku zdobyła pierwsze miejsce w dwóch kategoriach wiekowych, a także jedno trzecie miejsce i jedno wyróżnienie. To wielkie osiągnięcie – szczególnie dla zespołu, który zawiązał się niemal przypadkiem.

Początkowo Agnieszka Obrzud i Beata Damasiewicz – dwie nauczycielki języka angielskiego – planowały wyłącznie konkurs czytelniczy mający propagować literaturę o brytyjskim rodowodzie. – Chciałyśmy zachęcić uczniów, by czytali więcej w języku angielskim – twierdzi pierwsza z nich. Dopiero w trakcie przygotowań do finału wprowadzono elementy inscenizacji. – Nasze lekcje przybierają czasem teatralną formę, pojawiają się opowieści lub krótkie przedstawienia – wyjaśnia Agnieszka Obrzud. Ostatecznie konkurs czytelniczy został zwieńczony przedstawieniem opartym na *Opowieści wigilijnej* Charlesa Dickensa.

Od tamtej pory Językowy Teatr Szkolny ruszył pełną parą. Na swoim koncie zespół ma już m.in. dwie sztuki Szekspira, a właśnie rozpoczął prace nad adaptacjami *Rasmusa i włóczęgi* Astrid Lindgren oraz *Tajemniczego ogrodu* Frances Hodgson Burnett. Przy tworzeniu kostiumów i rekwizytów pomagają rodzice, przy pracach nad scenografią – inni nauczyciele. Starosądeckie Centrum Kultury i Sztuki z kolei udostępnia dzieciom na próby salę kinową. Na działalność teatru przychylnie patrzy także dyrekcja szkoły – szczególnie teraz, gdy teatr odniósł spore sukcesy.

Każdy chce być gwiazdą

Osiągnięcia koordynatorek są tym bardziej godne podziwu, że zachęcenie uczniów do udziału w tym przedsięwzięciu wcale nie musiało być łatwe. Większość prób odbywa się już w czasie wolnym, w ramach zajęć dodatkowych – choć gdy tylko udaje się pogodzić z wytycznymi podstawy programowej, są wprowadzane do lekcji. Do tego dochodzi

nieśmiałość niektórych dzieci, szczególnie gdy mowa o występowaniu na scenie i wypowiadaniu się w obcym języku, a także różnice w poziomie ich umiejętności. Agnieszka Obrzud twierdzi jednak, że najwięcej trudności przysparzały całkiem proza-



iczne kwestie, np. ustalenie godziny spotkania uczniów z wielu różnych klas, a nie ich brak zaangażowania czy słaba komunikatywność.

– Dzieci mają do tego jakieś inne podejście, mniej się stresują – wyjaśnia nauczycielka. – Jeżeli się je zachęci, pokaże się im, że można się uczyć języka w inny sposób, to chętnie się udzielają. Aktywne okazują się nawet osoby, które się boją lub nie mają dostatecznych zdolności językowych, by odgrywać większe role. Wówczas pomagają grupie zza kulis lub występują jako aktorzy drugoplanowi. Zresztą zaangażowanie podopiecznych nie przejawia się wyłącznie w wyuczeniu się swoich kwestii i zrobieniu kostiumu. Często mają oni własne pomysły dotyczące przedstawień. – Jeżeli uczniowie sami sugerują, by coś zagrać lub powiedzieć inaczej, to wykorzystujemy ich chęć pomocy – mówi Agnieszka Obrzud. Scenariusz jednego ze spektakli, mocno oparty na nordyckich wierzeniach, od początku do końca napisały dzieci ze starszodeckiej szkoły.

W teatrze nie ma przegranych

Dzięki powtarzaniu aktorskich kwestii angielskie frazy i formuły zapadają uczniom w pamięć. Grupa nie poprzestaje jednak tylko na szlifowaniu umiejętności językowych. Nauczycielki koordynujące projekt starają się wzbogacać każde kolejne przedstawienie o dodatkowe elementy dydaktyczne. Korzystają przy tym np. z książek anglojęzycznych pisarzy znajdujących się w kanonie lektur lub własnych przekładów polskich legend. Podejmują tematy bliskie młodym, takie jak prawdziwa przyjaźń czy znęcanie się nad słabszymi.

Wartością dodaną pracy nad spektaklami jest rozwój ich uczestników. – Te osoby nabrały pewności siebie, chcą coś robić: pokazywać się, prezentować różne rzeczy. To jest ważne – zaznacza pomysłodawczyni inicjatywy. I dodaje, że po doświadczeniach w Językowym Teatrze Szkolnym kilkoro uczniów postanowiło kontynuować swoją przygodę z teatrem.



Teatr to wreszcie szansa na progres dla samych nauczycielek. Gdy rozpoczęły projekt, ich jedynym założeniem było propagowanie literatury anglojęzycznej i urozmaicenie zajęć lekcyjnych. Dziś, mimo braku teatralnej wprawy, mają na koncie kilka udanych przedstawień i plany na następne. Satysfakcja jest ogromna, choć, jak zaznacza Agnieszka Obrzud, okupiona niekiedy ogromnym stresem. – Zdarzało się, że uczniowie troszkę przestawili role, a my, stojąc z boku, truchlałyśmy na myśl, co się wydarzy – wspomina. Wywołane treścią pomyłki były jednak okazją do odrobiny improwizacji w obcym języku, a biorąc pod uwagę to, że żaden ze spektakli nie zakończył się kłapą, można się domyślić, że dzieci dobrze sobie radziły w nieprzewidywalnych sytuacjach.

Zapoczątkowany jako narzędzie popularyzowania obcojęzycznej literatury projekt mimochodem stał się integralną częścią funkcjonowania szkoły w Starym Sączu. Dla uczniów uczestnictwo w dodatkowych zajęciach to przede wszystkim okazja do dalszego osvajania się z obcym językiem, ale także do rozwinięcia kreatywności i wyrobienia pewności siebie. Dla nauczycieli to doskonały sposób, aby zachęcić podopiecznych, by zainteresowali się angielskim poza ramami zwyczajnych zajęć. Dla całej placówki – szansa na wyróżnienie się w mieście i poza jego granicami ciekawym, nieszablonowym i przynoszącym wymierne sukcesy projektem.

Autor jest mobilnym korespondentem programu Erasmus+.

Międzynarodowa lekcja historii

GRZEGORZ MICHALSKI

Poznawanie historii, spotkania z rówieśnikami z trzech europejskich krajów i nauka języka – tego doświadczyli uczestnicy projektu „Witnesses of the Second World War”. – Historie, które poznaliśmy, wpłynęły na każdego z nas – mówi Michał Latra, uczeń Liceum Ogólnokształcącego im. Mikołaja Kopernika w Tarnobrzegu, gdzie projekt był prowadzony. W lipcu 2019 r. placówka została laureatem konkursu European Language Label.

Trwający trzy lata projekt tarnobrzeskie liceum realizowało wspólnie ze szkołami z Grecji, Finlandii i Holandii. Celem przedsięwzięcia było poznanie historii okresu okupacji dzięki przeprowadzonym przez uczniów wywiadam ze świadkami II wojny światowej. Zdaniem Michała Latry, obejmujący wyjazdy zagraniczne i naukę języka projekt był „bezwzględnie cudownym doświadczeniem, świetną przygodą oraz lekcją szacunku, zrozumienia i otwartości”.

Zapytany o przepis na dobry projekt językowy, Adam Stępiński, koordynator „Witnesses of the Second World War” i nauczyciel tarnobrzeskiego liceum, podkreśla, że najważniejszy jest temat przewodni. Do tego trzeba rozpisać i zaplanować działania oraz zapewnić ich różnorodność. – Oprócz edukacji młodzi ludzie widzą w projekcie również element rozrywki. Aby to wszystko osiągnąć, przeprowadzaliśmy z młodzieżą burze mózgów – relacjonuje.

Nabór uczestników projektu przeprowadzono wśród uczniów klas pierwszych. Rekrutacja była trzystopniowa: znajomość języka, zainteresowanie historią i rozmowa motywacyjna dotycząca powodów zgłoszenia się do udziału. Wybrano 24 osoby. Ponieważ program trwał trzy lata, w drugim roku przeprowadzono dodatkową rekrutację, tak aby osiem nowych osób doprowadziło przedsięwzięcie do końca, kiedy maturzyści będą zajęci egzaminami. – Grupę projektową podzieliliśmy na drużyny: jedna była skoncentrowana na obróbce technicznej, inna zajęła się tłumaczeniami. Ważne było wyspecjalizowanie małych grup w ramach całego projektu – tłumaczy Adam Stępiński.



„Żywe” lekcje historii

Skąd pomysł na takie działania? Obecna dekada jest prawdopodobnie jedną z ostatnich, kiedy można jeszcze bezpośrednio usłyszeć opowieści świadków tragicznych wydarzeń II wojny światowej. – Kilka razy się zdarzyło, że mieliśmy z kimś umówione spotkanie, po czym okazało się, że rozmówca zachorował. Wszystkie te osoby są w bardzo podeszłym wieku – przyznaje Stępiński. – Po jakimś czasie od przeprowadzenia wywiadów dowiedzieliśmy się, że trzy z nich zmarły.

Członkowie grupy projektowej – uczniowie zainteresowani historią – zdecydowali, że część wywiadów przeprowadzą w szkole, dzięki czemu jej społeczność mogła uczestniczyć w „żywej” lekcji historii. – To było



ciekawe i inne niż podczas zwykłych lekcji „dotknięcie” przeszłości. Przeprowadzanie i słuchanie rozmów z osobami, które przeżyły wojnę, nauczyło nas empatii i szacunku. Pomogło też zrozumieć, że mimo różnic narodowościowych wojna była tak samo wielką tragedią dla wszystkich Europejczyków – mówi Iga Chmielewska, licealistka z Tarnobrzega.

Młodzież nie kryje, że temat wojny i znoję codzienności życia podczas jej trwania stał się jej bliższy. – Jesteśmy w stanie dużo lepiej zrozumieć tragedie ludzi żyjących w czasie okupacji. Filmowe opowieści dokumentujące ten straszny okres już nigdy nie będą pustymi faktami, każdy z uczestników wysłuchał bowiem wielu bardzo emocjonalnych, wręcz intymnych zwierzeń ludzi, dla których doświadczanie okrucieństwa było na porządku dziennym – zaznacza Michał Latra.

Lekcja za granicą

Poza wysłuchaniem wspomnień świadków wojny grupa projektowa miała okazję spotkać się z uczniami ze szkół partnerskich. Wielu uczestników po raz pierwszy w życiu wyjechało za granicę czy leciało samolotem. Podczas wyjazdów ćwiczyli angielski w mowie i piśmie, np. będąc w Holandii, uczestniczyli w warsztatach poświęconych przekładowi tekstów. Kilkoro spróbowało swoich sił w tłumaczeniu symultanicznym na żywo.

Nauce języka towarzyszyło także poznawanie miejsc pamięci. Michał Latra przyznaje, że udział w „Witnesses of the Second World War” pozwolił mu odwiedzić wiele

wyjątkowych miejsc upamiętniających wydarzenia wojenne w krajach uczestniczących w projekcie. Zaangażowany w przedsięwzięcie Rafał Nowak podkreśla z kolei, że zobaczenie innych państw z perspektywy ludzi, którzy w nich żyją, pozwoliło mu lepiej zrozumieć ich kulturę czy podejście do życia. – Ten projekt mocno wpłynął na moje życie – podsumowuje Rafał Nowak.

Wyjazdy pozwoliły młodzieży zawrzeć nowe znajomości z rówieśnikami z zagranicy, które po powrocie do kraju przeniosły się do specjalnych, projektowych grup na portalach społecznościowych. Adam Stępiński, który w tarnobrzesckim liceum prowadził już kolejny projekt międzynarodowy, jest zdania, że takie przyjaźnie mogą przetrwać długie lata. – Wiem to z własnego doświadczenia. Nauczyciele, których poznałem za granicą, odwiedzają Tarnobrzeg, przyjeżdżają nawet na wakacje. To „produkt dodatkowy” międzynarodowej inicjatywy, ale, moim zdaniem, bardzo ważny – podkreśla.

Liceum Ogólnokształcące im. Mikołaja Kopernika w Tarnobrzegu to szkoła, w której właściwie bez przerwy realizowane są projekty w ramach Erasmus+. Adam Stępiński przyznaje, że dzięki inicjatywności placówki w tym zakresie młodzież garnie się do uczestniczenia w nich. – Uczniowie już wiedzą, że udział w projekcie to jedno z ciekawszych doświadczeń podczas nauki w szkole średniej – podsumowuje.

Autor jest mobilnym korespondentem programu Erasmus+.

Uwagi o głośnym czytaniu na lekcji języka obcego oraz o tym, jak je dobrze przeprowadzić

JACEK RYSIEWICZ

Czytanie na głos przez uczniów na lekcji języka obcego może być ważnym elementem praktyki dydaktycznej nauczyciela. Niestety, nauczyciele często niepoprawnie konceptualizują i operacjonalizują cele tej techniki, co prowadzi do bezrefleksyjnego stosowania jej na lekcjach i tym samym do zaprzepaszczenia korzyści, jakie może ona przynieść przy właściwym jej przeprowadzeniu. Niniejszy artykuł jest próbą omówienia tego problemu z pozycji refleksyjnego praktyka.

Czytanie na głos przez uczniów na lekcjach języka obcego jest popularną wśród nauczycieli techniką pracy z tekstem pisanym i – poprawnie przeprowadzone – jest fragmentem lekcji, z którego uczniowie mogą wynieść dużo korzyści dla swojego rozwoju językowego. Z moich wieloletnich doświadczeń nauczyciela języka angielskiego w różnych typach szkół i akademickiego wykładowcy dydaktyki wynika, że często czytanie na głos jest przez nauczycieli przeprowadzane bez zrozumienia celów dydaktycznych, które za pomocą tej techniki można osiągać w klasie.

Dydaktyczne cele czytania na głos

Możliwych celów dydaktycznych czytania na głos jest kilka i wszystkie z nich są powiązane z dźwiękowym aspektem języka (Doff 1988; Harmer 2001; Johnson 2001; Scrivener 2011; Ur 1996). Doff (1988) i Ur (1996) wskazują na kapitalne znaczenie kształtowania połączeń między zapisem literowym a wymową, szczególnie u uczniów początkujących. Autorzy ci jednoznacznie stwierdzają, że ćwiczenie poprawnej wymowy w zakresie pojedynczych słów i całych fraz oraz ćwiczenie fonetyki tzw. mowy ciągłej (*connected speech*) i procesów z nią związanych na wczesnych etapach nauki owocuje większą wrażliwością na prozodię na etapach późniejszych. Harmer (2001), Johnson (2001) i Ur (1996), omawiając czytanie na głos w grupach bardziej zaawansowanych, wskazują na rozwijanie umiejętności retorycznych uczących się. W praktyce szkolnej na ogół nie obserwujemy osiągnięcia żadnego z tak sformułowanych celów czytania na głos. Twierdzę tak na podstawie analizy protokołów sprawozdań z lekcji języka angielskiego, które studenci kursu dydaktyki obserwowali w klasach V–VIII w ponad 80 szkołach podstawowych. W trakcie obowiązkowych praktyk na Wydziale Anglistyki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza 115 studentów obserwoowało nauczycieli prowadzących lekcje języka. Protokoły obserwacji pochodziły od czterech roczników studentów – z lat 2015–2019. Analiza protokołów wykazała, że spośród 75 obserwowanych nauczycieli, którzy chociaż raz uwzględnili czytanie na głos, żaden nie przeprowadził go poprawnie, czyli choć w części osiągając wymienione cele. Zapytani o to, jaki cel dydaktyczny chcieli osiągnąć przez czytanie na głos, nauczyciele podawali

następujące powody: 1. ćwiczenie wymowy, 2. rozwijanie umiejętności czytania ze zrozumieniem, 3. ćwiczenie mówienia w języku obcym. Pojawiały się również mniej dydaktycznie umotywowane uzasadnienia, wśród nich najczęściej wymieniane to: 4. „Robię tak, bo podręcznik tak każe”, 5. „Uczniowie to lubią i sami się o to dopominają!”. Przyjrzyjmy się nieco bliżej tym powodom.

Tekst pisany na lekcji języka obcego

W podręcznikach teksty pisane, w formie dialogu czy tekstu ciągłego, stanowią składnik dominujący. Najogólniej rzecz biorąc, można wyróżnić dwie podstawowe funkcje tekstu w dydaktyce językowej. Po pierwsze, tekst służy jako kontekst, w którym wprowadzany jest nowy aspekt językowy: zagadnienie gramatyczne, funkcja językowa czy słownictwo. W tym charakterze tekst najczęściej występuje w formie krótkiego dialogu, historyjki obrazkowej (komiksu) lub ciągłego krótkiego tekstu, najczęściej narracyjnego bądź opisowego, ale również epistolarnego (list, e-mail czy kartka z pozdrowieniami). W drugiej swojej funkcji tekst jest stosowany w celu rozwijania umiejętności czytania ze zrozumieniem. W tym użyciu najczęściej występuje w formie dłuższego tekstu narracyjnego bądź opisowego, rzadziej w formie dialogowej czy epistolarniej. Innymi słowy, tekst w pierwszej swojej funkcji służy budowaniu kompetencji lingwistycznej uczniów (gramatyka, funkcje językowe, słownictwo), a w drugiej – rozwijaniu ich sprawności językowych (czytanie ze zrozumieniem). Jest oczywiste, że dla osiągnięcia tych różnych celów dydaktycznych praca z takim tekstem wymaga różnych działań, które zagwarantowałyby osiągnięcie założonych celów. Cele te to w pierwszym wypadku wprowadzenie i przećwiczenie nowego materiału językowego budującego wiedzę uczniów (*linguistic knowledge*), a w drugim – rozwijanie ich sprawności czytania ze zrozumieniem (*reading comprehension skill*).

Powyższe rozróżnienie jest bardzo istotne z punktu widzenia omawianego tu czytania na głos, o ile bowiem technika ta, poprawnie przeprowadzona, może przynieść uczniom korzyści w pierwszym wypadku, o tyle stosowanie jej przez nauczycieli w sytuacji drugiej jest pozbawione jakiegokolwiek sensu dydaktycznego.

Opis kilku przykładów czytania na głos

Pozorny powód pierwszy:

czytanie na głos ćwiczy wymowę

Przyjrzyjmy się bliżej, jak tak określony cel dydaktyczny jest najczęściej osiąganym na lekcjach języka obcego. Zwykle można wyróżnić dwa podstawowe scenariusze z udziałem czytania na głos – w zależności od przeznaczenia tekstu.

Scenariusz pierwszy:

- tekst jako kontekst dla wprowadzenia nowego materiału językowego,
- forma tekstu – dialog.

Nauczyciel, skończywszy pracę z dialogiem pod kątem wprowadzania nowego materiału językowego, poleca jednej, dwu lub trzem parom uczniów, by przeczytali tekst na głos z podziałem na role. Podczas takiego czytania na głos nauczyciel, częściej lub rzadziej przerywając uczniom czytanie, poprawia ich wymowę poszczególnych wyrazów i fraz. Uczniowie kończą czytanie na głos. Nauczyciel przechodzi do następnego fragmentu lekcji.

Scenariusz drugi:

- tekst jest użyty w celu rozwijania sprawności czytania ze zrozumieniem,
- forma tekstu – tekst ciągły.

Nauczyciel po krótkim wprowadzeniu uczniów w tematykę tekstu rozpoczyna nad nim pracę od poproszenia uczniów, by czytali go na głos zdanie po zdaniu. W trakcie czytania na głos poprawia błędy wymowy (poszczególne głoski, akcent wyrazowy). Po zakończeniu czytania na głos nauczyciel przechodzi do dalszych etapów pracy, co na ogół oznacza pytania na zrozumienie tekstu, które zadaje uczniom najczęściej ustnie.

Czy opisana powyżej (w dwu najczęstszych wariantach) procedura rzeczywiście przyczynia się do ćwiczenia, czyli polepszenia wymowy uczniów? Nie przyczynia się w najmniejszym stopniu, wręcz przeciwnie: utrwała w uczniach złe nawyki fonetyczne, a nieuzasadnione pochwały nauczyciela umacniają ich w przekonaniu, że ich wymowa jest poprawna i zgodna z normą języka obcego.

Ćwiczenie czegokolwiek na lekcjach jakiegokolwiek przedmiotu w szkole zakłada, że nauczyciel najpierw podaje uczniom pewien wzorzec, który oni następnie powielają w serii ćwiczeń manipulacyjnych (*controlled practice*). Następnym etapem jest zastosowanie przećwiczonego w ograniczonym i przewidywalnym kontekście wzorca w kontekście nowym, nie do końca przez uczniów i nauczyciela kontrolowanym. Taki kontekst wymaga zastosowania nie tylko ćwiczonej struktury, ale także innych, które pojawiły się wcześniej. (Harmer 1998; 2001; 2012; Johnson 2001; Lightbown, Spada 2000). W opisanej sytuacji nauczyciel nie podał uczniom wzorca poprawnej wymowy tekstu, który daje im do przeczytania na głos, ponieważ nie przećwiczył go z nimi w serii powtórzeń poprzedzających to czytanie. Innymi słowy: nie dostarczył uczniom modelu, który albo sam wyprodukował, albo odtworzył im z nagrania.

Poprawianie przez nauczyciela wymowy pojedynczych wyrazów w trakcie czytania na głos w żadnej mierze

nie prowadzi do utrwalenia poprawności fonetycznej – z kilku powodów. Po pierwsze, uczeń nie słyszy poprawianej formy i nawet jeśli nauczyciel każe mu ją powtórzyć, co robi rzadko, to uczeń nie jest w stanie przyswoić sobie właściwej formy, ponieważ jest zaangażowany procesem czytania na głos i chce czytać dalej, a poprawianie ze strony nauczyciela traktuje jako przeszkodę do osiągnięcia celu, jakim jest odczytanie tekstu na głos i (lub) dobrnięcie do końca zadanego tekstu. Po drugie, korekcyjnych interwencji nauczyciela jest z pewnością sporo, więc czytanie na głos, które miało być dla ucznia okazją do pokazania się na forum klasy, staje się uciążliwym i kłopotliwym dla niego ćwiczeniem, ale nie wiadomo czego. Po trzecie, nawet jeśli uczeń powtórzy poprawnie wyraz za ciągle „przeszkadzającym” mu nauczycielem, trwałość tej poprawnej formy jest krótka. Można się o tym przekonać, dając uczniowi na koniec czytania na głos jeszcze raz do przeczytania wszystkie poprawiane wyrazy. Jestem pewien, że wszystkie one zostaną ponownie przeczytane błędnie. Wynika z tego, że czytanie na głos nie ma sensu, gdy jest przeprowadzane bez żadnego przygotowania¹.

Pozorny powód drugi: czytanie na głos rozwija umiejętność rozumienia tekstu

Sytuacje tu opisywane to różne warianty przedstawionego już scenariusza drugiego, gdy celem dydaktycznym lekcji jest ćwiczenie sprawności rozumienia tekstu. Twierdzenie, że czytanie na głos rozwija tę sprawność językową, nie znajduje poparcia w badaniach nad procesem czytania ani w codziennych doświadczeniach świadomych nauczycieli. Literatura dotycząca tego zagadnienia, zarówno bardziej teoretyczna (Cloud i in. 2009; Grabe 2008; Krashen 1993), jak i praktyczna (Doff 1988; Harmer 2012; Scrivener 2011; Ur 1996) wyraźnie potwierdza, że pełna wokalizacja tekstu czytanego działa ograniczająco na jego zrozumienie, spowalnia proces czytania i nie uruchamia typowych dla czytania w języku obcym strategii kompensujących braki kompetencji lingwistycznej (znajomości słownictwa czy struktur). Dotyczy to szczególnie początkujących i niezbyt wprawnych czytających, a w pewnym stopniu wpływa również na rozumienie tekstu czytanego na głos przez bardziej zaawansowanych i biegłych czytających (oczywiście przy zachowaniu warunku wstępnego: dostosowania stopnia trudności tekstu do poziomu uczącego się).

W celu wykazania studentom oczywistego konfliktu między czytaniem a głośnym czytaniem przeprowadzam z nimi eksperyment, w którym stawiam ich, w języku

ojczyznym, w sytuacji podobnej do tej, w jakiej znajdują się uczniowie ze scenariusza drugiego. W tym celu wybieram trudny tekst w języku polskim: charakteryzujący się wysokim nasyceniem informacji na jednostkę znaczenia, dużym stopniem komplikacji składniowej i (lub) dużą liczbą słów o bardzo małej częstości występowania (np. tekst specjalistyczny, proza postmodernistyczna czy libretto opery). Rozdaję studentom tekst (pięć, sześć akapitów – 500–600 słów) i informuję ich, że po jego przeczytaniu sprawdzę ich zrozumienie poszczególnych fragmentów. Dzielę studentów na dwie grupy – jedna zostaje w sali (głośne czytanie), a druga przechodzi do sali obok (ciche czytanie). W grupie „głośnej” studenci czytają tekst na głos fragment po fragmencie. Osoby, które nie czytają, śledzą akapit za głośno czytającym kolegą. Obie grupy po zakończeniu czytania odkładają tekst. Łączę grupy razem i rozdaję pytania do tekstu: 8–10 pytań, ogólnych i szczegółowych. Pytania są tak skonstruowane, by odnosiły się do poszczególnych akapitów. Wyniki są prawie zawsze takie same: 1. grupa „cicha” odpowiada na więcej pytań niż grupa „głośna”, z tendencją do lepszych odpowiedzi na pytania szczegółowe niż ogólne; 2. grupa „głośna”, odpowiadając ogólnie gorzej niż „cicha”, odpowiada lepiej na pytania ogólne niż szczegółowe; 3. czytający na głos odpowiadają gorzej na pytania ogólne i szczegółowe dotyczące czytanego akapitu niż ci, którzy ich słuchają, śledząc tekst wzrokiem, i zdecydowanie gorzej niż czytający cicho.

Wnioski, które wyciągamy z tego eksperymentu klasowego dla sytuacji opisanej w scenariuszu drugim, są oczywiste: czytanie na głos tekstu zdanie po zdaniu lub fragment po fragmencie na lekcji, kiedy cel tego działania stanowi rozwijanie sprawności czytania ze zrozumieniem, jest dydaktycznie szkodliwe i w żadnej mierze nie przyczynia się do osiągnięcia tego celu. Niestety, przekonanie, jakoby głośne czytanie było dydaktycznie właściwą techniką rozwijającą czytanie ze zrozumieniem, jest dość rozpowszechnione w polskich szkołach. Ze wspomnianej wcześniej analizy sprawozdań obserwacyjnych wynika, że prawie 35 proc. nauczycieli tak właśnie przeprowadza ten fragment lekcji.

Pozorny powód trzeci: czytanie na głos ćwiczy sprawność mówienia

Język jest narzędziem porozumiewania się między jego użytkownikami. Znajomość języka obcego to umiejętność użycia go przede wszystkim w komunikacji werbalnej. Zatem celem, do którego każda nauka języka obcego

1 O tym, że tak wygląda czytanie na głos, można przekonać się chociażby tu: www.edukacja.edux.pl/p-32361-at-the-station-scenariusz-lekcji-z-jezyka.php.

powinna zmierzać, jest rozwijanie sprawności komunikowania się na podstawie budowanej kompetencji językowej ucznia. Ostatecznym kryterium oceny stopnia znajomości języka obcego jest to, jak sprawnie uczeń włada tym językiem w samodzielnym konstruowaniu i dekodowaniu znaczeń w komunikacji słownej: ustnej i pisemnej. Wynikający z tego prymat języka mówionego, czyli praktycznego zastosowania ćwiczonych z uczniami środków językowych w sytuacjach komunikacyjnych przypominających te, z którymi uczeń spotka się poza klasą szkolną, jest obecny w dydaktyce języków obcych co najmniej od czasów wielkiego pedagoga Amosa Komeńskiego. Również bliższe naszym czasom modele dydaktyki językowej stawiają ten praktyczny charakter języka w centrum uwagi (np. Mitchell, Myles 2004).

Z powyższych ustaleń wynika, że: czytanie na głos tekstu pisanego, powtarzanie za nauczycielem modelowanych przez niego zdań, sprawdzanie zrozumienia tekstu przez udzielanie ustnej odpowiedzi, sprawdzanie zadania domowego przez ustne odczytanie ćwiczenia lub przygotowanego w domu tekstu, udzielanie odpowiedzi na zadawane przez nauczyciela pytania do przeczytanego czy wysłuchanego tekstu, wygłoszenie wcześniej wyuczonego tekstu – nie są środkami rozwijającymi sprawność mówienia. Wszystkim tym technikom brakuje podstawowych cech ćwiczenia sprawności mówienia, czyli jasnego kontekstu sytuacyjnego określającego cel komunikacyjny ćwiczenia, sytuacji luki informacyjnej (*info-gap*) wymuszającej potrzebę użycia języka, by osiągnąć ten cel, a także autonomicznych decyzji uczniów co do wyboru odpowiednich do sytuacji środków językowych (m.in. Krashen 1981; Richards 2008; Thornbury 2005; Ur 1996; Widdowson 1978; Willis 1996). Tylko ćwiczenie spełniające wymienione warunki, mniej lub bardziej ustrukturyzowane w zależności od poziomu i wieku, można nazwać ćwiczeniem mówienia w języku obcym. Podkreślmy jeszcze raz: czytanie na głos takich cech nie ma.

Pozorny powód czwarty: „Robię tak, bo podręcznik tak każe”

Z jednej strony można zrozumieć nauczycieli, że robią to, co im sugeruje podręcznik nauczyciela, że chcą się nim wspierać w swoich decyzjach dydaktycznych, a z drugiej strony – trudno zaakceptować to, jak przeprowadzają ten fragment lekcji. Owszem, są zapracowani, nie mają czasu, nie zastanawiają się często nad tym, co im podręcznik nauczyciela oferuje, i podążają od ćwiczenia do

ćwiczenia, dokładnie tak, jak napisał autor². Jednak jako dydaktyka przygnębia mnie fakt, że nauczyciele ci nie formułują refleksyjnie celów dydaktycznych swych poczynań i nie dobierają odpowiednich środków do ich osiągnięcia. A wystarczy tylko zastanowić się nad istotą tego, czym jest ćwiczenie, by wprowadzić zmiany w czytaniu na głos i by stało się ono rzeczywiście ćwiczeniem wymowy.

Pozorny powód piąty: „Uczniowie to lubią i sami się o to dopominają”

Nauczyciele języków to wysoce wykwalifikowana grupa profesjonalistów, którzy powinni być w stanie ocenić, czy dana procedura prowadzi do osiągnięcia założonego celu dydaktycznego, oraz wykazać się refleksją nad swoim nauczaniem i odpowiedzieć sobie na pytanie: „Dlaczego oni tak lubią czytać na głos i nawet domagają się tego ode mnie, przecież to niczego ich nie uczy?” Zatem dlaczego?

Po pierwsze, dlatego, że uczniom brakuje podczas lekcji okazji do użycia języka w sytuacjach komunikacyjnych, do wypróbowania go w kontekstach zbliżonych do naturalnych – do tego wszystkiego, do czego używają języka ojczystego. Nauczyciele języków obcych w szkołach zwykle nie stwarzają uczniom sposobności do użycia języka w komunikacji, bo większość z nich nie potrafi poprawnie zaprojektować i przeprowadzić ćwiczenia w użyciu języka (*speaking activity*), które spełniałoby kryteria etapu produkcji pseudospontanicznej (*free practice*). Jeśli tak jest, to nie można się dziwić, że uczniowie domagają się od nauczyciela choć namiastki mówienia – w postaci głośnego czytania.

Moja opinia znajduje potwierdzenie w wynikach raportu Instytutu Badań Edukacyjnych z 2014 r. *Badanie umiejętności mówienia w języku angielskim* (eduentuzjasci.pl/raport-bum1.html). Autorzy tego raportu stwierdzili m.in., że uczniowie na lekcji rzadko wypowiadają komunikaty dłuższe niż jedna fraza (jedno zdanie) – czy to do nauczyciela (najczęściej), czy to między sobą, i że zdecydowana większość dłuższych wypowiedzi jest produkowana przez nauczyciela i skierowana do uczniów. Gdy dodać do tego fakt, że prawie 60 proc. nauczycieli szkół podstawowych prowadzi lekcje języka angielskiego po polsku, to obraz zubożenia ekspozycji uczniów na język, którego mają się nauczyć używać praktycznie, czyli w mowie, dopełnia się. Do podobnych wniosków doszli Gajewska-Dyszkiewicz i in. (2012) w szeroko zakrojonym badaniu nauczania języka angielskiego w gimnazjach.

2. Aż 90 proc. obserwowanych nauczycieli niewolniczo podążało za podręcznikiem, realizując punkt po punkcie wszystkie ćwiczenia (punkty) z „przerabianego” rozdziału.

Po drugie, przez czytanie na głos uczniowie chcą mieć swoje pięć minut i pokazać się przed innymi, być w centrum uwagi kolegów i nauczyciela, która przez chwilę na nich się całkowicie skupia (dotyczy to najczęściej młodszych uczniów). Innymi słowy, czytanie na głos (przeprowadzane tak, jak to opisano na wstępie) pełni jedynie funkcję terapii przeciw nudzie i monotonii lekcji języka obcego i zaspokaja, choć tylko częściowo i nieudolnie, podświadomą uczniowską chęć użycia języka obcego w mowie.

Jak przeprowadzić lekcję z czytaniem na głos?

Przejdźmy do konkretnych propozycji poprawnego przeprowadzenia czytania na głos, by było ono ćwiczeniem wymowy (i nie tylko), a nie bezrefleksyjną realizacją zaleceń podręcznika dla nauczycieli lub potocznych przekonań o tym, jak powinien wyglądać proces dydaktyczny.

Zakładamy, że nauczyciel jako jeden z celów zaplanowanej pracy z tekstem (dialogiem) wyznaczył sobie ćwiczenie wymowy. Jeśli tak, to najpierw trzeba wybrać odpowiedni tekst. Najlepszy efekt osiągniemy, gdy nie będzie to tekst pisany, tylko mówiony, czyli nie czytanka z podręcznika, ale tekst w formie dialogu. Dialog, nawet pochodzący z podręcznika, specjalnie stworzony na potrzeby kursu, zdecydowanie bliżej oddaje cechy charakterystyczne języka mówionego niż tekst ciągły stworzony do czytania cicho, ze zrozumieniem, a nie do wypowiedzenia na głos. Proponuję tutaj następujący dialog mojego autorstwa, którego używam w pracy z grupami średnio zaawansowanymi (B2), dotyczący prawa jazdy, kodeksu drogowego, samochodów itp.

A1: Hallo, Steve! You look miserable today. What happened?

B1: Oh, hallo Josh. I failed my driving licence test.

A2: Oh, no! Not again! What went wrong this time?

B2: I really don't know but I think it's the U-turn.

A3: The U-turn? What do you mean?

B3: Well, I didn't turn sharp enough and I bumped into a lamppost.

A4: Oh, dear! Did you damage the car?

B4: Yes, I did. The bumper broke and the windscreen got smashed.

A5: What did your instructor say?

B5: He said that he didn't want to see me again. Ever!

A6: I'm not surprised!

