

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

# JĘZYKI: OBCE

w szkole

NR 1/2017

ISSN: 0446-7965

TEMAT NUMERU

## Jak uczyć (się) gramatyki?

MONIKA JANICKA

Rola świadomości językowej i możliwości jej rozwijania w procesie uczenia się i nauczania języków obcych

ALEKSANDRA WACH

Techniki bilingwalne w nauczaniu gramatyki języka obcego

DOROTA MIHUŁKA

Tekst literacki pomostem w procesie poznawania siebie i Innych





**F**irst Things First – niektórzy z Czytelników pamiętają zapewne serię popularnych przed laty podręczników angielskiego, rozpoczynającą się od tak właśnie zatytułowanego. Sformułowanie to można uznać za przyświecające radzie programowej *Języków Obcych w Szkole*, gdy na swoim grudniowym posiedzeniu ustaliła, że motywem przewodnim w roku 2017 będzie nauczanie i uczenie się podsystemów języka. Oddajemy zatem w Państwa ręce pierwsze tegoroczne wydanie naszego pisma zawierające przede wszystkim artykuły podejmujące problematykę gramatyki w edukacji językowej. Autorzy tekstów omówili to zagadnienie z wielu różnych punktów widzenia, poddając gruntownej analizie zarówno tło teoretyczne, jak i aspekty praktyczne uczenia (się) gramatyki w trakcie nabywania języka.

W metodyce nauczania języków obcych tematyka gramatyczna obecna jest nie od dziś. Można by nawet zaryzykować twierdzenie, że napisano już o tym wszystko, skoro strukturalne (czy strukturalistyczne) traktowanie materii językowej wielu uznaje za przestarzałe i sztuczne, a dzieje metodyki w ostatnich dziesięcioleciach poniekąd o tym świadczą. Długi czas „panowania” metody komunikacyjnej może być tego dobitnym dowodem. „Komunikacja przede wszystkim!” – głosili twórcy, propagatorzy i entuzjaści tej metody. Złośliwi twierdzą, że po prostu nie znali oni gramatyki – ani języka obcego, ani własnego, dlatego tyle energii poświęcili udowodnianiu bezsensu zajmowania się gramatyką w trakcie nauki języka. Nie dostrzegali tego, że gramatyka służy komunikacji i niesie znaczenia. Kolejne ważne podejścia metodyczne już tak mocno gramatyki nie postępowywały. Obecnie, gdy najczęściej spotykany jest swoisty eklektyzm metodyczny w nauczaniu języków – zaczyna się wręcz mówić o erze postmetodycznej – problematyka podstaw w uczeniu (się) języka warta jest szczególnej uwagi.

Polecamy Państwu zatem lekturę artykułów klasyfikujących strategie i sposoby uczenia gramatyki (M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, M. Knyś, A. Wach, J. Walczak), wskazujących na rolę świadomości językowej w trakcie przyswajania struktury języka obcego (M. Janicka, J. Szczęk), proponujących wizualizowanie gramatyki jako metodę na jej naukę (K. Kwapisz-Osadnik) i – *last but not least* – dających nauczycielom podpowiedź w sprawie wykorzystania konkretnych narzędzi TIK w uczeniu gramatyki (D. Uchwat-Zaród, M. Zaród).

Polski system oświaty zmienia się obecnie i przeobraża, powstają m.in. nowe wersje podstaw programowych różnych przedmiotów. Dlatego zdecydowaliśmy, by w tym numerze naszego pisma obecna była nowa *Podstawa programowa kształcenia ogólnego w zakresie języka obcego nowożytnego* – w postaci jej zapisów oraz komentarzy najlepiej zorientowanych ekspertów: twórców tej właśnie *Podstawy*.

Nauczyciele języków obcych dysponują zwykle wieloma kompetencjami: znają język, którego uczą – jego leksykę i strukturę, zasób idiomów i niuanse stylistyczne, mają wiedzę teoretyczną i praktyczną w zakresie metodyki nauczania, orientują się w organizacji edukacji językowej... Można by pewnie jeszcze długo wymieniać te kompetencje, bynajmniej nie po to, aby dojść do przekonania, że ten, kto uczy języka, powinien być omnibusem. Rzeczywistość nauczania języków charakteryzuje się sporą zmiennością, a uznać za nią trzeba m.in. coraz częstsze uczenie polskiego jako obcego w szkołach w Polsce. W tym numerze *Języków Obcych w Szkole* mogą się Państwo zapoznać z kilkoma aspektami tego zjawiska, np. z szerszym spojrzeniem na rolę nauczyciela w szkole wielokulturowej (U. Majcher-Legawiec) czy z refleksjami (niejęzykowymi) lektora uczącego polskiego uchodźców (S. Busiło), a także przeczytać o badaniach naukowych związanych z kształceniem nauczycieli polskiego jako obcego (D. Bucko, A. Prizel-Kania).

Nauczanie i uczenie się gramatyki, tak mocno zaznaczające się w tematyce pierwszego tegorocznego numeru pisma, przywodzi na myśl pozytywistyczną pracę u podstaw. I tak właśnie pewnie warto by ją widzieć. Ponieważ jednak nie samą pracą i nie samymi podstawami (cokolwiek by to było) żyjemy, spójrzmy nieco romantyczniej – nawet na gramatykę. Jest wiosna i to, co zielone, zmierza ku temu, by *zakwitnąć, rozkwitnąć*, a potem po prostu *kwitnąć*. Pomysły – również te metodyczno-gramatyczne – *kielkują* w naszych głowach, a potem *zakwitają* w formie udanych działań dydaktycznych. Zapraszając Państwa do lektury nru 1/2017 *Języków Obcych w Szkole*, życzymy wielu świeżych, ożywczych, wiosennych inspiracji, nie tylko metodycznych!

**ZESPÓŁ REDAKCYJNY**

<b>REDAKTOR NACZELNA</b>	dr Agnieszka Karolczuk
<b>SEKRETARZ REDAKCJI</b>	Beata Małuchnik
<b>WSPÓLPRACA REDAKCYJNA I WYDAWNICZA</b>	Małgorzata Janaszek-Bazanek, Beata Płatos
<b>WYDANIE INTERNETOWE</b>	Michał Chojnacki
<b>PROJEKT GRAFICZNY I SKŁAD</b>	RZECZYOBRAZKOWE
<b>PRZYGOTOWANIE DO DRUKU I SKŁAD</b>	Piotr Konopka
<b>WYDAWCA</b>	Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji
<b>ADRES REDAKCJI I WYDAWCY</b>	„Języki Obce w Szkole” ul. Mokotowska 43, 00-551 Warszawa tel. 22 46 31 367, e-mail: jows@frse.org.pl

**RADA PROGRAMOWA**

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

PL ISSN 0446-7965

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2017

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

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

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

Publikacja bezpłatna

**JAK UCZYĆ (SIĘ) GRAMATYKI?**

<b>Mirosław Pawlak</b>	Rola strategii uczenia się w nauce gramatyki języka obcego	<b>4</b>
<b>Anna Mystkowska-Wiertelak</b>	Nauczanie gramatyki języka obcego oparte na recepcji i produkcji form językowych	<b>13</b>
<b>Aleksandra Wach</b>	Techniki bilingwalne w nauczaniu gramatyki języka obcego	<b>22</b>
<b>Monika Janicka</b>	Rola świadomości językowej i możliwości jej rozwijania w procesie uczenia się i nauczania języków obcych	<b>28</b>
<b>Michalina Knyś</b>	O zaletach, trudnościach i potrzebie indukcyjnego nauczania gramatyki języka polskiego jako obcego	<b>35</b>
<b>Katarzyna Kwapisz-Osadnik</b>	Wizualizacja zjawisk gramatycznych jako propozycja dydaktyczna wspierająca naukę języka obcego (na przykładzie języka francuskiego i włoskiego)	<b>44</b>
<b>Dorota Uchwat-Zaród, Marcin Zaród</b>	Wykorzystanie TIK do nauczania gramatyki	<b>52</b>
<b>Jakub Walczak</b>	Wpadki z przypadkiem. O dylematach związanych z doborem dopełniacza i biernika wśród uczących się języka rosyjskiego jako obcego	<b>58</b>
<b>Joanna Szczęk</b>	Kompetencje gramatyczne studentów filologii germańskiej w świetle podstawy programowej w zakresie języków obcych oraz programów studiów. Próba diagnozy i prognozy	<b>65</b>

## PODSTAWA PROGRAMOWA

Marcin Smolik, Paweł Poszytek

Podstawa programowa kształcenia ogólnego  
w zakresie języka obcego nowożytnego w wychowaniu  
przedszkolnym i ośmioletniej szkole podstawowej –  
słowo komentarza **70**

---

## KOMPETENCJE NAUCZYCIELA

Dominika Bucko

Badanie i rozwijanie świadomości metakognitywnej  
przyszłych nauczycieli języka polskiego jako obcego **83**

---

Adriana Prizel-Kania

Nauczanie języka polskiego jako obcego  
wspomagane komputerowo – badanie opinii  
nauczycieli **88**

---

Urszula Majcher-Legawiec

Kompetencje zawodowe nauczyciela  
w perspektywie różnorodności językowej  
i kulturowej w polskiej szkole **93**

---

Samanta Busiło

*Widzę cię*, czyli o kompetencjach lektora języka  
polskiego dla uchodźców **98**

---

## LITERATURA I JĘZYK

Dorota Miłułka

Tekst literacki pomostem w procesie poznawania  
siebie i Innych **102**

---

## NAUCZANIE DZIECI

Katarzyna Sowa-Bacia

Wyniki badań empirycznych nad efektywnością  
podejścia narracyjnego na wczesnym etapie  
nauczania języka obcego **109**

---

## SZKOLNICTWO WYŻSZE

Anna Sworowska, Magdalena Ziótek-Wojnar

Czy FAB jest „FABulous”? O walorach oceniania  
kształtującego **113**

---

Elżbieta Lesiak-Bielawska

Wykorzystanie materiałów autentycznych  
w nauczaniu słuchania ze zrozumieniem  
w języku angielskim do celów akademickich **116**

---

Dorota Rytwińska

Językowa strona mobilności programu Erasmus+ **122**

---

## ABSTRACTS

**126**

---

# Rola strategii uczenia się w nauce gramatyki języka obcego

MIROSLAW PAWLAK

Skuteczność nauczania gramatyki zależy nie tylko od technik i procedur, jakie stosują nauczyciele, ale również od tego, czy uczący się potrafią używać odpowiednich strategii wspomagających naukę tego podsystemu. Strategie te powinny ułatwiać opanowanie reguł gramatycznych oraz ich stosowanie w różnego rodzaju ćwiczeniach, ale powinny także pomagać w użyciu znanych struktur w mniej lub bardziej spontanicznej komunikacji. W tym celu niezbędne jest prowadzenie treningu, uwzględniającego specyfikę danego kontekstu oraz indywidualne profile uczących się.

## Wprowadzenie

Miejsce gramatyki w dydaktyce językowej jest od wielu lat kwestią bardzo kontrowersyjną. Dowodem na to jest chociażby fakt, że po wielu dziesięcioleciach nauczania struktur gramatycznych celowość tych zabiegów została zakwestionowana przez Krashena (1981), ale już kilkanaście lat później pojawiły się głosy, że nauczanie tego podsystemu jest przydatne, a może nawet niezbędne, z zastrzeżeniem, że powinno być ściśle powiązane, jak postuluje Long (1991) z przekazywaniem określonych treści czy znaczeń. Trzeba jednak podkreślić, że w wielu krajach, gdzie języki nauczane są jako obce, a nie drugie, co oznacza, że codzienny kontakt z ich użytkownikami jest ograniczony, takich jak na przykład Polska, nigdy nie zaprzestano nauczania gramatyki, a zdecydowana większość podręczników opiera się w dużej mierze na strukturalnym programie nauczania. Co więcej, specjaliści są obecnie zgodni, że skuteczna dydaktyka językowa powinna uwzględniać nauczanie struktur gramatycznych, ale brak jest konsensusu co do tego, w jaki sposób powinno się ono odbywać (por. Larsen-Freeman 2010; Loewen 2015; Nassaji i Fotos 2011; Pawlak 2013a). Kontrowersje dotyczą między innymi takich kwestii, jak wybór form, które mają być nauczane, rola świadomej znajomości reguł gramatycznych, moment, w którym powinno się rozpocząć nauczanie struktur gramatycznych i intensywność tej nauki, miejsce gramatyki w programie nauczania, sposób organizacji lekcji poświęconych gramatyce i w końcu dobór odpowiednich technik

nauczania (Ellis 2006; Pawlak 2006). Ekspertcy wydają się jednak często zapominać, że, podobnie jak w przypadku nauki innych aspektów języka obcego, także skuteczna nauka gramatyki wymaga autonomii ze strony uczniów, której podstawowym przejawem jest z pewnością stosowanie odpowiednich strategii (Pawlak 2017). Co ciekawe, mimo że na temat ogólnie pojętych strategii uczenia się języka wiadomo bardzo wiele (np. Oxford 2017), nasza wiedza o ich użyciu i przydatności w nauce gramatyki jest znacznie ograniczona, nie mówiąc już o prowadzeniu treningu w tym zakresie (Pawlak 2013b). Celem niniejszego artykułu jest częściowe wypełnienie tej luki przez wyjaśnienie roli, jaką strategie odgrywają w nauce gramatyki, zaproponowanie klasyfikacji tych strategii i omówienie ogólnych zasad przeprowadzania instrukcji w tym zakresie.

## Nauczanie gramatyki języka obcego – cele, techniki, zasady

Pisząc o nauce gramatyki, nie sposób już na samym początku nie odnieść się do celów tej nauki, które mają być wynikiem działań stosowanych przez nauczyciela, ale też wysiłków podejmowanych przez uczących się. Trzeba tutaj wyraźnie podkreślić, że znajomość reguł gramatycznych czy umiejętność ich użycia podczas testów nie powinny być celami samymi w sobie, jak to często ma obecnie miejsce, oraz to, że gramatyka powinna być postrzegana jako niezwykle ważne narzędzie zapewniające większą skuteczność, precyzję i zamierzony przez nas charakter

komunikacji. Jak pisze Larsen-Freeman (2003), znajomość gramatyki obejmuje nie tylko *formę*, ale także *znaczenie*, które dana struktura realizuje w określonym kontekście, jak również kwestie związane z jej *użyciem*. Dla przykładu, jeśli chodzi o stronę bierną, choć poprawne użycie tej struktury jest bez wątpienia istotne, to osiągnięcie określonego celu komunikacyjnego wymaga także, aby przekazywała ona zamierzone znaczenie i była użyta stosownie do kontekstu. W związku z tym konieczne jest nauczanie tych wszystkich trzech komponentów, przy czym należy pamiętać, że, po pierwsze, wymagają one stosowania odmiennych technik i procedur, a, po drugie, niemożliwe, a wręcz szkodliwe, jest nauczanie wszystkich aspektów tej czy innej struktury w tym samym czasie, co sprawia, że konieczna jest selektywność i koncentracja na kwestiach, które są źródłem największych trudności (np. nie ma sensu wprowadzanie form strony biernej we wszystkich czasach gramatycznych podczas jednej lekcji). Inną kluczową kwestią, niezależnie od tego, czy w grę wchodzi zagadnienia strukturalne, semantyczne czy pragmatyczne, jest rozróżnienie między dwoma rodzajami wiedzy językowej, tj. *wiedzą eksplicytną* i *wiedzą implicytną* (DeKeyser 2010; Ellis 2009). W ogromnym uproszczeniu, ta pierwsza, zwana również *wiedzą deklaratywną*, odnosi się do świadomej znajomości reguł i prawideł, które nie są w wystarczającym stopniu zautomatyzowane i w związku z tym ich poprawne użycie uwarunkowane jest dostępnym czasem, co powoduje, że jest ono możliwe przy wykonywaniu tradycyjnych ćwiczeń i testów, ale już nie w trakcie spontanicznej komunikacji. Ta druga, określana również mianem *wiedzy proceduralnej*, dotyczy zautomatyzowanej, czasem nawet nieświadomej, znajomości struktur gramatycznych, która zapewnia sprawne i szybkie ich użycie w czasie rzeczywistym, stanowiąc podstawę interakcji. Posługując się ponownie przykładem strony biernej, posiadanie jedynie wiedzy eksplicytniej nie przełoży się na poprawne użycie nawet stosunkowo prostych jej wariantów w różnych sytuacjach komunikacyjnych, bo to wymagałoby ich automatyzacji, tak aby ograniczone zasoby uwagi mogły zostać ukierunkowane na przekazywane treści. Biorąc to pod uwagę, nauczanie języków obcych powinno się ogniskować na rozwijaniu zarówno wiedzy eksplicytniej, jak i implicytniej, bez tracenia z pola widzenia oczywistego faktu, że to ten drugi rodzaj jest kluczowy dla rozwoju kompetencji komunikacyjnej w języku obcym. Niestety, wielu nauczycieli zbyt często o tym zapomina, przyjmując błędne założenie, że wykonywanie ogromnej liczby tradycyjnych ćwiczeń (np. transformacje, tłumaczenia, uzupełnianie zdań) przełoży się na umiejętność użycia danych struktur w komunikacji, i nie stosuje w związku z tym

zadań wymagających bardziej spontanicznego stosowania tych struktur. O tym kluczowym rozróżnieniu należy także pamiętać w odniesieniu do strategii uczenia się gramatyki, o czym będzie mowa dalej.

Istnieje wiele technik i procedur nauczania struktur gramatycznych, których zastosowanie służyć może rozwijaniu wiedzy eksplicytniej i implicytniej (np. Ellis 1997; Loewen 2015; Nassaji i Fotos 2011; Pawlak 2006, 2013a) i których szczegółowa prezentacja wykracza poza ramy tego artykułu. Świadoma znajomość struktur gramatycznych może być wynikiem podejścia *dedukcyjnego*, w którym uczącym się podawana jest reguła, a następnie stosują ją oni w różnego rodzaju ćwiczeniach, bądź też *podejścia indukcyjnego*, gdzie muszą sami odkryć pewne prawidła dotyczące formy, znaczenia czy też użycia na podstawie danych językowych (np. zdania czy teksty zawierające daną strukturę). W obu przypadkach możliwe jest odwoływanie się do języka ojczystego, używanie terminologii gramatycznej, stosowanie różnego rodzaju materiałów czy też angażowanie różnych modalności (np. wzrokowej czy słuchowej). Rozwijaniu wiedzy implicytnej służą różne rodzaje praktyki językowej, które mogą być ukierunkowane na *recepcję* bądź *produkcję* danej struktury, przy czym zdecydowana większość działań dydaktycznych koncentruje się na tej drugiej opcji. Głównym celem nauczania opartego na recepcji jest umożliwienie uczącym się dostrzeżenia związku między formą języka, jej użyciem i znaczeniem w danym kontekście, bez konieczności samodzielnego jej użycia, co może mieć na celu modyfikację strategii przetwarzania danych językowych, tak aby je dostosować do specyfiki języka obcego (np. w odniesieniu do roli szyku wyrazów w zdaniu por. VanPatten 2002; Mystkowska-Wiertelak i Pawlak 2012). Nauczanie oparte na produkcji ma prowadzić do większej automatyzacji użycia danej struktury, czego finalnym, rzadko zresztą osiąganym, rezultatem ma być wytworzenie się wiedzy implicytnej bądź, bardziej realistycznie, tak duży stopień świadomej automatyzacji reguł, że można się do nich odwołać w spontanicznej komunikacji (DeKeyser 2007). W tym celu mogą być w początkowej fazie używane *tradycyjne ćwiczenia*, polegające na transformacji czy tłumaczeniu, które umożliwiają pełniejsze opanowanie określonej formy, ale w pewnym momencie muszą też stopniowo zacząć się pojawiać takie, w których uczący się mają za zadanie osiągnięcie określonych celów komunikacyjnych przy użyciu danej struktury (np. celowe jej wykorzystanie w pisanim opowiadaniu). Kapitalne znaczenie dla rozwoju wiedzy implicytnej czy też automatyzacji wiedzy eksplicytniej, ma wykorzystanie *zadań komunikacyjnych wymagających użycia nauczanej struktury* w czasie

rzeczywistym (np. opis znanego miejsca wymusza w jakimś zakresie użycie strony biernej; Ellis 1997, 2003), choć są one wciąż rzadko stosowane w dydaktyce językowej. Niezwykle ważnym elementem nauczania gramatyki jest *korekta błędów popełnianych przez uczących się* przy użyciu wprowadzanych i ćwiczonych struktur (Pawlak 2014). W przypadku wykonywania tradycyjnych ćwiczeń umożliwia ona konsolidację wiedzy eksplicytnej i wyeliminowanie błędnych hipotez, ale już umiejętne jej dokonywanie podczas wykonywania zadań komunikacyjnych (tj. ukierunkowanie na konkretną strukturę, świadomość uczących się, że są poprawiani, zachęta do autokorekty czy też upewnienie się, że interwencja nie zakłóca przekazywania treści i znaczeń) może skutkować rozwojem wiedzy implicytnej i jej automatyzacją. Trzeba też podkreślić, że w tym drugim przypadku stosowane techniki mogą się różnić co do sposobu ich interpretacji jako korekty błędów (np. korekta bezpośrednia, w której nie ma co do tego wątpliwości, i przeformułowanie, które może zostać uznane za komentarz do tego, co zostało powiedziane) oraz co do tego, na ile zachęcają uczącego się do modyfikacji swojej wypowiedzi (np. przeformułowanie tego nie wymaga, ale pytanie o wyjaśnienie już tak) (Nassaji 2015; Pawlak 2014).

Skuteczność różnych technik i procedur nauczania gramatyki nie jest oczywiście taka sama, gdyż jest uzależniona od wielu różnych czynników związanych między innymi z różnicami indywidualnymi (np. motywacja, style uczenia się, zdolności językowe), specyfiką takiej czy innej struktury (np. stopień trudności), sytuacji, w jakiej odbywa się nauka (np. to, czy dana forma była wcześniej przedmiotem interwencji), rolą modułu gramatycznego w programie nauczania (np. czy jest to program strukturalny, czy też zadaniowy) oraz sposobem organizacji lekcji poświęconych gramatyce (np. czy stosowana jest sekwencja od prezentacji reguły, przez tradycyjne ćwiczenia, po swobodną produkcję, czy jakieś inne rozwiązanie). Odnosząc się do wielu z tych kwestii i uwzględniając przy tym najnowsze propozycje teoretyczne oraz wyniki prowadzonych obecnie badań, Pawlak (2013a) zaproponował listę wskazówek dotyczących skutecznego nauczania gramatyki języka obcego w sytuacji edukacyjnej, z jaką mamy do czynienia w Polsce. Najważniejsze z nich przedstawiają się następująco:

1. Nauczanie gramatyki, choć niezbędne, powinno iść w parze z wykonywaniem zadań komunikacyjnych, co pozwala na stymulowanie rozwoju wiedzy eksplicytnej i implicytnej (zautomatyzowanej).
2. Niezbędne jest skoncentrowanie się na aspekcie strukturalnym, semantycznym i pragmatycznym nauczanej struktury.
3. Nauczanie powinno się odbywać na podstawie strukturalnego programu nauczania, co nie wyklucza stosowania pewnych elementów programu zadaniowego, szczególnie w przypadku osób zaawansowanych.
4. Niezbędne jest stosowanie spiralnego programu nauczania, w którym struktury są co jakiś czas utrwalane i wprowadzane są nowe ich aspekty.
5. Lekcje dotyczące gramatyki mogą być różnie zorganizowane, co oznacza, że wcale nie muszą się one zaczynać od prezentacji reguły i mogą polegać na wykonywaniu zadań komunikacyjnych wymagających użycia nauczanej formy.
6. Jeśli stosowana jest tradycyjna sekwencja rozpoczynająca się od prezentacji reguły, uczący się muszą mieć możliwość wykorzystania określonej struktury we w miarę autentycznej komunikacji, co nie zdarza się zbyt często.
7. Niezbędne jest postrzeganie nauczania gramatyki w dłuższej perspektywie czasu, co oznacza, że prezentacja danej struktury, tradycyjne ćwiczenia i zadania umożliwiające jej spontaniczne użycie nie muszą wcale być częścią jednej lekcji.
8. Niezbędne jest dostosowanie stosowanych technik i procedur do konkretnej grupy uczących się i określonego kontekstu, jak również optymalne w danej sytuacji ich połączenie (np. dedukcja może być stosowana w przypadku trudniejszych form, a indukcja łatwiejszych; receptywne nauczanie mowy zależnej ma większy sens, jeśli uczący się mają trudności z użyciem podstawowych czasów gramatycznych).
9. Korekta błędów językowych powinna być integralną częścią nauczania gramatyki, z zastrzeżeniem, że w zależności od sytuacji (tj. wykonywanie tradycyjnych ćwiczeń i zadań komunikacyjnych), może ona się przyczyniać do rozwoju wiedzy eksplicytnej bądź też implicytnej.
10. Konieczna jest zmiana charakteru lekcji powtórzeniowych, które nie powinny się opierać wyłącznie na tradycyjnych ćwiczeniach, ale uwzględniać też zadania komunikacyjne wymagające użycia poznanych struktur.
11. Konieczne jest bardziej elastyczne korzystanie z podręcznika i z materiałów dodatkowych.
12. Ocena znajomości gramatyki musi uwzględniać zarówno wiedzę eksplicytą, jak i implicytną, optymalnie w odniesieniu do ich wymiaru produkcyjnego i receptywnego, co nieczęsto ma teraz miejsce.

Trzeba wyraźnie podkreślić, że wszystkie te zalecenia, choć mają one fundamentalne znaczenie, mogą jedynie w niewielkim stopniu przyczynić się do podniesienia



skuteczności nauczania gramatyki, jeśli lekcje odbywają się trzy czy cztery razy w tygodniu, a uczący się nie są zaangażowani w ten proces. Dlatego też Pawlak (2017) wskazuje na potrzebę rozwijania autonomii w nauce gramatyki, co wiąże się bardzo ściśle ze stosowaniem strategii uczenia się.

### Definicja, rola i klasyfikacja strategii uczenia się gramatyki

Zastanawiające jest to, że mimo ogromnej roli, jaką nauka gramatyki w dydaktyce językowej odgrywa w wielu kontekstach edukacyjnych i wielu badaniach zmierzających do porównania skuteczności różnych technik w nauczaniu struktur gramatycznych, tak mało wiadomo na temat strategii, jakie uczący się stosują, próbując opanować ten podsystem. Istnieje jedynie garść badań związanych z tą problematyką, przeprowadzonych zresztą głównie przez polskich badaczy, które koncentrowały się przede wszystkim na identyfikacji działań strategicznych stosowanych przez różne grupy uczących się, przy wykorzystaniu różnych narzędzi badawczych, co uniemożliwia dokonywanie rzetelnych porównań (Drożdżal-Szelest 1997; Mystkowska-Wiertelak 2008; Oxford i Lee 2007; Pawlak 2008, 2009, 2012). W kilku projektach badawczych podjęto też próbę określenia związku między poziomem opanowania gramatyki i użyciem strategii oraz oceny efektów treningu strategicznego w tym zakresie (por. Mystkowska-Wiertelak 2008; Pawlak 2009; Trendak 2015). Szczegółowe omówienie rezultatów tych badań nie jest tutaj możliwe z uwagi na brak miejsca, ale ogólnie wskazują one na stosowanie tradycyjnych strategii kognitywnych, opartych na dedukcji, i formalnym ćwiczeniu aspektów poznawanych struktur, co jest zapewne związane z faktem, że sposób nauki gramatyki stanowi w wielu przypadkach odzwierciedlenie tego, jak jest ona wprowadzana, ćwiczona i testowana (Pawlak 2012). W wynikach wielu badań można dostrzec sprzeczności, co zapewne jest związane z faktem, że nie wypracowano jednej, ogólnie przyjętej, definicji strategii uczenia się gramatyki i że punktem odniesienia nie były zazwyczaj klasyfikacje, które uwzględniałyby specyfikę nauki struktur gramatycznych, tj. kwestie związane z ich zapamiętywaniem, zrozumieniem i ćwiczeniem. Pokazuje to wyraźnie, jak ważne jest zaproponowanie takiej definicji oraz opracowanie wszechstronnej klasyfikacji tego typu działań strategicznych.

Pierwsza zapewne definicja strategii uczenia się gramatyki, zaproponowana przez Oxford i Lee (2007:117), stanowi w dużej mierze odzwierciedlenie ogólnej definicji strategii wprowadzonej przez Oxford (1990) i opisuje je jako *działania i myśli, świadomie używane przez*

*uczących się, po to, aby uczenie się i używanie języka stało się łatwiejsze, bardziej efektywne, bardziej skuteczne oraz bardziej przyjemne.* Podobną definicję, która jednak lepiej oddaje specyfikę nauki gramatyki, podają Cohen i Pinilla-Herrera (2009:64), którzy charakteryzują takie strategie jako *celowe myśli i działania, świadomie stosowane przez uczących się w celu lepszego zrozumienia struktur gramatycznych i osiągnięcia pełniejszej kontroli nad ich użyciem.* Mimo subtelnych różnic, obie te definicje pokazują, że strategie uczenia się gramatyki mają wspomagać nie tylko lepsze zrozumienie i zapamiętywanie reguł oraz, jak można domniemywać, ich poprawne stosowanie przy wykonywaniu tradycyjnych ćwiczeń, ale także ich odpowiednie użycie w spontanicznej komunikacji. Innymi słowy, stosowanie takich strategii ma na celu rozwijanie świadomej wiedzy eksplicytnej, ale też nieświadomej czy wysoce zautomatyzowanej wiedzy implicytnej, niezbędnej do stosowania znanych struktur gramatycznych w naturalnej rozmowie w celu przekazywania autentycznych treści i znaczeń. Jest to niezwykle ważne, gdyż pokazuje, wbrew temu, co ma miejsce na wielu lekcjach języka obcego, że nauka gramatyki nie polega tylko i wyłącznie na wykonywaniu setek ćwiczeń koncentrujących się na opanowaniu formalnych aspektów tej czy innej struktury, ale także, a może przede wszystkim, na podejmowaniu wysiłków mających na celu jej użycie w sytuacjach komunikacyjnych (por. Pawlak 2013b).

Warto także zwrócić uwagę na kilka innych kwestii związanych z rolą strategii w nauce gramatyki. Po pierwsze, jeśli przyjrzymy się doskonale znanym klasyfikacjom działań strategicznych, takim jak te zaproponowane przez Oxford (1990) czy O'Malley i Chamot (1990), można przyjąć, że nie wszystkie grupy strategii będą tak samo przydatne w nauce gramatyki. Tak więc rola strategii metakognitywnych (tj. odpowiedzialnych za organizację, przebieg i ocenę procesu nauki), afektywnych (tj. związanych z radzeniem sobie z emocjami) i społecznych (tj. odnoszących się do współpracy z innymi) będzie podobna do tej, jaką odgrywają one w przypadku innych podsystemów i sprawności. Strategie kognitywne i pamięciowe natomiast będą miały kluczowe znaczenie, ponieważ pozwolą uczącym się na bardziej skuteczne ćwiczenie pewnych struktur i zapamiętywanie określonych form, podczas gdy rola strategii kompensacyjnych będzie ograniczona, ale mogą one okazać się bardzo przydatne, kiedy uczący się nie będzie potrafił użyć danej struktury i zastąpi ją inną (np. użyje strony czynnej zamiast strony biernej). Po drugie, łatwo jest przewidzieć, że pewne strategie okażą się mniej lub bardziej przydatne zależnie od rodzaju wykonywanego zadania, a w szczególności od tego, czy uczący się będą mieli

czas, aby wykorzystać wiedzę eksplicytną. Stąd też, o ile na przykład odwoływanie się do reguł, analizowanie czy tłumaczenie będą przydatne podczas wykonywania tradycyjnych ćwiczeń, staną się one w dużej mierze bezużyteczne w trakcie zadania komunikacyjnego, w którym nacisk położony jest na przekazywanie treści, co powoduje, że o wiele ważniejsze jest monitorowanie wypowiedzi czy też zwracanie uwagi na to, jak określona struktura jest używana przez rozmówcę. W końcu, przydatność strategii zależy także od tego, jakiego języka obcego się uczymy, ponieważ na przykład różne strategie pamięciowe są o wiele bardziej przydatne, kiedy konieczne jest przyswojenie sobie licznych odmian różnych części mowy aniżeli tylko pewnej liczby nieregularnych form czasowników.

Klasyfikacja strategii uczenia się gramatyki, która jest z jednej strony kompleksowa, a z drugiej uwzględnia specyfikę tego podsystemu, została stworzona przez Pawlaka (2013) na podstawie ogólnej taksonomii strategii uczenia się, którą wprowadzili Cohen i Dörnyei (2002), podziału technik i procedur nauczania struktur gramatycznych zaproponowanego przez Ellisa (1997), a następnie uzupełnionego przez Pawlaka (2006), jak również wyników dostępnych badań empirycznych koncentrujących się na sposobach uczenia się gramatyki. Klasyfikacja ta składa się z czterech głównych grup strategii, które przedstawione zostały poniżej wraz z podziałami nad podgrupy oraz przykładami konkretnych działań strategicznych wpisujących się w daną kategorię:

1. *strategie metakognitywne*, służące skutecznemu organizowaniu, planowaniu i monitorowaniu nauki gramatyki oraz samodzielnemu ocenianiu efektów tej nauki, takie jak zwracanie uwagi na struktury gramatyczne podczas czytania i słuchania różnego rodzaju tekstów, poszukiwanie skutecznych sposobów uczenia się gramatyki, wyznaczanie konkretnych celów nauki gramatyki czy określanie swoich mocnych i słabych stron w odniesieniu do znajomości tego podsystemu;
2. *strategie afektywne*, które pozwalają lepiej kontrolować emocje związane z uczeniem się gramatyki, takie jak stosowanie różnych technik relaksacyjnych po napotkaniu problemów ze zrozumieniem bądź użyciem struktur gramatycznych, używanie struktur gramatycznych, nie będąc do końca pewnym ich poprawności, nagradzanie samego siebie po uzyskaniu dobrego wyniku na teście czy rozmawianie z innymi o swoich odczuciach dotyczących nauki gramatyki;
3. *strategie społeczne*, które dotyczą współpracy z innymi osobami podczas nauki gramatyki, takie jak zwracanie się do nauczyciela z prośbą o powtórzenie lub

wyjaśnienie niezrozumiałej struktury gramatycznej, prośba skierowana do nauczyciela bądź też bardziej zaawansowanych uczniów o pomoc w nauce gramatyki, ćwiczenie gramatyki z innymi osobami, w tym przy wykorzystaniu technologii komputerowo-informacyjnych, czy też oczekiwanie na korektę błędów związanych z użyciem struktur gramatycznych;

4. *strategie kognitywne*, które dotyczą myśli i zachowań bezpośrednio związanych z uczeniem się i używaniem struktur gramatycznych, stanowiąc w związku z tym trzon całej klasyfikacji; można je podzielić na cztery podgrupy:

- a) *strategie wspierające rozumienie i stosowanie struktur gramatycznych podczas wykonywania zadań komunikacyjnych*, takie jak zwracanie uwagi czy zapamiętywanie struktur, które są w jakiś sposób wyróżnione przy pomocy akcentu, tonu głosu bądź też powtórzenia, zwracanie uwagi na to, jak bardziej zaawansowane osoby używają struktur gramatycznych, a następnie ich naśladowanie, porównywanie swoich wypowiedzi ustnych i pisemnych z tworzonymi przez osoby na wyższym poziomie zaawansowania, po to aby zidentyfikować problemy, czy używanie wyszukiwarek internetowych w celu odkrycia, w jaki sposób dana struktura jest używana przez rodzimych użytkowników języka;
- b) *strategie służące rozwijaniu wiedzy eksplicytniej*, które oparte są na stosowaniu dedukcji i indukcji, takie jak zwracanie uwagi na struktury gramatyczne wprowadzane w podręczniku bądź też objaśniane przez nauczyciela, graficzne zaznaczanie struktur gramatycznych (np. podkreślanie, używanie kolorów), parafrazowanie podawanych reguł, aby zapamiętać je lepiej, grupowanie struktur gramatycznych według przyjętych kryteriów, podejmowanie prób odkrycia reguł gramatycznych przez analizowanie przykładów, uczenie się na pamięć wyrażen zawierających określone formy czy też używanie zasobów elektronicznych (np. stron internetowych, danych korpusowych) w celu odkrycia reguł gramatycznych;
- c) *strategie służące rozwijaniu wiedzy implicytnej*, które różnią się w odniesieniu do dwóch kryteriów, tj. tego, czy są oparte na produkcji, czy recepcji, i czy odzwierciedlają formalne ćwiczenia językowe, czy też zadania, które wymagają użycia danej struktury w komunikacji; można tutaj wymienić takie działania strategiczne, jak

powtarzanie reguł i przykładów lub wielokrotne ich zapisywanie, wykonywanie wielu tradycyjnych ćwiczeń, polegających na przykład na tłumaczeniu, parafrazowaniu i uzupełnianiu zdań, próba szybkiego stosowania nowych struktur w komunikacji, używanie reguł gramatycznych w celu tworzenia zdań, czy też słuchanie i czytanie tekstów zawierających wiele przykładów określonej struktury;

- d) *strategie związane z korektą błędów gramatycznych*, których celem jest zoptymalizowanie sposobu wykorzystania informacji zwrotnej dostarczanej przez nauczyciela lub bardziej zaawansowanych uczących się, takie jak zwracanie uwagi na korektę podczas wykonywania ćwiczeń i powtarzanie poprawnej wersji, podejmowanie próby dostrzeżenia i poprawienia własnych błędów, negocjowanie użytej formy z nauczycielem w odpowiedzi na sygnał, że wypowiedź wymaga korekty (np. prośba o wyjaśnienie) czy zwracanie uwagi na informację zwrotną pojawiającą się podczas zadań komunikacyjnych (np. przeformułowanie treści wypowiedzi przez nauczyciela).

Trzeba podkreślić, że choć powyższa klasyfikacja stanowi bez wątpienia bardzo ważny krok w badaniach nad strategiami uczenia się gramatyki, to z pewnością nie jest ona doskonała i wymaga pewnych modyfikacji oraz uzupełnień. Pierwszy problem związany jest z faktem, że klasyfikacja ta jest przeznaczona głównie dla studentów filologii i w oczywisty sposób wymagałaby znacznych zmian, gdyby miała być stosowana na innych kierunkach studiów czy w przypadku innych etapów edukacyjnych. Inną kwestią jest nieuwzględnienie strategii kompensacyjnych, których rola jest co prawda ograniczona w odniesieniu do nauki struktur gramatycznych, ale mogą one odgrywać pewne znaczenie w przypadku używania tych struktur, w szczególności podczas wykonywania zadań komunikacyjnych. I w końcu zaproponowana klasyfikacja ma ogólny charakter i może dotyczyć nauki różnych języków obcych, przez co nie uwzględnia specyfiki takiego czy innego systemu językowego, w związku z czym w przyszłości konieczne może być opracowanie bardziej ukierunkowanych podziałów. Takie kwestie można jednak zweryfikować tylko przez prowadzenie badań empirycznych, a zaproponowany podział będzie dla nich doskonałym punktem wyjścia. Kolejną jego zaletą jest to, że może stanowić istotny punkt odniesienia dla treningu strategicznego, którego ogólne zasady są przedstawione poniżej.

## Ogólne zasady treningu strategicznego w przypadku strategii uczenia się gramatyki

Wskazówki dotyczące przeprowadzania treningu strategicznego w odniesieniu do strategii uczenia się gramatyki można podzielić na dwie grupy, tj. te wynikające z wcześniej zaproponowanych, ogólnych modeli takiego treningu, oraz te związane ze specyfiką tego podsystemu oraz dystynktywnymi cechami polskiego kontekstu edukacyjnego. Jeśli chodzi o tę pierwszą grupę, Rubin, Chamot, Harris i Anderson (2007) piszą, że wszystkie dostępne modele treningu strategii obejmują następujące cztery etapy:

- identyfikację strategii, jakich uczący się już używają;
- prezentację i wyjaśnienie nowych strategii;
- zapewnienie uczącym się licznych możliwości stosowania nowo poznanych działań strategicznych;
- umożliwienie przeprowadzania samooceny w tym zakresie, po to aby mógł nastąpić transfer tych działań do innych zadań.

Specjaliści zwracają również uwagę na to, że uczący się powinni być świadomi celów prowadzonego treningu, że taki trening powinien stanowić integralny element zajęć z języka obcego, koncentrować się na jak najszerszym spektrum strategii, uwzględniać kluczową rolę strategii metakognitywnych, oraz, o ile istnieje taka możliwość, być prowadzony w języku ojczystym (Chamot 2004; Rubin 2007). Jeśli natomiast chodzi o drugą grupę wskazówek, tj. tych związanych ze specyfiką uczenia się gramatyki i kontekstu edukacyjnego, przedstawiają się one następująco:

1. Trening powinien mieć na celu zwiększenie świadomości uczących się co do roli gramatyki w nauce języka obcego, a w szczególności uzmysłowienie im, że jest to narzędzie umożliwiające bardziej skuteczne osiągnięcie celów komunikacyjnych i że znajomość reguł gramatycznych czy nawet umiejętność poprawnego ich użycia w ćwiczeniach nie przełoży się automatycznie na zdolność ich zastosowania w komunikacji.
2. Z uwagi na ograniczenia czasowe, trening powinien się koncentrować głównie na strategiach kognitywnych, a w szczególności na tych, które umożliwią używanie wprowadzanych struktur w komunikacji, gdyż jest to niezbędne dla zautomatyzowania posiadanej wiedzy eksplicytniej; mimo że strategie metakognitywne, afektywne i społeczne są także bardzo ważne, to, jak już wspomniano, są one wykorzystywane w nauce różnych aspektów języka, w związku z czym trening może być w tym przypadku bardziej ogólny.
3. Trening powinien zostać poprzedzony identyfikacją strategii, które uczący się już stosują, po to aby

nie tracić cennego czasu na zbędną instrukcję w tych obszarach oraz uświadomić uczącym się, że repertuar stosowanych przez nich działań strategicznych można poszerzyć i że niekoniecznie strategie te są optymalne, szczególnie jeśli chodzi o użycie struktur gramatycznych w komunikacji.

4. Wprowadzane strategie powinny być ćwiczone w odniesieniu do poznawanych struktur; dla przykładu w przypadku strategii polegającej na używaniu poznanych reguł w spontanicznych wypowiedziach pierwszorzędne znaczenie ma przygotowanie zadań komunikacyjnych, których wykonanie będzie niemożliwe lub bardzo trudne bez użycia określonej formy; oczywiście, poza treningiem strategicznym, takie zadania są niezwykle ważnym narzędziem dydaktycznym, gdyż umożliwiają automatyzację wiedzy eksplícytnej.
5. Uczący się powinni być co jakiś czas proszeni o identyfikowanie struktur gramatycznych, które są dla nich źródłem największych problemów, zarówno podczas wykonywania tradycyjnych ćwiczeń, jak i zadań komunikacyjnych, a następnie, we współpracy z innymi osobami oraz przy pomocy nauczyciela, opracowywać plany strategiczne, które umożliwiłyby im rozwiązanie tych problemów przy uwzględnieniu ich indywidualnych profili (np. style uczenia się, osobowość).
6. Uczący się powinni mieć możliwość okresowej samooceny stosowanych strategii, na przykład co kilka miesięcy, co pozwoliłoby im na wskazanie tych najbardziej i najmniej przydatnych, refleksję nad zgodnością podejmowanych działań z ich bardziej ogólnym podejściem do nauki gramatyki oraz identyfikację strategii, których chcieliby używać w przyszłości.
7. Trening strategiczny powinien być integralną częścią szerszego programu zmierzającego do promowania postaw i zachowań autonomicznych w nauce gramatyki; taki program mógłby na przykład uwzględniać zapoznanie uczących się z dodatkowymi materiałami i zasobami, które można wykorzystać w nauce tego podsystemu, propagowanie wykorzystania w tym celu technologii komputerowo-informacyjnych, zwiększanie świadomości uczących się co do procesu przyswajania gramatyki, zachęcanie ich do samodzielnego odkrywania reguł i eksperymentowania z nowo poznanymi strukturami, zachęcanie ich do wykorzystania tych struktur poza klasą językową czy też wykształcenie umiejętności monitorowania swojej produkcji językowej w odniesieniu do użycia struktur gramatycznych (Pawlak 2017).

Trzeba w tym miejscu podkreślić, że są to bardzo ogólne zasady, które stanowią jedynie ważny punkt odniesienia dla konkretnych działań, uwzględniających specyfikę konkretnej sytuacji. Trening strategii uczenia się gramatyki będzie bowiem wyglądał inaczej w przypadku studentów filologii, którzy powinni poznawać, stosować, ale także umieć wytłumaczyć nawet bardziej złożone struktury; uczniów szkoły podstawowej dopiero rozpoczynających swoją przygodę z językiem angielskim czy uczestników kursu, którego głównym celem jest rozwijanie umiejętności komunikacyjnych. Nie mniej ważną rolę odgrywać będą czynniki indywidualne, takie jak style uczenia się, ponieważ niektórzy uczący się wcale nie muszą być entuzjastami odkrywania reguł we współpracy z innymi, a osoby bardzo zaawansowane mogą dojść do wniosku, że same najlepiej wiedzą, jak się uczyć, skoro udało im się osiągnąć tak wysoki poziom. Oczywiście charakter i zakres treningu uzależniony będzie też od czasu, jaki ma do dyspozycji nauczyciel, bo przecież musi on zapewnić realizację wielu celów podczas danego kursu językowego, a opanowanie struktur gramatycznych jest tylko jednym z ich.

### Zakończenie

Jeśli przyjmiemy, że znajomość gramatyki jest jednym z kluczowych celów dydaktyki językowej, co nie wydaje się już budzić większych kontrowersji, niezbędne jest wspieranie uczących się w efektywnym opanowaniu tego podsystemu. Podobnie jak w przypadku innych aspektów nauki języka obcego, nie wystarczą tutaj jednak wysokie kwalifikacje nauczyciela, skrupulatnie zaplanowane lekcje, doskonale dobrane zadania czy nowoczesne pomoce dydaktyczne, bo po prostu nie da się wszystkiego wyjaśnić i przećwiczyć podczas kilku lekcji tygodniowo, nie mówiąc już o zautomatyzowaniu użycia poznawanych struktur. Dlatego też tak istotne jest stosowanie odpowiednich strategii w nauce gramatyki, zarówno metakognitywnych, afektywnych, społecznych, jak i kognitywnych, które powinny być dostosowane do określonego kontekstu oraz indywidualnych profili uczących się. Jeśli ma to nastąpić, niezbędny jest odpowiedni trening w tym zakresie, którego zasady zostały jedynie dość ogólnie zarysowane powyżej, ponieważ konieczne jest wypełnienie ich treścią w odniesieniu do konkretnych sytuacji. Trzeba również pamiętać o tym, że taki trening powinien być integralną częścią zakrojonych na szerszą skalę działań, mających na celu rozwijanie autonomii w nauce gramatyki. Nie mniej ważne jest to, że muszą nastąpić spore zmiany w sposobie, w jaki gramatyka jest nauczana i oceniana, bo przecież jeśli wprowadzanie, ćwiczenie i testowanie struktur

gramatycznych opiera się na wykonywaniu tradycyjnych ćwiczeń, to trudno zakładać, że priorytetem dla uczących się będzie użycie tych struktur w komunikacji. Trzeba też podkreślić, że niezbędne jest prowadzenie dalszych badań empirycznych nad strategiami uczenia się gramatyki, co pozwoli na udoskonalenie opisanej klasyfikacji, umożliwi identyfikację czynników warunkujących optymalne stosowanie tych strategii i w końcu dostarczy nam informacji o najbardziej skutecznych sposobach prowadzenia treningu w tym zakresie.

## BIBLIOGRAFIA

- Chamot, A. U. (2004) Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. W: *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, nr 1, 12-25.
- Cohen, A. D., Dörnyei, Z. (2002) Focus on the Language Learner: Motivation, Styles and Strategies. W: N. Schmitt (red.) *An Introduction to Applied Linguistics*. London: Arnold, 170-190.
- Cohen, A. D., Pinilla-Herrera, A. (2009) Communicating Grammatically: Constructing a Learner Strategies Website for Spanish. W: T. Kao i Y. Lin (red.) *A New Look at Language Teaching and Testing: English as Subject and Vehicle*. Taipei, Taiwan: The Language Training and Testing Center, 63-83.
- DeKeyser, R. M. (2007) Introduction: Situating the Concept of Practice. W: R. M. DeKeyser (red.) *Practice in a Second Language: Perspectives from Applied Linguistics and Cognitive Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-18.
- Drożdźiał-Szelest, K. (1997) *Language Learning Strategies in the Process of Acquiring a Foreign Language*. Poznań: Motivex.
- Ellis, R. (1997) *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003) *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2006) Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. W: *TESOL Quarterly*, nr 40, 83-107.
- Ellis, R. (2007) Implicit and Explicit Learning, Knowledge, and Instruction. W: R. Ellis, S. Loewen, C. Elder, J. Philp, H. Reinders i R. Erlam (red.) *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. Bristol – Buffalo – Toronto: Multilingual Matters, 3-25.
- Krashen, S. D. (1980) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching Language: From Grammar to Grammaticing*. Boston: Thomson&Heinle.
- Larsen-Freeman, D. (2010) Teaching and Testing Grammar. W: M. H. Long i C. J. Doughty (red.) *The Handbook of Language Teaching*. Oxford: Wiley-Blackwell, 519-542.
- Loewen, S. (2015) *Introduction to Instructed Second Language Acquisition*. London and New York: Routledge.
- Long, M. H. (1991) Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology. W: K. de Bot, R. Ginsberg i C. Kramsch (red.) *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 39-52.
- Mystkowska-Wiertelak, A. (2008) The Use of Grammar Learning Strategies of Secondary School Students. W: M. Pawlak (red.) *Investigating English Language Learning And Teaching*. Poznań – Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, 139-148.
- Mystkowska-Wiertelak, A., Pawlak, M. (2012) *Production-Oriented and Comprehension-Based Grammar Teaching in the Foreign Language Classroom*. Heidelberg – New York: Springer.
- Nassaji, H. (2015) *The Interactional Feedback Dimension in Instructed Second Language Acquisition: Linking Theory, and Practice*. London: Bloomsbury.
- Nassaji, H., Fotos, S. (2011) *Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*. New York and London: Routledge.
- Oxford, R. L. (1990) *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, R. L. (2017) *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context*. London and New York: Routledge.
- Oxford, R.L., Lee, K. R. (2007) L2 Grammar Strategies: The Second Cinderella and Beyond. W: A. D. Cohen i E. Macaro (red.) *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*. Oxford: Oxford University Press, 117-139.
- Pawlak, M. (2006) *The Place of Form-Focused Instruction in the Foreign Language Classroom*. Poznań – Kalisz: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu.
- Pawlak, M. (2008) Advanced Learners' Use of Strategies for Learning Grammar: A Diary Study. W: M. Pawlak (red.) *Investigating English Language Learning and Teaching*. Poznań – Kalisz. Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, 109-125.
- Pawlak, M. (2009) Grammar Learning Strategies and Language Attainment: Seeking a Relationship. W: *Research in Language*, nr 7, 43-60.
- Pawlak, M. (2012) Instructional Mode and the Use of Grammar Learning Strategies. W: M. Pawlak (red.) *New Perspectives on Individual Differences in Language Learning and Teaching*. Heidelberg – New York: Springer, 263-287.
- Pawlak, M. (2013a) Principles of Instructed Language Learning Revisited: Guidelines for Effective Grammar Teaching in the Foreign Language Classroom. W: K. Drożdźiał-Szelest, M. Pawlak (red.) *Psycholinguistic and Sociolinguistic Perspectives on Second Language Learning and Teaching: Studies in Honor of Waldemar Marton*. Heidelberg – New York: Springer, 199-220.
- Pawlak, M. (2013b) Researching Grammar Learning Strategies: Combining the Macro- and Micro-perspective. W: L. Salski, W. Szubko-Sitarek, J. Majer (red.) *Perspectives on Foreign Lan-*

*guage Learning*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 191-210.

→ Pawlak, M. (2014) *Error Correction in the Foreign Language Classroom: Reconsidering the Issues*. Heidelberg – New York: Springer.

→ Pawlak, M. (2017) The Role of Autonomy in Learning and Teaching Foreign Language Grammar. W: M. Pawlak, A. Mystkowska-Wiertelak, J. Bielak (red.) *Autonomy in Second Language Learning: Managing the Resources*. Cham: Springer Nature, 3-19.

→ Rubin, J., Chamot, A. U., Harris, V., Anderson, N. J. (2007) Intervening in the Use of Strategies. W: A. D. Cohen, E. Macaro (red.) *Language Learner Strategies: Thirty Years of Research and Practice*. Oxford: Oxford University Press, 141-160.

→ Trendak, O. (2015) *Exploring the Role of Strategic Intervention in Form-Focused Instruction*. Heidelberg – New York: Springer.

→ VanPatten, B. (2002) Processing Instruction: An Update. W: *Language Learning*, nr 52, 755-804.

**PROF. 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.

# Nauczanie gramatyki języka obcego oparte na recepcji i produkcji form językowych

ANNA MYSTKOWSKA-  
-WIERTELAK

Obecnie nikt nie kwestionuje konieczności nauczania gramatyki języka obcego dla właściwego i sprawnego przebiegu rozwoju językowego. Podkreśla się jednak, że nie należy oddzielać pracy nad formalnymi aspektami języka od przekazywania treści. Istnieje wiele technik i typów zadań opartych zarówno na recepcji, jak i produkcji języka, które pozwalają rozwijać eksplicytną i implicytną wiedzę gramatyczną, z uwzględnieniem tego, że gramatyka służy przede wszystkim do wyrażania znaczenia.

## Wstęp

Wpływ interwencji pedagogicznej na akwizycję języka jest tematem od dawna wywołującym ożywioną dyskusję (Doughty i Williams 1998; Nassaji i Fotos 2011), a szczególnie wiele kontrowersji dotyczy nauczania gramatyki. Pytania, z którymi próbowali się zmierzyć teoretycy, badacze i metodycy, dotyczą, po pierwsze, zasadności uczenia gramatyki w ogóle, a po drugie, jeśli uznana zostanie taka konieczność, sposobu dostarczania informacji na temat reguł języka. Przez wiele lat dominowało przekonanie, że język to system form i funkcji językowych, których świadomą znajomość (wiedza eksplicytna) należy rozwijać w klasie językowej (Doughty 1998). Swoistą reakcją na taką postawę było przyjęcie w drugiej połowie ubiegłego wieku *opcji zerowej* (np. Krashen 1982; Prabhu 1987), która neguje potrzebę uczenia gramatyki i poprawiania błędów, a zaleca stworzenie w klasie warunków podobnych do tych, które towarzyszą akwizycji języka ojczystego w nadziei, że umiejętność poprawnego stosowania reguł rozwine się sama. Argumentów przeciwko uczeniu gramatyki dostarczały wyniki badań, które wykazały istnienie niepodlegających modyfikacji etapów rozwojowych: uczeń musi znajdować się na właściwym etapie, żeby opanować konkretną strukturę (Larsen-Freeman i Long 1991; Ellis 1994, 2008). Obecnie, kiedy udowodniono, że samo „zanurzenie” w języku nie wystarczy, żeby go opanować,

oraz że interwencja pedagogiczna, chociaż nie zmieni kolejności, w jakiej następuje przyswajanie poszczególnych struktur, może ją jednak przyspieszyć (Doughty 2003), większość badaczy jest zgodna, że nauczanie gramatyki jest potrzebne, a może nawet konieczne do osiągnięcia wysokiego poziomu językowego (np. Ellis 2001; Larsen-Freeman 2003; Pawlak 2006; Nassaji i Fotos 2007, 2011; Pawlak 2007).

Wiele teorii i hipotez, jak na przykład hipoteza świadomego spostrzegania (Schmidt 1990, 2001), hipoteza interakcyjna (Long 1996), hipoteza produkcji językowej (Swain 1995), teoria uczenia się sprawności (DeKeyser 2010), teoria przetwarzania danych językowych (VanPatten 1996), modele konekjonistyczne (Ellis 2005) czy teoria socjokulturowa (Lantolf 2006; Lantolf i Thorne 2006), uzasadnia celowość nauczania gramatyki, co jednak nie oznacza powrotu do tradycyjnych sposobów prezentowania i ćwiczenia reguł gramatycznych. Współczesne podejście do nauczania gramatyki zakłada integrację pracy nad formalnymi aspektami języka z naciskiem na komunikowanie znaczenia w języku obcym. Obecnie, jak stwierdza Benati (2016), badania nad skutecznością różnych technik osiągnęły stadium, w którym nikt już nie kwestionuje ich pozytywnej roli. Pozostaje jednak wiele pytań, na które nadal nie ma jednoznacznej odpowiedzi, na przykład: jak połączyć nacisk na gramatykę z naciskiem na

znaczenie; jakich struktur uczyć: wszystkich czy tylko tych, z którymi uczniowie mają problemy; kiedy rozpocząć interwencję: na początku czy na dalszych etapach; skupiać się na jednej strukturze czy na kilku jednocześnie; jaki wybrać typ sylabusu: strukturalny czy zadaniowy; jak planować lekcje: uczyć gramatyki na początku czy na końcu; które techniki są najbardziej skuteczne (Ellis 2006; Nassaji i Fotos 2011; Pawlak 2007, 2013b). Współcześnie prowadzone badania skupiają się na porównywaniu skuteczności stosowania różnych technik poprawiania błędów, efektywności dedukcyjnego i indukcyjnego podejścia do wprowadzania struktur gramatycznych oraz różnych sposobów ich ćwiczenia, kontrastując te oparte na produkcji i recepcji formy językowej. Mimo że prowadzi się w tym zakresie wiele badań, wpływ ich wyników na praktykę szkolną pozostaje często minimalny, jak zauważają między innymi Nassaji i Fotos (2011), głównie ze względu na akademicki charakter opracowań i ich małą dostępność. Niniejszy tekst jest skromną próbą przybliżenia wycinka rezultatów takich poszukiwań w odniesieniu do dwóch sposobów nauczania gramatyki: podejścia opartego na recepcji form językowych i na ich produkcji.

### Uczenie gramatyki przez recepcję form językowych

W pierwszej kolejności omówiono techniki optymalizujące recepcję form językowych: instrukcję przetwarzającą, zadania interpretacyjne oraz wzbogacenie danych językowych.

#### INSTRUKCJA PRZETWARZAJĄCA

Punktem wyjścia do zaproponowania rozwiązań pedagogicznych zorientowanych na recepcję struktur gramatycznych jest opracowany przez VanPattena (1996, 2007, 2015) model przetwarzania danych językowych (ang. *Input Processing Model*), który koncentruje się na początkowym etapie przyswajania języka, kiedy to dostępne dane językowe (ang. *input*) zostają przetworzone w procesie akomodacji i restrukturyzacji na przetwarzane dane językowe (ang. *intake*) i włączone do języka przejściowego (ang. *interlanguage*). VanPatten (2004) uważa, że przetwarzanie informacji językowej nie sprowadza się tylko do postrzegania i zauważania, ale polega przede wszystkim na odczytaniu przekazywanego znaczenia. Ograniczone zasoby pamięci roboczej wymuszają selekcję bodźców, co skutkuje uwzględnieniem treści kosztem formy, a dostrzeganie struktur gramatycznych zależy od tego, jaką porcję informacji uczeń może przetworzyć w czasie rzeczywistym. Uczący się, żeby osiągnąć ten cel, stosują specyficzne strategie, które umożliwiają powiązanie

formy gramatycznej z jej funkcją i znaczeniem. Według VanPattena (2004, 2007), istnieją cztery podstawowe zasady przetwarzania danych, tzw. ustawienia domyślne (ang. *default strategies*), które inicjują się automatycznie i regulują sposób, w jaki radzimy sobie z informacją językową.

- Zasada 1. – przetwarzając dane językowe, uczący się zwracają uwagę najpierw na znaczenie, dopiero w drugiej kolejności na formę. Uczący się przetwarzają jednostki leksykalne, zanim przetworzą pozostałe elementy w zdaniu; polegają na formach leksykalnych, a nie gramatycznych, w celu odkrycia znaczenia w sytuacji, kiedy obie formy zawierają taką samą informację semantyczną.
- Zasada 2. – elementy o niskiej wartości komunikacyjnej są przetwarzane tylko wtedy, jeśli przetworzenie istotnych elementów dokona się niewielkim kosztem lub nie będzie wcale angażować zasobów uwagi.
- Zasada 3. – rzeczownik lub zaimek znajdujący się na początku zwykle uważany jest za podmiot zdania. Uczący się, przypisując role poszczególnym wyrazom, próbują określić, kto lub co jest sprawcą lub powodem działania. Ponieważ nie we wszystkich językach dominuje układ podmiot-orzeczenie-dopełnienie, może to stanowić przeszkodę w sprawnej akwizycji struktury zdania. Podczas interpretacji zdania znaczenie poszczególnych wyrazów lub prawdopodobieństwo wydarzeń może okazać się ważniejsze niż szyk wyrazów. Ponadto możliwe jest odstąpienie od Zasady 3., jeśli kontekst poprzedzający zdanie narzuci inną interpretację.
- Zasada 4. – uczący się zwracają największą uwagę na wyrazy znajdujące się na początku zdania i dlatego uczą się ich wcześniej niż tych, które zajmują pozycję środkową lub końcową.

Na podstawie przedstawionych tu założeń VanPatten (2002ab, 2004, 2007) opracował model interwencji pedagogicznej zawierający zalecenia i procedury, które mogą przyczynić się do modyfikacji strategii domyślnych, zwykle stosowanych przez uczniów, i pomóc w skutecznym przetwarzaniu danych językowych, tak aby doprowadzić do ich przyswojenia. Pierwszym krokiem jest przedstawienie informacji o strukturze, jej znaczeniu i funkcjonowaniu oraz informacji o zasadach przetwarzania danych językowych, czyli tego, która z powyższych zasad przeszkadza we właściwej interpretacji i przetwarzaniu informacji o konkretnej strukturze. Następnie należy zaproponować optymalne strategie w trakcie wykonywania specjalnie zaprojektowanych zadań regulujących dostępne dane językowe (ang. *structured input activities*). Nauczyciel ma do



wyboru dwa rodzaje takich zadań: (1) referencyjne, które wymagają zwrócenia uwagi na konkretną formę językową w celu odkrycia jej znaczenia; można udzielić na nie albo dobrej, albo złej odpowiedzi, więc wiadomo, czy uczący się dokonał właściwej interpretacji formy; (2) afektywne, które wymagają wyrażenia opinii lub innej reakcji w trakcie przetwarzania informacji o świecie rzeczywistym.

VanPatten (1993) oraz Lee i VanPatten (2003) zaproponowali szczegółowe wskazówki opracowywania zadań recepcyjnych, które zakładają, po pierwsze, że najważniejsze jest znaczenie, więc zarówno zadania referencyjne, jak i afektywne polegają przede wszystkim na komunikowaniu treści. Formy należy prezentować pojedynczo, żeby nie obciążać pamięci roboczej uczniów skomplikowanymi wyjaśnieniami. Lepiej zacząć od zdań pojedynczych i stopniowo przechodzić do dłuższych tekstów, ponieważ analiza krótkich fragmentów nie obciąża tak bardzo zasobów pamięci. Zadania powinny mieć formę pisemną i ustną, żeby dotrzeć do uczniów prezentujących różne style uczenia się. Fakt, że uczniowie nie muszą produkować danej formy językowej, nie oznacza, że mogą biernie przyglądać się prezentacji; powinni być aktywnie zaangażowani w pracę z daną strukturą. Projektując zadania recepcyjne, należy pamiętać, że mają one pomóc uczniom zmienić sposób przetwarzania danych, tak żeby zwracali uwagę na formę, interpretując znaczenie.

### ZADANIA INTERPRETACYJNE

Zadania interpretacyjne, opracowane przez Ellis (1995), to inny rodzaj interwencji pedagogicznej, która ma pomóc lepiej wykorzystać dostępne dane językowe. Ellis twierdzi, że wiedza eksplicytna (tzn. świadoma znajomość reguł gramatycznych) i implicytna (tzn. wiedza nieświadoma, proceduralna lub wysoce zautomatyzowana) pozostają ze sobą we wzajemnej relacji i że przy spełnieniu określonych warunków możliwe jest przekształcenie pierwszego typu wiedzy w drugi, który jest niezbędny w spontanicznej komunikacji. Zdaniem badacza, dzięki znajomości reguł gramatycznych uczący się mogą dostrzec ważne cechy języka, które inaczej umknęłyby ich uwadze, oraz odkryć różnicę (ang. *notice the gap*) pomiędzy dostępnymi danymi a produkowanym samodzielnie językiem (Schmidt i Frota 1986:310) oraz praktycznie zweryfikować hipotezy, które tworzą na temat różnych struktur językowych (Ellis 1995:89-90).

Do opracowania rekomendacji pedagogicznych Ellis (1995:90-91) posługuje się modelem teoretycznym, w którym rozpatruje się następujące procesy odpowiedzialne za włączanie form językowych do języka przejściowego:

- Interpretacja – uczący się interpretują dane językowe, zwracając uwagę na formy; dostrzeganie

i porównywanie umożliwia wyodrębnianie danych do dalszego przetwarzania.

- Integracja – uczący się włączają nowe dane do języka przejściowego, ale tylko te, na które są gotowi; dzięki temu zachodzi restrukturyzacja języka przejściowego.
- Produkcja – wiedza eksplicytna umożliwia monitorowanie produkcji językowej, która w przeważającej mierze zależy od zasobów wiedzy implicytnej; produkcja pozwala zdobyć pełniejszą kontrolę nad strukturami istniejącymi już w języku przejściowym.

Dobrze zaprojektowane zadania interpretacyjne pomogą dostrzec konkretne struktury i właściwie zidentyfikować ich znaczenie, a przy okazji ukierunkują uwagę uczniów na różnicę pomiędzy tym, jak dana forma funkcjonuje w języku, a tym, jak oni się nią posługują.

Szczegółowe wskazówki (Ellis 1995:98-99) określają, tak jak w przypadku instrukcji przetwarzającej, jak zaprojektować zadania interpretacyjne. Ten typ zadań również nie wymaga używania formy docelowej, ale zakłada, że uczniowie będą dostrzegać i przetwarzać nową strukturę. Najpierw pojawia się bodziec, w mowie lub piśmie, na który trzeba zareagować, na przykład wybierając opcję prawda/fałsz, zaznaczając właściwe pole, wybierając obrazek, rysując schemat, wykonując jakąś czynność. Wszystkie wymienione tu typy reakcji mają charakter niewerbalny lub są zwerbalizowane w minimalnym zakresie. W trakcie zadania uczniowie wykonują sekwencję czynności, począwszy od zwrócenia uwagi na znaczenie danej struktury, następnie dostrzeżenie jej formy i funkcji, aż do identyfikowania błędów. Niezwykle ważne jest uświadomienie sobie, że użycie struktury zależy od funkcji, jaką pełni ona w komunikacji. Ponadto zadania należy projektować w taki sposób, żeby odnosiły się do osobistych doświadczeń uczniów, a popełniane błędy powinno się korygować natychmiast.

### WZBOGACENIE DANYCH JĘZYKOWYCH

Wzbogacenie danych językowych (ang. *input enhancement*), termin zaproponowany przez Sharwooda Smitha (1991, 1993), oznacza próbę przyciągnięcia uwagi uczniów do danej struktury przy wykorzystaniu kilku procedur różniących się stopniem dosłowności, czasem trwania i intensywności oddziaływania. Są to procedury implicytne polegające na zwróceniu uwagi uczniów na daną formę językową w czasie zadań ogniskujących się wokół znaczenia. Popularne przykłady takich technik to (1) wzmożona ekspozycja (ang. *input flood*), zakładająca wykorzystanie materiałów, w których docelowa struktura pojawia się bardzo często, (2) wzbogacanie tekstu,

polegające na wprowadzeniu modyfikacji typograficznych, takich jak zastosowanie pogrubień, kursywy, innego rodzaju lub wielkości czcionki, kolorów lub ich kombinacji – w przypadku tekstu pisanego lub powtórzeń, i specjalnej modulacji głosu – w przypadku wypowiedzi ustnej. Punktem wyjścia jest tu przekonanie, że modyfikacje wizualne i fonologiczne zwiększają „widoczność” formy językowej, umożliwiając jej łatwiejsze dostrzeżenie.

Badania nad takimi technikami nie dają jednoznacznej odpowiedzi co do skuteczności ich oddziaływania na przyswajanie języka (por. Loewen i Inceoglu 2016). Wpływ wzbogacania tekstu na przyswajanie gramatyki może zależeć od wielu innych czynników, takich jak poziom zaawansowania językowego, etap rozwojowy, rodzaj struktury, intensywność interwencji. Han, Park i Combs (2008) wymieniają inne warunki, które muszą być spełnione, żeby wzbogacanie tekstu mogło przyczynić się do akwizycji danej struktury: (1) uczący się powinni ją wcześniej poznać, (2) powinna nieść znaczenie, (3) powinna na nią być skierowana uwaga dowolna, a nie mimowolna.

Nawet jeśli skuteczność nie wszystkich wymienionych tu technik nauczania gramatyki opartych na recepcji form językowych została udowodniona ponad wszelką wątpliwość, nie można zaprzeczyć, że każda z nich jest dla ucznia okazją do kontaktu z prawidłowym modelem języka. Żeby jednak takie techniki mogły spełnić swoje zadanie, uczniowie muszą mieć wiele okazji do zetknięcia się z formami, których mają się nauczyć. W licznych opracowaniach (np. Batstone 1994; Nassaji i Fotos 2011; Mystkowska-Wiertelak i Pawlak 2012) pokazuje się, że sama ekspozycja na właściwie przygotowane dane językowe nie wystarcza, aby skutecznie opanować reguły języka, i postuluje się łączenie nauczania opartego na recepcji i produkcji form językowych.

### **Nauczanie gramatyki przez produkcję form językowych**

Punktem wyjścia do rozważań na temat technik nauczania form językowych wymuszających ich użycie jest omówienie hipotezy produkcji językowej (ang. *Output Hypothesis*) zaproponowanej przez Merrill Swain (1985). Kiedy okazało się, że – wbrew przewidywaniom Krashena (1985) – uczestnicy programów „zanurzenia” w języku nie rozwinęli oczekiwanej biegłości językowej, a więc, że ekspozycja na zrozumiałe dane językowe (ang. *comprehensible input*) nie wystarcza do akwizycji języka, zaczęto poszukiwać innych, bardziej skutecznych rozwiązań. Zwrócono wówczas uwagę na rolę produkcji językowej. Swain (1985) wyróżnia trzy jej podstawowe funkcje:

- Funkcja zauważania/inicjowania – wypowiadając się lub pisząc, uczący się zauważa, że czegoś nie wie, że czegoś nie potrafi wyrazić; dostrzegają braki w swoich umiejętnościach językowych; mając świadomość, jakie są ich niedostatki, skupią się bardziej na ważnych aspektach, słuchając lub czytając w języku docelowym, a to pozwoli im lepiej wykorzystać dostępne dane językowe. Mając świadomość, czego nie wiedzą, zaczną też poszukiwać nowych informacji lub konsolidować wiedzę (Swain 1995).
- Funkcja sprawdzania hipotez – uczący się formułują hipotezy na temat formalnych cech języka na podstawie dostępnych danych językowych (Corder 1981); hipoteza jest poprawna, jeżeli wypowiedź zbudowana przy jej użyciu jest akceptowana i rozumiana właściwie; hipoteza jest zła, jeżeli informacja jest niewłaściwie rozumiana lub jeśli ktoś poprawia wypowiedź. Uczący się będą modyfikować błędnie sformułowane wypowiedzi w reakcji na prośby o powtórzenie, wyjaśnienie lub korektę językową innego typu.
- Funkcja metajęzykowa/refleksyjna – formułowanie wypowiedzi wymusza refleksję na temat języka; uczący się myślą o tym, co i jak powiedzieć; w czasie rozmowy uświadamiają sobie, czego powinni się jeszcze nauczyć; jeśli uczniowie rozmawiają o tym, jak rozwiązać problem językowy, rozwijają swoją wiedzę o języku (por. Swain 2005).

Produkcja językowa ma jeszcze wiele innych funkcji: rozwija płynność wypowiedzi, stwarza okazję do poprawiania błędów, używania strategii komunikacyjnych, umożliwia przemianę wiedzy deklaratywnej (o języku) w wiedzę proceduralną (jak używać języka), a wypowiedzi wyprodukowane przez uczniów stają się dla nich dostępnymi danymi językowymi (ang. *auto input*) (Nassaji i Fotos 2011: 105). Swain (1985) zwraca także uwagę na rolę tzw. wymuszonej produkcji językowej (ang. *pushed output*): uczeń zdobędzie umiejętność stosowania danej struktury, jeśli nauczyciel lub inny użytkownik języka „wymusi” jej precyzyjne i stosowne do danej sytuacji użycie. Skehan (1998:16-18) z kolei zauważa, że dzięki produkcji językowej następuje automatyzacja nabytej wiedzy, rozwijają się umiejętności budowania dłuższych wypowiedzi lub udziału w rozmowie, możliwe staje się negocjowanie znaczenia i formy; uczący się rozwijają swój osobisty „głos”, skupiając się na tematach, które ich interesują.

Rozważając teoretyczne podstawy nauczania języka poprzez produkcję, nie można nie wspomnieć o teorii socjokulturowej (Lantolf 2006), która postrzega uczenie się jako proces społeczny i, odwołując się do Wygotskiego

(1978), podkreśla rolę interakcji i współpracy z nauczycielem lub innym użytkownikiem języka w rozwoju językowym. Podobnie dzieje się w przypadku zaproponowanej przez Longa (1981, 1996) hipotezy interakcji, w myśl której do opanowania języka nie wystarczą same dostępne dane językowe, ponieważ dla zapewnienia rozwoju językowego konieczna jest interakcja z innym człowiekiem, który może być źródłem danych językowych, pokazując, co w języku jest możliwe (ang. *positive evidence*), lub reagując na to, co możliwe nie jest (ang. *negative evidence*). Taka reakcja przybiera w klasie językowej zwykle formę korekty błędów. Tej opcji w nauczaniu gramatyki poświęcono rozważania w dalszej części artykułu, po omówieniu technik znanych pod nazwą produkcji językowej w zadaniach wymagających współpracy (ang. *collaborative output tasks*) oraz zadań komunikacyjnych wymagających użycia konkretnej struktury (ang. *focused communication tasks*).

#### **PRODUKCJA JĘZYKOWA W ZADANIACH WYMAGAJĄCYCH WSPÓŁPRACY**

Zadania wymagające produkcji językowej wykonywane w parach lub małych grupach są zaprojektowane w taki sposób, żeby „wymusić” użycie konkretnej struktury, ale także zainicjować refleksję na jej temat i negocjację poprawnej formy z pozostałymi uczestnikami. W sytuacji, kiedy kilka osób odpowiada za kształt zadania, uczniowie mogą liczyć na pomoc innych w precyzyjnym wyrażeniu znaczenia (Nassaji i Fotos 2011; Swain 2005; Swain i Lapkin 2001). Mają też okazję, żeby zastanowić się i rozmawiać o sposobie użycia i znaczeniu danej struktury, dzięki czemu rośnie ich świadomość i umiejętności. Do najczęściej stosowanych technik należących do opiswanej tu kategorii zaliczyć można dyktando gramatyczne (ang. *dictogloss*), puzzle gramatyczne (ang. *collaborative jigsaw*) oraz rekonstrukcję tekstu.

Pierwszy z wymienionych tu typów zadań, dyktando gramatyczne (Wajnryb 1990), polega na odtworzeniu w parach lub grupach krótkiego tekstu, który został ustnie zaprezentowany przez nauczyciela. Aby umożliwić uczniom skoncentrowanie się na formach gramatycznych, należy wybrać tekst na odpowiednim poziomie i wprowadzić wszystkie nowe i trudne słowa. Tekst jest odczytywany dwukrotnie w normalnym tempie, co uniemożliwia zapisywanie informacji „słowo w słowo”. Uczniowie robią notatki za pierwszym i drugim razem, jednak zwykle zachęca się ich, żeby skupili się najpierw na znaczeniu tekstu i dopiero potem próbowali zapisywać to, co słyszą. Na podstawie sporządzonych notatek uczniowie rekonstruują w swoich grupach tekst, koncentrując się na zachowaniu

poprawności gramatycznej. Kolejnym etapem jest analiza odtworzonego tekstu, porównywanie z oryginałem, co staje się okazją do dyskusji o hipotezach i rozwiązaniach przyjętych przez poszczególnych uczniów. Zaletą dyktanda gramatycznego jest nie tylko to, że wymusza użycie konkretnej struktury, która w naturalnej komunikacji mogłaby się nigdy nie pojawić, np. ze względu na stopień trudności, ale także stworzenie warunków do negocjowania formy i znaczenia. Gdyby takie negocjacje przebiegały w języku docelowym, uczniowie mieliby dodatkową sposobność do rzeczywistej komunikacji w klasie. Wykonanie zadania nie jest możliwe bez współpracy z innymi, od których można się czegoś nauczyć, a porównując swoją wiedzę z wiedzą innych, można uświadomić sobie, nad jakimi aspektami języka warto jeszcze popracować. Ponadto, w zadaniach tego typu analiza dotyczy tekstu, a nie pojedynczego zadania, jak ma to miejsce w znakomitej większości ćwiczeń gramatycznych. Chociaż z pewnością potrzeba dbałości przy wybieraniu tekstu do dyktanda, to przygotowanie zadania nie wymaga wielu zabiegów, a procedura nie nastrocza specjalnych trudności. Można ją wykorzystywać w każdej grupie wiekowej i dostosować do każdego poziomu biegłości językowej.

Ćwiczenia polegające na rekonstrukcji tekstu przypominają dyktando gramatyczne, gdyż uczniowie najpierw słyszą odczytywane zdania, jednak tutaj nie muszą ich odtwarzać jedynie na podstawie notatek, ale otrzymują gotowy tekst z lukami. Brakujące słowa czy całe fragmenty zdań należy wpisać, negocjując wybór z innymi członkami grupy. Odtworzony tekst ma być przede wszystkim poprawny gramatycznie oraz bliski oryginałowi. Na zakończenie nowo powstałe wersje są porównywane z tekstem, który odczytał nauczyciel, co stwarza okazję do dyskusji na temat powstałych różnic (Nassaji i Fotos 2011:110).

Innym sposobem na wymuszenie użycia struktury, na której koncentruje się w danym momencie nauczanie, jest zastosowanie zadań polegających na edycji tekstu. Można je oczywiście wykonywać indywidualnie, ale jeśli zorganizujemy pracę w parach, stwarzamy okazję do refleksji i dyskusji na temat form, które znajdują się w przygotowanym tekście (Nassaji i Thian 2010). Jak w przypadku poprzednio wymienionych technik, procedurę rozpoczyna zaprezentowanie tekstu przez nauczyciela, które może przyjąć formę zwykłego zadania na rozumienie ze słuchu. Jednak kolejnym krokiem jest poprawienie błędów w wersji przedstawionej na papierze. Porównanie obu wariantów, oryginalnego i zawierającego poprawki uczniów, inicjuje dyskusję na temat struktury lub struktury, które tekst zawiera.

Puzzle gramatyczne to zadanie z luką informacyjną, w którym każdy z uczestników ma inną część informacji potrzebnych do wykonania polecenia. Zadanie polega na wymianie informacji, co wymusza negocjację znaczenia, ale także niezbędne jest odtworzenie konkretnych struktur zawartych w tekście (Pica, Kanag i Sauro 2006). Uczniowie słuchają tekstu, następnie otrzymują dwie zmodyfikowane wersje oryginału i próbują np. ustalić w parach właściwą kolejność zdań lub wskazać, czy zdanie poprawne gramatycznie znajduje się w wersji A, czy w B. Muszą także uzasadnić swój wybór. Ostatnim etapem jest porównanie utworzonej wersji z oryginałem i dyskusja na temat różnic i podobieństw. Aby wymusić produkcję konkretnej formy językowej, często zamienia się niektóre zdania na test luk, usuwając istotne gramatycznie elementy.

Przekonując o skuteczności wymienionych technik, Nassaji i Fotos (2011) przedstawiają wyniki wielu badań, które udowadniają pozytywny wpływ produkcji językowej w zadaniach wymagających współpracy na rozwój językowy. Po pierwsze, takie zadania pozwalają uczniom zauważyć związek między formą a znaczeniem, a także zmysłować sobie, jakie mają braki. Rozmowa z innym uczniem o gramatycznych aspektach tekstu umożliwia poprawianie błędów, wspólne formułowanie i weryfikowanie hipotez, a co za tym idzie, również rozwój metajęzyka i świadomości z nim związanej. Takie zadania nie tylko są okazją do zdobywania wiedzy gramatycznej, ale także do prowadzenia autentycznej komunikacji i rozwijania umiejętności rozwiązywania problemów.

### ZADANIA WYMAGAJĄCE UŻYCIA KONKRETNEJ STRUKTURY

Bogactwo środków językowych pozwala często uczniom wykonać zadanie komunikacyjne bez stosowania struktury, na której użyciu najbardziej zależy nauczycielowi. Stąd konieczność zaprojektowania zadań, których wykonanie nie będzie możliwe bez użycia konkretnej formy gramatycznej, np. nie uda się porównać dwóch osób bez stosowania przymiotników w stopniu wyższym (Ellis 2001). Często w tego typu zadaniach wykorzystuje się wskazówki lub instrukcje sugerujące strukturę, która powinna pojawić się w wypowiedzi, np. aby sprowokować ucznia do użycia strony biernej, prosi się o opisanie budynku przy użyciu następujących wskazówek: *ten dom/zbudować/przez mojego dziadka*, co powinno zaowocować frazą: *został zbudowany*. Nie wszystkie struktury gramatyczne równie łatwo można zaadaptować na potrzeby takich zadań, jednak, jak zauważają Nobuyoshi i Ellis (1993), użycie konkretnej formy można osiągnąć dzięki zaangażowaniu nauczyciela, zadającego dodatkowe pytania lub

stosującego inne techniki korekty językowej w czasie wykonywania typowego zadania komunikacyjnego, tak aby uczeń musiał wykorzystać wiedzę gramatyczną, na której ćwiczeniu koncentruje się dane zadanie. Szerszemu omówieniu technik, które mogą okazać się przydatne w takim celu, poświęcona jest kolejna część artykułu.

### PRODUKCJA JĘZYKOWA W REAKCJI NA KOREKTĘ BŁĘDÓW

Trudno czasem przekonać uczniów, ale i nauczycieli, że błędy, będąc zjawiskiem nieuniknionym, są pożądane, ponieważ stanowią szczególną okazję do rozwoju wiedzy językowej. Przede wszystkim są dowodem na to, że w umyśle uczniów powstają hipotezy, które próbuje on zweryfikować, ale także umożliwiają modyfikację systemu gramatycznego ucznia w zakresie, wymagającym takiej modyfikacji (ang. *window of opportunity*). Wiele badań pokazuje, że korekta językowa w sytuacji komunikacyjnej prowadzi do lepszego opanowania danej struktury, a najlepsze rezultaty przynoszą techniki zmuszające do autokorekty (Loewen 2015; Pawlak 2013a). Podstawowym rozróżnieniem, o którym należy wspomnieć w odniesieniu do korekty językowej, jest podział na korektę *eksplcytną*, kiedy uczeń ma świadomość, że jest poprawiany, oraz korektę *implcytną*, która może zostać potraktowana jako zwykły komentarz do wypowiedzi w trakcie wymiany informacji. Bardziej istotny jest tu podział na techniki korekty błędów językowych: tych, które wymagają *modyfikacji wypowiedzi przez ucznia* (np. prośba o wyjaśnienie czy powtórzenie), i tych, które takiej modyfikacji nie wymagają (np. przeformułowanie (ang. *recasting*), kiedy nauczyciel powtarza wypowiedź ucznia, eliminując błąd) (Pawlak 2013a). W przypadku przeformułowania uczeń nie zawsze musi zdawać sobie sprawę, że komentarz nauczyciela służył poprawie błędu, i nawet jeśli powtórzy poprawną wypowiedź nauczyciela, może nie wiedzieć, na czym ten błąd polegał. Innym rozwiązaniem, dzięki któremu uczeń będzie zobowiązany do autokorekty, jest podanie wskazówki dotyczącej wystąpienia błędu i jego charakteru (ang. *prompt*), co zwykle prowadzi do negocjowania formy. Takie wskazówki kierowane do ucznia w reakcji na pojawiający się błąd mogą przyjąć formę prośby o wyjaśnienie (ang. *clarification request*), prośby o przeformułowanie niepoprawnej wypowiedzi (ang. *elicitation*) lub powtórzenia wypowiedzi albo jej błędnej części, ze wskazaniem, gdzie błąd się pojawił, przez zastosowanie intonacji wznoszącej (ang. *repetition*). Kolejną możliwością jest podanie wskazówki o charakterze metajęzykowym z zastosowaniem odpowiedniej terminologii (ang. *metalinguistic feedback*).

Aby zapewnić skuteczność takiego sposobu dostarczania informacji zwrotnej, Nassaji i Fotos (2011:82-83) zalecają, żeby koncentrować się raczej na pojedynczej strukturze i jasno komunikować, że ma miejsce korekta językowa, tak żeby uczeń nie traktował reakcji nauczyciela jako komentarza dotyczącego jedynie treści wypowiedzi. Autokorekta jest możliwa, jeśli uczeń posiada pewną wiedzę na temat poprawianej struktury oraz kiedy jest na nią „gotowy” (por. Ellis 2005). Wiele zależy także od kontekstu, w jakim dochodzi do korekty, oraz indywidualnych cech ucznia.

Ten ostatni aspekt, na który Nassaji i Fotos zwracają tu uwagę, a mianowicie rola różnic indywidualnych w procesie nabywania wiedzy gramatycznej, zajmuje ważne miejsce w zaproponowanym przez Ellisa (2010) modelu badania skuteczności korekty językowej. Wśród istotnych w tym zakresie cech indywidualnych wyróżnia się czynniki kognitywne (np. pamięć robocza, zdolności językowe), afektywne (np. motywacja, lęk językowy) i społeczne (np. postawy, przekonania). Oprócz nich ważną rolę odgrywa rodzaj błędu i kontekst, w którym korekta ma miejsce, zarówno na poziomie całego kontekstu edukacyjnego, jak i kontekstu danej klasy, zadania, celu lekcji czy typu interakcji. Nie mniej ważne jest zaangażowanie ucznia i jego gotowość do dokonywania autokorekty, chęć dostrzeżenia i zapamiętania informacji oraz stosunek do sytuacji bycia poprawianym.

### Zakończenie

Jak widać z powyższych rozważań, istnieją dowody na skuteczność instrukcji zorientowanej na formę językową. Dokonywano też wielu prób porównywania efektów nauczania zorientowanego na recepcję i produkcję językową (por. Benati 2016; Mystkowska-Wiertelak i Pawlak 2012) i chociaż trudno wykazać w sposób pewny, że jeden rodzaj interwencji jest lepszy od drugiego, to nie ulega wątpliwości, że umiejętne stosowanie każdego z nich lub obu jednocześnie ma dobroczynny wpływ na rozwój językowy. Projektując zajęcia koncentrujące się wokół problemów gramatycznych, nie można jednak zapominać, że wszystkie omówione tu zadania i techniki przede wszystkim skupiają się na przekazywaniu znaczenia. Za interesowanie gramatyką nie oznacza wcale powrotu do mechanicznych, powtarzalnych i przewidywalnych praktyk, które można było wykonać prawidłowo, nie znając znaczenia słów zawartych w poszczególnych zdaniach. Celem przedstawionych tu ćwiczeń jest rozwijanie wiedzy eksplicytnej, świadomej wiedzy o języku, która jest bardzo przydatna w czasie rozwiązywania testów i wszędzie tam, gdzie uczeń ma czas, żeby do tej wiedzy się odwołać.

Jednak równie ważnym celem instrukcji gramatycznej jest rozwijanie wiedzy implicytnej, czyli nieuświadomionej znajomości reguł gramatycznych, z której czerpiemy, biorąc udział w spontanicznej komunikacji. Taka wiedza umożliwia skuteczne porozumiewanie się w sytuacji, kiedy nie ma czasu na refleksję, a decyzje o doborze form następują w czasie rzeczywistym. Warto jednak pamiętać, że decyzje nauczycieli co do sposobu uczenia gramatyki powinny uwzględniać także różnorodne czynniki indywidualne i kontekstualne, jakkolwiek trudne by to było, tak żeby dostosować procedury obowiązujące w klasie do realiów. Nie chodzi tu jedynie o indywidualizację podejścia do ucznia, ale również o uwzględnianie zapisów podstawy programowej i wymagań egzaminacyjnych.

### BIBLIOGRAFIA

- Batstone, R. (1994) *Grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Benati, A. (2016) Input Manipulation, Enhancement and Processing: Theoretical Views and Empirical Research. W: *Studies in Second Language Learning and Teaching* nr 6(1), 65-88.
- Corder, S. P. (1981) *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- DeKeyser, R. M. (2010) Cognitive-Psychological Processes in Second Language Learning. W: M. H. Long, C. J. Doughty (red.) *The Handbook of Language Teaching*. Oxford: Wiley-Blackwell, 119-138.
- Doughty, C. J. (1998) Acquiring Competence in a Second Language. W: H. Byrnes (red.) *Learning Foreign and Second Languages: Perspectives in Research and Scholarship*, New York: MLA, 128-156.
- Doughty, C. J. (2003) Instructed SLA: Constraints, Compensation and Enhancement. W: C. J. Doughty, M. H. Long (red.) *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, 256-310.
- Doughty, C. J., Williams, J. (red.) (1998) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (1995) Interpretation Tasks for Grammar Teaching. W: *TESOL Quarterly* nr 29, 87-105.
- Ellis, R. (2001) Introduction: Investigating Form-Focused Instruction. W: R. Ellis (red.) *Form-Focused Instruction and Second Language Learning*. Oxford: Blackwell Publishers, 1-46.
- Ellis, R. (2005) Principles of Instructed Language Learning. W: *System* nr 33, 209-224.
- Ellis, R. (2006) Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. W: *TESOL Quarterly* nr 40, 83-107.

- Ellis, R. (2008) *The Study of Second Language Acquisition* (wyd. 2). Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2010) Explicit Form-Focused Instruction and Second Language Acquisition. W: B. Spolsky, F. M. Hult (red.) *The Handbook of Educational Linguistics*. Oxford: Wiley-Blackwell, 437-455.
- Han, Z., Park, E. S., Combs, C. (2008) Textual Enhancement of Input: Issues and Possibilities. W: *Applied Linguistics* nr 29, 597-618.
- Krashen, S. D. (1981) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. D. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York: Prentice Hall.
- Krashen, S. D. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Lantolf, J. P. (2006) Sociocultural Theory and Second Language Learning: State of the Art. W: *Studies in Second Language Acquisition* nr 28, 67-109.
- Lantolf, J. P., Thorne, S. L. (2006) *Sociocultural Theory and the Sociogenesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press.
- Lee, J., Van Patten, B. (2003) *Making Communicative Language Happen*. New York: McGraw Hill.
- Larsen-Freeman, D., Long, M. H. (1991) *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York: Longman.
- Loewen, S. (2015) *Introduction to Instructed Second Language Acquisition*. London and New York: Routledge.
- Loewen, S., Inceoglu, S. (2016) The Effectiveness of Visual Input Enhancement on the Noticing and L2 Development of the Spanish Past Tense. W: *Studies in Second Language Learning and Teaching* nr 6, 89-110.
- Long, M. H. (1981) Input, Interaction, and Second Language Acquisition. W: H. Winitz (red.), *Native Language and Foreign Language Acquisition*. New York: New York Academy of Sciences, 259-278.
- Long, M. H. (1991) Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology. W: K. de Bot, R. Ginsberg, C. Kramsch (red.) *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective*. Amsterdam: John Benjamins, 39-52.
- Long, M. H. (1996) The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. W: W. Ritchie, T. Bhatia (red.) *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, 413-68.
- Nassaji, H. (2015) *The interactional Feedback Dimension in Instructed Second Language Learning: Linking Theory, Research, and Practice*. London: Bloomsbury.
- Nassaji, H., Fotos, S. (2007) Current issues in Form-focused Instruction. W: S. Fotos, H. Nassaji (red.) *Form-Focused Instruction and Teacher Education. Studies in Honour of Rod Ellis*. Oxford: Oxford University Press, 7-15.
- Nassaji, H., Fotos, S. (2011) *Teaching Grammar in Second Language Classrooms: Integrating Form-Focused Instruction in Communicative Context*. London and New York: Routledge.
- Nassaji, H., Thian, J. (2010) Collaborative And Individual Output Tasks and their Effects on Learning English Phrasal Verbs. W: *Language Teaching Research* nr 14, 397-419.
- Nobuyoshi, J., Ellis, R. (1993) Focused Communication Tasks and Second Language Acquisition. W: *ELT Journal* nr 47, 203-210.
- Pawlak, M. (2006) *The Place of Focus on Form in the Foreign Language Classroom*. Poznań – Kalisz: Wydawnictwo Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego UAM w Kaliszu.
- Pawlak, M. (2007). An Overview of Focus on Form in Language Teaching. W: M. Pawlak (red.) *Exploring focus on form in language teaching* [wyd. specjalne *Studies in Pedagogy and Fine Arts VII*]. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, 5-26.
- Pawlak, M. (2013a) *Error Correction in the Foreign Language Classroom: Reconsidering the Issues*. Heidelberg – New York: Springer.
- Pawlak, M. (2013b) Guidelines for effective grammar teaching in the foreign language classroom. W: K. Drozdziak-Szelest, M. Pawlak (red.) *Psycholinguistics and Sociolinguistic Perspectives on Second Language Learning and Teaching. Studies in Honor of Waldemar Marton*. Heidelberg: Springer, 199-220.
- Pica, T., Kag, H., Sauro, S. (2006) Information Gap Tasks: Their Multiple Roles and Contributions to Interaction Research Methodology. W: *Studies in Second Language Acquisition* nr 28, 301-338.
- Prabhu, N. S. (1987) *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.
- Schmidt, R. (1990) The Role of Consciousness in Second Language Learning. W: *Applied Linguistics* nr 11, 129-158.
- Schmidt, R. (2001) Attention. W: P. Robinson (red.) *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, 3-32.
- Schmidt, R., Frota, S. (1986) Developing Basic Conversational Ability in a Second Language: A Case Study of an Adult Learner. W: R. Day (red.) *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 237-326.
- Sharwood-Smith, M. (1991) Speaking to Many Minds: On the Relevance of Different Types of Language Information for the L2 Learner. W: *Second Language Research* nr 7, 118-132.
- Sharwood-Smith, M. (1993) Input Enhancement and Instructed SLA: Theoretical bases. W: *Studies in Second Language Acquisition* 15, 165-179. doi: 10.1017/S0272263100011943
- Skehan, P. (1998) *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (1985) Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in

- its Development. W: S. Gass, C. Madden (red.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 235-253.
- Swain, M. (1995) Three functions of output in second language learning. W: G. Cook, B. Seidlhofer (red.) *Principles and Practice in Applied Linguistics. Studies in Honor of Henry Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 125-144.
- Swain, M. (2005) The Output Hypothesis: Theory and Research. W: E. Hinkel (red.) *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 471-483.
- Swain, M., Lapkin, S. (1998) Interaction and Second Language Learning: Two Adolescent French Immersion Students Working Together. W: *The Modern Language Journal* nr 82, 320-337.
- VanPatten, B. (1996) *Input Processing and Grammar Instruction*. Norwood, NJ: Albex Publishing Corporation.
- VanPatten, B. (1993) Grammar Instruction for the Acquisition Rich Classroom. W: *Foreign Language Annals* nr 26, 433-450.
- VanPatten, B. (2000) Processing Instruction as Form-Meaning Connections: Issues in Theory and Research. W: J. F. Lee, A. Valdman (red.), *Form and Meaning: Multiple Perspectives*. Boston: Heinle & Heinle, 43-68.
- VanPatten, B. (2002a) Communicative Language Teaching, Processing Instruction, and Pedagogical Norms. W: S. Gass, K. Bardovi-Harlig, S. Magnan (red.) *Festschrift for Albert Valdman*. Philadelphia: John Benjamins, 105-118.
- VanPatten, B. (2002b) Processing Instruction: An Update. W: *Language Learning* nr 52(4), 755-803.
- VanPatten, B. (red.) (2004) *Processing Instruction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- VanPatten, B. (2007) Input Processing in Adult Second Language Acquisition. W: B. VanPatten, J. Williams (red.), *Theories in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 115-135.
- VanPatten, B. (2015) Foundations of Processing Instruction. W: *IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* nr 53(2), 91-109.
- Vygotsky, L. (1978) *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wajnryb, R. 1990. *Grammar Dictation*. Oxford: Oxford University Press.

**DR ANNA MYSTKOWSKA-WIERTELAK** Adiunkt w Zakładzie Filologii Angielskiej na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym UAM w Kaliszu oraz wykładowca w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Koninie. Jej zainteresowania obejmują nauczanie form językowych i badanie roli czynników indywidualnych w nauce języka obcego, ze szczególnym uwzględnieniem motywacji, gotowości komunikacyjnej, lęku językowego i strategii językowych.

# Techniki bilingwalne w nauczaniu gramatyki języka obcego

ALEKSANDRA WACH

Zastosowanie języka ojczystego w nauczaniu gramatyki języka obcego sprzyja rozumieniu form i funkcji struktur, podnosi świadomość językową uczniów oraz daje im poczucie komfortu w sytuacji poznawania nowego, często trudnego materiału. Odpowiednio dobrane techniki bilingwalne, stosowane na etapie wprowadzania i ćwiczenia konstrukcji gramatycznych, mogą więc stanowić znakomite uzupełnienie innych procedur dydaktycznych, pomagając uczniom w rozwoju kompetencji komunikacyjnej.

## Język ojczysty w nauczaniu gramatyki języka obcego: perspektywa teoretyczna

Rola języka ojczystego uczniów w procesie przyswajania języka obcego była postrzegana w różny sposób w poszczególnych teoriach językoznawczych. Znajdowało to odzwierciedlenie w metodach nauczania języków obcych. Na przykład w dobie dominacji metody gramatyczno-tłumaczeniowej obecność języka ojczystego na lekcjach języka obcego była niekwestionowaną oczywistością, w metodzie bezpośredniej natomiast jego stosowanie uznawane było za niewłaściwe, a wręcz szkodliwe. Podejście monolingwalne, promujące maksymalne ograniczenie języka ojczystego, zdecydowanie dominowało w dydaktyce języka obcego przez cały XX wiek (Hall i Cook 2012, Scheffler 2013). Choć miejsce języka rodzimego w nauczaniu języków obcych nadal uchodzi za kwestię kontrowersyjną, w ciągu ostatnich 15-20 lat w literaturze glottodydaktycznej zaobserwować można wzrost przychylnego zainteresowania tym tematem. Wydaje się więc, że dzisiaj język rodzimy stanowi ważne narzędzie w nauczaniu praktycznie wszystkich sprawności i podsystemów języka obcego, w tym jego systemu gramatycznego, a zastosowanie odpowiednio dobranych technik bilingwalnych (wykorzystujących odniesienia do języka ojczystego uczniów) jest w pełni uzasadnione.

W literaturze glottodydaktycznej znaleźć można jednak argumenty zarówno za, jak i przeciw wykorzystaniu języka ojczystego w dydaktyce języka obcego, choć tych

drugich wydaje się mniej. Przeciwnicy nauczania bilingwalnego odwołują się przede wszystkim do argumentów wynikających z podejścia komunikacyjnego i przypominają, że intensywny kontakt z językiem nauczanym jest istotnym czynnikiem sprzyjającym jego przyswajaniu, a obecność języka ojczystego na lekcji w sposób naturalny powoduje jego ograniczenie. Stosowanie języka ojczystego redukuje ekspozycję na język obcy, a co za tym idzie – ilość inputu językowego, będącego, według teorii Krashena (1985), warunkiem efektywnego przyswajania języka obcego. Uczniowie muszą mieć częsty i intensywny kontakt z językiem obcym, aby zapewnić sobie optymalne warunki do jego przyswajania, a jeśli choćby część lekcji prowadzona jest w języku ojczystym, proces ten może być zakłócony. Cierpi też rozwój sprawności produktywnych, ponieważ uczeń, mając możliwość wypowiedziania się w języku ojczystym, ma pokusę, by wybrać łatwiejszą opcję i w ten sposób uniknąć wysiłku związanego z negocjacją znaczeń i stosowaniem strategii komunikacyjnych w języku obcym. W konsekwencji może to prowadzić do ograniczenia okazji do wyrażania treści poprzez precyzyjny i celowy dobór odpowiednich struktur gramatycznych i leksykalnych w języku obcym, co również negatywnie wpływa na proces rozwoju językowego. Według hipotezy Swain (1985), właśnie produkcja językowa z wykorzystaniem odpowiednio dobranych konstrukcji (tzw. *pushed output*) jest warunkiem efektywnego przyswajania języka obcego. Argumenty te wydają się logiczne,



zwłaszcza w odniesieniu do sytuacji, w których klasa językowa jest głównym, a często jedynym, miejscem kontaktu ucznia z językiem obcym. W nauczaniu gramatyki bardzo ważne jest bowiem przedstawianie struktur w kontekście szerszego dyskursu, aby umożliwić uczniowi poznanie wszystkich trzech wymiarów struktury gramatycznej: jej formy, znaczenia oraz użycia w kontekście komunikacyjnym (Larsen-Freeman 2003:35). Równie istotne jest także stworzenie możliwości automatyzacji nowo poznanych form w ćwiczeniach pseudokomunikacyjnych i komunikacyjnych.