Dialog ten pojawia się na początku danej jednostki jako tekst i towarzyszące mu nagranie, a oczywistą jego funkcją jest wprowadzenie słownictwa związanego z tematyką ruchu drogowego (*driving licence, fail a driving*

licence test, U-turn, bump into, lamppost, bumper, windscreen, instructor) oraz pewnych potocznych wyrażań z języka codziennego (funkcje językowe). Niezależnie od tego, jak nauczyciel wykorzysta dialog do osiągnięcia głównego celu lekcji, jeżeli będzie chciał za jego pomocą poćwiczyć wymowę, proponuję następujący scenariusz, opracowany przez jednego z moich studentów na zajęciach z dydaktyki.

1. Przed pracą z dialogiem podajemy naturalną wymowę słów/fraz, z którymi klasa może mieć problemy (słabe formy, akcent wyrazowy, kontrakcje itp.):
 - modelujemy po kolei słowa/frazy,
 - klasa powtarza kolejno te frazy na głos,
 - podajemy ponownie model wymowy,
 - kilku uczniów powtarza,
 - powtarzamy procedurę z pozostałymi słowami/frazami,
 - szacowany czas: 2 minuty.

Sugerowane trudniejsze słowa z tego dialogu: 1. 'miserable' /'mɪzrəbl/ – akcent wyrazowy, redukcja samogłoskowa, sylabiczne /l/; 2. 'driving licence test' – zbitka spółgłoskowa /dr-/; końcówka /-ɪŋ/; dyftong /aɪ/ dla zapisu <i>, akcent toniczny na /test/; 3. 'what d'you mean?' – /d+j = dʒ/ oraz intonacja.
2. Odtwarzamy/podajemy pierwszą kwestię dialogu:
 - klasa powtarza za nauczycielem na głos raz lub więcej (upewniamy się, że wszyscy powtarzają – poświęcamy temu trochę czasu, jeśli klasa nie jest obeznana z tą techniką),
 - dwu lub trzech uczniów powtarza za nauczycielem (poprawiamy błędy i prosimy o powtórzenie jeszcze raz),
 - pokazujemy pisemną wersję kwestii,
 - klasa powtarza kwestię.
 - szacowany czas: 2 minuty.
3. Odtwarzamy/podajemy drugą kwestię dialogu:
 - postępujemy jak wyżej,
 - po pokazaniu zapisu drugiej kwestii klasa powtarza od początku,
 - szacowany czas: 1 minuta.
4. Odtwarzamy/podajemy następne kwestie dialogu i postępujemy jak wyżej:
 - możemy zmniejszyć liczbę indywidualnych powtórzeń i (lub) opuścić powtórzenia grupowe,
 - po każdej dodanej kwestii dialogu powtarzamy od początku (urozmaicamy powtórzenia, np. chłopcy/

- dziewczęta; przód/tył klasy; uczniowie o numerach parzystych/nieparzystych w dzienniku),
 — szacowany czas: 2 minuty.
5. Rozdajemy parom uczniów dialog albo z 50–70 proc. słów usuniętych, albo w formie „rozlany atrament” do odtworzenia i odegrania na głos:
 — jedna lub dwie pary odtwarzają dialog na forum klasy,
 — kontrolujemy poprawność pracy w parach, stosując różne techniki,
 — szacowany czas: 2 minuty.
6. Rozdajemy parom uczniów dialog, ale z zachowanymi tylko kilkoma kluczowymi wyrazami, pozostawiając oryginalny układ i wykropkowane miejsca na usunięte słowa:
 — uczniowie w parach odtwarzają dialog z pamięci,
 — monitorujemy poprawność,
 — szacowany czas: 3 minuty.
 (W zależności od wielu czynników etapy piąty i szósty przeprowadzamy jeden po drugim albo tylko jeden z nich.)
7. Kończymy (opcjonalnie), polecając jednej lub dwóm parom odtworzenie dialogu z pamięci, zmieniwszy uprzednio skład par uczniów,
 — chwalimy wykonanie,
 — szacowany czas: 3 minuty.

Cała procedura zajmuje około 15 minut – pod warunkiem sprawnego jej przeprowadzenia. Dopiero teraz można powiedzieć, że uczniowie są przygotowani do czytania na głos. Po co jednak to z nimi robić, gdy w trakcie tak poprowadzonej pracy z dialogiem każdy uczeń przećwiczył go wiele razy, a wielokrotna ekspozycja na model spowodowała, że opanował nie tylko odpowiednią wymowę poszczególnych słów, ale także docelową intonację, melodię i rytmikę. Takie przygotowanie uczniów do odczytania dialogu na głos umożliwi nauczycielowi przejście do następnego i najważniejszego etapu lekcji, jakim jest np. ćwiczenie, do którego polecenie byłoby w przypadku naszego przykładowego dialogu mniej więcej takie: *Talk to your friend about your experiences with a driving licence exam. Mention points such as...* („Porozmawiaj teraz z kolegą/koleżanką o tym, jakie ty miałeś

doświadczenia z egzaminem na prawo jazdy. Wspomnij o...”). W ten sposób dochodzimy do etapu swobodniejszego ćwiczenia, w którym uczniowie zachowują ogólną formę modelowego dialogu i albo zmieniają jego treść, wypełniając ją własnymi doświadczeniami, albo – gdy ich nie mają lub nie są jeszcze obeznani z procedurą – podstawiają elementy zasugerowane przez nauczyciela na karcie pracy „Odgrywanie ról” (role play): „*depressed / highway code test / failed / tenth time / scored 50% / passing grade 51% / job application / requirement / help / etc.*” Ten etap lekcji, kiedy uczniowie pracują w parach, odgrywając nową wersję dialogu, trwa około 10 minut wraz z końcowym sprawdzeniem jednej lub dwu par na forum całej klasy³.

Zaprezentowane postępowanie jest celowe dydaktycznie, stanowi bowiem procedurę rozwijającą umiejętności językowe, która ma następujące cechy dobrego nauczania: ćwiczenie wymowy rozwija się od prezentacji (*modelling, highlighting, focus on form*), przez manipulację wyizolowanych elementów w przewidywalnym i ograniczonym kontekście (*drills*), następnie przez odtworzenie ćwiczonego języka w ramach syntezy całości (*fill-in-the-gap-dialogue*), aż do bardziej produktywnego ćwiczenia opartego na ćwiczonej wcześniej schemacie, ale z nowymi elementami, którymi trzeba go uzupełnić (*less controlled / freer speaking*), a więc modelowego ćwiczenia komunikacyjnego (Widdowson 1978; Willis 1996).

Podsumowanie

Czytanie na głos może przynieść pożytek uczniom, szczególnie tym na niższych poziomach zaawansowania, pod warunkiem poprawnego przeprowadzenia tej techniki. Uwzględnienie głośnego czytania w przedstawiony sposób gwarantuje osiągnięcie głównego celu dydaktycznego, jakim jest ćwiczenie wymowy. Poza tym zaletą omówionej procedury (lub jej wariantów) jest pełne zaangażowanie wszystkich uczniów w kilkakrotne odtworzenie dialogu i tym samym ich zainteresowanie i motywacja. Procedurę tę stosowałem i stosuję w różnych odmianach i w różnej kolejności etapów, z różnymi modyfikacjami uzależnionymi od wieku i poziomu uczniów – zawsze okazuje się skuteczna. Jest szybka, efektywna i efektowna. Bardzo prosta technika, niewymagająca od nauczyciela żadnego przygotowania (poza opanowaniem jej), która aktywizuje uczniów, angażuje słuchanie, pamięć fonetyczną, pamięć semantyczną i inne zasoby intelektualne. Po prostu przynosi efekty.

3 Kilka innych sugestii, jak przeprowadzić czytanie na głos lub czym je zastąpić, czytelnik znajdzie pod następującymi adresami: 1. *25 alternatives to reading aloud in class*, Philip Haines, oupeltglobalblog.com/2017/01/17/25-alternatives-to-reading-aloud-around-the-class; 2. *My favourite read-aloud tasks and how I use them* March 16,

BIBLIOGRAFIA

- Brown, D.H. (2000), *Principles of language learning and teaching*, New York: Longman.
- Brown, S. (2011), *Listening myths: Applying second language research to classroom teaching*, Michigan: ELT, www.press.umich.edu/titleDetailDesc.do?id=2132445.
- Cloud, N., Genesee, F., Hamayan, E. (2009), *Literacy instruction for English language learners: A teacher's guide to research-based practices*, Portsmouth, NH: Heinemann.
- Doff, A. (1988), *Teach English. A training course for teachers*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Gajewska-Dyszkiewicz, A., Kutylowska, K., Kulon, F., Paczuska, K., Rycielska, L., Szpotowicz, M. (2012), *Lekcja języka angielskiego z perspektywy uczniów klas trzecich gimnazjów*, „Edukacja”, nr 3, s. 87–104.
- Grabe, W. (2008), *Reading in a second language*, New York: Cambridge University Press.
- Harmer, J. (1998), *How to teach English*. Harlow, Essex: Addison Wesley Longman.
- Harmer, J. (2001), *The practice of English language teaching*, London: Longman.
- Harmer, J. (2012), *Essential teacher knowledge*, Harlow: Pearson Longman.
- Johnson, K. (2001), *An introduction to foreign language learning and teaching*, Harlow: Pearson Education.
- Krashen, S. (1981), *Second language acquisition and second language learning*, Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. (1989), *We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the Input Hypothesis*, „The Modern Language Journal”, nr 73, s. 440–464.
- Krashen, S. (1993), *The power of reading*, Englewood, NJ: Libraries Unlimited.
- Lightbown, P., Spada, N. (2000), *How languages are learned*, Oxford: Oxford University Press.
- Mitchell, R., Myles, F. (2004), *Second language learning theories*, London: Hodder Arnold.
- Richards, J. (2008), *Teaching speaking and listening*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Scrivener, J. (2011), *Learning teaching*, Oxford: Macmillan.
- Thornbury, S. (2005), *How to teach speaking*, London: Longman.
- Ur, P. (1996), *A course in language teaching. Practice and theory*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Widdowson, H. (1978), *Teaching language as communication*, Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. (1996), *A framework for task-based learning*, London: Longman.

DR JACEK RYSIEWICZ Pracuje na Wydziale Anglistyki Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, gdzie wykłada dydaktykę języka. Ma 10-letnie doświadczenie w nauczaniu języka angielskiego w szkołach średnich. Zainteresowania badawcze: uzdolnienia językowe, pamięć robocza i inne różnice indywidualne, metodologia i epistemologia badań glottodydaktycznych, mity w dydaktyce.

Czytanie tekstów uproszczonych. Jak przyjemnie rozwijać wszystkie kompetencje językowe

MARIA CZEMPKA-WEWIÓRA
ANNA GAŁĘZIOWSKA-
-KRZYSTOLIK

Czytanie w języku obcym istotnie wpływa na kształcenie innych sprawności językowych, ale uczący się na niskim poziomie znajomości języka nie są w stanie odbierać większości komunikatów i zrozumieć tekstów autentycznych napływających z otaczającej ich rzeczywistości. Warunek dostępności spełnia tekst uproszczony, którego lektura powinna przede wszystkim sprawiać czytającemu przyjemność. Nie zawsze jednak czytanie dłuższego tekstu jest uwzględniane przez metody, podręczniki i programy nauczania.

Czytanie traktujemy jako sprawność uniwersalną, znakomicie wzbogacającą i uzupełniającą program nauczania języka obcego. Ma ono niewątpliwą wartość w nauczaniu języków obcych, wspiera bowiem inne sprawności (Chodkiewicz 2016b: 84; Komorowska 2009: 188). Zdecydowanie podnosi również motywację uczniów do nauki, poszerza ich wiedzę i horyzonty myślowe oraz rozwija kompetencje nie tylko receptywne, ale także produktywne, zapewniając wzorzec tekstowy i podstawę budowania dłuższych wypowiedzi samodzielnych. Czytanie umożliwia kontrolę nad tekstem (zatrzymanie się czy powrót do danych treści), co przekłada się na wzrost poczucia bezpieczeństwa odbiorców oraz ich większą pewność siebie. Sprawność ta, kształcona na odpowiednim materiale tekstowym, motywuje do samodzielnej nauki poza lekcjami, kiedy to uczący się np. języka polskiego jako obcego (jpjo) w Polsce szybko wracają do własnego języka i – jak wynika z doświadczenia i obserwacji – rzadko korzystają z mediów polskojęzycznych (prasa, radio, telewizja). W zasobach internetowych z kolei szukają treści raczej w języku angielskim lub pierwszym. Początkujący nie są w stanie odbierać dyskursu publicznego w języku polskim, a konieczność tłumaczenia niemal każdego słowa z tekstu autentycznego może skutecznie zniechęcić ich do podejmowania dalszych prób.

W niniejszym artykule odwołujemy się do dydaktyki języka angielskiego i francuskiego oraz przedstawiamy własne próby przeniesienia popularnych metod i technik dotyczących sprawności czytania na grunt glottodydaktyki języka polskiego. Omawiane techniki są nieco słabiej wykorzystywane w nauczaniu języka polskiego jako obcego¹. Refleksje tu zawarte mogą służyć dydaktyce różnych języków.

Nasza uwaga skupia się na rozwijaniu sprawności czytania wśród uczących się na najniższych poziomach znajomości jpjo (A1–A2) oraz na sposobie opracowywania ciągłych

¹ Intensywne przemiany, które dokonywały się – szczególnie w drugiej połowie XX w. – w metodyce nauczania tzw. dużych języków, w glottodydaktyce języka polskiego zachodziły z pewnym opóźnieniem, nieraz już skumulowane w formie krytyki danej metody. Wynikało to z ówczesnej sytuacji polityczno-gospodarczej Polski, dużo mniejszej niż obecnie popularności polszczyzny jako języka nauczanego oraz skomplikowanej sytuacji Polonii i Polaków za granicą.

tekstów uproszczonych, przygotowywanych zwykle na podstawie oryginalnych artykułów publikowanych w prasie lub zamieszczonych w internecie. Teksty uproszczone pogłębiają znajomość języka polskiego uczących się i pozwalają im na niecelowy kontakt z językiem². Czytanie sprawia przyjemność, ułatwia odnalezienie się w nowej rzeczywistości socjokulturowej, wspiera kształcenie sprawności produktywnych – budowanie samodzielnej wypowiedzi w mowie i w piśmie. Włącza także uczącego się w „akceptowaną współcześnie kulturę tekstu” (Chodkiewicz 2016b: 84), wspomagając go w staraniach służących uzyskiwaniu kolejnych szczebli edukacji czy zdobyciu i utrzymaniu pracy.

Pozycja czytania w nauczaniu języków obcych

Kontakt z dłuższym tekstem i czytanie były nieraz odsuwane na bok przez metody kładące większy nacisk na naturalny rozwój mowy i uznające prymat języka mówionego (metoda naturalna) czy zautomatyzowanie reakcji werbalnych (metoda bezpośrednia i audiolingwalna). Reakcją na nie było na powrót skupienie uwagi na tekście czytany także w ramach wspomnianych metod³.

W latach 60. XX w. w dydaktyce języka angielskiego pojawiła się *reading method*⁴ (początkowo wykorzystywana w Indiach w celu utrzymania prymatu języka angielskiego w dawnych koloniach), która zakładała pracę zarówno z tekstami autentycznymi, jak i z tekstami tworzonymi na potrzeby lekcji, z odniesieniami do danej rzeczywistości socjokulturowej (Dakowska 2005: 26–27). Metoda zyskiwała na popularności także w nauczaniu innych języków. W 1962 r. we Francji Gaston Mauger opublikował *Contes et récits, histoires policières en français facile pour les exercices de lecture et de conversation* (Bajki, opowieści i historie kryminalne w łatwym języku francuskim do ćwiczenia czytania i konwersacji). W kolejnych latach zwrócono uwagę na rozróżnienie czytania intensywnego (podręcznikowego, w którym czytanie jest elementem wprowadzającym do kształcenia pozostałych sprawności) i ekstensywnego (uproszczonego, służącego przyjemności i skupionego na czytaniu (Seretny 2014: 12).

Ostatni typ jest dla nas szczególnie interesujący – omawiamy go szczegółowo w dalszej części artykułu.

Teksty autentyczne i uproszczone w nauczaniu języków obcych

W latach 70. XX w. w dydaktyce języków obcych szczególnie duży nacisk położono na pracę z materiałami autentycznymi. Podkreślano wówczas konieczność połączenia nauczania systemu językowego i kultury oraz potrzebę zapoznania ucznia z „żywym, prawdziwym” językiem (Cuq i Gruca 2017: 401). Sophie Moirand w artykule *Les textes sont aussi les images* (za: Cuq, Gruca 2017: 155) podkreśla znaczenie skonfrontowania ucznia z tekstami, które – mimo że przekraczają jego kompetencje językowe – rozwijają ogólną umiejętność rozumienia globalnego. Radzi, by początkowo wybierać teksty, które odnoszą się do dziedzin bliższych uczniowi, np. przepisy kulinarne, horoskopy, a nawet instrukcje montażu czy obsługi popularnych urządzeń.

Teksty autentyczne zaczęły zastępować teksty lub dialogi preparowane, tworzone w konkretnych celach dydaktycznych i przedstawiające dosyć stereotypowy kontekst socjokulturowy. Zainteresowanie językiem używanym w codziennych kontaktach spowodowało zmianę zaleceń: wszystkie materiały dydaktyczne miały być od tej pory wiernym odbiciem rzeczywistości⁵. Dydaktycy podzielili się wówczas na dwie grupy – zwolenników bezpośredniego wprowadzania tekstów autentycznych i orędowników zachowania etapu pośredniego, czyli wprowadzania najpierw tekstów uproszczonych. We Francji tendencja pierwsza była reprezentowana przez zespół BELC⁶, który w latach 70. XX w. przygotował zestawy autentycznych materiałów do nauczania kultury.

Druga grupa sugerowała wprowadzanie na poziomie A2 tekstów uproszczonych. Zalecano, by taki tekst poruszał tę samą tematykę i zawierał te same struktury (charakterystyczne dla danego rodzaju komunikatu), co tekst podstawowy – autentyczny. Celem było pełne wykorzystanie i analizowanie tekstu, który prymarnie powstał z myślą o codziennej komunikacji danej wspólnoty językowej.

2 Niepodporządkowany ćwiczeniu określonego problemu gramatycznego lub wprowadzaniu leksyki z danego zakresu.

3 W ramach metody bezpośredniej „brytyjski metodyk Michael West przedstawił zasady kształcenia umiejętności czytania w języku obcym poprzez kontrolę nad ilością wprowadzanych elementów leksykalnych w tzw. tekstach uproszczonych oraz poprzez stosowanie strategii selektywnego czytania tekstu” (Chodkiewicz 2016a: 13).

4 Nowsze ujęcie tej metody to *comprehension approach*, zawarte w pracy Harrisa Winitza *The Comprehension Approach to Foreign Language Instruction* z 1981 r. (za: Dakowska 2005).

5 Również polscy badacze (por.: Jekiel 1992; Rowiński 1992; Mazur 1995; Miodunka 1995; Martyniuk 2006, za: Gębał 2006: 216) dostrzegali znaczenie rozwijania kompetencji socjokulturowych i konieczność osadzenia języka w kulturze danej wspólnoty językowej. Miodunka zaproponował wykorzystanie w nauczaniu języka polskiego jako obcego materiałów autentycznych, „przez które rozumie się najczęściej drobne ogłoszenia, rozkłady jazdy, reklamy czy afisze” (Miodunka 1995: 12, za: Gębał 2006: 216).

6 BELC – Bureau d'enseignement de la langue et de la civilisation françaises à l'étranger (Biuro do spraw nauczania języka i kultury francuskiej za granicą).

W formie oryginalnej takie materiały często nie nadają się do wykorzystania w grupach początkujących.

Tekst uproszczony do czytania ekstensywnego

W dydaktyce języka angielskiego i francuskiego panuje długoletnia już tradycja w opracowywaniu i publikowaniu tekstów uproszczonych, stanowiących rodzaj dydaktycznego materiału pośredniego. Bogata oferta obejmuje baśnie, powieści, kryminały, historie spisane na podstawie scenariuszy filmowych oraz teksty informujące o zagadnieniach społecznych⁷. Wydawcy to np. Penguin Random House z popularnymi publikacjami Penguin Books, Pearson English Readers, Oxford Bookworms Readers, Macmillan Readers, a w języku francuskim np. Hachette Fle z serią *Lectures faciles*, CLE z serią *Pause lecture facile* i BELC. Niemal wszystkie pozycje dostępne są w formie audiobooków⁸. Z kolei francuska strona internetowa www.podcastfrancaisfacile.com/apprendre-le-francais/liste-des-textes-fle.html zamieszcza online kilkadziesiąt tekstów uproszczonych z nagraniami w dwóch wersjach odtworzeniowych (tempo normalne i wolne), z ćwiczeniami i kluczem. Propozycje wymienionych wydawnictw dostosowane są do poziomu językowego odbiorców pod względem użytych struktur gramatycznych, słownictwa, stopnia złożoności zdań, liczby słów na stronie i objętości całego tekstu oraz zróżnicowania ćwiczeń i zakładanej ilości czasu poświęconego na czytanie⁹.

Teksty uproszczone pojawiały się w glottodydaktyce języka polskiego w drugiej połowie XX w., ale były znacznie słabiej reprezentowane. Jedną z pierwszych prac tego typu w Polsce była wydana w 1977 r. publikacja Waldemara Żarskiego *Spotkania z Polską* z tekstami „uproszczonymi i przystosowanymi do poziomu średnio zaawansowanego czytelnika [...], pochodzącymi z polskich czasopism: tygodnika „Przekrój” i miesięcznika „Polska”; [które] były drukowane w latach 1957–1976” (Żarski 1977: 5).

Pracę wydał Uniwersytet Wrocławski (wówczas im. Bolesława Bieruta). Tekst pierwszy dotyczył tej uczelni, inne były poświęcone sztuce, muzyce, turystyce, a także znanym i popularnym wówczas Polakom, w tym mieszkającym za granicą.

Kilkadziesiąt lat później Szkoła Języka i Kultury Polskiej Uniwersytetu Śląskiego opracowała unikatową serię *Czytaj po polsku*, która w 2018 r. liczyła 12 tytułów. Część stanowią uproszczone teksty literackie przygotowane z myślą o początkujących, pozostałe to teksty oryginalne

wraz z ćwiczeniami dla poziomu minimum B1. W ostatnich latach na polskim rynku wydawniczym pojawiło się więcej zbiorów tekstów uproszczonych. Dla dzieci są to m.in.: *Lubię czytać po polsku. Teksty i ćwiczenia do nauki języka polskiego jako obcego* Agnieszki Rabiej (2011) i *Czytam od A do Z. Literkowe opowiadania. Od 6 lat* Anny Sójki (2014), a dla dorosłych: *First Polish Reader. For beginners. Bilingual for speakers of English* Pauli Wojcik (2010), *Czytanie* Justyny Krztoń (2015), *Walizka. Czytam po polsku. Poziom A1* Beaty Jędryki (2016), *Polskie czytanki* Wioletty Gurdak i Wojciecha Sosnowskiego (2017), *Czytaj krok po kroku* Anny Stelmach (2018).

Prowadząc zajęcia z obcokrajowcami w grupach na poziomie A1–A2, zaproponowałyśmy własne teksty uproszczone odnoszące się do realnych sytuacji socjokulturowych, a dotyczące: obchodów wydarzeń historycznych, znanych współcześnie Polaków, polskich kreskówek, zabytków, górnictwa, zachowań społecznych, działalności charytatywnej, pogody.

Przygotowując je, najczęściej na podstawie artykułów prasowych lub tekstów zamieszczonych na stronach internetowych, kierowałyśmy się następującymi zasadami:

- objętość tekstów ograniczona do około 250–300 słów;
- przewaga słownictwa dostosowanego do danego poziomu znajomości języka;
- zdania złożone z maksymalnie dwoma, trzema wypowiedziami składowymi;
- „niska gęstość wyrazów nieznanymi” – na poziomie zaledwie kilku procent (Seretny 2014: 13);
- wysoki stopień redundancji, szczególnie słów nowych lub mniej znanych studentom;
- definiowanie słów nieznanymi;
- zgodność tematyki z zainteresowaniami uczących się;
- sprawianie uczącym się przyjemności atrakcyjnym tematem i samym aktem czytania, które stanowi swojego rodzaju nagrodę (Day i Bamford 2002: 137–141);
- „obudowanie” tekstu ćwiczeniami leksykalnymi i gramatycznymi;
- zachęcanie do dyskusji i wyrażania własnej opinii w mowie i piśmie.

Poniżej zamieszczamy przykładowy uproszczony tekst o polskim podróżniku Marku Kamińskim. Tekst został opracowany na podstawie materiału autentycznego i liczy 255 słów. Przykładowe uproszczenia

⁷ www.podcastfrancaisfacile.com/apprendre-le-francais/liste-des-textes-fle.html [dostęp: 12.09.2018].

⁸ readers.english.com/catalogue/readers?page=1 [dostęp: 12.09.2018].

⁹ readers.english.com/about-readers/graded-readers [dostęp: 12.09.2018].

leksykalne ilustruje tabela 1. Jako trudne dla wskazanego poziomu uznałyśmy 13 słów, co stanowi 5 proc. leksyki¹⁰. W celu utrzymania wysokiego poziomu redundancji wiele słów zostało celowo powtórzonych lub pojawiły się wyrazy pokrewne, np. *podróżnik, podróż; koniec, ukończyć; przejść, dojsć*. Ilustruje to tabela 2. W tekście pogrubiono słowa definiowane i podkreślono słowa pojawiające się co najmniej dwa razy w celu ułatwienia percepcji.

Tab. 1. Słowa z tekstu oryginalnego, które zostały zastąpione przez słowa łatwiejsze

TEKST ORYGINALNY	TEKST UPROSZCZONY
dotrzeć	dojsć
wyprawa	podróż
utracił w wypadku część prawej ręki i lewej nogi	nie miał części prawej ręki i lewej nogi
dokonał tego z kimś	zrobił to z kimś
wraz	razem





Tab. 2. Powtórzenia słów, w tym słów pokrewnych

SŁOWA	LICZBA POWTÓRZEŃ
biegun	6
cel	2
kolejny	2
polarnik	2
północny	2
niepełnosprawny	2
podróżować, podróż, podróżnik	8
zdobyć	4
dojsć, przejść	4
koniec, ukończyć	3

Przykładowy tekst obudowany jest ćwiczeniami wprowadzającymi do lektury i wykonywanymi po lekturze, które doskonalą sprawność czytania i koncentrują się na leksyce i strukturach gramatycznych, skłaniają także do kształcenia sprawności produktywnych.

1. Proszę dopasować słowo z ramki do obrazka.

biegun, narty, lotnisko, świat

1	2
	
3	4
	

2. Proszę dopasować słowo z ramki do definicji.

podróżnik, polarnik (polarnicy - pl), zdobyć, cel, kolejny, nastolatek, wychować się, pomagać/pomóc, niepełnosprawny, część

	SŁOWO	DEFINICJA
1		zrobić coś trudnego, tu: dojsć do jakiegoś dalekiego i niebezpiecznego miejsca, np. na biegun
2		ktoś, kto podróżuje na biegun
3		nie 100%
4		robić coś dla kogoś lub z kimś, kiedy ktoś nie może robić czegoś sam
5		to, czego chcę; miejsce, do którego idę
6		ktoś, kto lubi podróżować, często jedzie gdzieś daleko i na długo
7		nie pierwszy
8		jestem coraz większy/większa i mądrzejszy/mądrzejsza, bo uczę się różnych rzeczy
9		ktoś, kto nie słyszy, nie widzi lub nie może chodzić
10		chłopiec, który ma od 11 do 19 lat

¹⁰ Jak podkreśla Halina Chodkiewicz, zainteresowanie tekstem będzie możliwe „tylko wtedy, gdy znają oni [czytający] 95–98 proc. wyrazów, a do znaczenia pozostałych będą w stanie dotrzeć przy wykorzystaniu wskazówek kontekstualnych oraz posiadanej wiedzy o świecie” (Chodkiewicz 2016a: 13).

Tekst

Polski **podróżnik** Marek Kamiński

Pod **koniec** XX [dwudziestego] wieku, 23 [dwudziestego trzeciego] maja 1995 [tysiąc dziewięćset dziewięćdziesiątego piątego] roku, dwaj **polarnicy** – Wojciech Moskal i Marek Kamiński – **zdobyli biegun** północny. W 72 [siedemdziesiąt dwa] dni **przeszli na nartach** około 800 [ośmiuset] kilometrów. Na **lotnisku** w Warszawie Kamiński powiedział dziennikarzom: „Do **końca** nie wiedzieliśmy, czy **dojdziemy do celu**, do ostatniego dnia, do ostatniego kilometra. **Doszliśmy**, dlatego że bardzo chcieliśmy”.

Kilka miesięcy później Marek Kamiński miał **kolejny cel** – chciał **zdożyć biegun** południowy. **Polarnik doszedł** na miejsce 27 [dwudziestego siódmego] grudnia tego samego roku. Jako jedyny człowiek **zdożył** dwa **bieguny** w jednym roku. W **kolejnych** latach **podróżował** po całym **świecie**. Był w Afryce, Ameryce Południowej, Australii. Pojechał na Antarktydę, Grenlandię, dwa razy przepłynął Ocean Atlantycki. Jego **podróżami** interesowały się media.

Polski **podróżnik** urodził się w 1964 [tysiąc dziewięćset sześćdziesiątym czwartym] roku w Gdańsku i **wychował się** na Pomorzu. **Ukończył** liceum w Koszalinie, studiował filozofię i fizykę na Uniwersytecie Warszawskim. W 1996 [tysiąc dziewięćset dziewięćdziesiątym szóstym] roku założył organizację, która **pomaga** osobom chorym i **niepełnosprawnym**.

Najważniejszą **podróżą** Marka Kamińskiego była zorganizowana w 2004 [dwa tysiące czwartym] roku akcja „Razem na **biegun**”. Kamiński drugi raz **zdożył** dwa **bieguny**, ale zrobił to z **niepełnosprawnym nastolatkiem**, Jaśkiem Melą, który nie ma **części** prawej ręki i lewej nogi.

Marek Kamiński powiedział: „Razem z przyjaciółmi chcieliśmy **pomóc** Jaśkowi Meli. I, ponieważ jestem **podróżnikiem**, pomyślałem o tym, że możemy razem zorganizować jakąś **podróż**. Mój przyjaciel Wojtek Ostrowski zaproponował wtedy **biegun** północny. Najpierw interesowałem się poznawaniem **świata**. Potem jednak pomyślałem, że kiedy podróżuję, to mogę **pomóc** też innym ludziom”.

Na podstawie:

→ www.papierowemysli.pl/autorzy/autorzyReadFull/437;

→ www.polskieradio.pl/43/279/Artykul/1971512,Marek-Kaminski-%E2%80%93-czlowiek-dwoch-biegunow-ktory-nie-wyklucza-wyprawy-w-kosmos.

Ćwiczenia po lekturze

3. Proszę zaznaczyć, czy zdania są prawdziwe (P), czy nieprawdziwe (N)?

	P	N
0. Marek Kamiński i Wojciech Moskal byli razem na biegunie północnym.	X	
1. Ich podróż trwała ponad trzy miesiące.		
2. Kamiński i Moskal szli pieszo przez około 800 km.		
3. Po powrocie do Polski Kamiński powiedział dziennikarzom, że do ostatniego momentu nie był pewien, czy zdobędzie biegun.		
4. Kamiński i Moskal doszli do celu, bo mieli silną motywację.		
5. W następnym roku Kamiński zdobył biegun południowy.		
6. Po zdobyciu dwóch biegunów Kamiński odpoczywał w domu.		
7. Kamiński pochodzi z Pomorza.		
8. Podróżnik ukończył studia w rodzinnym mieście.		
9. Kamiński sam jest osobą niepełnosprawną.		
10. Kamiński organizuje akcję „Razem na biegun” dla bogatych turystów.		
11. Polarnik jeszcze raz zdobył dwa bieguny w 2004 roku.		
12. Kamiński zorganizował podróż na biegun, ponieważ chciał pomóc innemu człowiekowi.		

4. Proszę połączyć kolumny.

0. <i>dwaj</i>	»»»»	a. <i>polarnicy</i>
1. <i>zdożyć</i>		b. <i>organizację</i>
2. <i>przejąć na</i>		c. <i>ocean</i>
3. <i>dojść do</i>		d. <i>razy</i>
4. <i>podróżować po</i>		e. <i>chorym</i>
5. <i>dwa</i>		f. <i>nartach</i>
6. <i>przepłynąć</i>		g. <i>świecie</i>
7. <i>założyć</i>		h. <i>biegun</i>
8. <i>pomagać</i>		j. <i>celu</i>

5. Proszę wybrać dobrą formę

Polski **podróżnik** / *podróżnikiem* / *podróżnicy*⁰ urodził się w 1964 roku w Gdańsku i *wychowałem się* / *wychował się* / *wychowała się*¹ na Pomorzu. Ukończył liceum w Koszalinie, studiował *filozofii* / *filozofia* / *filozofię*² i fizykę na Uniwersytecie Warszawskim. W 1996 roku założył organizację, *która* / *której* / *które*³ pomaga osobom chorym i niepełnosprawnym.

Najważniejszą *podróż* / *podróżą* / *podróżą*⁴ Marka Kamińskiego była zorganizowana w 2004 roku akcja

„Razem na biegun”. Kamiński drugi *razu / raz / razy*⁵ zdołał być dwa bieguny, ale zrobił to z niepełnosprawnym nastolatkiem, Jaśkiem Melą, który nie ma *część / częścią / części* prawej ręki i lewej nogi.

6. Proszę odpowiedzieć na pytania

1. Czy wyprawa Marka Kamińskiego i Wojciecha Moskala na biegun północny była łatwa/trudna i dlaczego?
2. Czym zajmował się Marek Kamiński po powrocie z pierwszej wyprawy?
3. Dlaczego zdobycie bieguna południowego było czymś wyjątkowym?
4. Która podróż Kamińskiego jest uważana za najważniejszą? Dlaczego?

7. Mówienie

1. Praca w grupie: Proszę przygotować i przeprowadzić konferencję prasową z uczestnikami wyprawy na biegun – Markiem Kamińskim i Jaśkiem Melą.
2. Wypowiedź indywidualna: W jaki inny sposób można pomagać osobom niepełnosprawnym?

8. Pisanie

Jak wyobraża sobie Pani/Pan jeden dzień z przygotowań do wyprawy na biegun/na safari/w Himalaje ze znanym podróżnikiem Markiem Kamińskim? Proszę napisać kartkę z dziennika.

Klucz:

Zadanie 3.

1. N, 2. N, 3. P, 4. P, 5. N, 6. N, 7. P, 8. N, 9. N, 10. N, 11. P, 12. P

Zadanie 4.

1. h, 2. f, 3. j, 4. g, 5. d, 6. c, 7. b, 8. e

Zadanie 5.