Choć może się to wydawać nieco paradoksalne, niektórzy badacze, np. Auerbach (1993) i Littlewood (2014), wykazują jednak, że stosowanie języka ojczystego w procesie nauczania języka obcego, również jego gramatyki, sprzyja rozwojowi kompetencji komunikacyjnej ucznia i wręcz ułatwia mu wypowiedzanie się w języku obcym, służąc jako środek formułowania myśli i stanowiąc pewnego rodzaju pomost pomiędzy językami. Ograniczone użycie języka ojczystego ułatwia produkcję językową i umożliwia uczniom inicjowanie oraz podtrzymywanie interakcji werbalnych. Przełączanie kodu językowego (ang. *code-switching*) w trakcie wypowiedzi, będące naturalnym procesem w interakcjach pomiędzy użytkownikami języka obcego, znacznie ułatwia przekazywanie informacji i podnosi ich wartość komunikacyjną (Turnbull i Dailey-O'Cain 2009:7). Pozbawieni możliwości wsparcia się językiem rodzimym, uczniowie mogą czasem w ogóle zrezygnować z prób wyrażenia treści, a więc umiejętne posiłkowanie się nim może być efektywną strategią komunikacyjną ułatwiającą interakcje w języku obcym. Odwoływanie się do systemu gramatycznego języka ojczystego jest też narzędziem kognitywnym sprzyjającym przygotowywaniu świadomie skonstruowanych wypowiedzi, o wysokiej precyzji przekazu, z zastosowaniem celowo dobranych środków językowych.

Właśnie podniesienie świadomości językowej ucznia oraz zwrócenie jego uwagi na cechy języka obcego należą do najczęściej formułowanych i najbardziej przekonujących argumentów za stosowaniem technik bilingwalnych w procesie nauczania kodu językowego i są zgodne z obecnymi w literaturze przedmiotu przesłankami dotyczącymi skuteczności eksplicytnego nauczania gramatyki (Ellis 2006; Pawlak 2006). Taką funkcję mogą pełnić różne warianty techniki tłumaczenia (np. fraz, zdań lub bardziej obszernych części dyskursu) oraz porównań międzyjęzykowych. James (1996:146) oraz Widdowson (2003:23) zaznaczają, że zestawianie form gramatycznych w języku rodzimym i obcym stwarza okazję do dostrzeżenia analogii pomiędzy dwoma kodami językowymi, co

sprzyja świadomemu procesowi uczenia się. Dzięki ćwiczeniom tego typu uczniowie koncentrują się na niekiedy bardzo szczegółowych aspektach struktur gramatycznych w porównywanych językach, poznając syntaktyczną specyfikę każdego z nich. Iluk (2008:35) podkreśla, że technika translacji podnosi kompetencję językową w obu językach, przyczyniając się do rozwijania ogólnej pojętej *kultury języka*, a Gnuzmann (2009:57) zauważa, że takie procedury dydaktyczne pomagają uczniom zauważyć podobieństwa i różnice pomiędzy językami i unikać interferencji. W ten sposób podnoszą świadomość uczniów w zakresie konstrukcji konkretnych systemów syntaktycznych, ale jednocześnie języka w sensie ogólnym, co może prowadzić do zauważania roli precyzji językowej oraz poprawności stylistycznej w konstruowaniu wypowiedzi i wyrażaniu znaczeń. Podobny argument formułuje Gozdawa-Gołębiowski (2003:204), twierdząc, że zestawianie języków może podnosić wrażliwość uczniów na procesy językowe, skutkując zwiększeniem ich zainteresowania systemem językowym i motywacji do uczenia się gramatyki.

Techniki bilingwalne, takie jak na przykład technika translacji z języka obcego na ojczysty, w sposób oczywisty ułatwiają uczniom rozumienie nowego materiału gramatycznego. Tłumaczenie może więc zastąpić albo uzupełnić metajęzykowe reguły i wyjaśnienia, stanowiąc ich bardziej przystępną dla większości uczniów alternatywę (Hentschel 2009). Takie procedury pomagają uczniom pojąć, jak skonstruowana jest forma struktury gramatycznej, ale także dostrzec i zrozumieć powiązania pomiędzy formą i znaczeniem (lub znaczeniami), które może ona wyrazić. Prowadzi do tego zastosowanie strategii kognitywnych i formułowanie hipotez odnoszących się do porównań międzyjęzykowych. Uczniowie w sposób naturalny wykorzystują wiedzę na temat języka pierwszego w poznawaniu kolejnych języków, a Butzkamm i Caldwell (2009) twierdzą, że zadaniem bilingwalnych technik nauczania jest tę naturalną tendencję wykorzystać w jak najbardziej efektywny sposób, zwracając uwagę uczniów na to, co istotne. Zdaniem Komorowskiej (1980:125), wprowadzenie i uwypuklenie przez nauczyciela kontrastu międzyjęzykowego jest skutecznym środkiem zapobiegającym tworzeniu przez uczniów *fałszywych uogólnień* i jasno ilustrującym odrębność funkcji wyrażanych przez zestawiane formy w obu językach.

Sali (2014:311) zauważa, że zastosowanie języka ojczystego w wyjaśnieniach zawiłych reguł gramatycznych, poprawianiu błędów, a także podawaniu przykładów międzyjęzykowych służy również obniżeniu ciężaru kognitywnego w przetwarzaniu ważnych, niejednokrotnie

trudnych informacji. Jak wyjaśnia Iluk (2008:36), rozumienie inputu w języku obcym oraz zauważenie regularności w warstwie syntaktycznej znacznie bardziej obciąża pamięć roboczą i pochłania znacznie więcej *energii kognitywnej* niż w przypadku przetwarzania danych w języku rodzimym. Język ojczysty w takich sytuacjach pełni zatem funkcję kompensacyjną, niezmiernie istotną w poznawaniu gramatyki, zwłaszcza w przypadku uczniów na niższym poziomie zaawansowania językowego, dla których zrozumienie nowego, abstrakcyjnego materiału jest już i tak dużym wyzwaniem.

Kolejna grupa argumentów za stosowaniem technik bilingwalnych w nauczaniu gramatyki ma związek z czynnikami afektywnymi. Konieczność funkcjonowania w klasie językowej, gdzie uczeń musi rozumieć wypowiedzi i wyjaśnienia nauczyciela, a także samodzielnie konstruować wypowiedzi wyłącznie w języku obcym może być, zwłaszcza dla uczniów początkujących oraz o niższym poziomie pewności siebie, źródłem stresu i blokady językowej. Auerbach (1993:19) i Littlewood (2014:359) podkreślają, że stosowanie języka ojczystego może pomóc zredukować negatywne emocje, podnieść poczucie bezpieczeństwa uczniów i pozytywnie wpłynąć na ich nastawienie do sytuacji poznawania nowego języka. Deller i Rinvolucri (2002:28) dodają, że dzięki porównaniom międzyjęzykowym uczeń czuje się pewniej, ponieważ nowa wiedza staje się dla niego bardziej przystępna. Poprzez częściowe oparcie się na języku ojczystym w poznawaniu struktur gramatycznych uczniowie nabierają pewności, że rozumieją ich mechanizm i mogą poczuć się mniej zagubieni. Dla wielu uczniów dopiero przetłumaczenie zdania lub jego fragmentu ilustrującego zastosowanie struktury gramatycznej jest ostatecznym potwierdzeniem, że naprawdę ją rozumieją. Znacznie łatwiej również przełamać obawę przed wypowiedzią, gdy można wesprzeć się częściowym tłumaczeniem i uniknąć błędu gramatycznego. Ta funkcja języka ojczystego jest często doceniana przez uczniów, na przykład w badaniach Brooks-Lewis (2009:234) uczniowie przyznali, że poza ułatwieniem zrozumienia i przyswajania materiału, użycie ich własnego języka na lekcjach podnosi ich wiarę w siebie i poczucie satysfakcji z efektywnej nauki.

Podsumowując powyższe rozważania, należy podkreślić, że większość współczesnych publikacji, nawet tych, które koncentrują się głównie na omówieniu zalet bilingwalnego podejścia do nauczania języka obcego (np. Butzkamm i Caldwell 2009, Hall i Cook 2012), przedstawia wyważony obraz roli języka ojczystego w klasie językowej. Badacze wyraźnie zaznaczają, że język ojczysty nie może zastępować języka obcego, który musi być głównym medium komunikacji klasowej, a jedynie go uzupełniać.

Odpowiednim miejscem dla języka ojczystego w trakcie lekcji będą więc ćwiczenia gramatyczne, które przybliżą uczniom powiązania pomiędzy formą, znaczeniem i funkcjami struktur gramatycznych, a także podniosą ich świadomość i wrażliwość językową. Znakomitym przykładem takiej techniki, będącej kombinacją ćwiczenia kontrolowanego i swobodnej produkcji językowej, są gramatyczne dryle tłumaczeniowe, ciekawie opisane przez Schefflera (2013). Poniżej przedstawione są inne wybrane przykłady technik bilingwalnych. Mają one różne cele i przeznaczone są dla uczniów na różnych poziomach zaawansowania, jednak trzeba zaznaczyć, że wszystkie z nich odpowiednie są raczej dla uczniów starszych, nie dla dzieci.

### Przykłady technik bilingwalnych w nauczaniu gramatyki

#### TECHNIKA PODWÓJNEGO TŁUMACZENIA

Jak podaje Howatt (2004:39), jest to tradycyjna technika, opisana już w XVI wieku, nadal może jednak być z powodzeniem stosowana w klasie językowej.

*Poziom:* każdy, w zależności od tekstu.

*Cele:* zwrócenie uwagi uczniów na powiązania pomiędzy formą i znaczeniem struktur gramatycznych w fazie ich ćwiczenia.

*Procedura:* Uczniowie, pracując w parach lub indywidualnie, tłumaczą na język ojczysty teksty (ewentualnie, na niższych poziomach, zdania) zawierające przykłady zastosowania nauczanej struktury gramatycznej. Mogą dokończyć, na przykład, takich tłumaczeń:

*Call me when you finish. If I don't answer, call me again later.*

*Zadzwoń do mnie, kiedy skończysz. Jeśli nie odbiorę, zadzwoń ponownie później.*

Nauczyciel zbiera przetłumaczone teksty i oddaje je uczniom na kolejnej lekcji. Zadaniem uczniów jest ponownie przetłumaczyć je na język obcy, a następnie porównać z oryginalnym tekstem. Może się okazać, że tłumaczenie z powrotem na język angielski pokaże, że jednak nie opowiedzieli struktury pierwszego okresu warunkowego:

*\* Call me when you will finish. If I won't answer, call again later.*

Ostatnim krokiem jest zwrócenie uwagi na różnice pomiędzy obiema wersjami tekstu w języku obcym, ze szczególnym uwzględnieniem form docelowych i błędów popełnionych przez uczniów. Najciekawsze przykłady mogą być przedyskutowane na forum klasy.

### TECHNIKA ODBICIA LUSTRZANEGO

Szeroko omówiona w publikacji Butzkamma i Caldwell (2009:106-111), przypomina technikę tłumaczenia dosłownego, ale może się od niej różnić, uwzględniając więcej lub mniej cech syntaktycznych niż tłumaczenie dosłowne, w zależności od poziomu i potrzeb grupy. Trzeba zauważyć, że technika odbicia lustrzanego nie nadaje się do zastosowania przy każdej strukturze gramatycznej, np. jest nieodpowiednia w przypadku struktur bardzo podobnych w obu językach.

*Poziom:* do średnio zaawansowanego.

*Cele:* wyjaśnianie formy i funkcji struktury w fazie prezentacji nowego materiału.

*Procedura:* Nauczyciel zapisuje na tablicy zdanie zawierające strukturę docelową w języku obcym i podaje jej właściwe tłumaczenie. Następnie zapisuje pod oryginalnym zdaniem jego „odbicie lustrzane” w języku ojczystym, czyli strukturę odzwierciedlającą formę w języku obcym. Kluczowe części formy mogą zostać podkreślone, jak w następujących przykładach:

*It was believed that the plan would fail. Było wierzone, że plan się nie powiedzie.*

*I can see nothing. Widzę nic.*

Po podaniu kilku przykładów ilustrujących daną strukturę, można (opcjonalnie) przejść do krótkiego przedyskutowania z klasą różnic pomiędzy sposobem wyrażania koncepcji poprzez użycie danej struktury gramatycznej w obu językach.

### INTERPRETACJA TEKSTÓW

Technika została opisana przez Sterna (1992:295) jako propozycja dla uczniów, których poziom języka obcego nie pozwala na swobodne wypowiedzianie się, są jednak w stanie zrozumieć główny sens zaprezentowanego tekstu.

*Poziom:* do średniozaawansowanego.

*Cele:* zwrócenie uwagi uczniów na formę i znaczenie struktury docelowej w fazie prezentacji materiału; zgłębienie znaczenia i funkcji struktury w fazie ćwiczenia; zintegrowanie nauczania gramatyki ze sprawnością czytania.

*Procedura:* Nauczyciel wybiera lub opracowuje tekst, w którym często powtarza się nauczana struktura gramatyczna. Ważne, żeby przedstawiona była w nim jakaś konkretna i ciekawa dla uczniów treść, a poziom leksyki pozwalał im na zrozumienie głównego sensu tekstu. Po przeczytaniu tekstu uczniowie w parach lub małych grupach interpretują go, używając języka ojczystego: mogą nadać mu tytuł,

streścić najważniejsze punkty, poddać analizie krytycznej przedstawione w nim zagadnienia. Następujący przykład, przedstawiający dialog pomiędzy mamą i kilkuletnią córką, został zaczerpnięty ze strony ESJJokes:

*Mum: Alice, what are you doing in here in the bathroom?*

*Alice: I'm standing on a chair.*

*Mum: But why are you standing on the chair?*

*Alice: I'm looking into the mirror, mum.*

*Mum: But you've got your eyes closed, Alice. Why are you doing that?*

*Alice: I want to see what I look like when I'm sleeping.*

Nauczyciel może zapytać, co zabawnego jest w tej sytuacji, albo poprosić o jednozdaniowe streszczenie dialogu. Uczniowie mogą, choć nie muszą, udzielić odpowiedzi przy użyciu języka ojczystego.

### POPRAWIANIE BŁĘDNYCH TŁUMACZEŃ

Technika wykorzystuje tłumaczenia maszynowe, które często zawierają błędy gramatyczne i leksykalne. Jest ona adaptacją propozycji Garcii i Peny (2011), według których jej stosowanie zwraca uwagę uczniów na formę i znaczenie form językowych oraz rolę tłumaczenia w autentycznej komunikacji. Ponieważ komputerowe aplikacje translacyjne są stosowane przez uczniów w wielu sytuacjach życiowych, warto im uświadomić, że choć są one bardzo pomocne, wymagają dokładnej edycji pod względem gramatycznym, leksykalnym i stylistycznym.

*Poziom:* każdy.

*Cele:* zwrócenie uwagi na formę struktur gramatycznych; dopasowywanie form do znaczeń, które chcą wyrazić, a także do funkcji w danym kontekście komunikacyjnym; podniesienie świadomości uczniów na temat ograniczeń tłumaczeń maszynowych.

*Procedura:* Pracując w parach, uczniowie piszą w języku ojczystym krótki tekst na wybrany temat, a następnie uzyskują jego tłumaczenie przy użyciu jednego z dostępnych serwisów, np. Google Translate. Jeśli, na przykład, napiszą recenzję pobytu w hotelu, mogą otrzymać następujący przekład:

*\* We spent three days all tragic. There has thrown me on my knees rooms. Flies and stench, the first thing found into the room. And it should not be. Prices of rooms prohibitive. Support unpleasant, nobody helped when it becomes complained to the dirt in the room.*

Jeśli niemożliwe jest wykorzystanie technologii przez uczniów w czasie lekcji, nauczyciel sam może wcześniej

przygotować teksty wraz z ich tłumaczeniami maszynowymi; mogą one wtedy zawierać celowo dobrane struktury. Kolejnym zadaniem uczniów jest oczywiście poprawienie błędów gramatycznych, czemu może towarzyszyć dyskusja nad ich przyczyną i analiza zestawień międzyjęzykowych, które mogły doprowadzić do błędnych form w tłumaczeniach.

### PORÓWNIANIA MIĘDZYJĘZYKOWE

Przedstawiony poniżej przykład jest adaptacją techniki zaproponowanej w książce Deller i Rinvoluciego (2002). Jak twierdzą autorzy, sprzyja ona zarówno świadomej analizie konstrukcji językowych, jak i spontanicznemu zapamiętywaniu całych fraz i wyrażeń. Technika ta może być łatwo dostosowana do potrzeb danej grupy, w zależności od tekstu i wybranych w nim struktur gramatycznych. W niniejszym przykładzie ćwiczone są formy nieformalnych wyrażeń funkcjonalnych, ale mogą to być czasy gramatyczne lub inne konstrukcje.

*Poziom:* każdy.

*Cele:* skupienie uwagi na formach struktur wyrażających te same znaczenia w języku obcym i ojczystym; uświadomienie, że te same funkcje mogą być wyrażane poprzez różne formy; uświadomienie, jak ważne są różnice stylistyczne w stosowaniu form językowych; ułatwienie zapamiętania wyrażeń poprzez przedstawienie ich w kontekście tekstu lub dialogu.

*Procedura:* Nauczyciel opracowuje krótki tekst lub dialog, w którym zaznaczone są wybrane formy językowe. Oto przykład takiego materiału:

A: *Hi, Meg!*

B: *Hi, Pat. (1) HOW ARE THINGS?*

A: *Great, thanks. Look, (2) WHAT ARE YOU UP TO this weekend?*

B: *(3) NOT A LOT.*

A: *Well, I was thinking I might go to the films on Friday... (4) If YOU'D LIKE TO join me, feel free.*

B: *That (5) SOUNDS LOVELY, but I'm so busy.*

A: *Maybe another time?*

B: *Ok, cool.*

Uczniowie tłumaczą cały tekst na język ojczysty, podkreślając te części zdań, które odpowiadają zaznaczonym formom, po czym w parach lub małych grupach porównują swoje tłumaczenia. Nauczyciel służy pomocą w wyjaśnianiu wątpliwości.

### Podsumowanie

Zaprezentowane przykłady technik pokazują, że język ojczysty może wspomagać nauczanie gramatyki zarówno na etapie wprowadzania struktur, jak i w bardziej lub mniej kontrolowanych ćwiczeniach w ich stosowaniu. Wiele zależy od potrzeby sytuacji i kreatywności nauczyciela, kontrast międzyjęzykowy może bowiem stanowić zaledwie krótkie uzupełnienie wielu innych technik i ćwiczeń gramatycznych. Wprowadzając elementy języka ojczystego na lekcję języka obcego, należy jednak zawsze pamiętać, że istnieje ogromna różnica pomiędzy jego używaniem i nadużywaniem. Techniki bilingwalne, stosowane z umiarem, w sposób planowy i przemyślany, z pewnością pomogą uczniom poznawać i ćwiczyć struktury gramatyczne w języku obcym, i znacznie przyczynią się do rozwijania ich umiejętności posługiwania się nimi w sytuacjach komunikacyjnych.

### BIBLIOGRAFIA

- Auerbach, E. (1993) Reexamining English only in the ESL Classroom. W: *TESOL Quarterly*, nr 27(1), 9-32.
- Brooks-Lewis, K. (2009) Adult Learners' Perceptions of the Incorporation of Their L1 in Foreign Language Teaching and Learning. W: *Applied Linguistics*, nr 30(2), 216-235.
- Butzkamm, W., Caldwell, J. (2009) *The Bilingual Reform: A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Tübingen: Narr.
- Deller, S., Rinvoluceri, M. (2002) *Using the Mother Tongue: Making the Most of the Learner's Language*. London: Delta Publishing.
- Ellis, R. (2006) Current issues in the Teaching of Grammar: an SLA Perspective. W: *TESOL Quarterly*, nr 40(1), 83-107.
- Garcia, I., Pena, M. (2011) Machine Translation-assisted Language Learning: Writing for Beginners. W: *Computer Assisted Language Learning*, nr 24(5), 471-487.
- Gnutzmann, C. (2009) Translation as Language Awareness: Overburdening or Enriching the Foreign Language Classroom? W: A. Witte, T. Harden i A. Ramos de Oliveira Harden (red.) *Translation in Second Language Learning and Teaching*. Oxford – Bern: Peter Lang, 53-77.
- Gozdawa-Gołębiowski, R. (2003) *Interlanguage Formation: A Study of the Triggering Mechanisms*. Warszawa: Instytut Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego.
- Hall, G., Cook, G. (2012) Own-language Use in Language Teaching and Learning. W: *Language Teaching*, nr 45(3), 271-308.
- Hentschel, E. (2009) Translation as an Inevitable Part of Foreign Language Acquisition. W: A. Witte, T. Harden i A. Ramos de Oliveira Harden (red.) *Translation in Second Language Learning and Teaching*. Oxford – Bern: Peter Lang, 15-30.
- Howatt, A. P. R. (2004) *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Iluk, J. (2008) Tłumaczyć czy nie tłumaczyć na lekcjach języka obcego. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 5, 32-41.
- James, C. (1996) A Cross-linguistic Approach to Language Awareness. W: *Language Awareness*, nr 5(3-4), 138-148.
- Komorowska, H. (1980) *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Krashen, S. (1985) *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Larsen-Freeman, D. (2003) *Teaching Language: From Grammar to Grammaticalizing*. Boston: Heinle.
- Littlewood, W. (2014) Communication-oriented Language Teaching: Where Are We Now? Where Do We Go From Here? W: *Language Teaching*, nr 47(3), 349-362.
- Pawlak, M. (2006) *The Place of Form-focused Instruction in the Foreign Language Classroom*. Kalisz – Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu.
- Sali, P. (2014) An Analysis of the Teachers' Use of L1 in Turkish EFL Classrooms. W: *System*, nr 42, 308-318.
- Scheffler P. (2013) Gramatyczne dryle tłumaczeniowe w nauczaniu języka angielskiego. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 1, 82-87.
- Stern, H. H. (1992) *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Swain, M. (1985) Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development. W: S. Gass i C. Madden (red.) *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 235-253.
- Turnbull, M. i Dailey-O'Cain, T. (2009) (red.) *First Language Use in Second and Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Widdowson, H. (2003). *Defining Issues in English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

**DR ALEKSANDRA WACH** Adiunkt na Wydziale Anglistyki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Prowadzi zajęcia z praktycznej nauki języka angielskiego oraz z dydaktyki języka angielskiego jako języka obcego. Jej zainteresowania badawcze obejmują nauczanie gramatyki oraz rolę języka ucznia w nauczaniu języka obcego.

# Rola świadomości językowej i możliwości jej rozwijania w procesie uczenia się i nauczania języków obcych

MONIKA JANICKA

Podjęcie do roli i miejsca świadomości językowej jako części kompetencji gramatycznej zmieniało się wraz z dominującymi paradygmatami dotyczącymi procesów uczenia się. O ile teorie behawiorystyczne wykluczają świadomość językową jako szkodliwą i mogącą generować powstawanie błędów językowych, o tyle teorie o charakterze kognitywno-konstruktywistycznym upatrują w odwoływaniu się do roli świadomości językowej możliwości podniesienia efektywności opanowywania wiedzy i umiejętności językowych.

## Najważniejsze teorie uczenia się i ich implikacje dydaktyczne

Próby wyjaśnienia, w jaki sposób zachodzi proces uczenia się, zdominowane są przez dwie teorie: behawioryzm i kognitywizm. Behawioryzm postrzega proces uczenia się jako inicjowany z zewnątrz i warunkowany dostarczaniem odpowiednio ustrukturyzowanych bodźców. Powtarzanie tych bodźców z odpowiednią częstotliwością prowadzi do automatyzacji wiedzy. Odbywa się to w sposób bezrefleksyjny, bez udziału świadomości. Zmianę w podejściu do procesów nauczania i uczenia się zapoczątkowała w latach 50. XX wieku tzw. rewolucja kognitywna, która przeniosła uwagę z analizowania reakcji człowieka na bodźce na sposób przetwarzania przez niego informacji (De Corte 2013). Zwolennicy kognitywnej teorii uczenia się zakładają, że proces uczenia się odbywa się poprzez przetwarzanie informacji, interpretowanie ich i nadawanie im znaczeń, co znajduje swój wyraz w procesach mentalnych polegających na postrzeganiu, rozpoznawaniu, przypominaniu oraz wyciąganiu wniosków. Proces uczenia się jest zatem świadomy i aktywny (Gold 2015). Duży wkład w rozwój kognitywnej teorii uczenia się miał Jean Piaget (2006), który podkreślał, że jednostka uczy

się poprzez działanie. W trakcie działania mózg ludzki konstruuje reprezentacje mentalne nowych informacji. Uczenie się nie jest rozumiane jako przyswajanie, „absorbowanie”, lecz jako konstruowanie wiedzy i umiejętności. Proces ten nigdy nie zaczyna się od zera, ale opiera się na posiadanych już strukturach wiedzy i zdobytych doświadczeniach, będących punktem wyjścia do interpretowania informacji, i jest silnie zdeterminowany przez sytuacje i konteksty, w których się odbywa (por. Terhart 1999). Ponieważ jednak konstrukcje mentalne są w wysokim stopniu subiektywne<sup>1</sup>, Piaget niezwykle ważną rolę przypisywał procesom interakcyjnym, dzięki którym mogą zostać zweryfikowane.

Kognitywiści i konstruktywiści<sup>2</sup> opierają swoje teorie m.in. na badaniach neurobiologicznych dotyczących procesów uczenia się. Z badań tych wynika, że uczenie się zachodzi wtedy, gdy pojawia się bodziec zaburzający dotychczasowy porządek wewnętrzny i wywołujący pewną niespójność lub konflikt poznawczy, co powoduje napięcie emocjonalne i motywuje jednostkę do poszukiwania rozwiązań, dzięki którym odczuwana niespójność zostanie usunięta. I właśnie poszukiwanie rozwiązań stanowi o zachodzącym procesie uczenia się. Nowa wiedza i nowe

umiejętności mogą jednak zostać utrwalone w pamięci tylko wtedy, gdy zostaną przez daną osobę ocenione jako istotne i ważne (Hüther 2016). Nowe informacje nabywamy przede wszystkim w sposób epizodyczny. Z czasem epizody się zacierają, zaś to, co pozostaje i zapisuje się w pamięci, to wiedza faktyczna. W związku z tym prezentowanie nowego materiału w formie historyjek lub anegdotek ma szansę zostać uznane przez nasz mózg za istotne i szybciej zostać zapamiętane, niż gdy prezentacja materiału ma jedynie formę suchego, naszpikowanego terminami i definicjami wykładu. Najbardziej efektywne dla procesu uczenia się są typy zadań o charakterze otwartym, czyli mające wiele rozwiązań. Zadania takie dają impulsy do myślenia, wskazują powiązania między wiedzą a życiem codziennym i pokazują, że wiedza i umiejętności nabyte w szkole mają zastosowanie w rzeczywistości pozaszkolnej. Ważną rolę odgrywa także współpraca między uczniami, ponieważ uczniowie uczą się najszybciej od siebie nawzajem (Hattie 2015).

Na podstawie badań Gold (2015) identyfikuje cztery wymiary skutecznego nauczania. Zalicza do nich:

1. Kognitywną aktywizację uczących się, polegającą na aktywnej pracy nad nowym materiałem, nowymi zagadnieniami, które stanowią impuls do analizy.
2. Konstruktywne wsparcie dla indywidualnych procesów uczenia się, polegające na udzielaniu wskazówek merytorycznych, udzielaniu informacji zwrotnej.
3. Rozpoznawanie postępów ucznia i wykorzystywanie wiedzy na ich temat do dalszego planowania nauki.
4. Efektywne zarządzanie klasą, polegające na dobrym, ustrukturyzowanym planowaniu dydaktycznym oraz prowadzeniu interesujących i inspirujących lekcji (Gold 2015:15).

### **Rola i miejsce kompetencji gramatycznej w procesie nauczania/uczenia się języka obcego**

W tym miejscu warto zastanowić się, co powyższe przemyślenia na temat procesów uczenia się oznaczają dla nauki języków obcych, a także – co stanowi istotę tych rozważań – dla roli i miejsca kompetencji gramatycznej w tym procesie. Podejście do nauczania gramatyki zmieniło się bowiem radykalnie wraz z dominującymi teoriami na temat uczenia się.

Pod wpływem behawioryzmu rozwinęła się metoda audiolingwalna/audiowizualna, w której uczenie się języka polega na naśladowaniu modelu językowego, jakim może być nauczyciel lub – przy wykorzystaniu nowoczesnych technologii – odtwarzany z nośnika dźwięku głos lektora. Typowe formy ćwiczeń w metodzie audiolingwalnej to dryle językowe: powtarzanie za modelem

językowym, przekształcanie zdań według wzoru, udzielanie odpowiedzi na pytania według podanego schematu czy prezentacja wyuczonych na pamięć dialogów. Podstawową formą nauczania jest rozmowa w języku docelowym. Odwoływanie się do języka ojczystego jest niewskazane, wręcz wykluczone, ponieważ może prowadzić do interferencji, czyli popełniania błędów w języku docelowym pod wpływem utrwalonych struktur z języka ojczystego. Gramatyka nauczana jest w sposób bezrefleksyjny: uczniowie przyswajają struktury gramatyczne „zapakowane” w teksty, zaś reguły gramatyczne nie są omawiane, pojawiają się jedynie na końcu danej jednostki tematycznej lub rozdziału z podręcznika jako podsumowanie w postaci przykładowych zdań. Sygnały optyczne, tabele i zestawienia mają pomóc uczącemu się w samodzielnym dostrzeżeniu reguł (Neuner, Hunfeld 1993). Zwolennicy metody audiolingwalnej podkreślają, że do jej zalet należy to, iż nawet osoby bez szczególnych uzdolnień językowych mogą szybko opanować język obcy, także wtedy, gdy uczą się go w dużych grupach<sup>3</sup>. Natomiast jej krytycy zauważają, że o ile metoda audiolingwalna sprawdza się w klasie szkolnej, gdzie nauka języka przebiega według określonego schematu, to w naturalnej komunikacji, w sytuacji gdy pojawiają się zwroty spoza wyuczonego i automatyzowanego repertuaru, nie daje ona uczniowi narzędzi do swobodnej konwersacji.

Nieznaczną rolę przypisywano kompetencji gramatycznej także w podejściu komunikacyjnym, które zakładało, że stworzenie w klasie szkolnej warunków nauki języka podobnych do warunków naturalnych umożliwi poprawne opanowanie struktur gramatycznych. Rola gramatyki była natomiast skrajnie różnie postrzegana w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej, gdzie świadomości językowej wyrażającej się znajomością reguł gramatycznych przypisywano klucz do sukcesu w opanowaniu języka obcego (por. Neuner, Hunfeld 1993).

Obecnie – między innymi pod wpływem kognitywnych teorii uczenia się, które wskazują na indywidualny charakter tego procesu – coraz częściej mówi się o erze postmetodycznej (por. Kubiczek 2012): nie dominuje jedna metoda nauczania, lecz podejście eklektyczne, łączące elementy różnych metod, zidentyfikowanych w wyniku badań o charakterze neurobiologicznym, pedagogicznym czy glottodydaktycznym jako skuteczne. Zmieniło się także podejście do roli i miejsca gramatyki w procesie uczenia się języków obcych. Gramatyki nie traktuje się jako celu nauczania językowego, lecz jako narzędzie umożliwiający skuteczną komunikację. *Europejski system opisu kształcenia językowego* podkreśla, że celem nauki języka obcego jest przede wszystkim umiejętność podejmowania działań

o charakterze językowym. Zakłada się jednak, że nie wyklucza to dążenia do coraz większej poprawności językowej, co bez znajomości gramatyki języka nie jest możliwe – w szczególności, gdy nauka języka odbywa się w klasie szkolnej. W koncepcji ESOKJ gramatyka jest częścią kompetencji lingwistycznej, która obok kompetencji socjolingwistycznych i pragmatycznych stanowi część językowej kompetencji komunikacyjnej. Kompetencje lingwistyczne obejmują *znajomość i umiejętność stosowania systemowej wiedzy o języku, takiej jak fonologia, morfologia, składnia, leksyka oraz semantyka (...)* Dla uczącego się istotne są przy tym nie tyle *zasób czy jakość tej wiedzy (...)* lecz raczej *sposób jej wewnętrznej organizacji (czyli sieci połączeń skojarzeniowych)* i *umiejętność szybkiego odwoływania się do niej (czyli jej przywoływania i uaktywniania)*. Wiedza ta może być zarówno świadoma i łatwo wyrażalna, może też taka nie być (Rada Europy 2003:23). Dlatego w nauczaniu gramatyki konieczne jest umiejętne łączenie nauczania struktur gramatycznych i zadań komunikacyjnych, kładzenie nacisku na formę językową podczas autentycznych interakcji, podawanie reguł, ale także umożliwianie samodzielnego ich odkrywania oraz utrwalanie materiału poprzez recepcję i produkcję (Pawlak 2008). Świadoma obserwacja procesów towarzyszących działaniom językowym prowadzi, na zasadzie sprzężenia zwrotnego, do wzmocnienia lub do modyfikacji własnych kompetencji (Rada Europy 2003:20).

### Świadomość językowa i jej rola w procesie uczenia się języków obcych

Najnowsze badania pokazują, że uczenie się języków obcych w klasie szkolnej może być dużo skuteczniejsze, gdy odwołuje się do świadomości językowej. Stąd wydaje się zasadne przyjrzenie się roli świadomości językowej w procesie uczenia się języka obcego. Do zainteresowania się rolą świadomości językowej w latach 70. XX wieku przyczyniły się badania wśród brytyjskich absolwentów szkół, u których stwierdzono bardzo niski poziom znajomości języków obcych. Głębsze analizy pokazały, że słaba znajomość języków obcych koreluje z bardzo niską wiedzą na temat języka ojczystego. Jednym z programów, który miał poprawić ten stan rzeczy, był program *National Council for Language in Education*. Jego celem było rozwijanie kompetencji językowej brytyjskich uczniów oraz podniesienie skuteczności komunikowania się. Program naprawczy dotyczył trzech sfer: sfery kognitywnej, która miała rozwijać świadomość w stosowaniu pewnych wzorców językowych w określonych sytuacjach komunikacyjnych, sfery afektywnej – co miało na celu zmianę postaw i nastawienia do nauki języka, oraz sfery społecznej.

Wyeksponowanie tej ostatniej miało pomóc w dostrzeżeniu związków pomiędzy użyciem języka a byciem świadomym obywatelem i konsumentem (por. James, Garrett 1992). Na rolę świadomości językowej w chronieniu jednostki przed próbami manipulowania nią poprzez język wskazuje także Gnutzmann (1997), dla którego świadomość językowa manifestuje się m.in. w sferze performancji, do której zalicza się umiejętność adekwatnego stosowania gramatyki i leksyki ze względu na cel komunikacji.

W różnorodności podejść do świadomego uczenia się szczególną rolę odgrywa koncepcja *language awareness*, która wskazuje związki pomiędzy kompetencjami językowymi w języku ojczystym i obcym<sup>4</sup>. Z perspektywy nauczania języków obcych najbardziej przydatną definicją świadomości językowej, która będzie stanowiła punkt wyjścia do dalszych rozważań, jest definicja Eichlera i Nolda, mówiąca, że świadomość językowa to umiejętność, która *rozwija się w języku ojczystym, w języku drugim<sup>5</sup> oraz w języku obcym poprzez świadome i uważne zajmowanie się językiem. Umożliwia ona uczącym się stosowanie i ocenianie w sposób kontrolowany reguł językowych oraz korygowanie naruszenia zasad poprawności językowej. Dotyczy to przede wszystkim dwóch dziedzin języka: gramatyki i działań językowych* (Eichler, Nold 2007:63 [tłum. MJ]). Znajomość metajęzyka (który jest częścią systemowej wiedzy o języku) umożliwia dostrzeżenie rozbieżności pomiędzy danym a pożądanym poziomem opanowania języka. To z kolei jest warunkiem postępu językowego (James, Garrett 1992)<sup>6</sup>. Świadomość językowa nie jest zatem konstruktem stabilnym, lecz stanowi pewne kontinuum, w którym dają się wyróżnić podlegające dalszemu rozwojowi poziomy. Eichler rozróżnia świadomość proceduralną, którą rozumie jako umiejętność poprawnego stosowania reguł morfologicznych, gramatycznych i socjopragmatycznych oraz świadomość deklaratywną, która znajduje swój wyraz raczej w refleksji nad językiem i wiedzy na temat języka. Ellis (2005) określa wiedzę na temat języka mianem wiedzy eksplicytnej, która jest według niego świadoma i równoznaczna ze znajomością norm i reguł gramatycznych. Przeciwstawia jej wiedzę implicytną, która dochodzi do głosu, kiedy uczniowie wypowiadają się w sposób spontaniczny i płynny, aby zrealizować cele komunikacyjne. Do wiedzy eksplicytnej odwołują się natomiast w przypadku trudności komunikacyjnych. Wiedza eksplicytne jest wyrażalna, ale jednocześnie niekompletna i zmienna, ponieważ podlega ciągłemu rozwojowi.

Próby rozróżnienia pomiędzy wiedzą eksplicytną (świadomą) i implicytną (nieświadomą) oraz określenia ich roli w procesie uczenia się języków podejmowano



wielokrotnie. Obecnie w odniesieniu do tego zagadnienia dają się wyodrębnić trzy nurty. Nurt braku związku pomiędzy wiedzą eksplicytną i implicytną (ang. *noninterface position*) wskazuje na to, że w zakresie języka obcego nie istnieje pomiędzy nimi żaden związek, ponieważ te dwa rodzaje wiedzy są nabywane w inny sposób i wręcz są zapamiętywane przez inne obszary mózgu. Podejście mówiące o słabym związku pomiędzy wiedzą eksplicytną i implicytną (ang. *weak interface position*) wskazuje na możliwość transferowania wiedzy eksplicytnej do wiedzy implicytnej. Ellis stoi na stanowisku, że znajomość reguł gramatycznych może mieć pozytywny wpływ na kompetencję językową. Wiedza o języku wspomaga także proces samooceny, co stanowi klucz do postępu językowego. W podejściu ukazującym silny związek pomiędzy wiedzą eksplicytną i implicytną (ang. *strong interface position*) wskazuje się na możliwość wyprowadzenia wiedzy eksplicytnej od wiedzy implicytnej, ale także na operacje odwrotne: wiedza eksplicytna może nabrać charakteru wiedzy implicytnej, jednak bez utraty charakteru eksplicytnego (por. Ellis 2005). Badania empiryczne pokazują, że relacja między wiedzą eksplicytną i implicytną nie jest jednoznaczna i może wyrażać się zróżnicowanymi umiejętnościami. Badanie przeprowadzone przez Greena i Hechta w Niemczech wśród 300 młodych osób (uczniów liceum i studentów) uczących się języka angielskiego pokazało, że wiedza eksplicytna może mieć różny charakter. I tak, aż 78 proc. badanych było w stanie skorygować błędną wypowiedź, lecz tylko 48 proc. potrafiło wyjaśnić, z jakiego powodu uznało tę wypowiedź za błędną. Inne badanie, przeprowadzone w roku 2000 wśród brytyjskich uczniów szkoły licealnej przez Macrory i Stone, pokazuje z kolei, że wiedza eksplicytna na temat zastosowania czasu gramatycznego jest dużo bardziej zaawansowana niż umiejętność użycia tego czasu podczas produkcji językowej. Ellis (2005) komentuje wyniki powyższych badań w ten sposób, że różnica pomiędzy językiem jako sumą wiedzy o nim (ang. *language-as-knowledge*) a aktywnym stosowaniem wiedzy o języku w praktyce (ang. *language-for-use*) może wynikać z różnic w instrukcjach dotyczących zagadnień gramatycznych oraz zróżnicowanych sposobów utrwalania struktur gramatycznych w klasie. Badania nad rolą świadomości językowej wskazują jednak na to, że odwoływanie się w sposób eksplicytny do formalnych aspektów języka w zakresie struktur morfosyntaktycznych może przyczynić się do efektywności uczenia się języka obcego. Jednocześnie podkreśla się, że może to zależeć od różnic indywidualnych uczących się czy od rodzaju treści, do których chcemy odwołać się w sposób świadomy (por. Bremerich-Vos, Grotjahn 2007).

Wobec powyższych przemyśleń wydaje się wskazane rozwijanie świadomości językowej uczniów w połączeniu z rozwijaniem ich kompetencji językowej. W dalszej części niniejszego artykułu przedstawione są wybrane przykłady ukazujące, w jaki sposób można rozwijać świadomość językową uczniów na lekcji języka obcego. Propozycje te nawiązują do wymiarów skutecznego nauczania według Golda (2015) i uwzględniają kognitywną aktywizację uczniów oraz udzielanie konstruktywnego wsparcia dla procesów uczenia się

### Możliwości rozwijania świadomości językowej uczniów na lekcji języka obcego

Jak już stwierdzono, znajomość reguł gramatycznych może mieć pozytywny wpływ na naukę języka obcego. Dlatego nie należy unikać odwoływania się do metajęzyka i reguł gramatycznych i wykorzystywać przy tym wiedzę na temat tego, w jaki sposób uczy się mózg, jak najlepiej przyswajane są nowe informacje. Skoro wiadomo, że zapamiętujemy najlepiej wtedy, gdy samodzielnie poszukujemy rozwiązań, należy proponować uczniom zadania, dzięki którym dostrzegą lukę pomiędzy tym, co już wiedzą, a tym, czego mają się nauczyć, umożliwić im określenie celu, planowanie, w jaki sposób się do niego zbliżyć, oraz dobór strategii, dzięki którym cel zostanie osiągnięty, zaś istniejąca luka – zniwelowana (Hattie 2015).

Przykładem zadania stymulującego do poszukiwania rozwiązań może być samodzielne odkrywanie reguł gramatycznych przez uczniów. Aby uczniowie byli w stanie odkryć reguły, muszą przede wszystkim rozpoznać strukturę w typowym dla jej użycia kontekście oraz umieć powiązać daną strukturę językową z celem komunikacyjnym, który można osiągnąć, stosując daną strukturę. I tak, warto prezentować odmianę przymiotników np. w odniesieniu do opisu osoby – jej wyglądu zewnętrznego i ubioru, tryb rozkazujący w kontekście poleceń nauczyciela kierowanych pod adresem uczniów (np. *Open your books! Macht eure Bücher auf!*), tryb przypuszczający w sytuacjach, które wymagają szczególnej uprzejmości (*Would you mind, Wären Sie so nett*) czy przyimki miejsca w odniesieniu do opisu pomieszczenia (*The sofa is next to the window, Das Regal steht neben dem Tisch*). Pomocne w odkrywaniu reguł mogą być zadania, w których w sposób optyczny wyróżniono pewne prawidłowości, jak tabele i grafy, stanowiące wizualizację tworzenia danej struktury. Uczniowie powinni mieć oczywiście możliwość uzyskania potwierdzenia przez nauczyciela, czy ich hipotezy dotyczące danej prawidłowości są słuszne. Tego typu zadania warto realizować w parach, ponieważ dzięki temu uczniowie będą mogli dzielić się swoimi hipotezami

i wspólnie dochodzić do konstruktywnych wniosków. Pomocne może być także odwoływanie się do podobieństw i różnic między językami. Może mieć ono charakter kontrastownych porównań ukazujących różnice strukturalne. Ich uświadomienie może zapobiec powstawaniu błędów o charakterze interferencyjnym, np.: *Das Bild hängt an der Wand* (niem.) – Obrazek wisi *na* ścianie (w dosłownym tłumaczeniu \*Obrazek wisi *przy* ścianie). Odwoływanie się do innego języka obcego może być pomocne w sytuacji, gdy podobna struktura występuje w języku obcym nauczanym jako pierwszy, np.: *I play tennis* (ang.) – *Ich spiele Tennis* (niem.) (po polsku: Gram w tenisa). W przypadku trudności odkrywanie reguł powinno odbywać się przy konstruktywnym wsparciu nauczyciela.

Niezwykle ważną rolę w rozwijaniu świadomości językowej uczniów może mieć korekta błędów. Tym bardziej, że informacje na temat tego, jakie formy są niepoprawne i dlatego niemożliwe do zaakceptowania (tzw. *negative evidence*), są obok ekspozycji na dane językowe oraz produkcji językowej niezbędnym warunkiem opanowania języka obcego (Gass 2003). Jak wykazano powyżej, umiejętność świadomego odwoływania się do reguł językowych zależy od pewnej rutyny, jaka ma miejsce w klasie, od tego, w jaki sposób nauczyciel wykorzystuje błędy uczniów do rozwijania ich świadomości językowej. We współczesnym podejściu do nauczania i uczenia się języka popełnianie błędów językowych uznawane jest za naturalne (popełniają je także małe dzieci, które opanowują język ojczysty) i uznawane za widoczny znak rozwoju językowego. Umiejętne wykorzystanie błędów może przyczynić się do podniesienia efektywności uczenia się języka obcego. Odniesienie się do błędów uczniów może mieć formę korekty – informacji, że dana struktura jest niepoprawna i podania przez nauczyciela poprawnej odpowiedzi. Do rozwoju świadomości językowej przyczynia się jednak w sposób bardziej efektywny i pobudzający aktywność ucznia taka informacja zwrotna (ang. *repair*), która ma charakter dyskursywny i interakcyjny. W trakcie wypowiedzi ustnych nauczyciel może sygnalizować mimiką lub gestykulacją popełnienie błędu. Jeśli stosowany przez nauczyciela repertuar gestów będzie uczniom znany, będą je we właściwy sposób interpretowali. Nauczyciel może np. zasygnalizować, że w wypowiedzi ucznia czasownik nie został umieszczony we właściwym miejscu i pokazać gestem, że powinien stać na końcu zdania<sup>7</sup>. Może też narysować palcem w powietrzu literę S, jeśli uczeń zapomniał o dodaniu tej końcówki do czasownika w 3. osobie liczby pojedynczej<sup>8</sup>. Stosując tę technikę naprawy błędów nauczyciel powstrzymuje się przed natychmiastowym podawaniem uczniowi poprawnej formy i zachęca go do

samodzielnej korekty wypowiedzi. Oczywiście stosowanie tej techniki ma sens jedynie w przypadku tzw. błędów performancyjnych, powstałych podczas produkcji językowej (Kleppin 1998), kiedy nauczyciel ma pewność, że uczeń zna strukturę, którą ma samodzielnie skorygować. Nauczyciel powinien w takich sytuacjach nie tylko reagować na błędy, ale także pokazywać uczniom rodzaj błędu oraz ich źródło. Pokazanie, że błąd wynika z próby tłumaczenia „słowo po słowie” struktur z języka ojczystego lub powstał pod wpływem interferencji z języka ojczystego lub innego języka obcego, którego uczeń się uczy, może przyczynić się do lepszego zrozumienia danej struktury i bardziej poprawnego jej stosowania w komunikacji językowej.

Pewną pomoc może stanowić odwoływanie się do metajęzyka. Nie chodzi oczywiście o to, aby wymagać od uczniów kompleksowego opisu systemu języka, lecz jedynie znajomości wybranych jego elementów, np. umiejętności wskazania podmiotu, orzeczenia, dopełnienia, nazwania przypadków gramatycznych i przynależących do nich pytań. Można tę technikę wykorzystać zachęcając uczniów do autokorekty poprzez umiejętne zadawanie pytań. Np. gdy uczeń popełnił błąd w strukturze zdania, nauczyciel może zapytać: *Wo soll das konjugierte Verb stehen?* (Gdzie powinien znajdować się czasownik w formie osobowej?). Uczniowie muszą oczywiście zostać zaznajomieni z wybranymi zwrotami, do których odwołuje się nauczyciel. Tak postawione pytanie stanowi zachętę, aby uczeń odwołał się do posiadanej wiedzy eksplicytniej. Ważne jest jednak, aby nauczyciel pozostawił uczniom odpowiednio dużo czasu do namysłu, tak aby byli w stanie zebrać myśli i przygotować się do udzielenia odpowiedzi. Częstym „grzechem” nauczycieli jest to, że pozostawiają uczniowi zbyt mało czasu na reakcję i kiedy nie uzyskują jej po sekundzie lub dwóch, sami odpowiadają na zadane przez siebie pytanie.

W wypowiedziach pisemnych rozwijanie świadomości językowej może odbywać się w taki sposób, że nauczyciel zamiast podawać poprawną odpowiedź, zaznacza jedynie błąd oraz jego rodzaj (błąd gramatyczny, leksykalny, ortograficzny), zaś zadanie ucznia polega na poprawieniu błędu i odwołaniu się przy tym do znanych mu reguł. Nauczyciel może także przygotować ćwiczenie dotyczące najczęściej popełnianych przez uczniów błędów i poprosić o ich korektę.

Jak już wspomniano, do aktywizacji kognitywnej uczniów przyczyniają się zadania o charakterze otwartym, które pozwalają nie tylko utrwalać struktury językowe, ale także pokonać dychotomię pomiędzy nauką w klasie szkolnej a realnym życiem. Zadania takie wymagają

uaktywnienia kompetencji ogólnych uczącego się, gdyż odwołują się do doświadczenia życiowego oraz wiedzy ogólnej. Uaktywniają kompetencje językowe, które uczeń posiada na danym etapie, ukazując cel komunikacyjny osadzony w danej sferze życia. Zadania te łączą komunikację z działaniem społecznym i zacierają różnicę między uczeniem się a użyciem języka (Janowska 2011). Przykładem zadań tego typu są projekty językowe, które oprócz wymienionych kompetencji uaktywniają także kompetencje strategiczne użytkownika języka. Strategie to *wszelkie zorganizowane, celowe i ukierunkowane działania podejmowane z myślą o realizacji zadania, które dana osoba sama sobie wyznaczyła lub wobec którego stanęła* (Rada Europy 2003:21). Strategie mają związek z umiejętnością uczenia się i mogą mieć charakter kognitywny. W tym przypadku mogą polegać na odwoływaniu się do posiadanej już wiedzy na temat systemu językowego lub wykorzystywaniu podobieństw między językami. Z kolei strategie tzw. pośrednie wspomagają uczącego się w planowaniu własnego procesu uczenia się, wyznaczaniu celów uczenia się, rejestrowaniu emocji, które pojawiają się w procesie uczenia się (jak np. lęk językowy czy stres) oraz w umiejętnym redukowaniu negatywnych emocji związanych z nauką. Przydatne w nauce języka może też być stosowanie strategii społecznych, polegających na umiejętności współpracy w grupie czy wykorzystywaniu potencjału innych ludzi we własnym procesie uczenia się (Bimmel, Rampillon 2000). Stosowanie strategii jest działaniem świadomym, zaś kompetencja strategiczna podlega ciągłemu rozwojowi. Odwoływanie się do strategii kognitywnych może mieć szczególne znaczenie w przypadku uczniów słabych. Oczywiście samo stosowanie strategii nie przełoży się automatycznie na lepszą znajomość języka, ale może podnieść pewność siebie uczących się, a tym samym motywację i chęć podejmowania wysiłków na rzecz rozwijania kompetencji językowej (Drożdźiał-Szelest, Domińska 2016). Należy jednak pamiętać, że nauczanie strategii nie powinno być celem samym w sobie, lecz powinno być powiązane z rozwijaniem umiejętności językowych uczniów. Im szerszy repertuar strategii będzie uczniom znany, im częściej będą się do nich odwoływali, tym efektywniej będą je w stanie wykorzystywać.

Ważną funkcję w rozwijaniu świadomości językowej oraz rozwijaniu motywacji do uczenia się języka/języków pełni samoocena. Dzięki niej uczący się łatwiej rozpoznają swoje mocne i słabe strony i są w stanie skuteczniej sterować własnym procesem uczenia się. Trafność samooceny będzie większa, gdy będzie się ona opierała się o jasno sprecyzowane katalogi wymagań odnoszące się do poziomów biegłości językowej i będzie stanowiła uzupełnienie

oceny dokonanej przez nauczyciela (Rada Europy 2003). Katalogi wymagań pomogą uczniom zdać sobie także sprawę z celów, jakie osiągnęli i jakie jeszcze przed nimi stoją. Precyzyjne określanie celów lekcji przez nauczyciela i zapoznanie z nimi uczniów, a także upewnianie się, że uczniowie wiedzą, do czego dążą (Co było celem dzisiejszej lekcji? Czy sądzisz, że osiągnęłaś/osiągnąłeś ten cel?) buduje wiarę uczniów w możliwość osiągnięcia tych celów oraz podejmowania dalszych świadomych wysiłków na rzecz uczenia się (Hattie 2015).

### Podsumowanie

Aktualne podejście do procesów uczenia się silnie ekspozuje rolę świadomego i celowego rozwijania wiedzy i umiejętności. Stąd w nauce języków obcych tak ważną rolę przypisuje się świadomości językowej, oznaczającej umiejętność stosowania struktur gramatycznych i leksykalnych adekwatnie do celu komunikacji oraz odwoływania się do wiedzy o języku. Ponieważ świadomość językowa nie jest wartością stałą, lecz podlega ciągłemu rozwojowi, nauczyciel może wesprzeć osoby uczące się w rozwijaniu ich świadomości językowej poprzez konstruktywne udzielanie informacji zwrotnej, rozwijanie kompetencji strategicznej, a przede wszystkim umożliwienie realizacji zadań, które wymagają od uczących się podejmowania działań językowych i głębokich operacji myślowych.

### BIBLIOGRAFIA

- Bimmel, P., Rampillon, U. (2000) *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Berlin – München – Wien – Zürich – New York: Langenscheidt.
- Bremerich-Vos, A., Grotjahn, R. (2007) *Lesekompetenz und Sprachbewusstheit: Anmerkungen zu zwei aktuellen Debatten*, W: Beck, B., Klieme, E. (red.) *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie*. Weinheim und Basel: Pädagogik Beltz, 158-177.
- De Corte, E. (2013) *Historyczny rozwój myślenia o uczeniu się*. W: H. Dumont, D. Istance, F. Benavides (red.) *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*. Warszawa: Wolters Kluwer, 60-108.
- Drożdźiał-Szelest, K., Domińska, M. A. (2016) *Developing Writing Strategies of Poor Language Learners at the Level of Junior-High School*. W: *Neofilolog*, nr 46(1), 59-77.
- Eichler, W., Nold, G. (2007) *Sprachbewusstheit*. W: B. Beck, E. Klieme, (red.) *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung. DESI-Studie*. Weinheim und Basel: Pädagogik Beltz, 63-82.
- Ellis, R. (2005) *Measuring Implicit and Explicit Knowledge of a Second Language: A Psychometric Study*. W: *Studies in Second Language Acquisition*, nr 27, 141-172.

- Gass, S. (2003) Input and Interaction. W: C.J. Doughty, M.H. Long (red.) *The Handbook of Second Language Acquisition*. Blackwell Publishing, 224-255.
- Gnutzmann, C. (1997) Language Awareness. Geschichte, Grundlagen, Anwendung. W: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, nr 44(3), 227-236.
- Gnutzmann, C. (2003) Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein, W: K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Kumm (red.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen und Basel: A. Franke Verlag, 335-339.
- Hattie, J. (2015) *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*. Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej. [online] [dostęp 3.02.2017] <<https://www.callan.co.uk/the-callan-method>>.
- James, C., Garrett, P. (1992) The Scope of Language Awareness, W: C. James, P. Garrett, (red.) *Language Awareness in the Classroom*. London, New York: Longman Group, 3-20.
- Janowska, I. (2011) *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Kleppin, K. (1998) *Fehler und Fehlerkorrektur*. Berlin – München – Leipzig – Wien – Zürich – New York: Goethe Institut.
- Kubiczek, A. (2012) Sprachlehrerbewusstheit als Ziel der Sprachlehrerausbildung. W: D. Kaczmarek, J. Makowski,

M. Michoń, Z. Weigt (red.) *Felder der Sprache. Felder der Forschung. Lodzger Germanistikbeiträge. Sprache, Kommunikation, Kompetenzen*. 255-262.

- Neuner, Hunfeld (1993) *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung*. Berlin – München – Wien – Zürich – New York: Langenscheidt.
- Pawlak, M. (2008) Jak efektywnie nauczać gramatyki na lekcjach języka obcego w polskich szkołach? W: *Neofilolog*, nr 31, 77-85.
- Piaget, J. (2006) *Studia z psychologii dziecka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: CODN.
- Terhart, E. (1999) Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? W: *Zeitschrift für Pädagogik*, nr 5, 629-647.

**DR MONIKA JANICKA** Adiunkt w Instytucie Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Jej zainteresowania naukowe dotyczą społecznych uwarunkowań procesu uczenia się języków obcych, otwartych form pracy, nauczania języka obcego uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

1 Radykalni konstruktywiści twierdzą, że nie istnieje obiektywna, dająca się uchwycić rzeczywistość. Wszystko, co wiemy o otaczającej nas rzeczywistości, jest jedynie naszą wewnętrzną konstrukcją.

2 Dyskusja na temat różnic i podobieństw kognitywnej i konstruktywistycznej teorii uczenia wykracza poza ramy tematyki tego artykułu, dlatego dla dalszych rozważań przyjmujemy, że teorie te mają wiele wspólnego, zaś w praktyce dydaktycznej trudno dostrzec pomiędzy nimi jednoznaczny granicę (por. Terhart 1999).

3 Metodę tę stosowano na przykład w armii amerykańskiej po wybuchu II wojny światowej, kiedy istniała potrzeba szybkiego wyszkolenia żołnierzy będących tłumaczami języka japońskiego lub chińskiego. Obecnie na przesłankach metody audiolingwalnej opiera się np. [metoda Callana](#).

4 Na tym polu brakuje definicyjnej spójności. Świadczą o tym terminy z angielskiego obszaru językowego, takie jak *knowledge about language*, *metalinguistic awareness*, *explicit knowledge*, *metacognition*, które często używane są zamiennie jako synonimy. Podobne terminologiczne niespójności dają się odnotować w niemieckim obszarze językowym, gdzie pojawiają się terminy *Sprachbewusstheit*, *Sprachbewusstsein* czy *Reflexion über Sprache*, które często są używane zamiennie (por. Gnutzmann 2003:336).

5 W oryginale *Zweitsprache* – termin ten jest używany w odniesieniu do nauki języka w dwujęzyczności.

6 Warto odnotować, że we wczesnym dzieciństwie procesy uczenia się zachodzą nieświadomie. Świadomość językowa, w tym świadomość struktur leksykalno-semantycznych, rozwija się dopiero w okresie konkretnych operacji kognitywnych, a więc mniej więcej w okresie między 7. a 11. rokiem życia (Piaget 2006).

7 Wskazówka ta dotyczy struktury zdania podrzędnego w języku niemieckim.

8 Wskazówka ta dotyczy koniugacji czasownika w czasie teraźniejszym w języku angielskim.

# O zaletach, trudnościach i potrzebie indukcyjnego nauczania gramatyki języka polskiego jako obcego

MICHALINA KNYŚ

W dobie dominacji podejścia zadaniowego w metodyce, kiedy język jest narzędziem służącym do skutecznego komunikowania się i działania w społeczeństwie, coraz częściej pojawiają się pytania o rolę gramatyki w nauczaniu języka obcego. W jaki sposób uczyć gramatyki – dedukcyjnie, przez podawanie uczącym się gotowych reguł, czy indukcyjnie, przez pozwolenie im na samodzielne odkrywanie praw rządzących językiem? I jak na lekcji języka polskiego jako obcego połączyć indukcję z podejściem zadaniowym?

## Dlaczego warto uczyć (się) gramatyki?

Wraz z pojawieniem się *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (Rada Europy, 2003) zmieniło się podejście do nauczania i uczenia się języków obcych. Opisywanym celem nauki nie jest odtąd ani znajomość gramatyki i słownictwa, ani nawet sama komunikacja, ale funkcjonowanie w wielokulturowym i wielojęzycznym świecie za pomocą działań podejmowanych w języku obcym. Jak pisze Iwona Janowska (2011), *komunikacja jest tutaj tylko środkiem służącym realizacji zadania (typu społecznego)*. To samo możemy powiedzieć o kompetencji gramatycznej uczącego się.

W ESOKJ został przyjęty nowy typ podejścia do nauczania i uczenia się języków obcych, nazywany podejściem ukierunkowanym na działanie (ang. *an action-oriented approach*)<sup>1</sup>. Użytkownik języka (i uczący się) jest aktywną „jednostką społeczną”, która *ma do wykonania pewne zadania (nie tylko językowe), uwarunkowane kontekstem środowiskowym i sytuacyjnym* (Rada Europy 2003:20). Przez zadanie autorzy ESOKJ rozumieją *każde celowe działanie, uważane za konieczne, by rozwiązać jakiś problem, wypełnić zobowiązanie lub zrealizować dążenie* (Rada Europy 2003:20). Wśród wielu definicji zadania (m. in. Ellis 2003, Nunan 2004) warto wymienić tę sformułowaną przez Jane Willis (1996, za: Janowska 2011:173): *Zadanie to działanie, podczas którego uczący*

*się komunikuje się w języku obcym, aby osiągnąć cel, niekoniecznie językowy.*

W tym miejscu warto przywołać schemat zadania zaproponowany przez I. Janowską (2011:206). Już na etapie projektowania zadania nauczyciel powinien uwzględnić wspomniane cele (zarówno językowe, jak i pozajęzykowe), środki i materiały, dzięki którym będzie można te cele zrealizować; działania i strategie językowe; rolę nauczyciela oraz ucznia; kontekst (czyli sytuację, możliwie autentyczną) oraz wymierny rezultat. Szczególny nacisk kładą badacze na role pełnione w podejściu zadaniowym przez nauczyciela i uczącego się – uczący się i jego potrzeby znajdują się bowiem w centrum procesu uczenia się, co oznacza też, że uczący się *przejmuje w dużej mierze odpowiedzialność za swoje uczenie się* (Janowska 2011:214). Nierzadko wymaga to od niego zmiany pewnych nawyków i postaw. Tymczasem nauczyciel *obserwuje, analizuje, ukierunkowuje, koryguje procedury związane z wykonywaniem zadań oraz dostarcza (pomaga znaleźć lub stworzyć) odpowiednich materiałów i narzędzi niezbędnych do skutecznego wykonywania zadań* (Janowska 2011:214). Nauczyciel nie jest więc już autorytarnym wykładawcą, lecz partnerem, doradcą, współorganizatorem procesu uczenia się.

Gdzie jest miejsce dla kompetencji gramatycznej w opisywanym podejściu do uczenia? Jest ona jednym

z najważniejszych komponentów kompetencji lingwistycznych, które (razem z kompetencjami socjolingwistycznymi i pragmatycznymi) tworzą językową kompetencję komunikacyjną. ESOKJ (Rada Europy 2003:102) definiuje ją jako *znajomość i umiejętność stosowania gramatycznych środków językowych*. O ile wybór modelu nauczania gramatyki pozostaje decyzją nauczyciela (oba modele: indukcyjny i dedukcyjny, omówiono w kolejnym punkcie), o tyle usytuowanie ćwiczeń i zadań językowych w kontekście realizacji zadania wydaje się dość problematyczne. Jak wspominają I. Janowska i A. Rabiej (2014:241), badacze na ogół *umieszczają zadania/ćwiczenia gramatyczne w końcowych fazach sekwencji dydaktycznych*. Dla przykładu, Dave i Jane Willis (2007, za: Janowska i Rabiej 2014:240) postulują, by działania służące analizie danej formy (*zadania metakomunikacyjne*) pojawiały się dopiero po wykonaniu zadania głównego. Z kolei w trzyletowym schemacie realizacji zadań I. Janowskiej (2011:249), praca nad językiem odbywa się zarówno w pierwszym etapie, poprzedzającym wykonanie zadania, jak i w ostatnim, już po jego wykonaniu.

Kolejnym istotnym problemem w dyskusji nad nauczaniem i uczeniem się gramatyki jest pytanie, na które próbowało odpowiedzieć wielu badaczy (Germain i Séguin 1995, Nunan 2004, Ellis 2006, Willis i Willis 2007): czy w procesie uczenia się/nauczania należy koncentrować się na formie, czy na znaczeniu? Już Claude Germain i Hubert Séguin (1995:150) uznają, że najlepszym rozwiązaniem jest połączenie tych dwóch stanowisk i nauczanie skoncentrowane na komunikacji i negocjacji znaczeń przy jednoczesnym zwracaniu uwagi na formy gramatyczne w odpowiednim kontekście.

Rod Ellis (2006:101) również uważa, że kluczowe w nauczaniu gramatyki jest to, że uczący się musi być w stanie powiązać ze sobą formę i znaczenie po to, by skutecznie brać udział w komunikacji. Twierdzi też, że nauczanie gramatyki może odbywać się zarówno na oddzielnych lekcjach, tak aby uczący się mogli się skoncentrować na wyćwiczeniu danej struktury (ang. *focus-on-forms approach*), jak i w trakcie zadań komunikacyjnych (ang. *focus-on-form approach*) (Ellis 2006:103).

### Indukcja czy dedukcja? Oto jest pytanie!

Po próbie nakreślenia odpowiedzi na pytania, czego i kiedy uczyć, pozostaje refleksja nad tym, w jaki sposób należy uczyć gramatyki. Tradycyjny podział na dwa modele rozumowania, a przy okazji nauczania – dedukcyjny i indukcyjny – funkcjonuje nie tylko w glottodydaktyce, ale i w innych naukach. Wilfried Decoo (1996:97) tak definiuje indukcję i dedukcję: *Induction is the process*

*that goes from the specific to the general, namely first the real language use, from which will “emerge” patterns and generalizations. Deduction is understood as the process that goes from the general to the specific, from consciously formulated rules to the application in language use*<sup>2</sup>. Podobnie pojmowana jest ta dychotomia na przykład w socjologii (Martin 2010).

Pojęcie nauczania indukcyjnego doczekało się w ciągu minionych lat wielu przeformułowań i uzupełnień. Przywołajmy najpopularniejsze z nich.

Constance Shaffer (1989) wskazuje na rolę uczącego się, który najpierw koncentruje się na danej strukturze gramatycznej, a następnie samodzielnie tworzy regułę. Carol Herron i Michael Tomasello (1992) również podkreślają, że niezwykle istotny w indukcyjnym procesie uczenia się (określanym przez nich jako *Guided Induction Approach*) jest aktywny udział uczącego się, ponieważ bez zaangażowania z jego strony cały ciężar uczenia się języka spadnie na nauczyciela, co jest bezzasadne. Aby tworzenie hipotez przynosiło jak najlepsze rezultaty, uczący się musi mieć zapewniony natychmiastowy *feedback*, dzięki czemu nastąpi weryfikacja danej hipotezy. W. Decoo (1996) z kolei uzupełnia tradycyjny podział na nauczanie dedukcyjne i nauczanie indukcyjne o trzy typy (ang. *modalities*) zdobywania wiedzy gramatycznej. Wyróżnia:

- dedukcję właściwą (ang. *actual deduction*), kiedy nauczyciel najpierw prezentuje regułę gramatyczną, a zadaniem uczących się jest jej zastosowanie w praktyce (ćwiczenia, przykłady);
- świadomą indukcję będącą sterowanym odkrywaniem (ang. *conscious induction as guided discovery*), kiedy to uczący się – na bazie przykładów specjalnie dobranych przez nauczyciela – samodzielnie formułują regułę gramatyczną;
- indukcję prowadzącą do eksplicytnego „podsumowania zachowania” (ang. *induction leading to an explicit “summary of behaviour”*), kiedy dzięki intensywnym ćwiczeniom nad daną strukturą gramatyczną uczący się niejako samoistnie przyswajają regułę, którą nauczyciel krótko podsumowuje pod koniec jednostki lekcyjnej;
- „podświadomą” indukcję na ustrukturyzowanym materiale (ang. *“subconscious” induction on structured material*), kiedy nauczyciel dostarcza uczącym się odpowiednio dobrany (to znaczy: sprzyjający indukcji) materiał językowy i zróżnicowane ćwiczenia w ilości pozwalającej im na całkowite opanowanie reguły bez świadomego analizowania;
- „podświadomą” indukcję na nieustrukturyzowanym materiale (ang. *“subconscious” induction on*

*unstructured material*), którą W. Decoo porównuje do naturalnego przyswajania języka – uczącemu się dostarczany jest autentyczny input, pozbawiony jakiegokolwiek ingerencji ze strony nauczyciela, a stworzenie i przyswojenie reguł powinno nastąpić tak jak w przypadku akwizycji pierwszego języka.

Badania wykazują, że trudno jednoznacznie opowiedzieć się za stosowaniem indukcji lub dedukcji w nauczaniu gramatyki. C. Herron i M. Tomasello (1992) podkreślili przewagę aktywnego testowania hipotez i nauczania indukcyjnego u studentów na poziomie początkującym (badaniu poddała została grupa amerykańskich studentów uniwersytetu), podczas gdy C. Shaffer (1989) nie zauważyła istotnych różnic między tymi dwoma podejściami. Rosemary Erlam (2003), badając proces uczenia się języka francuskiego w warunkach szkolnych wśród nowozelandzkich nastolatków, dostrzegła, że wyniki tych uczniów, którzy poznawali gramatykę za pomocą dedukcji, są – w porównaniu do grupy indukcyjnej – lepsze w testach napisanych niedługo po zakończeniu eksperymentu. Interesujące zestawienie metod i ich skuteczności prezentują François Vincent, Olivier Dezutter i Pascale Lefrançois (2013). Jest to analiza 12 różnych badań (od 1985 do 2011 r., w tym między innymi wymienione już tutaj Shaffer 1989 i Erlam 2003) pod kątem zastosowanej definicji indukcji i dedukcji oraz krótko- i długoterminowej efektywności wybranych metod. Analiza ta prowadzi do wniosku, że trudno porównywać badania przeprowadzone na różnych grupach studentów uczących się różnych języków w różnych krajach i według różnych definicji metody indukcyjnej, oraz że najlepsze dla studentów będzie naprzemienne stosowanie nauczania poprzez indukcję i dedukcję.

Efektywność dedukcji i indukcji zależy od wielu czynników, wśród których należy wymienić, za W. Decoo (1996), te, które dotyczą uczącego się (m.in. strategie uczenia się, pamięć krótkotrwałą, świadomość gramatyczną i znajomość morfologicznych i syntaktycznych struktur języka, oczekiwania wobec kursu języka, motywację itd.), te, które dotyczą nauczyciela (m. in. stopień opanowania określonej wiedzy, jasność przekazu, umiejętność przekazywania informacji również za pomocą głosu, intonacji i bodźców wizualnych), oraz te, które dotyczą języka (m. in. różnice i podobieństwa do języka ojczystego). Warto wziąć także pod uwagę specyfikę grupy: wiek uczących się, ich przyzwyczajenia i cechy osobowości. Inaczej wygląda indukcyjna lekcja gramatyki z dorosłymi lub nawet seniorami, przyzwyczajonymi do określonego sposobu nauczania i pewności, którą daje reguła gotowa do zastosowania, a inaczej – lekcja dla młodych

i ambitnych studentów filologii lub licealistów, którzy sami szukają prawidłowości i analogii i chcą jak najszybciej nauczyć się mówić w języku obcym.

R. Ellis (2006:98) zauważa, że na skuteczność wybranego modelu nauczania danej struktury wpływ ma również sama struktura: według badacza, proste reguły mogą być nauczane dedukcyjnie, zaś te bardziej skomplikowane – indukcyjnie.

Hanna Komorowska (1999:167) zauważa pewne trudności związane z przyjęciem indukcyjnego modelu nauczania – nauczyciel musi bowiem samodzielnie przygotowywać większość materiałów, a co za tym idzie, odpowiednio dobierać przykłady, które ułatwiają odkrycie reguły. Problemem może być też nieumiejętne naprowadzanie studentów na fakty językowe, np. poprzez nadużywanie języka ojczystego czy terminologii gramatycznej. Dlatego też Komorowska zaleca młodym i niedoświadczonym jeszcze nauczycielom rezygnację z indukcyjnego nauczania gramatyki.

Jeśli jednak nauczyciel zdecyduje się na wykorzystanie na swoich zajęciach gramatycznych nauczania przez indukcję, ma do wyboru kilka schematów postępowania. Propozycję Komorowskiej (1999:67) możemy opisać następująco: wyszukiwanie w tekście nowych form, wspólne tworzenie reguły na ich podstawie (dotyczącej zarówno budowy, jak i użycia w kontekście), praktyka językowa. Antony J. Peck (1988, za: Germain i Séguin, 1995:157) wyróżnia z kolei pięć technik nauczania gramatyki, które porządkuje od najbardziej szczegółowej do najbardziej ogólnej. Są to: identyfikacja, klasyfikacja, systematyzacja, zastosowanie i uogólnienie. O refleksyjnym nauczaniu gramatyki wspominają też I. Janowska i A. Rabiej (2014:245), które wymieniają pięć etapów procesu przyswajania nowej wiedzy gramatycznej: wyczulenie na problem, rozpoznawanie zjawiska gramatycznego, weryfikacja dokonanych odkryć, automatyzacja struktur, swobodne użycie języka.

Szczególnie istotna, zwłaszcza w odniesieniu do podejścia ukierunkowanego na działanie, jest tutaj kontekstualizacja użycia określonych form gramatycznych, które uczący się powinien poznawać od strony jak najbardziej praktycznej. Po podjęciu decyzji, której struktury, w jakim kontekście i w jaki sposób chcemy nauczyć, warto zastanowić się nad tym, jak sprawić, by niezbędna faza automatyzacji, poza swoją główną funkcją, spełniała również rolę komunikacyjną. Dlatego też należy dobierać takie sytuacje, takie przykłady (i takie słownictwo), które pomogą później uczącym się w wykonaniu zadania głównego. Jak zauważa bowiem I. Janowska (2011:187): *Pomyślna realizacja zadania wymaga przede*

TABELA 1. Schemat zadaniowej jednostki lekcyjnej – gramatyka nauczana zadaniowo i indukcyjnie (na podstawie Janowska 2011, Janowska i Rabiej 2014)

Etap poprzedzający wykonanie zadania	A. Wyczulenie na problem. B. Rozpoznawanie zjawiska gramatycznego. C. Weryfikacja dokonanych odkryć. D. Automatyzacja struktur (ćwiczenia i zadania już na tym etapie przygotowują do wykonania zadania głównego).
Realizacja zadania	E. Swobodne użycie języka (wykonanie zadania głównego).
Etap po realizacji zadania	F. Ewaluacja, ocena, powrót do problematycznych zagadnień językowych.

*wszystkim tworzenia zadań cząstkowych, proponujących pracę na formie. Pomagają one uczącemu się dostrzec związek pomiędzy formą językową i jej użyciem w sytuacji komunikacyjnej.*

Mimo wymienionych wyżej trudności, indukcyjne nauczanie gramatyki niesie za sobą liczne korzyści dla uczących się. Komorowska (1999:167) wskazuje na jego zalety, takie jak kształtowanie samodzielności ucznia, trening domysłu językowego i krytycznego myślenia oraz zwiększanie trwałości zapamiętywanego materiału. Zgodnie ze spostrzeżeniami Jeana Piageta i Lwa Wygotskiego, odkrycia, których dokonaliśmy samodzielnie, zostają w naszej pamięci na dłużej (za: Gołąb-Meyer 1996:20, 35). Możemy także odwołać się do *Psychologii i życia* (Zimbaro i Gerrig 1999:312), gdzie autorzy, wyjaśniając, na czym polega proces uczenia się, podkreślają kluczową rolę doświadczenia, obejmującego zbieranie informacji (a także jej ocenianie i przetwarzanie) oraz wykonywanie reakcji, które oddziaływają na otoczenie.

### Rozwiązania praktyczne – przykładowa zadaniowo-indukcyjna jednostka lekcji gramatyki

Ukazana niżej przykładowa indukcyjna (i jednocześnie zadaniowa) sekwencja opiera się na cytowanej propozycji I. Janowskiej i A. Rabiej (2014).

W prezentowanym niżej projekcie studenci na poziomie A2 dokonują szeregu gramatycznych odkryć po to, by stopniowo zdobywaną i utrwalaną wiedzę wykorzystać w autentycznej sytuacji komunikacyjnej – ich głównym zadaniem jest zorganizowanie wspólnego wyjazdu na majówkę (z uwzględnieniem wyboru miejsca, transportu, podziału obowiązków) i przedstawienie grupie swojego planu. Planowanie wyjazdu pozwala nie tylko na rozwijanie umiejętności argumentowania i negocjowania, ale też na użycie czasu przyszłego. W trakcie zajęć studenci, znający już czas przyszły prosty i złożony, próbują zrozumieć, w jakich sytuacjach wymagane jest użycie tych dwóch czasów.

PRZED WYKONANIEM ZADANIA:

#### A. WYCZULENIE NA PROBLEM

W zależności od programu i planu nauczyciela, powtórzenie wiadomości leksykalnych i zogniskowanie uwagi studentów na danym temacie (tutaj: majówka, rozrywka i czynności w czasie wakacji) może odbywać się albo na osobnej lekcji, albo na początku tej poświęconej planowaniu wyjazdu. Nauczyciel może na przykład pokazać studentom serię ilustracji obrazujących potencjalne plany na majówkę (piknik, grill, jazda na rowerze, gra na komputerze, wizyty w bibliotece) i podawszy wzór wypowiedzi w czasie przyszłym (*W czasie majówki codziennie będą organizować grilla, a oni co będą robić? Jutro zorganizują grilla, a oni co zrobią?*), już w tym momencie wskazać problem gramatyczny.

#### B. ROZPOZNAWANIE ZJAWISKA GRAMATYCZNEGO

Następnie zadaniem studentów jest lektura tekstów (w tym wypadku preparowanych, choć warto stosować teksty autentyczne) poświęconych planom na majówkę oraz dopasowanie ich do pokazanych wcześniej ilustracji. W tekstach pojawiają się zaznaczone formy czasu przyszłego, które mają skupić uwagę uczących się na analizowanym zjawisku.

Kasia: Już niedługo majówka! Wreszcie **spotkam się** z przyjaciółmi i **urządzimy** sobie grilla! A ty co **będziesz robił**?

Piotrek: Nie wiem jeszcze... Pewnie **będę** dużo **spać**... **Będę** też **grał** w gry komputerowe...

Kasia: Chętnie **zagram** z tobą. Ale przecież **będzie** piękna pogoda! Nie możesz marnować czasu przed komputerem! **Pójdiesz** ze mną na grilla.

Piotrek: A **będzie** tam dostęp do sieci?

Basia: Wiesz już, jak **spędzisz** majówkę?

Ewa: Tak, mam bardzo ambitne plany. Codziennie **będę**



**chodzić** do biblioteki i **będę pisać** pracę magisterską. A ty?

Basia: Ja też. Przez te trzy dni **napiszę** moją pracę magisterską!

Ewa: Przez trzy dni? Powodzenia...

Joanna: Kochanie, tak się cieszę, że **polecimy** do Francji! Codziennie rano **będziemy jeść** bagietki! A potem **będziemy kąpać się** w morzu i **zwiedzać** Niceę! I **urządzimy** sobie piknik nad morzem, dobrze? To **będzie** niezapomniana majówka!

Mąż Joanny: I bardzo droga...

Po lekturze tekstu studenci są proszeni o odpowiedzi na pytania dotyczące informacji w nich zawartych. Pytania są skonstruowane w taki sposób, by studenci mogli sami przypomnieć sobie zasady tworzenia czasu przyszłego: w niektórych przypadkach wystarczy, że przepiszą czasownik, w innych zaś powinni wykorzystać wiedzę, którą już posiadają, a także wskazówki „zawarte” w formach czasowników w innych pytaniach, tak aby przez analogię utworzyć poprawne zdania:

Co Ewa będzie robić w czasie majówki? Ewa będzie pisać pracę magisterską.

Co zrobi Basia? Basia napisze pracę magisterską.

Dokąd polecą Joanna z mężem? Polecą do Francji.

Co będą tam robić? Będą jeść bagietki, będą kąpać się w morzu i zwiedzać Niceę.

Gdzie Joanna i jej mąż urządzą piknik? Urządzą piknik nad morzem.

Z kim spotka się Kasia i co razem zrobią? Kasia spotka się z przyjaciółmi i urządzą razem grilla.

Co Piotrek będzie robił w czasie majówki? Piotrek będzie spał i grał w gry komputerowe.

Po sprawdzeniu tego ćwiczenia nauczyciel przechodzi do zadań mających na celu uwrażliwienie studentów na różnicę znaczeniową i aspektową, jaką niosą ze sobą czas przyszły prosty i złożony. Nauczyciel pokazuje studentom serię par ilustracji i ich opisów, ci zaś muszą dopasować opis do ilustracji, na przykład:

Basia napisze pracę magisterską (ilustracja z gotową pracą magisterską). Ewa będzie pisać pracę magisterską (ilustracja przedstawiająca osobę, która pisze).

Joanna będzie jeść bagietki (ilustracja przedstawiająca kobietę jedzącą bagietkę). Joanna zje bagietkę (ilustracja przedstawiająca pusty talerz).

Joanna i jej mąż będą zwiedzać Niceę (ilustracja z dwiema osobami i otwartą mapą). Joanna i jej mąż zwiedzą Niceę (ilustracja z kartką i „odhaczonymi” zabytkami z listy).

Dzięki zadaniom tego typu uczący się na bieżąco tworzą i weryfikują swoje hipotezy.

### C. WERYFIKACJA DOKONANYCH ODKRYĆ

Po refleksji nad różnicami znaczeniowymi dwóch form czasu przyszłego uczący się mogą spróbować usystematyzować swoją wiedzę dotyczącą zarówno budowy analizowanych konstrukcji, jak i ich znaczenia. W tym celu uzupełniają utworzoną wcześniej przez nauczyciela tabelę, uzupełniają także regułę i zastanawiają się nad sytuacją użycia poszczególnych form. Mogą pracować w parach lub w małych grupach, co pozwoli na twórczą wymianę spostrzeżeń, po czym następuje weryfikacja razem z nauczycielem.

Przykładowa tabela pokazuje, jak wiele pracy wymaga od nauczyciela wprowadzenie procesu indukcji i umiejętnego pokierowanie tym procesem. Zakładamy, że uczący się operują podstawowymi pojęciami gramatycznymi (czasy, typy koniugacji, aspekt, bezokolicznik) – w przypadku studentów znających język polski wyłącznie „z domu”, w jego odmianie mówionej, nie zawsze jest to oczywiste.

### D. AUTOMATYZACJA STRUKTUR

Na podstawie swoich obserwacji studenci sformułowali reguły, które potem wspólnie zaakceptowali lub odrzucili. Znajomość zasady to jednak nie wszystko – wciąż pamiętamy o tym, że studenci muszą zaplanować wyjazd na majówkę, a żeby im się to udało, konieczne jest sprawne posługiwanie się formami czasu przyszłego. Proponujemy więc ćwiczenia silnie powiązane tematycznie i leksykalnie z motywy przewodnim zajęć.

*1. Rozterki Piotrka. Wybierz poprawną formę czasownika. Piotrek jeszcze nie wie, co będzie **robić** / **zrobić** w czasie majówki. Pewnie przez cały weekend będzie **grać** / **zagrać** w gry komputerowe albo będzie **oglądać** / **obejrzeć** nowy sezon ulubionego serialu i **jeść** / **zjeść** pizzę. Może będzie **czytać** / **przeczytać** komiksy, **wstawać** / **wstać** późno i **kłaść się** / **położyć się** spać jeszcze później. A może codziennie będzie **spotykać się** / **spotkać się** z Kasią i jej przyjaciółmi?*

To ćwiczenie kieruje uwagę studentów zwłaszcza na konieczność użycia czasownika niedokonanego w formie złożonej czasu przyszłego.

**Uzupełnij tabelę czasownikami z tekstów z poprzednich ćwiczeń:**

KONIUGACJA	BEZOKOLICZNIK	CZAS PRZYSZŁY PROSTY	CZAS PRZYSZŁY ZŁOŻONY I	CZAS PRZYSZŁY ZŁOŻONY II
I -ę / -esz	Pisać	X	będę pisać	będę pisał / pisała
	Napisać	(ja)	(ja)	X
	Pójść	(ty)	X	
II -ę / -isz -ę / -ysz	Zrobić	(ty)	(ty)	(ty)
	Robić	(oni)	(oni)	(oni)
	Urządzić	(my)	X	(my)
III -m / -sz	Zagrać	(on)	(on)	(on)
	spotkać się	(ona)	(ona)	X

**Na podstawie tabeli i własnej wiedzy uzupełnij regułę słowami z ramki:**

**bezokolicznik być być przeszłym**

Jak tworzymy **czas przyszły złożony**?

czasownik \_\_\_\_\_ + \_\_\_\_\_, np. *będę robić*

**albo**

czasownik \_\_\_\_\_ + czasownik w czasie \_\_\_\_\_, np. *będziesz robił*

Jak tworzymy **czas przyszły prosty**?

Często dodaje się do czasowników prefiksy, np. \_\_\_\_\_.

Czasem potrzebny jest nowy czasownik, np. iść – \_\_\_\_\_.

**Które informacje odnoszą się do czasu przyszłego prostego (P), które do czasu przyszłego złożonego (Z), które do obu tych czasów (P+Z), a które do żadnego (X)?**

Tworzymy go od czasowników dokonanych.	P
Tworzymy go od czasowników niedokonanych.	Z
Tworzymy go od czasowników dokonanych i niedokonanych.	X
Czasowniki odmieniają się jak w czasie teraźniejszym.	P
Używamy go, gdy w przyszłości robimy coś raz.	P
Używamy go, gdy w przyszłości robimy coś wiele razy.	Z
Wyrażamy czynność, która będzie zakończona, kompletna w przyszłości.	P
Używamy go, gdy mówimy o planach na przyszłość.	P + Z

## 2. Jaka będzie pogoda w Krakowie w czasie majówki?

Nauczyciel przygotowuje ilustracje z prognozą pogody na majowy weekend, powtarza ze studentami słownictwo dotyczące pogody (*pada deszcz, świeci słońce, wieje wiatr*) i prosi ich o napisanie, jakiej pogody mogą się spodziewać mieszkańcy Krakowa (*W sobotę będzie padać deszcz* itd.).

## 3. Jak myślisz, co Kasia będzie robić w czasie deszczowej majówki?

**czytać książki, grać na komputerze, spać, gotować, sprzątać mieszkanie, oglądać telewizję**

Kolejne zadanie odnosi się do bohaterki początkowych dialogów i jej planów. Ponieważ pogoda w weekend nie zapowiada się zbyt optymistycznie, studenci muszą w parach zdecydować, czym będzie się zajmować Kasia. Nie tylko wymieniają swoje opinie i ustalają wspólną wersję, ale też utrwalają (pisemnie i ustnie) formy czasu przyszłego złożonego.

## 4. Joanna nie musi martwić się o pogodę – spędzi weekend w słonecznej Francji. Co tam zrobi?

Lista rzeczy do zrobienia – Francja

- zwiedzić Niceę;
- zobaczyć wschód słońca na plaży;
- kupić modną sukienkę i francuski берет;
- spróbować *foie gras*;
- zjeść śniadanie i wypić kawę w kawiarni w centrum;
- nauczyć się kilku słów po francusku.

W tym ćwiczeniu studenci utrwalają formy czasu przyszłego prostego na bazie historii z początku lekcji. Kontekst, powiązanie z tematem lekcji i możliwość późniejszego użycia tego typu zdań w autentycznych sytuacjach sprawiają, że nie jest to zwykły dryl językowy.

## 5. Jakie są ich plany na majówkę? Uzupełnij teksty czasownikami w odpowiedniej formie czasu przyszłego i opowiedz o planach poszczególnych osób.

A. W tym roku \_\_\_\_\_ (ja, spędzić) majówkę w Bieszczadach. Razem z bratem i dziewczyną \_\_\_\_\_ (my, pojechać) tam pociągiem. \_\_\_\_\_ (spać) w schroniskach, gdzie można spotkać wiele interesujących osób. Wczorami \_\_\_\_\_ (siedzieć) przy ognisku, a mój brat \_\_\_\_\_ (grać) na gitarze. \_\_\_\_\_ (my, zrobić) milion zdjęć dla najmłodszej siostry, która nie może jechać z nami.

B. Jestem lekarzem i w czasie majówki nie \_\_\_\_\_ (jechać/pojechać) na urlop, ale do pracy, do szpitala. Od rana \_\_\_\_\_ (rozmawiać/porozmawiać) z pacjentami i ich rodzinami. Kiedy \_\_\_\_\_ (wracać/wrócić) do domu po sobotnim dyżurze, \_\_\_\_\_ (brać/wziąć) kąpiel, \_\_\_\_\_ (jeść/zjeść) kolację i \_\_\_\_\_ (kłaść się/położyć się) spać, a w niedzielę znowu \_\_\_\_\_ (iść/pójść) do pracy.

W kolejnych ćwiczeniach następuje gradacja trudności. O ile ćwiczenia 1-5a skupiały się wyłącznie na jednym czasie, ćwiczenie nr 5b wymaga od uczących się głębszej refleksji i wyboru odpowiedniej formy aspektowej czasownika. Następnie studenci dokonują transformacji tekstu i opowiadają sobie w parach o jego bohaterach w trzeciej osobie liczby pojedynczej. Teksty wciąż są związane z tematem zajęć.

Wykonanie i sprawdzenie takiej ilości ćwiczeń i zadań powinno pozwolić studentom na przejście do wykonania zadania głównego, czyli zaplanowania wyjazdu na majówkę.

## REALIZACJA ZADANIA:

### E. SWOBODNE UŻYCIĘ JĘZYKA

Nauczyciel dzieli grupę na trzyosobowe podgrupy. Ich zadaniem jest teraz zaplanowanie wyjazdu na majówkę – w skład tego planowania wchodzi szereg decyzji do podjęcia: uczniowie muszą bowiem ustalić, dokąd chcą pojechać (na podstawie prognozy pogody i własnych preferencji dotyczących spędzania czasu wolnego), jakim środkiem transportu, muszą także podzielić obowiązki przed wyjazdem. Najpierw sprawdzają prognozę pogody w czterech miejscach: nauczyciel wręcza każdemu uczniowi fragment prognozy pogody na majówkę (nad morzem, w górach, nad jeziorem i w mieście). Każdy uczeń poznaje prognozę pogody tylko na dany dzień, ich zadaniem jest więc ustalenie, gdzie i kiedy pogoda będzie najładniejsza, czyli dokąd warto jechać. Czynią to przez zadawanie pytań, np. *Jaka będzie pogoda w piątek w górach? Czy w sobotę na Mazurach będzie świeciło słońce?* i odpowiadanie na nie w czasie przyszłym.

Następnie każdy uczeń wypełnia ankietę dotyczącą sposobów spędzania majówki, po czym wszyscy wymieniają się informacjami, zadając sobie pytania: *Co będziesz robić w czasie majówki?* Podsumowaniem tego ćwiczenia są krótkie wypowiedzi uczniów: *Chcę jechać nad morze. Będziemy tam pływać i spacerować.*

CO BĘDZIESZ ROBIĆ W CZASIE MAJÓWKI?

	Ja		
kąpać się w wodzie			
zwiedzać miasto			
spacerować			
wędrować po górach			
podziwiać krajobrazy			
chodzić do muzeum			
imprezować			
odpoczywać			
jeździć na rowerze			
leżeć na plaży			
spać w namiocie			
spać w hostelu			
spać w domku			
inne			

Uczniowie zastanawiają się także, co jeszcze można zrobić w danym miejscu, jakie atrakcje ono oferuje. W razie potrzeby mogą skorzystać z Internetu.

Kolejnym problemem, z jakim muszą zmierzyć się uczniowie, jest transport. Dysponują dostępem do Internetu oraz mapkami Polski z prognozą pogody i na tej podstawie mogą ocenić, ile czasu zajmie im podróż, czym pojadą w dane miejsce. Muszą także ustalić, kiedy wyjadą i kiedy wrócą do Krakowa.

Po tych rozważaniach i po wzięciu pod uwagę wszystkich czynników uczniowie powinni podjąć ostateczną decyzję dotyczącą miejsca wyjazdu. Być może nie będzie to łatwe, ponieważ każda osoba z grupy będzie chciała jechać gdzie indziej, jednak najważniejszy jest kompromis. Podczas „negocjacji” uczniowie kulturalnie wyrażają swoje opinie, np. *Uważam, że powinniśmy pojechać do Bydgoszczy, bo będzie tam piękna pogoda. Będziemy zwiedzać miasto i odpoczywać.* Celem tego zadania jest rozwijanie sprawności mówienia oraz umiejętności argumentacji i negocjacji.

Następnym krokiem jest sformułowanie listy zadań dla każdego uczestnika wyjazdu. Ważne, by studentom udało się podzielić obowiązki. W ten sposób rozwijają sprawność mówienia, a także wykorzystują czas przyszły prosty.

*Kto zarezerwuje bilety? Kto zarezerwuje noclegi? Kto kupi lub wydrukuje mapę? Kto weźmie aparat? Kto weźmie ze sobą apteczkę?*

Inne: \_\_\_\_\_

Po wszystkich ustaleniach uczniowie prezentują rezultaty na forum. Opowiadają więc o tym, dokąd pojadą, czym pojadą, co będą tam robić i kto będzie odpowiedzialny za jakie działanie organizacyjne. Ich prezentacja może też przybrać inną formę – gazetki czy reportaży z przygotowań do podróży. Wszystko zależy od kreatywności nauczyciela i grupy – ważne jest jednak, by już na początku sprecyzować swoje oczekiwania wobec ostatecznego rezultatu pracy studentów.

ETAP PO REALIZACJI ZADANIA:

**F. EWALUACJA**

W ramach ewaluacji nauczyciel omawia ze studentami ich prezentacje: studenci opisują proces ich tworzenia (jakie ewentualne trudności napotkali studenci, jak je rozwiązali, co sprawiło im najwięcej radości w trakcie pracy, jak układała się współpraca w grupach, z czego są najbardziej zadowoleni) i wrażenia dotyczące projektów pozostałych grup.

W razie potrzeby następuje powrót do problematycznych kwestii językowych, nauczyciel może zwrócić uwagę na błędy, które pojawiły się w prezentacjach studentów, i jeszcze raz omówić i przećwiczyć ze studentami trudniejsze zagadnienia.

Inną formą ewaluacji może być także zadanie studentom pracy domowej, takiej jak na przykład opisanie wymarzonej majówki.

*Jak będzie wyglądać najlepsza majówka w Twoim życiu? Napisz, co będziesz robić i co zrobisz, a także czego nie będziesz robić i czego nie zrobisz (ok. 10 zdań).*

**Podsumowanie**

Nie ulega wątpliwości, że gramatyka musi znaleźć swoje stałe miejsce w nowoczesnych metodach i podejściach do nauczania języka polskiego jako obcego. Chociaż nie możemy jednoznacznie opowiedzieć się za wykorzystaniem w tym celu modelu dedukcyjnego lub indukcyjnego (oba te rozwiązania mają swoje wady i zalety), widzimy wyraźnie, że stosowanie indukcji w nauczaniu gramatyki może być wyjątkowo korzystne: pozwala zapamiętać na dłużej opanowany materiał i rozwija zdolności uczących się (myślenie krytyczne, poszukiwanie analogii w języku), zaś indukcja wkomponowana w realizację realnych zadań „z życia wziętych” pozwala uczącemu się nie tylko na samodzielne odkrywanie, ale i na szybkie testowanie reguł rządzących językiem.



ZAŁĄCZNIK 1. MATERIAŁY DLA UCZNIÓW

(link dostępny w elektronicznej wersji artykułu)

## BIBLIOGRAFIA

- Decoo, W. (1996) The Induction-Deduction Opposition: Ambiguities and Complexities of the Didactic Reality. W: *International Review of Applied Linguistics*, t. 34, nr 2, 95-118.
- Ellis, R. (2002) Does Form-focused Instruction Affect the Acquisition of Implicit Knowledge? W: *Studies in Second Language Acquisition*, nr 24, 223-236.
- Ellis, R. (2006) Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. W: *TESOL Quarterly*, t. 40, nr 1, 83-107.
- Erlam, R. (2003) The Effects of Deductive and Inductive Instruction on the Acquisition of Direct Object Pronouns in French as a Second Language. W: *The Modern Journal*, nr 78, 242-260.
- Germain, C., Séguin, H. (1998) *Le point sur la grammaire*. Paris: Clé International.
- Gołąb-Meyer, Z. (1996) Wkład psychologii w rozwiązywanie problemów dydaktycznych. W: *Foton. Zeszyt dydaktyczny IF UJ*, nr 43.
- Herron, C., Tomasello, M. (1992) Acquiring Grammatical Structures by Guided Induction. W: *The French Review*, nr 65, 708-718.
- Janowska, I. (2011) *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Janowska, I. (2013) Motywacyjna rola zadań w nauczaniu i uczeniu się języka obcego. W: *Języki Obce w Szkole* nr 3, 40-45.
- Janowska, I., Rabiej, A. (2014) Zadanie jako forma wspierania refleksyjnego nauczania gramatyki. W: *Neofilolog*, nr 43(2), 235-247.
- Komorowska, H. (1999) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Martin, O. (2010) Induction-déduction. W: S. Paugam (red.) *Les 100 mots de la sociologie*. Paris: Presses universitaires de France, 13-14.
- Nunan, D. (2004) *Task-Based Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Shaffer, C. (1989) A Comparison of Inductive and Deductive Approaches to Teaching Foreign Languages. W: *The Modern Language Journal*, t. 73, nr 4, 395-403.
- Vincent, E., Dezutter, O., Lefrançois, P. (2013) Enseigner la grammaire selon une approche inductive ou déductive? W: *Québec français*, nr 170, 93-94.
- Zimbardo, P., Gerrig, R. (1999) *Psychologia i życie*. Warszawa: PWN.

**MICHALINA KNYŚ** Doktorantka Wydziału Polonistyki UJ, lektor języka polskiego na uniwersytecie Paris-Sorbonne. Współpracuje z École Nova Polska w Paryżu, gdzie prowadzi zajęcia z języka polskiego jako obcego dla najmłodszych. Jej zainteresowania naukowe obejmują metodykę nauczania podsystemów języka w kontekście podejścia ukierunkowanego na działanie, preparację materiałów glottodydaktycznych i gramatykę opisową języka polskiego.

1 Podstawowymi metodami pracy lekcyjnej w obrębie podejścia ukierunkowanego na działanie są: podejście zadaniowe (oparte na wykonywaniu zadań), podejście kompetencyjne i podejście projektowe (zob. Janowska 2013:40).

2 „Indukcja to proces, który prowadzi od szczegółu do ogółu, to znaczy najpierw zachodzi rzeczywiste użycie języka, z którego „wyłonią się” wzory i uogólnienia. Dedukcja jest rozumiana jako proces, który prowadzi od ogółu do szczegółu, od świadomie sformułowanych zasad do ich zastosowania w języku.”

# Wizualizacja zjawisk gramatycznych jako propozycja dydaktyczna wspierająca naukę języka obcego (na przykładzie języka francuskiego i włoskiego)

KATARZYNA  
KWAPISZ-OSADNIK

System nauczania języków obcych oparty tylko na aktywności lewej półkuli mózgu zmniejsza efektywność uczenia się. Wizualizacja zjawisk gramatycznych to propozycja szybszego (całościowego) zrozumienia i zapamiętania reguł, ponieważ zasada się na aktywności obu półkul i na wykorzystaniu naturalnych zdolności poznawczych człowieka (obrazowanie).

## Wprowadzenie

Od momentu, kiedy człowiek zaczął zdawać sobie sprawę z ograniczeń własnego intelektu, pamięci oraz zmysłów, próbował szukać rozwiązań, aby zmotywować się do pracy, która przy najmniejszym wysiłku przyniosłaby najwięcej wymiernych efektów. Kiedy stało się oczywiste, że znajomość języków obcych stanowi gwarancję lepszej ścieżki rozwojowej i zawodowej człowieka, wzrosło zapotrzebowanie na takie metody, techniki czy ćwiczenia, które znacznie wpłynęłyby na efektywność zajęć i tempo nauczania/uczenia się. Doświadczony nauczyciel języka obcego wie, że na sukces dydaktyczny składa się wiele różnych czynników, np. liczba uczniów w grupie, ich wcześniejsze doświadczenia szkolne, osobowość nauczyciela, liczba godzin lekcyjnych. Wie także, że nie można polegać na jednej metodzie, ale trzeba spróbować stworzyć własny (autorski) system pracy z grupą w oparciu o możliwości poznawcze uczniów, mając na uwadze również ich zainteresowania, potrzeby i przyjemność uczenia się.