1. wychował się, 2. filozofię, 3. która, 4. podróżą, 5. raz, 6. części

Proces percepcji i rozumienia tekstu

Wprowadzenie do nauczania języków obcych tekstów autentycznych i uproszczonych pokazało, jak złożonym procesem jest rozwijanie kompetencji rozumienia tekstów pisanych. Zaczęto przy tym zwracać uwagę na znaczenie wiedzy ogólnej ucznia i jego percepcji otaczającego świata. Każdy odbiorca stosuje pewne strategie, czytając teksty w języku ojczystym, i przenosi je na grunt języka obcego. Metodocy francuscy – Jean-Pierre Cuq i Isabelle Gruca – podpowiadają, jak powinna wyglądać praca z tekstem: należy aktywizować ucznia, stawiając przed nim konkretne zadania. Według nich etap pierwszy to wstęp do lektury, polegający na odwołaniu się do wiedzy i doświadczenia

uczącego się. Jest to czas stawiania pytań wprowadzających, zorganizowanie gry językowej, burzy mózgów, zachęcenia do komentarzy. Następnym krokiem jest przyjrzenie się tytułowi, podtytułowi, zdjęciom i formułowanie hipotezy na temat treści tekstu. Po wstępnym etapie następuje cicha lektura, ukierunkowana poleceniami, które ułatwiają zrozumienie treści. Autorzy podkreślają, że pierwsze czytanie powinno odbyć się w ciszy, gdyż proces wstępnej percepcji jest wystarczająco złożony. Bardzo pomocne może być kolejne, tym razem głośnie, czytanie lub wysłuchanie nagrania, ponieważ właściwa intonacja ułatwia dotarcie do sensu. Następnie warto zająć się warstwą leksykalną, np. odnaleźć słowa kluczowe, wykonać ćwiczenia poświęcone łączliwości wyrazów, dokonać analizy kompozycji wypowiedzi: spójności logicznej, środków stylistycznych, zdań wprowadzających i kończących akapity. Prowadzi to do uzyskania odpowiedzi na podstawowe pytania: kto pisze? co pisze? do kogo? gdzie? kiedy? w jaki sposób? po co? Nauczyciel dostarcza uczniom w ten sposób narzędzi wspomagających samodzielne czytanie i rozumienie tekstów potrzebnych w codziennym życiu. Zadania mogą aktywizować całą klasę lub mniejsze grupy uczniów. Ważne jest odwołanie się do doświadczeń odbiorcy, które może przyjąć formę komentarzy i dyskusji. Zawsze należy zachęcać do wymiany myśli i pamiętać o możliwych różnicach kulturowych (Cuq i Gruca 2017: 157–158).

Podsumowanie

Czytanie jest ważną kompetencją językową i – jak każda sprawność – powinno być wprowadzane w nauczaniu języka w sposób zrównoważony. Podręczniki do nauczania jpo przeznaczone dla poziomów A1–A2 kładą nacisk przede wszystkim na dialogowość, która odzwierciedla zwykle codzienne sytuacje komunikacyjne, jednak nie daje narzędzi tworzenia dłuższych wypowiedzi o określonej strukturze: zawierających wstęp, rozwinięcie z tezą popartą argumentami oraz zakończenie. Uczący się mają ogromny problem z przedstawianiem własnej opinii, ponieważ brak im wzorców na poziomie recepcji. Umiejętność tworzenia dłuższych wypowiedzi samodzielnych jest konieczna już na niższych poziomach nauczania języka, a przygotować do niej i rozwinąć ją może właśnie sprawność czytania tekstów uproszczonych.

BIBLIOGRAFIA

- Barthe, M., Chovelon, B. (2016), *Je vis en France. Vingt lectures faciles pour découvrir la civilisation française*, Grenoble: PUG.
- Cuq, J.-P., Gruca, I. (2017), *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*, Grenoble: PUG.

- Chodkiewicz, H. (2016a), *Słuchanie i czytanie w uczeniu się i nauczaniu języków obcych: zarys problemu*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 11–16.
- Chodkiewicz, H. (2016b), *Szczególne miejsce czytania w nauce języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 79–85.
- Dakowska, M. (2005), *Teaching English as a Foreign Language*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Day, R.R., Bamford, J. (2002), *Top ten principles for teaching extensive reading*, „Reading in a Foreign Language”, nr 14, s. 136–141.
- Gębał, P.E. (2006), *Realia i kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, [w:] E. Lipińska, A. Seretny (red.), *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas, s. 205–242.
- Hajduk-Gawron, W. (2013), *Arcydzieła literatury polskiej w praktyce glottodydaktycznej. Zaadaptować czytelnika i tekst*, [w:] W. Hajduk-Gawron, A. Madeja (red.), *Adaptacje I. Język – Literatura – Sztuka*, „Biblioteka Postscriptum Polonistycznego”, nr 3, s. 353–365.
- Komorowska, H. (2009), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Seretny, A. (2014), *Czytanie ekstensywne – tekst w perspektywie glottodydaktycznej*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 1(13), s. 11–25.

NETOGRAFIA

- Apprendre le Français, *Textes FLE*, < www.podcastfrancaisfacile.com/apprendre-le-francais/liste-des-textes-fle.html >, [dostęp: 12.09.2018].
- Pearson, *How are Pearson English Readers graded?*, < readers.english.com/about-readers/graded-readers >, [dostęp: 15.09.2018].
- Pearson, *Readers*, < readers.english.com/catalogue/readers?page=1 >, [dostęp: 12.09.2018].

DR MARIA CZEMPKA-WEWIÓRA Jej zainteresowania koncentrują się wokół zagadnień kognitywno-kulturowych oraz glottodydaktycznych, a także możliwości wykorzystania wiedzy i praktyki logopedycznej w procesie nauczania języka polskiego jako obcego. Współautorka 6. tomu serii *Czytaj po polsku*, zawierającego utwory Nataszy Goerke i Ryszarda Kapuścińskiego. Jest egzaminatorką w systemie certyfikacji języka polskiego jako obcego.

DR ANNA GAŁĘZIOWSKA-KRZYSTOLIK Romanistka i tłumaczka przysięgła języka francuskiego. Prowadziła kursy języka francuskiego w Ośrodku Alliance Française na Uniwersytecie Śląskim; od 2011 r. pracuje w Szkole Języka i Kultury Polskiej UŚ, gdzie uczy języka polskiego jako obcego. Interesuje się kształceniem socjokulturowym i nauczaniem kompetencji komunikacyjnych na lekcjach języka obcego. Prowadzi również zajęcia z zakresu etykiety i protokołu dyplomatycznego.

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

Improvisational Techniques

Group 3 of 4: Developing precisions

ROBERT PINE

In the previous group of exercises, thinking, speaking and understanding were challenged through the use of questions. We now expand language skills with an emphasis on precision for clarity of communication. Let us move to the declarative.

Clarity and precision in speaking requires the right words (vocabulary) arranged in the right way (grammar and syntax) to convey the right idea. In each of these exercises students are confronted with describing what something is, how something is done or why something should be. As in all improvisation, no one stands alone. There is a listener who interprets and acts upon or reacts to what the speaker is transmitting. Thus, as in real life, conversation is a team effort.

Keep off the Grass

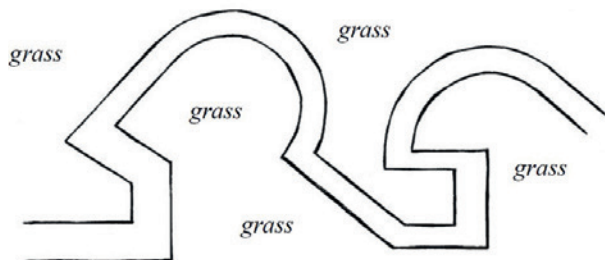
In this exercise the “Guide” must employ very clear, specific and precise vocabulary to accurately guide the hand movements of the “Listener”. The “Listener” must concentrate to understand the “Guide” and interpret, as best as possible, the instructions they are given for their hand movements.

When introducing the exercise, stress the options that are available to describe motion in addition to up/down, right/left. Refer to the points of the compass; movement toward and away from the “Listener”; expressing distance in measurement units such as millimeters or degrees; etc. Remind them that saying “draw a circle” or “draw an arc” is incomplete because it does not identify size and direction (clockwise or anti-clockwise). The hand of the “Listener” must move in a continuous line. The pen or marker never leaves the paper or the board. The “Listener” follows the instructions as heard. It is the responsibility

of the “Guide” to recognize any diversion from their instruction, call stop, and then reformulate their instruction from that point with the pen at that location to correct the error and continue.

PROCESS

Either divide the class into pairs, each pair working at a desk with a sheet of paper, or bring two students to the board. Blindfold the “Listener”. Then the “Guide” is presented the diagram of a path through a grass lawn, such as:



The objective is for the “Guide” to provide clear, complete and precise verbal instructions by which the “Listener” walks the path with their pen or marker, stepping on the grass as little as possible. “Listeners” and “Guides” can exchange roles to experience both sides of the exercise. When exchanging roles, present a new “path”.

Be sure the path has some angles other than 90 degrees, with some being reversals of direction, plus at least one curved section. The path should not be excessively wide, but not so narrow as to leave little room for error – 5 to 8 centimeters. You can vary it by ability, with more advanced students being confronted with a path at the lower end of that range.

When pairs of students work at their desks, after the blindfolding you distribute a diagram to each pair. After completion of the exercise each team raises their sheet to display the result to the class. When performed on the board, after the blindfolding you can draw the diagram or expose the diagram that was hidden behind a pull-down map or screen, or covered with a large piece of paper. In this case, be sure the diagram is large enough for the entire class to see.

Afterward, lead a discussion to judge what they learned. From the “Listener”, how did they feel about the instructions they were given? In what way, with what language, could it be improved to help them better walk the path? What did the “Guide” learn from the exercise? Which specific actions were the most difficult to describe? Why? How would they have described actions – especially circle and arcs – differently? If there was a problem with the vocabulary, how did the “Guide” work around the

problem? For those who participated in both roles, which was easier, being a “Listener” or a “Guide”? Why? Include the remainder of the class for their impressions.

Drawing Blindly

This is an advanced version of the preceding “Keep Off the Grass”. It moves from acting on a flat surface with a continuous line to representing something more complex... a three-dimensional object.

PROCESS

In this exercise the blindfolded “Listener” is directed by the “Guide” to draw a selected object. The object is chosen from something in the classroom or from among items brought by you to class for this lesson. Object should have good form and lines, with internal voids (such as ears on a vase or a handle on a purse) being a positive. Furthermore, rather than a smooth or undecorated surface, an object with surface details is a great addition in the attempt at faithful representation. It demands more linguistic agility from the “Guide”. The more advanced the students, the more complex the object that can be employed.

As in the previous exercise, this is done in pairs at their desks or at the board by two students with the class watching. Also as described in “Keep Off the Grass”, give general instructions on how to direct the action of the “Listener”. Additional to this exercise, because the complexity is increased with it no longer being a continuous line, it is necessary from time to time for the “Listener” to relocate the position of their pen or marker. Thus, instruct the “Guide” that not to have extraneous marks on the drawing, when a pen position requires relocation they must remember to instruct the “Listener” to “pen up” before relocation instructions are given, and to “pen down” when the desired new location is reached.

Unlike “Keep Off the Grass”, setting a time limit is advised. Five minutes is a good duration. Of course you can let it run longer if all is going well. Let them know accuracy is more important than completeness because accuracy better reflects how well the instructions are presented and understood.

At the end, each team displays their “guided” drawing against the original object. How well does the drawing compare to the original? Once again, lead a discussion based on questions presented under “Keep Off the Grass”.

Instrumental Instructions

In this exercise the “Doer” not only listens and follows instructions, he or she is allowed to ask questions when in doubt about what to do, which tool to use, or to suggest

a different way to proceed. Each scenario possesses its particular vocabulary – the collection of special words for tools, parts, ingredients, verbs of action, etc.

PROCESS

The exercise is performed by a team of two: one is the “Guide” and the other is the “Doer”.

Create a set of cards on which an activity is written on each card. Examples:

- *Change a bicycle tire;*
- *Darn a sock, starting with threading the needle;*
- *Cook a specific recipe (scramble an egg, make toast with jam);*
- *Check the level and add oil in a car;*
- *Buy a tram ticket at an automated kiosk.*

The “Guide” pulls a card from the deck; then shows the title of the exercise either:

- to you and the “Doer”. The class listens and watches to guess what action is taking place. This version is often better for young and early learners because the “Doer” knows what is to be done;
- to you only. This is more applicable to older or more advanced students because in this version both the “Doer” and the class are analyzing the instructions to uncover the action.

In proper sequence, the “Guide” provides the verbal instructions to perform specific actions to accomplish the activity. Be ready to note a missed step, such as the “Guide” forgetting to say “take the screwdriver” before saying “unscrew the screws”; or without first stating “fill a pot with x liters of water” before “bring a pot of water to a boil”. You should also note when two or more steps are contained in one instruction; as in real life they must be one at a time to avoid confusion.

During the instructions the class can call out what they think the instructions are accomplishing. The exercise is continued until the activity is completed, at which time the activity is revealed if it had not yet been identified. A discussion can follow.

Tour guides

This is an exercise for almost any number of students. It is best experienced in the real world while walking with students in an area around the school, in the city square or other location with many interesting sites to be described. It can also be performed easily in the classroom.

PROCESS

Inform your students that on an indicated day in the near future they will take you on a tour, with each student being

the tour guide for a particular sight. If an actual walking tour, you designate the area in which they choose the sights they will describe. If a classroom exercise, you can either distribute locations (cities, countries, etc.) or allow the group to select their location.

Each student selects something of interest to describe to you: the tourist. For example:

- a building of architectural merit;
- the spot of an historical event;
- a place used in a movie or TV show;
- their favorite ice cream shop;
- the restaurant where they first had pizza;
- where something memorable happened to them.

The idea is to pick something about which to create a short yet interesting presentation for a visiting friend or family member. They are to have their selection ready for the next class.

At the next class, review their selections. It is important to ensure there are no duplicates. In addition, if a walking tour, knowing the locations enables you to design an efficient route to be followed.

Between then and the day of the tour, each student develops their presentation in either fully written or in note form; whichever is comfortable for each student. Memorization is not required. During this time, ask if all is going well or if anyone needs assistance.

On the day of the tour, as the route is followed each student in turn is the guide describing their chosen location. It is their choice to read their written text, refer to notes, or present without text or notes. If it is presented in the classroom, they can provide pictures of the place they are describing. After each presentation, you and the students can ask a few questions of the guide or add comments or additional facts.

Nasa interview

This exercise focuses on using language to present a logical argument in support of a petition.

PROCESS

Prepare paper slips on which is written an occupation: gardener, barber, dentist, English teacher, karate expert, rock star, etc. Select three or four students to sit at the front facing the class. Also select several additional students who can remain at their desk, each of whom draws one of the slips and keeps it secret. Inform the students that NASA is seeking individuals with special skills to colonize another planet. A panel of judges (those at the front) will interview applicants (those who drew a slip) for the last remaining open position to participate in this chance of a lifetime.

Provide a few moments for the applicants to prepare the points of their argument in support of why their particular occupation is the most valuable to the success of this space mission and therefore should be selected. Each student has two minutes to plead their case. Following their presentation the judges can challenge with questions about their reasons, applicability to the mission, etc. Then, on a small slip of paper, each judge independently records their score for that occupation on a scale of 10 (highest) to 1 (lowest). They pass their scores to you to be tallied and recorded.

At the end, the student with the highest total score is selected by NASA. In the event of a tie, these students are each given one minute to refine their presentation. This time they are scored by the entire class with show of hands.

As in earlier exercises, lead a discussion. What are the important points when making an argument for something? How do structure and organization impact the listener and their decision? How is it made compelling? What role did the vocabulary that was used affect the strength or weakness of an argument? Why were some presentations more powerful and convincing than others? Do they agree with the final decision...why or why not?

Elevator speech

Let us now have the students use themselves as the subject of an exercise, the one that they will apply in their future careers. In the “Elevator Speech” they focus on brevity, but brevity with high informational content delivered in a calm, natural manner that hides its prepared nature.

PROCESS

- Describe the “Elevator Speech” concept: A brief but impactful speech upon an unplanned meeting by which one promotes the key ideas about oneself or a product, service or project that leaves a lasting positive impression in the mind of the listener. The name comes from the goal to make a memorable impression on someone of importance in the brief time of a serendipitous meeting in an elevator ride between floors – some 15 to 45 seconds.
- Discuss how the “Elevator Speech” in business is much the same as when meeting anyone for the first time. During those few moments, what will you say about yourself, and how will you say it, to make a positive impression on the listener without appearing self-centered?

- Begin with each student making a list of the things about themselves they believe to be important and that will be of interest to other people: where they are from; the school they attend; what they are studying; their hobbies, likes in movies and music, etc. The more points the better. All of them will not be used, but the longer the list the greater the choices.
- From this they develop and write a short text with an opening line, a development section, and a solid close. This is the first draft. Count and record the number of words. Then they begin the fine tuning:
 - how many words can be eliminated because they are not necessary for structure, are not strong points, or are irrelevant or distracting?
 - keep it simple and unpretentious. Use long Latin derived words sparingly. Where can a one or two syllable word substitute well for a word of three, four or five syllables?
 - where can you substitute two or three words for a long phrase?
 - if a phrase or sentence does not flow smoothly from the lips, rewrite or drop it;
 - how many words, such as conjunctions, can be replaced with a pause?

In total, what can be done to whittle down the word count to a point that still carries all the key ideas? With each review, make a note of the decreasing word count.

- Provide a few days for students to develop, refine, and most importantly to practice speaking it – aloud! When practicing aloud:
 - hearing it reinforces memorizing and speaking it;
 - speaking it aloud trains the physical aspect of making the speech;
 - practice results in a speech that rolls off tongue; that appears to be spontaneous.
- They time their speech. Aim for about 30 seconds. It is far better to reduce word count and use words with fewer syllables than to increase the speed of speaking. Slower...is calmer...is friendlier.
- Perform the exercise by having students give their “elevator speech” to the class; or have two or more students meet and exchange introductions; or have students present in sequence to the next person in their row.

- Afterward lead a discussion. What worked? What did not work? Did they feel their speech went smoothly and naturally? What would they change? Could any speeches be shortened further? Did the listeners receive enough interesting information? Did the speaker convey confidence? When and how might they use this today? How will this apply to their careers? Etc.

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

Przydatność fonetyki w procesie przyswajania pozostałych podsystemów języka

MIECZYŚLAW GAJOS

Fonetyka rzadko gości na lekcjach języka obcego, a jej nauczanie kojarzy się najczęściej ze żmudnymi, monotonnymi ćwiczeniami. Rzadko też dostrzega się przydatność fonetyki w opanowywaniu słownictwa, gramatyki czy ortografii obcojęzycznej. Ponieważ język funkcjonuje jako zintegrowana całość wszystkich tworzących go podsystemów, warto zastanowić się nad relacjami zachodzącymi między nimi. Czy zatem wiedza i umiejętności z zakresu fonetyki mogą być przydatne w lepszym zrozumieniu i opanowaniu innych elementów języka oraz w doskonaleniu kompetencji komunikacyjnej ucznia?

Na zjawisko marginalizacji fonetyki w procesie glottodydaktycznym oraz potrzeby reintegracji i systematycznej pracy nad rozwijaniem kompetencji fonologicznej uczniów zwróciły uwagę w końcu XX w. m.in. Champagne-Muzar i Bourdages (1998). Wychodząc z założenia, że w procesie komunikacji elementy segmentalne i suprasegmentalne pełnią funkcję dystynktywną i pozwalają na pełniejszy przekaz znaczeń w wypowiedzeniach ustnych, autorki przygotowały bardzo pomocne dla nauczycieli języka francuskiego, przystępne kompendium wiedzy z zakresu fonetyki, które zawiera nie tylko propozycje przydatne do opracowania programu kursu fonetyki, ale także wiele prostych i skutecznych pomysłów dotyczących metodyki jej nauczania na lekcjach języka obcego. Obejmują one ćwiczenia, techniki korekcyjne oraz zagadnienia dotyczące ewaluacji kompetencji fonologicznej.

Z moich badań i obserwacji dotyczących miejsca fonetyki w nauczaniu języków obcych w polskim systemie oświatowym (Gajos 2010; 2015) również jasno wynika, że zarówno kształtowaniu słuchu fonematycznego uczniów, jak i nabywaniu umiejętności poprawnej wymowy wraz z opanowywaniem elementów prozodycznych poświęca się zdecydowanie za mało czasu. W badaniach ankietowych przeprowadzonych w latach 2014–2016 wśród studentów łódzkiej romanistyki oraz Nauczycielskiego Kolegium Języka Francuskiego Uniwersytetu Warszawskiego respondenci pytani o to, co według nich jest najważniejsze w nauce języka obcego, wymieniali najczęściej znajomość leksyki oraz gramatyki.

Tendencja ta utrzymuje się od dawna i dotyczy nie tylko języka francuskiego. Również nauczyciele innych języków obcych pytani o czas poświęcany na lekcjach na poszczególne podsystemy języka i sprawności językowe, umieszczają fonetykę i ortografię na najdalszych pozycjach. Z wcześniejszych badań (Jaroszewska 2010) wynika, że aż 92 proc. absolwentów liceów ogólnokształcących rozpoczynających studia na romanistyce Uniwersytetu Łódzkiego nigdy nie korzystało z materiałów do nauczania fonetyki. Dotyczy to zarówno materiałów podręcznikowych, jak i innych materiałów do nauczania

fonetyki dostępnych na rynku księgarskim lub w zasobach internetowych.

Według badań ankietowych przeprowadzonych w grupie 90 nauczycieli języka angielskiego wszystkich typów szkół regionu wielkopolskiego „w hierarchii ważności ponad 66% badanych plasuje fonetykę dopiero na 4 lub 5 miejscu po innych aspektach języka takich jak gramatyka, słownictwo, mówienie czy rozumienie” (Wrembel 2002: 32).

O miejscu, jakie zajmuje fonetyka spośród innych podsystemów języka w praktyce glottodydaktycznej, może świadczyć zainteresowanie tą problematyką polskich naukowców. W dwóch tematycznych tomach „Neofilologia”, czasopisma Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego w Polsce, poświęconych podsystemom języka w praktyce glottodydaktycznej, które ukazały się pod moją redakcją naukową (Gajos 2014; 2015), na 15 publikacji tylko trzy artykuły były poświęcone zagadnieniom fonetyczno-fonologicznym (Piegzik 2014; Gajos 2015; Szałek 2015). Dwa pierwsze dotyczyły fonetyki języka francuskiego, trzeci – języka hiszpańskiego. Tymczasem dobre opanowanie podsystemu fonetycznego języka sprzyja poprawności i skuteczności komunikacyjnej na poziomie sprawności rozumienia ze słuchu oraz mówienia. Oczywiście pozostałe sprawności również pozostają w bezpośredniej korelacji i współzależności z foniczną stroną języka. Podsystem foniczny jest także ściśle powiązany w całość z pozostałymi podsystemami języka.

Przyglądając się z bliska funkcjonowaniu języka, łatwo zauważymy, że nie może być skutecznej akwizycji leksyki czy gramatyki języka obcego bez znajomości fonetyki. Poprawna percepcja i artykulacja dźwięków to także podstawa nabywania kompetencji ortograficznej, która pozwala na utrwalanie mowy w piśmie oraz na przechodzenie od języka pisanego do mówionego w procesie głośnego czytania. Wszystkie podsystemy języka są ze sobą nierozzerwalnie powiązane i tworzą integralny system, którego znajomość zapewnia poprawną i przez to w pełni efektywną realizację aktu komunikacji językowej.

Celem tego artykułu jest zatem wskazanie na przydatność fonetyki w opanowywaniu innych podsystemów języka, nabywaniu sprawności językowych oraz kompetencji komunikacyjnej. Pragnę zainteresować nauczycieli wybranymi zagadnieniami fonetycznymi, którzy dość niechętnie i z rezerwą podchodzą do zajęć z fonetyki, koncentrując swoją uwagę i uwagę uczniów na innych, „bardziej przydatnych” aspektach nauczanego języka.

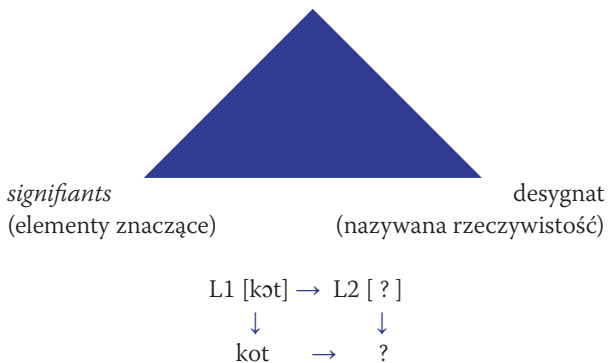
Fonetyka a przyswajanie słownictwa

Każdy wyraz ma nie tylko swoje znaczenie (znaczenia), ale także słowoformy mówione i pisane, które de Saussure

(1972) nazywa elementami znaczącymi (*signifiants oraux et écrits*). Tak więc nauczanie i uczenie się słownictwa oraz kształtowanie kompetencji leksykalnej to również opanowywanie poprawnej percepcji fonicznych form wyrazowych i ich poprawna artykulacja na poziomie segmentalnym (wymowa głosek) oraz suprasegmentalnym (akcent wyrazowy).

Ucząc się słownictwa języka obcego, uczymy się przede wszystkim nowych *signifiants*, przypisujemy nowe słowoformy pojęciom zinterioryzowanym w trakcie akwizycji języka ojczystego. Tak więc do magazynu pamięci, w którym znajdują się słowa rodzime, wprowadzamy nowe nazwy, mające odmienne brzmienie i odmienny zapis graficzny. Istotę uczenia się słownictwa obcojęzycznego można zilustrować bardzo prostym schematem, który odwołuje się do teorii znaku:

signifié (pojęcie = element znaczony) <KOT>



Uczeń poznaje zatem foniczną formę wyrazu [ʃa], uczy się ją percypować oraz rozpoznawać, a następnie, imitując wzorzec wymowy, nabywa umiejętność poprawnej artykulacji danej jednostki. Kolejną trudnością do pokonania jest przypisanie odpowiednim fonomom w języku obcym grafemów, które pozwalają przejść od języka mówionego do języka pisanego. A więc w powyższym przykładzie uczeń odkrywa, że głoskę [ʃ] transkrybujemy dwuznakiem *ch*, czyli inaczej niż w języku polskim, głoskę *a* zapisujemy przy użyciu tej samej litery, co w języku polskim – *a*, i wreszcie uczeń odkrywa, że francuski *kot* w języku pisanim ma jeszcze *t*, podobnie jak polski *kot*, ale grafem *t* nie jest wymawiany. Wprowadzając na lekcji języka obcego słowo *chat*, nie musimy już tłumaczyć uczniowi, co to jest kot, czym się różni od psa czy innych ssaków mających cztery nogi i ogon. Pojęcie kota zostało przyswojone wraz z rozwojem ontogenetycznym dziecka. Oczywiście zdarza się czasami, że wyraz obcojęzyczny może mieć więcej znaczeń niż odpowiadający mu wyraz

w języku ojczystym. W takiej sytuacji konieczne będzie przyswojenie sobie całego znaku językowego, a więc również nowego pojęcia.

W wypadku naszego *kota* można na przykład zauważyć, że znaczenie podstawowe jest takie samo w języku polskim i francuskim, ale w związkach wyrazowych nie zawsze możemy postawić znak równości między *kotem* polskim a *kotem* francuskim. Porównajmy: pol. *mieć kota* (w znaczeniu podstawowym) = fr. *avoir un chat*, ale pol. *mieć kota* (w znaczeniu: *być stukniętym*) to w języku francuskim: *être dingue*. Zarówno po polsku, jak i po francusku można *kupić kota w worku* / *acheter un chat en poche*, z tym że we francuskim wyrażeniu *worek* zamienia się w *kieszeń*. Francuskie dzieci, które brzydko piszą, bazgrzą, *piszą jak kot*: *écrire comme un chat*, w polskim odpowiedniku tego wyrażenia *kot* jest *kurą* i mówimy: *pisać jak kura pazurem*. Z kolei francuskie wyrażenie *avoir un chat dans la gorge* (dosł. *mieć kota w gardle*) tłumaczymy jako: *mieć chrypkę*.

Uczenie się wyrazów obcojęzycznych, kiedy poznajemy nie tylko słowoformy, ale także kryjące się za nimi, nieznanne do tej pory elementy rzeczywistości, i tworzymy nowe pojęcie, następuje również wtedy, gdy zapoznajemy się z przedmiotami, ze zjawiskami, z wydarzeniami kulturowo nam obcymi. Doskonałym przykładem są nazwy potraw typowo francuskich, które nie występują w menu Polaków. *Tartiflette*, *bûche de Noël*, *galette des rois* czy chociażby *bouillabaisse* wymagają wyjaśnienia, omówienia, a najlepiej spróbowania.

Przyswajanie słownictwa obcojęzycznego wymaga bardzo starannego opanowania wymowy i pisowni, co zapewnia poprawną i skuteczną komunikację językową. Przyjrzyjmy się kilku przykładom, w których „podmianna” głoski może być źródłem licznych błędów i nieporozumień lub sytuacji śmiesznych, czasem nawet przykrych czy żenujących dla nadawcy bądź odbiorcy komunikatu.

Francuskie wyrazy *lent* i *long* różnią się w wymowie jedynie nosówką. A zatem ich znaczenie może zostać poprawnie odkodowane w ciągu fonicznym, jeśli samogłoska nosowa będzie właściwie percypowana. Poprawna artykulacja francuskich samogłosek nosowych również pozwoli nadawcy komunikatu na przekazanie odbiorcy odpowiedniego znaczenia, zgodnie z jego intencją.

Il est long. ≠ Il est lent.
Jest długi. ≠ Jest powolny.

Podobnie jest w zestawieniu wyrazów różniących się w wymowie brzmieniem spółgłosek, z których jedna jest dźwięczna, a druga bezdźwięczna:

C'est du poisson. ≠ C'est du poison.
To jest ryba. ≠ To jest trucizna.

Można byłoby mnożyć przykłady opozycji leksykalnych, w których różnica znaczenia wynika z prostej opozycji fonologicznej.

[y] : [u] *tu ≠ tout*
 ty ≠ wszystko

sûr ≠ sourd
pewny ≠ głuchy

rue ≠ roue
ulica ≠ koło

[s] : [z] *dessert ≠ désert*
 deser ≠ pustynia

baisser ≠ baisser
obniżać ≠ uprawiać seks

coussin ≠ cousin
poduszka ≠ kuzyn

[ɛ] : [œ] *serre ≠ sœur*
 szklarnia ≠ siostra

l'air ≠ l'heure
powietrze ≠ godzina

père ≠ peur
ojciec ≠ strach

W niektórych językach, na przykład rosyjskim czy włoskim, odnajdziemy pary słów, których znaczenie zmienia się w zależności od miejsca akcentu wyrazowego.

ros. *за́мок ≠ замо́к*
 zamek (budowla) ≠ zamek (w drzwiach)

мы́ка ≠ мы́ка
mąka ≠ męka

wł. *ancóra ≠ áncora*
 jeszcze ≠ kotwica

léggere ≠ leggére
czytać ≠ lekki

ang. *import* ≠ *impórt*
import ≠ *importować*

insult ≠ *insúlt*
zniewaga ≠ *znieważać*

Fonetyka a przyswajanie gramatyki

Znajomość i respektowanie reguł oraz poprawności fonetycznej są ważne nie tylko w procesie przyswajania słownictwa obcojęzycznego, ale bywają także bardzo pomocne w nauce gramatyki języka obcego, zwłaszcza w tych kontekstach, w których opozycje funkcjonalne opierają się na opozycjach fonologicznych. Przykładem może być język francuski, w którym bardzo często formalne opozycje rodzaju męskiego i żeńskiego oparte są w języku mówionym na opozycji fonologicznej:

bezdźwięczne [f] : dźwięczne [v]

Ce sont des veufs. : *Ce sont des veuves.*
To są wdowcy. : *To są wdowy.*

neuf : *neuve*
nowy : *nowa*

wymowa nosowa : wymowa ustna (po denazalizacji)

[ɛ̃] : [ɛn] : [in]
chien : *chienne* *pies* : *suka*
cousin : *cousine* *kuzyn* : *kuzynka*
parisien : *parisienne* *paryski* : *paryska*
voisin : *voisine* *sąsiedni* : *sąsiednia*

[ã] : [an]
gitan : *gitane* *cygan* : *cyganka*
paysan : *paysanne* *wieśniak* : *wieśniaczka*
persan : *persane* *perski* : *perska*

[ø] : [ɔn]
baron : *baronne* *baron* : *baronowa*
lion : *lionne* *lew* : *lwica*
bon : *bonne* *dobry* : *dobra*
con : *conne* *debilny* : *debilna*

Poprawna percepcja i artykulacja opozycji samogłoskowej [ø] : [e] w języku francuskim jest z kolei niezbędna w odróżnianiu form liczby pojedynczej od liczby mnogiej. Dotyczy to zwłaszcza rzeczowników i przymiotników, których wymowa w liczbie pojedynczej i mnogiej, a jednym wyróżnikiem liczby

gramatycznej jest staranna wymowa determinantów poprzedzających grupę nominalną:

le : *les*
Le billet d'avion est cher. : *Les billets d'avion sont chers.*
Bilet lotniczy jest drogi. : *Bilety lotnicze są drogie.*
ce : *ces*
Ce garçon chante bien. : *Ces garçons chantent bien.*
Ten chłopiec dobrze śpiewa. : *Ci chłopcy dobrze śpiewają.*

W powyższych przykładach orzeczenie, które ma dwie różne formy graficzne, ale tę samą formę foniczną, również nie pozwala na identyfikację liczby gramatycznej. Dowodzi to, jak ważna jest poprawna percepcja słuchowa i poprawna wymowa dla rozróżnienia obu form.

Fonetyka a ortografia

Trudno nie zauważyć także ścisłych związków występujących między fonetyką a ortografią. Dotyczy to zwłaszcza tego segmentu francuskiego systemu ortograficznego, który pozwala na bezpośrednie przejście od fonemu do grafemu. Tę jego część tworzą fonogramy. Typy grafemów w systemie graficznym języka francuskiego zostały szczegółowo omówione w opracowaniach Catach (1986) i Gajosa (1999).

Poniżej prezentujemy trzy przykłady imion francuskich, w których zapisie występują wyłącznie fonogramy: proste bądź złożone.

[mark]	[ʃatal]	[marsel]
<i>Marc</i>	<i>Chantal</i>	<i>Marcel</i>

Znajomość relacji fonogramicznych jest w dużym stopniu zależna od percepcji słuchowej (Gajos 1999). Jednostka foniczna źle percypowana bywa źródłem częstych błędów na poziomie zapisu graficznego słowa. Błędnie percypowanym fonemom przypisywane są błędne grafemy (fonogramy). Jeżeli np. uczeń nie odróżnia w warstwie fonicznej [u] od [ø] i postrzega [ø] jako [u], to może przypisać samogłosce [ø] grafem *ou* zamiast grafemu *eu*. Może to spowodować całkowitą zmianę sensu wypowiedzenia:

Ils sont deux. uczeń słyszy > [ilsødu]
i przypisuje fonemowi [ø] grafem *ou* > *Ils sont doux.*

Przy takiej „podmianie” grafemu następuje całkowita zmiana sensu wypowiedzenia:

Ils sont deux. : *Ils sont doux.*
Jest ich dwóch. : *Oni są łagodni.*

Warto zatem od samego początku procesu dydaktycznego i na każdym jego poziomie uświadamiać i przypominać uczącym się języka obcego, że nauka fonetyki nie jest sztuką samą dla siebie, ale jest niezwykle przydatna w opanowywaniu innych podsystemów języka: leksyki, gramatyki czy ortografii. Nauczyciel powinien zatem tak pokierować pracą swoich uczniów, aby dostrzegli oni związki między zmianą wymowy a znaczeniem wyrazu oraz jego formą graficzną i gramatyczną. Zaprezentowane w tym artykule przykłady jednoznacznie wskazują na przydatność fonetyki w kształtowaniu pełnej kompetencji lingwistycznej ucznia.