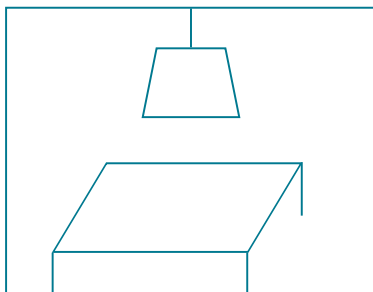
Niniejszy artykuł ma na celu zwrócenie uwagi na kilka podstawowych zdolności poznawczych człowieka, które mogą stać się pożądanym wsparciem w procesie glottodydaktycznym. Z jednej strony, pomogą one wypracować właściwą postawę nauczyciela, co w konsekwencji pozwoli skorygować podejście ucznia do nauki języka obcego; z drugiej zaś strony – znajomość podstaw funkcjonowania pamięci oraz mózgu powinno przyczynić się do

zwiększenia skuteczności nauczania. Dlatego pierwsza część niniejszego artykułu poświęcona jest wyjaśnieniu, do jakich procesów poznawczych i aspektów aktywności pamięci i mózgu można się odwoływać w celu skorygowania postawy nauczyciela. W drugiej części omówione są założenia i cele projektu zwizualizowanej gramatyki, wraz z kilkoma sprawdzonymi przykładami z języka francuskiego (użycie czasów gramatycznych) i włoskiego (funkcjonowanie przyimków *da* i *con*). Część trzecia, ostatnia, zawiera refleksje na temat perspektyw badawczych, wyzwań i dylematów współczesnej glottodydaktyki.

## Mózg i pamięć wobec procesów poznawczych ucznia

Wzmożona praca mózgu i pamięci następuje wtedy, gdy budowanie relacji z uczniem rozpoczynamy od zaciekania go. Mózg, podobnie jak jego właściciel, uwielbia rutynę, ponieważ czuje się pewnie i bezpiecznie w sytuacjach przewidywalnych. Poza tym, nie wymagają one żadnego wysiłku intelektualnego. Kiedy jednak nauczyciel zaczyna opowiadać o języku (o gramatyce) jak o przejściu na drugą stronę lustra, czyli w kategoriach z *Alicji w Krainie Czarów*, uczeń zaczyna się przysłuchiwać, ponieważ zwykle nikt wcześniej nie pokazał mu, że jakakolwiek nauka, w tym nauka języka obcego, może być szczególnym impulsem do zmiany fałszywego obrazu szkoły, niechętnego

nastawienia do nauki i negatywnych przyzwyczajeń szkolnych. Zatem pierwsza zasada dydaktyczna brzmi: zerwij z rutyną i uprzedzeniami! Od samego początku uczeń powinien zdawać sobie sprawę, że język to dar, który nie ogranicza się jedynie do możliwości wypowiedzania zdań. Język to nasza wiedza o świecie, to odbicie naszych myśli, to identyfikator, który podkreśla naszą niepowtarzalność i świadczy o naszej przynależności do kultury i społeczeństwa. Język to intersubiektywna wizja świata. Proponuję sięgnąć do przykładu Langackera (Tabakowska 1995:56) i naszkicować na tablicy prosty rysunek.



Należy poprosić uczniów, żeby napisali w jednym zdaniu, co widzą. Jakie jest ich zdumienie, kiedy uświadamiają sobie różnorodność sposobów postrzegania tego samego fragmentu rzeczywistości: „stół i lampa”, „lampa nad stołem”, „stół pod lampą”, „pokój” itd., która wyrażana jest właśnie w języku. W ten sposób przygotowujemy uczniów do pracy ze świadomością, że język bierze udział w procesie obrazowania, które rozumiemy, za Langackerem (1987, 1993, 2009), jako umiejętność poznawczą, polegającą na konstruowaniu sceny, czyli przedstawieniu pewnej sytuacji na różne sposoby za pomocą środków językowych i obrazów, na potrzeby myślenia oraz wyrażania myśli (Tabakowska 2000). A zatem przyjmujemy, że pewna część naszej wiedzy o świecie przybiera postać mniej lub bardziej ikonizowaną i zostaje zmagazynowana w pamięci długotrwałej (Sheppard i Metzler 1971, Johnson-Laird 1983, Darras 1998). Taki obrazowy sposób ujmowania informacji jest ważny w procesie glottodydaktycznym, gdyż umożliwia całościowe i relacyjne zapamiętanie danych (Buzan 2014).

Jeśli chodzi o funkcjonowanie mózgu, system edukacji bazuje na lewej półkuli, odwołując się do rewolucyjnych odkryć sprzed lat, a mianowicie do przekonania, że lewa półkula jest naukowa, analityczna i językowa, natomiast prawa półkula jest artystyczna, przestrzenna, syntetyczna. Tymczasem kolejne badania potwierdziły aktywność prawej półkuli w przetwarzaniu nie tylko danych o świecie, ale też danych językowych (De Bono 1970, Rico

1983, Buzan 1998, Spitzer 2007). Prawa półkula odpowiada bowiem między innymi za rozumienie treści implicytnych, za elementy prozodyczne, za całościowe rozumienie tekstów i dyskursów, za rozumienie rzeczowników konkretnych, za identyfikację i rozróżnianie samogłosek, czy w końcu za kierunek czytania. Rezygnacja z linearnego przetwarzania danych na korzyść wprowadzenia rysunków, mniej lub bardziej schematycznych, pozwoli aktywować obie półkule, a tym samym wpłynąć na efektywność nauki. A zatem druga zasada dydaktyczna brzmi: aktywuj obie półkule mózgu w procesie dydaktycznym!

Niebagatelna jest również świadomość fazowości pracy mózgu. Mając świadomość, że te same cykle sprawują kontrolę nad dominacją aktywności półkul w rytmie 24-godzinnym i w rytmie 90-minutowym (a lekcja trwa 45 minut), należy pamiętać, że mózg ucznia nie może pozostać przez cały czas trwania lekcji w stanie koncentracji i aktywności lewej półkuli. Moment przejścia pomiędzy szybszym i wolniejszym rytmem pracy mózgu związany jest ze wzrostem aktywności prawej półkuli, charakterystycznej dla snu (Neville 2009), i dlatego pojawia się skłonność do fantazjowania, patrzenia w okno czy ziewania. Jednak mózg jest nadal aktywny, informacje są przetwarzane, choć w sposób mniej kontrolowany. Dlatego trzecia zasada dydaktyczna brzmi: nie karć ucznia, kiedy sprawia wrażenie nieskupionego na temacie lekcji! Ważne, że jest, że chłonie treści i że jego mózg je przetwarza.

Podsumowując tę część wywodu, trzeba zdecydowanie podkreślić rolę następujących procesów poznawczych w procesie glottodydaktycznym:

#### 1. OBRAZOWANIE JAKO PROCES PRZETWARZANIA DANYCH ZAKOTWICZONY W JĘZYKU ORAZ JAKO ŚRODEK MAGAZYNOWANIA INFORMACJI W PAMIĘCI, W TYM INFORMACJI O JĘZYKU OBCYM.

Wykorzystanie tej naturalnej zdolności człowieka w nauczaniu języka obcego prowadzi do całościowego i relacyjnego ujmowania zjawisk gramatycznych (widząc ikonizowany schemat, uczeń intuicyjnie dostrzega różne użycia danej kategorii gramatycznej), umożliwia szybszy dostęp do danych (uczeń z łatwością wydobywa użycia adekwatne do danej sytuacji komunikacyjnej) oraz ułatwia modyfikację schematu w miarę wprowadzania nowych informacji.

#### 2. SELEKTYWNOŚĆ INFORMACJI W OPARCIU O AKTYWNOŚĆ MÓZGU JAKO GŁÓWNA PRZESZKODA W EFEKTYWNYM UCZENIU SIĘ.

Fazowość pracy mózgu w ciągu jednostki lekcyjnej (pobudzenie, koncentracja, fantazjowanie, sen), a także

nastawienie na rutynę (na lekcji nic ciekawego nie może się wydarzyć) należy umiejętnie wykorzystać, łamiąc szkolne przyzwyczajenia i utrwalone myślenie o nauce, np. wprowadzić opowieść lub opowieści o języku: o jego pochodzeniu, funkcjach, o różnych wizjach języka (język jako mentalny byt, jako sposób zachowania, jako odbicie naszych myśli, jako instynkt, jako funkcja mózgu, jako logiczny mechanizm itp.). Często posługuję się porównaniem zajęć z gramatyki do Alicji w Krainie Czarów, która przechodzi na drugą stronę lustra, oraz o różnych wizjach świata zawartych w języku, np. wyjaśniamy rolę kategorii *subjonctif*, której nie ma w języku polskim, a która służy do wyrażania dystansu mówiącego wobec prawdziwości treści wypowiedzenia. Odnosząc występowanie tej kategorii w języku do zachowań kulturowych, można wskazać typową francuską rezerwę przed podjęciem decyzji lub przerwaniem jej na kogoś innego, można też wspomnieć o linii Maginota. Dobrze jest wprowadzić ćwiczenia oparte na aktywności obu półkul (np. można poprosić o narysowanie omawianych wcześniej zdań w czasach przeszłych lub zapytać, jakiego koloru jest np. przyimek *de*), jak również wprowadzić kontrolowaną swobodę badawczą (nauczyciel staje się przewodnikiem, prowadząc ucznia do wniosków i systematyzacji wiedzy).

### Projekt gramatyki zwizualizowanej

Projekt gramatyki zwizualizowanej, który prezentuję, ma dwa podstawowe źródła naukowe: językoznawstwo kognitywne i badania psycholingwistyczne nad uczeniem się i pamięcią, oraz źródło praktyczne, bowiem odnosi się do mojego wieloletniego doświadczenia dydaktycznego, które obejmuje nie tylko przedmioty wchodzące w zakres tzw. praktycznej nauki języka obcego (w tym kilkuletnia praca w liceum), ale też przedmioty teoretyczne z językoznawstwa. Projekt nawiązuje również do koncepcji map mentalnych T. Buzana (1998). Mapy myśli to wyobrażeniowe odwzorowanie struktur naszej wiedzy o świecie, w tym wiedzy językowej i wiedzy o języku. Charakteryzują się różnym stopniem schematyzacji, są selektywne, zhierarchizowane oraz dynamiczne (podlegają modyfikacjom). Dają całościowy ogłęd funkcjonowania poszczególnych kategorii. Mapy myśli to sposób na porządkowanie wiedzy, na rozumienie związków między pojęciami, a także na szybsze zapamiętanie poznawanych treści.

Koncepcja map myśli jest ściśle związana z aktywnością naszej pamięci, gdzie przechowywanie danych ma postać zdań, obrazów lub scen i scenariuszy (Kwapisz-Osadnik 2010). Dlatego niewykorzystanie naturalnego potencjału poznawczego człowieka w procesie

glottodydaktycznym stanowi przeszkodę w skutecznym i efektywnym nauczaniu i uczeniu się, ale za to otwiera przestrzeń do realizacji projektu gramatyki zwizualizowanej, który zakłada ikoniczną (obrazkową) koncepcję opisu języka, a nauczanie gramatyki opiera na rekonstrukcji mniej lub bardziej schematycznych reprezentacji poszczególnych kategorii języka. Inaczej mówiąc, rezygnujemy z linearnego, wypunktowanego podawania reguł, począwszy od użyć prototypowych, a proponujemy całościowy schemat, zawierający wszystkie wartości i użycia danej kategorii. Nauczyciel inspirował ucznia poprzez stawianie nietypowych pytań, np. co przeżył Francuz, jeśli powiedział: *Je suis content que Pierre soit parti?* Czy Pierre rzeczywiście wyjechał? Dlaczego Francuz powie: *Je vais en Pologne*, ale *Je vais à Cracovie?* A dlaczego Polak jedzie do Francji i do Krakowa? Co widzi Włoch, kiedy mówi: *Una ragazza dai capelli rossi?* Czy widzi co innego, mówiąc: *Una ragazza con i capelli rossi?*

W ten sposób nauczanie gramatyki staje się kreatywne, różnorodne, dynamiczne (nierutynowe i aktywne) i wielokulturowe (poprzez kategorie języka wyjaśniając różnice kulturowe).

Zrozumienie funkcjonowania danej kategorii gramatycznej to pierwszy etap procesu glottodydaktycznego. Drugim etapem jest automatyzacja form i ich użyć we właściwym kontekście. W tym celu istotne jest tradycyjne odpytywanie z form oraz duża ilość ćwiczeń, bo jedynie przez powtarzanie możliwe jest utrwalenie i swobodne wydobywanie z pamięci właściwych danych w podobnych kontekstach zdaniowych i sytuacyjnych. Można zastosować pewne techniki pochodzące z metod niekonwencjonalnych, np. odwrócić uwagę od najważniejszych treści (sugestopedia), wymyślić rymowaną, poprosić o narysowanie sceny czy też mierzyć czas odpowiedzi albo zaproponować zawody na czas na znajomość form i/lub użyć. Podsumowując omówienie projektu gramatyki zwizualizowanej, należy podkreślić, że:

1. Projekt wywodzi się z zainteresowania badaniami nad procesami poznawczymi, zwłaszcza nad rolą obrazowania (ikoniczny zapis informacji) w przetwarzaniu danych percepcyjnych i językowych.
2. Projekt wykorzystuje naturalną aktywność mózgu i pamięci w procesach poznawczych, takich jak holistyczne postrzeganie rzeczywistości, prototypowe organizowanie danych, zdolność do schematyzacji.
3. Projekt ma charakter dynamiczny, operatywny, relacyjny i wielokulturowy; ma rozwijać kreatywność ucznia, ma uczyć podejmować decyzje i rozwiązywać problemy, a przy okazji ożywiać jego zainteresowanie nauką języków obcych.



4. Jest to koncepcja graficznego opisu kategorii języka (Kwapisz-Osadnik 2008).
5. Jest to propozycja dla nauczycieli, którzy nie boją się wyzwań i którzy chętnie podejmą się zmiany negatywnego nastawienia do nauki, zwłaszcza do nauki gramatyki.
6. Każdy rzeczywiście nowy projekt rodzi kontrowersje i wzbudza wątpliwości, gdyż zwykle stawia wymagania i w konsekwencji bywa odrzucany przez grono doświadczonych specjalistów z danej dziedziny. Dlatego ważny jest entuzjazm, stanowczość oraz wiara w atrakcyjność i skuteczność takiej formy przekazywania wiedzy o języku.

W kolejnej części proponuję prezentację dwóch konkretnych przykładów zastosowania tej koncepcji w nauczaniu gramatyki języka francuskiego (tryb warunkowy) i języka włoskiego (przyimek *da*). Ograniczam się jednak do schematów omawianych kategorii oraz do kilku uwag wyjaśniających i wskazówek ogólnych, ponieważ pełne opracowanie poszczególnych kategorii było już tematem kilku moich artykułów (zob. na temat kategorii czasownika (Kwapisz-Osadnik 2008a), francuskiego czasu teraźniejszego (Kwapisz-Osadnik 2010a), francuskiego trybu *subjonctif* (Kwapisz-Osadnik 2010b), francuskich czasów przeszłych (Kwapisz-Osadnik 2003), włoskich przyimków (Kwapisz-Osadnik 2013), włoskiego czasu *passato prossimo* (Kwapisz-Osadnik 2005)).

### Analiza przypadków

#### FRANCUSKI TRYB WARUNKOWY (*LE CONDITIONNEL*)

Zacznijmy od podstawowej cechy trybu warunkowego w języku francuskim: każde użycie trybu warunkowego zakłada istnienie pewnego warunku, który niekoniecznie musi być wyrażony. Innymi słowy, musi zostać spełniony jakiś warunek, aby treść zdania w trybie warunkowym uznać za prawdziwą, np. w zdaniu *Je voudrais te demander une faveur*, użycie formy w trybie warunkowym presuponuje istnienie jakiegoś *jeśli* (jeśli mogę, jeśli ci to nie przeszkadza, jeśli cię tym nie obrażę itd.).

Analiza wszystkich użyć trybu warunkowego prowadzi do wyróżnienia następujących wartości:

1. Wartość wyrażania sytuacji przyszłych w przeszłości; np. *Jacques pensait: viendrait-elle le voir bientôt?*; *Marc espérait que Marie reviendrait.*; *Charles croyait qu'Emma lui serait fidèle.*

Tryb warunkowy wydaje się logiczny, zważywszy że zakłada on wystąpienie pewnych okoliczności, które mogły zakłócić realizację sytuacji, ale nie wystąpiły, stąd sytuacja niejako jest skonceptualizowana jako dokonana (bo w przeszłości), a zatem pozbawiona

wartości prospektywnej, która jest charakterystyczna dla czasu przyszłego *futur simple*.

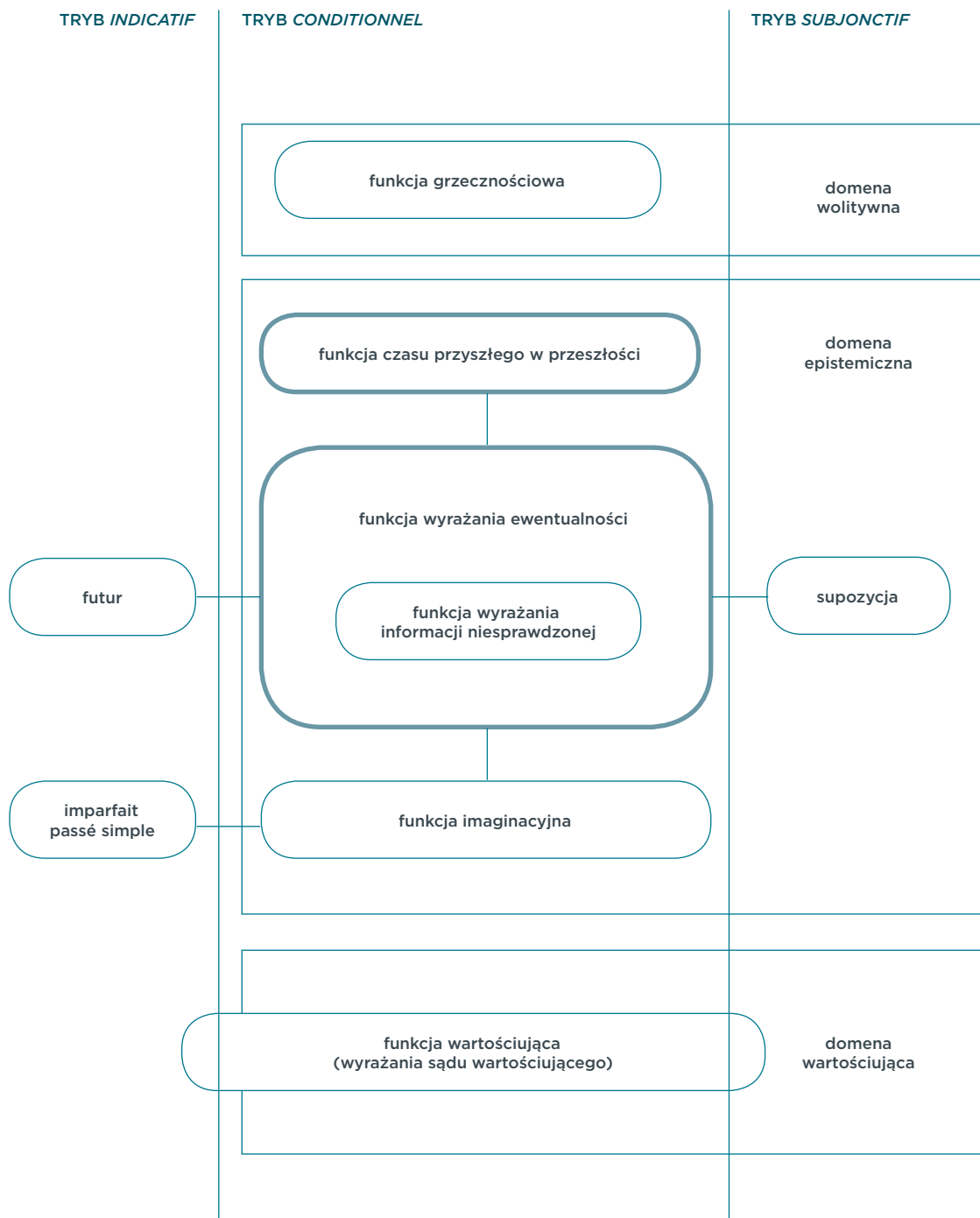
2. Wartość wyrażania zdarzeń ewentualnych, tzn. takich, które mogą się wydarzyć pod pewnym warunkiem, niekoniecznie wypowiedzianym, np. *Si j'avais de l'argent, j'achèterais une grande maison*; *Je pourrais t'aider (si tu me le demandais)*, oraz takich, które się nie wydarzyły, ale mogły się wydarzyć, gdyby określone warunki zostały spełnione (kontrfaktywność), np. *Si j'avais su, j'aurais pu t'aider*; *Mais je t'aurais téléphoné (si tu me l'avais demandé)*.
3. Wartość wyrażania zdarzeń niesprawdzonych lub niepotwierdzonych (traktuję tę funkcję jako szczególnie przypadek wyrażania zdarzeń ewentualnych), np. *Les troupes feraient route vers la frontière du Sud-Ouest*; *Le président serait bien accueilli par B. Obama*; *Le ministre aurait déclaré qu'il n'était pas question de négocier*.
4. Wartość imaginacyjna, kiedy lokutor wyobraża sobie coś (gdyby to była prawda, to ...), np. *On serait dans une île déserte*; *Je terminerais mon roman et je serais riche*; *Poirot discernait dans le ton les regrets d'un homme navré de manquer de personnalité, observation dont le bien-fondé lui semblait incontestable: Meredith Blake ne convaincrat jamais personne. On l'écouterait généralement avec indulgence, mais toujours on négligerait des avis auxquels il ne savait donner de poids*.
5. Wartość osłabienia wypowiedzi, np. *Pourriez-vous me passer du sel?*; *Je voudrais vous parler*; *J'aimerais vous dire combien je vous suis reconnaissant*; *Excusez-moi, auriez-vous du feu?*; *Vous n'auriez pas vu mon chat?*

Poprzez założenie istnienia warunku, który musi być spełniony, żeby treść zdania w trybie warunkowym została uznana za prawdziwą (*jeśli nie sprawi ci to kłopotu, jeśli znajdziesz dla mnie czas, jeśli możesz mnie wysłuchać* itd.), tryb warunkowy zaczął spełniać tzw. funkcję grzecznościową: grzeczność zakłada pewien dystans między tym, co wypowiedziane, a realizacją treści, stąd istnienie warunków, które muszą być spełnione, aby treść została uznana za prawdziwą.

6. Wartość wyrażania osądu, np. *Il faudrait encore travailler*; *Mais tu devrais disparaître sans laisser de traces*; *Je n'aurais pas dû faire cela*.

Wyrażanie osądu w trybie warunkowym na temat rzeczywistości ma charakter hipotetyczny w tym sensie, że mówimy o sytuacji, która się nie wydarzyła z powodu założenia pewnych warunków koniecznych, aby treść została uznana za prawdziwą przez lokutora.

RYSUNEK 1. Schemat wartości trybu warunkowego w języku francuskim (Kwapisz-Osadnik 2008b:155)



Proponowany schemat wartości trybu warunkowego miałby taką postać, jak pokazano to na Rysunku 1.

Zaprezentowany schemat jest opracowany jako pomoc dla nauczyciela, który czuwa nad kompletnością schematów tworzonych przez uczniów. Samodzielna praca ucznia nad zgłębieniem istoty funkcjonowania trybu warunkowego, jak również ikoniczny zapis danych przyczynią się do holistycznego zapamiętania materiału oraz do szybszego dostępu do poszczególnych wartości i użyć, co w konsekwencji wpłynie na lepsze posługiwanie się językiem.

Należy zwrócić uwagę na to, że schemat zawiera wszystkie tryby, tak bowiem łatwiej opisać rolę kategorii trybu w języku i pokazać uczniom, czym różni się ich funkcjonowanie na poziomie konceptualizacji rzeczywistości. Tryb jest kategorią informującą o postawie mówiącego wobec wypowiedzanej treści, stąd wyróżnione zostały trzy domeny, tj. domena wolitywna (mówiący czegoś chce), domena epistemiczna (mówiący bierze odpowiedzialność za prawdziwość wypowiedzanej treści albo się do tego dystansuje), domena wartościująca (mówiący niejako poddaje ocenie sytuację wyrażoną w zdaniu).

Użycie trybu oznajmującego zakłada prawdziwość treści zdania bez względu na to, czy jest ona hipotetyczna, czy nie. Inaczej mówiąc, lokutor konstruuje scenę, w której treść uznana jest za jedyną rzeczywistą w przeszłości, w teraźniejszości lub w przyszłości. Tryb *subjonctif* służy do zawieszania prawdziwości treści zdania, nawet jeśli lokutor wie, że treść jest prawdziwa, tak jak w zdaniu *Je regrette que Sophie soit partie*. Wypowiadając podobne zdanie, lokutor informuje o swoich uczuciach wobec jakiegoś faktu, w tym wypadku chodzi o wyjazd Sophie, jednak sam wyjazd nie jest istotny. Gdyby był – prawdopodobnie wypowiedź miałaby inną postać, np. *Sophie est partie et je le regrette*.

Tryb warunkowy umieszczony jest pomiędzy trybem oznajmującym a trybem *subjonctif*, bowiem lokutor bierze odpowiedzialność za prawdziwość treści (tryb oznajmujący), ale pod warunkiem spełnienia się pewnych okoliczności, nawet jeśli wiadomo, że już jest to niemożliwe (kontrafaktywność).

#### WŁOSKI PRZYIMEK DA

Przyimek ten sprawia uczącym się wiele kłopotów, ponieważ należy do przyimków abstrakcyjnych, czyli takich, które nie zawierają żadnej treści i właściwie bezkontekstowo nie można się domyślić jego funkcji. Poza tym, jest specyficzny dla języka włoskiego, nie ma na przykład odpowiednika w języku francuskim, co znacznie ułatwiłoby zrozumienie jego funkcjonowania.

Tradycyjna analiza przyimka *da* obejmuje linearne wymienienie wszystkich jego funkcji (nazwy poszczególnych części zdania oraz typ zdania podrzędnego są literalnie tłumaczone na język polski, dlatego nie należy doszukiwać się odpowiedniości terminologicznej):

1. Funkcja sprawcy (*il messaggio è stato scritto da Marco*).
2. Funkcja dopełnienia miejsca (*andare da Marco, stare da Maria, uscire dall'ufficio, essere a pochi metri dal porto*).
3. Funkcja dopełnienia czasu (*da Natale*).
4. Funkcja orzecznika (*parlare da padre*).
5. Funkcja dopełnienia pochodzenia (*Leonardo da Vinci, venire da Roma*).
6. Funkcja dopełnienia oddalenia/separacji (*liberarsi dagli amici, staccarsi dai genitori*).
7. Funkcja dopełnienia celu (*una canna da pesca, una sala da pranzo*).
8. Funkcja dopełnienia ilości (*una macchina da 2000 euro*).
9. Funkcja dopełnienia jakości (*una ragazza dagli occhi azzurri*).
10. Funkcja dopełnienia sposobu (*trattare qualcuno da scemo, fare da guida, uscire dalla porta posteriore*).
11. Funkcja dopełnienia przyczyny (*tremare dal freddo*).
12. Funkcja dopełnienia ograniczenia (*cieco da un occhio, sordo da un orecchio*).

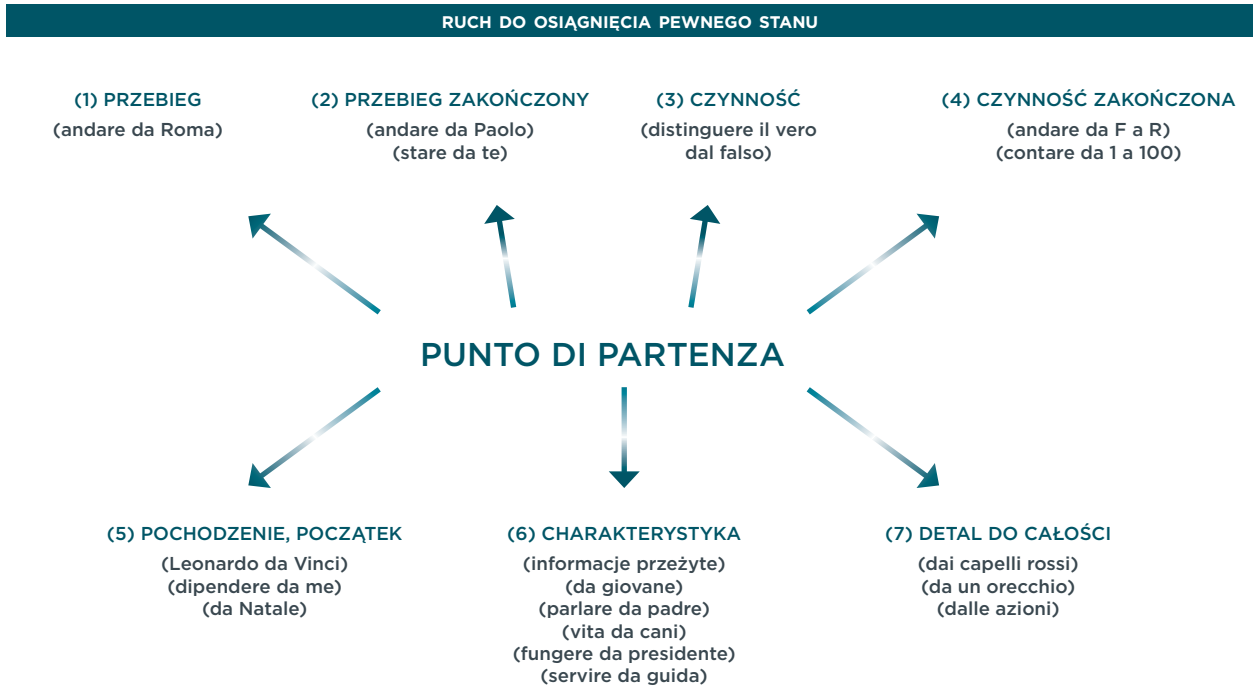
Poza tym, przyimek *da* wprowadza zdania podrzędne implicytne skutku (*essere stanco da non poter stare in piedi*) i celu (*dare qualcosa da mangiare*). Stanowi też część różnych wyrażeń przysłówkowych (*da una parte... dall'altra, da lontano, da parte*) i przyimkowych (*fuori da, eccetto da, fin da*).

Ujęcie wszystkich wartości w schemat wydaje się bardziej czytelne i łatwiejsze do zapamiętania (por. Rysunek 2.).

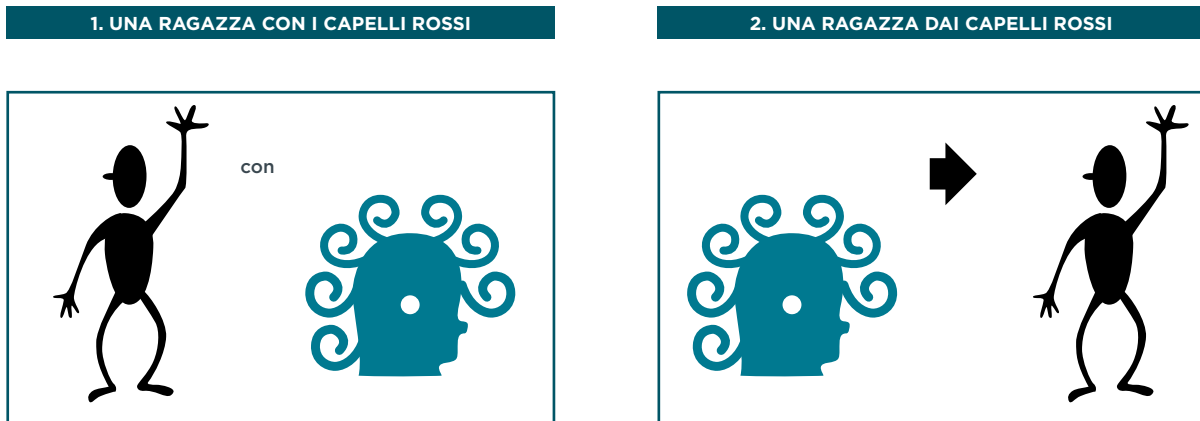
Dokładna analiza wszystkich użyć przyimka *da* pozwoliła wyłonić cechę wspólną, a mianowicie to, że przyimek *da* zawsze stanowi punkt początkowy wszelkiej konceptualizacji, która polega na pewnym ruchu fizycznym lub mentalnym między dwoma obiektami w relacji.

Cechę tę można wyjaśnić na podstawie dwóch wyrażeń z różnymi przyimkami (Kwapisz-Osadnik 2013): *Una ragazza dai capelli rossi* i *Una ragazza con i capelli rossi*. Użycie przyimka *da* byłoby językowym wskaźnikiem, że początkiem obrazowania są rude włosy, które mentalnie prowadzą do całej postaci dziewczyny (mówiący postrzega najpierw rude włosy, a potem dziewczynę w całości), natomiast w przypadku przyimka *con*, postrzegana jest dziewczyna, która ma rude włosy (z rudymi włosami) (por. Rysunek 3.).

RYSUNEK 2. Schemat wartości włoskiego przyimka *da*



RYSUNEK 3.



Różnica, jakkolwiek subtelna, jest możliwa do wychwycenia jedynie na poziomie języka, poprzez użycie innych przymków, bo choć postrzegamy w każdym przypadku rudowłosą dziewczynę, inaczej o tym fakcie mówimy, co w ujęciu językoznawstwa kognitywnego wyjaśniane jest poprzez zjawisko obrazowania.

## Wnioski

Koncepcja gramatyki zwizualizowanej jest propozycją odejścia od rutyny w nauczaniu języków obcych. Odwołując się do naturalnych zdolności poznawczych człowieka, przede wszystkim do obrazowania jako sposobu przetwarzania informacji i ich magazynowania w pamięci, nauczyciel posługuje się schematami, obejmującymi wszystkie wartości i użycia omawianej kategorii. Taki sposób prezentacji gramatyki uwrażliwi ucznia na kompleksowość funkcjonowania kategorii języka, powstrzyma korzystanie z użyc prototypowych (zapamiętanie najczęstszych użyc blokuje stosowanie danej kategorii w jej występowaniu mniej prototypowym; np. użycie *futur antérieur* w zdaniach prostych (*j'aurai fini dans cinq minutes*) w stosunku do prototypowego użycia w zdaniach podrzędnych czasowych (*quand j'aurai terminé ce travail, j'irai me promener*), ale zwiększy świadomość językową ucznia, pozwoli poszerzyć horyzonty i przede wszystkim otworzy na Logos, niezbędny dla rozwoju intelektualnego młodego człowieka, dla jego przysłych wyborów i sposobu życia.

## BIBLIOGRAFIA

- Bono, de E. (1970) *Lateral Thinking*. New York: Harper and Row.
- Buzan, T. (1998) *Mapy twoich myśli*. Łódź: Ravi.
- Buzan, T. (2014), *Pamięć na zawołanie*. Łódź: Aha!
- Darras, B. (1998) L'image, une vue de l'esprit: étude comparative de la pensée figurative et de la pensée visuelle. W: *Recherches en communication*, nr 9, 77-99.
- Johnson-Laird, P (1983) *Mental Models: Towards a Cognitive Science of Language, inference and Consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kwapisz-Osadnik, K. (2003) La linguistique cognitive et l'enseignement des langues étrangères. Le cas de trois temps passés en français. W: H. Miatliuk, K. Bogacki, H. Komorowska (red.) *Problemy lingwistyki i nauczania języków obcych*, Białystok: Wyd. Uniwersytetu w Białymstoku, 243-257.
- Kwapisz-Osadnik, K. (2005) Obrazowanie zjawisk gramatycznych. Projekt gramatyki wizualnej. W: G. Szpila (red.) *Język trzeciego tysiąclecia III*, Kraków: Tertium, 57-69.
- Kwapisz-Osadnik, K. (2008a) *Kategoria czasownika – jak nauczać o czasowniku w ujęciu kognitywnym na przykładzie języka francuskiego?* W: J. Florczak, M. Gajos (red.) *Językoznawstwo a dydaktyka języków obcych. Teoria i praktyka*, Warszawa: Wyd. Biblioteka, 153-166.

*ka francuskiego?* W: J. Florczak, M. Gajos (red.) *Językoznawstwo a dydaktyka języków obcych. Teoria i praktyka*, Warszawa: Wyd. Biblioteka, 153-166.

- Kwapisz-Osadnik, K. (2008b) Gramatyka wizualna w nauczaniu języków obcych (na przykładzie francuskiego trybu warunkowego *conditionnel*). W: M. Jodłowiec (red.) *Nowe perspektywy dydaktyki języków obcych*, Kraków: Tertium, 147-159.
- Kwapisz-Osadnik, K. (2010a) Czas w języku: propozycja nauczania czasów gramatycznych na przykładzie francuskiego czasu teraźniejszego. W: W. Chłopicki, M. Jodłowiec (red.) *Słowo w dialogu międzykulturowym*, Kraków: Tertium, 314-355.
- Kwapisz-Osadnik, K. (2010b) Językoznawstwo kognitywne w nauczaniu języków obcych: projekt gramatyki wizualnej na przykładzie francuskiego trybu *subjonctif*. W: *Neofilolog*, nr 34, 133-146.
- Kwapisz-Osadnik, K. (2010c) Myśli zapisane w pamięci, myśli zapisane w języku, czyli kilka obserwacji psycholingwistycznych. W: J. Kurek, K. Maliszewski (red.) *Widma pamięci*, Chorzów: Medium Mundi, 69-82.
- Kwapisz-Osadnik, K. (2013) Tra percezione e lingua: alcune osservazioni sul funzionamento dei complementi che fanno riferimento alle proprietà fisiche degli esseri umani, W: *Studia Romanica Posnaniensa*, nr XL/3, 33-43.
- Langacker, R. (1987) *Foundations of Cognitive Grammar*, Stanford: Stanford University Press.
- Langacker, R. (1993) *Wykłady z gramatyki kognitywnej*, Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Langacker, R. (2009) *Gramatyka kognitywna. Wprowadzenie*, Kraków: Universitas
- Neville, B. (2009) *Psyche i Edukacja. Emocje, wyobrażenia i nieświadomość w uczeniu się i nauczaniu*, Kraków: WAM.
- Rico, G. (1983) *Writing in the Natural Way*, Los Angeles: Tarcher.
- Tabakowska, E. (1995) *Gramatyka i obrazowanie. Wprowadzenie do językoznawstwa kognitywnego*, Kraków: PAN.
- Tabakowska, E. (2000) *Językoznawstwo kognitywne a poetyka przekładu*, Kraków: Wyd. UJ.
- Sheppard, R. i Metzler, J. (1971) *Mental Rotation of Three-Dimensional Objects*, W: *Science*, nr 171, 701-713.
- Spitzer, M. (2007) *Jak uczy się mózg*, Warszawa: PWN.

**DR HAB. KATARZYNA KWAPISZ-OSADNIK, PROF. UŚ** Pracuje w Instytucie Języków Romańskich i Translatoryki Uniwersytetu Śląskiego. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół językoznawstwa ogólnego, kognitywnego oraz stosowanego (psycholingwistyka, neurolingwistyka). Jest autorką licznych publikacji glottodydaktycznych oraz podręczników.

# Wykorzystanie TIK do nauczania gramatyki

DOROTA UCHWAT-ZARÓD  
MARCIN ZARÓD

Nauka gramatyki kojarzy się najczęściej ze żmudnymi ćwiczeniami i sprawdzaniem kolejnych odpowiedzi w zadaniach typu: *wstaw w odpowiedniej formie czasownik w nawiasie*. Tymczasem dzięki postępowi technologicznemu uczniowie mają dostęp do ciekawych treści w języku obcym i coraz szybciej się nudzą, wykonując tradycyjne podręcznikowe ćwiczenia. W jaki sposób można zatem wykorzystać nowe technologie, aby uatrakcyjnić i poprawić efektywność nauczania gramatyki?

Przez wiele lat nauka języka obcego sprowadzała się w dużej mierze do nauczania gramatyki. Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa (znana germanistom pod nazwą *die Grammatik-Übersetzungsmethode*, a anglistom jako *Grammar translation method*), oparta na tradycyjnych wzorcach nauczania języków klasycznych, czyli łaciny i greki, przeżywała rozkwit w XIX i pierwszej połowie XX wieku. Nauczyciel pełnił w niej rolę najwyższego autorytetu, praca na lekcji polegała głównie na tłumaczeniu tekstów pisanych oraz objaśnianiu zasad użycia określonych struktur, a gramatyka była traktowana jako jedna z umiejętności kluczowych. Uczniowie mieli po prostu wykonywać polecenia nauczyciela, a postępy oceniano na podstawie licznych testów pisemnych. W latach 70. i 80. XX wieku metody, w których gramatyka była elementem dominującym, zastąpione zostały przez podejścia komunikacyjne, gdzie rola gramatyki była z kolei marginalizowana. Obecnie przyjmuje się, że mimo nadrzędnego celu, jakim jest sprawna i efektywna komunikacja, pewna znajomość form językowych jest w nauce języka obcego niezbędna (Arnell 2012).

Warto zwrócić uwagę, że wraz ze zmieniającą się rolą gramatyki w nauczaniu języków obcych zmieniały się również cechy naszych uczniów. W związku z rozwojem Internetu i nowych technologii wielu z nich nie wystarczy dzisiaj rola pasywnego odbiorcy treści dostarczanych przez nauczyciela, chcą natomiast aktywnie uczestniczyć w procesie nauki, także jako twórcy własnych materiałów.

Z drugiej strony, bombardowani zewsząd informacjami, uczniowie mają niekiedy poważne problemy z motywacją do pracy i utrzymaniem skupienia przez dłuższy czas. Problemem staje się także konieczność systematycznej pracy, bo nauczycielowi coraz trudniej konkurować z portalami społecznościowymi, którym uczniowie poświęcają niekiedy niekontrolowaną ilość czasu. Co zatem nauczyciel może zaproponować współczesnemu uczniowi, wychowanemu w świecie nowych technologii, aby ułatwić mu opanowanie gramatyki? Jednym z rozwiązań może być wykorzystanie materiałów i narzędzi internetowych oraz technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK).

CALL (ang. *Computer Assisted Language Learning*), czyli edukacja językowa wspomagana komputerowo, rozwinięła się już w latach 80. XX wieku wraz z upowszechnieniem komputerów osobistych. Entuzjaści tej metody wieszczili nawet, że komputery zastąpią nauczycieli. Tymczasem pierwsze programy komputerowe do nauki języków obcych były niezwykle prymitywne. Ograniczenia techniczne pierwszych komputerów osobistych nie pozwalały na wykorzystanie materiału filmowego ani nawet dźwiękowego, więc zadania najczęściej ograniczały się do uzupełniania tekstu lub prostych transformacji, testów wyboru bądź tłumaczeń. W dodatku, w świecie bez Internetu, dostępność tego typu oprogramowania była mocno ograniczona, a wyposażenie szkół w komputery osobiste wiązało się z bardzo wysokimi kosztami. Z czasem, wraz z rozwojem techniki zwiększały się też możliwości nowych technologii. Do komputerów stacjonarnych

dołączyły komputery przenośne, czyli laptopy, a jednocześnie prężnie rozwijał się Internet. Wynaleziono tablice interaktywne, a potem także smartfony i tablety. Dostępność tych urządzeń zwiększyła się na tyle, że można mówić o ich powszechności. Jednocześnie możliwości Internetu przyczyniły się do wymiany informacji na niespotykaną wcześniej skalę. Powstały darmowe serwisy internetowe, których możliwości wielokrotnie przewyższają te oferowane przez pierwsze programy do nauki języków obcych. Nauczyciele nie tylko mają dostęp do gotowych prezentacji i ćwiczeń, ale i w prosty sposób mogą tworzyć własne materiały. Jednak sama technologia nie zmieniłaby wiele w nauczaniu języków, gdyby nie pojawiły się nowe metody i modele nauczania czerpiące z jej możliwości. Mowa tutaj o odwróconej klasie i gamifikacji, których wykorzystanie w nauczaniu języków obcych wprowadziło dużą zmianę jakościową procesu edukacyjnego, wzbogacając i urozmaicając stosowany często do tej pory tryb podawczy.

W tym artykule przedstawiono propozycje wykorzystania TIK, począwszy od tych najprostszych, aż po bardziej rozbudowane i najbardziej ingerujące w dotychczasowy schemat nauki języków obcych.

### Na dobry początek – prezentacje

Wykorzystanie prezentacji multimedialnych do wprowadzania teorii związanej z nową strukturą gramatyczną to jedna z możliwości wykorzystania TIK w szkole. Zaletą takiego rozwiązania jest przejrzystość oraz atrakcyjny wygląd prezentowanych informacji oraz, co ważne w przypadku częstego korzystania z tych samych materiałów, możliwość wielokrotnego ich użycia lub wprowadzania niezbędnych modyfikacji. Warto odejść od typowego standardu prezentacji w programie PowerPoint i poszukać ciekawszych alternatyw, np. tworzyć prezentacje, korzystając z [dysku Google](#), [PREZI](#) lub [Emaze](#), których dodatkową zaletą jest możliwość umieszczenia plików w tzw. chmurze. Ta umożliwia dostęp do wcześniej przygotowanych materiałów na różnych komputerach bez konieczności przenoszenia ich na podatny na wirusy pendrive.

Pamiętajmy jednak, że takie wykorzystanie TIK to zaledwie zastąpienie tradycyjnego pisania na tablicy wyświetlaniem prezentacji na ekranie, co nie wnosi poważniejszej zmiany jakościowej. Aby odejść od tradycyjnego modelu edukacji, w którym nauczyciel jest źródłem informacji, a uczniowie jedynie pasywnymi odbiorcami, można zlecić opracowanie prezentacji grupom uczniów, którzy współpracując w chmurze, mogą ją tworzyć wspólnie, np. dzieląc się poszczególnymi zagadnieniami. Raz przygotowaną prezentację można nagrać wraz z komentarzem

w formie tzw. *screencastu*, czyli filmiku przedstawiającego wygląd zmieniającego się ekranu komputera, okraszonego komentarzem z objaśnieniami. Tak przygotowany filmik można potem wykorzystać w modelu odwróconej klasy, którego opis zamieszczamy poniżej.

### Interaktywne quizy jako alternatywa dla tradycyjnych ćwiczeń gramatycznych

Wprowadzanie nowych struktur gramatycznych najczęściej wiąże się z wykonywaniem określonej liczby ćwiczeń, które są często postrzegane przez uczniów jako żmudne, co łączy się z obniżeniem ich motywacji do pracy. Wprowadzenie interaktywnych ćwiczeń online może okazać się ciekawą propozycją, przynosząc równocześnie wiele korzyści. Przede wszystkim uczniowie mogą pracować we własnym tempie, otrzymując natychmiastową informację zwrotną. Łatwiej jest też spersonalizować uczenie, gdyż każdy może wybrać liczbę ćwiczeń i poziom trudności adekwatny do swoich umiejętności. W Internecie można znaleźć wiele stron z interaktywnymi ćwiczeniami gramatycznymi. W przypadku nauki języka angielskiego warty polecenia jest portal [Agenda Web](#), na którym dostępnych jest wiele różnego rodzaju zadań, poukładanych tematycznie oraz podzielonych na różne poziomy zaawansowania – od początkującego do zaawansowanego. Godne polecenia są również portal [Szlifuj swój angielski](#) oraz darmowe aplikacje mobilne: Grammarise i Practice English Grammar dostępne w systemie Android oraz iOS. Nauczyciele języka niemieckiego zapewne chętnie wykorzystają podzielone według poziomów zaawansowania zasoby portalu [Schubert](#).

Nauczyciele, którzy chcą stworzyć własne ćwiczenia i quizy gramatyczne, mogą skorzystać z platformy [LearningApps](#). Po utworzeniu konta platforma umożliwia wyszukanie ćwiczeń już istniejących (dostępne są m.in. materiały z języka rosyjskiego, niemieckiego, francuskiego, hiszpańskiego, włoskiego i angielskiego), ale także modyfikację i dostosowanie ich do potrzeb konkretnej lekcji oraz tworzenia nowych z wykorzystaniem różnych szablonów (m.in. quizy typu milionerzy, wisielec, znajdowanie par, grupowanie elementów, zadania z lukami i test jednokrotnego wyboru). Zadania na platformie można wykorzystać w klasie do ćwiczeń indywidualnych lub w parach na komputerach lub tabletach, a także do pracy z całą klasą, na przykład z użyciem tablicy interaktywnej.

Należy pamiętać jednak, że zlecając uczniom wykonanie ćwiczeń na tego typu platformach lub aplikacjach, nauczyciel nie jest w stanie w pełni kontrolować ich pracy i wyników. Świadome tego wydawnictwa coraz częściej oferują własne platformy z dodatkowymi ćwiczeniami

online do określonych podręczników. Jest to rozwiązanie bardzo wygodne dla nauczyciela, gdyż daje mu możliwość stworzenia wirtualnej klasy, do której dołączają wszyscy uczniowie. Po zadaniu ćwiczeń nauczyciel ma pełny wgląd w pracę i wyniki swoich uczniów. Dzięki pozyskanej informacji zwrotnej, zamiast poświęcać cenny czas lekcyjny na omawianie wszystkich odpowiedzi, nauczyciel może skupić się na aspektach, które okazały się dla uczniów problematyczne. Dodatkową zaletą ćwiczeń dostępnych na platformach związanych z konkretnymi podręcznikami jest ich korelacja z materiałem z książki, której używają uczniowie.

W przypadku zadań gramatycznych dobrze sprawdzą się również narzędzia do tworzenia własnych interaktywnych quizów, dzięki którym niejednokrotnie żmudne zadania będą odbierane przez uczniów jako bardziej atrakcyjne. Szczególnie warte uwagi są aplikacje internetowe Quizizz i Kahoot. Główna różnica pomiędzy tymi aplikacjami polega na tym, że w przypadku Kahoota (por. Gorzędowska) nauczyciel musi dysponować w klasie rzutnikiem multimedialnym lub dużym ekranem LCD, na którym wyświetlane są pytania, a uczniowie wykorzystują swoje urządzenia (mogą pracować na komputerach, tabletach lub smartfonach) wyłącznie do udzielania odpowiedzi. W aplikacji Quizizz natomiast uczniowie pracują wyłącznie na własnych urządzeniach, a nauczyciel na swoim monitorze ma podgląd odpowiedzi udzielanych przez nich na bieżąco.