BIBLIOGRAFIA

- Catach, N. (1986), *L'orthographe française*, Paris: Nathan.
- Champagne-Muzar, C., Bourdages, J. (1998), *Le point sur la phonétique*, Paris: CLE international.
- Conseil de l'Europe (2003), *Cadre européen commun de référence pour les langues*, Paris: Didier.
- de Saussure, F. (1991), *Kurs językoznawstwa ogólnego*, Warszawa: PWN.
- Gajos, M. (1999), *Dydaktyka ortografii dźwięku języka obcego na przykładzie języka francuskiego*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Gajos, M. (2010), *Podsystemy języka w praktyce glottodydaktycznej: fonetyka*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Gajos, M. (red.) (2014), *Podsystemy języka w praktyce glottodydaktycznej*, „Neofilolog”, nr 43(2).
- Gajos, M. (red.) (2015), *Enseignement/apprentissage des sous-systèmes des langues romanes*, „Neofilolog”, nr 44(1).
- Gajos, M. (2015), *Les étudiants polonophones face aux voyelles nasales françaises*. „Neofilolog”, nr 44(1), s. 21–37.
- Jaroszevska, T. (2010), *L'enseignement de la phonétique française aux étudiants de la Philologie romane de Łódź: quelques propositions de démarche pédagogique*, [w:] T. Jaroszevska (red.), *Le française dans l'enseignement scolaire et universitaire*, Łask: Oficyna Wydawnicza LEKSEM, s. 135–146.
- Léon, P. (1992), *Phonétisme et prononciations du français. Avec des travaux pratiques d'application et leurs corrigés*, Paris: Nathan Université.
- Piegzik, W. (2014), *Wpływ umuzykalnienia na przyswajanie podsystemu fonicznego u uczących się języków obcych: wyniki badania*, „Neofilolog”, nr 43(2), s. 165–179.
- Szałek, J. (2015), *Principales problemas metodológicos en la enseñanza del subsistema fonético-fonológico español en el ámbito de los estudios universitarios polacos*, „Neofilolog”, nr 44(1), s. 9–20.
- Wrembel, M. (2002), *Miejsce fonetyki języka angielskiego w szkole – implikacje dla kształcenia nauczycieli*, [w:] W. Sobkowiak, E. Waniek-Klimczak (red.), *Dydaktyka fonetyki języka obcego*, „Neofilologia. Zeszyty Naukowe”, t. 2, Płock: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Płocku, s. 29–40.

PROF. ZW. DR HAB. MIECZYŚLAW GAJOS Romanista, pracownik naukowy Instytutu Romanistyki Uniwersytetu Łódzkiego. Specjalizuje się w językoznawstwie stosowanym i glottodydaktyce. Ma bardzo bogaty i różnorodny dorobek naukowy, który obejmuje przeszło 100 pozycji.

Nowa podstawa programowa w świetle kompetencji kluczowych

Refleksyjne wdrażanie podstawy programowej z zakresu języka obcego nowożytnego w szkołach ponadpodstawowych

ANNA ABRAMCZYK

Od 1 września 2019 r. w szkołach ponadpodstawowych zaczęła obowiązywać nowa podstawa programowa. Z punktu widzenia zapewnienia sprawnej i zgodnej z obowiązującymi przepisami pracy szkoły pytanie o zakres zmian w stosunku do obecnie obowiązującej podstawy jest jak najbardziej zasadne. Nie jest jednak kluczowe. Celem nadrzędnym niniejszego tekstu jest zmiana sposobu postrzegania nowej podstawy.

Podstawie programowej przyjrę się przez pryzmat kształtowania kompetencji kluczowych, bynajmniej nie dlatego, że to ostatnio pojęcie w edukacji modne (m.in. za sprawą projektów unijnych), tylko z tego powodu, że gdy na swoich szkoleniach skłaniałam nauczycieli do refleksji i proszę, żeby powiedzieli, czego chcieliby nauczyć swoich uczniów, jeśli sami mogliby określić cele i treści kształcenia, to wymieniają m.in.: samodzielność, kreatywność, odpowiedzialność, logiczne myślenie, umiejętność współpracy, „to, co przydatne i potrzebne w życiu”.

Kompetencje kluczowe, czyli jakie?

Moi rozmówcy wskazują zatem wprost na kompetencje kluczowe, które zostały na nowo zdefiniowane w dokumencie Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. (zalecenie Rady UE 2018). W dokumencie opisano ich osiem:

- kompetencje w zakresie rozumienia i tworzenia informacji;
- kompetencje w zakresie wielojęzyczności;
- kompetencje matematyczne oraz kompetencje w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii;
- kompetencje cyfrowe;
- kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie umiejętności uczenia się;
- kompetencje obywatelskie;
- kompetencje w zakresie przedsiębiorczości;
- kompetencje w zakresie świadomości i ekspresji kulturalnej.

Przyjęte przez Unię Europejską kompetencje wpisują się w koncepcję całościowego uczenia się, są komplementarne, niehierarchiczne, ponadprzedmiotowe i **kluczowe**, czyli najistotniejsze, najważniejsze. Skoro zatem nauczyciele deklarują chęć kształtowania takich kompetencji u swoich uczniów, to zasadne jest przyjrzenie się podstawie programowej właśnie przez pryzmat tej możliwości. Profesor Stefan M. Kwiatkowski wskazuje, że kompetencje to efekty uczenia się uzyskane w edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej. W ich skład wchodzi: „wiedza [...], umiejętności [...] i kompetencje społeczne,

rozumiane jako zdolność do projektowania i kształtowania własnego rozwoju oraz autonomicznego i odpowiedzialnego udziału w życiu społecznym i zawodowym” (Kwiatkowski 2018: 16). A zatem na każdą kompetencję składają się: określona wiedza, umiejętności i postawy. W szkole jako instytucji edukacyjnej znajdziemy odniesienie do wszystkich wymienionych elementów: uczniowie nabywają wiedzę, rozwijane są określone umiejętności i buduje się postawy.

W procesie edukacji językowej są kształtowane przede wszystkim dwie kompetencje – w zakresie wielojęzyczności oraz rozumienia i tworzenia informacji. Definicję obu możemy wprost odnieść do wymagań ogólnych z podstawy programowej. Nabywania wiedzy dotyczy zapis o dysponowaniu przez ucznia określonym zakresem środków językowych (leksyka, gramatyka, fonetyka, ortografia)¹. W warstwie umiejętności wskażemy działania językowe: rozumienie i tworzenie informacji, reagowanie, przetwarzanie – w mowie i piśmie. Wśród postaw będą to m.in. otwartość na bogactwo i różnice kulturowe oraz ciekawość poznawcza, którą niemiecki filozof Peter Sloterdijk (Kahl [b.r.]) uważa za element warunkujący efektywne poznanie kognitywne. Według niego uczeń ma być ciekaw wiedzy, otwarty na jej poznanie i ma czerpać z tego poznania radość.

Kompetencje kluczowe w podstawie programowej – język obcy nowożytny

Odniesienie do unijnego dokumentu znajdziemy w podstawie programowej nie tylko w części dotyczącej celów i treści przedmiotu. Zostało ono mocno wyeksponowane również w zadaniach szkoły na trzecim etapie edukacyjnym i w warunkach realizacji podstawy programowej. Realizacja zadań szkoły na każdym etapie jest obowiązkiem wszystkich nauczycieli danej klasy, niezależnie od nauczanego przedmiotu. Zawarte w podstawie programowej zadania wpisują się idealnie w opis kompetencji kluczowych z zalecenia Rady Unii Europejskiej. **Za najważniejsze umiejętności², do kształcenia których zobligowani są nauczyciele na trzecim etapie edukacyjnym, uznano kształcenie u uczniów umiejętności służących kognitywnemu poznaniu, myśleniu i czytaniu, jak również:**

- umiejętność komunikowania się w języku ojczystym i w językach obcych;
- kreatywne rozwiązywanie problemów z różnych dziedzin, ze świadomym wykorzystaniem metod

i narzędzi wywodzących się z informatyki, w tym programowania;

- umiejętność sprawnego posługiwania się nowoczesnymi technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, w tym dbałość o poszanowanie praw autorskich i bezpieczne poruszanie się w cyberprzestrzeni;
- umiejętność samodzielnego docierania do informacji, dokonywania ich selekcji, syntezy oraz wartościowania, rzetelnego korzystania ze źródeł;
- nabywanie nawyków systematycznego uczenia się, porządkowania zdobytej wiedzy i jej pogłębiania;
- umiejętność współpracy w grupie i podejmowania działań indywidualnych.

Kształtowanie u uczniów powyższych kompetencji jest możliwe m.in. dzięki stosowaniu przez nauczycieli określonych metod i technik pracy. Nowa podstawa programowa zawiera rekomendacje dla nauczycieli w tym zakresie, a w części *Warunki i sposób realizacji podstawy programowej*³ jednoznacznie wskazuje pożądany kierunek dydaktycznego postępowania nauczyciela. Ta część dokumentu zasługuje, w mojej opinii, na głębszą refleksję.

Jako nadrzędny cel kształcenia językowego wskazano **komunikację**. Osiągnięcie tego celu to nic innego jak kształtowanie kompetencji kluczowych w zakresie wielojęzyczności, rozumienia i tworzenia informacji, ale także kompetencji osobistych i społecznych. Prowadzenie zajęć z języka obcego nowożytnego powinno się odbywać w odpowiednio wyposażonej sali, z dostępem do pomocy dydaktycznych (słowniki, odtwarzacz płyt CD itp.), w tym komputera ze stałym łączem internetowym, co ma umożliwić używanie technologii informacyjno-komunikacyjnych, a zatem kształtowanie **kompetencji cyfrowych**.

Warunki realizacji podstawy powinny również sprzyjać pracy w parach i grupach, autorzy założyli więc kształtowanie na zajęciach z języka obcego również **kompetencji społecznych** (komunikacja, interakcja, współpraca). Z kolei zapis o „stwarzaniu sytuacji edukacyjnych sprzyjających poznawaniu i rozwijaniu przez uczniów własnych zainteresowań oraz pasji” wskazuje na **kompetencje osobiste**, a zapis: „zachęcanie uczniów do samooceny własnej pracy i stosowania różnych technik służących uczeniu się” – **kompetencji uczenia się**.

Autorzy nowej podstawy programowej proponują jej realizację z „wykorzystaniem filmów, zasobów internetu, książek (np. uproszczonych lektur), komunikatorów i mediów społecznościowych” oraz organizowanie wydarzeń

1 Por. *Podstawa programowa 2018 – język obcy nowożytny*, s. 15, [online] <bit.ly/2kHMdIZ>.

2 Tamże, s. 7–8.

3 Por. tamże, s. 94–96.

związanych z językami obcymi. Mogą to być np. „konkursy, wystawy, seanse filmowe, spotkania czytelnicze, dni języków obcych, zajęcia teatralne, udział w programach europejskich typu eTwinning”, które są niewątpliwie szansą na kształtowanie kompetencji w zakresie przedsiębiorczości, świadomości i ekspresji kulturalnej, kompetencji: cyfrowych, uczenia się, obywatelskich i oczywiście w zakresie wielojęzyczności oraz rozumienia i tworzenia informacji.

W rozporządzeniu o podstawie programowej nie mogło zabraknąć odniesienia do kształtowania u uczniów określonych postaw. Na lekcjach języka obcego „rozwijana ma być wrażliwość międzykulturowa oraz postawy ciekawości, tolerancji i otwartości wobec innych kultur”. Zajęcia z języka obcego powinny skłaniać uczniów do refleksji i „stosowania odniesień do kultury, tradycji i historii kraju pochodzenia uczniów”, a zatem ma być na nich kształtowana **kompetencja obywatelska**.

Dotąd nie wymieniałam tylko – określonych w dokumencie unijnym – **kompetencji matematycznych** i tych **w zakresie nauk przyrodniczych, technologii i inżynierii**, ale i do nich znajdziemy odniesienie w podstawie: „Kształcenie w zakresie języka obcego nie odbywa się w edukacyjnej próżni – powinno ono wspierać i być wspierane przez kształcenie w zakresie pozostałych przedmiotów oraz umiejętności ogólnych”. Ponadto dokument wskazuje na metodę projektu, która sprzyja całościowemu kształtowaniu właściwie wszystkich kompetencji kluczowych.

Kształtowanie kompetencji kluczowych a skuteczna lekcja języka niemieckiego

Przy zastosowaniu powyższych rekomendacji lekcje języka obcego nowożytnego będą przestrzenią wszechstronnego rozwoju ucznia i kształtowania kompetencji kluczowych, idealnie wpiszą się również w model skutecznej i atrakcyjnej dla uczniów dydaktyki. Martin Wellenreuther, autor popularnego w Niemczech podręcznika dla adeptów zawodu nauczyciela, zauważa, że wizja optymalnej lekcji została precyzyjnie określona: „Dobra lekcja to lekcja ukierunkowana na działanie, prowadzona z wykorzystaniem metod problemowych, wykorzystująca wszystkie zmysły, w której przebieg jest wkalkulowany czas na samodzielne odkrywanie przez ucznia tajemnic wiedzy, a nawet współdecydowanie o treściach lekcji. W krajobraz dobrej lekcji wpisują się ponadto: koncentracja na osobie ucznia oraz praca w grupach, dzięki której uczniowie uczą się współdziałania. Status kompetencji społecznych plasuje się w modelu optymalnej lekcji dość wysoko, za to dewaluacji ulega rola nauczyciela jako źródła wiedzy. Przekazywanie wiedzy jest właściwie czynnością poboczną, nauczyciel staje się doradcą ucznia, który

w przedstawionych warunkach jest wysoko zmotywowany do uczenia się i czerpie radość z lekcji” (Wellenreuther 2007). Porównanie teoretycznej, modelowej lekcji z założeniami kształtowania kompetencji kluczowych wskazuje na ich koherentność.

Przyjrzyjmy się zatem konkretnym scenariuszom lekcji języka niemieckiego zamieszczonym niżej, które opracowałam w roku szkolnym 2018/2019 adekwatnie do założeń nowej podstawy programowej. Oceńmy sami, czy rzeczywiście sprzyjają kształtowaniu kompetencji kluczowych, a jeśli tak, to jakich. Są to lekcje (m.in. powtórzeniowa) z różnych zakresów tematycznych, które wpisują się w *Warunki i sposób realizacji podstawy programowej* (praca w grupach, zastosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych, podmiotowość ucznia, kreatywność).

Podsumowanie

Jak widać na zaprezentowanych przykładach lekcji, dbałość o eklektyzm metodyczny (różne techniki pracy, urozmaicone formy socjalne oraz pomoce dydaktyczne) to przyczynę do kształtowania wszystkich kompetencji kluczowych na lekcjach języka obcego. Spojrzenie na podstawę programową przez pryzmat kompetencji to szansa na pozytywną zmianę i przypomnienie sobie filarów edukacji określonych przez UNESCO: „Uczyć się, aby wiedzieć więcej, aby działać, aby żyć w społeczeństwie, aby być” (Delors 1998). Zredefiniowanie celów kształcenia może dokonać się niejako przy okazji wprowadzania nowej podstawy programowej do szkół ponadpodstawowych, pod warunkiem że nauczyciele świadomie nastawią się na kształtowanie kompetencji kluczowych, a treści określone przez podstawę programową będą ku temu pretekstem.

Dokument rozporządzenia o podstawie programowej zachował strukturę obecnie obowiązującej podstawy, czyli cele są opisane jako wymagania ogólne, a treści jako wymagania szczegółowe. W zależności od typu szkoły i realizowanego na poziomie szkolnictwa ponadpodstawowego wariantu podstawy (III.1.P, III.1.R, III.2.0, III.2, III.DJ), nauczyciel ma do omówienia z uczniami od 14 do 15 zakresów leksykalnych z wyszczególnionymi przykładowymi aspektami tych zakresów, przy czym wiedza o krajach nauczanego obszaru językowego została ujęta poza zakresami leksykalnymi. Powinna być przekazywana przy okazji realizacji wszystkich zakresów, w kontekście wiedzy o kraju ojczystym (kompetencja interkulturowa).

Dokument wskazuje ponadto jednoznacznie oczekiwane warunki wdrażania podstawy programowej oraz „podnosi” oczekiwany poziom osiągnięć uczniów, mierzony w skali ESOKJ względem obowiązującego do tej pory, np. dotychczasowa matura na poziomie podstawowym

to B1, a przyszła to B2+. Jest to zmiana, która budzi wśród nauczycieli najwięcej emocji.

Nauczyciel kształtuje kompetencje kluczowe, ponieważ jest świadomy tego, że pobyt ucznia w szkole, zdobywanie ocen, zdanie egzaminów zewnętrznych to tylko przejściowy etap w życiu młodego człowieka. Dobra szkoła patrzy w przyszłość, dostrzega relacje między edukacją a rynkiem pracy i uwarunkowaniami społecznymi. Traktuje wiedzę i umiejętności jako kapitał, który uczniowie poszerzają, w wyniku własnego zaangażowania przekształcają w kompetencje, by wreszcie dzięki nim przyczynić się do rozwoju gospodarczego, technicznego czy społecznego, czerpiąc przy tym satysfakcję osobistą. Dobra szkoła postrzega swoje zadanie w wyposażeniu absolwentów w kompetencje, dzięki którym poradzą sobie w życiu zarówno prywatnym, jak i zawodowym, czyli kompetencje kluczowe, przez których pryzmat należy popatrzeć na podstawę programową, do czego zachęcam nie tylko nauczycieli języków obcych.

[Proponowany przebieg zajęć to lekcje przeprowadzone w Zespole Szkół Nr 1 we Wrocławiu, o których opowiedziałam w trakcie webinarium Wydawnictwa Pearsona na temat kompetencji kluczowych (bit.ly/2ZeGtmi)].

BIBLIOGRAFIA

- Delors, J. (1998), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Warszawa: UNESCO.
- Kahl, R., *Interview mit Peter Sloterdijk*, McK Wissen 14, [online] <bit.ly/2IM3ued>, [dostęp: 22.06.2019].
- Kwiatkowski, S. (2018), *Kompetencje przyszłości*, Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji.
- Rozporządzenie MEN z dnia 30 stycznia 2018 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, [online] <bit.ly/2IM35sd> [dostęp: 22.06.2019].
- Wellenreuther, M. (2007), *Lehrern und Lernen – aber wie?*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Zalecenie Rady Unii Europejskiej z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie, [online] <bit.ly/2kfUXzK> [dostęp: 22.06.2019].

ANNA ABRAMCZYK Nauczycielka i doradczyni metodyczna we Wrocławskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli, doktorantka na Wydziale Nauk Pedagogicznych Dolnośląskiej Szkoły Wyższej we Wrocławiu.

Scenariusze

I. Temat: *Kunst mal anders*. Lekcja powtórzeniowa (1 x 45 min)

Klasa II szkoły ponadpodstawowej, poziom A2 i wyższe

Cele:

- Uczeń utrwała słownictwo w zakresie wybranych obszarów tematycznych, posługując się podstawowym zasobem środków językowych dotyczących czasu wolnego i pracy.
- Uczeń interpretuje obraz.
- Uczeń mediuje.
- Uczeń wyraża zdanie na temat dzieł sztuki.
- Uczeń stosuje technologie informacyjno-telekomunikacyjne: posługuje się aplikacją TextingStory.

Materiał nauczania:

Utrwalany: leksyka w zakresie określonej tematyki.

Pomoce dydaktyczne:

- komputer z dostępem do internetu i monitorem;
- smartfony, aplikacja TextingStory;
- przygotowane przez nauczyciela kserokopie reprodukcji obrazów – dzieł sztuki (ważne, by na obrazach były osoby, które mogłyby potencjalnie ze sobą rozmawiać; wyboru obrazów należy dokonać, kierując się tematami, których słownictwo chcielibyśmy z uczniami utrzymywać, np. życie na wsi i w mieście: Fragment miasta Aleksandra Gierymskiego).

Przebieg zajęć

(według modelu E-E-A¹: Einstieg: 1–2 pkt, Erarbeitung 3–4 pkt, Anwendung 5–6 pkt)

	CZYNNOŚCI NAUCZYCIELA I UCZNIÓW	FORMA SOCJALNA	KSZTAŁTOWANA KOMPETENCJA	UWAGI METODYCZNE
1.	Nauczyciel wita uczniów, sprawdza obecność, podaje cel lekcji.	plenum		5 min
2.	Nauczyciel rozkłada na stołach przygotowane kserokopie reprodukcji obrazów, obok nich czyste kartki A3, na których uczniowie w parach zapisują wszystkie skojarzenia leksykalne. Pary przemieszczają się od stołu do stołu, oglądają reprodukcję, czytają, co napisali ich koledzy i dopisują swoje propozycje.	„dyskusja” posterowa	w zakresie wielojęzyczności, rozumienia i tworzenia informacji	8 min
3.	Nauczyciel przydziela każdej parze jedną reprodukcję i prosi, by uczniowie w zainstalowanej na smartfonie aplikacji TextingStory ułożyli dialog między dowolnymi postaciami, które są na niej przedstawione, a następnie zapisali go jako film i przesłali do nauczyciela.	praca w parach	społeczne, cyfrowe, w zakresie wielojęzyczności, rozumienia i tworzenia informacji, osobiste	12 min aplikacja TextingStory „rejestruje” cały przebieg pracy nad dialogiem, czyli to, co uczniowie pisali, wykasowali, poprawili

1 Model E-E-A: wstęp do tematu – opracowanie nowego materiału – zastosowanie nowej wiedzy i umiejętności.

4.	Nauczyciel rozwiesza w sali (w widocznych miejscach) kserokopie reprodukcji, z którymi pracowali uczniowie, a następnie „odtwarza” przesłane wideo dialogi. Zadaniem uczniów jest wskazanie, do której reprodukcji pasuje „wyświetlony” dialog.	plenum	rozumienie informacji, w zakresie wielojęzyczności	10 min Uczniowie dopasowują dialogi do reprodukcji.
5.	Na zakończenie nauczyciel podaje tytuły obrazów i pyta o związek tytułu obrazu z przygotowanym dialogiem.	plenum	świadomość i ekspresja kulturowa	5 min
6.	Jeśli wystarczy czasu, nauczyciel przypomina strukturę: <i>Wie findest du das Bild von ... ?</i> <i>Ich finde das Bild von</i> Uczniowie ustawiają się w dwóch kręgach lub rzędach i przy zastosowaniu techniki wirujące kręgi zadają sobie pytanie o opinię o wskazywanym przez nauczyciela obrazie.	praca w parach	społeczne, świadomość i ekspresja kulturowa, w zakresie wielojęzyczności, rozumienia i tworzenia informacji	5 min Wirujące kręgi (<i>speed dating</i>): uczniowie ustawiają się w dwóch kręgach: wewnętrznym i zewnętrznym, twarzami do siebie. Po udzieleniu odpowiedzi, na sygnał nauczyciela osoby w kręgu wewnętrznym przesuwiają się o jedno miejsce np. w prawo.

Wykorzystane w scenariuszu reprodukcje:



Auguste Renoir *Figures On The Beach*



Józef Chełmoński *Bociany*



Ury Lesser *Damen, einer Droschke entsteigend*



Władysław Ślewiński *Dwie Bretonki z koszem jabłek*



Aleksander Gieryski *W altanie*



William-Adolphe Bouguereau *The Nut Gatherers*

II. Temat: *Leben auf dem Lande oder in der Stadt? Zick-Zack-Diskussion* (1 x 45 min)

Klasa II szkoły ponadpodstawowej B1

Cele:

- Uczeń informuje, jakie miejsce zamieszkania preferuje, posługując się podstawowym zasobem środków językowych dotyczących miejsca zamieszkania.
- Uczeń informuje o wadach i zaletach życia na wsi i w mieście i uzasadnia swoje preferencje.
- Uczeń bierze udział w dyskusji i współpracuje w grupie.
- Uczeń korzysta z zasobów internetu.

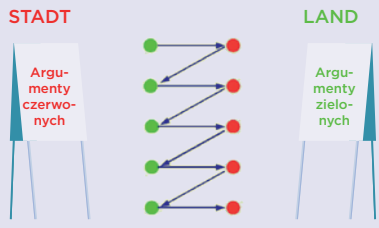
Materiał nauczania:

Utrwalany: słownictwo dotyczące zalet i wad życia na wsi oraz w mieście.

Pomoce dydaktyczne:

- dwa flipcharty na stojakach;
- pisaki;
- komputer z dostępem do internetu.

Przebieg zajęć:

	CZYNNOŚCI NAUCZYCIELA I UCZNIÓW	FORMA SOCJALNA	KSZTAŁTOWANA KOMPETENCJA	UWAGI METODYCZNE
1.	Nauczyciel wita uczniów, sprawdza obecność, podaje cel lekcji.	plenum		5 min
2.	Nauczyciel dzieli uczniów na dwie grupy. Grupy losują wariant: miasto albo wieś. Zadaniem grupy jest przygotowanie argumentów przemawiających za życiem na wsi lub w mieście. Grupa zapisuje swoje argumenty na flipcharcie.	plenum praca w grupach	społeczne, w zakresie wielojęzyczności, rozumienia i tworzenia informacji	10 min Zapisy na flipcharcie stanowią pomoc dla uczniów podczas dyskusji.
3.	Następnie uczniowie przeciwnych drużyn siadają naprzeciw siebie i w kolejności podają naprzemiennie (grupa: miasto, grupa: wieś) argumenty w odpowiedzi na argumenty przeciwnej grupy:  Wygrywa grupa, która ma więcej argumentów.	praca w grupach	społeczne, w zakresie wielojęzyczności, rozumienia i tworzenia informacji, osobiste	15 min 1. Grupy wypisują argumenty na flipcharcie. 2. Uczestnicy siadają naprzeciw swojego flipchartu. 3. Dyskusja odbywa się zgodnie ze schematem: Zick-Zack.
4.	Nauczyciel podsumowuje dyskusję i prosi uczniów o odpowiedź na pytanie: <i>Wo möchtest du in der Zukunft wohnen? Warum?</i>	praca indywidualna	w zakresie wielojęzyczności, rozumienia i tworzenia informacji, osobiste	5 min
5.	Uczniowie tworzą samodzielnie kilkunastozdaniowy wpis na forum: <i>Ich möchte in der Stadt/auf dem Lande wohnen, denn...</i>	praca indywidualna	w zakresie wielojęzyczności, rozumienia i tworzenia informacji	10 min

III. Temat: Mahlzeiten in Deutschland. Praca z tekstem czytany (1 x 45 min)

Klasa I szkoły ponadpodstawowej A2+/B1

Cele:

- Uczeń opowiada o posiłkach w Niemczech, porównuje je z posiłkami w Polsce, posługując się podstawowym zasobem środków językowych dotyczących życia prywatnego, przebiegu dnia i posiłków.
- Uczeń nazywa produkty spożywcze, potrawy, napoje, pory dnia.
- Uczeń opowiada o swoich posiłkach i porównuje je z posiłkami w Niemczech.
- Uczeń współpracuje w grupie (kształtowana kompetencja: społeczna).
- Uczeń kształtuje kompetencję interkulturową.

Materiał nauczania:

Utrwalany: słownictwo dotyczące produktów spożywczych, potraw, napojów, pór dnia, odmian czasowników *essen i trinken*.

Pomoce dydaktyczne:

- wydruk poddanego adaptacji (adekwatnie do możliwości językowych uczniów) tekstu, np. *Essgewohnheiten der*

Deutschen z bloga Deutsche Ecke (bit.ly/2khjpAO). Tekst powinien być podzielony na trzy części: *Frühstück* (śniadanie), *Mittagessen* (obiad), *Abendessen* (kolacja);

- karteczki z zadaniami: A, B, C, które uczeń będzie wykonywał przy opracowywaniu kolejnych fragmentów tekstu:

A. Przygotuj się do głośnego przeczytania kolegom fragmentu, nad którym będziecie pracować.

B. Przygotuj pytania do kolegów na temat treści przeczytanego fragmentu (kto, co, kiedy, jak, gdzie robi).

C. Przygotuj streszczenie przeczytanego fragmentu i przedstaw je kolegom.

Inny zestaw zadań, które mogą być przydzielone osobom w grupie:

- Wypisz z omawianego fragmentu tekstu słowa kluczowe i wyjaśnij ich znaczenie kolegom.
- Sparafrazuj podkreślone w tekście zdania.
- Zadaj pytania o podkreślone fragmenty tekstu.

Przebieg zajęć (według modelu E-E-A: Einstieg: 1–2 pkt, Erarbeitung 3–4 pkt, Anwendung 5–7 pkt)

	CZYNNOŚCI NAUCZYCIELA I UCZNIÓW	FORMA SOCJALNA	KSZTAŁTOWANA KOMPETENCJA	UWAGI METODYCZNE
1.	Nauczyciel wita uczniów, sprawdza obecność, podaje cel lekcji.	plenum		5 min
2.	Nauczyciel dzieli uczniów na grupy trzyosobowe, omawia zasady czytania metodą Reziprokes Lesen. Praca w grupach: tekst powinien składać się z trzech fragmentów: 1. Każdy uczeń otrzymuje cały tekst podzielony na fragmenty. Wszyscy uczniowie rozpoczynają od fragmentu A – każdy uczeń czyta go po cichu. 2. Pierwszy uczeń odczytuje głośno fragment A. 3. Drugi uczeń stawia pytania do odczytanego fragmentu (koledzy z grupy na nie odpowiadają) 4. Trzeci uczeń streszcza fragment swoimi słowami. Przy kolejnym fragmencie uczniowie zamieniają się rolami.	plenum		7 min Każdy uczeń, w zależności od fragmentu tekstu, ma inną rolę. Uczniowie mogą korzystać ze słownika.
3.	Uczniowie pracują nad tekstem metodą Reziprokes Lesen.	praca w grupach	społeczne, w zakresie wielojęzyczności, rozumienia i tworzenia informacji, osobiste, cyfrowe, uczenia się	14 min
4.	Nauczyciel przygotowuje do tekstu pytania ja – nein lub układa quiz w aplikacji Kahoot. Po skończonej pracy w grupach nauczyciel upewnia się, że uczniowie zrozumieli teksty, przeprowadzając quiz.	plenum	w zakresie wielojęzyczności, rozumienia i tworzenia informacji, cyfrowe	6 min
5.	Nauczyciel pyta uczniów: Was ist anders in Deutschland als in Polen? Was esst ihr zum Frühstück, Mittagessen, Abendessen?	plenum	w zakresie wielojęzyczności, rozumienia i tworzenia informacji, osobiste	5 min
6.	Następnie uczniowie w swoich grupach przygotowują informację na bloga dla niemieckich kolegów o swoich posiłkach. Na kolejnej lekcji teksty są odczytywane.	praca w grupach	w zakresie wielojęzyczności, rozumienia i tworzenia informacji, cyfrowe	8 min

IV. Temat: Powtórzenie wiadomości z dowolnego działu (2 x 45 min)

Klasa dowolna

Cele:

- Uczeń utrwała i systematyzuje wiadomości oraz umiejętności z danego działu, posługując się podstawowym zasobem środków językowych w zakresie tematów omawianych w danym dziale.
- Uczeń dokonuje selekcji materiału.
- Uczeń współpracuje w grupie.
- Uczeń korzysta z zasobów internetu.
- Uczeń twórczo przetwarza informacje.

Materiał nauczania:

Utrwalany: materiał występujący w danym dziale nauczania.

Pomoce dydaktyczne:

- kartki A4 i A3;
- pisaki;
- komputer z dostępem do internetu.

Przebieg zajęć (2 x 45 min):

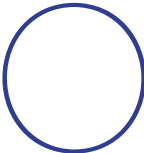
	CZYNNOŚCI NAUCZYCIELA I UCZNIÓW	FORMA SOCJALNA	KSZTAŁTOWANA KOMPETENCJA	UWAGI METODYCZNE
1.	Nauczyciel wita uczniów, sprawdza obecność, podaje cel lekcji.	plenum		5 min
2.	Nauczyciel prosi uczniów o przypomnienie sobie i wypisanie zagadnień leksykalnych i gramatycznych przyswajanych w omówionym dziale i wypisuje je na kartce flipchartu lub na tablicy, numerując.	plenum	w zakresie wielojęzyczności, rozumienia i tworzenia informacji	5 min
3.	Następnie nauczyciel dzieli uczniów na heterogeniczne grupy i prosi każdego ucznia o wylosowanie numeru zagadnienia (wcześniej należy przygotować np. patyczki laryngologiczne z numerami do losowania) do opracowania.	praca w parach	społeczne	5 min Grupy powinny liczyć od czterech do pięciu osób.
4.	Nauczyciel wyjaśnia przebieg pracy: 1. Grupa siada przy jednym stoliku. 2. Każdy uczeń samodzielnie opracowuje zadanie testowe do wylosowanego zagadnienia oraz formułuje odpowiedź do zadania (typ przygotowanego zadania jest wyborem ucznia): zadanie należy zapisać na kartce A4 dużymi literami, a odpowiedź na drugiej stronie. Stronę z zadaniem uczeń oznacza literą Z, a stronę z odpowiedzią literą O. 4. Opracowane przez siebie zadanie uczeń przekazuje kolejno kolegom z grupy, którzy je samodzielnie rozwiązują – na osobnej kartce. 5. Następnie uczniowie porównują swoje rozwiązania z zaproponowaną przez autora odpowiedzią i wspólnie decydują, czy autor prawidłowo ułożył zadanie, ewentualnie dokonują korekty zadania. 6. Po sprawdzeniu i skorygowaniu wszystkich zadań w swojej grupie, uczniowie wymieniają się zadaniami między stolikami. 7. Procedurę powtarza się tyle razy, na ile wystarczy czasu.	plenum praca w grupach	społeczne, w zakresie wielojęzyczności, rozumienia i tworzenia informacji, osobiste, uczenia się, świadomość i ekspresja kulturowa, w zakresie przedsiębiorczości	25 min Należy zadbać, by w grupach znaleźli się uczniowie o zróżnicowanym potencjale.
5.	Refleksja nad metodą: „Czy metoda karuzela zadań jest skuteczna/pozwala na przygotowanie się do testu?”. Nauczyciel może również zapytać uczniów, które z zadań wydały im się najatrakcyjniejsze, i włączyć je do testu po omawianym dziale.	plenum	społeczne, osobiste, uczenia się	5 min

Wstęp do nauk o biznesie

Program autorski

GRZEGORZ BUDAK

W artykule przedstawiono teoretyczne aspekty programu autorskiego, który został wdrożony jako przedmiot uzupełniający w szkole ponadpodstawowej. Program łączy w sobie nauczanie dwujęzyczne, CLIL oraz nauczanie języka angielskiego do celów specjalistycznych w kontekście biznesu i został przygotowany m.in. na podstawie wybranych założeń organizacji P21 – Partnership for 21st Century Skills.

 d kilkunastu lat można obserwować tendencję polegającą na wprowadzaniu do szkół nauczania dwujęzycznego, zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego, a w technikach oraz szkołach branżowych – nauczania specjalistycznych odmian języka obcego. Celem tych działań jest przygotowanie ucznia do komunikowania się w języku obcym możliwie jak najefektywniej, tak aby w przyszłości sprostał rosnącym wymaganiom stawianym studentom na uczelniach i pracownikom w życiu zawodowym. To podejście w nauczaniu języka obcego od tradycyjnie prowadzonych zajęć różni się głównie wykorzystaniem elementów leksykalnych do osiągnięcia celów lekcji oraz sposobem użycia samego języka obcego: jako narzędzia przekazywania treści ogólnych i (lub) językowych. Ważne jest przy tym, aby optymalnie kształtować tzw. umiejętności życiowe (*life skills*), tj. ukazywać treści i zastosowanie języka w przystępnym dla ucznia kontekście.