Aby stworzyć własne ćwiczenie w Quizizz należy najpierw założyć konto na stronie aplikacji, a następnie wybrać w menu zakładkę *Stwórz*. Po uzupełnieniu okna z tytułem naszego quizu, przystępujemy do tworzenia testu wielokrotnego wyboru. Po wpisaniu pytania podajemy cztery odpowiedzi, pamiętając o tym, aby jedną z nich zaznaczyć jako poprawną. Po prawej stronie ekranu widoczny jest podgląd naszego quizu. Aby dodać kolejne pytania wybieramy w menu po lewej stronie zakładkę *+Nowe pytanie*, a po stworzeniu wszystkich pytań klikamy w prawym górnym rogu *Zakończ*. Zostaniemy poproszeni o określenie poziomu oraz tematyki naszego quizu, po czym wybieramy opcję *Zakończ i stwórz test*. Zamiast tworzyć własne zadania, można też wyszukać i wykorzystać jeden z testów utworzonych przez innych użytkowników. Znalezione w ten sposób quizy można też kopiować, a następnie modyfikować, dostosowując je do poziomu naszych uczniów. Dostępne są quizy dla większości najpopularniejszych języków obcych. Po wyszukaniu lub utworzeniu testu warto go dodać do utworzonej wcześniej kolekcji, którą będzie można później znaleźć po kliknięciu zakładki *Mój Quizizz*. W ten sposób przed lekcją można

stworzyć sobie bazę materiałów, z których potem będziemy mogli korzystać na kolejnych zajęciach, z podziałem na kategorie, np. czasy gramatyczne, czasowniki modalne, mowa zależna, przyimki itd.

Aplikacja Quizizz umożliwia przeprowadzenie przygotowanego lub wyszukanego przez nas quizu w dwóch trybach: *Graj na żywo* lub *Zadanie domowe* (por. Florkiewicz-Borkowska). W przypadku wyboru pierwszej opcji konieczna jest odpowiednia liczba komputerów lub urządzeń mobilnych z dostępem do Internetu. Warto jednak pamiętać, że coraz bardziej popularny staje się model BYOD (od angielskich słów *bring your own device*), co oznacza, że tego typu quizy mogą być przeprowadzone na lekcji z wykorzystaniem uczniowskich smartfonów. W przypadku, gdy nie dysponujemy odpowiednią liczbą urządzeń, możemy również zezwolić uczniom na pracę w parach, dzięki czemu rozwiną przy okazji umiejętność współpracy. Biorąc udział w przygotowanym przez nauczyciela quizie, uczniowie nie muszą rejestrować się na platformie, klikają jedynie odpowiednią zakładkę i wpisują kod, który generuje się automatycznie po wyborze przez nauczyciela opcji *Graj na żywo*. Dzięki atrakcyjnemu interfejsowi, bardziej przypominającemu grę niż tradycyjne ćwiczenie językowe, quizom tego typu najczęściej towarzyszą intensywne, pozytywne emocje, bez względu na wiek uczestników. Świadomość rywalizacji z innymi, jak również pojawiające się memy dodatkowo uatrakcyjniają zadanie, wpływając tym samym na zaangażowanie uczniów w lekcję. Atrakcyjność aplikacji nie jest jej jedyną zaletą. W momencie, gdy uczniowie udzielają odpowiedzi na własnych urządzeniach, nauczyciel ma na swoim ekranie wgląd we wszystkie odpowiedzi swoich uczniów. Dzięki otrzymanej w ten sposób natychmiastowej informacji zwrotnej, może dokonać analizy, jaki materiał został przez uczniów opanowany dobrze, a które aspekty wciąż sprawiają im trudności. Także uczniowie po zakończeniu testu mogą się zapoznać z podsumowaniem udzielonych przez siebie odpowiedzi w celu przeanalizowania popełnionych błędów i wyciągnięcia na tej podstawie wniosków na przyszłość.

Jeżeli nauczyciel nie ma możliwości przeprowadzenia quizu na lekcji, na przykład ze względu na brak dostępu do odpowiedniego sprzętu, może go zadać uczniom do wykonania w trybie *Zadania domowego*. W takim przypadku ustala termin, do którego ćwiczenie ma być wykonane i podaje kod wygenerowany automatycznie przez aplikację. W tej sytuacji nauczyciel może również dokonać analizy odpowiedzi udzielonych przez uczniów i wyciągnąć wnioski do dalszej pracy.



## Gamifikacja gramatyki

Kolejnym pomysłem na podniesienie atrakcyjności lekcji poświęconych gramatyce są zadania gramatyczne w formie gier online. Wykorzystano w tym przypadku gamifikację, która *polega na użyciu mechanizmów z gier, które mobilizują do działania, zwiększają zaangażowanie lub zwyczajnie uprzyjemniają nudne, powtarzalne i monotonne czynności* (por. Bilska). Zasoby z ćwiczeniami opartymi na mechanizmie gier można łatwo znaleźć w Internecie – w przypadku języka angielskiego całe zestawy takich gier-ćwiczeń, poszeregowane według zagadnień gramatycznych lub poziomów znajomości języka, dostępne są na przykład na stronie ESL Games+. Przykładowe gry sprawdzające znajomość czasu Present Perfect znajdziemy na stronie Engames w zakładce Present Perfect Tense – Games, w innej natomiast znajdziemy gry sprawdzające umiejętność użycia rodzajników angielskich oraz słów *some* i *any*.

Ciekawym przykładem zgamifikowanej lekcji poświęconej gramatyce jest lekcja pt. *I dream – czas (przeszły) na grę*. Twórcy tego scenariusza, który powstał w ramach projektu *Laboratorium Dydaktyki Cyfrowej*, zaproponowali wykorzystanie kodów QR i systemu przyznawania punktów za każde zadanie zrealizowane w ramach powtórki czasu przeszłego z języka angielskiego. Całość została szczegółowo opisana i udostępniona na wolnej licencji. Podobny mechanizm wykorzystać można także podczas lekcji poświęconej innej strukturze gramatycznej lub lekcji z innego języka obcego.

## Wykorzystanie filmów do nauki gramatyki

Ucząc gramatyki należy pamiętać, że zgodnie z metodologią nauczania języków obcych nowe struktury powinny być wprowadzane w kontekście, najlepiej z wykorzystaniem jak największej ilości autentycznych materiałów. Dobrym rozwiązaniem może okazać się wykorzystanie w tym celu fragmentów filmów. Wiele ciekawych pomysłów tego typu na lekcje języka angielskiego można znaleźć na blogu *Movie Segments to Assess Grammar Goals*. Po wyszukaniu w menu zagadnienia gramatycznego, które nas interesuje, możemy przeglądać zadania opracowane na podstawie materiałów filmowych. Przy każdym zadaniu znajdziemy informacje do jakiej grupy wiekowej jest skierowane oraz jaki jest poziom językowy (od początkującego do zaawansowanego). Filmy można również wykorzystywać w kreatywny sposób do utrwalania poznanych struktur gramatycznych. Ćwicząc czasy gramatyczne, nauczyciel może na przykład wybrać fragment filmu z szybko zmieniającą się akcją i zlecić uczniom pracę w parach. Jedna osoba siedzi tyłem do ekranu, druga natomiast

opowiada, co się dzieje w filmie, po czym następuje zamiana ról. Innym sposobem jest zatrzymywanie filmu i snucie przypuszczeń, co może się wydarzyć w dalszej części. Ciekawą opcją jest również odtworzenie filmu bez dźwięku i tworzenie przez uczniów dialogów.

## Metoda odwróconej klasy

Wykorzystując nowoczesne technologie w edukacji, warto mieć na uwadze opracowany przez Rubena Puentedurę model SAMR, zgodnie z którym istnieją cztery poziomy wprowadzania technologii w edukacji. Skrót SAMR wywodzi się od angielskich słów: *substitution* (zastąpienie), *augmentation* (rozszerzenie), *modification* (modyfikacja), *redefinition* (redefinicja). Wprowadzając technologie informacyjno-komunikacyjne do procesu edukacji, nauczyciel powinien pamiętać, że jeśli zatrzyma się na poziomie zastąpienia tradycyjnego podręcznika tabletem lub laptopem, poprzestając przy tym na tradycyjnych zadaniach i metodach, prawdopodobnie nie uzyska żadnej zmiany jakościowej. Aby w pełni wykorzystać potencjał nowych technologii, warto wejść na wyższe poziomy opisane przez Puentedurę i spróbować zmodyfikować, a nawet zredefiniować nauczanie gramatyki. Jednym z nowych trendów, który stał się możliwy właśnie dzięki technologii i zyskał dużą popularność na świecie przede wszystkim dzięki serwisowi edukacyjnemu *Akademia Khana*, jest metoda odwróconej klasy. W tradycyjnym modelu nauczyciel rozpoczyna lekcję od wprowadzania i wyjaśniania reguł gramatycznych, po czym uczniowie wykonują określoną liczbę ćwiczeń utrwalających. Ponieważ czas, który można poświęcić na lekcji na tego typu ćwiczenia, jest ograniczony, uczniowie zazwyczaj muszą wykonać część zadań w formie pracy domowej. W metodzie odwróconej klasy, wprowadzając nowy aspekt gramatyczny, nauczyciel na początku zleca uczniom pracę domową, najczęściej w formie filmiku, którego celem jest wprowadzenie i wyjaśnienie zasad użycia nowej reguły gramatycznej. Dużą zaletą jest to, że uczniowie mogą zapoznać się z udostępnionym materiałem w wybranym przez siebie miejscu i czasie. Poza tym, w przypadku problemów ze zrozumieniem określonych treści, mogą wrócić do wybranego fragmentu lub obejrzeć film edukacyjny kilkakrotnie. Dzięki temu, że uczniowie przychodzą do szkoły już zaznajomieni z nowym materiałem, czas lekcji można poświęcić na usystematyzowanie wiedzy poprzez aktywne metody wspólnej pracy. W Internecie dostępnych jest wiele gotowych materiałów, które można wykorzystać, przygotowując lekcję metodą odwróconej klasy.

Można również przygotować własny film edukacyjny do późniejszego wielokrotnego wykorzystania. Film

może być nagraniem wideo, w którym nauczyciel wprowadza daną strukturę gramatyczną<sup>1</sup>, lub prezentacją typu PowerPoint lub Prezi z dołączoną narracją objaśniającą konkretne zagadnienie. Do przygotowania takiego nagrania służy na przykład serwis internetowy Screencast-O-Matic<sup>2</sup>. Salman Khan, twórca Akademii Khana, preferuje materiały edukacyjne w postaci filmików, na których nauczyciel pisze odręcznie na czarnym tle, a jednocześnie w narracji tłumaczy i objaśnia prezentowane przykłady. Efekt taki można osiągnąć, korzystając z tabletu graficznego (por. Gorzędowska) (nie mylić z tabletem – urządzeniem przenośnym) lub z aplikacji Explain Everything na urządzenia przenośne. Ten drugi sposób jest znacznie łatwiejszy, a przy odrobinie wprawy przygotowanie kilkunutowego filmiku zajmie nam nie więcej niż kilkanaście minut<sup>3</sup>.

RYСУNEK 1. Kody QR prowadzące do przykładów filmików edukacyjnych



Wielu nauczycieli podchodzi do metody odwróconej klasy sceptycznie, przede wszystkim dlatego, że obawiają się, że uczniowie nie zapoznają się wcześniej z przygotowanym materiałem. Aby mieć większą kontrolę nad tym, kto odrobił zadaną lekcję, warto dodać do materiału filmowego interaktywne pytania, tworząc w ten sposób rodzaj e-learningowego kursu. Jednym z bezpłatnych narzędzi, które można wykorzystać do tego celu, jest **Edpuzzle**. Po zarejestrowaniu się na platformie możemy opublikować w Internecie nagrany przez siebie uprzednio film lub wyszukać stosowny materiał na kanale YouTube, Vimeo lub na portalach National Geographic, Khan Academy, Ted Talks itp. Na przykład po wpisaniu w wyszukiwarce hasła *czas Past Simple* pojawia się kilkanaście filmików dotyczących struktury i wykorzystania tego czasu. Po wybraniu odpowiedniego materiału klikamy na ikonkę *Use it*, po czym możemy przystąpić do obróbki filmu i dodawania pytań. U góry pojawia się pasek *Menu*, na którym szczególnie przydatny jest symbol nożyczek, oznaczający możliwość skrócenia materiału filmowego, oraz ikonka *?*, którą wykorzystujemy do dodawania interaktywnych pytań, sprawdzających poziom zrozumienia oglądanego filmu. Możemy wybrać pytania otwarte lub wielokrotnego wyboru, wstawiając je w wybranych

momentach (służy do tego ikonka *?*). Po zakończeniu obróbki klikamy w prawym górnym rogu na ikonkę *Finish*, po czym nasz e-learningowy materiał jest dostępny w zakładce *My content* i jest gotowy do wielokrotnego wykorzystania z różnymi grupami uczniów. Aby wykorzystać narzędzie efektywnie, najlepiej jest stworzyć na platformie wirtualną klasę, wykorzystując do tego zakładkę *My classes*, a następnie *Create new*. Po stworzeniu klasy zapraszamy do niej uczniów, klikając na ikonkę *Invite your students* w prawym górnym rogu. Aplikacja wygeneruje link, który przekieruje uczniów automatycznie do stworzonej przez nas klasy. W momencie, gdy mamy stworzone klasy i gotowe materiały filmowe, możemy w kilka sekund zadać je wybranej grupie uczniów. W tym celu wchodzimy w zakładkę *My content*, wybieramy film do zadania, klikamy na ikonkę *Assign/share* i zaznaczamy klasę, której chcemy zadać wybrane zadanie. Warto zaznaczyć opcję *Prevent skipping*, która uniemożliwi uczniom szybkie przewijanie naszego materiału oraz ustalić termin, do którego wszystkie odpowiedzi powinny zostać przesłane. Od tego momentu możemy kontrolować, którzy uczniowie wykonali zadanie i jaki był stopień poprawności udzielonych przez nich odpowiedzi (należy w tym celu wejść w zakładkę *My classes* i przy wybranym zadaniu kliknąć na ikonkę *Progress*, dzięki czemu uzyskamy wszystkie dane i statystyki). Informacje zwrotne na temat wyników pracy uczniów z zadanym materiałem są ważnym elementem poprawiającym efektywność nauczania, a odwrócona klasa stanowi ciekawe urozmaicenie procesu dydaktycznego.

### Zakończenie

Podsumowując, warto podjąć próbę wdrożenia TIK na lekcjach poświęconych gramatyce, gdyż może to przynieść wiele korzyści. Urozmaicenie form pracy wpływa przede wszystkim na atrakcyjność lekcji, a to skutkuje zwiększoną motywacją uczniów. Co więcej, odpowiednio dobrane zadania umożliwiają personalizację procesu nauczania w większym stopniu niż przy wykorzystaniu metod tradycyjnych. Uczniowie pracujący z wykorzystaniem Internetu doskonale jednocześnie swoje kompetencje cyfrowe przydatne w dzisiejszym świecie. Należy jednak pamiętać, że jeśli chcemy osiągnąć zmianę jakościową, nie możemy ograniczyć się do zastąpienia tradycyjnych ćwiczeń podręcznikowych zadaniami wykonywanymi na komputerze lub urządzeniu mobilnym, ale powinniśmy równocześnie sięgnąć po nowe metody, które właśnie dzięki nowym technologiom znalazły swoje miejsce w dzisiejszej szkole.

## NETOGRAFIA

- Arnell, A., *The Use of ICT in the Teaching of English Grammar* [online] [dostęp 25.01.2017] <<http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:531320/FULLTEXT01.p>>.
- Bilska, A., *Gamifikacja w edukacji* [online] [dostęp 12.02.2017] <<http://www.nina.gov.pl/baza-wiedzy/gamifikacja-w-edukacji-agnieszka-bilska/>>.
- Florkiewicz-Borkowska, M., *Quizizz – aplikacja, która nie pozwala zasnąć* [online] [dostęp 02.02.2017] <<http://www.superbelfrzy.edu.pl/pomyslodajnia/quizizz-aplikacja-ktora-nie-pozwala-zasnac/>>.
- Gorzędowska, K., *Jak stworzyć quiz w Kahoot? – krótki poradnik* [online] [dostęp 10.02.2017] <<https://www.youtube.com/watch?v=RBS340oUf2w>>.
- Gorzędowska, K., *Jak tworzyć filmy w stylu Khan Academy? Poradnik krok po kroku* [online] [dostęp 10.02.2017] <<http://nowoczesnanauczanie.pl/smart-board/jak-tworzyc-filmy-w-stylu>

<[khan-academy-poradnik-krok-po-kroku/](http://www.khan-academy-poradnik-krok-po-kroku/)> oraz <<https://youtu.be/RBS340oUf2w>>.

→ *Laboratorium Dydaktyki Cyfrowej*. Scenariusz lekcji *I dream – czas (przeszły) na grę* [online] [dostęp 10.02.2017] <[http://www ldc.edu.pl/phocadownload/scenariusze/ldc\\_scenariusz\\_12\\_idream\\_bez\\_gry.pdf](http://www ldc.edu.pl/phocadownload/scenariusze/ldc_scenariusz_12_idream_bez_gry.pdf)> .

**DOROTA UCHWAT-ZARÓD** Nauczycielka języka angielskiego w III Liceum Ogólnokształcącym im. Adama Mickiewicza w Tarnowie oraz członek grupy Superbelfrzy RP. Entuzjastka innowacyjnych metod nauczania, współautorka scenariuszy lekcji z wykorzystaniem TIK w ramach projektu *Laboratorium Dydaktyki Cyfrowej*.

**MARCIN ZARÓD** Nauczyciel języka angielskiego w V Liceum Ogólnokształcącym im. Janusza Korczaka w Tarnowie, zdobywca tytułu Nauczyciel Roku 2013, członek grupy Superbelfrzy RP, ekspert i trener w projekcie *Laboratorium Dydaktyki Cyfrowej*.

1 Materiał, w którym nauczyciel objaśnia stosowanie strony biernej, to np. film *Angielski do matury – strona bierna – gramatyka* (aut. M. Zaród) dostępny na kanale *Matura z angielskiego* na portalu YouTube.

2 Przykładem *screencastu* opartego na prezentacji Prezi jest film *Present Continuous* na kanale YouTube, autorstwa Łukasza Rumińskiego.

3 Film instruktażowy nagrany w aplikacji Explain Everything *Jak dodać -s do czasownika lub stworzyć l.mn. rzeczownika* autorstwa Marcina Zaróda jest dostępny na kanale *Matura z angielskiego* na portalu YouTube.

# Wpadki z przypadkiem

## O dylematach związanych z doborem dopełniacza i biernika

### wśród uczących się języka rosyjskiego jako obcego

JAKUB WALCZAK

Jednym z istotnych etapów w procesie nauki języka obcego jest zdobycie przez uczących się kompetencji syntaktycznej. Nieodłączne pytanie, jakie się z tym wiąże, to pytanie o zasady, według których prawidłowo stosowane będą przez uczących się formy fleksyjne.

Formy gramatyczne pełnią określone funkcje syntaktyczne (por. Klemensiewicz 1968:118-126, Курилович 1962:175-203, Граудина 1971:48-50, Плунгян 2011), dlatego oczywiste jest, że nie można nauczać fleksji w izolacji od składni. Aby zasady stosowania właściwych form utrwalić, należy uwzględnić nie tylko wzory odmian (deklinacje i koniugacje), ale także uzmysłowić uczącym się podobieństwa i różnice w stosowaniu przypadków zależnych w obu językach (ojczystym i obcym). Umiejętność odmiany przez przypadki jest bowiem zdolnością statyczną, niejako martwą, niefunkcjonującą w mowie. Owa statyczność faktów gramatycznych, a w konsekwencji ich usunięcie poza kontekst wypowiedzi i poza tekst, nie zapobiega interferencji języka polskiego i nie zmniejsza możliwości popełnienia błędu (por. Wójcik 1970:189; o błędach popełnianych przez Polaków uczących się języka rosyjskiego zob. np. Czyrko 1966:214-227, Doros 1966:228-238).

Niniejszy artykuł powstał z potrzeby usystematyzowania wiadomości dotyczących stosowania dopełniacza i biernika w języku polskim i rosyjskim, pomijanych zasadniczo w podręcznikach i skryptach do praktycznej nauki języka. Opracowanie jest rezultatem obserwacji dylematów związanych z doborem odpowiednich form wśród studentów filologii rosyjskiej i błędów przez nich popełnianych. Jednocześnie artykułowi przyświeca myśl, by podkreślić rolę gramatyki w nauczaniu języka obcego polegającą na zapobieganiu błędom, stąd zawiera też kilka rekomendacji dla lektorów czy autorów podręczników oraz szereg

przykładów i zadań. Moje kilkuletnie doświadczenie prowadzącego ćwiczenia z praktycznej nauki języka rosyjskiego pozwoliło na usystematyzowanie problemów w trzech grupach.

W artykule przeanalizowano także typowe sytuacje, w których u polskojęzycznych studentów rusycystyki występują wątpliwości w doborze odpowiedniego przypadku (por. Пушкин 1962:345-346). Już na początkowym etapie nauki należy zwrócić uwagę, że wybór przypadku i końcówki fleksyjnej zależy od kilku czynników. Oprócz kategorii rodzaju i liczby oraz typu fleksyjnego, należy uwzględnić także cechy znaczeniowe i syntaktyczne wyrazów. Brak świadomości w tym obszarze prowadzi do błędów u rozpoczynających naukę języka rosyjskiego.

Trzeba więc podkreślić analogię funkcji dopełniacza i biernika w języku polskim i rosyjskim, opierając się na czytelnym przykładzie. Oba należą do języków nominatywno-akuzatywnych, czyli takich, w których *agens* (wykonawca czynności) w zdaniu z czasownikiem przechodnim wyrażony jest w mianowniku (*nominativus*), a *pacjens* – w bierniku (*accusativus*):

Мы купили квартиру.  
Kupiliśmy mieszkanie.

Poniżej skonfrontowano konstrukcje rosyjskie i polskie, w których zauważalne są różnice powodujące wątpliwość u uczących się. Są to przede wszystkim:

- konstrukcje z przeczeniem;
- zdania, w których występuje czasownik o rekcji odmiennej niż w języku ojczystym.

Oprócz dwóch powyższych przypadków, związanych z wyborem pomiędzy dopełniaczem i biernikiem, trzeba także zwrócić uwagę na jeszcze jedno zagadnienie budzące wątpliwości studentów, a mianowicie:

- tradycyjne pozornie „nie-dopełniaczowe” formy w języku rosyjskim (*разделительный падеж – genetivus partitivus*).

### Konstrukcje z przeczeniem

W pierwszej kolejności analizie poddano pary zdań w języku polskim i rosyjskim, w których dobór odpowiedniej formy fleksyjnej zależy od występującego przeczenia. Prowadzący zajęcia z gramatyki funkcjonalnej powinien zwrócić uwagę studentów na wariantywność form dopełniacza i biernika poprzez dobór odpowiednich ćwiczeń. Literatura na ten temat jest w językoznawstwie obszerna<sup>1</sup>, a przedstawienie kompletnego stanu badań wymagałoby osobnego opracowania. Dlatego należy odnieść się do kwestii zasadniczych. Porównując poniższe zdania, można zauważyć, że pod względem syntaktycznym są one w zasadzie identyczne. Podkreślić trzeba, że typowym przypadkiem fleksyjnym dla dopełnienia bliższego jest biernik, zarówno w języku polskim, jak i w rosyjskim. Mimo że czasownik *czytać* (*co?*) ma rząd biernikowy, to w polskim zdaniu z przeczeniem zmienia się on na dopełniaczowy:

Ты еще не читал этой статьи?  
*Nie czytałeś jeszcze tego artykułu?*

Dla języka rosyjskiego właściwe jest użycie w tej funkcji formy biernika:

Ты еще не читал эту статью?  
*\*Nie czytałeś jeszcze ten artykuł?*

Język rosyjski dopuszcza użycie dla dopełnienia bliższego formy zarówno dopełniacza, jak i biernika po czasownikach przechodnich z przeczeniem. W trakcie zajęć praktycznych trzeba podkreślić, iż fakultatywność ta jest związana z rozróżnieniem odmian języka: konstrukcje z dopełniaczem bliższe są formom pisanym, z biernikiem – mowie potocznej (por. Розенталь, Джанджакова, Кабанова 1998:297). Nie widać tu natomiast znaczącej różnicy semantycznej między obiema konstrukcjami, choć niektórzy badacze podnoszą argument o zwiększonej sile negacji jednej bądź drugiej. W językoznawstwie rosyjskim od lat toczy się dyskusja o niuansach znaczeniowych wynikających z użycia dopełniacza i biernika. Porównajmy zdania:

Я не знаю этой женщины.  
*Nie znam tej kobiety.*

Я не знаю эту женщину.  
*\*Nie znam te kobiety.*

Powyższe przykłady podaje w swojej pracy Jelena Paduczewa, komentując, że biernik potwierdza pewność, wyrażoną także zaimkiem wskazującym. Stosując dopełniacz, mówiący jedynie wyklucza obiekt ze swojego osobistego doświadczenia (Падучева 2006:28).

Z praktyki dydaktycznej wynika, że fakt współfunkcjonowania dopełniacza i biernika w konstrukcji z przeczeniem nie jest oczywisty do zaakceptowania przez studentów uczących się języka rosyjskiego, widać tu bowiem jawną sprzeczność z gramatyką języka ojczystego. W polskiej składni reguła stosowania dopełniacza jest regułą bezwyjątkową. Niemniej jednak, również użytkownicy polszczyzny popełniają błędy polegające na nieprzestrzeganiu tej zasady. Trzeba dodać, że także w innych językach dopełniacz w konstrukcji z przeczeniem ustępuje biernikowi (por. Kuryłowicz 1987:462-465). W tym kierunku podąża język czeski (por. Hausenblas 1958:47-117) i słowacki, istnieje także wyraźna tendencja w języku rosyjskim, choć, jak twierdzi Irina Kuzmina, jest to uzależnione od odmiany regionalnej języka (Кузьмина 1993:28-39).

W celu uświadomienia uczącym się fakultatywności w stosowaniu dopełniacza i biernika po czasownikach z przeczeniem, można zastosować nieskomplikowane zadanie.

### ZADANIE:

*Ułóż pytania z czasownikami kupić/rozpoznać/czytać/otrzymać/napisać oraz udziel przeczącej odpowiedzi na zadane pytanie:*

1. *W formie ustnej, np. zwrot do kolegi, rodzica itp.*
2. *W formie pisemnej, np. jako fragment oficjalnego maila lub tytuł artykułu.*

Kolejny przykład ilustruje konsekwencję w stosowaniu biernika – także w zdaniu podrzędnym z przeczeniem, np. w tytule publikacji medialnej<sup>2</sup> pojawia się stwierdzenie:

Политика Путина закончится бедой, которую Россия не знала многие десятки лет.

*Polityka Putina zakończy się biedą, której Rosja nie знала przez wiele dziesiątków lat.*

Jeśli porównamy poniższe zdania, to zauważymy, że i tym razem po rosyjsku dopełnienie zostało wyrażone w innym przypadku niż w języku polskim:

Я не считаю эту работу трудной.  
*Nie uważam tej pracy za trudną.*

Wynika to z faktu, iż w języku rosyjskim w zdaniu z przeczeniem występuje biernik, jeśli rzeczownik pełniący funkcję dopełnienia jest częścią orzeczenia imiennego. Identycznie będzie w zdaniu z czasownikiem nieprzechodnim. Z tej przyczyny występuje więc forma *эту работу*, a nie dopełniaczowa – *этой работы* (*tej pracy*), jak dzieje się to w języku polskim. W przypadku Polaków uczących się języka rosyjskiego zastosowanie formy dopełniaczowej należałoby uznać za rodzaj kalki składniowo-fleksyjnej. Jest to jeden z częstych błędów, dostrzegalnych zarówno w pracach pisemnych, jak i w wypowiedziach ustnych studentów.

Z kolei podobieństwo w stosowaniu dopełnienia w bierniku, jakie odnajdziemy pomiędzy językiem rosyjskim i polskim, dotyczy zdań, w których przeczenie nie znajduje się bezpośrednio przy czasowniku (por. *частноотрицательное предложение*):

He вполне понял вопрос.  
*Nie w pełni zrozumiałem kwestię.*

He очень люблю оперу.  
*Nie bardzo lubię operę.*

Jeśli jednak zmienimy szyk, zauważymy, że zdania, w których występuje dopełnienie w dopełniaczu, mają wyraźnie bardziej kategorię wydzwięk:

Я вполне не понял вопроса.  
*Nie zrozumiałem kwestii w pełni.*

Dzieje się tak dlatego, że zmiana szyku nie jest zmianą jedynie linearną, ale stanowi zmianę negowanej części zdania.

W odróżnieniu od polskich – w przywołanych poniżej rosyjskich związkach frazeologicznych występuje obowiązkowy biernik, mimo że mamy do czynienia z przeczeniem i występujące w nich czasowniki mogą sugerować Polakom rząd dopełniaczowy:

He морочь мне голову!  
*Nie zawracaj mi głowy!*

Ты мне зубы не заговаривай!  
*Nie zmieniaj tematu!*

Jeśli chodzi o obowiązkowy wybór dopełniacza w konstrukcjach i zdaniach z przeczeniem, to bez żadnych wątpliwości stosuje się go zarówno w języku rosyjskim, jak i polskim w wyrażeniach opisujących stan umysłu lub fizyczną obecność w czymś:

не давать покою  
*nie dawać spokoju*

не играть роли  
*nie grać roli*

не внушать доверия  
*nie wzbudzać zaufania*

не обращать внимания  
*nie zwracać uwagi*

не вызывать интереса  
*nie wzbudzać zainteresowania*

не принимать участия  
*nie brać udziału*

#### ZADANIE:

Dla utrwalenia powyższych frazemów może zostać zastosowane proste ćwiczenie, polegające na użyciu ich w mowie: kolejni studenci muszą ułożyć logiczny ciąg zdań, by wszystkie tworzyły spójną wypowiedź, przy czym każdy z wypowiadających się musi zastosować w swojej wypowiedzi jeden frazem, np. *To już od dłuższego czasu nie daje mi spokoju. Ciągle myślę o jej dziwnym zachowaniu, które nie wzbudza mojego zaufania. Najlepiej byłoby nie zwracać na nią uwagi.*

#### Zdania z czasownikami o rekcji odmiennej niż w języku polskim

Wydaje się, że kwestia wyboru dopełniacza lub biernika jest najmniej problematyczna, kiedy mówiący używa czasowników z jednoznacznie określoną rekcją, która determinuje fleksję elementów nominalnych. Z moich obserwacji jako nauczyciela-praktyka wynika, że na początkowym etapie nauki języka rosyjskiego studenci popełniają błąd polegający na stosowaniu dla czasowników rosyjskich rekcji właściwej językowi polskiemu, mimo że po uświadomieniu im błędu potwierdzają znajomość poprawnej formy. Podam przykład z pracy pisemnej, w której jednym z poleceń było przetłumaczenie zdania: *Nienawidzę przeprowadzek*. Mimo że na zajęciach zdanie to pojawiło się w omawianym tekście, tylko jedna z dziewiętnastu

osób w grupie nie popełniła błędu, wynikającego z tego, że w języku polskim czasownik *nienawidzić* (kogo? czego?) ma rząd dopełniaczowy, a w języku rosyjskim – biernikowy: ненавидеть (кого? что?). Studenci drugiego roku, których stopień zaawansowania można by określić jako B1, w większości napisali więc: \*Я ненавижу переездов, zamiast: Я ненавижу переезды.

Prześledźmy inne przykłady zdań. Może to być również zadanie dla uczącego się, aby przetłumaczyć na język polski i porównać poniższe frazy, które posłużą jako materiał ilustracyjny:

Я ненавижу День святого Валентина.  
Nienawidzę Dnia Świątego Walentego.

Голкипер защищает ворота.  
Bramkarz broni bramki.

Опять ищешь очки.  
Znowu szukasz okularów.

Какую музыку ты слушаешь?  
Jakiej muzyki słuchasz?

Пошел покурить, но забыл зажигалку.  
Poszedł zapalić, ale zapomniał zapalniczki.

Szczególną ostrożność powinno się zatem zachować wszędzie tam, gdzie obserwujemy interferencję języka ojczystego, np. w wypadku podanych czasowników. W celu dostrzeżenia różnic przez studentów/uczniów, nauczyciel może zaproponować ułożenie par zdań w języku polskim i rosyjskim z użyciem czasowników:

*bronić* (kogo? czego?) – защищать (кого? что?)  
*szukać* (kogo? czego?) – искать (кого? что?) (*dotyczy przedmiotów materialnych*)  
*słuchać* (kogo? czego?) – слушать (кого? что?)  
*zapomnieć* (kogo? czego?)<sup>3</sup> – забыть (кого? что?)

Osobnym problemem dla polskich studentów jest stosowanie czasowników z podwójną rekcją (ros. *двойное управление*). Wątpliwości uczących się wzbudza rosyjski czasownik *ждать*. Nie chodzi tylko o to, że w języku polskim stosuje się go najczęściej z przyimkiem (*czekać na*). Czasownik ten rządzi biernikiem rzeczowników żywotnych (np. *ждать сестру*) oraz biernikiem lub dopełniaczem rzeczowników nieżywotnych oznaczających przedmioty (np. *ждать автобус; ждать автобуса*), ale rzeczowniki abstrakcyjne częściej łączą się

z czasownikiem *ждать* w dopełniaczu (np. *жду счастья, справедливости, любви, правды*). Zastosowanie dopełniacza zmienia nieco odcień znaczeniowy omawianego czasownika (por. *czekać – oczekiwać czegoś*). Problem stwarza także czasownik *требовать*, którego rząd uzależniony jest od względów semantycznych. W pierwszym znaczeniu (*wymagać czego?*), pożądane jest zastosowanie dopełniacza (np. *требовать подготовки, помощи, объяснения, денег*); kiedy zaś użyje się tego czasownika w znaczeniu *żądać, domagać się* (*czego?*), należałoby zastosować biernik (np. *требовал свою зарплату, потребовали взятую книгу*). Zasadniczą rolą nauczyciela jest więc zwrócenie uwagi na niuanse semantyczne, które pozwolą uczącemu się uniknąć błędów.

Trzeba przyznać, że również wśród użytkowników języka polskiego dochodzi dosyć często do błędów spowodowanych niewłaściwym wyborem spośród dopełniacza i biernika.

### Pozornie „nie-dopełniaczowe” formy w języku rosyjskim

Odrębnym i ważnym zagadnieniem stylistyczno-gramatycznym są warianty końcówek dopełniacza rzeczowników rodzaju męskiego w liczbie pojedynczej. W języku rosyjskim funkcjonuje szereg form, które Polakom uczącym się tego języka mogą wydawać się niepoprawne – chodzi o tradycyjne formy na -у (-ю), które są wariantami końcówek dopełniacza -а (-я):

- чашка чая – чашка чаю
- куча песка – куча песку
- много народа – много народу

Wyrażeń tych nie należy rozumieć i tłumaczyć, sugerując się jedynie fleksją. Pod względem fleksyjnym alogiczne wydaje się użytkownikom języka polskiego wyrażenie *чашка чаю*, ponieważ pozornie słowo *чай* z formalnego, gramatycznego punktu widzenia stoi w tym wyrażeniu w celowniku. Jak wiadomo, formy z końcówkami -у (-ю) mają nacechowanie stylistyczne: występują ze sporą częstotliwością w języku potocznym, a także w literaturze pięknej, bardzo rzadko są obecne w stylu oficjalnym i naukowym (por. Розенталь, Теленкова 1976:136, 147-150, Копрров 2006:15-18). Dotyczą one bowiem przede wszystkim rzeczowników odnoszących się do spraw codziennych, powszednich. Podręcznik gramatyki akademickiej systematyzuje je w czterech grupach (por. Грамматика современного русского литературного языка 1970:378):

- słowa o znaczeniu materiałowym (np. газ, крем, навоз, табак, квас, шекл);

- słowa o znaczeniu niepodzielnej zbiorowości (народ, сброд);
- słowa oznaczające pewne efekty fizyczne (np. блеск, ветер, шум, мороз, смех, холод);
- pojęcia abstrakcyjne (np. срам, пафос, бред, порядок).

Na średnio zaawansowanym etapie nauczania języka, kiedy uczący się znają formy podstawowe i zaczynają używać różnych odmian stylistycznych języka, warto poprzez adekwatne przykłady w ćwiczeniach uświadomić studentom zasady, które determinują zasadność używania formy pozornie „nie-dopełniaczowej”:

1. Jeśli w danej sytuacji chce się wskazać na ilość wybranego przedmiotu, towaru, materiału, substancji itd. (do tej grupy zaliczają się rzeczowniki народ, сброд) – użyjemy formy rzeczownika z końcówką -у (-ю), jeżeli zaś mówimy o nim w ogólności lub wskazujemy jego cechę – z końcówką -а (-я). W wymienionych sytuacjach należy więc też wziąć pod uwagę fakt, że wybór formy na -а (-я) sugeruje, że traktujemy dany przedmiot całościowo, natomiast zakończenie na -у (-ю) znamionuje częściowość. Jest to tak zwany разделительный падеж. Porównajmy znaczenia poniższych wyrażień:

- выпить рюмку коньяку – технология производства коньяка
- чашка чаю – вкус чая
- добавить жиру – избавиться от жира
- принёс квасу – сорта кваса
- много народу – история народа
- наестся шоколаду – аромат шоколада
- съесть творогу – тарелка свежего творога

2. Również grupa rzeczowników zdrobniałych, oznaczających towar, substancję itd. utworzonych za pomocą sufiksu -ок, otrzymuje końcówkę -у (-ю), np. немного кваску, медку, сырку itd.
3. Warto zwrócić uwagę na cały szereg związków frazeologicznych, w których występują rzeczowniki z końcówką -у (-ю), np. нет ни складу ни ладу, не до смеху, много шума из ничего, без году неделя, умереть с голоду, танцевать до упаду, сбить с толку, тридцать лет от роду, нашего полку прибыло, не выносить сору из избы, с часу на час i inne (zob. Розенталь, Джанджакова, Кабанова 1998:209-210 oraz Грамматика русского языка 1960:142-143).

Konfrontując powyższe zagadnienie z językiem polskim, trzeba zauważyć, że również tu semantyka determinuje zakończenie fleksyjne (dopełniacza). Ma ono jednak

inny wymiar niż to, o którym była mowa w przypadku języka rosyjskiego. Gramatycznie współfunkcyjne końcówki -а/-у w dopełniaczu liczby pojedynczej są używane do rozróżnienia opozycji semantycznych (por. Nagórko 2007:147)

Podobną funkcję jak wspomniany rosyjski разделительный падеж, pełni w polszczyźnie *genetivus partitivus*, który oznacza nieokreśloność i częściowość<sup>4</sup>, wskazuje nieoznaczoną ilość desygnatu w dopełnieniu, np.:

- *pożyczyć pieniędzy* – *pożyczyć pieniądze*
- *zjeść chleba* – *zjeść chleb*
- *wypić wódki* – *wypić wódkę*

Opanowanie przez uczących się tego zagadnienia nie powinno stanowić problemu, ponieważ odnajdujemy tu analogię do gramatyki języka ojczystego. Na powyższych przykładach oprócz można szereg zadań, służących uświadomieniu niuansów znaczeniowych, które determinują użycie właściwej formy.

## Podsumowanie

Proces przyswajania języka obcego dotyczy równocześnie kilku jego podsystemów: leksykalnego, gramatycznego, fonetycznego, a także sprawności stylistycznej czy socjokulturowej. W zależności od podejścia, w poszczególnych metodykach nauczania języka obcego różnie rozkłada się akcenty na składowe systemy językowego. Współczesny model kształcenia, w którym dominuje ujęcie integralne (por. Andrukowicz 2001:61-68, Paliński 2013:203-212), stara się konsolidować wiele aspektów znajomości języka. Owa konsolidacja ma w założeniu kształtować u uczącego się szereg kompetencji (nawyków i umiejętności), służących porozumiewaniu się, czyli odbieraniu i przekazywaniu informacji, a także interakcji pomiędzy uczestnikami sytuacji komunikacyjnej.

Jednym z czynników aktywujących lub nawet potencjalnie usprawniających wspomniane procesy, może być pokrewieństwo języka ojczystego i obcego. W przebiegu przyswajania języka rosyjskiego jako obcego przez Polaków nie bez znaczenia pozostaje właśnie relacja pomiędzy językiem rosyjskim a językiem uczących się. Anatolij Szczukin zwraca uwagę, że bliskość struktur gramatycznych jest czynnikiem pozytywnym w procesie nauki, różnice zaś najczęściej wywołują wątpliwości. Badacz sugeruje, że studenci kierunków filologicznych mogą, a nawet powinni, konfrontować zjawiska występujące w obu językach w momencie objaśniania trudnych miejsc w gramatyce języka rosyjskiego (por. Щукин 2012:147-148). Z kolei polski rusycysta Tomasz Wójcik stwierdza, że *im większe jest podobieństwo języka obcego do ojczystego (wskutek pokrewieństwa), tym silniejsza interferencja*



języka ojczystego. Tak zwana łatwość języka rosyjskiego jest łatwością pozorną, utrudniającą w warunkach szkolnych i lektoratowych jego nauczanie (Wójcik 1970:199).

W przypadku języków słowiańskich mówić można o podobieństwie systemów językowych, do czego odwołują się nie tylko prowadzący lektoraty, ale też sami uczący się. Wydaje się, że przynależność danych języków do jednej rodziny językowej jeszcze mocniej działa na korzyść uczącego się, jeśli wziąć pod uwagę takie cechy wspólne jak fleksja, składnia czy system fonetyczny. Istnieje jednak znaczna liczba pułapek będących przykładami interferencji negatywnej, a wynikających z homonimii międzyjęzykowej. Wpływają one na powstawanie błędów i nieporozumień na poziomie leksykalnym (np. tzw. fałszywi przyjaciele tłumacza) i we fleksji (np. błędy w deklinacji i koniugacji) czy składni (np. kalki składniowe). Dlatego z ostrożnością należy odnosić się do porównań wprost, co próbowałem pokazać na przykładzie analizy porównawczej stosowania dopełniacza i biernika w języku polskim i rosyjskim.

#### BIBLIOGRAFIA

- Andrukowicz, W. (2001) Kompetencje językowe w ujęciu integralnym. W: *Edukacja i Dialog*, nr 8, 61-68.
- Buttler, D. (1966) Semantyka a składnia w związkach wyrazowych. IV. Szerzenie się biernika w funkcji dopełnienia bliższego. W: *Poradnik Językowy*, nr 10, 419-431.
- Czyrko, M. (1966) Typowe błędy w zakresie morfologii w nauczaniu języka rosyjskiego. W: B. Wiczorkiewicz (red.) *Z problematyki nauczania języka rosyjskiego*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Doros, A. (1966) O typowych błędach składniowych i sposobach zapobiegania im. W: B. Wiczorkiewicz (red.) *Z problematyki nauczania języka rosyjskiego*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Граудина, Л. (1971) Функциональные варианты падежных форм и кодификация грамматической нормы. W: Я. Розенберг (red.) *Категория падежа в структуре и системе языка. Материалы научной конференции*. Рига.
- Hausenblas, K. (1958) *Vývoj předmětového genitivu v češtině*. Praha: Nakladatelství Československé akademie věd.
- Ицкович, В. (1982) *Очерки синтаксической нормы*. Москва: Наука.
- Klemensiewicz, Z. (1968) *Zarys składni polskiej*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Копров, В. (2006) Вариантные формы в русском языке. Москва: «Русский язык». Курсы.
- Kuryłowicz, J. (1987) Słowiański genitivus po negacji. W: J. Kuryłowicz (red.) *Studia językoznawcze*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Курилович, Е. (1962) Проблема классификации падежей. W: Е. Курилович (red.) *Очерки по лингвистике*. Москва: Издательство иностранной литературы, 175-203.
- Nagórko, A. (2007) *Zarys gramatyki polskiej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Кузьмина, И. (1993) *Синтаксис русских говоров в лингво-географическом аспекте*. Москва: Наука.
- Пушкин, А. (1962) Опровержение на критики и замечания на собственные сочинения. W: *Собрание сочинений в десяти томах*. Том шестой: Критика и публицистика. Москва.
- Падучева, Е. (2006) Генитив дополнения в отрицательном предложении. W: *Вопросы языкознания*, nr 6.
- Падучева, Е. (1997) Родительный субъекта в отрицательном предложении: синтаксис или семантика? W: *Вопросы языкознания*, nr 2, 101-116.
- Paliński, A. (2013) Zintegrowane podejście w nauczaniu języka obcego. W: *Studia Rossica Posnaniensia*, nr 38, 203-212.
- Piechnik, I. (2006) Typologiczne tendencje ablatywno-genetywno-partytywne w wybranych językach Europy. W: *Studia Linguistica Universitatis Jagellonicae Cracoviensis*, nr 123, 123-134.
- Pisarkowa, K. (1959) Przypadek dopełnienia w polskim zdaniu zaprzeczonym. W: *Język Polski*, nr 39, 9-32.
- Плуноян, В. (2011) *Введение в грамматическую семантику: грамматические значения и грамматические системы языков мира*. Москва: Издательство «РГУ».
- Политика Путина закончится бедой, которую Россия не знала многие десятки лет. [online] [dostęp 11.02.2017] <<http://gordonua.com/news/politics/YUshchenko-Politika-Putina-zakonchitsya-bedoy-kotoruyu-Rossiya-ne-znala-mnogie-desyatki-let-69919.html>>.
- Равич, Р. (1971) О выборе падежа прямого дополнения при переходных глаголах с отрицанием в русском языке. W: *Фонетика. Фонология. Грамматика*. Москва: Наука, 254-265.
- Restan, A. (1960) The Objective Case in Negative Clauses in Russian: the Genitive or the Accusative. W: *Scando-Slavica*, nr 6, 92-112.
- Rybicka-Nowacka, H. (1990) Przypadek dopełnienia w konstrukcjach zaprzeczonych we współczesnym języku polskim (norma a praktyka językowa). W: *Poradnik Językowy*, nr 8, 572-577.
- Розенталь Д., Теленкова М. (1976) *Практическая стилистика русского языка*. Москва: Русский язык.
- Розенталь, Д., Джанджакова, Е., Кабанова, Н. (1998) *Справочник по правописанию, произношению, литературному редактированию*. Москва: ЧеРо.
- Русакова, М. (2013) *Элементы антропоцентрической грамматики русского языка*. Москва: Языки славянской культуры.
- Safarewiczowa, H. (1959) Forma dopełnienia bliższego w rosyjskim zdaniu zaprzeczonym. cz 1. W: *Slavia Orientalis*, nr 8, 77-109.

- Safarewiczowa, H. (1960) Forma dopełnienia bliższego w rosyjskim zdaniu zaprzeczonym. cz. 2. W: *Slavia Orientalis*, nr 8, 69-137.
- Strutyński, J. (2005) *Gramatyka polska*. Kraków: Wydawnictwo Tomasz Strutyński.
- Шведова, Н. (ред.) (1970) *Грамматика современного русского литературного языка*. Москва: Наука.
- Щукин, А. (2012) *Обучение речевому общению на русском языке как иностранном*. Москва: «Русский язык». Курсы.
- Szwed, Z. (2014) Kilka uwag o znaczeniu partytywnym dopełniacza w dokumentach kancelaryjnych XVI wieku. W: *Studia Rossica Posnaniensia*, nr 39, 331-336.
- Томсон, А. (1902) *Винительный падеж прямого дополнения в отрицательных предложениях в русском языке*. Варшава.

- Виноградов, В. (ред.) (1960) *Грамматика русского языка, т. I: Фонетика и морфология*. Москва: Издательство Академии наук СССР.
- Wójcik, T. (1970) Rola i zakres gramatyki w nauczaniu języka rosyjskiego. W: *Studia Rossica Posnaniensia*, nr 1, 183-203.

**DR JAKUB WALCZAK** Adiunkt w Zakładzie Dydaktyki w Instytucie Filologii Słowiańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego. Prowadzi zajęcia z praktycznej nauki języka rosyjskiego. Obecnie pracuje nad minimum leksykalnym języka rosyjskiego dla poziomu średnio zaawansowanego, które ukaże się drukiem w roku 2017.

1 Z ważniejszych warto wymienić prace: Томсон 1902, Restan 1960:92-112, Равич 1971:254-265, Ицкович 1982, Падучева 1997:101-111, Русакова 2013:324-353. Również polscy językoznawcy zajmowali się tym tematem. Stan badań nad tym zagadnieniem (od początku XIX wieku do połowy wieku XX) prezentuje H. Safarewiczowa (1959:77-109; 1960:69-137). Warto sięgnąć także do następujących opracowań: Pisarkowa (1959:9-32), Buttler (1966:419-431), Rybicka-Nowacka (1990:572-577).

2 Политика Пугина...

3 Polski czasownik *zapomnieć* ma podwójną rekcję. Z dopełniaczem używamy go w znaczeniu: *nie wziąć czegoś przez nieuwagę* (np. *zapomniałem pieniędzy*), z biernikiem w znaczeniu: *przestać pamiętać o kimś, o czym, przestać troszczyć się o kogoś lub coś albo interesować się kimś lub czymś* (np. *zapomniałem już język rosyjski*).

4 Porównania sposobów używania m.in. dopełniacza w wybranych językach indoeuropejskich dokonuje w swojej pracy Piechnik (2006:123-134). Zob. także Szwed (2014:331-336).

# Kompetencje gramatyczne studentów filologii germańskiej

w świetle podstawy programowej w zakresie języków obcych oraz programów studiów. Próba diagnozy i prognozy

JOANNA SZCZEK

Wprowadzanie kolejnych podstaw programowych w zakresie języków obcych wiąże się ze zmianami w kształcie edukacji językowej. Zmiany te nie wpływają, jak dotąd, na podwyższenie poziomu znajomości języków obcych wśród kandydatów na studia filologiczne. Czy wprowadzenie nowej podstawy programowej poprawi tę sytuację?

Mimo założeń dotyczących kształcenia językowego w podstawie programowej z 2014 r. oraz prób stworzenia spójnego systemu, w ramach którego uczący się mieli osiągać odpowiedni poziom znajomości języka obcego, zgodny z zapisami *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego* (ESOKJ), wszelkie diagnozy rzeczywistego poziomu kompetencji językowej na poszczególnych etapach edukacyjnych świadczą o niskiej skuteczności tych założeń. Taka diagnoza jest przeprowadzana również wśród kandydatów na studia filologiczne, a potem studentów. Szczególnie ważne wydają się tu kompetencje gramatyczne, które na studiach filologicznych podlegają nieustannej weryfikacji.