Założenia organizacji P21 – Partnership for 21st Century Skills

Wachlarz umiejętności życiowych oraz techniki ich kształtowania podczas zajęć zostały opracowane m.in. przez organizację P21 – Partnership for 21st Century Skills, działającą pod auspicjami National Education Association (NEA). P21 stworzyła model wskazujący cztery umiejętności: komunikację (*communication*), współpracę (*collaboration*), myślenie krytyczne (*critical thinking*) i kreatywność (*creativity*), których opanowanie jest konieczne do optymalnego funkcjonowania w środowisku globalnym oraz szkolnym XXI wieku (więcej informacji na: www.battelleforkids.org/networks/p21). Skorzystanie z modelu polega na kształtowaniu u uczniów tych umiejętności, dzięki ich integracji z programem nauczania, przez dobór odpowiednich ćwiczeń. Elementami innowacyjnymi dla dydaktyki języka obcego są: kontekst i typy świadomości, które powinny być rozwijane podczas zajęć:

- świadomość globalna (*global awareness*),
- świadomość biznesowa (*financial, economic, business and entrepreneurial literacy*),
- świadomość obywatelska (*civic literacy*),
- świadomość zdrowotna (*health literacy*),
- świadomość środowiskowa (*environmental literacy*).

Świadomość globalna i obywatelska to nic innego, jak przygotowanie ucznia do życia w środowisku wielokulturowym oraz wyczerpanie go na prawa i obowiązki, które mogą się różnić od tych funkcjonujących w jego kraju pochodzenia. Świadomość biznesowa to

zaznajomienie ucznia z mechanizmami rządzącymi gospodarką rynkową i domeną biznesu. Świadomość zdrowotna i środowiskowa to odpowiednio zwracanie uwagi na zdrowie fizyczne i psychiczne oraz kształtowanie umiejętności i postaw kluczowych w dokonywaniu wyborów dotyczących środowiska naturalnego w perspektywie długoterminowej.

Nauczanie systemów i podsystemów językowych w kontekście nie jest niczym nowym dla metodyki języków obcych. Również tworzenie autentycznej luki informacyjnej (*information gap*), do osiągnięcia celów lekcji i zmotywowania uczniów do współpracy oraz wymiany informacji, jest traktowane jako elementarna część każdego ćwiczenia. Nauczanie języka w świetle założeń organizacji P21 – Partnership for 21st Century Skills powinno się jednak odbywać w kontekście jak najbardziej zbliżonym do rzeczywistego, a oddalonym od środowiska klasopracowni, które – według obserwacji autora – w znikomym lub niewystarczającym stopniu kształtuje takie cechy jak: synteza, refleksja, elastyczność i adaptacyjność, umiejętność dokonywania weryfikacji i selekcji informacji oraz korzystania z mediów i technologii, umiejętności przywódcze czy umiejętność współpracy w zróżnicowanym zespole. Oddalenie od środowiska klasy szkolnej można osiągnąć przez zastosowanie ćwiczeń, których nadrzędnym celem jest nie tylko trening umiejętności językowych, ale także rozwój wspomnianych cech. Jedną z przykładowych technik, która łączy oba aspekty, jest studium przypadku – tutaj język jest narzędziem komunikacji, a analiza danego problemu następuje m.in. dzięki odpowiedniej selekcji informacji, krytycznemu myśleniu oraz syntezie i refleksji. Studium przypadku wykorzystuje się często podczas warsztatów i sesji treningowych w środowisku biznesowym, kiedy uczniowie pracują na materiale autentycznym, nieadaptowanym wcześniej przez nauczyciela.

Teoretyczne założenia programu autorskiego

Na postawie założeń modelu P21 w IV Liceum Ogólnokształcącym im. Stanisława Staszica w Sosnowcu powstał autorski program „Wstęp do nauk o biznesie”, którym we wrześniu 2018 r. uzupełniono program kształcenia m.in. dla uczniów z oddziałów dwujęzycznych. Program, którego koordynatorem jest nauczyciel języka angielskiego Grzegorz Budak, jest realizowany w wymiarze jednej godziny tygodniowo w klasach regularnych oraz dwujęzycznych, obejmuje 81 uczniów i jest prowadzony głównie po angielsku, w mniejszym stopniu po polsku. Fundamentalnym założeniem „Wstępu do

nauk o biznesie” jest rozwijanie dwujęzyczności (aspekt językowy i kulturowy) przez kształtowanie świadomości globalnej oraz biznesowej. Jego cele to:

- integrowanie treści przedmiotowo-językowych;
- doskonalenie umiejętności precyzyjnego i poprawnego językowo przekazu informacji;
- kształtowanie kompetencji międzykulturowych;
- rozwój Cognitive Academic Language Proficiency¹.

Tematyka programu została skategoryzowana w pięciu modułach: trening języka biznesu, analiza danych statystycznych, komunikacja międzykulturowa, korespondencja handlowa oraz prezentacje w języku angielskim. W obrębie tych modułów koordynator przedstawia zagadnienia związane m.in. ze zjawiskiem transferu językowego w środowiskach wielojęzycznych oraz wielokulturowych i z różnicami językowymi w przekazie informacji na przykładzie wybranych kultur. Poza aspektem językowo-kulturowym „Wstęp do nauk o biznesie” zawiera treści teoretyczne uwzględniające terminologię i procesy biznesu w odniesieniu do rynku pracy.

Do wszystkich modułów opracowano materiały edukacyjne oparte na założeniach modelu P21 w zakresie umiejętności XXI w., z naciskiem na kształtowanie świadomości globalnej oraz biznesowej, które zawierają ćwiczenia rozwijające umiejętności wyższego rzędu (analiza i interpretacja danych, formułowanie wniosków i wykorzystywanie ich w dalszej pracy – w nauczaniu języka obcego umiejętność wyższego rzędu jest np. mediacja tekstu). W ramach projektu uczniowie korzystają z platformy edukacyjnej Quizlet, dzięki której mogą swobodnie pracować nad terminologią biznesu w dwóch językach: polskim i angielskim, jak również przejmują kontrolę nad procesem uczenia się (*learner autonomy*). Dodatkowo wykorzystywane są materiały autentyczne, np. prezentacje z platformy TEDtalk lub artykuły z magazynu „The Economist”. Metoda projektu i studium przypadku są stosowane w rozwijaniu komunikacji, współpracy (pracy w grupie), kreatywności oraz myślenia krytycznego. Oprócz wspomnianych wcześniej narzędzi program wykorzystuje platformy językoznawcze, m.in. Corpus of Contemporary American English (COCA), YouGlish oraz Linguistic Inquiry and Word Count.

„Wstęp do nauk o biznesie” jako przedmiot uzupełniający rozszerza treści kształcenia o zagadnienia związane ze specjalistyczną terminologią biznesu i z komunikacją międzykulturową, o analizę i interpretację danych

1 Cognitive Academic Language Proficiency (CALP) – termin stworzony przez Jima Cumminsa. Odnosi się do biegłości językowej na poziomie akademickim oraz umiejętności porównywania, klasyfikowania, syntezy i ewaluacji zjawisk, problemów i danych. Terminem powiązany z CALP jest BICS – Basic Interpersonal Communication Skills, definiowany jako umiejętności językowe potrzebne do codziennej komunikacji.

statystycznych oraz trening umiejętności miękkich. W trakcie roku szkolnego uczniowie mogli wpływać na zawartość i kolejność omawianych tematów. Program autorski został zakończony kwestionariuszem składającym się z 15 pytań (13 zamkniętych, 2 otwartych), które w ujęciach jakościowym i ilościowym dotyczyły przedmiotu i sposobu jego prowadzenia. Uczniowie wypełniali kwestionariusz anonimowo w wersji online. W roku szkolnym 2019/2020 „Wstęp do nauk o biznesie” będzie realizowany w wybranych klasach pierwszych, także dwujęzycznych.

Poniżej zaprezentowano wybrane efekty kształcenia programu autorskiego i przykładowe ćwiczenia, które zostały wykorzystane podczas zajęć.

Efekty kształcenia – uczeń:

1. zna swoje mocne i słabe strony jako nienatywny użytkownik języka angielskiego;
2. potrafi zdefiniować elementarne pojęcia i akronimy związane z biznesem oraz zna ekwiwalenty (polskie/angielskie) podstawowych terminów biznesowych;
3. potrafi dostrzec wieloaspektowość danego problemu/zagadnienia;
4. umie analizować dane i wyciągać z nich trafne wnioski;
5. zna i potrafi wykorzystać zaawansowane struktury leksykalne oraz gramatyczne do przekazywania informacji trafnie i klarownie;
6. potrafi dostrzegać tendencje/zależności między danymi;
7. zna składowe efektywnej komunikacji oraz umie je zastosować w praktyce;
8. rozumie i potrafi kontrolować komunikaty niewerbalne (nadawane i odbierane);
9. zna podstawowe normy zachowań w wybranych kulturach;
10. zna formę oraz organizację tekstu pisanego w komunikacji handlowej.

Ćwiczenie 1. Komunikacja międzykulturowa

Po zeskanowaniu kodów QR uczniowie oglądają krótkie filmy, które nawiązują do tematu komunikacji międzykulturowej, i sporządzają notatki w języku angielskim. Następnie, również po angielsku, przedstawiają treść filmów oraz przygotowują pisemne streszczenie każdego z nich. Kolejny etap to zebranie streszczeń przez nauczyciela i przygotowanie na ich podstawie tekstu z lukami.

It's common for people of (1) to give emotional speeches and come later than expected.



The (2) language, also sometimes referred to as Afghan Persian, is one of the most prominent dialects of the modern Farsi (Persian) language. It is spoken by an estimated 5 million people in Afghanistan, where it is an official language and serves as the primary tool of communication.

The abbreviation (3) or ケーワイ is commonly used in text messages and social media. It stands for a person who is unable to read the atmosphere, to pick up the communication that is in the air. This Japanese slang is literally translated as “cannot read the air.”

Tahitians do not have a word for (4), whereas Eskimos and the (5) lack a word for (6).....

Ćwiczenie 2. Trening języka biznesu

Uczniowie uzupełniają tabelę terminem związanym z biznesem. Uczeń A definiuje dany termin uczniowi B w języku angielskim – później następuje zmiana.

Uczeń A	Uczeń B
consumer discretionary	???
???	insolvency
loss leader	???
???	bootstrapping
endorsement	???
???	merger

Ćwiczenie 3. Analiza danych statystycznych

Uczniowie uzupełniają zdania wyrażeniami związanymi z opisywaniem danych statystycznych. Jedna luka = jedna litera.

1. *Property prices have ___oa___ed in the last two years.*
2. *Profits s___um___ed to under \$250 million.*
3. *Her wages ___luc___u___te between £150 and £200 a week.*
4. *The recent boom in mobile phone sales seems to have reached a ___l___te___u.*
5. *We have seen a f___ll of 5% in sales this month.*
6. *Given a choice between the USA and the UK, I'd prefer the ___a___ter.*

7. *Electronic goods ___c___ou___t for over 30% of our exports.*
8. *BT's shares fell dramatically, but ___o___nced back before the end of the day.*
9. *House prices now seem to be le___el___ing off after the steep rises of the last few years.*
10. *The 1990s saw a re___urg___nc___ of mergers and acquisitions.*

Ćwiczenie 4. Korespondencja handlowa

Uczniowie tłumaczą zdania z języka polskiego na język angielski.

Napisz:

Jeżeli już się uporałeś/uporałaś z tą sprawą, zignoruj ten email.

Te sprawy wciąż są nierozstrzygnięte.

Wysyłam skan faktury jako plik PDF.

Data przetargu została przeniesiona na wcześniejszy termin, tj. 19 czerwca 2019.

Otrzymałem/otrzymałam mail, ale nie potrafię otworzyć załącznika.

Ćwiczenie 5. Komunikacja międzykulturowa

Uczniowie pracują z tekstem i wykonują poniższe polecenia oraz znajdują odpowiedzi na poniższe pytania.

W tekście zaznaczają kluczowe słowa dla danego pojęcia.

- *Define the concept of ethnocentrism.*
- *What do we call a person who fears or hates foreigners, people from different cultures, or strangers?*
- *What is haptics?*
- *How is gift-giving viewed by different cultures?*
- *What is the difference between monochromic and polychromic cultures?*
- *Define power distance.*
- *Describe relationship-focused countries.*
- *What is masculinity?*
- *What are collectivistic cultures?*
- *Describe deal-focused countries.*
- *What is uncertainty avoidance?*
- *What is the Iron Law of International Business?*
- *Define the concept of melting pot.*
- *Define the concept of individualism.*

GRZEGORZ BUDAK Absolwent filologii angielskiej na Uniwersytecie Śląskim, obecnie doktorant w zakresie językoznawstwa stosowanego. Nauczyciel języka angielskiego w liceum dwujęzycznym oraz autor materiałów edukacyjnych. Jego zainteresowania naukowe obejmują: dwujęzyczność, specjalistyczne odmiany języka angielskiego, transfer językowy oraz komunikację międzykulturową.

Niewerbalny wymiar języka: wielojęzyczność i wielokinesestetyczność

MARLENA DUDA

Lekcja języka obcego z natury jest miejscem spotkania nie tylko języków, ale także kultur – bardziej lub mniej od siebie odległych. Spośród wielu aspektów kultury pojawiających się podczas lekcji wymiar niewerbalny jest wyjątkowo łatwo dostrzegalny, lecz jego rola bywa często niedoceniana w procesie nauczania. Jakie skutki może nieść nieznanostwo lub zignorowanie znaczących różnic międzykulturowych na poziomie niewerbalnym?

Co zrobić, by poznać niewerbalny komponent języka obcego? W artykule omówiono istotną rolę elementów niewerbalnych w komunikacji egzolingwalnej¹ oraz w procesie nauczania i uczenia się języka obcego, a także zaproponowano metody uwrażliwienia uczniów na różnice międzykulturowe i na znaczenie znajomości niewerbalnego kodu rozmówców obcojęzycznych.

Elementy niewerbalne języka i ich klasyfikacja

Jeśli celem procesu dydaktycznego na lekcji języka obcego jest osiągnięcie przez ucznia kompetencji, które umożliwią mu efektywną i poprawną komunikację w języku obcym, to warto określić, jakie elementy składają się na zjawisko komunikacji, również egzolingwalnej. Canale (1983) opisuje komunikację jako jednoczesną wymianę i negocjację informacji. McNeil (1992: 2) udowodnił w badaniach, że na przekazywany w komunikacji sens składają się elementy zarówno werbalne, jak i niewerbalne, stanowiące integralnie system, jakim jest język. Mowa tu m.in. o mimice, prozodii czy gestach tworzących opisany przez Halla (2005) „ukryty wymiar”, czyli wszystko to, co jest przekazywane, choć nie jest wypowiedziane.

Wśród elementów niewerbalnych Ekman i Friesen (1969) wyodrębnili w swojej klasyfikacji pięć typów gestów:

1. adaptatory – pozbawione funkcji komunikacyjnej, służące nadawcy i mające zapewnić mu komfort w momencie przekazywania informacji (drapanie się po głowie, dotykanie podbródka, bawienie się długopisem, klepanie rozmówcy po ramieniu itp.),
2. wskaźniki emocji – wyrażające stan emocjonalny osoby mówiącej, związane lub niezwiązane z przekazywaną treścią (uśmiech, marszczenie brwi, płacz),
3. regulatory konwersacji – zapewniające płynność komunikacji (kiwanie głową, pauzy, intonacja),
4. ilustratory – służące zobrazowaniu wypowiedzianych treści za pomocą ruchów rąk,

1 Komunikacja osiągnięta przy użyciu środków innych niż wspólny dla uczestników interakcji język pierwszy (Porquier 1984).

5. emblematy – mające ekwiwalenty werbalne. Można ich używać samodzielnie, stosowane są świadomie w sytuacjach, gdy np. użycie mowy nie jest możliwe (ze względu na odległość rozmówców lub hałas), są kształtowane kulturowo i nie mają charakteru uniwersalnego (np. gest złączonego kciuka i palca wskazującego ma odmienne znaczenie w różnych krajach – dla Polaków to sygnał, że wszystko jest w porządku, dla Francuzów oznacza zero, a dla Japończyków – monetę).

Wśród ilustratorów (typ czwarty) Ekman i Friesen wydzielili ponadto:

- deiksy – kierujące uwagę rozmówcy na dany przedmiot konkretny lub ideę abstrakcyjną przez użycie palca czy dłoni, mogą tę ideę ukonkretnić w przestrzeni,
- uderzenia – kładące nacisk na konkretne fragmenty wypowiedzi i wskazujące je jako istotne przez krótkie i wyraźne ruchy rąk, palców, głowy, ramion itp.,
- kinetografy – ilustrujące czynności fizyczne (naprzemienne ruchy palca wskazującego i środkowego na rozłożonej drugiej dłoni ilustrujące czynność chodzenia),
- ideografy – zaznaczające kierunek myśli nadawcy (ruchy rąk wskazujące na kolejne etapy narracji),
- ruchy przestrzenne – wskazujące np. rozmiar danego przedmiotu (rozłożenie ramion określające rozmiar omawianego przedmiotu: „taaaka ryba!”),
- piktografy – ilustrujące przedmioty czy obrazy „wyrysowane” palcem lub ręką (wyciągnięty kciuk i mały palec symbolizujące telefon).

Znaczenie komunikacji niewerbalnej

Gesty odgrywają ważną rolę w procesie komunikacji, zarówno w języku pierwszym (J1), jak i w językach kolejnych nauczonych lub nabytych (J2, J3 itd.). Co więcej, badania pokazują, że również osoby niewidome od urodzenia używają gestów w taki sam sposób jak osoby widzące, nawet w rozmowach z innymi niewidomymi (Goldin-Meadow 1998). Gestykulacja wspiera procesy mentalne nadawcy i pomaga mu formułować spójne wypowiedzi (Załaźńska 2006). Gesty zapewniają także tzw. *feedback* ze strony odbiorcy, który niewerbalnie (np. skinieniem głowy) może zapewnić o zrozumieniu przekazywanych treści i zachęcić rozmówcę do kontynuowania wypowiedzi. Można więc podkreślić podwójną naturę i podwójną rolę gestów, które są zarówno narzędziem w produkcji mowy, jak i formą (środkiem) interakcji ze współrozmówcą.

Uniwersalny charakter większości zachowań niewerbalnych Sapir (1949: 556) określa jako sekretny kod, który

nie jest nigdzie spisany, ale jest rozumiany przez wszystkich. Ci „wszyscy” to jednak wyłącznie członkowie tej samej społeczności, nie odkryto bowiem dotąd ani jednego gestu czy postawy ciała, które miałyby dokładnie to samo znaczenie we wszystkich społeczeństwach czy kulturach (Birdwhistell 1970: 81). Gest należy więc do elementów kształtowanych kulturowo przez daną społeczność w konkretnej sytuacji komunikacyjnej. O ile bowiem interakcje z członkami tej samej grupy wydają się nieskomplikowane, o tyle komunikacja z osobami spoza niej niesie ze sobą konkretną trudność interpretacji gestów i zachowań niewerbalnych, które są nam obce.

Charakterystyczną cechą komunikacji niewerbalnej jest także to, że w wypadku niespójności elementów werbalnych i niewerbalnych intuicyjnie podążać będziemy w interpretacji za sygnałami niewerbalnymi. Oznacza to, że bardziej wierzymy w to, co widzimy, niż w to, co słyszymy z ust rozmówcy (Załaźńska 2000). Dzieje się tak w sytuacji, gdy nasz rozmówca kłamie, gdy mówi w języku obcym, w którym nie czuje się pewnie, kiedy nie przyswoił sobie tego elementu kultury, którym są zachowania niewerbalne użytkowników danego języka lub – jak to określa Bettoni – kiedy ocenia swój poziom języka jako niewystarczający. Im lepiej bowiem oceniamy naszą językową kompetencję komunikacyjną, tym bardziej spontaniczne są nasze wypowiedzi i towarzyszące im gesty (Bettoni 2001: 38). Proces produkcji w J2 może być więc zakłócony, gdy nadawca komunikatu skupia swoją uwagę na poprawności leksykalno-gramatycznej wypowiedzi i niezamierzenie przekazuje pewne elementy własnego kodu niewerbalnego (np. stosując gest właściwy dla swojego J1, więc nierozpoznawany przez odbiorcę).

Powyższe spostrzeżenia mają duże znaczenie dla procesu nauczania i uczenia się języków obcych. Aby doszło do komunikacji efektywnej, komunikaty na wszystkich poziomach muszą być spójne i nie mogą pozostawiać wątpliwości interpretacyjnych.

Niewerbalny wymiar lekcji języka obcego

Komunikacja egzolingwalna z oczywistych względów obciążona jest ryzykiem nieporozumienia między nadawcą i odbiorcą komunikatu (Bousquet 1996). Dochodzi do niego zazwyczaj wtedy, gdy komunikat wyjściowy oraz komunikat odebrany lub zinterpretowany przez adresata nie są identyczne (Servais 2009). Na ten typ nieporozumienia składają się czynniki związane zarówno ze sferą gramatyczno-leksykalną, jak i z wymiarem niewerbalnym. Największe niebezpieczeństwo w sytuacji nieporozumienia polega na nieświadomości rozmówców, że do nieporozumienia doszło. Interlokutorzy mogą bowiem zdać sobie

sprawę z powstałego nieporozumienia dopiero wtedy, gdy już ono nastąpiło i pociągnęło za sobą pewne konsekwencje. Nieporozumienia niezidentyfikowane na poziomie niewerbalnym mogą zaś prowadzić na przykład do powstania stereotypów.

Specjaliści (Allen 1999: 469) twierdzą, że komunikaty niewerbalne stanowią 82 proc. wszystkich treści przekazywanych przez nauczyciela podczas lekcji języka obcego. Częstotliwość występowania elementów niewerbalnych w dużej mierze zależy od osobowości nauczyciela – im lepszym jest on pedagogiem, tym częściej komunikuje za pomocą ciała. Allen (1999: 471–472) wymienia liczne korzyści płynące z używania przez nauczyciela kodu niewerbalnego, takie jak nabywanie przez uczniów rytmu danego języka obcego (przez naśladowanie rytmu wypowiedzi nauczyciela wyznaczanego gestami – uderzeniami) lub możliwość uproszczenia wypowiedzi np. przez zilustrowanie gestem nowej jednostki leksykalnej. Ponadto elementy niewerbalne języka mogą nauczycielowi posłużyć za środek wsparcia uczniów niepewnych: potakiwaniem głową czy uśmiechem zachęci on uczniów do rozpoczęcia lub kontynuowania wypowiedzi. Mowa tu więc o świadomym użyciu języka gestów. Należy jednak pamiętać o ukrytym wymiarze wypowiedzi, czyli naturalnych zachowaniach użytkowników danego języka związanych z konkretną sytuacją komunikacyjną.

„Kompetencja gramatyczna obejmuje nie tylko normy gramatyczne, ale także umiejętności związane z elementami paralingwistycznymi, takimi jak intonacja, mimika i gesty. Kompetencja socjolingwistyczna oznacza poprawne użycie sygnałów niewerbalnych, takich jak kontakt wzrokowy, zachowanie odpowiedniej odległości od rozmówcy, ubiór, ozdoby oraz sposób, w jaki ludzie dotykają innych i gestykują” (Allen 1999: 473–474 [przełóż własny]).

Rozwijanie językowych kompetencji niewerbalnych

W jaki sposób nauczyciel może wykorzystać potencjał elementów werbalnych na lekcji języka obcego? Nawet przy założeniu, że nie jest on natywnym użytkownikiem nauczanego języka, istnieją metody, dzięki którym może doprowadzić do zetknięcia się uczniów z jego niewerbalnym wymiarem. Pomocą okazują się tu autentyczne materiały audiowizualne. Fragmenty audycji radiowych (odpowiednio dopasowane do poziomu językowego grupy) czy rozmów telefonicznych z powodzeniem mogą służyć jako wsparcie w oswojeniu z odpowiednim akcentem, intonacją i rytmem wypowiedzi, z kolei filmy krótko- i długometrażowe lub skecze (wcześniej przez nauczyciela wybrane

i przygotowane) stanowią okazję do zaobserwowania licznych zachowań niewerbalnych w ich pełnej formie i z całym ich dynamizmem.

Audycje radiowe i podcasty

W wypadku nagrań głosowych, jakimi są np. audycje radiowe czy podcasty, nauczyciel ma możliwość nie tylko stopniowego oswojenia uczniów z naturalną prozodią rodzimego użytkownika nauczanego języka, ale także zaznajamiania grupy z wybranym przez siebie tematem, np. dotyczącym kultury kraju (lub krajów), w którym język ten jest powszechnie używany, co – podobnie jak nauczanie elementów niewerbalnych – wpisuje się w rozwijanie kompetencji międzykulturowych. Obok „osłuchiwanie się” z językiem w jego oryginalnym brzmieniu, stanowiącego bardziej przyswajanie (*implicite*), niż uczenie się (*explicite*), można też ćwiczyć świadome rozpoznawanie przez uczniów cech charakterystycznych języka obcego (Czy osoba mówiąca używa innych konektorów dyskursywnych niż mówiący w języku polskim? Czy jej intonacja jest inna od polskiej w zdaniu pytającym? Jak wymawia poszczególne dźwięki czy słowa? Mówi szybko czy powoli?). Brak wsparcia wizualnego jest tutaj korzystny o tyle, że uczniowie mogą skupić się na jednym kanale komunikacji bez zbędnych (w tym wypadku) rozprożeń w formie obrazu. Po wysłuchaniu nagrania oraz próbie identyfikacji różnic i podobieństw na poziomie prozodycznym uczniowie mogą być poproszeni o zastosowanie rozpoznanych i nazwanych efektów np. podczas czytania fragmentu tekstu w języku obcym.

Nagrania rozmów telefonicznych

Nagrania takie z powodzeniem mogą służyć jako wsparcie dla ćwiczeń typu *role-playing*. Mamy wtedy do czynienia z dialogiem, a więc z naprzemiennym zabieraniem głosu przez interlokutorów (*turn-taking*) i towarzyszącymi mu znacznikami dyskursu, które uczniowie mogą wykorzystywać po uprzednim odsłuchaniu dialogu telefonicznego w improwizowanych lub odtwarzanych dialogach.

Materiały z internetu

Do dyspozycji mamy bogate zasoby serwisów internetowych (np. serwis YouTube.com) z darmowym dostępem do filmów i wideoblogów, które mogą stanowić dla uczniów atrakcyjne źródło wiedzy językowej, są bowiem wzbogacone o aspekt ludyczny. We wspomnianym serwisie znajdziemy nagrania takich twórców jak Cyprien czy Norman fait des vidéos (dla uczących się francuskiego) lub Casa Surace i Milanese Imbruttito (dla uczących się włoskiego), które cieszą się dużą popularnością w swoich

krajach. Forma krótkich skeczy pozwala na obserwowanie danej osoby podczas nieprzerwanego monologu lub zabawnej scenki (które możemy uczniom prezentować z fonią lub bez niej – w celu zwrócenia uwagi wyłącznie na mowę ciała i niesiony przez nią sens), a licznie występujące przerysowania i teatralność zachowań sprzyjają obserwacji elementów niewerbalnych w ich wypowiedziach. Występujący w nagraniach humor stanowi również dla widzów wzmocnienie przyswajanych treści, zgodnie z powszechnym i potwierdzonym przez badaczy (Reyes i in. 2012) przekonaniem, że zaangażowanie emocji do procesu uczenia się sprzyja zapamiętywaniu – w tym wypadku zapamiętywaniu znaczników dyskursu, intonacji, rytmu i tempa wypowiedzi, a także towarzyszących słowom gestów i mimiki.

Nauczyciel świadomy, że zachowania niewerbalne przynależące do języka, którego naucza, nie są jego spontanicznymi zachowaniami, może rekompensować uczniom te potencjalne braki, m.in. wykorzystując omówione zasoby i materiały. Należy jednak podkreślić, powtarzając za Allenem (1999), że uczniowie naśladują przede wszystkim nauczyciela, w związku z czym jest istotne, aby i on starał się jak najskuteczniej przyswoić sobie elementy, których chce nauczyć swoich podopiecznych.

Nie ograniczając się jednak do poziomu implicytnego, warto zaproponować uczniom także ćwiczenia dające im okazję do poznania, zrozumienia i nazwania konkretnych gestów i zachowań. Ilustracje, komiksy i zdjęcia mogą stanowić punkt wyjścia w stawianiu hipotez co do znaczenia przedstawionych zachowań oraz do prób samodzielnego zaprezentowania danego gestu. Skutecznym ćwiczeniem może się okazać dopasowywanie ilustracji do definicji gestu lub opisu sytuacji, w której mógłby on zostać użyty. Niewątpliwie skutecznym ćwiczeniem jest odgrywanie przez uczniów scenek wykorzystujących poznane elementy komunikacji i kultury.

Poniżej zaprezentowano przykładowe zdjęcia włoskich gestów emblematycznych oraz wyjaśnienie ich znaczenia w języku włoskim i polskim (opracowane na podstawie: Munari 2016):

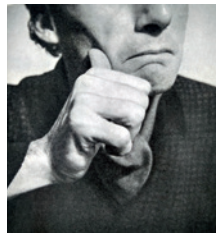
Rys. 1. Włoskie gesty emblematyczne (za: Munari 2016)



Che dici?
Co ty opowiadasz?



Corna
Gest chroniący przed
rzezonym urokiem



È un dritto!
Ale z niego cwaniak!



Non me ne importa
Nie obchodzi mnie to



Pieno di gente
Mnóstwo ludzi



Che peso!
Ale nuda!
(znużenie kims'/czymś)

Przy użyciu podobnych materiałów nauczyciel może skutecznie skierować uwagę uczniów na kluczowe elementy zachowań niewerbalnych, jak pokazane włoskie gesty emblematyczne, z których mieszkańcy Bel Paese słyną na całym świecie. Ten typ gestów z powodzeniem można przedstawić uczniom przy użyciu materiałów drukowanych, zwłaszcza gdy nauczyciel nie ma dostępu do sprzętu pozwalającego na odtworzenie materiałów audiowizualnych.

Podsumowanie

Zarówno to, co mówimy, jak i to, co robimy, niesie ze sobą wiele informacji na różnych poziomach możliwego porozumienia. Dialog między rozmówcami jest z natury dynamiczny, co więcej – osadzony w konkretnej kulturze, nierozzerwalnie wiąże się z rzeczywistością niematerialną, a jednak odczuwalną i odkrywaną od pierwszych lat życia. Kultura kształtuje nas i nasz sposób postrzegania i opisywania świata, jak również porozumiewania się z otoczeniem. Aby zrozumieć inną kulturę, należy nauczyć się jej reguł i porzucić to, co Hall (1976) nazywa etnocentryzmem. Świadomość istniejących między rozmówcami różnic jest podstawą udanej komunikacji. Warto więc pamiętać, że elementy niewerbalne języka są również nośnikami sensu i choć ich obecność jest uniwersalna, to ich repertuar i znaczenie znacznie się różnią w zależności od kultury i języka. Jak zauważa Allen (1999: 475–476 [przekład własny]), „jeśli celem nauczania języka obcego jest dwujęzyczność, to uczeń powinien być rzeczywiście dwujęzyczny, co oznacza, że powinien się stać jednocześnie uczniem dwukinestetycznym”. Aby więc osiągnąć nadrzędny cel nauczania języka obcego, jakim jest efektywna komunikacja, komunikaty uczącego się muszą być na wszystkich poziomach podawane poprawnie i świadomie, a świadomość tę osiągniemy wyłącznie przez uwrażliwienie na wymiar niewerbalny języka i kultury.

BIBLIOGRAFIA

- Allen, L.Q. (1999), *Functions of Nonverbal Communication in Teaching and Learning a Foreign Language*, „The French Review”, t. 72, nr 3, American Association of Teachers of French, <www.jstor.org/stable/398116>, [dostęp: 20.11.2011].
- Birdwhistell, R.L. (1970), *Kinesics and context: essays on body motion communication*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Bousquet, S. (1996), *Malentendus en situation d'enseignement / apprentissage*, „Les Carnets du Cediscor”, nr 4, <cediscor.revues.org/414>, [dostęp: 20.04.2015].

- Canale, M. (1983), *From communicative competence to communicative language pedagogy*, [w:] J.C. Richards, R.W. Schmidt (red.), *Language and communication*, New York: Longman, s. 2–27.
- Ekman, P., Friesen, W. (1969), *The repertoire of Non Verbal Behaviour, Categories, Origins, Usage and Coding*, „Semiotica”, nr 1, s. 49–95.
- Goldin-Meadow, S., Iverson, J.M. (1998), *Why people gesture as they speak*, „Nature”, nr 396.
- Hall, E.T. (1976), *Poza kulturą*, przeł. E. Goździak, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Hall, E.T. (2005), *Ukryty wymiar*, przeł. T. Hołówka, Warszawa: Muza SA.
- McNeil, D. (1992), *Hand and mind: what gestures reveal about thought*, Chicago: University of Chicago Press.
- Munari, B. (2016), *Supplemento al dizionario italiano*, Mantova: Corraini Editore.
- Porquier, R. (red.), (1984), *Le français tel qu'il s'apprend*, „Le Français dans le Monde”, nr 185.
- Sapir, E. (1949), *The unconscious patterning of behavior in society*, [w:] D. Mandelbaum, *Selected writings of Edward Sapir in language, culture and personality*, Berkeley: University of California Press, s. 544–559.
- Servais C., Servais, V. (2009), *Le malentendu comme structure de la communication*, „Questions de communication”, nr 15 <questionsdecommunication.revues.org/432> [dostęp: 10.01.2015].
- Załazińska, A. (2000), *Schematy myśli wyrażone w gestach*, Kraków: Universitas.
- Załazińska, A. (2006), *Niewerbalna struktura dialogu*, Kraków: Universitas.

MARLENA DUDA Absolwentka filologii romańskiej, doktorantka w Katedrze Akwizycji i Dydaktyki Języków Instytutu Filologii Romańskiej Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego. Jej zainteresowania naukowe dotyczą niewerbalnego wymiaru komunikacji egzolingwalnej oraz akwizycji języka trzeciego i transferu językowego.

Syberia na zajęciach językowego koła artystycznego

KATARZYNA
CZUBAŁA-VYBOROV

W wielu szkołach prowadzone są różne kluby i koła zainteresowań. Ta forma pracy pozwala na zaproponowanie uczniom zajęć rozwijających ich rozmaite uzdolnienia, w tym łączenie działań językowych i artystycznych. Cykl zajęć pracy takiego koła poświęciliśmy Syberii.

Z inicjatywy młodzieży społecznie prowadziłam w liceum koło artystyczne dla wszystkich chętnych. Jego członkowie to uczniowie mający talenty wokalne, literackie, plastyczne i taneczne. Celem zajęć koła było przybliżenie młodzieży szeroko rozumianej kultury Rosji, Niemiec i Bułgarii – krajów, których języki znam. Podczas spotkań poznawaliśmy tradycje, sztukę, muzykę, literaturę tych krajów, a także ciekawostki geograficzne i historyczne. Uczyliśmy się tańców rosyjskich i bułgarskich, czytaliśmy poezję oraz śpiewaliśmy piosenki w trzech językach. Dzięki takiej działalności członkowie koła mieli możliwość poszerzania swoich horyzontów oraz udziału w imprezach szkolnych (np. „Europejski dzień języków” czy „Wigilia po europejsku”) i konkursach (np. Wojewódzki Konkurs Plastyczny „Piękno Rosji”, konkurs „Prawosławie”, szkolny konkurs o Wielkanocy w Rosji i w Niemczech czy konkurs o Dniu Wiosny w Bułgarii). W czasie zajęć doskonaliły się wokalne, plastyczne, taneczne oraz recytatorskie zdolności młodzieży. Kształtowane były jednocześnie sprawności językowe, przede wszystkim komunikacja w językach nauczanych w szkole: rosyjskim i niemieckim. Dodatkowo uczniowie poznawali podstawy języka bułgarskiego.

Dlaczego Syberia?

Cykl kilku spotkań poświęciłam Syberii. Dzielać się z młodzieżą wrażeniami po lekturze niezwyklej relacji Jacka Pałkiewicza z wyprawy na daleką północ (*Syberia. Wyprawa na biegun zimna*, Poznań 2006), zauważyłam zainteresowanie uczniów tą tematyką. W związku z tym postanowiliśmy wspólnie zgłębić tajniki wiedzy o Syberii. Na kilku spotkaniach poznawaliśmy ciekawostki geograficzne, literaturę i muzykę tej zróżnicowanej krainy, relacje osób mieszkających tam bądź podróżujących po tym olbrzymim obszarze.

Jedną z metod mobilizujących uczniów do samodzielnego myślenia to burza mózgów, którą zastosowałam, rozdając im kartki z napisem „Сибирь”. W ten sposób przekonałam się, że wiedzę uczniów na temat Syberii należy poszerzyć. Ich skojarzenia były następujące: Россия, зима, Байкал, холодно, мороз и снег, тайга, тундра, медведь. Asocjogram zaprezentowany na tablicy stał się bodźcem do dalszej pracy, podczas której nieodzowna okazała się mapa Rosji. Dzięki niej młodzież zapoznała się z położeniem Syberii, jej miastami, rzekami, jeziorami oraz strefami klimatycznymi.

Ciekawostki geograficzne i przyrodnicze

Na kolejnych zajęciach korzystaliśmy z dwóch książek: *Как дела? З Добро пожаловать в Россию!* autorstwa Ireny Daneckiej (Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa 1998) oraz

Влюбиться в Россию napisanej przez Andrzeja Telepneva i Marcina Ziomka (Wydawnictwo Szkolne PWN, Warszawa–Bielsko-Biała 2011). Rozpoczęłam od wiersza Michaiła Pliackowskiego *Увезу тебя я в тундру...* (Danecka 1998: 83). Następnie wykorzystaliśmy teksty i ilustracje zawarte w rozdziale „Эта удивительная Сибирь...” podręcznika Daneckiej (1998: 85–94) oraz zdjęcia przedstawiające Irkuck i Bajkał, rozwijając rozumienie tekstu słuchanego i pisanego oraz mówienie. Młodzież poznała procentowy skład ludności zamieszkującej Syberię, nazwy roślin i zwierząt charakterystycznych dla poszczególnych stref przyrodniczych, ciekawostki na temat rzek i głównych miast Syberii. Uczestnicy zajęć przyswoili nowe pojęcia: Транссибирская железная дорога, полярная ночь, ехать в Сибирь за длинным рублём, Дальний Восток, ссылка, каторжане, заповедник, пресная вода, исследователь. Zawarte w książkach teksty umożliwiły rozwijanie umiejętności rozumienia tekstu słuchanego i pisanego. Na przykład tekst „Славное море, священный Байкал...” (Danecka 1998: 92) posłużył do minikonkursu. Przygotowałam baloniki, w których znajdowały się pytania do tekstu. W białych balonikach – pytania za trzy punkty, w niebieskich – pytania za cztery punkty, w czerwonych – pytania za pięć punktów. Uczniowie przekłuwali baloniki i udzielali odpowiedzi na podstawie tekstu. Oto przykładowe pytania:

1. Как называется самое глубокое озеро мира? (za trzy punkty – odpowiedź: Байкал)
2. Недалеко от какого сибирского города находится Байкал? (za trzy punkty – odpowiedź: от Иркутска)
3. Сколько лет тому назад образовалось озеро Байкал? (za cztery punkty – odpowiedź: 20–25 миллионов лет тому назад)
4. Что построено на Байкале для туристов? (za cztery punkty – odpowiedź: кемпинги, мотели, пансионаты)
5. Какая глубина озера Байкал? (za pięć punktów – odpowiedź: 1620 метров)
6. Сколько животных и растений на Байкале? (za pięć punktów – odpowiedź: 600 видов растений и 1200 видов животных)
7. Что такое „фонд Байкала” и с какой целью он создан? (za pięć punktów – odpowiedź: Это народное движение в защиту Байкала)

Na podstawie tekstów o Syberii uczniowie rozwiązywali zadanie, polegające na odgadnięciu znaczenia podanych wyrazów i dobraniu do nich objaśnienia:

1. Бенедикт Дыбовски
2. буряты

3. Новосибирск
4. Оймякон
5. Ян Черски
6. тундра
7. Ольхон
8. тайга
9. Ангара

- А – самый большой город Сибири
 Б – исследователь фауны Байкала
 В – самый холодный город России
 Г – единственная река, которая вытекает из Байкала
 Д – зона, где растут мхи и карликовые деревья
 Е – люди, которые живут на Байкале
 Ж – зона, где хвойные леса и медведи
 З – известный польский геолог
 И – остров на Байкале

Muzyka, malarstwo, taniec

Bodźcem do zapoznania młodzieży z muzyką poświęconą tematyce syberyjskiej była pieśń Żanny Biczewskiej *Бродяга* („По диким степям Забайкалья”), którą śpiewaliśmy wspólnie przy akompaniamencie gitary. Uczniowie poznawali znaczenia nowych słów: бродяга, судьба, тюрьма, страдать, грустный, родина dzięki obszerniejszym opisom nauczyciela, np.: грустный – человек невесёлый, который не улыбается; родина – страна, в которой человек родился и которую любит; бродяга – бедный человек, у которого нет работы и местожительства lub: человек, который ездит по стране и меняет местожительство.

Kolejną część zajęć poświęciliśmy obrazom Pauliny Kopestyńskiej – rodowitej mieszkanki Jakucji. Malarka studiowała w Moskwie, wyszła za mąż za Polaka, mieszkała w Polsce i we Włoszech. Wywiad udzielony w 2016 r. przez Kopestyńską portalowi „Polacy we Włoszech” posłużył zapoznaniu się uczniów z klimatem Jakucji, życiem i obyczajami jej mieszkańców. Młodzież opisywała obrazy malarki (ludowe stroje Jakutów, pejzaże), doskonaląc sprawność mówienia w języku rosyjskim.

Dobrą formą bliższego poznania kultury mieszkańców Syberii okazał się taniec. Z wizytą w Polsce przebywał wówczas Rosjanin – mój przyjaciel z Irkucka. Zaprosiłam go na nasze zajęcia. Gość z Syberii prezentował podstawowe kroki ludowego tańca Buriatów. Młodzież oglądała także na kanale YouTube występ zespołu „Степные напевы”, zapoznając się z ludowymi strojami i instrumentami Buriatów oraz ich charakterystycznym śpiewem gardłowym.

Literatura, reportaże

Na kolejnych zajęciach poznaliśmy tragiczną historię Syberii. Opowiedziałam uczniom o więzieniach bez krat, o zsyłkach i katorgach, życiu w łagrach w nieludzkich warunkach i braku nadziei na odzyskanie wolności, zachęcając do przeczytania wstrząsających książek Aleksandra Sołżenicyna *Jeden dzień Iwana Denisowicza* i *Archipelag Gułag*. Czytaliśmy również w oryginale sceny zsyłki na Syberię Rodiona Raskolnikowa, głównego bohatera *Zbrodni i kary* Fiodora Dostojewskiego (fragmenty Epilogu, cz. I). Członkowie koła ćwiczyli poprawną wymowę (akcent i intonację), czytając wiersz Aleksandra Puszkina *В Сибирь*. Postanowiłam przybliżyć im tematykę katorżników i miejsc zsyłki, zapoznając z pieśnią poświęconą Kołymie – *Ванинский порт* – w wykonaniu Jurija Szewczuka. Uczniowie ćwiczyli czytanie tekstu, wyjaśniali znaczenie słów za pomocą słowników, a na koniec śpiewaliśmy wspólnie tę pieśń przy akompaniamencie gitary.

Zachęcając członków koła do samodzielnego wyszukiwania informacji, poprosiłam o znalezienie (np. w internecie) ciekawych relacji z wypraw na Syberię bądź wypowiedzi osób tam mieszkających. Jedna z uczennic podzieliła się ciekawostkami z życia piosenkarza Ivana Komarenki. Opowiedziała o jego rodzinnej miejscowości – Rudnogorsku, dzieciństwie i młodości spędzonej na Syberii, o kilku przygodach (np. o zabłądzeniu w tajdze i samotnym spędzeniu nocy w lesie). Interesującą relację z przygotowań Mateusza Damięckiego do wyprawy na Syberię przedstawiła kolejna osoba, powołując się na fakty opisane na stronach internetowych. Mieliśmy też okazję podziwiania zdjęć internetowych z wypraw motocyklowych na Syberię.

Leksyka związana z Syberią

Podczas kolejnego spotkania czytaliśmy po polsku fragmenty książki Jacka Pałkiewicza *Syberia. Wyprawa na biegun zimna*, podziwiając fotografie. Zajęcia posłużyły nam przede wszystkim do poznania pojęć charakterystycznych dla tej krainy geograficznej i próby wyjaśnienia ich po rosyjsku za pomocą słowników. Rezultatem ćwiczeń w tłumaczeniu były objaśnienia takich określeń jak kajur, Ojmiakon, naledź, struganina, bania, purga, uluki, trojka. Wielu wrażeń dostarczył uczniom album 3D o Bajkale, który otrzymałam od przyjaciół z Rosji. Przez specjalne okulary młodzież podziwiała przyrodę, kamienie widoczne na dnie jeziora, wyspę Olchon. Nasz gość z Syberii (mój przyjaciel z Irkucka) dzielił się z młodzieżą wiedzą na temat mieszkańców tego regionu Rosji i ich kultury. Opowiadał o kolei transsyberyjskiej oraz o turystach z całego świata, którzy przybywają nad Bajkał.

Przygotowując uczniów do egzaminu maturalnego, zaproponowałam napisanie do kolegi z Moskwy – Saszy – listu prywatnego, w którym należało poinformować:

- o terminie i środku transportu, jakim pojechaliśmy na Syberię,
- o swojej wiedzy na temat Syberii oraz o tym, co nas najbardziej zainteresowało,
- o długości pobytu na Syberii i chęci zobaczenia określonych obiektów czy miejsc,
- o osobie towarzyszącej podczas podróży (np. o kimś z rodziny) i chęci kupienia odpowiedniej pamiątki.

Z inicjatywy członków koła została wykonana gazетка ścienna zawierająca najistotniejsze informacje na temat Syberii, fragmenty artykułów, fotografie, wiersze. Materiały te wykorzystuję na lekcjach jako pomoc dydaktyczną podczas omawiania tematyki dotyczącej Syberii i Bajkału. Młodzież wzięła udział w Wojewódzkim Konkursie Plastycznym „Piękno Rosji”, który poświęcony był Syberii. Jedna z uczennic recytowała wiersz o Syberii podczas Wojewódzkiego Konkursu Poezji Rosyjskiej. Ponadto w czasie obchodów Dnia Rosyjsko-Ukraińskiego w Wyższej Szkole Stosunków Międzynarodowych i Komunikacji Społecznej w Chełmie moi podopieczni wykonali pieśń Żanny Biczewskiej *Бродяга* („По диким степям Забайкалья”) przy akompaniamencie gitary oraz przygotowali wystawę prac plastycznych o Syberii.

Uwieńczeniem cyklu zajęć poświęconych Syberii był konkurs przeprowadzony w formie pisemnej. Członkowie koła musieli po rosyjsku uzupełnić bądź dokończyć zdania.

Oto ich wybór:

1. Полюсом холода называют город
2. Жители Сибири едят прежде всего
3. Яцек Палкевич побывал в Сибири в году.
4. Самое глубокое озеро земного шара – это
5. Из Байкала вытекает одна река –
6. Главный город Сибири, который лежит на реке Енисей в азиатской части России это
7. На севере Сибирь граничит с
8. В тайге живут горностаи, и
9. Около 90% населения Сибири составляют:, и
10. В Екатеринбурге в ночь на 17 июля 1918 года был убит последний русский царь
11. Заглавие песни Жанны Бичевской о бедном человеке без местожительства – это
12. Дорогой металл, который добывают в Сибири – это
13. Российская сауна называется
14. Сердце Сибири или Сибирь Сибири – это

15. Польский исследователь Сибири – это Ян
 16. Через Сибирь проходят с запада на восток две железные дороги БАМ и
 17. Жители Сибири заботятся об одном животном, которое им нужно. Это
 18. Певец – россиянин, который живёт в Польше, a родился в Сибири – это
 19. Почти три месяца в году над побережьем Северного Ледовитого океана стоит
 20. Место ссылки в Сибирь, которое Юрий Шевчук называет проклятым в песне "Ванинский порт" это

Klucz odpowiedzi:

1. Оймякон, 2. рыбу, 3. 1989, 4. Байкал, 5. Ангара, 6. Красноярск, 7. Северным Ледовитым океаном, 8. медведi i soboli (lub: losi), 9. русские, украинцы i белорусы, 10. Николай II, 11. *Бродяга*, 12. золото, 13. баня, 14. Якутия, 15. Черски, 16. Транссиб, 17. северный олень, 18. Иван Комаренко, 19. полярная ночь, 20. Колыма.

Zajęcia poświęcone Syberii poszerzyły wiedzę młodych ludzi o świecie i rozbudziły ochotę na przygodę. Uczniowie z wielkim zaangażowaniem odkrywali tajniki Syberii: życie jej mieszkańców, świat flory i fauny, tragiczną historię, poszukując informacji w różnych źródłach.

Cykl spotkań miał charakter interdyscyplinarny. Uczniowie poznali pieśni, poezję i obrazy poświęcone tej krainie. Poszerzyli swoje wiadomości z geografii i biologii, poznając m.in. sylwetki badaczy Syberii czy jej strefy klimatyczne. Niezwykle przydatne okazały się informacje dotyczące literatury łagrowej, zsyłek i egzystencji katorżników, które uczniowie mogą wykorzystać podczas omawiania tej tematyki na lekcjach języka polskiego. Celem zajęć było też kształtowanie sprawności językowych w rosyjskim. Uczniowie mieli możliwość rozwijania

umiejętności pisania, mówienia, tłumaczenia. Ćwiczyli także rozumienie tekstu słuchanego i pisanego.

Temat Syberii uważam za niezwykle ciekawy pod wieloma względami i wciąż aktualny. Na zajęciach koła młodzi ludzie nie tylko poznali nową leksykę i ćwiczyli wszystkie sprawności językowe, ale przede wszystkim stali się bardziej otwarci i tolerancyjni wobec odmienności religijnej czy rasowej. Spotkania dotyczące Syberii rozbudziły w nich różne emocje i uczucia: zachwyt pięknem tej krainy, podziw dla odwagi i hartu ducha mieszkańców Syberii, szacunek w stosunku do nich, refleksję nad losem zesłańców. Zajęcia językowego koła artystycznego są dowodem na to, że łączenie elementów szeroko rozumianej kultury (sztuki, muzyki, literatury) z nauką języka obcego jest ciekawe i inspirujące.

BIBLIOGRAFIA

- Danecka, I. (1998), *Как дела? З Добро пожаловать в Россию!*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
 → Telepnev, A., Ziomek, M. (2011), *Влюбиться в Россию*, Warszawa–Bielsko-Biała: Wydawnictwo Szkolne PWN.
 → Pałkiewicz, J. (2006), *Syberia. Wyprawa na biegun zimna*, Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.

NETOGRAFIA

- russkay-literatura.ru/pushkin/739-pushkin-as-v-sibir.html
 → ilibrary.ru/text/69/p.40/index.html
 → music-action.livejournal.com/680082.html
 → www.youtube.com/watch?v=s4q-l4nwPEo
 → www.youtube.com/watch?v=Td6Lwlck2C0

DR KATARZYNA CZUBAŁA-VYBOROV Nauczycielka języka rosyjskiego i niemieckiego w Zespole Szkół Ekonomicznych i Mundurowych w Chełmie. W latach 2005–2007 nauczyciel akademicki w IFS KUL, filia w Tomaszowie Lubelskim. W latach 2007–2012 kierowała Studium Języków Obcych w Wyższej Szkole Stosunków Międzynarodowych i Komunikacji Społecznej w Chełmie. Opublikowała kilkanaście artykułów naukowych i popularnonaukowych.

Lekcja języka rosyjskiego. Bliny i herbata z samowara?

KATARZYNA KRUGLICZ

Pojawienie się języka rosyjskiego w szkołach podstawowych jest odpowiedzią na rosnące zainteresowanie tym językiem wśród coraz młodszych grup wiekowych. Przed nauczycielami języka rosyjskiego w Polsce stoi zatem duże wyzwanie. Muszą zaspokoić potrzeby współczesnych uczniów i ich rodziców oraz przedstawić ofertę równie atrakcyjną jak dla tzw. języków zachodnich. W artykule zaprezentowano kilka pomysłów na lekcje kulturowe w nowoczesnym wydaniu i sposoby na motywowanie uczniów do nauki języka rosyjskiego.

Nie jest niczym nowym stwierdzenie, że uczniowie w każdym wieku lubią tzw. lekcje kulturowe. Podstawa programowa języka obcego nowożytnego podkreśla, że uczeń powinien dysponować podstawową wiedzą o krajach, społeczeństwach i kulturach społeczności, które posługują się danym językiem obcym nowożytnym. Dalej czytamy, że w kształceniu językowym niezbędne jest wykorzystanie zajęć z języka obcego nowożytnego do rozwijania wrażliwości międzykulturowej oraz kształtowania postawy ciekawości, szacunku i otwartości wobec innych kultur (*Podstawa programowa 2017*). Współcześnie zagadnienia te nabierają szczególnej wagi.

Większość nauczycieli języków porusza na swoich lekcjach tematy kulturowe. Najczęściej są to lekcje świąteczne przed Bożym Narodzeniem i Wielkanocą, ale także przy okazji omawiania tematów takich jak wakacje, turystyka, jedzenie czy składanie życzeń. Doskonałą okazją do poruszenia zagadnień wielokulturowości są też obchody Europejskiego Dnia Języków. W szkole, w której pracuję (Szkoła Podstawowa nr 47 w Białymstoku), co roku odbywają się tzw. tygodnie z językiem rosyjskim i z językiem angielskim. Dzięki tej inicjatywie zagadnienia zarówno kulturowe, jak i typowo językowe stają się zdecydowanie bardziej atrakcyjne dla uczniów i o wiele im bliższe. Warto pamiętać, że szeroko pojęta kultura Rosji, tak zachwycająca i różnorodna, daje nauczycielom języka rosyjskiego możliwość prowadzenia bardzo ciekawych zajęć kulturowych.

W czerwcu 2019 r. nauczyciele języka rosyjskiego z mojej szkoły zorganizowali „Tydzień z językiem rosyjskim”, w ramach którego odbył się m.in. ogólnopolski konkurs „Mój podręcznik do języka rosyjskiego”. Wszystkie inicjatywy podejmowane w trakcie tych kilku dni cieszyły się ogromnym zainteresowaniem i wywołały mnóstwo pozytywnych emocji, zarówno wśród uczniów, jak i nauczycieli. Nasze pomysły z pewnością mogą zainspirować innych do wykorzystania ich w swojej pracy.

Lekcja z blinami i herbatą z samowara

Tydzień przed planowaną lekcją każdą klasę należy poprosić o specjalne przygotowanie się do niej. Jedni uczniowie usmażą bliny, inni przyniosą dżemy, jeszcze inni herbatę, talerzyki, kubeczki i serwetki. Warto pamiętać o tym, że zaangażowanie uczniów

w przygotowania naturalnie odciąża nauczyciela i sprawia, że bardziej doceniają oni lekcję i szanują pracę swoją i rówieśników. Ale umawiając się z uczniami, warto rozdzielać te same zadania kilku osobom, gdyż pozwala to uniknąć sytuacji, gdy ktoś nie wywiąże się z powierzonych obowiązków, a my na lekcji kulturowej zostaniemy bez ważnego rekwizytu.

Na zajęciach za pomocą prezentacji komputerowej można przedstawić uczniom najważniejsze informacje o samowarach i historii *чаепития* w Rosji, a na podstawie filmu z serwisu YouTube.com młodzież może zobaczyć, jak rozpala się tradycyjny samowar.

Po takim wprowadzeniu czas na herbatę zaparzoną w elektrycznym samowarze i bliny, które powinny być posmarowane dżemem jeszcze przed lekcją. Oprócz typowej części teoretycznej i degustacji warto pomyśleć o ćwiczeniach aktywizujących uczniów. W naszym wypadku były to konkursy: uczniowie jedli bliny na czas, odwzorowywali sposób wiązania ludowej chustki oraz z zasłoniętymi oczami próbowali krakersów z odrobiną kawioru, mając za zadanie odgadnąć, co jedzą.

Podczas tego typu lekcji wprowadzamy rosyjskie słowa i wyrażenia. Warto do nich wrócić na koniec lekcji, np. w ćwiczeniu na dopasowywanie. Każdemu uczniowi dajemy kartkę z rosyjskim lub polskim wyrażeniem, a zadaniem uczniów jest odnaleźć osobę, która ma tłumaczenie tego wyrażenia, czyli parę pod względem znaczenia. W grupach początkujących mogą to być pojedyncze słowa, w grupach zaawansowanych – zdania (definicje czy antonimy). To świetne ćwiczenie, aby zaktywizować uczniów, utrwalić lub przypomnieć materiał, zarówno na początku, jak i na końcu lekcji.

Przykładowe wyrażenia na lekcji z samowarem: традиция чаепития; вкусный чай; чайная ложка заварки; закусывать вареньем и пряниками; пить с удовольствием; пить чай нужно медленно; народный напиток; салфетка, чашка, блюдце.



Самовар на дровах: как правильно топить – канал7дач.ру

(www.youtube.com/watch?v=6P4WSoEibTc)

Lekcja z kodami QR i aplikacją Kahoot

Planując lekcję z wykorzystaniem nowych technologii, trzeba pamiętać o wcześniejszym powiadomieniu o tym uczniów. Gdy będą oni mieli w telefonach potrzebną aplikację, unikniemy straty czasu czy tłumaczeń

o rozładowaniu się baterii w telefonie albo braku miejsca na karcie na kolejną aplikację. Jeśli jednak zdarzy się podobna sytuacja, można dobrać uczniów w dwuosobowe zespoły z jednym telefonem.

Uczniowie w parach dostają testy z 12 zdaniami z luką. Nasze zdania dotyczyły kultury Rosji oraz informacji realioznawczych, ale mogą to być dowolne zagadnienia, np. gramatyczne czy leksykalne. Aby uzupełnić luki, uczniowie muszą przeczytać 12 krótkich tekstów, które są ukryte pod postacią kodów QR. Wydrukowane kody rozklejamy na wyznaczonym obszarze, np. na korytarzu. Aby bardziej zmobilizować młodzież i zwiększyć tempo wykonywania ćwiczenia, warto ustalić, że trzy pierwsze drużyny, które poprawnie uzupełnią luki, wygrywają, ale wszyscy, którzy wykonają zadanie, dostają np. ocenę za pracę na lekcji.

Uczniowie przez około 25 minut szukają kodów, odczytują je za pomocą dowolnej aplikacji (czytnik kodów QR), czytają teksty i uzupełniają luki, po czym wracają do sali. Informacje, które zdobyli podczas pracy ze zdaniami, powinni wykorzystać w rozwiązaniu testu z Kahoot. Taka forma pracy na ostatnie 10 minut lekcji to doskonała możliwość podsumowania. Uczniowie utrwalają swoje wiadomości w tych grupach, w których wcześniej pracowali na korytarzu. Przy takich ćwiczeniach zachęcam do korzystania z opcji *Team mode* w Kahoot, która wymusza na uczniach współpracę i wspólne podjęcie decyzji. Jeśli zabraknie czasu, zawsze można skorzystać z opcji *Challenge* i zadać indywidualne rozwiązanie naszego quizu Kahoot w formie pracy domowej.

W prowadzeniu zajęć z użyciem narzędzi technologicznych bardzo ważne jest, aby ustalić jasne zasady, np. 1) telefonu używamy wyłącznie do skanowania kodów i rozwiązywania quizu Kahoot, 2) ukrytych kodów szukamy tylko w wyznaczonych miejscach na pierwszym piętrze szkoły – nie wolno chodzić nigdzie indziej. Uczniowie potrafią „wykorzystywać sytuację”, a już samo wyjście na korytarz z telefonem w rękę wprowadza pewne rozluźnienie. Nauczyciel decydujący się na taki typ lekcji musi pilnować dyscypliny i konsekwentnie dbać o przestrzeganie zasad.

Poniżej prezentujemy przykładowe zdania z lukami i kody QR gotowe do wydrukowania oraz odnośnik do quizu Kahoot na podsumowanie lekcji. Gdy tworzymy pomoce dydaktyczne z użyciem zdjęć, trzeba pamiętać o korzystaniu ze zbiorów legalnych i ze sprawdzonych portali. Polecam szczególnie stronę Pixabay, pixabay.com, gdzie znajdziemy bardzo bogaty zbiór pięknych zdjęć z możliwością bezpłatnego zapisania ich na dysk w dowolnych rozdzielczościach i wykorzystania w materiałach dydaktycznych.

Przykładowe zdania z lukami:

1. Historyczną nazwą Sankt Petersburga jest
2. zbudował miasto Sankt Petersburg na bagnach.
3. Tory kolejowe w Rosji są niż w Polsce.
4. Rosjanie na rejestracjach samochodowych mają skrót
5. Pierwszy pies, który poleciał w kosmos, wabił się
6. Samochód kojarzony z Rosją to
7. Rosyjski pisarz, który odmówił przyjęcia literackiej Nagrody Nobla, to
8. Trzej Rosjanie: Pażytnow, Pawłowski i Gierasimow, stworzyli grę
9. Rosyjskie muzeum Ermitaż w Sankt Petersburgu zatrudnia
10. Podróż najdłuższą koleją świata – Koleją Transsyberyjską – trwa.....
11. Popularny w Rosji instrument muzyczny to
12. Czynne wulkany w Rosji znajdują się



Quiz Kahoot Co wiesz o Rosji?

(create.kahoot.it/details/quiz-co-wiesz-o-rosji/75a28e-28-fd28-440a-ba43-b5381d32282f)

Ważnym elementem zajęć z języka obcego jest kształtowanie w uczniach świadomości językowej, np. podobieństw i różnic między językami. W języku rosyjskim idealnie nadają się do tego tzw. fałszywi przyjaciele tłumacza, czyli specyficzne homonimy.

Lekcja z tradycyjnym słownikiem i Quizizz

Uczniowie dzielą się na 4-osobowe grupy. Każdy zespół otrzymuje rosyjską listę homonimów i słownik rosyjsko-polski. Z moich obserwacji wynika, że uczniowie mają problem ze sprawnym korzystaniem z tradycyjnych słowników. Można odnieść wrażenie, że zawsze wybierają najszybszy i najprostszy sposób tłumaczeń, czyli słowniki elektroniczne, które zawierają sporo błędów i są dość ubogie. Taka forma pracy jest więc wartościowa dla młodych tłumaczy. Warto zadbać, aby szkoła miała w swoich zasobach odpowiednio dużo słowników obcojęzycznych.

Tłumaczenie słów powinno trwać około 20 minut. Aby nie trwało zbyt długo, warto znowu zwiększyć

motywację i nagrodzić najszybsze grupy. Po sprawdzeniu tłumaczenia wykonujemy kilka ćwiczeń na utrwalenie tak pojedynczych słów, jak i wyrazów w kontekście. Uczniowie mogą przygotować minidialogi i odegrać śmieszne scenki, pokazujące nieporozumienia, do jakich może dojść, gdy nie znamy znaczenia takich słów. Kreatywność uczniów sięga tutaj wyżyn, a pozytywne emocje i śmiech pozwalają na jeszcze lepsze zapamiętanie słownictwa. Po przeprowadzeniu takiej lekcji, np. we wszystkich klasach siódmych, umawiamy się z chętnymi uczniami na szkolny konkurs *Fałszywi przyjaciele tłumacza*. Świetnie się do tego nadaje strona quizizz.com, dzięki której wszyscy mogą wykonywać quiz w jednym czasie na swoich telefonach, a my dostajemy gotowe wyniki i dokładny raport z indywidualnym wynikiem każdego ucznia i całej grupy, a nawet możliwością wysłania raportu do rodziców. Wyłonienie zwycięzców konkursu zajmie nam jedynie 30 sekund.

Poniżej odnośnik do gotowego quizu na stronie quizizz.com oraz przykładowa lista słów do tłumaczenia: очки, фамилия, младенец, стул, кресло, бабочка, дядя, неделя, час, люстра, магазин, диван, сливки, овощи, дворец, плечо, отдыхать. белка, болото, убирать, брак, пирог, дыня, чашка, фисташка, гадать, глаз, марка, патрон, пушка, пытаться, налог, суша, ручка, заказ, запомнить.



Konkurs Fałszywi przyjaciele tłumacza na quizizz

(quizizz.com/admin/quiz/5cdb1d68-70982600-1af3834c-faszwi-przyjaciele-tydzie-j-rosyjskiego)

Motywacja i konkursy

Gdy uczyliśmy tylko w starszych klasach, warto zachęcać do nauki języka rosyjskiego dzieci z klas młodszych – naszych przyszłych uczniów. Konkurs plastyczny dla klas I–III „Bohaterowie bajek rosyjskich”, konkurs kaligraficzny dla klas czwartych czy rosyjska fotobudka z czapką uszanką, matryoską, ludową chustką i innymi gadżetami mogą sprawić, że uczniowie zainteresują się językiem rosyjskim i zechcą się go uczyć.

Udział uczniów w konkursach jest ważnym elementem szkolnej rzeczywistości i zawsze cennym doświadczeniem. Jeśli nasi uczniowie chociaż od czasu do czasu mogą rywalizować na arenie szerszej niż własna szkoła czy nawet miasto, mają okazję promować siebie i swoje pomysły, a także poznać innych rówieśników zainteresowanych nauką języka rosyjskiego.

Nasza szkoła zorganizowała w tym roku ogólnopolski konkurs „Mój podręcznik do języka rosyjskiego”, aby nie tylko pogłębić zainteresowanie językiem rosyjskim i kulturą Rosji, ale także zachęcić uczniów do podejmowania twórczych działań i głębszego zastanowienia się nad nauką języka rosyjskiego. Praca konkursowa – projekt podręcznika – miała składać się z trzech elementów: okładki podręcznika, autorskiego tytułu podręcznika w języku rosyjskim oraz spisu treści złożonego z 10 nazw rozdziałów w formie hasła/zdania. Zależało nam na tym, aby zagadnienia w spisie treści odpowiadały zainteresowaniom młodzieży i były według nich przydatne w komunikacji językowej.

Okazało się, że wielu uczniów bardzo świadomie podchodzi do procesu uczenia się. Przygotowali oni świetne prace. Na konkurs wpłynęło 218 prac z 79 szkół z całej Polski, a jury nagrodiło 15 z nich. Konkursem zainteresowało się wiele instytucji, które na co dzień angażują się w promowanie języka rosyjskiego w Polsce. Organizując podobne ciekawe konkursy, warto zwracać się o pomoc nie tylko do władz miasta czy wydawnictw, ale także np. do Rosyjskiego Ośrodka Nauki i Kultury w Warszawie, Stowarzyszenia Współpracy Polska-Wschód i Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli i Wykładowców Języka

Rosyjskiego. Niezmiernie cenne jest także nawiązywanie współpracy między nauczycielami języka rosyjskiego, którzy przy okazji tak dużych inicjatyw jak ogólnopolski konkurs wymieniają się pomysłami i zapraszają na lokalne wydarzenia. Okazuje się wówczas, że – niezależnie od typu szkoły czy wielkości miejscowości – mamy bardzo podobne problemy i radości. Bardzo ważne jest, abyśmy wspierali się wzajemnie i inspirowali.

Warto pamiętać o tym, że oprócz realizacji wymagań podstawy programowej czy zaleceń dyrekcji szkoły trzeba mieć przed oczami indywidualny cel. Jaki jest mój? Tak uczyć i tak pracować, aby moi uczniowie na dalszych etapach swojej edukacji chcieli kontynuować naukę języka rosyjskiego.

BIBLIOGRAFIA

→ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzami. Szkoła podstawowa – język obcy nowożytny* (Dz.U. 2017, poz. 356).

KATARZYNA KRUGLICZ Od 10 lat nauczycielka języka rosyjskiego w Szkole Podstawowej nr 47 im. Jana Klemensa Branickiego w Białymstoku. W latach 2010–2016 lektorka języka rosyjskiego w Studium Języków Obcych Uniwersytetu w Białymstoku.

How blood gets around the body.

Biologia w klasie dwujęzycznej

EWA KUSZ

Rewolucja związana z przywróceniem po dwóch dekadach ośmioklasowych szkół podstawowych spowodowała, że zarówno dyrektorzy, jak i nauczyciele wielu szkół zdecydowali się na utworzenie klas dwujęzycznych. Z jednej strony jest to ukłon w stronę rodziców, którzy są coraz bardziej świadomi potrzeby kształcenia językowego swoich dzieci, z drugiej – zrodziła się naturalna potrzeba znajomości języka angielskiego, uznawanego za *lingua franca* XXI w., od najmłodszych lat.

Według opublikowanego w 2015 r.¹ raportu ewaluacyjnego Ośrodka Rozwoju Edukacji nauczanie dwujęzyczne w szkołach podstawowych nie było realizowane tak często, jak w szkołach gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych (stan na 2013 r.: 1452 uczniów w szkołach podstawowych, 19 383 uczniów w szkołach gimnazjalnych i 9403 uczniów w szkołach ponadgimnazjalnych). Nowa sytuacja na rynku oświatowym, tj. wygaszenie szkół gimnazjalnych oraz utworzenie klas siódmych i ósmych, spowodowała wzrost liczby klas dwujęzycznych w szkołach podstawowych (klasy takie mogą być tworzone od klasy siódmej). Ułatwiają to przepisy prawne: oddziały dwujęzyczne mogą powstać w każdej szkole na wniosek dyrektora – poparty przez radę pedagogiczną, samorząd uczniowski i radę rodziców – skierowany do rady miasta. Po podjęciu uchwały przez organ prowadzący i dokonaniu zmian w statucie szkoły możliwe jest uruchomienie oddziału dwujęzycznego.

Prosta procedura, wzrastające zainteresowanie tymi klasami oraz przekształcanie dwujęzycznych oddziałów gimnazjalnych w klasy siódme i ósme nie idą jednak w parze z dostępem do materiałów dydaktycznych. Stosunkowo mała ich liczba, zwłaszcza w dziedzinie nauk przyrodniczych (biologia, chemia, fizyka), może być znacznym utrudnieniem dla nauczycieli podejmujących się zadania uczenia w tego typu klasach. Zmuszeni są oni do tworzenia materiałów autorskich, co, po pierwsze, jest niezwykle pracochłonne, po drugie, ogranicza możliwości czasowe dydaktyków, którzy ten czas mogliby poświęcić uczniom.