W niniejszym opracowaniu podjęto próbę zdiagnozowania poziomu kompetencji gramatycznych w zakresie języka niemieckiego wśród studentów germanistyki. Poziom akademicki jest ostatnim etapem kształcenia, powinien być spójny i łączyć się logicznie z wcześniejszymi fazami systemu edukacji, na co wskazują następujące zapisy podstawy programowej z 2014 r.: *Za podstawowy cel kształcenia językowego przyjęto zdobycie przez uczniów umiejętności skutecznego porozumiewania się w języku obcym, w mowie i w piśmie. Zrealizowanie tego celu wymaga całościowego spojrzenia na kształcenie językowe na wszystkich etapach edukacji oraz przyjęcia wspierających ucznia rozwiązań organizacyjnych* (MEN 2009:14).

Tak sformułowane zapisy pozwalały oczekiwać, że studenci podejmujący studia na kierunkach filologicznych dysponują odpowiednią kompetencją językową i będą w stanie podolać obowiązkom naukowym, które wynikają ze studiowanego kierunku. Przedstawiona w niniejszej pracy analiza poziomu rzeczywistych kompetencji gramatycznych studentów germanistyki została przeprowadzona w oparciu o wyniki testów diagnostycznych i zaliczeniowych z przedmiotu gramatyka praktyczna, który jest realizowany na I roku studiów licencjackich w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego.

## Kilka słów na temat kształcenia językowego w polskim systemie oświaty

W podstawie programowej z 2014 r. w zakresie kształcenia językowego przyjęto, co następuje:

*Założenia dotyczące kształcenia językowego na poziomie przedakademickim przewidują początek nauki pierwszego języka obcego w szkole podstawowej, który ma zapewnioną kontynuację w gimnazjum (wariant III.1), a potem w szkole ponadgimnazjalnej (wariant IV.1). Wariant IV.1 występuje w dwóch wersjach: podstawowej i rozszerzonej. Uczeń, który kontynuuje naukę języka obcego przez 12 lat, czyli od początku szkoły podstawowej, powinien przygotować się do zdania matury na poziomie rozszerzonym<sup>1</sup>.*

*W szkole ponadgimnazjalnej język obcy może być też kontynuowany w klasach dwujęzycznych – wtedy uczniowie realizują wariant IV.2. Na tym etapie edukacyjnym istnieje też możliwość rozpoczynania nauki nowego języka obcego od początku. Na taką sytuację przewidziano wariant IV.0 (MEN:64).*

Ta koncepcja kształcenia językowego przewidywała, że na każdym etapie edukacyjnym uczniowie mają do dyspozycji ponad 400 godzin, przy czym w szkole podstawowej liczba ta przypada na jeden język, podczas gdy w gimnazjum oraz szkołach ponadgimnazjalnych jest dowolnie dzielona na dwa języki.

Kompetencja językowa uczniów była sprawdzana podczas najważniejszych egzaminów kończących dany etap edukacji: na sprawdzianie szóstoklasisty<sup>2</sup>, egzaminie gimnazjalnym oraz egzaminie dojrzałości. W poniższej tabeli zostały zestawione poziomy ESOKJ z obowiązującymi egzaminami z języków obcych na poszczególnych etapach edukacyjnych, zgodnych z założeniami obowiązującej do niedawna podstawy programowej:

14 lutego 2017 r. Minister Edukacji Narodowej wydał rozporządzenie wprowadzające nową podstawę programową<sup>3</sup>. Z zapisów tego dokumentu wynika, że na naukę pierwszego języka obcego, którym jest zazwyczaj język angielski, uczący się będą mieli ok. 630 h w szkole podstawowej (8 lat nauki), co ma odpowiadać poziomowi A2+ według ESOKJ. Należy przy tym jednak zwrócić uwagę na fakt, że liczba 630 h przy nauce w ciągu 8 lat pozwala na osiągnięcie o wiele wyższego poziomu kompetencji językowej. Według danych szacunkowych opracowanych w oparciu o ESOKJ, taka liczba godzin powinna prowadzić do poziomu co najmniej B2. Natomiast na naukę drugiego języka obcego, którym często jest język niemiecki, przewidziano 120 h w ciągu dwóch lat nauki w szkole podstawowej, co ma prowadzić do poziomu A1. Na trzecim etapie edukacyjnym – w szkołach ponadpodstawowych – przewidziano w ramach kontynuacji nauki pierwszego języka obcego 360 h i uzyskanie poziomu B1+. W sumie uczący się pierwszego języka obcego otrzymuje

w ciągu 12 lat nauki 990 h, co powinno go doprowadzić raczej do poziomu C1, a nie wskazanego B1. W zakresie drugiego języka obcego dla uczących się w szkole ponadpodstawowej przewidziano 240 h i to zarówno w przypadku kontynuacji nauki języka obcego na podbudowie szkoły podstawowej (przewidywany obecnie poziom A2+), jak i w przypadku nauki drugiego języka obcego od podstaw (przewidywany obecnie poziom B1+). W sumie dla uczących się drugiego języka obcego przewidziano w najnowszej podstawie programowej 360 h.

### Kompetencje gramatyczne studentów filologii germańskiej – próba diagnozy

Zmiany dotyczące egzaminu dojrzałości z języków obcych nie pozostały bez wpływu na poziom kompetencji językowej kandydatów na studia. W roku akademickim 2013/2014 w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego po raz pierwszy zostali zrekrutowani również kandydaci, którzy zdawali maturę z języka niemieckiego na poziomie podstawowym. Przyjęte zostały osoby, które uzyskały najwyższe wyniki na egzaminie maturalnym na tym poziomie. Zgodnie z zapisami poprzedniej podstawy programowej, powinni oni dysponować kompetencją językową na poziomie B1. Jak pokazała jednak praktyka, a przede wszystkim systematyczna diagnoza poziomu znajomości języka niemieckiego, te założenia nie pokrywały się z rzeczywistością. Wyniki osiągnięte przez studentów zrekrutowanych w roku akademickim 2013/2014, liczba egzaminów poprawkowych czy przedmiotów powtarzanych świadczą o tym, że kandydaci nie mają zakładanej na etapie rekrutacji kompetencji językowej na poziomie B1, co zostało przedstawione w Tabeli 3.

Zmiany zasad rekrutacji spowodowały zmiany w programie kształcenia, zwłaszcza w zakresie praktycznej nauki języka niemieckiego (PNJN). Wprowadzono nowe przedmioty dla I roku studiów pierwszego stopnia oraz zwiększono liczbę godzin gramatyki praktycznej.

W roku akademickim 2014/2015 w Instytucie Filologii Germańskiej UW r została podjęta decyzja o utworzeniu tzw. germanistyki od zera. W tym celu zrezygnowano

TABELA 1. Poziomy znajomości języka obcego sprawdzane podczas egzaminu szóstoklasisty, egzaminu gimnazjalnego i maturalnego

EGZAMIN SZÓSTOKLASISTY	EGZAMIN GIMNAZJALNY NA POZIOMIE		EGZAMIN MATURALNY NA POZIOMIE	
	PODSTAWOWYM	ROZSZERZONYM	PODSTAWOWYM	ROZSZERZONYM
A1	A1/A2	A2	B1	B1.1.
420 h	dwa języki, co najmniej 450 h		dwa języki, co najmniej 450 h	

na poziomie rekrutacji z wymogu poświadczonej egzaminem maturalnym znajomości języka niemieckiego. Zmianie uległ również program studiów, w którym wyróżniono dwie ścieżki kształcenia: A – dla studentów z zaawansowaną znajomością języka niemieckiego i B – dla studentów z podstawową znajomością języka. Niezależnie od ścieżki, studiowanie filologii germańskiej powinno prowadzić po ukończeniu studiów licencjackich do poziomu C1.

### Narzędzia do badania kompetencji gramatycznych studentów I roku filologii germańskiej w Uniwersytecie Wrocławskim

Analiza wyników egzaminu dojrzałości oraz uruchomienie w Instytucie Filologii Germańskiej UWŹ tzw. germanistyki od zera spowodowały konieczność wprowadzenia narzędzi diagnostycznych, przy pomocy których jest badany rzeczywisty poziom kompetencji językowej studentów

I roku. Na podstawie analizy wyników rekrutacji uzyskano przyporządkowanie, które prezentuje Tabela 2.

Przedmiotem analizy w niniejszym opracowaniu są kompetencje gramatyczne, element składowy kompetencji lingwistycznej – jednej z podstawowych komunikacyjnych kompetencji językowych według ESOKJ. Przez pojęcie *kompetencji gramatycznych* rozumiana jest *znajomość i umiejętność stosowania źródeł gramatycznych danego języka czyli rozumienie i wypowiedzianie się przy użyciu prawidłowo skonstruowanych wyrażen i zdań w oparciu o zasady gramatyczne* (Raczyńska 2007:170).

W celu diagnozowania tych kompetencji dla studentów I roku filologii germańskiej UWŹ wprowadzono następujące narzędzia diagnostyczne:

- diagnostyczny test poziomujący,
- obowiązkowe testy zaliczeniowe z gramatyki praktycznej.

TABELA 2. Dane dotyczące liczby i poziomu kandydatów w odniesieniu do kryteriów rekrutacji w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego w latach 2014-2017

	2014/2015	2015/2016	2016/2017
Liczba przyjętych kandydatów	159	224	224
Egzamin maturalny na poziomie rozszerzonym (B1+) <sup>4</sup>	117	149	112
Egzamin maturalny na poziomie podstawowym (B1)	127	165	150
Bez egzaminu maturalnego z języka niemieckiego	32	39	16

TABELA 3. Przyporządkowanie liczby studentów do poziomów biegłości językowej wg ESOKJ na podstawie testów diagnostycznych w latach 2014-2016

	2014/2015	2015/2016	2016/2017
A1	15 studentów <sup>5</sup>	15 studentów	7 studentów
A2	31 studentów	55 studentów	49 studentów
B1	63 studentów	59 studentów	64 studentów
B2	29 studentów	30 studentów	32 studentów
C1	10 studentów	16 studentów	15 studentów
C2	4 studentów	4 studentów	9 studentów

TABELA 4. Liczba studentów, którzy osiągnęli w teście diagnostycznym wynik niższy niż 50 proc. w latach 2014-2016

	LICZBA PRZYJĘTYCH	LICZBA STUDENTÓW, KTÓRZY OSIĄGNĘLI WYNIK NIŻSZY NIŻ 50% NA TEŚCIE DIAGNOSTYCZNYM
2014/2015	159	50
2015/2016	224	106
2016/2017	224	43

### Diagnostyczny test poziomujący

Test jest przeprowadzany w pierwszym tygodniu zajęć i obowiązuje wszystkich studentów. Obejmuje on 100 zadań typu *multiple choice* (Koukidis 2003), a jego wyniki obrazują poziom kompetencji językowej studenta w odniesieniu do ESOKJ. Przeprowadzane od roku akademickiego 2014/2015 testy diagnostyczne wśród studentów przyjętych na I rok studiów dały wyniki, które obrazuje Tabela 3.

Liczba studentów, którzy osiągnęli wynik niższy niż 50 proc. w latach 2014-2016, przedstawiona jest w Tabeli 4.

Na podstawie tych danych wdrożono w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Wrocławskiego działania wspomagające doskonalenie znajomości języka niemieckiego. W roku akademickim 2013/2014 uruchomiono tzw. tutoriat doktorancki. W jego ramach doktoranci Instytutu Filologii Germańskiej prowadzą dodatkowe zajęcia, podczas których studenci mają możliwość uzupełnienia braków w zakresie kompetencji gramatycznych.

Oprócz języka niemieckiego językiem wykładowym jest także polski. Zmieniono profil zajęć fakultatywnych oferowanych studentom na I i II roku na zajęcia o charakterze praktycznym. Wprowadzono konieczność monitorowania postępów w zakresie kompetencji językowej i jej kształtowania na innych zajęciach oraz zrezygnowano z egzaminu z PNJN po I i II roku studiów na rzecz testów zaliczeniowych na prawach egzaminu, wspólnych dla wszystkich grup studenckich w ramach danej ścieżki.

### Testy zaliczeniowe z gramatyki praktycznej

Testy z gramatyki praktycznej stanowią obligatoryjny element zaliczenia modułu *Zintegrowane sprawności językowe I* (semestr zimowy) oraz *IV* (semestr letni). Testy są przeprowadzane w przedostatnim tygodniu zajęć po zrealizowaniu przewidzianej na dany poziom partii materiału gramatycznego. Studenci mają prawo tylko do jednej poprawki. Za próg zaliczeniowy został przyjęty poziom 60 proc.

TABELA 5. Zagadnienia gramatyczne stanowiące podstawę testów zaliczeniowych

	SEMESTR ZIMOWY	SEMESTR LETNI
ŚCIEŻKA DLA POCZĄTKUJĄCYCH	<ul style="list-style-type: none"> <li>- koniugacja, czasowniki regularne i nieregularne, posiłkowe</li> <li>- określanie kategorii gramatycznych czasowników</li> <li>- odmiana zaimków osobowych i dzierżawczych</li> <li>- negacje</li> <li>- deklinacja rzeczowników</li> <li>- czasy</li> <li>- czasowniki modalne</li> <li>- przyimki</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- deklinacja przymiotników</li> <li>- zdania podrzędnie złożone, w tym zdania dopełnieniowe, okolicznikowe czasu, przyczyny, przyzwolenia, sposobu</li> <li>- czasowniki zwrotne</li> <li>- strona bierna</li> <li>- rekcja czasowników</li> <li>- zdania przydawkowe</li> </ul>
ŚCIEŻKA DLA ZAAWANSOWANYCH	<ul style="list-style-type: none"> <li>- koniugacja, czasowniki regularne i nieregularne, posiłkowe</li> <li>- określanie kategorii gramatycznych czasowników</li> <li>- transformacje zdań na strony, tryby</li> <li>- czasowniki rozdzielnie i nierozdzielnie złożone</li> <li>- czasowniki homonimiczne</li> <li>- rekcja czasowników</li> <li>- czasowniki modalne w wypowiedzi obiektywnej i subiektywnej</li> <li>- strona bierna</li> <li>- zdania warunkowe nierzeczywiste</li> <li>- mowa zależna</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- deklinacja rzeczowników</li> <li>- kategorie gramatyczne rzeczownika</li> <li>- homonimy rzeczownikowe</li> <li>- rekcja rzeczowników i przymiotników</li> <li>- stosowanie rodzajników</li> <li>- odmiana zaimków osobowych, dzierżawczych</li> <li>- odmiana przymiotników</li> <li>- przyimki</li> </ul>

TABELA 6. Liczba studentów, którzy osiągnęli wynik niższy niż 60 proc. na teście zaliczeniowym

	LICZBA PRZYJĘTYCH	LICZBA STUDENTÓW, KTÓRZY OSIĄGNĘLI WYNIK NIŻSZY NIŻ 60% NA TEŚCIE ZALICZENIOWYM
2014/2015	159	39
2015/2016	224	54
2016/2017	224	28

Zagadnienia gramatyczne w teście są zgodne z programem nauczania gramatyki praktycznej na I roku studiów licencjackich i dotyczą aspektów przedstawionych w Tabeli 5.

Wszystkie zagadnienia są omawiane na zajęciach, które mają przede wszystkim charakter praktyczny: studenci wykonują ćwiczenia, wykorzystując wiedzę teoretyczną.

Jak pokazują jednak dane w Tabeli 6., nie wszyscy studenci są w stanie osiągnąć wymagany próg zaliczeniowy ustalony na poziomie 60 proc.

Sytuacja taka wynika przede wszystkim z faktu, że kandydaci w momencie przyjęcia na studia germanistyczne nie dysponują wystarczającą kompetencją językową i wiedzą gramatyczną. Jak widać, w ciągu 90 h gramatyki praktycznej na I roku studiów trudno jest wyrównać braki w wiedzy i umiejętnościach z wcześniejszych etapów kształcenia. Bieżąca kontrola i ewaluacja postępów studentów pokazuje, że poziom kompetencji studentów nadal jest bardzo niski. Poza tym, studenci zgłaszają trudności w opanowaniu materiału przewidzianego na danym poziomie biegłości językowej. Skutkuje to spowolnieniem tempa pracy, obniżeniem wymagań oraz praktyczną niemożnością osiągnięcia wskazanego w sylabusie poziomu biegłości językowej.

### Prognozy na przyszłość

W świetle przedstawionych danych liczbowych trudno nie stwierdzić, że istniejący stan jest mocno niepokojący. Wiedza i umiejętności w zakresie kompetencji gramatycznych wynoszone przez kandydatów z wcześniejszych etapów edukacyjnych są niewystarczające. Jak pokazują przytoczone powyżej dane, uzupełnienie zaległości i braków z wcześniejszych etapów kształcenia wydaje się często bardzo trudne, jeśli nie niemożliwe. Narzędzia systemowe badające kompetencję językową, np. egzamin dojrzałości, nie sprawdzają się, ponieważ rzeczywisty poziom kandydatów na filologię germańską odbiega w znacznym stopniu od oczekiwań. Dlatego konieczne jest wprowadzanie narzędzi naprawczych, monitorowanie postępów studentów w zakresie kompetencji językowej oraz zmiany w programach kształcenia.

Z kolei zmniejszająca się liczba kandydatów skutkuje tworzeniem studiów filologicznych dla kandydatów bez znajomości języka kierunkowego. Jest to szansa na podjęcie takich studiów przez osoby nieznające języka niemieckiego, w tym również te, które wybierają filologię germańską jako drugi kierunek studiów. Bogata oferta zajęć z praktycznej nauki języka, duża liczba godzin przeznaczona na kształcenie i doskonalenie kompetencji językowej na kierunkach filologicznych wydają się znakiem naszych czasów i rodzą nadzieję na skuteczność kształcenia językowego. Czy są to jednak zmiany wystarczające? Czy spowodują rzeczywiste zmiany w poziomie kompetencji językowej studentów? Nowa podstawa programowa w zakresie języków obcych przynosi kolejne zmiany w systemie kształcenia językowego. Miejmy nadzieję, że znajdują one odzwierciedlenie w poziomie kompetencji językowej kandydatów na studia filologiczne.

### BIBLIOGRAFIA

- Koukidis, S. (2003) *Das große deutsche Übungsbuch*. Athens: Praxis Verlag.
- MEN (2009) *Podstawa programowa z komentarzem. Tom 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum* [online] [dostęp 15.02.2017] <[https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men\\_tom\\_3.pdf](https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men_tom_3.pdf)>.
- MEN (2016) *Projekt podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego* [online] [dostęp 15.02.2017] <<https://men.gov.pl/projekt-podstawa-programowa>>.
- Raczyńska, M. (2007) Kompetencje lingwistyczne, socjolingwistyczne, pragmatyczne i funkcjonalne w uczeniu się i nauczaniu języka według standardów *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*. W: *Materiały z IV Międzynarodowej Konferencji Edukacyjnej „Przez języki obce do sukcesu”*. Ustroń, 169-175.

**DR HAB. JOANNA SZCZĘK** Kierownik Zakładu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Wrocławskiego. Zainteresowania badawcze: frazeologia języka niemieckiego i polskiego, pragmalingwistyka, lingwistyka tekstu, onomastyka, dydaktyka języka niemieckiego jako obcego, translatoryka. Współautorka podręczników do nauki języka niemieckiego *Abitur* i *Fokus*, rzeczoznawca ministerialny podręczników języka niemieckiego.

1 Matura na poziomie rozszerzonym odpowiada poziomowi B1+ wg ESOKJ.

2 W 2016 r. został przeprowadzony ostatni raz.

3 W bieżącym numerze publikujemy obszerne fragmenty podstawy programowej wraz z komentarzem (przyj. red.).

4 Część kandydatów zdawała egzamin maturalny z języka niemieckiego na poziomie podstawowym i rozszerzonym.

5 Warto pamiętać, że nie wszyscy zrekrutowani studenci podejmują naukę.

# Podstawa programowa kształcenia ogólnego w zakresie języka obcego nowożytnego w wychowaniu przedszkolnym i ośmioletniej szkole podstawowej – słowo komentarza

Podstawa programowa kształcenia ogólnego w zakresie języka obcego nowożytnego jest wspólna dla wszystkich języków obcych i obejmuje następujące etapy edukacyjne:

- wychowanie przedszkolne
- I etap edukacyjny – klasy I–III szkoły podstawowej
- II etap edukacyjny – klasy IV–VIII szkoły podstawowej
- III etap edukacyjny – szkoła ponadpodstawowa (liceum ogólnokształcące, technikum, branżowa szkoła I i II stopnia).

Na pierwszym etapie edukacyjnym każdy uczeń obowiązkowo uczy się jednego języka obcego, natomiast od klasy VII na etapie drugim – dwóch języków obcych.<sup>1</sup> Dodatkowo – również od klasy VII szkoły podstawowej – przewidziano możliwość nauczania jednego z dwóch obowiązkowych języków w zwiększonej liczbie godzin w oddziałach (na poziomie szkoły podstawowej) lub w oddziałach lub szkołach (na poziomie szkoły ponadpodstawowej) dwujęzycznych.<sup>2</sup> Ze względu na powyższe stworzonych zostało kilka wariantów podstawy programowej odpowiadających sytuacjom wynikającym z rozpoczynania lub kontynuacji nauki danego języka na kolejnych etapach edukacyjnych, z zastrzeżeniem że zasadą powinno stać się zapewnienie uczniowi możliwości kontynuacji nauki tego samego języka obcego jako pierwszego na wszystkich etapach edukacyjnych, od I klasy szkoły podstawowej do ostatniej klasy szkoły ponadpodstawowej (czyli przez 12 albo 13 lat).

Poszczególne warianty podstawy programowej dla szkoły podstawowej, liceum ogólnokształcącego i technikum oznaczone zostały symbolem, na który składają się:

- oznaczenie etapu edukacyjnego (cyfra rzymska – I, II albo III)
- oznaczenie języka nauczanego jako pierwszy albo drugi (cyfra arabska – 1. albo 2.)
- oznaczenie poziomu nauczania (DJ – dla uczniów szkół lub oddziałów dwujęzycznych; oraz wyłącznie w przypadku III etapu edukacyjnego: 0 – dla rozpoczynających naukę, P – dla osób kontynuujących naukę ze szkoły podstawowej, realizujących kształcenie w zakresie podstawowym, R – dla osób kontynuujących naukę ze szkoły podstawowej, realizujących kształcenie w zakresie rozszerzonym).



Warianty podstawy programowej dla branżowej szkoły I i II stopnia oznaczone zostały symbolem, na który składają się:

- oznaczenie etapu edukacyjnego (cyfra rzymska – III)
- oznaczenie stopnia szkoły branżowej (odpowiednio BS1 – w przypadku branżowej szkoły I stopnia lub BS2 – w przypadku branżowej szkoły drugiego stopnia)
- oznaczenie wskazujące, czy język obcy nauczany w szkole branżowej jest językiem, który w szkole podstawowej był nauczany jako pierwszy albo jako drugi, albo którego naukę uczeń rozpoczął dopiero w branżowej szkole I stopnia (cyfra arabska – 1. albo 2., albo 0).

Wszystkie warianty podstawy programowej kształcenia ogólnego w zakresie języka obcego nowożytnego zostały opracowane w nawiązaniu do poziomów biegłości w zakresie poszczególnych umiejętności językowych określonych w *Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie (ESOKJ)*, opracowanym przez Radę Europy. Ze względu na specyfikę ww. dokumentu, przeznaczonego z założenia dla osób dorosłych uczących się języka obcego, powiązanie poszczególnych wariantów podstawy programowej z poziomami określonymi w *ESOKJ* ma wyłącznie ułatwić określenie orientacyjnego poziomu biegłości językowej oczekiwanego od ucznia kończącego dany etap edukacyjny. Powiązanie to nie stanowi jednak żadnego formalnego odniesienia jednego dokumentu do drugiego. Poszczególne warianty podstawy programowej odnoszą się do uczniów w różnym wieku<sup>3</sup> i szczególnie w przypadku uczniów kończących I i II etap edukacyjny nawiązanie do *ESOKJ* ma charakter bardzo ogólny.

W poniższej tabeli przedstawiono poszczególne warianty podstawy programowej kształcenia ogólnego w zakresie języka obcego nowożytnego.

Każdy z ww. wariantów podstawy programowej skonstruowany jest w taki sam sposób: zawiera cele kształcenia stanowiące wymagania ogólne, treści nauczania i umiejętności wyrażone w postaci wymagań szczegółowych oraz zalecenia dotyczące warunków i sposobów realizacji podstawy programowej na danym etapie edukacyjnym.

Przystępując do opracowania podstawy programowej w zakresie języka obcego nowożytnego, zespół ekspertów przyjął osiem następujących założeń.

1. Nadrzędnym celem kształcenia w zakresie języka obcego nowożytnego na wszystkich etapach edukacyjnych wyodrębnionych w podstawie programowej jest **skuteczne porozumiewanie się w języku obcym – zarówno w mowie, jak i w piśmie**. Język obcy to narzędzie, które ma umożliwić uczącemu się osiągnięcie założonych przez niego celów komunikacyjnych, właściwych dla danej sytuacji komunikacyjnej i motywacji nim kierującej. Zakładamy, że docelowo, w perspektywie długoterminowej, motywacja ta będzie miała charakter przede wszystkim wewnętrzny, tzn. zdający sam będzie decydował, kiedy, gdzie i w jakim celu używa języka obcego (może to być na przykład czytanie dla przyjemności, rozmowa ze znajomym z zagranicy prowadzona za pośrednictwem komunikatora internetowego, osiągnięcie określonego poziomu biegłości). Przyjmujemy jednak również, że motywacja ta może mieć charakter zewnętrzny, tzn. kontekst, w którym znajdzie się użytkownik języka, będzie determinował konieczność używania języka obcego (sytuacja taka może zaistnieć na przykład w klasie szkolnej lub w pracy zawodowej). Niezależnie jednak od motywacji, skuteczność komunikacji stanowi nadrzędny wyznacznik sukcesu w procesie kształcenia językowego.
2. Skutecznego porozumiewania się w języku obcym nie należy traktować jako „przekazywania komunikatu w jakiegokolwiek formie”, tożsamego z przyzwoleniem na brak dbałości w odniesieniu do precyzji, poprawności i stylu przekazu. Należy mieć świadomość, że w wielu sytuacjach zawodowych określone wyżej cechy stają się szczególnie istotne. Ma to miejsce nie tylko w sytuacjach, kiedy od uczącego oczekuje się spełnienia najwyższych standardów znajomości języka obcego (np. w pracy

ETAP EDUKACYJNY	JĘZYK OBCY NAUCZANY JAKO...	WARIANT PODSTAWY PROGRAMOWEJ	OPIS	LICZBA GODZIN W RAMÓWCE (W CYKLU)	NAWIĄZANIE DO POZIOMU ESOKJ
<b>pierwszy</b> (szkoła podstawowa, klasy I-III)	pierwszy	<b>I.1.</b>	od początku w klasie I	<b>180</b>	<b>A1<sup>4</sup></b>
<b>drugi</b> (szkoła podstawowa, klasy IV-VIII)	pierwszy	<b>II.1.</b>	kontynuacja z klas I-III	<b>450</b>	<b>A2+</b> (B1 w zakresie rozumienia wypowiedzi) <sup>5</sup>
		<b>II.1.DJ</b>	dla oddziałów dwujęzycznych	450 (II.1.) + <b>120 = 570</b>	<b>A2+ / B1</b>
	drugi	<b>II.2.</b>	od początku w klasie VII	<b>120</b>	<b>A1</b>
		<b>II.2.DJ</b>	od początku w klasie VII w oddziałach dwujęzycznych	120 (II.2.) + <b>120 = 240</b>	<b>A1+</b>
<b>trzeci</b> (szkoła ponadpodstawowa: liceum ogólnokształcące, technikum)	pierwszy	<b>III.1.P</b>	kontynuacja 1. języka ze szkoły podstawowej – kształcenie w zakresie podstawowym	<b>360</b>	<b>B1+</b> (B2 w zakresie rozumienia wypowiedzi)
		<b>III.1.R</b>	kontynuacja 1. języka ze szkoły podstawowej – kształcenie w zakresie rozszerzonym	360 (III.1.P) + <b>180 = 540</b>	<b>B2+</b> (C1 w zakresie rozumienia wypowiedzi)
		<b>III.1.DJ</b>	kontynuacja 1. języka ze szkoły podstawowej – poziom dla szkół lub oddziałów dwujęzycznych ALBO kontynuacja 2. języka ze szkoły podstawowej w oddziałach dwujęzycznych ALBO od początku w klasie I szkoły ponadpodstawowej w szkole lub oddziale dwujęzycznym ALBO kontynuacja z klasy wstępnej	W LO: 360 (III.1.P) + 180 (III.1.R) + <b>330 = 870</b>  W technikum: 360 (III.1.P) + 180 (III.1.R) + <b>300 = 840</b>	<b>C1+</b> (C2 w zakresie rozumienia wypowiedzi)
	drugi	<b>III.2.0</b>	drugi język obcy od początku w klasie I szkoły ponadpodstawowej	<b>240</b>	<b>A2</b>
		<b>III.2.</b>	kontynuacja 2. języka ze szkoły podstawowej	<b>240</b>	<b>A2+</b>
		<b>III.BS1.1</b>	język obcy w branżowej szkole I stopnia – kontynuacja języka nauczanego jako pierwszy w szkole podstawowej	<b>150</b>	<b>B1</b>
<b>trzeci</b> (szkoła ponadpodstawowa: branżowa szkoła I i II stopnia)	-	<b>III.BS1.2</b> (=III.2.0)	język obcy w branżowej szkole I stopnia – kontynuacja języka nauczanego jako drugi w szkole podstawowej	<b>150</b>	<b>A2</b>
		<b>III.BS1.0</b> (=II.2.)	język obcy w branżowej szkole I stopnia – od początku w klasie I	<b>150</b>	<b>A1</b>
		<b>III.BS2.1</b> (=III.1.P)	język obcy w branżowej szkole II stopnia – kontynuacja języka nauczanego w branżowej szkole I stopnia, który wcześniej był nauczany jako pierwszy w szkole podstawowej	<b>210</b>	<b>B1+</b> (B2 w zakresie rozumienia wypowiedzi)
		<b>III.BS2.2</b> (=II.1.)	język obcy w branżowej szkole II stopnia – kontynuacja języka nauczanego w branżowej szkole I stopnia, który wcześniej był nauczany jako drugi w szkole podstawowej	<b>210</b>	<b>A2+</b> (B1 w zakresie rozumienia wypowiedzi)
		<b>III.BS2.0</b> (=III.2.)	język obcy w branżowej szkole II stopnia – kontynuacja języka nauczanego w branżowej szkole I stopnia, którego naukę uczeń rozpoczął od zera w I klasie BS I	<b>210</b>	<b>A2+</b>

akademickiej), ale również w kontekstach, w których do codziennego funkcjonowania wystarczy średni poziom biegłości językowej, jednakże ważne jest, aby był to język poprawny pod względem formalnym (np. w kontaktach z klientem). Należy zatem przyjąć, że w procesie kształcenia językowego uczeń powinien dążyć do **osiągania coraz wyższego stopnia precyzji w wyrażaniu myśli oraz coraz wyższego stopnia poprawności językowej** (gramatycznej, leksykalnej, ortograficznej, fonetycznej), choć z pewnością – zwłaszcza na początkowych etapach procesu kształcenia językowego – będzie to poprawność w zakresie kilku, kilkunastu najprostszych struktur.

3. Rozwijanie kompetencji w zakresie języka obcego nowożytnego wymaga kilkukrotnego powracania do tych samych zagadnień, jednakże konieczne jest, aby każdorazowej powtórcie towarzyszyło rozbudowanie wiadomości i umiejętności wcześniej nabytych. Takie **spiralne podejście do kształcenia w zakresie języka obcego** dotyczy zarówno wiedzy, jak i umiejętności językowych.
4. Realizację założeń określonych w punktach 1, 2 i 3 powyżej należy z założenia traktować jako proces wieloletni, zależny od warunków, w których rozwijanie kompetencji w zakresie języka obcego się odbywa. Dlatego też należy dołożyć wszelkich starań, aby **zapewnić wszystkim uczniom możliwość kontynuacji nauki tego samego języka obcego jako pierwszego na wszystkich etapach edukacyjnych**, od I klasy szkoły podstawowej do ostatniej klasy szkoły ponadpodstawowej, czyli przez 12 albo 13 lat (odpowiednio w przypadku liceum ogólnokształcącego oraz technikum i branżowej szkoły I i II stopnia).
5. Rozwijanie kompetencji w zakresie języka obcego zależy nie tylko od warunków, w których się ono odbywa, ale również od indywidualnych predyspozycji, nastawienia, motywacji i zaangażowania uczącego się, które (za wyjątkiem predyspozycji) wykazują tendencję do zmieniania się w czasie. Rozwój w zakresie poszczególnych umiejętności językowych będzie następował w różnym tempie, w zależności od chociażby gotowości psycholingwistycznej danego uczącego się. Wyniki przeprowadzonych badań pozwalają jednak przyjąć uogólnienie, że rozwój w zakresie tzw. sprawności receptywnych (a więc rozumienia ze słuchu i rozumienia tekstów pisanych) następuje – co do zasady – szybciej niż rozwój w zakresie tzw. sprawności produktywnych (tj. pisania i mówienia), choć nie należy zakładać tutaj bezwzględnej sekwencyjności. Tym niemniej przyjęto, że **poziom biegłości językowej w zakresie sprawności receptywnych będzie u większości uczących się przewyższał poziom biegłości językowej w zakresie sprawności produktywnych**.
6. Kształcenie w zakresie języka obcego powinno być organizowane w taki sposób, aby **wspierało ono rozwój uczącego się jako jednostki oraz członka różnych społeczności**. Na I etapie edukacyjnym język obcy powinien przede wszystkim przyczyniać się do wszechstronnego rozwoju dziecka, a nie stanowić celu samego w sobie. Istotne jest, aby w tym okresie rozbudzić i wzmacniać u dzieci pozytywne nastawienie do nauki języka obcego oraz budować postawę otwartości i tolerancji wobec różnorodności języków, kultur i narodowości, przy jednoczesnym wspieraniu ucznia w budowaniu poczucia własnej wartości i wiary we własne możliwości. Na kolejnych etapach edukacyjnych istotne jest kierowanie procesem kształcenia językowego w taki sposób, aby uczący się był przekonany co do przydatności, a wręcz niezbędności języka obcego do realizacji własnych celów komunikacyjnych. Ważne jest również, aby zajęcia z języka obcego sprzyjały poznawaniu i rozwijaniu przez uczniów własnych zainteresowań oraz pasji. Naturalna dla kształcenia językowego różnorodność materiałów źródłowych oraz możliwość pracy w parach i grupach stanowi doskonałą okazję do rozwijania kompetencji językowych przy jednoczesnym rozwoju uczącego się jako jednostki i członka różnych grup.
7. Kształcenie w zakresie języka obcego powinno również **wspierać i być wspierane przez kształcenie w zakresie pozostałych przedmiotów oraz umiejętności ogólnych** od najwcześniejszych

etapów edukacyjnych. Już na I etapie edukacyjnym konieczne jest realizowanie treści zawartych w podstawie programowej języka obcego w sposób spójny z treściami podstawy programowej edukacji wczesnoszkolnej w zakresie edukacji polonistycznej, matematycznej, środowiskowej, plastycznej, technicznej, muzycznej i zdrowotnej. W odniesieniu do kolejnych etapów edukacyjnych należy mieć świadomość, że wiele technik stosowanych podczas zajęć z języka obcego, np. planowanie i analizowanie zasobu środków i umiejętności językowych posiadanych i wymaganych do wykonania danego zadania językowego, twórcze wykorzystanie języka, traktowanie popełnionego błędu jako narzędzia rozwoju własnych umiejętności językowych, wykorzystywanie domysłu językowego w procesie rozumienia tekstu słuchanego i czytanego, odkrywanie wzorców i formułowanie reguł, sprzyja nie tylko rozwojowi umiejętności językowych, ale przyczynia się do rozwoju umiejętności rozumowania w ogóle. Zajęcia z języka obcego, dla których naturalne i pożądane są ćwiczenia bazujące na pracy w parach lub w grupach, dają również doskonałą możliwość rozwijania np. umiejętności współpracy, oceny mocnych i słabych stron własnych oraz kolegów/koleżanek, doceniania wkładu pracy kolegów/koleżanek w ramach pracy projektowej.

8. Kształcenie w zakresie języka obcego **wspomaga realizację wychowawczej funkcji szkoły**. Otwarty katalog tematów, jakie mogą być realizowane na zajęciach z języka obcego, umożliwia kształcenie w zakresie zagadnień istotnych nie tylko dla rozwijania biegłości językowej, ale ważnych również ze względu na ich przydatność w życiu codziennym. Zajęcia z języka obcego stanowią doskonałą platformę do kształtowania postawy ciekawości, tolerancji i otwartości wobec innych kultur, niekoniecznie tylko tych związanych z językiem docelowym, np. poprzez zachęcanie uczniów do refleksji nad zjawiskami typowymi dla kultur innych niż własna oraz stosowanie odniesień do kultury, tradycji i historii kraju pochodzenia uczniów. Rozmowa na tematy poruszane zazwyczaj podczas zajęć z innych przedmiotów – np. związane ze zdrowiem, problemami społecznymi, pracą, kulturą – stanowią okazję do kolejnej refleksji nad kwestiami szczególnie istotnymi z punktu widzenia jednostki i społeczeństwa. Język obcy może stać się narzędziem umożliwiającym wgląd w inne punkty widzenia na daną kwestię, ale dającym również możliwość wyrażenia własnych poglądów.

Większość z określonych powyżej założeń stanowi trzon dydaktyki języka obcego nowożytnego, doskonale osadzony w literaturze przedmiotu, wsparty wynikami licznych badań empirycznych i analiz teoretycznych. Stanowi to o potencjalnej sile opracowanej podstawy programowej, która w swoim założeniu sięga do najlepszych wzorców, choć – bez wątplenia – jest w pewnym stopniu ograniczana przez względy natury formalnej, np. możliwości finansowe, organizacyjne bądź społeczne. Podobne założenia oraz ograniczenia towarzyszyły podstawie programowej opracowanej w 2008 r. przez zespół ekspertów pod kierunkiem dr Magdaleny Szpotowicz. Dokument ten stanowił punkt wyjścia dla ekspertów pracujących nad nową wersją podstawy programowej, którzy – w przeciwieństwie do poprzedników – mogli odwołać się do ponadośmioletnich doświadczeń w praktycznym wykorzystaniu dokumentu z 2008 r. jako nauczyciele, autorzy materiałów edukacyjnych i zadań egzaminacyjnych, metodycy języków obcych, pracownicy szkół wyższych. Doświadczenia te stanowiły źródło inspiracji do podjęcia decyzji w zakresie tego, co się sprawdziło, a więc powinno zostać zachowane, a co sprawdziło się w mniejszym stopniu, a więc wymaga pewnej, czasami dość znacznej, modyfikacji. W procesie tworzenia nowej podstawy programowej przyjęto zatem model ewolucyjny, a nie rewolucyjny – wprowadzono zmiany tam, gdzie było to konieczne. Poniżej przedstawiamy tę kwestię bardziej szczegółowo.

1. Tworzenie nowej podstawy programowej stanowiło doskonały moment do gruntownego przemyślenia i przeanalizowania poziomu biegłości językowej oczekiwanego od przeciętnego ucznia na zakończenie każdego etapu edukacji językowej. Wiele osób apelowało do ekspertów tworzących dokument, aby oczekiwany poziom wymagań został podniesiony. Sugerowano, aby dla uczniów

kończących II etap edukacyjny określić oczekiwany poziom biegłości jako B1, natomiast dla absolwentów szkół ponadpodstawowych określić oczekiwany minimalny poziom jako B2 (dla kształcenia w zakresie podstawowym). Powyższa sugestia wpływała również od niektórych ekspertów opracowujących nową podstawę programową. Po szczegółowym przeanalizowaniu tego postulatu w świetle średnich wyników egzaminu gimnazjalnego z języka obcego na poziomie podstawowym i rozszerzonym, wyników badania *ESLC*<sup>6</sup> oraz doświadczeń własnych członków zespołu i wywiadów z nauczycielami języków obcych, podjęta została decyzja o minimalnym podniesieniu obecnie obowiązujących wymagań. Podstawa programowa z 2008 r. określa, że „[w] wersji III.1 przeznaczonej dla uczniów kontynuujących naukę języka ze szkoły podstawowej zakłada się, że uczeń opanuje szerszy zakres umiejętności (niektóre typowe nawet dla poziomu B1), ale przede wszystkim będzie posługiwał się zdecydowanie szerszym zasobem środków językowych. Poziom tej wersji podstawy można określić jako A2+”<sup>7</sup>. Zdecydowano, że określony dla rozszerzonego zakresu nauczania języka obcego w gimnazjum, a więc po 9 latach nauki, poziom A2+/B1 będzie właściwy dla języka obcego nauczanego w szkole podstawowej od klasy I do klasy VIII. W wariantcie II.1. nowej podstawy programowej wskazano, że osiągnięcia początkowych etapów poziomu B1 można oczekiwać od przeciętnego ucznia jedynie w zakresie sprawności receptywnych – w zgodzie z jednym z głównych założeń nowej podstawy programowej. Tożsamy rozwiązanie przyjęte zostało również w przypadku poszczególnych wariantów podstawy programowej dla III etapu edukacyjnego (szkoła ponadpodstawowa).

Należy mieć świadomość, że nie wszyscy absolwenci danego etapu edukacyjnego osiągną poziom biegłości językowej określony dla tego etapu. Można jednak założyć, że zdecydowana większość uczących się realizujących poszczególne warianty podstawy programowej osiągnie – różny w odniesieniu do różnych sprawności – poziom biegłości w zakresie wskazanym orientacyjnie za pomocą czerwonej obwódki na poniższym diagramie.



2. W nowej podstawie programowej zachowano – co do zasady – podział umiejętności szczegółowych (treści kształcenia) na umiejętności *stricte* językowe oraz umiejętności o charakterze bardziej ogólnym, związane z procesem kształcenia językowego i wspomagające ten proces. Pierwsza grupa umiejętności obejmuje:
- a. znajomość środków językowych
  - b. rozumienie ze słuchu (będące „odpowiednikiem” recepcji w *ESOKJ*)
  - c. rozumienie tekstów pisanych (będące „odpowiednikiem” recepcji w *ESOKJ*)
  - d. tworzenie wypowiedzi ustnych (będące „odpowiednikiem” produkcji w *ESOKJ*)
  - e. tworzenie wypowiedzi pisemnych (będące „odpowiednikiem” produkcji w *ESOKJ*)
  - f. reagowanie ustnie na wypowiedzi (będące „odpowiednikiem” interakcji w *ESOKJ*)
  - g. reagowanie pisemnie na wypowiedzi (będące „odpowiednikiem” interakcji w *ESOKJ*)
  - h. przetwarzanie wypowiedzi ustnie lub pisemnie (będące „odpowiednikiem” mediacji w *ESOKJ*).

W drugiej grupie umiejętności nacisk jest położony na rozwijanie umiejętności przydatnych w procesie uczenia się przez całe życie, w tym:

- a. dokonywanie przez ucznia samooceny
- b. budowanie repertuaru technik służących samodzielnej pracy nad językiem
- c. współdziałanie w grupie
- d. korzystanie z różnych źródeł informacji w języku obcym
- e. stosowanie strategii komunikacyjnych, w tym strategii kompensacyjnych
- f. budowanie świadomości językowej.

Należy zauważyć, że wiele umiejętności w drugiej grupie wskazuje na potencjał zajęć z języka obcego w zakresie rozwijania tzw. umiejętności miękkich, wskazywanych przez wielu pracodawców jako kluczowe dla pracownika; umiejętności, których brak utrudnia znalezienie lub utrzymanie pracy.

3. W nowej podstawie programowej zachowano również:
- a. nawiązanie do *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ)* w przypadku każdego wariantu podstawy
  - b. określenie oczekiwanych umiejętności w języku wymagań, z zachowaniem struktury wymagań ogólnych i szczegółowych
  - c. zasadę kumulatywności – na wyższym etapie edukacyjnym obowiązują wymagania z etapów poprzednich, z tym że – w przeciwieństwie do podstawy z 2008 r. – w nowej podstawie programowej każdy wariant zawiera pełny zapis wymagań ogólnych i szczegółowych.
4. W przypadku podstawy w zakresie edukacji językowej w wychowaniu przedszkolnym wprowadzono – w stosunku do podstawy z 2014 r.<sup>8</sup> – jedno dodatkowe wymaganie, tj. „[dziecko] używa wyrazów i zwrotów mających znaczenie dla danej zabawy lub innych podejmowanych czynności” (np. podczas mycia się, spożywania posiłków, przygotowania do wyjścia na spacer). Wymaganie to stanowi praktyczną realizację jednego z warunków realizacji podstawy, tj. włączenia przygotowywania dzieci do posługiwania się językiem obcym w różne działania w ramach programu wychowania przedszkolnego, w tym np. wykorzystania przez prowadzącego zajęcia naturalnych sytuacji wynikających ze swobodnej zabawy dzieci, aby powtórzyć lub zastosować w dalszej zabawie poznane przez dzieci słowa lub zwroty.
5. W przypadku edukacji językowej w zakresie języka obcego nowożytnego na I etapie edukacyjnym (edukacja wczesnoszkolna) określono wymagania ogólne i szczegółowe na wzór wymagań określonych dla dalszych etapów kształcenia, uwzględniając jednak specyfikę wieku uczniów

kończących klasę III szkoły podstawowej. Zaproponowane zapisy nie zwiększają w znaczący sposób zakresu wymagań w stosunku do obecnie obowiązującej podstawy programowej dla I etapu edukacyjnego; jedynie porządkują i systematyzują treści nauczania, dodatkowo w sposób bardzo przejrzysty pokazując oczekiwany przyrost biegłości językowej pomiędzy I a II etapem edukacyjnym. Należy zwrócić szczególną uwagę na zakres tematyczny określony w pierwszym wymaganiu szczegółowym – oczekuje się, że uczeń kończący klasę III będzie posługiwał się „bardzo podstawowym” zasobem środków językowych dotyczących jego samego i jego najbliższego otoczenia”. W ramach tak określonego zasobu środków językowych uczeń będzie realizował pozostałe wymagania. Wprowadzenie powyższych zapisów w żaden sposób nie ogranicza technik nauczania zwyczajowo stosowanych na lekcjach języka obcego w nauczaniu wczesnoszkolnym, co znajduje odzwierciedlenie w warunkach i sposobie realizacji podstawy programowej w wariantach I.1. Warto również zwrócić uwagę, że w kształceniu językowym na etapie edukacji wczesnoszkolnej od początku należy kształcić umiejętności związane z samooceną, budowaniem świadomości działań sprzyjających uczeniu się języka obcego, w tym korzystania z różnych źródeł informacji. Oczywiście na tym wczesnym etapie edukacji należy dokonać starannej selekcji działań pedagogicznych w tym zakresie – kształcenie umiejętności wspomagających naukę języka obcego nie może stanowić nadmiernego obciążenia dla uczniów. Musi być również dostosowane do ich wieku – przy czym należy mieć świadomość znacznych różnic indywidualnych.

6. W przypadku wszystkich wariantów podstawy programowej dla II etapu edukacyjnego usystematyzowano zapisy dotyczące pierwszego wymagania szczegółowego (znajomość środków językowych), między innymi:
  - a. zmieniono nazwę niektórych zakresów tematycznych (np. „szkoła” na bardziej ogólne „edukacja”, „życie rodzinne i towarzyskie” na „życie prywatne”)
  - b. usunięto niektóre szczegółowe zagadnienia przykładowe, które zespół uznał za zbyt trudne (np. uzależnienia, sport wyczynowy)
  - c. dodano inne szczegółowe zagadnienia przykładowe, które zespół uznał za szczególnie istotne i – tym samym – proponuje ich realizację (np. umiejętności, pory roku)
  - d. uporządkowano zapisy w poszczególnych wariantach podstawy programowej, dbając o to, aby wszystkie zakresy tematyczne określone dla niższych poziomów biegłości zostały również wymienione w wyższych poziomach biegłości.
 Warto w tym miejscu jednak podkreślić, że wszystkie szczegółowe zakresy tematyczne określone w dokumencie to wyłącznie przykłady (zapisy w każdym nawiasie rozpoczyna skrót „np.”). Szerzej piszemy o tym w dalszej części tekstu.
7. Usystematyzowano zapisy dotyczące reagowania językowego – zarówno ustnie, jak i w formie tekstu pisanego – poprzez wskazanie funkcji językowych, które uczeń kończący klasę VIII powinien umieć realizować. Kluczowe dla tych zapisów – podobnie jak dla całego dokumentu – są określenia dotyczące oczekiwanego zasobu środków językowych, który ma służyć uczniowi do realizacji wymagań szczegółowych. Szerzej piszemy o tym w dalszej części tekstu.
8. W nowej podstawie programowej określono nowe wymaganie, tj. kompetencję interkulturową, wskazując, że składa się na nią zarówno podstawowa wiedza o krajach, społeczeństwach i kulturach społeczności, które posługują się danym językiem obcym, oraz o kraju ojczystym (z uwzględnieniem kontekstu lokalnego, europejskiego i globalnego), jak i świadomość związku między kulturą własną i obcą oraz wrażliwość międzykulturowa. Tak sformułowane wymaganie stanowi specyficzny przypadek realizacji „połączonych” wymagań w zakresie środków językowych oraz poszczególnych umiejętności w zadaniach językowych dotyczących szeroko pojętej kultury. Należy mieć świadomość, że zajęcia z języka obcego są doskonałą okazją do rozwijania wrażliwości międzykulturowej oraz kształtowania postawy ciekawości, tolerancji i otwartości wobec innych kultur, niekoniecznie tylko tych związanych z językiem docelowym (przecież często nauczany język

będzie służył uczniom do rozmowy z osobami z innych krajów o kulturach zupełnie innych niż kultura obu rozmówców!), np. poprzez zachęcanie uczniów do refleksji nad zjawiskami typowymi dla kultur innych niż własna, stosowanie odniesień do kultury, tradycji i historii kraju pochodzenia uczniów oraz tworzenie sytuacji komunikacyjnych umożliwiających uczniom rozwijanie umiejętności interkulturowych. Bardzo wyraźnie określono również szeroki kontekst, jakiego te zadania językowe mogą dotyczyć – są to sprawy „lokalne, europejskie i globalne”. Wymaganie to stanowi zatem niejako rozwinięcie jednego z zakresów tematycznych określonych w podstawie programowej z 2008 r., tj. „elementy wiedzy o krajach obszaru nauczanego języka oraz o kraju ojczystym, z uwzględnieniem kontekstu międzykulturowego oraz tematyki integracji europejskiej”.