W odpowiedzi na te potrzeby zrodził się pomysł opracowania zestawu scenariuszy lekcji z biologii dla dwujęzycznych klas siódmych². Niniejszy artykuł przedstawia dwa wybrane konspekty dotyczące układu krwionośnego.

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

1 Analiza danych obejmowała stan placówek oświatowych z kształceniem dwujęzycznym na 30 września 2013 r.

2 Scenariusze są częścią większego projektu, który ma na celu stworzenie szczegółowych konspektów lekcji biologii dla dwujęzycznych klas siódmych z zakresu materiału obowiązującego w podstawie programowej na tym etapie kształcenia.

Scenariusze

Lesson plan 1. *The human circulatory system: how the blood gets around the body?*

Form: students of the 7th grade of primary school

Realization time: 45 minutes

General aim: The students will get familiar with the human circulatory system

Objectives:

At the end of the lesson the students will be able to:

- explain how the blood gets around the body;
- enumerate functions of the primary organs of the human circulatory system;
- explain differences between oxygenated and deoxygenated blood;
- explain the role of the circulatory system for human body.

Students' background knowledge:

Students should know the basic function of heart and circulatory system. Their English level should be A2+/B1 (pre-intermediate or intermediate).

Methods and forms of work: brainstorming; listening for general information; matching words to their definitions; gap-filling; pair work.

Didactic support: recording; handout (a tape script of recording); diagram of human circulatory system (copies for each student).

Procedure and stages of the lesson:

1. Greeting

2. Checking the presence

3. Warm-up

Teacher: *Please sit still and quiet. Now put your fingers on your neck, underneath your chin, next to your larynx. What do you feel?*

Students' predicted answers (key-words): *pulse, beat, heartbeat*

4. Lead-in

Teacher says: *That's correct! Each pulse that you can feel now underneath your fingers equals one beat of your heart. Your heart keeps on beating all your life, which*

means it constantly pushes blood around your body to keep you alive.

*The blood travels round your body inside special tubes called **blood vessels**. (Teacher should write this phrase on a whiteboard). Before we learn how the blood gets around the human body I would like you to look at exercise 1. Please try to match words to their definitions. Don't worry if you don't know the answer. Do it in pairs (see attachment 1)*

Teacher gives 3–4 minutes to do this exercise.

Teacher checks students' answers by asking them the following questions:

- *What is the definition of heart?*
- *What is an artery?*
- *What is a vein?*
- *What's the definition of carbon dioxide?*
- *Can you define oxygen?*
- *What are lungs?*
- *What are capillaries?*
- *Can you define aorta?*
- *What is oxygenated/deoxygenated blood?*
- *What are valves?*

Teacher says: *On the basis of these definitions we are now ready to see how the human circulatory system works.*

5. Presentation

Teacher: *Please remember/note that the heart and blood vessels make up the circulatory system. Now I will give you a diagram which presents the basic plan on which the blood vessels are arranged. In the meantime, you will hear a recording which explains how the human circulatory system works. I want you to listen to it and look at the diagram carefully. Don't worry if you don't understand everything, we'll explain it later (see attachment 2: diagram and attachment 3: recordings).*

6. Practice

Teacher asks students: *Did you find the text easy or difficult? What can you remember?* (Students attempt to answer as much as they can).

Teacher: *Now I'll give you the copies of the text you have just heard. You are going to listen to the recording once again. I would like you to try to fill in the gaps with appropriate words from what you hear. Use words/phrases below the text to fill in the gaps. (see attachment 4)*

Teacher says: *Now try to read this text together. (Teacher*

attempts to elicit answers from the students. He/She can also show the full text on a projector to make sure each student is able to check the correct answers).

Answers:

What Does the Circulatory System Do?

The circulatory system is made up of blood vessels that carry blood away from and towards the heart. **Arteries** carry blood away from the heart and **veins** carry blood back to the heart.

The circulatory system carries oxygen, nutrients, and hormones to cells, and removes waste products, like carbon dioxide. These roadways travel in one direction only, to keep things going where they should.

What Are the Parts of the Circulatory System?

Two pathways come from the heart:

- the **pulmonary circulation** is a short loop from the heart to the lungs and back again;
- the **systemic circulation** carries blood from the heart to all the other parts of the body and back again.

In pulmonary circulation:

- the pulmonary artery is a big artery that comes from the heart. It splits into two main branches, and brings blood from the heart to the lungs. At the lungs, the blood picks up oxygen and drops off carbon dioxide. The blood then returns to the heart through the pulmonary veins.

In systemic circulation:

- next, blood that returns to the heart has picked up lots of oxygen from the lungs. So it can now go out to the body. The aorta is a big artery that leaves the heart carrying this oxygenated blood. Branches off of the aorta send blood to the muscles of the heart itself, as well as all other parts of the body. [...]

At each body part, a network of tiny blood vessels called **capillaries** connects the very small artery branches to very small veins. The capillaries have very thin walls, and through them, nutrients and oxygen are delivered to the cells. Waste products are brought into the capillaries.

Capillaries then lead into small veins. Small veins lead to larger and larger veins as the blood approaches the heart. Valves in the veins keep blood flowing in the correct direction. Two large

veins that lead into the heart are the superior vena cava and inferior vena cava. [...]

Once the blood is back in the heart, it needs to re-enter the pulmonary circulation and go back to the lungs to drop off the carbon dioxide and pick up more oxygen.

Source: kidshealth.org/en/teens/heart.html

7. Summary

Teacher shows on the projector five sentences. Students have to decide which statements are true or false (see attachment 5)

Answers:

1. The heart and blood vessels make up the circulatory system (T)
2. Blood flows out of the heart inside arteries, and back into the heart inside veins (T)
3. Oxygen does not enter the blood as the blood passes through lungs (F)
4. When blood contains a lot of oxygen it is deoxygenated (F)
5. When blood has lost most of its oxygen it becomes a more blueish-red and it is deoxygenated (T)

8. The ending

Teacher: As your homework, read the text again and try to remember the most important information. Revise vocabulary.

Lesson plan 2. The heart

Form: students of the 7th grade of primary school

Realization time: 45 minutes

General aim: Students will be able to identify parts of heart, as well as its function

Objectives:

At the end of the lesson the students will be able to:

- explain how the human heart works;
- enumerate heart functions;
- identify the four chambers of the heart;
- explain how the blood flows through the heart.

Students' background knowledge:

Students should know the basic function of heart and circulatory system. Their English level should be A2+/B1 (pre-intermediate or intermediate).

Methods and forms of work: brainstorming; listening for general information; gap-filling; pair work; group work.

Didactic support: video; handout; diagram of human heart (copies for each student).

Procedure and stages of the lesson:

1. Greeting

2. Checking the presence

3. Warm-up

Teacher: *We will start this lesson with a riddle that helps us to guess today's subject of our lesson. Are you ready?*

This 'thing' is the size of an adult's fist. It beats about 115,000 times each day and pumps about 7600 litres of blood a day. It is just under your ribs, slightly to the left of centre of your body. It has four chambers and it can continue beating even when it's disconnected from the body. What is it?

Students' anticipated answer: a human heart, heart

Teacher writes the topic on a whiteboard: **The human heart.**

4. Lead-in

Teacher: *You're going to work in small groups of 3 or 4. Each group is going to get a set of 20 words or phrases. 10 of them are used to describe how the heart works. Please try to choose these words. Don't worry if you don't understand some of the phrases.* (see attachment 1)

Students' anticipated answers: *systole, diastole, aorta, chamber, valve, artery, atrium, ventricle, oxygenated/deoxygenated blood, lungs*

(Please remember to tell your students that the remaining ten words are to describe the human reproductive system)

5. Presentation

Teacher: *Now I would like you to watch a short video about the human heart and circulatory system.*

Source: www.youtube.com/watch?v=CWFyxn0qDEU

After watching a video, the teacher asks the students: *On the basis of what you've seen, can you please tell me what is the function of human heart? Try to find at least three functions.*

(Brainstorming: students discuss the question in pairs)

Teacher writes students' answers on a whiteboard.

Teacher: *We already know what the heart functions are. The next step is to get to know how the heart exactly*

works. Please look at the diagram on the projector. (see: attachment 2). It explains how the heart works.

Teacher says:

The heart is made of muscle. This muscle contracts and then relaxes. When muscle contracts, it gets shorter. This makes the walls of the heart chambers squeeze inwards. This pushes blood out of the heart.

There are valves between the upper chambers and the lower chambers. The valves only let the blood flow from the upper chamber to the lower chamber. There are also valves in the big arteries coming out of the heart. These valves only let the blood flow out, not back into the heart. This is what happens during one heart beat: the heart muscle contracts, pushing blood out into the arteries; the heart muscle relaxes, allowing blood to flow into the heart from the veins.

Source: Jones, M., Fellowes-Freeman, D., Sang, D. (2013), *Cambridge Checkpoint. Science. Coursebook 8*, Cambridge University Press, pp. 34–35.

6. Practice

Students are given copies with the drawing of human heart (see attachment 3).

Teacher: *Now I would like you to label the parts of human heart with the use of the words you have below the drawing. You have three minutes to do this exercise.*

Answers (given clockwise):

Pulmonary artery, left atrium, mitral valve, aortic valve, left ventricle, right ventricle, tricuspid valve, pulmonary valve, right atrium, aorta

Teacher elicits answers from students.

7. Summary

Teacher gives students the copies of an exercise (see attachment 4)

Teachers says: *Please fill in the spaces in the paragraph below about human heart. The first letter of each missing word has been given. Please note that you may repeat the same word a few times. Read carefully.*

Answers: *Contracts, relaxes, contracts, blood, valves, chambers, chambers, arteries, contracts, arteries, relaxes, veins.*

8. The ending

Teacher says: *I would like you to remember the structure of human heart, the functions of heart and how it works. I believe you found this lesson interesting and useful. See you next time.*

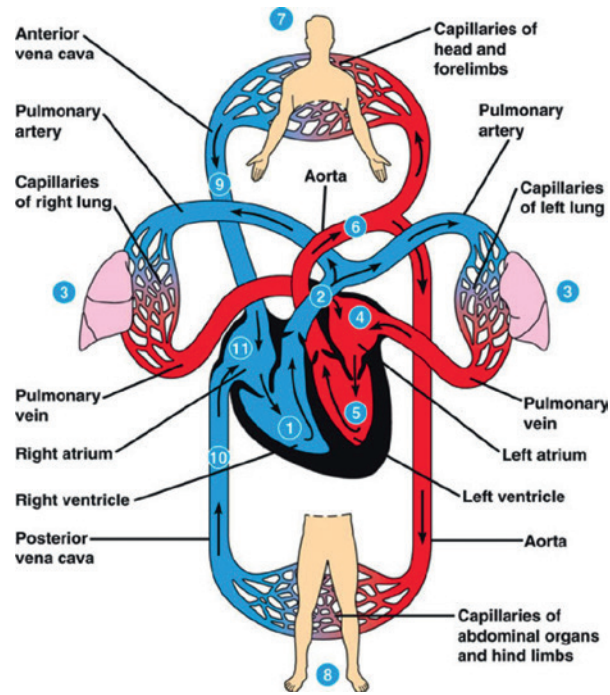
Attachments

Lesson plan 1. *The human circulatory system: how the blood gets around the body?*

Attachment 1 Ex. 1. Draw lines to match each word to its correct definition.

Word	Definition
<i>Arteries</i> (singular: <i>artery</i>)	a colourless, odourless, tasteless gas that is necessary for life. Its chemical symbol is O.
<i>Veins</i> (singular: <i>vein</i>)	the vessels that carry blood away from the heart
<i>Heart</i>	it is carrying carbon dioxide to be expelled from body.
<i>Carbon dioxide</i>	a colourless gas which has a faint, sharp odour and a slightly sour taste. Its chemical formula is CO ₂ , which means that it consists of one atom of carbon and two atom of oxygen.
<i>Oxygen</i>	carry blood back to the heart.
<i>Capillaries</i>	a muscle that pumps blood around the body
<i>Aorta</i>	the smallest of the body's blood vessels. They have thin walls thanks to which oxygen and glucose can pass through and enter the cells. At the same time waste products such as carbon dioxide can pass back into the blood to be carried away and taken out of the body.
<i>Oxygenated blood</i>	they prevent the backward flow of blood.
<i>Deoxygenated blood</i>	the main artery that carries blood from the heart for distribution to all parts of the body.
<i>Valves</i>	it is carrying oxygen to deliver to body tissues

Source: www.brainpop.com/games/buildabodycirculatorysystem

Attachment 2

Source: clipart-library.com/clipart/riLoyk9rT.htm

Attachment 3:

Sound files are available in the online version of the article at www.jows.pl.

Attachment 4

What Does the Circulatory System Do?

The circulatory system is made up of that carry blood away from and towards the heart. **Arteries** carry blood from the heart and veins carry blood to the heart.

The circulatory system carries, nutrients, and hormones to cells, and removes waste products, like These roadways travel in one direction only, to keep things going where they should.

What Are the Parts of the Circulatory System?

Two pathways come from the heart:

- The **pulmonary circulation** is a short loop from the heart to the and back again.
- The **systemic circulation** carries blood from the to all the other parts of the body and back again.

In pulmonary circulation:

- The pulmonary artery is a big that comes from the heart. It splits into two main branches, and brings blood from the heart to the lungs. At the lungs, the blood picks up oxygen and drops off carbon dioxide. The blood then returns to the heart through the pulmonary

In systemic circulation:

- Next, blood that returns to the heart has picked up lots of oxygen from the lungs. So it can now go out to the body.

The is a big artery that leaves the heart carrying this Branches off of the aorta send blood to the muscles of the heart itself, as well as all other parts of the body. [...]

At each body part, a network of tiny blood vessels called connects the very small artery branches to very small veins. The capillaries have very thin walls, and through them, nutrients and oxygen are delivered to the cells. Waste products are brought into the capillaries.

Capillaries then lead into small veins. Small veins lead to larger and larger veins as the blood approaches the heart. Valves in the veins keep blood flowing in the correct direction. Two large veins that lead into the heart are the and [...]

Once the blood is back in the heart, it needs to re-enter the pulmonary circulation and go back to the lungs to drop off the carbon dioxide and pick up more oxygen.

artery	away	heart	aorta	oxy- gen	supe- rior vena cava	blood vessels	infe- rior vena cava	car- bon dio- xide	lungs	veins	oxy- gena- ted blood.	back	capil- laries
--------	------	-------	-------	-------------	-------------------------------	------------------	-------------------------------	-----------------------------	-------	-------	--------------------------------	------	------------------

Source: kidshealth.org/en/teens/heart.html

Attachment 5.

Decide which statements are true or false. Write T for true and F for the false answers.

1. The heart and blood vessels make up the circulatory system
2. Blood flows out of the heart inside arteries, and back into the heart inside veins
3. Oxygen does not enter the blood as the blood passes through lungs
4. When blood contains a lot of oxygen is deoxygenated
5. When blood has lost most of its oxygen it becomes a more blueish-red and it is deoxygenated

Source: Jones, M., Fellowes-Freeman D., Sang, D. 2013. *Cambridge Checkpoint. Science. Coursebook 8.* Cambridge University Press, pp.33.

Lesson 2: the heart

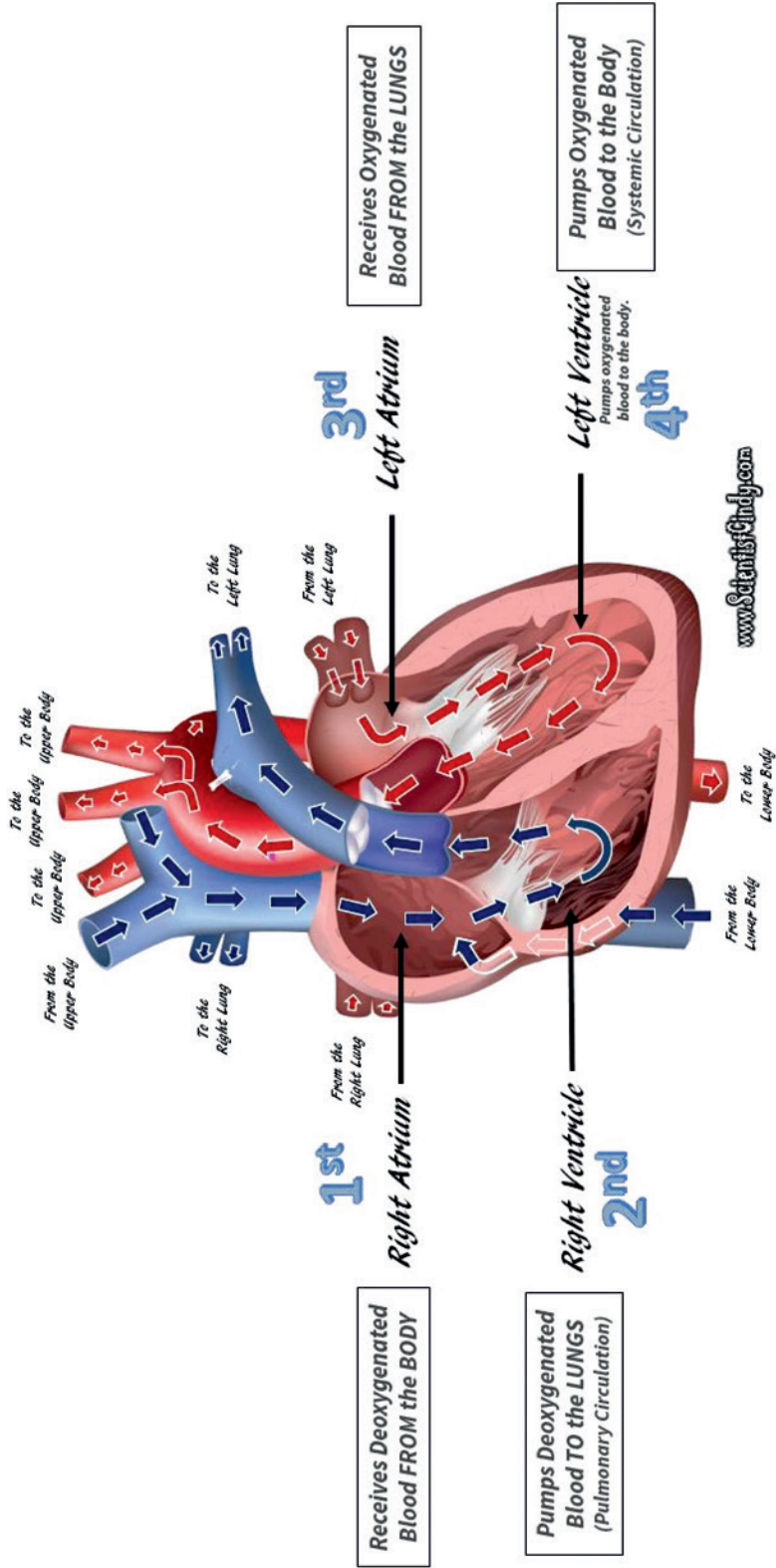
Attachment 1 (the human heart)

Choose 10 words out of 20 which suits the subject of human heart.

amnion, lungs, systole, foetus, embryo, atrium, chamber, umbilical cord, artery, birth, placenta, diastole, ventricle, menstruation, valve, ovulation, aorta, oxygenated/deoxygenated blood, gametes, zygote

Attachment 2 (heart diagram)

Source: www.integratedhealthandsocialunitythoughtareexpressionofmind.com/2019/02/human-heartchambers-diagram-and-disease.html

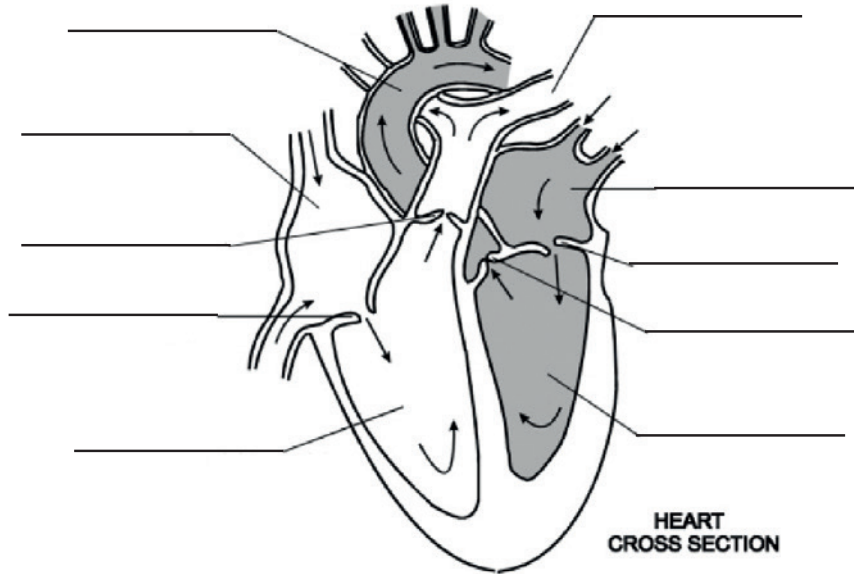


The Flow of Blood Through the Chambers of the Heart

Attachment 3

Label the parts of human heart with the use of words you have below the drawing.

aorta, mitral valve, left ventricle, tricuspid valve, pulmonary artery, left atrium, right atrium, pulmonary valve, aortic valve, right ventricle



Źródło: www.tes.com/teaching-resource/human-heart-6297475#

Attachment 4 (heart – summary)

Please fill in the spaces in the paragraph below about human heart. The first letter of each missing word has been given. Please note that you may repeat the same word a few times.

[Human heart] c..... and then r..... When muscle c....., it gets shorter. This makes the walls of the heart chambers squeeze inwards. This pushes b..... out of the heart.

There are v..... between the upper ch..... and the lower ch..... The valves only let the blood flow from the upper chamber to the lower chamber. There are also valves in the big a..... coming out of the heart. These valves only let the blood flow out, not back into the heart. This is what happens during one heart beat: the heart muscle c....., pushing blood out into the a.....; the heart muscle r....., allowing blood to flow into the heart from the v.....

contracts, relaxes, contracts, blood, valves, chambers, chambers, arteries, contracts, arteries, relaxes, veins.

Czego nauczyli się młodzi badacze w projekcie wspierającym studentów cudzoziemców¹

JOANNA PITURA
ANETA LEŚNIK
KATARZYNA RAK
DANIEL RENAT
ADRIAN RÓWNIATKA

Migracja to obecnie zjawisko powszechne, a polskie szkoły i uczelnie mają wśród odbiorców swojej oferty edukacyjnej coraz więcej uczniów i studentów zróżnicowanych kulturowo i językowo. Osoby te, podobnie jak obywatele kraju goszczącego, potrzebują rozwijania kompetencji umożliwiających im aktywny udział w życiu społecznym, zawodowym i osobistym. Kompetencje językowe, zwłaszcza znajomość języka angielskiego, odgrywają tu ważną rolę, a deficyty w tym zakresie mogą zmniejszyć szanse na indywidualny sukces zawodowy i społeczny.

Uczniowie i studenci cudzoziemscy mają możliwość rozwijania swoich kompetencji w języku angielskim w Polsce. Odbywa się to zwykle w grupach, w których języka uczą się również polscy uczniowie i studenci, kontynuujący naukę z wcześniejszych etapów edukacyjnych. Często jednak się okazuje, że poziom biegłości językowej dołączających do grup cudzoziemców, jak również ich doświadczenia i przyzwyczajenia edukacyjne, różnią się od tych zdobywanych w polskich realiach. Może to stanowić trudność dla uczących się oraz wyzwanie dla prowadzących zajęcia językowe. Sytuacja taka powoduje, że uczniowie i studenci z doświadczeniem migracji mogą być uznawani za osoby o specjalnych potrzebach edukacyjnych, wymagających uwagi i wsparcia (Olechowska 2016).

W tym wymiarze bardzo ważną rolę odgrywają nauczyciele języka obcego – to oni są w bezpośrednim kontakcie z uczniami czy studentami i swoimi działaniami umożliwiają (lub blokują) rozwój kompetencji swoich podopiecznych z doświadczeniem migracji. Przygotowania do wspomagania zróżnicowanych potrzeb edukacyjnych w klasie językowej należy rozpocząć już na poziomie kształcenia nauczycieli, tak by w przyszłości nauczyciele mogli empatycznie i kompetentnie wspierać wszystkich swoich uczniów w coraz bardziej zróżnicowanych klasach.

O projekcie badawczym

Uznając potrzebę przygotowywania przyszłych nauczycieli języka angielskiego do pracy z uczniami cudzoziemskimi o zróżnicowanych umiejętnościach językowych i doświadczeniach edukacyjnych, Joanna Pitura (współautorka niniejszego artykułu) opracowała

¹ W artykule wykorzystano treści zaprezentowane na wystąpieniach konferencyjnych w referatach: Pitura (2019); Pitura, Renat i Równiatka (2019).

projekt badawczy, w którym w działania badawcze włączono zespoły studenckie – 40 studentów studiów magisterskich filologii angielskiej o specjalizacji nauczycielskiej, uczestniczących w prowadzonym przez badaczkę kursie „Metody badawcze w glottodydaktyce”. Celem tego projektu było wsparcie praktyków (kadry zarządzającej i lektorów) w zakresie nauczania studentów z doświadczeniem migracji w Centrum Języków Obcych Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie. Miał on być planowo osiągnięty przez dokonanie diagnozy potencjalnych barier i szans w procesie uczenia się i nauczania studentów cudzoziemskich w ramach lektoratów języka obcego oferowanych w uniwersyteckim centrum językowym. Wyniki diagnozy wraz z rekomendacjami miały zaś posłużyć do poprawy warunków nauczania studentów cudzoziemskich. Przyjęto, że technologia informacyjno-komunikacyjna może być pomocna w rozwiązaniu ewentualnych problemów (Boyd 1996; Golonka i in. 2014), a propozycje jej zastosowania zaplanowano na etapie upowszechniania wyników badania i formułowania rekomendacji.

W projekcie zastosowano metodę kształcenia, w ramach której studenci samodzielnie podejmowali autentyczne działania badawcze (*research-based teaching*) (Healey i Jenkins 2009). Uznano, że przez takie działania, realizowane pod kierunkiem i opieką badacza wykładowcy, przyszłym nauczycielom można zapewnić okazję do refleksji nad kwestią specjalnych potrzeb edukacyjnych w nauce języków oraz do rozwinięcia świadomości zjawiska migracji, empatii i umiejętności wspierania różnorodności w pracy nauczycielskiej w przyszłości. W tym celu w trakcie kursu „Metody badawcze w glottodydaktyce” studenci m.in. poznawali teorię dotyczącą prowadzenia badań naukowych, przygotowywali narzędzia potrzebne do przeprowadzenia badania (protokół wywiadu, protokół obserwacji, ankiety), obserwowali zajęcia języka angielskiego w grupach lektoratowych goszczących studentów cudzoziemców na uczelni oraz przeprowadzali wywiady ze studentami z Ukrainy, polskimi studentami i lektorami mającymi w swoich grupach studentów z doświadczeniem migracji.

Czy uczestnicząc w takich działaniach, student angielski – przyszły nauczyciel języka angielskiego – ma okazję do rozwinięcia swoich kompetencji zawodowych tak, aby w przyszłości obdarzać uwagę i kompetentnie zaspokajając potrzeby swoich uczniów z doświadczeniem migracji, którzy z racji innych doświadczeń edukacyjnych mogą mieć trudności w nauce języka angielskiego w Polsce?

W artykule podjęto próbę uzyskania odpowiedzi na to pytanie, m.in. przywołując relacje studentów zaangażowanych w badanie, którzy opowiedzieli swoje historie o tym, czego nauczyli się dzięki uczestnictwu w projekcie. Mamy nadzieję, że ich doświadczenia i refleksje będą stanowiły źródło inspiracji dla edukatorów kształcących nauczycieli języków obcych, badaczy językowych i nauczycieli zorientowanych na kwestie różnorodności w klasie językowej.

Opowiadania studentów badaczy

Aby uzyskać wgląd w doświadczenia studentów badaczy, po zakończeniu zaplanowanych dla tej grupy działań badawczych (projekt badawczy był nadal w toku) Joanna Pitura zaprosiła studentów do podzielenia się swoimi doświadczeniami i refleksjami. Studenci odpowiedzieli na zaproszenie i powstała grupa, w której skład weszło czworo badaczy (współautorów niniejszego artykułu): dwie studentki, które rozmawiały ze studentami z Ukrainy, jeden student, który m.in. przeprowadził wywiady z lektorami, i jeden student kierujący zespołem przeprowadzającym wywiady z polskimi studentami.

Do zgromadzenia danych umożliwiających poznanie charakteru przeżyć studentów wykorzystano technikę opowiadania historii (Kroth i Cranton 2014). Studenci zostali więc poproszeni o opowiedzenie swoich doświadczeń w projekcie, zawierającej wstęp, rozwinięcie i zakończenie, z uwzględnieniem następujących zagadnień:

- Myśli i uczucia na pierwszych zajęciach kursu „Metody badawcze w glottodydaktyce” po tym, jak się dowiedzieli, że będą członkami zespołu prowadzącego badanie na rzecz studentów cudzoziemskich.
- Przekonania, wartości, założenia i praktyki w odniesieniu do uczniów cudzoziemskich oraz prowadzenie badań w zakresie nauczania i uczenia się języka obcego przed pierwszymi zajęciami.
- Działania po pierwszych zajęciach, myśli i uczucia w trakcie trwania kursu i projektu badawczego.
- Zdobyta wiedza i umiejętności dzięki zajęciom i projektowi.
- Zmiany w poglądach na temat uczniów cudzoziemskich oraz prowadzenia badań w zakresie nauczania i uczenia się języka obcego.

ANETA LEŚNIK

„Czy prowadząc badania naukowe, można zmieniać świat na lepsze?” (Pitura 2018)² – takie pytanie padło na pierwszych zajęciach z metod badawczych w glottodydaktyce.

2 Jest to tytuł wystąpienia dr Joanny Pitury na Cyfrowym Czwartku – spotkaniu naukowym organizowanym przez Koło Naukowe SNEC. Relacja wideo jest dostępna online: bit.ly/2l4t0E8. Do tego wystąpienia prowadząca nawiązała w trakcie pierwszych zajęć kursu „Metody badawcze w glottodydaktyce” w semestrze letnim.

Na początku byłam dość neutralnie nastawiona do tego pytania i do badań naukowych. Raczej kojarzyłam je z to-nami wykresów, tabel i grafów. Jednak na zajęciach okazało się, że nasz przedmiot będzie się opierał właśnie na przeprowadzaniu prawdziwych badań, takich, na które jest realne zapotrzebowanie i których nikt wcześniej nie przeprowadzał. To praktyczne podejście trochę mnie przekonało, więc już z mniejszym bólem serca przebrnęliśmy przez teoretyczny wstęp ogólny dotyczący powstawiania badań naukowych.

Nasze badanie dotyczyło sprawiedliwości społecznej, a bardziej precyzyjnie: równych szans edukacyjnych dla studentów z doświadczeniem migracji, którzy zaliczają się do grupy studentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Muszę przyznać, że wcześniej wydawało mi się, że nasze szanse są jak najbardziej wyrównane i nawet nie zda-wałam sobie sprawy, że studenci cudzoziemcy należą do tej grupy. Bariery, jakie napotykałam i o jakich rozmawialiśmy, to ograniczony dostęp do materiałów edukacyjnych i utrud-niona socjalizacja, co skutkuje zmniejszonym uczestnic-twem w różnych ćwiczeniach, szczególnie komunikacyj-nych. Jak wiadomo, uczymy się języków po to, by móc się dzięki nim komunikować, więc te na pozór błahe trudno-sci mogą rzeczywiście znacznie utrudnić rozwój językowy.

Jako lektor w szkole językowej spotykam się z wie-loma kursantami pochodzącymi z różnych stron świata. W ciągu roku szkolnego najczęściej spotykam studentów z Ukrainy, a w wakacje miałam przyjemność nauczać oso-by z Japonii, które nie studiowały w Polsce, ale postanowi-ły zapisać się na kursy językowe w prywatnych szkołach. Można zatem przypuszczać, że ogólna liczba osób edu-kujących się w Polsce jest jeszcze wyższa. Takie fakty są naprawdę przekonujące i wiedziałam, że te badania mogą być owocne i dzięki nim sama będę mogła lepiej dostosować formy nauczania do potrzeb kursantów z zagranicy.

Oprócz pozytywnego wpływu na moją karierę w przyszłości projekt zaoferował dużo więcej: pozwolił mi odkryć siebie jako dziennikarza (i to międzynarodowego), ponieważ źródłem danych do naszych badań miały być wywiady ze studentami cudzoziemskimi, a ja byłam jedną z osób je przeprowadzających. Student, z którym się spo-tkałam, okazał się osobą bardzo otwartą i oprócz pytań za-wartych we wcześniej przygotowanym protokole wywia-du, już poza nagrywanym wywiadem, poruszyliśmy kilka innych tematów. Wywiad i ta rozmowa zmieniły moje po-strzeganie studentów z doświadczeniem migracji i siebie samej. Niektórzy studenci obcokrajowcy przyjeżdżają do Polski, ponieważ w swoim kraju nie mogą studiować albo wykształcenie, jakie zdobywają, nie daje im żadnych per-spektyw w tamtejszych warunkach. Mimo to są bardzo

pozytywnie nastawieni do życia i nie narzekają. Ja zaś nie ukrywam, że zdarza mi się narzekać, czy to na nawał pra-cy, czy na prowadzących, a rzadko dostrzegam to, co mam i co mogę osiągnąć w moim kraju. Dzięki temu doświad-czeniu moje podejście do studiów nabrało świeżości i po-trafię docenić to, co mam.

KATARZYNA RAK

Moja przygoda z badaniami rozpoczęła się na pierwszych zajęciach kursu „Metody badawcze w glottodydaktyce”. Nieprzypadkowo używam tutaj słowa „przygoda”, gdyż właśnie takim doświadczeniem okazał się dla mnie ten przedmiot.

Nigdy wcześniej nie miałam na studiach przedmio-tu traktującego o badaniach. Nie spodziewałam się, że bę-dą to zajęcia prawdziwie przełomowe. Nasza grupa dowie-działa się, że będzie grupą badaczy, której zadaniem będzie przeprowadzenie wywiadów ze studentami ukraińskimi na temat ich doświadczeń z nauką języka obcego w ramach lektoratu na Uniwersytecie Pedagogicznym. Zatem od po-czątku nacisk został położony nie tylko na teorię, z którą również zostaliśmy zapoznani, ale przede wszystkim na to, w jakim celu i jak tę teorię można aplikować. Było to dla mnie pozytywne zaskoczenie. Perspektywa brania czynne-go udziału w badaniach była bardzo interesująca.

W związku z tym, że studenci cudzoziemcy to rów-nież studenci o specjalnych potrzebach edukacyjnych, chcąc zapewnić im odpowiednie i efektywne nauczanie ję-zyka obcego na lektoracie, warto wsłuchać się w ich po-trzeby. Informacji najlepiej zaczerpnąć u samego źródła – wywiady wydają się tutaj optymalną techniką badawczą. Zaskoczeniem był dla mnie fakt, że wcześniej takich badań nie robiono. Tym bardziej że ich tematyka koreluje z wy-zwaniami współczesnego rynku pracy, który wymaga po-sługiwania się językiem obcym. Szkolnictwo wyższe, kształ-cąc studentów, jest również odpowiedzialne za ich edukację w zakresie języka obcego. Obok idei wyrównywania szans dla wszystkich w zdobywaniu wiedzy także ten aspekt wy-daje się istotny w przeprowadzaniu takich badań.

Z mojej dotychczasowej praktyki zawodowej wyni-ka, że student obcokrajowiec zawsze w pewnym momen-cie potrzebuje ode mnie dodatkowego wsparcia. Wówczas staram się wykazać elastycznością i kompensować braki w sferach, w których się one pojawiają. Reaguję i działam na podstawie tego, co obserwuję, ufając swojej intuicji. Moim orężem nie są badania, które dawałyby mi pew-ność, że moje działanie jest trafione. Zatem idea przepro-wadzenia badań mających ukierunkować lektorów na spo-sób prowadzenia zajęć bardziej przystępny dla studentów cudzoziemskich wydaje się słuszna.

Już pierwsze zajęcia skłoniły mnie do refleksji na temat zarówno nauczania, jak i uczenia się języka obcego u studentów z doświadczeniem migracji. Zaczęłam baczniej obserwować moich uczniów obcokrajowców, będących najczęściej właśnie Ukraińcami. Myślę, że cały okres trwania projektu był dla mnie czasem obserwacji i wyciągania wniosków. Wywiad z ukraińskim studentem stanowczo odbiegał od moich wcześniejszych wyobrażeń. Spodziewałam się spotkać nieśmiałego młodego człowieka, któremu brak będzie pewności siebie. Mój rozmówca okazał się jednak osobą, która zdążyła się już dobrze zaaklimatyzować w naszym kraju. Świetnie posługuje się językiem polskim, w czasie wywiadu płynnie odpowiada po polsku. Ku mojemu zaskoczeniu i wbrew wcześniejszym przypuszczeniom, mój respondent jest przykładem studenta obcokrajowca, który nie mieści się w kategorii studenta o specjalnych potrzebach. Warto również nadmienić, że osoba badana bardzo chętnie odpowiadała na wszystkie zadawane przeze mnie pytania. Nie miałam wrażenia, że czuje się niekomfortowo, żadne z pytań nie było dla niego kłopotliwe. Podsumowując wywiad z moim respondentem, można bez wątplenia stwierdzić, że miałam do czynienia ze studentem w pełni usatysfakcjonowanym warunkami zarówno czysto bytowymi (dom studencki), jak i innymi, przede wszystkim naukowymi. Co więcej – podobne doświadczenie z udziału w badaniu ma również druga grupa badawcza naszych studentek³. Z ich relacji wynika, że studentka, z którą przeprowadzały wywiad, również nie zalicza się do kategorii studentów o specjalnych potrzebach, doświadczających trudności w trakcie nauki języka obcego. Tak jak mój respondent, jest studentką w pełni zadowoloną z lektoratu i nie wspominała o żadnym aspekcie, który, w jej opinii, wymagałby zmian.

DANIEL RENAT

Kończąc studia licencjackie o specjalizacji nauczycielskiej, stanąłem przed wyborem dotyczącym dalszego kierunku, w którym miała się potoczyć moja nauka. W końcu zdecydowałem się na specjalność „cyfrowy nauczyciel języka angielskiego”, ponieważ swoją sprawność i płynność w języku angielskim nabyłem w dużej mierze dzięki nowoczesnym mediom. W związku z tym ciekawiło mnie to, jak można wykorzystać internet lub gry komputerowe, aby pomóc uczniom w nauce języka angielskiego. Jednak nigdy przedtem nie zajmowałem się jakimikolwiek badaniami.

Nie spodziewałem się, że na pierwszych zajęciach z metod badawczych w glottodydaktyce będziemy od razu

przeprowadzać badanie, ani tym bardziej, że będzie dotyczyło studentów obcokrajowców. Jednak stwierdziłem, że człowiek najlepiej uczy się w praktyce, a tematyka od razu mnie zaintrygowała.

Muszę przyznać, że przed naszym badaniem nie myślałem wiele o studentach obcokrajowcach. Miałem z nimi sporadyczny kontakt w poprzednich latach, i to tylko na jednym kursie. Pamiętam, że ani my, polscy studenci, ani studenci obcokrajowcy nie staraliśmy się zbyt intensywnie nawiązywać kontaktów poza zajęciami – współpracowaliśmy czasami w ich trakcie, ale później wszyscy szli swoją drogą. Nic też wtedy nie wiedziałem o problemach, z jakimi borykają się ci studenci każdego dnia, i w tej kwestii nasze pierwsze zajęcia z metod badawczych okazały się bardzo pouczające.

W czasie pierwszych zajęć zostałem koordynatorem zespołu przeprowadzającego wywiady z lektorami. Następnie poszedłem na obserwację lektoratu języka angielskiego, w którym uczestniczyła studentka z Ukrainy. Podczas zajęć siedziała cicho, nie udzielając się za bardzo, o ile nie była zapytana bezpośrednio przez lektorkę (choć nie jest to zachowanie zbyt dziwne na tle typowej grupy polskich studentów). Zdawała się nadążać za zajęciami i brała udział w ćwiczeniach grupowych. Lektorka powiedziała, że ta studentka dosyć dobrze zna język polski, a po zajęciach widziałem, jak rozmawia z polskimi studentami.

Następnie przeprowadziliśmy dwa wywiady z lektorami języka angielskiego. Oba z nich były bardzo ciekawe, szczególnie jeśli chodzi o pierwszy wywiad – lektorka, z którą rozmawialiśmy, przedstawiła nam dość wyczerpujący obraz sytuacji.

Badanie to uświadomiło mi niełatwą sytuację studentów obcokrajowców, sprawiło, że zainteresowałem się ich losem, i zmusiło mnie do zastanowienia się nad tym, jak prowadzić własne nauczanie, żeby było cenne i użyteczne dla każdego ucznia. Dzięki niemu dowiedziałem się bardzo dużo na temat trudności, jakie dotyczą studentów obcokrajowców, a nasze wywiady oraz późniejsza analiza transkrypcji były cennym doświadczeniem w prowadzeniu badań nad nauczaniem języków obcych. Ta praktyka pozwoliła mi się również oswoić z myślą o prowadzeniu własnych badań, czego wcześniej się obawiałem.

ADRIAN RÓWNIATKA

W trakcie pierwszych zajęć z metod badawczych w glottodydaktyce zapoznałem się z wymaganiami i wówczas odkryłem, czym będziemy zajmować się do końca semestru.

3. Osobami udzielającymi wywiadu w tych zespołach badawczych byli studenci uczęszczający na zajęcia językowe u tej samej lektorki.

Zarówno wtedy, jak i teraz uważam, że problem migracji jest tematem trudnym, jednakże występującym w Polsce i w polskich szkołach coraz częściej, przez co wymaga działań. Tym samym byłem bardzo zaintrygowany perspektywą wzięcia udziału w projekcie badawczym i pełen entuzjazmu, gdyż miałem do czynienia z zupełnie nowym dla mnie doświadczeniem. Nie pomyślałbym także wcześniej, że to technologia będzie narzędziem, które może pomóc uczniom obcokrajowcom.

Wcześniej odbywałem praktyki w jednej ze szkół podstawowych. Część lekcji obserwowałem, a następnie część prowadziłem. W jednej z klas spotkałem chłopca, który wyraźnie wyróżniał się na tle innych. Odniosłem wrażenie, że jest odizolowany od swoich rówieśników, ale nie mogłem zrozumieć, dlaczego tak się dzieje. Odpowiedź poznałem dosyć szybko – chłopiec pochodził z Ukrainy. Chociaż nauczyciel angażował go w zajęcia, uczeń wciąż pozostawał powściągliwy i nieśmiały. Fakt, że rozumiał i mówił po polsku, również nie wydawał się wystarczający. Niestety, nie wiem, jak wyglądały jego relacje z rówieśnikami, gdyż spędziłem tam zbyt mało czasu. Kiedy wreszcie nadeszła pora, abym poprowadził lekcje w tej klasie, postanowiłem zaangażować go bardziej w odpowiadania na pytania, rozmowy w grupach etc. Wydaje mi się, że był to pierwszy raz, kiedy mogłem zaobserwować na twarzy chłopca uśmiech i chęć uczestniczenia w lekcji. Byłem dumny ze swojego „osiągnięcia” i zacząłem się wówczas zastanawiać nad losem pozostałych uczniów z doświadczeniem migracji, którzy może jeszcze gorzej odnajdują się w swoich nowych klasach, a nawet w nowej sytuacji życiowej.

Niemniej jednak mimo entuzjazmu byłem nieco sceptyczny, kiedy już się dowiedziałem, że istotą kursu będzie praca mająca na celu niesienie pomocy studentom cudzoziemcom. Być może odczucie to było spowodowane niewystarczającą wiedzą w tym zakresie. Jednak myśl, że choć trochę będę mógł pomóc uczniom takim jak poznany przeze mnie chłopiec, przemówiła do mnie. Spodziewałem się spotkań ze studentami z doświadczeniem migracji. Byłem zatem zaskoczony, kiedy dowiedziałem się, że będą to rozmowy z polskimi studentami i nauczycielami, którzy mieli styczność ze studentami obcokrajowcami na swoich lektoratach.

Zostaliśmy podzieleni na grupy. W moim trzyosobowym zespole przypadła mi rola lidera odpowiadającego za nawiązanie kontaktu z polskimi studentami. Tak jak przypuszczałem, nie należało to do zadań najłatwiejszych. Odczuwaliśmy pewną niezręczność, kiedy informowaliśmy o naszym przedsięwzięciu podczas obserwacji zajęć, w których uczestniczyli studenci zarówno z Polski, jak

i z Ukrainy. Obawialiśmy się, że studenci z doświadczeniem migracji będą się czuli niekomfortowo, gdyż projekt skupiał się właśnie na nich. W trakcie obserwacji zajęć mogliśmy dostrzec, że studenci z Ukrainy siadają blisko siebie, ale – przez układ sali – zajmują również miejsca obok polskich studentów. Ich interakcja odbywała się tylko podczas dyskusji w parach, w innych momentach studenci cudzoziemscy rozmawiali między sobą, używając ojczystego języka.

Koniec końców udało nam się pozyskać troje polskich studentów – po jednym dla każdego członka mojej grupy. Niestety, nie udało mi się przeprowadzić wywiadu, gdyż „moja” respondentka musiała wyjechać z Polski, a rozmowa przez komunikatory internetowe nie była możliwa. Sceptycyzm polskich studentów i brak chętnych do współpracy nie zaskoczył mnie.

Moje postrzeganie problemu migracji się nie zmieniło, ale jestem zadowolony, że mogłem uczestniczyć w projekcie mającym na celu wykorzystanie technologii do wspierania edukacji włączającej, aby stworzyć studentom z doświadczeniem migracji o wiele lepsze możliwości nauki. Sam z niecierpliwością czekam na wyniki i mam nadzieję, że nasze przedsięwzięcie okaże się pomocne dla lektorów, którzy mimo chęci nie mogą znaleźć właściwych rozwiązań.

Podsumowanie

Choć wypowiedzi studentów rodzą pytania o wyjaśnienie omawianych kwestii, ich przeżycia pozwalają dokonać próby oceny wartości włączenia studentów w przedsięwzięcie badawcze, podjętego na rzecz poprawy warunków nauczania języków obcych studentów z doświadczeniem migracji na uczelni wyższej. Zaprezentowane wypowiedzi sugerują, że projekt stanowił przestrzeń indywidualnego kształtowania kompetencji badawczych i dydaktycznych, które rozwijały się w zależności od wcześniejszych doświadczeń studentów badaczy w roli ucznia i nauczyciela. Ponadto historie wskazują, jak bogaty w kolejne doświadczenia i emocje był to projekt, dający sposobność do spojrzenia na kwestie migracji z innej – bardziej osobistej – perspektywy. Zaowocowało to m.in. poszerzeniem świadomości specyfiki potrzeb migrantów uczących się języka angielskiego w polskiej rzeczywistości. Doświadczenia te mogą być pomocne: przypuszczalnie sprawią, że jeśli w przyszłości pojawią się wyzwania w zróżnicowanych kulturowo i językowo klasach studentów badaczy, będą je oni rozpatrywali nie z punktu widzenia stereotypowych przeświadczeń, ale na podstawie informacji uzyskanych w wyniku zdobytego w projekcie doświadczenia oraz stosowania analizy potrzeb i nauk innych obiektywnych metod pozyskiwania wiedzy.

Serdecznie dziękujemy Pani Hannie Rybkowskiej, dyrektor Centrum Języków Obcych Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, oraz Pani Violetcie Chwajło, lektorce języka angielskiego w Centrum Języków Obcych. Bez ich zaangażowania i wsparcia przeprowadzenie projektu badawczego nie byłoby możliwe.

BIBLIOGRAFIA

- Boyd, G. (1996), *Emancipative Educational Technology*, „Canadian Journal of Educational Communication”, nr 25(3), s. 179–186.
- Golonka, E.M., Bowles, A.R., Frank, V.M., Richardson, D.L., Freynik, S. (2014), *Technologies for foreign language learning: a review of technology types and their effectiveness*, „Computer Assisted Language Learning”, nr 27(1), s. 70–105 (doi: 10.1080/09588221.2012.700315).
- Healey, M., Jenkins, A. (2009), *Developing undergraduate research and inquiry [Report]*, < www.heacademy.ac.uk/system/files/developingundergraduate_final.pdf>, [dostęp: 18 maja 2019].
- Kroth, M., Cranton, P. (2014), *Stories of transformative learning*, Rotterdam: Sense Publishers.
- Olechowska, A. (2016), *Specjalne potrzeby edukacyjne*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Pitura, J. (2018), *Czy prowadząc badania naukowe, można*

zmieniać świat na lepsze?, wystąpienie podczas Cyfrowego Czwartku – wydarzenia zorganizowanego przez Studencko-Doktoranckie Koło Naukowe SNEC, Kraków.

- Pitura, J. (2019), *Research-based teaching and transformative learning to promote quality teacher education*, referat wygłoszony na konferencji TEPE 2019, Quality Teachers and Quality Teacher Education: Research, Policy and Practice, Kraków.
- Pitura, J., Renat, A., Równiatka, A. (2019), *Migrant L2 education, technology and accessibility*, referat wygłoszony na konferencji PL-CALL 2019 – CALL for background, Kraków.

DR JOANNA PITURA Adiunkt w Katedrze Cyfrowej Edukacji Językowej Instytutu Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego im. KEN w Krakowie, opiekun naukowy Studencko-Doktoranckiego Koła Naukowego SNEC. Prowadzi badania dotyczące uczenia się i nauczania języka obcego wspomagane technologią, specjalnych potrzeb edukacyjnych i projektowania uniwersalnego w edukacji językowej.

ANETA LEŚNIK, KATARZYNA RAK, DANIEL RENAT, ADRIAN RÓWNIATKA Studentki i studenci filologii angielskiej, specjalizacji nauczycielskiej, na Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN w Krakowie, członkinie i członkowie Studencko-Doktoranckiego Koła Naukowego SNEC.

Teaching with PO WER, czyli dlaczego warto wziąć udział w projekcie

ANNA TURCZYŃSKA
PIOTR NOSEK

Szkoła Podstawowa nr 1 im. Powstańców Śląskich w Imielinie (woj. śląskie) uczestniczyła w projekcie realizowanym ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój (PO WER) – „Ponadnarodowa mobilność kadry edukacji szkolnej”. Projekt, koordynowany przez Annę Turczyńską, obejmował m.in. szkolenie ICT&CLIL oraz propagowanie kultury i tradycji rodzimych przez wymianę doświadczeń z nauczycielami z innych krajów.

Od 2014 r. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji wdraża projekty (oparte na zasadach programu Erasmus+) dofinansowane ze środków Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój (PO WER), przewidzianego do realizacji w latach 2014–2020. Synergia między Europejskim Funduszem Społecznym a programem Erasmus+ jest działaniem wyjątkowym w skali całej Unii Europejskiej. Dzięki współpracy zwiększono dostępność kursów, szkoleń, staży i studiów w sektorach: Edukacja szkolna, Edukacja dorosłych, Kształcenie i szkolenia zawodowe oraz Szkolnictwo wyższe. Działania są realizowane ze środków PO WER w ramach IV Osi Priorytetowej Innowacje społeczne i współpraca ponadnarodowa, Działanie 4.2. Programy mobilności ponadnarodowej.

Nauczyciele z imielińskiej szkoły wzięli udział w trzech kursach szkoleniowych na Malcie, które nie tylko umożliwiły im poszerzenie wiedzy, ale przede wszystkim były bodźcem do wprowadzania długofalowych zmian oraz podnoszenia jakości pracy w placówce. Zajęcia praktyczne dotyczyły zastosowania elementów zintegrowanego nauczania przedmiotowo-językowego (Content and Language Integrated Learning, CLIL) z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych, a także wątków kulturowych, np. uczenia języka polskiego i historii z użyciem języka angielskiego.

Tydzień spędzony na Malcie uświadomił uczestnikom, że współczesna szkoła nie może opierać się jedynie na tradycyjnych metodach nauczania z książki i zeszytu. Zrozumieli, jak ważne w nauczaniu są nowoczesne aplikacje multimedialne oraz w jaki sposób pracować z nimi na lekcjach. Metody pracy się zmieniają, a nauczyciel jest przewodnikiem, który pokazuje młodemu człowiekowi, gdzie szukać potrzebnych informacji, jak je krytycznie wybierać i mądrze z nich korzystać.

Korzyści dla nauczycieli

Pożytków było sporo. Nauczyciele zdobyli przede wszystkim specjalistyczne kompetencje: poznali pomocne narzędzia informacyjno-komunikacyjne oraz reguły metodologii CLIL, a także elementy zasady *outdoor*, czyli nauczania przez doświadczenie i warsztaty w terenie – tak bardzo popularnego w Europie Zachodniej i Stanach Zjednoczonych, u nas dopiero raczkującego.

Szkolenie uświadomiło nauczycielom, że nowoczesna szkoła to również odpowiednie nastawienie do wychowanków i pracy z nimi. Któż jeśli nie nauczyciel najlepiej potrafi zmotywować ucznia do pracy w grupie czy pomóc mu rozwiązać problemy? Dlatego są mu niezbędne kompetencje nie tylko językowe, ale także kulturowe, psychologiczne i społeczne. Swoiste zderzenie kilku światów – kultury Malty, Śląska oraz innych europejskich państw i regionów – to bardzo ciekawe doświadczenie, które wymienione kompetencje pozwala zdobyć. Podczas wyjazdu wszyscy musieli posługiwać się językiem angielskim. Okazało się, że początkowa niepewność w tej sferze towarzyszyła także innym, a to naturalnie przełamało bariery w kontaktach. W rezultacie zwiększyło to świadomość społeczną i kulturową uczestników.

To jednak nie wszystkie korzyści płynące z kursu. Każdy z uczestników nauczył się pracować w środowisku internetu, z konstruktywnym zastosowaniem komputera i narzędzi multimedialnych, które będą służyły szkole przez kilka następnych lat. Udział w projekcie to także satysfakcja z dokończenia się i otrzymania potwierdzającego to certyfikatu.

Co zyskali młodsi uczniowie?

Bardzo wiele. Nauczyciele niejednokrotnie słyszeli z ich ust: „Lekcje są nudne” lub „Po co mi to?”. Nowe metody pracy z wykorzystaniem multimedii przyniosły pozytywne efekty. Zmieniło się sporo: wzrosły motywacja i zainteresowanie uczniów lekcją, na ich twarzach widać wyraźnie zadowolenie. Praca w grupach stała się o wiele przyjemniejsza, przynosi dzieciom radość i satysfakcję.

Również korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych zachęca najmłodszych do pracy. To działania pobudzające i stymulujące wyobraźnię dzieci: łączenie obrazków ze słowami, układanie puzzli i rozwiązywanie krzyżówek na learningapps.org, losowanie szczęśliwych numerków na platformie classtools.net, loty samolotem i szukanie dróg wyjścia z labiryntu na wordwall.net czy ściganie się na czas na onlinestopwatch.com.

Pożytki dla starszych uczniów

Uczniowie biorą teraz udział w zadaniach sieciowych (WebQuest), tworzą je, wyszukują informacje w internecie,

projektują dla rówieśników aplikacje do nauki. Na lekcjach stosują bardziej wyrafinowaną metodę projektu, korzystając przy tym z thinglink.com czy eddpuzzle.com. Swoimi smartfonami skanują kody QR i otwierają np. wirtualne okienko z zagadką do czekoladki z kalendarza adwentowego. Rywalizują, a następnie wchodzą na podium na kahoot.com lub biorą udział w quizach plickers.com, w których nauczyciel skanuje smartfonem ich karty odpowiedzi.

Wnioski?

Nowoczesne uczenie to satysfakcja i poczucie zaangażowania w projekt, w którym biorą także udział nauczyciele i uczniowie z innych państw Unii Europejskiej. To także nowe umiejętności, możliwość tworzenia ciekawych prezentacji czy własnych służących uczeniu się aplikacji. To wiedza, którą można podzielić się z innymi nauczycielami w środowisku lokalnym. To również promocja samego siebie oraz kształtowanie własnej wartości i świadomości, że bycie Ślązakiem to bycie prawdziwym Europejczykiem.

ANNA TURCZYŃSKA Nauczycielka języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 1 w Imielinie. Koordynatorka projektu PO WER.

PIOTR NOSEK Nauczyciel języka polskiego z dwudziestoletnim stażem pracy. Pracuje w Szkole Podstawowej nr 1 im. Powstańców Śląskich w Imielinie.

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

Języki po szkole i znowu w szkole

AGNIESZKA STRYJECKA

Kiedyś nie zaczynało się nauki języka obcego w przedszkolu ani nawet na początku podstawówki. Na pierwszą lekcję języka obcego musiałam czekać do piątej klasy – wtedy w planie zajęć pojawił się język rosyjski. Ileż było uciechy z tego, że można mówić i pisać inaczej, niż człowiek do tej pory umiał! Potem przyszła kolej na angielski, a później na niemiecki. W moim liceum klasa z rozszerzonym językiem niemieckim to było siedem godzin niemieckiego tygodniowo w klasie dzielonej na dwie grupy! Po prostu luksus! Z liceum wyniosłam świetne podstawy gramatyki, bogate słownictwo, swobodę i przyjemność w posługiwaniu się niemieckim oraz świadomość, ile jest jeszcze pracy, żeby dojść do prawdziwego opanowania języka.

Studia filologiczne (najpierw germanistyczne, później polonistyczne) to także pierwsze spotkanie z łaciną. Co za rozczarowanie! Język, który nie służył do mówienia, nie zachwyił mnie. Nie przekonywały mnie tłumaczenia, że łacina pozwala odkryć strukturę języka, że daje narzędzia do poznawania różnych języków, że wprowadza porządek myślowy. Nie dało się rozmawiać po łacinie, czyli łacina była do niczego. Po prostu przedmiot do zaliczenia.

Po studiach trafiłam do szkoły podstawowej jako pani od polskiego i wychowawczyni. Przeznaczenie upomniało się o mnie w wakacje na początku lat dziewięćdziesiątych, posługując się moją koleżanką, która rzuciła pewnego dnia: „A nie pouczyłabyś cudzoziemców na naszym kursie letnim?”. Powiedziałam, że pouczyłabym, i tak odkryłam nowy język obcy! Język polski, który w oczywisty sposób był obcy dla początkujących uczestników szkoły letniej na KUL-u, okazał się pod wieloma względami obcy dla mnie – Polki, absolwentki polonistyki, nauczycielki polskiego w szkole. Żeby uczyć cudzoziemców polskiego i robić to skutecznie, potrzebowałam narzędzi, o których istnieniu nie miałam pojęcia! Że można się podeprzeć angielskim – jasna sprawa, wystarczy, żeby studenci go znali. Lepiej jednak, żeby lekcja polskiego nie przerodziła się w konwersację z angielskiego. Tworzenie porcji na tyle małych, żeby były przyswajalne, na tyle dużych, żeby były ciekawe, na tyle urozmaiconych, żeby dotykały i wymowy, i gramatyki, i słownictwa, to wielkie zadanie. W dużej części ułatwiają je podręczniki do nauki języka, ale do polskiego nie było wtedy wielu podręczników, więc nauczyciele przygotowywali samodzielnie sporo

materiałów. Trzeba spojrzeć na swój język ojczysty obcymi oczyma, niejako przewrócić go na lewą stronę i postawić do góry nogami, żeby być sprawnym przewodnikiem dla poznających go cudzoziemców.

Dla cudzoziemca problemem jest to, co każdy rodzimy użytkownik uznaje za oczywiste, i właściwie tego nie zauważa, a przed cudzoziemcem otwierają się nowe światy i to ja jestem po nich przewodnikiem. Anioł Stróż, który prowadzi dzieci po drewnianym mostku nad wezbraną rzeką – to obraz, który widzę, kiedy myślę o sobie i swojej pracy.

Spodobało mi się. Nabrałam ochoty na uczenie polskiego jako obcego w pełnym wymiarze, nie tylko w wakacje. Było wówczas wolne miejsce lektora w Rumunii, na Uniwersytecie Babeş-Bolyai w Klużu. Nikt ze znajomych nie wiedział właściwie nic o Rumunii. Z moją znajomością tego kraju też nie było lepiej.

Uniwersytet przygotował dla lektora języka polskiego kawalerkę w bloku składającym się z 400 kawalerek, odległym od wydziału o 40 minut marszu. Zakupy, zamówienie rozmowy międzynarodowej, odebranie listu na pocztę – wszystko wymaga znajomości języka rumuńskiego. Dziwnie się czułam, kiedy na pytanie o drogę odpowiadałam, że nie mówię po rumuńsku. Tym bardziej że pytanie rozumiałam – rumuński to język romański i zasoby akademickiej łaciny w końcu do czegoś się przydały. Kiedy jednak przechodnie zadawali mi pytania po węgiersku, to nie rozumiałam zupełnie nic. Nauczyłam się w końcu mówić po węgiersku, że nie mówię po węgiersku, i tyle. I często musiałam to zdanie powtarzać, bo Kluż jest miastem zamieszkałym przez liczną mniejszość węgierską.

Po zajęciach w katedrze slawistyki spotykałam się z profesorem – slawistą z Czech, który rozumiał mnie, kiedy mówiłam po polsku, i starał się odpowiadać po polsku, choć czasem było bardziej po czesku, ale w końcu niech się na coś przyda podobieństwo między językami słowiańskimi. Jednak z koleżanką z katedry, Węgierką, już się to nie udawało, pozostało mi więc sięgnąć po mocno zaśnieżone narzędzie, czyli po język rosyjski. Po raz pierwszy w życiu używałam rosyjskiego nie na lekcjach w szkole, ale po prostu do rozmowy, do plotek, do opowiadania dowcipów. Nigdy nie myślałam, że rosyjski mi się przyda do czegoś poza szkołą – a tu taka przyjemna niespodzianka.

Często się mówi, że języka najlepiej uczyć się w kraju, w którym ten język jest używany, rozmawiając z jego rodzimymi użytkownikami. Jednak w praktyce samo osłuchanie się z językiem, tylko konwersacje bez podstaw gramatyki – to bardzo długa i męcząca droga. Dwa lata spędziłam w Rumunii, mieszkałam tam, spotykałam się z sąsiadami, wymieniałam z nimi grzeczności i tłumaczyłam, dlaczego trzymam psa w domu, a nie w krzakach wokół bloku, robiłam zakupy w sklepach i na targu, odbierałam listy na poste restante, podróżowałam – w większości sytuacji posługiwałam się „podłapanym” w tych samych okolicznościach językiem rumuńskim i zyskałam przekonanie, że da się porozumieć, kiedy obie strony naprawdę tego chcą.

Swoją podróż w Rumunii wspominam także jako czas używania niemieckiego, bo zaprzyjaźniłam się z lektorami z Niemiec i Austrii. Konwersacje zaś po polsku odbywałam z polską lekarką z Bukowiny, która za mężem przeniosła się do Klużu i zachowała cudowną wersję polszczyzny przedwojennej, wzbogaconej o naleciałości rumuńskie („Niech pani siada, a ja zaraz pani oczka przyłagodzę” – witała mnie, zapowiadając w ten sposób przygotowanie jajek sadzonych.). W Klużu spotkałam też Mihaelę, która była wcześniej lektorką rumuńskiego w Krakowie, gdzie pokochała polski i nauczyła się nim wyśmienicie posługiwać. Świadomość, że blisko jest ktoś, z kim można porozmawiać w języku ojczystym, kto rozumie, co to znaczy być daleko od domu i kto swoją sympatię dla Polski rozciąga także na mnie, to była wielka przyjemność.

Po dwóch latach wróciłam do Polski i do uczenia cudzoziemców w Polsce, a w roku 1999 pojechałam na semestr do Niemiec jako lektorka języka polskiego na uniwersytecie w Eichstätt. Zawodowo nic nowego – małe zainteresowanie kursem polskiego

i luksus pracy w małych grupach, a życiowo – ogromne zdziwienie, że Niemcy unikają jak ognia języka niemieckiego w rozmowie z cudzoziemcami i bez znajomości angielskiego trudno się obejść.

Od 2005 r. jestem lektorką języka polskiego na uniwersytecie „La Sapienza” w Rzymie, gdzie od 90 lat istnieje Katedra Literatury i Języka Polskiego i nauczanie polskiego ma utrwaloną pozycję. Mieszkam i pracuję w kraju, który Polacy darzą sympatią i o którym często myślą jak o miejscu dobrze sobie znanym. Moja praca to przybliżanie Polski tej garstce zainteresowanych, którzy pojawiają się na lektoracie. Moje spotkania towarzyskie to także przybliżanie Polski moim znajomym. Włosi są ciekawi, dużo pytają, ale języka nie chcą się uczyć. Na szczęście włoski dla Polaków nie jest tak niedostępny, w końcu jakiś zysk przynosi łacina z czasów studiów, podobieństwo języków romańskich, łacińskie korzenie dużej części słownictwa polskiego, kurs włoskiego zaliczony dla rozrywki lata temu. Zaskakuje mnie, że w kraju, w którym język to w gruncie rzeczy jakaś nieskończoność dialektów, Włosi zawsze wyłapują obcy akcent. Wystarczy otworzyć usta i już wiedzą, że mają do czynienia z osobą spoza obszaru wszelkich dialektów włoskich. Rozmowa z Włochami nie daje więc poczucia, że zakończyłam naukę włoskiego, raczej przekonanie, że jest jeszcze dużo do zrobienia i że przydałby się powrót do podręcznika, na kurs, do szkoły po prostu.

Życie bywa nieprzewidywalne, nie da się przygotować na wszystkie jego niespodzianki, ale cieszę się, że znalazłam jednak oparcie w swoim szkolnym „posagu” językowym.

AGNIESZKA STRYJECKA Absolwentka filologii polskiej KUL, nauczycielka języka polskiego, a od 1992 r. nauczycielka języka polskiego jako obcego. Współautorka podręcznika języka polskiego dla Włochów *Corso di lingua polacca* (Hoepli 2014).

Abstracts

AGNIESZKA BRYŁA-CRUZ

**Problems with Comprehending Spontaneous Speech in a Foreign Language.
Empirical Study**

The paper discusses the results of the empirical study which focused on subjective and objective comprehension of spontaneous speech by secondary school graduates. The data confirm that phonetics plays a crucial role in listening comprehension and is inextricably connected to the features of spontaneous speech, which differs from careful scripted speech typically presented in coursebooks. The study has pedagogical implications and points out the need for making students aware of certain features of spontaneous speech and increase their exposure to everyday language of English native speakers.

MARIA CZEMPKA-WEWIÓRA, ANNA GAŁĘZIOWSKA-KRZYSTOLIK

Work with Simplified Texts as a Method Developing other Language Competences

Reading in a foreign language significantly influences the development of other language skills. However, learners with a low level of knowledge of a particular language are not able to receive the socio-cultural reality obtained from authentic texts or messages. The condition of accessibility is fulfilled by the simplified text, which should be a pleasure to read. Such text must fulfil certain criteria and assumptions. However, the ability to read a continuous, longer text is not always appreciated and included in the curriculum, on the contrary, it is often limited in favor of dialogue texts.

MARLENA DUDA

Non-Verbal Language Dimension: Multilingualism and Multi Kinesics

Both what we say and do carry a lot of messages, also on a non-verbal level. Therefore, to achieve the goal of teaching a foreign language – effective communication – the messages must be presented in a correct and conscious way at all levels. This awareness will be achieved only through sensitizing the learners to the non-verbal dimension of the language. This paper aims to highlight the important role of non-verbal elements in exolingual communication and in the process of teaching and learning a foreign language, and to propose methods of sensitizing students to possible intercultural differences.

MIECZYŚLAW GAJOS

The Usefulness of Phonetics in the Acquisition of Other Language Subsystems

All language subsystems are closely related and form one integral system. Knowledge of all language subsystems is necessary to ensure correct and effective language communication. Often, the phonetic subsystem is marginalized in foreign language teaching. Meanwhile, knowledge of phonetics can be helpful in mastering other language subsystems: lexical, grammatical or spelling. On the example of French, the article presents how to combine learning grammar, vocabulary and spelling with foreign language phonetics. In the text the author proves the usefulness of phonetics in acquiring general language and communication competence and encourages to teach all language subsystems in an integrated way.

MONIKA JANICKA

Language Input and Feedback as Protective Factors of Language Regression

Polish students' L2 competences are far from satisfactory according to the research findings. One of the reasons for deficient language development might be insufficient language input in the foreign language classroom. The aim of the article is to present the possibilities of enhancing the language input. One of them is a cognitive activating feedback, which supports the individual learning process and contributes to the development of foreign language competences.

KATARZYNA NOSIDLAK

Career Break as a Factor Influencing the Process of Teachers' Foreign Language Attrition

The purpose of this article is to define the term foreign language attrition in the context of teachers' work and professional development, as well as to present results of a study exploring the influence of career breaks on the process of foreign language attrition affecting teachers. The author presents and analyses the findings of the survey conducted among 132 foreign language teachers who had experienced longer breaks in their career and returned to the job of teaching. The respondents specified the reasons for their career breaks and shared their experience on how to fight with linguistic regression.

MIROŚLAW PAWLAK, JOANNA ZAWODNIAK, MARIUSZ KRUK

On Boredom and Against Boredom in the Foreign Language Classroom

Boredom is one of the few individual learner variables whose negative influence on foreign language learning has not yet been fully realized and examined, although this negative emotion is reported to pervade school settings. This is why this paper focuses on the place of boredom in the foreign language classroom. It consists of two parts, theoretical and practical. The first part begins with a definition of boredom, after which its causes and types are described. This is followed by an overview of selected studies aimed at investigating various aspects of this phenomenon. As for the second part, it offers a range of boredom-coping solutions, taking into account types of tasks, teaching materials, learner autonomy, strategy use and levels of language proficiency.

JOANNA PITURA, ANETA LEŚNIK, KATARZYNA RAK, DANIEL RENAT,
ADRIAN RÓWNIATKA

Young Researchers in a Project Supporting Students from Migrant Backgrounds

Recognizing the need to prepare teachers of English to work with students from migrant backgrounds, a research study was implemented and engaged English philology students as researchers in authentic research activities. The article sets out to provide insight into the value of student involvement in this project. Students' stories suggest that the project created space for the development of research and teaching competences, depending on the previous experience of students-researchers as students and teachers.

JACEK RYSIEWICZ

Comments on Reading Out Loud in a Foreign Language Classroom

Reading out loud by students during the foreign language lesson may be an important aspect of teacher's classroom work. Nevertheless, it seems teachers identify incorrectly the objectives of the usage of reading and somewhat automatically engage this technique in the teaching process. This way they lose a chance to gain benefits that may come from a proper use of reading. This article deals with this issue from the perspective of reflective practitioner.