9. W nowej podstawie programowej uszczegółowiono zapisy dotyczące warunków i sposobów realizacji podstawy w praktyce szkolnej, określając zadania nauczyciela, szkoły oraz organu prowadzącego. Wskazano między innymi na konieczność:
  - a. zapewnienia kontynuacji nauki tego samego języka obcego jako pierwszego na wszystkich etapach edukacyjnych, tj. przez 12 bądź 13 lat odpowiednio w przypadku liceum ogólnokształcącego oraz technikum/branżowej szkoły II stopnia
  - b. zapewnienia przez szkołę – w szczególności na II i III etapie edukacyjnym – kształcenia uczniów w grupach o zbliżonym poziomie biegłości w zakresie języka obcego nowożytnego, co może wiązać się z koniecznością podziału klasy na grupy bądź stworzenia grup językowych międzyoddziałowych. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie ramowych planów nauczania dla szkół publicznych nakłada obowiązek podziału na grupy w przypadku obowiązkowych zajęć edukacyjnych z języków obcych nowożytnych w oddziałach liczących więcej niż 24 uczniów. Jednakże – jeżeli tylko organ prowadzący jest w stanie zapewnić finansowanie takiego rozwiązania – wskazane jest, aby grupa, w której prowadzone są zajęcia z języka obcego, nie była liczniejsza niż 12-15 osób
  - c. prowadzenia zajęć z języka obcego w odpowiednio przygotowanej (szczególnie w przypadku wychowania przedszkolnego i I etapu edukacyjnego) i wyposażonej sali, z dostępem do słowników, pomocy wizualnych, odtwarzacza płyt CD/plików dźwiękowych, komputera ze stałym łączem internetowym, umożliwiającej przeprowadzanie ćwiczeń językowych w parach i grupach
  - d. wykorzystania języka obcego jako języka komunikacji podczas zajęć w różnych rodzajach interakcji, tj. zarówno nauczyciel – uczeń, jak i uczeń – uczeń. Język obcy powinien – docelowo – stać się głównym narzędziem komunikacji podczas lekcji. Nie oznacza to „zakazu” korzystania z języka rodzimego podczas zajęć z języka obcego. Zalecane jest jednak, aby korzystanie z języka ojczystego stanowiło wyłącznie jedną z wielu technik na zajęciach z języka obcego i było stopniowo ograniczane wraz ze wzrostem biegłości językowej. Język ojczysty nie może dominować podczas zajęć z języka obcego
  - e. stosowania podczas zajęć z języka obcego szerokiego repertuaru technik nauczania nie tylko uwzględniających możliwości i potrzeby rozwojowe uczniów w danym wieku, ale również sprzyjających kształtowaniu kreatywności i pozytywnego nastawienia do nauki języka obcego oraz poznawaniu przez uczniów własnych mocnych stron i rozwijaniu zainteresowań i pasji
  - f. stosowania w procesie kształcenia językowego autentycznych materiałów źródłowych, których stosunkowo łatwą dostępność zapewnia chociażby Internet. W warunkach realizacji zapisano również zalecenie korzystania z narzędzi związanych z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi, takich jak np. tablice interaktywne z oprogramowaniem, urządzenia mobilne
  - g. przeprowadzania „na bieżąco” nieformalnej oraz – w szczególności na II i III etapie edukacyjnym – formalnej diagnozy oraz systematyczne przekazywanie uczniowi i jego rodzicom



(opiekunom prawnym) – w sposób zrozumiały i czytelny dla odbiorcy – informacji zwrotnej na temat poziomu osiągnięć/postępów ucznia w zakresie poszczególnych umiejętności językowych. Nieformalna diagnoza to – w znacznym uproszczeniu – prowadzona na bieżąco analiza mocnych i słabych stron ucznia oraz ich zmienności w czasie na podstawie np. obserwacji dokonywanej podczas lekcji. Formalna diagnoza wiąże się zazwyczaj z wprowadzeniem formalnych rozwiązań umożliwiających zobiektywizowanie analizy, np. poprzez kwestionariusze, tabele obserwacji, sprawdziany. Kluczowe jest, aby oba rodzaje diagnozy wzajemnie się uzupełniały, wspomagając nauczyciela w przygotowaniu i przekazaniu uczniowi i jego rodzicom rzetelnej informacji zwrotnej

h. zachęcania uczniów do samooceny własnej pracy i stosowania różnych technik służących uczeniu się od najwcześniejszych etapów kształcenia językowego.

10. W nowej podstawie programowej dla szkoły podstawowej po raz pierwszy określono odrębne warianty dokumentu dla oddziałów dwujęzycznych w VII i VIII klasie, zarówno dla języka nauczanego jako pierwszy, jak i dla języka nauczanego jako drugi. Przyjęte rozwiązanie stanowi odpowiedź na postulaty środowisk zaangażowanych w kształcenie dwujęzyczne, w szczególności w zakresie języków innych niż język angielski. Należy mieć świadomość, że kształcenie dwujęzyczne w szkole podstawowej będzie w rzeczywistości przygotowaniem do kształcenia dwujęzycznego w szkole ponadpodstawowej. Dlatego też w przypadku obu wariantów podstawy programowej dla oddziałów dwujęzycznych nie zostały wskazane żadne dodatkowe umiejętności, a jedynie wskazano konieczność położenia szczególnego nacisku na rozwijanie zasobu środków językowych, zarówno w odniesieniu do ich zakresu, jak i poprawności.

Zważywszy na fakt, że podstawa programowa kształcenia ogólnego w zakresie języka obcego nowożytnego organizuje dosyć złożony aspekt szkolnej rzeczywistości – wielość nauczanych języków, różnorodność poziomów zaawansowania, różnorodność ścieżek edukacyjnych poszczególnych uczniów – niektóre zapisy w dokumencie wymagają bardziej szczegółowych wyjaśnień.

1. Znajomość języka obcego – ze względu na swoją złożoność oraz wielowymiarowość – nie poddaje się bardzo precyzyjnym podziałom i kwantyfikacji. Nawet coś tak intuicyjnie oczywistego jak „znajomość słowa” staje się skomplikowanym zagadnieniem, jeżeli rozważy się ową „znajomość” w trzech podstawowych aspektach (tj. znajomość formy, znaczenia, użycia) wraz z wszystkimi ich wymiarami (znajomość bierna i czynna np. formy pisanej bądź mówionej danego słowa, podstawowych związków wielowyrazowych, w których dane słowo występuje, różnic w stosowaniu danego słowa w różnych odmianach języka). Z drugiej strony w dokumencie stanowiącym wyznacznik celów kształcenia konieczne jest określenie oczekiwanego poziomu stopnia opanowania wiadomości bądź umiejętności. W podstawie programowej kluczowego znaczenia nabierają przymiotniki w „główkach” wymagań szczegółowych – w szczególności wymagania pierwszego – określające zasób środków językowych, których znajomości oczekujemy od ucznia, bądź charakteryzujące teksty, które uczeń powinien umieć zrozumieć bądź stworzyć. Porównanie zapisów w „główkach” tożsamy wymagań szczegółowych na kolejnych etapach edukacyjnych pozwala zobaczyć, w jaki sposób podstawa programowa opisuje oczekiwany przyrost wiedzy i umiejętności. Dla przykładu poniżej przytoczono zapisy dotyczące dwóch wymagań szczegółowych z czterech wariantów podstawy programowej dla języka obcego nauczanego jako pierwszy od I klasy szkoły podstawowej do końca szkoły ponadpodstawowej.

Określenia w „główkach” wymagań są szczególnie istotne w zrozumieniu różnicy pomiędzy wymaganiami dla języka obcego nauczanego jako pierwszy oraz jako drugi w szkole podstawowej (odpowiednio wariant II.1. oraz II.2. podstawy programowej), ponieważ w sposób diametralny zmieniają wymagania wobec uczniów.

WARIANT:	I.1.	II.1.	III.1.P <sup>9</sup>	III.1.R
Znajomość środków językowych	1. Uczeń posługuje się <b>bardzo podstawowym</b> zasobem środków językowych dotyczących jego samego i jego najbliższego otoczenia, umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie następujących tematów:	1. Uczeń posługuje się <b>podstawowym</b> zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie następujących tematów:	1. Uczeń posługuje się <b>w miarę rozwiniętym</b> zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie następujących tematów:	1. Uczeń posługuje się <b>bogatym</b> zasobem środków językowych (leksykalnych – w tym wyrażeni idiomatycznych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie następujących tematów:
Rozumienie tekstów pisanych	3. Uczeń rozumie <b>wyrazy oraz jedno- lub kilkuzdaniowe, bardzo proste</b> wypowiedzi pisemne (np. <u>historijki obrazkowe z tekstem, opowiadania</u> ):	3. Uczeń rozumie <b>proste</b> wypowiedzi pisemne (np. <u>listy, e-maile, SMS-y, kartki pocztowe, napisy, broszury, ulotki, jadłospisy, ogłoszenia, rozkłady jazdy, historyjki obrazkowe z tekstem, artykuły, teksty narracyjne, recenzje, wywiady, wpisy na forach i blogach, teksty literackie</u> ):	3. Uczeń rozumie wypowiedzi pisemne <b>o umiarkowanym stopniu złożoności</b> (np. <u>listy, e-maile, SMS-y, kartki pocztowe, napisy, broszury, ulotki, jadłospisy, ogłoszenia, rozkłady jazdy, instrukcje, komiksy, artykuły, teksty narracyjne, recenzje, wywiady, wpisy na forach i blogach, teksty literackie</u> ):	3. Uczeń rozumie <b>złożone</b> wypowiedzi pisemne (np. <u>listy, e-maile, SMS-y, kartki pocztowe, napisy, broszury, ulotki, jadłospisy, ogłoszenia, rozkłady jazdy, instrukcje, komiksy, artykuły, teksty narracyjne, recenzje, wywiady, wpisy na forach i blogach, teksty literackie</u> ):
WARIANT:	II.2.		II.1.	
Znajomość środków językowych	1. Uczeń posługuje się <b>bardzo podstawowym</b> zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie następujących tematów: (...) 4) praca (np. <u>popularne zawody, miejsce pracy</u> ); (...)		1. Uczeń posługuje się <b>podstawowym</b> zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie następujących tematów: (...) 4) praca (np. <u>popularne zawody</u> i związane z nimi czynności i obowiązki, <u>miejsce pracy, praca dorywcza, wybór zawodu</u> ); (...)	

Opracowując materiały edukacyjne oraz przygotowując zajęcia, należy ze szczególną starannością dokonać wyboru materiału leksykalnego, który będzie nauczany. „Bardzo podstawowy” zasób środków językowych w odniesieniu do np. „popularnych zawodów” można określić – podchodząc do kwestii praktycznie – jako np. zaledwie kilka wyrazów/wyrażeń o najwyższym stopniu częstości stosowania w języku lub najbardziej podobnych do wyrazów/wyrażeń w języku ojczystym, których większość będzie poznana w najbardziej podstawowych aspektach, przeważnie w stopniu biernym. „Podstawowy” zasób środków językowych w odniesieniu do tego samego tematu to już zapewne kilkanaście wyrazów/wyrażeń, z których przynajmniej część znana jest w większym stopniu. Należy mieć jednak świadomość, że – szczególnie na niższych poziomach biegłości językowej w przypadku nastolatków – niezmiernie ważne staje się wykorzystanie języka do realizacji własnych celów. Dlatego też zapisy w podstawie programowej oraz ich interpretacja zarysowana powyżej nie mogą zastępować konieczności realizacji indywidualnych potrzeb poszczególnych uczniów, w tym potrzeb związanych ze znajomością konkretnego wyrazu/wyrażenia, nawet jeżeli nie jest to słowo o wysokim stopniu częstości stosowania w języku obcym. Zalecenie to jest szczególnie ważne w przypadku podstawy programowej dla języka obcego nauczanego jako drugi, gdzie ograniczona liczba godzin będzie determinowała dobór środków językowych.

2. Dobór nauczanych struktur gramatycznych (dla uproszczenia przyjmujemy tu „tradycyjne” rozumienie gramatyki) również musi być dokonany ze starannością, tak aby szczególny nacisk został położony na takie struktury, które umożliwiają realizację najszerszego zakresu wymagań określonych w podstawie programowej – szczególnie w przypadku podstawy programowej dla języka obcego nauczanego jako drugi. Dla przykładu angielski czasownik *can* umożliwia realizację następujących wymagań określonych w podstawie:

<p>4. Uczeń tworzy bardzo krótkie, proste, spójne i logiczne wypowiedzi ustne: 1) opisuje ludzi, przedmioty, miejsca i zjawiska;</p>	<p>np. <i>Michał can swim.</i> <i>We can use it to read a book.</i></p>
<p>6. Uczeń reaguje ustnie w typowych sytuacjach: 1) przedstawia siebie i inne osoby; 2) nawiązuje kontakty towarzyskie; rozpoczyna, prowadzi i kończy rozmowę; podtrzymuje rozmowę w przypadku trudności w jej przebiegu (np. prosi o wyjaśnienie, powtórzenie, sprecyzowanie; upewnia się, że rozmówca zrozumiał jego wypowiedź); 9) pyta o pozwolenie, udziela i odmawia pozwolenia; 10) nakazuje, zakazuje; 11) wyraża prośbę oraz zgodę lub odmowę spełnienia prośby;</p>	<p>np. <i>I can sing very well.</i> np. <i>Can you repeat, please?</i> <i>I can spell it for you.</i>  np. <i>Can I close the window?</i> np. <i>You can't go there.</i> np. <i>OK, I can help you.</i></p>

Ważne jest, aby w procesie kształcenia uzmysławiać uczniom, że dana struktura gramatyczna umożliwia im wyrażenie wielu znaczeń. Oczywiście jest, że w tych wariantach podstawy programowej, których realizacja przewidziana jest na więcej godzin, zakres struktur gramatycznych umożliwiających realizację danego wymagania będzie większy, z założenia większa powinna być również poprawność ich użycia.

3. Pewnym (choć pozornym) utrudnieniem podstawy programowej jest brak „listy” struktur gramatycznych, a być może nawet „listy” słów, które powinny być nauczane w każdym z wariantów dokumentu. Brak ten wynika nie tylko z faktu, że podstawa programowa jest wspólna dla wszystkich języków, ale również z tego, że taka „lista” – w szczególności „lista” słów – nie byłaby w stanie odpowiadać potrzebom tak wielu różnych kontekstów, w których nauczany jest język obcy, oraz ograniczałaby kreatywność twórców materiałów edukacyjnych. Jedyne ustępstwo od powyższej zasady czynione jest w przypadku tych wariantów podstawy programowej, dla których przewidziany jest egzamin zewnętrzny (ósmoklasisty lub maturalny), a lista struktur zawarta jest we właściwym informatorze o danym egzaminie.
4. Podstawa programowa – z samej swej natury – wyznacza jedynie szerokie ramy kształcenia w zakresie języka obcego nowożytnego. Ramy te określone są wyłącznie przez wymagania, jakie powinien spełniać „przeciętny” uczeń na zakończenie każdego etapu edukacyjnego. W kwestii zasobu środków językowych w dokumencie podano sugestie szczegółowych tematów do realizacji (każdy zapis w nawiasie w pierwszym wymaganiu szczegółowym poprzedzony jest skrótem „np.”). Nie ma obowiązku realizacji tych konkretnych zapisów, choć mamy świadomość, że przez samo umieszczenie ich w dokumencie niejako dokonujemy ich wskazania. Pragniemy jednak podkreślić, że twórcy materiałów edukacyjnych oraz nauczyciele mają pełną swobodę w zakresie wyboru szczegółowej tematyki w obrębie ogólnych zakresów tematycznych, których realizacja jest obowiązkowa.

Podstawa programowa nie określa „maksymalnego” poziomu. Nic nie stoi na przeszkodzie, aby z uczniami, którzy realizowali podstawę programową w wariantcie II.1. i spełniają określone w niej wymagania, przejść do realizacji wymagań określonych w „wyższym” wariantcie podstawy. Może to być szczególnie przydatne w przypadku tych wszystkich uczniów, którzy kształcenie w zakresie drugiego języka obcego rozpoczęli (w ramach dodatkowych godzin do dyspozycji dyrektora szkoły) np. już w IV klasie szkoły podstawowej. W ich przypadku w klasie VII bardziej odpowiednim wariantem podstawy do realizacji niż II.2. może okazać się wariant II.1.

Podstawa programowa w żaden sposób nie ogranicza nauczyciela, również jeżeli chodzi o wybór technik lub środków nauczania. Dokument nie jest poradnikiem metodycznym, nie wskazuje „jedyną słuszną” drogi prowadzącej do realizacji założonych w nim celów. Nauczyciel i uczeń mają być współtwórcami w procesie kształcenia, którego końcowym efektem jest jednostka świadoma możliwości, które stwarza znajomość języka obcego w każdej sferze życia – prywatnej, zawodowej, społecznej, emocjonalnej, poznawczej. Język obcy to narzędzie, które służy nie tylko komunikacji, ale poprzez komunikację umożliwia lepsze poznanie siebie, innych ludzi, kultur, całego otaczającego nas świata.

DR MARCIN SMOLIK, DR PAWEŁ POSZYTEK

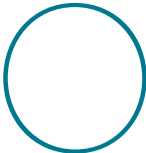
ZESPÓŁ DS. PODSTAWY PROGRAMOWEJ KSZTAŁCENIA OGÓLNEGO W ZAKRESIE JĘZYKA OBCEGO NOWOŻYTNIEGO MEN

- 1 Wyjątek stanowią szkoły branżowe I i II stopnia, w których uczniowie obowiązkowo uczą się jednego języka obcego nowożytnego.
- 2 Art. 25 ust. 3 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. *Prawo oświatowe* (Dz.U. z 2017 r., poz. 59) oraz art. 361 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. *Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe* (Dz.U. z 2017 r., poz. 60) określa możliwość tworzenia – od roku szkolnego 2019/2020 – klas wstępnych przygotowujących uczniów 4-letnich liceów ogólnokształcących dwujęzycznych, 4-letnich liceów ogólnokształcących z oddziałami dwujęzycznymi, 5-letnich techników dwujęzycznych oraz 5-letnich techników z oddziałami dwujęzycznymi do kontynuowania nauki w oddziałach dwujęzycznych w tych liceach i technicach. Język obcy nowożytny jest nauczany w klasie wstępnej w wymiarze 18 godzin tygodniowo, tj. 540 godzin w ciągu roku szkolnego.
- 3 Odpowiednio 9-10 lat w przypadku uczniów kończących klasę III, 14-15 lat w przypadku uczniów kończących klasę VIII, 18-20 lat w przypadku uczniów kończących szkołę ponadpodstawową.
- 4 W przypadku pierwszego etapu edukacyjnego zalecane jest nawiązanie do odpowiedniego Portfolio językowego opracowanego na podstawie wymagań opisanych w ESOKJ (Portfolio dla dzieci w wieku 6-10 lat, dostępne pod adresem: <https://www.ore.edu.pl/zesp%C3%B3%C5%82-kompetencji-j%C4%99zykowych-i-wiedzy-o-kulturze/europejskie-portfolio-jezykowe-epj/epj-6-10-lat>).
- 5 W przypadku uczniów, którzy w latach szkolnych 2018/2019-2020/2021 ukończą klasę VIII na podbudowie wymagań edukacyjnych określonych dla I i II etapu edukacyjnego (klasy I–VI) w podstawie programowej z 2012 r., jako poziom docelowy należy przyjąć orientacyjnie poziom A2/A2+. Okresowo niższy poziom wymagań zostanie uwzględniony w egzaminie ósmoklasisty z języka obcego nowożytnego w latach 2019-2021. Od roku szkolnego 2021/2022 jako docelowy należy przyjąć poziom określony w tabeli, tj. A2+ (B1 w zakresie rozumienia wypowiedzi). W 2022 r. odpowiednio wzrośnie również poziom trudności egzaminu ósmoklasisty z języka obcego nowożytnego.
- 6 Instytut Badań Edukacyjnych. (2013). *Europejskie Badanie Kompetencji Językowych ESLC. Raport krajowy 2011*. Warszawa: Autor (dostępne pod adresem: <http://eduentuzjasci.pl/publikacje-ee-lista/165-raport/raport-z-badania/europejskie-badanie-kompetencji-jezykowych-eslc/854-europejskie-badanie-kompetencji-jezykowych-eslc.html>).
- 7 Szpotowicz, M., Sikorzynska, A., Szulc-Kurpaska, M., Trzcinska, B., Gregorczyk, J., Czarnecka-Cicha, B. (2009). Komentarz do podstawy programowej przedmiotu *język obcy nowożytny*, w: *Podstawa programowa z komentarzami. Tom 3. Języki obce*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej, str. 69 (dostępne pod adresem: [https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men\\_tom\\_3.pdf](https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2011/02/men_tom_3.pdf)).
- 8 Przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym nowożytnym w wychowaniu przedszkolnym zostało wprowadzone rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 maja 2014 r. zmieniającym rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. z 2014 r., poz. 803).
- 9 W przypadku podstaw programowych III.1.P i III.1.R zapisy w tabeli to wersja robocza dokumentu, nad którym zespół pracuje w momencie przekazywania niniejszego tekstu.

# Badanie i rozwijanie świadomości metakognitywnej przyszłych nauczycieli języka polskiego jako obcego

DOMINIKA BUCKO

Efektywne pozyskiwanie informacji z obcojęzycznych tekstów internetowych wymaga stosowania strategii globalnych, lokalnych i metakognitywnych oraz strategii nawigacji. Ważna jest w tym zakresie świadomość metakognitywna przyszłych nauczycieli języka polskiego jako obcego. Omówione tutaj badania mają pokazać to zagadnienie z dwóch perspektyw. Po pierwsze, w jakim stopniu przyszli nauczyciele języka polskiego jako obcego stosują strategie rozumienia tekstu podczas realizacji zadania w języku obcym. Po drugie, czy potrafią dostrzec i nazwać strategie stosowane przez inne osoby.

czywista, pozornie prosta i powszechna umiejętność czytania wymaga opanowania swojego kodu, będącego tworem danej kultury. Zaznajomienie się z tym kodem i umiejętne odczytywanie tekstów pisanych umożliwia człowiekowi dostęp do świata informacji, nauki i kultury (Kurcz 1995). Pozwala na poszerzanie wiedzy, rozwijanie zainteresowań, a także na poznawanie przekonań i opinii innych ludzi. W czasach Internetu oraz urządzeń mobilnych, zapewniających niemal nieprzerwany dostęp do zasobów globalnej sieci, możliwości, jakie daje człowiekowi umiejętność czytania, niepomniernie wzrosły. Wynika stąd jedno z kluczowych wyzwań stojących przed społeczeństwem w XXI wieku: jest nim umiejętność sprawnego gromadzenia, analizy oraz selekcji pozyskiwanych informacji.

Internet dostarcza niezliczonej liczby tekstów różnorodnych gatunkowo – od jednozdaniowych wpisów na Twitterze, poprzez najświeższe informacje prasowe, aż po literaturę piękną i artykuły naukowe. Wszystkie wymienione typy wypowiedzi, choć odmienne pod względem formy czy pełnionej funkcji, wymagają od

odbiorcy umiejętności sprawnego czytania i, co warto podkreślić, czytania ze zrozumieniem: wymagają weryfikacji bodźców stymulujących umysł przy zastosowaniu najnowszych technik informatycznych. Mnogość dostępnych w wirtualnym świecie informacji sprawia, że konieczna jest ich szybka selekcja, w tym umiejętność wyszukiwania tekstów odpowiednich i wartościowych w danej sytuacji.

## Znaczenie stosowania strategii podczas czytania tekstów w Internecie

Badacze zajmujący się modelami zachowań czytelników podkreślają, że środowisko cyfrowe, z jednej strony, zachęca do zapoznawania się w krótkim czasie z coraz większą liczbą tekstów, z drugiej jednak – sposób ich analizy staje się przez to coraz bardziej powierzchowny. Hiperlinki, charakterystyczne dla Internetu, utrudniają użytkownikom czytanie, koncentrację czy pogłębioną refleksję. Uczestnicy prowadzonych w tym zakresie badań, często osoby wykształcone, nawykłe do czytania tekstów naukowych, zaczynają przyznawać, że mają coraz mniej cierpliwości do czytania tekstów dłuższych,

czemu towarzyszy ochota szybkiego „przeskoczenia” na ich koniec (Carr 2013:172). Zachęcając studentów do korzystania z zasobów sieci, warto zdawać sobie sprawę z pewnych zagrożeń, jakie niesie nadmierna koncentracja na hipertekstach. Razem z nowymi, nie zawsze pożądanymi nawykami, pojawiają się u badanych także nowe zdolności poznawcze, jak np. koordynacja oko – ręka, szybkie reagowanie oraz przetwarzanie bodźców wzrokowych. Warto więc w sposób przemyślany dobierać hiperteksty, ich zawartość, a nawet sposób korzystania ze stron internetowych przez uczących się języka obcego, aby nie tylko doskonalić praktyczne umiejętności językowe użytkowników, ale także rozwijać umiejętność krytycznej lektury tekstów internetowych oraz źródeł informacji.

Efektywne wykorzystywanie zasobów Internetu podczas zajęć językowych oraz skuteczne nauczanie krytycznej lektury tekstów z wirtualnej rzeczywistości będzie możliwe, gdy uświadomimy sobie oraz uczącym się strategię uruchamianą podczas czytania w sieci, a następnie wprowadzimy do realizowanych zajęć elementy treningu strategicznego. Prowadzone przeze mnie w tym zakresie badania (Bucko 2014) pokazały, że istnieje wiele strategii, które można i należy rozwijać u uczących się, aby lepiej rozumieli czytane teksty i krytycznie oceniali pozyskiwane informacje w języku polskim jako obcym.

Wśród reguł, którymi należy kierować się podczas rozwijania tych strategii, Janowska (2011:123) wymienia:

- potrzebę integracji nauczania strategii z innymi działaniami;
- koncentrację na jednej wybranej strategii zamiast nauczania kilku równocześnie;
- omawianie strategii po wykonaniu przez uczących się zadania i na tej podstawie odwoływanie się do ich doświadczeń;
- ilustrowanie wprowadzanej strategii;
- zaplanowanie właściwej (czyli wystarczającej) liczby ćwiczeń pozwalających na utrwalenie danej strategii oraz rozłożenie ich w czasie;
- wyjaśniającą rolę nauczyciela, który wskazuje, w jakich sytuacjach stosować daną strategię;
- odwoływanie się do opinii i refleksji uczących się oraz uwypuklanie korzyści płynących ze stosowania danej strategii.

Jak słusznie zauważa Prizel-Kania (2013:172), trening strategiczny przyczynia się do zwiększenia świadomości studentów w kwestii zależności pomiędzy sukcesami lub niepowodzeniami w rozwiązywaniu danego problemu a typem działań podjętych w celu wykonania

zadania. Znajomość strategii oraz umiejętność adekwatnego zastosowania ich w różnych sytuacjach pozwala studentom nabrać pewności oraz niezależności w procesie nauki języka obcego. Ponadto sprawia, że studenci przejmują odpowiedzialność za proces uczenia się, a ich motywacja i kompetencje stopniowo wzrastają.

### Badanie i rozwijanie świadomości metakognitywnej przyszłych nauczycieli

Postulując potrzebę wprowadzania treningu strategicznego w nauczaniu języka polskiego jako obcego, uważam za nie mniej istotne rozwijanie świadomości metakognitywnej przyszłych nauczycieli języka polskiego jako obcego. Okazją do zbadania i zarazem pogłębienia tej świadomości stały się zajęcia poświęcone strategiom rozumienia tekstów, prowadzone na drugim roku studiów uzupełniających magisterskich.

Prezentowane badanie przebiegało w trzech etapach obejmujących przygotowanie, realizację oraz implikacje. Należy podkreślić, że gromadzenie danych miało charakter poboczny, nadrzędna bowiem była funkcja dydaktyczna prowadzonych działań. Pierwszy etap koncentrował się na teoretycznym omówieniu pojęć takich, jak strategia i trening strategiczny. Następnie zaprezentowano metodologię badań opartą o protokół werbalny prowadzony przez uczestnika podczas realizacji zadania oraz jego interpretację, dokonywaną przez badacza. Na końcu tego etapu studenci mieli zaproponować zadanie, którego realizacja posłuży do obserwacji strategii stosowanych podczas czytania hipertekstu w języku obcym. Tak obszernie wprowadzenie miało być gwarancją badania przeprowadzonego poprawnie i miarodajnie.

W drugiej fazie badania studenci zostali dobrani w pary, w których każda osoba pełniła dwie funkcje: raz była badanym, a raz badaczem. Osoba badana miała zrealizować zadanie w oparciu o obcojęzyczne zasoby Internetu, dodatkowo komentując podejmowane przez siebie decyzje (np. o wyborze tekstu, rezygnacji z czytania, niezrozumienia słów itp.). Badacz miał natomiast obserwować przebieg realizacji zadania, wyszukiwać stosowane strategie, kategoryzować je zgodnie z zaproponowanym podziałem (patrz Tabela 1.) lub nazywać nowe. Następnie miał do dyspozycji nagranie zarówno protokołu werbalnego, jak i ruchów na stronach internetowych, dzięki czemu mógł pogłębić swoje obserwacje. Potem uczestnicy zamieniali się rolami, czyli badacz stawał się badanym, badany – badaczem, ale realizowali już nowe zadanie, związane z innym tematem.

TABELA 1. Typologia strategii przyjęta do analizy (oprac. własne)

TYP STRATEGII			
LOKALNE	GLOBALNE	NAWIGACJI	METAKOGNITYWNE
odnajdywanie słów będących linkami	odnoszenie się do własnej wiedzy i doświadczeń	otwieranie kolejnych stron	rezygnowanie z tekstów zawierających zbyt wiele niezrozumiałych słów
wyszukiwanie słów kluczowych	przewidywanie treści artykułu na podstawie tytułu lub streszczenia	otwieranie kilku artykułów w różnych zakładkach i „przechodzenie” między nimi	częste odwoływanie się do celu zadania
wynotowywanie niezrozumiałych słów	porównywanie tekstów o podobnej tematyce	korzystanie z wewnętrznych wyszukiwarek na stronach	zmiana strategii
komentowanie niezrozumienia słów	korzystanie z linków sugerowanych przez autora tekstu	wykorzystywanie skrótów klawiszowych	eliminacja niektórych tekstów ze względu na brak czasu
poszukiwanie znaczenia słów w słowniku	eliminacja artykułów zawierających te same informacje	zamykanie stron mających nieodpowiedni układ graficzny	ponowne czytanie zbyt trudnego tekstu
próba odgadnięcia znaczenia niezrozumiałych słów na podstawie kontekstu	eliminacja tekstów zbyt szczegółowych		dostosowanie tempa czytania do trudności tekstu
wykorzystanie tabel, wykresów, rysunków do lepszego zrozumienia tekstu	przeglądanie tekstu w celu poznania jego struktury		tłumaczenie fragmentów tekstu na język ojczysty
zaznaczanie istotnych słów lub fragmentów tekstu	eliminacja zbyt długich tekstów		
odwoływanie się do angielskiej genezy terminów	czytanie skrótu zamiast całości		

Istotnymi elementami drugiego etapu badań były: prezentacja wyników, omówienie zaobserwowanych strategii oraz dyskusja nad wnioskami.

Warto podkreślić, że studenci w większości poprawnie zaklasyfikowali obserwowane strategie, choć nie wszystkie udało im się zauważyć. Wskazali też strategie, których nie uwzględniono w pierwotnej typologii. Te dodatkowe wskazane strategie to:

- eliminacja tekstów zbyt ogólnych;
- eliminacja tekstów nieadekwatnych do treści zadania;
- próba odtworzenia słowa przy pomocy wyszukiwarki;
- ocena wiarygodności źródła;
- korzystanie z wewnętrznych formularzy zapytań.

Planowane przeze mnie kolejne badania pozwolą określić, czy stosowanie szerszej gamy strategii ma związek z wiedzą studentów w tym zakresie.

Trzeci etap badania miał na celu wprowadzenie ich implikacji dla dydaktyki. Na podstawie zgromadzonych wniosków, uwag i obserwacji studenci ponownie redagowali zadania, które można efektywnie wykorzystać podczas zajęć z języka polskiego jako obcego z wykorzystaniem tekstów dostępnych w Internecie.

Tak zaplanowane zajęcia miały uświadomić przyszłym nauczycielom języka polskiego jako obcego, czym w praktyce są strategie rozumienia tekstu, jak można je zaobserwować i skategoryzować oraz jak ważne staje się staranne zaplanowanie zadania, podczas którego uczyący

się ma wykorzystywać obcojęzyczne teksty internetowe. Możliwość wystąpienia w roli badanego i badacza poszerzyła spektrum obserwacji studentów i pozwoliła świadomie doświadczyć stosowania strategii w konkretnym kontekście.

Na koniec została przeprowadzona ankieta, która miała za zadanie pomóc w określeniu świadomości metakognitywnej przyszłych nauczycieli oraz zidentyfikować refleksje i uwagi związane z udziałem w badaniu. Kwestionariusz ankiety składał się z dwóch części – w pierwszej znajdowały się pytania dotyczące strategii wykorzystywanych podczas czytania tekstów obcojęzycznych w Internecie oraz oceny własnej świadomości metakognitywnej. Wszyscy uczestnicy wykazali się tu wiedzą teoretyczną, wyjaśniając, czym jest świadomość metakognitywna. Wszyscy też ocenili swoją świadomość jako wysoką, choć odpowiedzi udzielone na dalsze pytania pokazały, że pogłębiła się ona znacznie dopiero w wyniku udziału w badaniu i omawianiu jego rezultatów. W drugiej części ankiety poproszono studentów o przedstawienie refleksji dotyczących udziału w badaniu, zarówno z perspektywy badacza, jak i badanego. Ostatnie pytanie dotyczyło wpływu uczestnictwa w badaniu na przyszłą pracę dydaktyczną słuchaczy.

Przedstawione reakcje studentów były bardzo pozytywne, podkreślano między innymi wartość poznawczą prowadzonego badania i praktyczny charakter zajęć. Warto przytoczenia są opinie sformułowane z perspektywy badacza:

- *Jako badacz lepiej zrozumiałam, na czym polegają dane strategie.*
- *Zaobserwowałam, że różni ludzie stosują różne strategie.*
- *Miałam problem z klasyfikacją użytych przez badaną strategii.*
- *Typ zadania decyduje o tym, czy badany faktycznie czyta podczas realizacji zadania.*
- *Udział w badaniu oraz wspólna analiza zwróciły moją uwagę na ilość różnorodnych strategii (...), przed przystąpieniem do badania nie zdawałam sobie sprawy, że jest ich tak wiele.*

Jeszcze większą wagę miał dla studentów udział w badaniu, postawienie się w roli obcokrajowca, który szuka informacji w języku, którego nie zna biegle (należało wybrać język opanowany nie lepiej niż na poziomie B2). Ankietowane osoby zwracały uwagę na podobne zagadnienia, choć postrzegane z innej perspektywy:

- *Wcześniej nie było dla mnie ważne czy i jakich strategii używam podczas czytania tekstu – teraz to zauważyłam.*

- *Uświadomiło mi to ilość i jakość stosowanych strategii.*
- *Przed wszystkim zrozumiałem, że przygotowanie zadań dla uczących się powinno być celowe i przemyślane. Źle przygotowane zadanie powoduje u ucznia ogromną frustrację.*
- *Uświadomiłam sobie, jak poruszam się po Internecie.*

Warto podkreślić, że studenci bardzo zaangażowali się w przeprowadzenie badań i – co ważne – wyciągnęli z nich cenne wnioski, które znalazły swoje odbicie w opracowaniu zadań. Konieczność zrealizowania zadania, odnalezienie poszukiwanej informacji oraz skoncentrowanie się na przebiegu wykonywanych czynności pozwoliły słuchaczom w sposób refleksyjny podejść do przygotowania zadania dla uczących się języka polskiego jako obcego. Należało bowiem w taki sposób sprecyzować cele i etapy realizacji, aby miało ono wymiar poznawczy oraz przyniosło efekty językowe. Studenci, poprzez przemyślane redagowanie zadania, założyli umiejętne nakłonienie uczących się do wnikliwej lektury tekstów i „zatrzymanie” ich nad warstwą językową. Studenci przyznali również, że udział w badaniu zachęcił ich do wprowadzania podobnych aktywności podczas zajęć z języka polskiego jako obcego, a także uświadomił im rolę wyboru strategii w procesie rozumienia tekstu.

## Podsumowanie

Człowiek XXI wieku w czasie swojej aktywności edukacyjnej, zawodowej, kulturalnej czy rozrywkowej bardzo często korzysta z możliwości, jakie przynosi Internet, by, paradoksalnie, czas przeznaczony na inne czynności oszczędzić. Proces ten postępuje w coraz szybszym tempie: stajemy się społeczeństwem informacyjnym, ponieważ już połowa zawodowo czynnych osób zajmuje się przetwarzaniem informacji. Nauczyciele powinni uwzględnić ten fakt w podejmowanych przez siebie działaniach. Edukacja językowa nie może pozostawać poza tym nurtem, lecz powinna umiejętnie się weni wpisywać. Warto podkreślić za Jarosławem Krajką (2006:344), że: *przygotowanie i prowadzenie procesu dydaktycznego wspomagane komputerowo może uzyskać nowy wymiar, wydatnie zwiększając efektywność pracy i skuteczność przekazywania treści uczniom. Istotne jest, aby nowoczesny nauczyciel języka obcego nie tylko był świadomy istniejących możliwości w dziedzinie narzędzi i środków technologii informacyjnej, ale umiał je wykorzystać w procesie nauczania oraz w ograniczonym zakresie modyfikować do swoich potrzeb.*

Znaczenie umiejętności poruszania się w sieci, wyszukiwania, weryfikowania i syntetyzowania informacji opisała unijna Dyrekcja Generalna ds. Edukacji i Kultury,



która opracowała dokument dotyczący rozwijania kompetencji kluczowych na poziomie edukacji obowiązkowej. Czytamy w nim: *Ze względu na ilość informacji dostępnych w trybie online, za kompetencje kluczowe zaczęto uważać umiejętności wyszukiwania, selekcjonowania oraz wykorzystywania danych. Znajomość obsługi komputera (ang. computer literacy), w znaczeniu umiejętności konstruktywnego i krytycznego korzystania z technologii informacyjnych i komunikacyjnych, jest uważana za klucz do pełnego uczestnictwa w społeczeństwie informacyjnym. Biegłość w posługiwaniu się ICT stanowi katalizator takich kompetencji, jak czytanie ze zrozumieniem, myślenie matematyczne oraz wiele innych kompetencji przedmiotowych (tj. związanych z określonymi przedmiotami nauczania)* (Komisja Europejska 2002).

Autorzy dokumentu podkreślają też wagę takich umiejętności, jak odbieranie i przesyłanie wiadomości tekstowych czy znajomość poczty elektronicznej oraz internetowych kanałów dyskusyjnych, uznając je za społeczne kompetencje niezbędne każdemu użytkownikowi Internetu. Również w tym wypadku niezbędna okazuje się umiejętność czytania ze zrozumieniem, grupowania oraz weryfikowania informacji. Trudności z dostępem online czy też niedostateczne umiejętności w zakresie TIK mogą, zdaniem autorów dokumentu, wywierać znaczący wpływ na poziom poinformowania społeczeństwa, a co za tym idzie, powodować jego podział – na osoby mające dostęp do informacji i korzystające z nich, oraz osoby wykluczone pod względem informacyjnym.

Przywołane stanowisko Unii Europejskiej uwzględniać powinni nauczyciele języków obcych, gdyż przygotowują uczących się do wykorzystywania języka w różnych sferach życia. Świadomość tego, w jaki sposób studenci korzystają z polskojęzycznych stron internetowych, a także jakie strategie stosują nauczyciele podczas lektury

tekstów obcojęzycznych, pozwoli odpowiednio zaplanować zadania oraz pracę na lekcji, a także przekazać uczącym się wskazówki, które poprawią ich efektywność korzystania z Internetu oraz rozwiną umiejętności językowe.

#### BIBLIOGRAFIA

- Bucko, D. (2014) *Strategie czytania hipertekstu podejmowane przez uczących się języka polskiego jako obcego podczas realizacji zadań [niepublikowana praca doktorska]*. Kraków: Uniwersytet Jagielloński.
- Carr, N. (2013) *Płytki umysł. Jak Internet wpływa na nasz mózg*. Gliwice: Onepress.
- Komisja Europejska (2002) *Kompetencje kluczowe. Realizacja koncepcji na poziomie szkolnictwa obowiązkowego*. Bruksela: Europejskie Biuro Eurydice.
- Janowska, I. (2011) *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Krajka, J. (2006) *Od e-learning do e-teaching. Problemy rozwijania kompetencji informacyjno-medialnej nauczycieli języków obcych*. W: J. Krieger-Knieja, U. Paprocka-Piotrowska (red.) *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 344-354.
- Kurcz, I. (1995) *Pamięć, uczenie się, język*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Prizel-Kania, A. (2013) *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*. Kraków: Księgarnia Akademicka.

**DR DOMINIKA BUCKO** Asystent w Centrum Języka i Kultury Polskiej w Świecie Uniwersytetu Jagiellońskiego. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół nauczania wspomagane komputerowo, strategii wybieranych przez uczących się oraz podejścia zorientowanego na działanie w nauczaniu języka polskiego jako obcego.

# Nauczanie języka polskiego jako obcego wspomagane komputerowo – badanie opinii nauczycieli

ADRIANA PRIZEL-KANIA

Powszechne wykorzystywanie nowych technologii niemal w każdej dziedzinie życia jest częścią naszego codziennego funkcjonowania. Stały dostęp do Internetu i technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) zmienił znacząco sposoby organizacji pracy, spędzania wolnego czasu, uczenia się i, co za tym idzie, także metody nauczania. Główne pytania stawiane w niniejszym artykule dotyczą zakresu, w jakim nowe media funkcjonują w nauczaniu języka polskiego jako obcego.

Jesteśmy społeczeństwem informacyjnym, w którym wytwarzanie, rozpowszechnianie oraz odbiór informacji, zarówno w sferze prywatnej, jak i zawodowej, ma coraz większe znaczenie. Wydaje się, że pod tym względem granica pomiędzy *cyfrowymi tubylcami* i *cyfrowymi imigrantami* powoli się zaciera. Z tego względu bardzo istotne jest kształcenie kompetencji medialnej u uczących się i stałe podnoszenie poziomu tejże kompetencji u nauczycieli. Umiejętne włączanie nowych rozwiązań technologicznych w proces edukacji jest przedmiotem wielu prac i refleksji naukowych. Według specjalistów zajmujących się kształceniem językowym wspomaganym komputerowo (ang. *Computer Assisted Language Learning – CALL*), wykorzystanie technologii osiągnęło etap, na którym możliwe jest nauczanie wszystkich sprawności językowych poprzez wykonywanie różnego rodzaju zadań i projektów w przestrzeni wirtualnej (ang. *action-oriented learning*). Głównym celem staje się rozszerzenie sfery działań edukacyjnych i wyjście poza obszar klasy. Komputer i urządzenia przenośne nie służą w tym ujęciu do rozwiązywania ćwiczeń gramatycznych i leksykalnych opartych na technikach automatyzujących (według M. Warschauera, etap promujący ten sposób wykorzystania komputerów do nauki języków, określany jako faza *communicative CALL*, to lata 1980-90), a ich użycie ma przede wszystkim na celu wykorzystanie środowiska wirtualnego do autentycznych

działań językowych, w których to uczący się odgrywają główną rolę (Warschauer 1996:18-19). Stephen Bax (2003:24-27) twierdzi natomiast, że o powszechnym użyciu TIK w kształceniu będziemy mogli mówić wówczas, gdy wykorzystanie technologii będzie tak naturalne jak używanie podręczników i długopisów.

Niniejszy artykuł mieści się w kręgu rozważań nad rolą i miejscem technologii w nauczaniu języka polskiego jako obcego, koncentrując się na ich rzeczywistym wykorzystaniu w praktyce nauczycielskiej. Podstawą prezentowanych wniosków są badania ankietowe, w których wzięli udział lektorzy języka polskiego pracujący w różnych kontekstach edukacyjnych. Pierwsza część ankiety składa się z pytań zamkniętych pozwalających na ustalenie profilu respondentów, druga zawiera zarówno pytania zamknięte, jak i otwarte, których celem jest ocena nastawienia nauczycieli do kwestii systemowego wykorzystania TIK w edukacji językowej. Badanie nauczycieli dla celów diagnostycznych wydaje się mieć najbardziej miarodajny charakter, ponieważ to głównie od ich inwencji, chęci i możliwości zależy przebieg procesu kształcenia. Ze względu na fakt, że język polski jako obcy nie jest przedmiotem szkolnym, nie podlega on standaryzacji i parametryzacji. To lektorzy (lub założenia instytucji, w której pracują) decydują o doborze materiałów dydaktycznych i metodach pracy. To w ich gestii pozostaje kwestia dokształcania zawodowego – także w zakresie umiejętnego

i metodycznie zaplanowanego stosowania nowych technologii. To wreszcie od tego, czy nauczyciele uznają TIK za efektywne narzędzie pracy, zależy stopień zastosowania technologii w nauczaniu cudzoziemców języka polskiego. Nie brakuje w tym gronie entuzjastów, którzy doskonale funkcjonują w wirtualnym świecie i niemalże na każdym kroku dostrzegają możliwości zaproszenia do niego także swoich uczniów, a następnie chętnie dzielą się swoimi doświadczeniami, pomysłami oraz materiałami z innymi dydaktykami<sup>1</sup>. Kwestią otwartą pozostaje, na ile entuzjazm ten jest udziałem szerszej społeczności nauczycieli.

W badaniu ankietowym wzięło udział 116 nauczycieli języka polskiego jako obcego, którzy anonimowo wypełnili kwestionariusz online (formularz Google). Wśród czynników wpływających na podjęcie próby integracji nowych technologii w nauczaniu wyróżniono: wiek, wykształcenie i przygotowanie do zawodu, a także doświadczenie związane z użyciem TIK w sferze prywatnej, w trakcie edukacji oraz w dotychczasowej pracy. Największą grupę stanowią osoby między 30. a 40. rokiem życia (43 proc.). Osoby w wieku 20-30 lat oraz 40-50 lat to dwie grupy stanowiące po 21 proc. Najmniej liczna grupa, stanowiąca 15 proc., to nauczyciele powyżej 50. roku życia. W kontekście sprawnego posługiwania się nowymi technologiami często mówi się, że osoby starsze (tzw. cyfrowi imigranci) mają większe trudności w opanowaniu technicznych zawiłości sprzętu komputerowego, korzystania z aplikacji oraz poruszania się po sieci w porównaniu z osobami, które od dzieciństwa korzystają z kolejnych rozwiązań technologicznych, zarówno w sferze prywatnej, jak i edukacyjnej. W Polsce rewolucja cyfrowa dokonała się w ciągu ostatnich 20 lat – za umowną cezurę można przyjąć rok 1996, kiedy Internet stał się powszechnie dostępny za pomocą modemów Telekomunikacji Polskiej. Na tej podstawie można postawić hipotezę, że do grona *cyfrowych tubylców* należą urodzeni w latach 90. lub później. Niemniej jednak, uznanie, że właśnie te osoby będą sprawniej wykorzystywać nowe technologie w różnych sferach działań, jest daleko idącym uproszczeniem<sup>2</sup>. Wyniki badań wskazują, że 96 proc. ankietowanych nauczycieli ma stały dostęp do Internetu (55 proc.) lub korzysta z niego codziennie w celach prywatnych (41 proc.), co dowodzi, że Internet funkcjonuje ponad podziałami wiekowymi. Wszystko zależy od nastawienia i chęci, a przede wszystkim od uznania Internetu za „narzędzie” praktyczne, ułatwiające codzienne funkcjonowanie lub zwiększające efektywność podejmowanych działań. To samo przekonanie wpływa na to, czy nowe technologie staną się elementem wspierającym proces nauczania języka.

Wśród badanych dominują nauczyciele o krótszym stażu pracy – 33 proc. pracuje w zawodzie nie dłużej niż 5 lat, 22 proc. to osoby o stażu pracy między 5 a 10 lat, 28 proc. pracuje w zawodzie kilkanaście lat (między 10 a 20 lat), a 17 proc. to osoby z ponad 20-letnim doświadczeniem. Największą grupę (67 proc.) stanowią nauczyciele pracujący obecnie w Polsce, z których aż 44 proc. pracowało także w ośrodkach zagranicznych. Są to osoby pracujące na uczelniach wyższych (67 proc.), w prywatnych szkołach językowych (24 proc.), w szkołach podstawowych i średnich (17 proc.) oraz w przedszkolach (3 proc.). Ponad połowa udziela lekcji indywidualnych (51 proc.), także w trybie zdalnym (20 proc.).

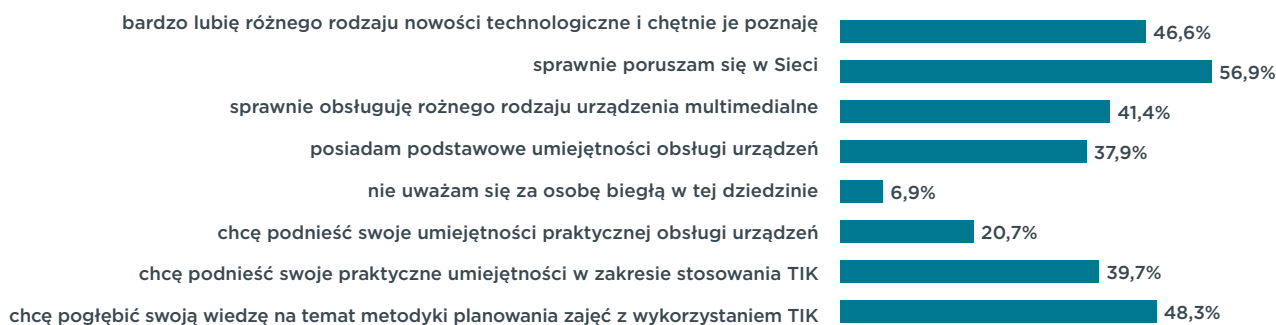
Respondenci to w większości absolwenci studiów polonistycznych (69 proc.), studiów neofilologicznych (15 proc.) lub innych kierunków studiów (14 proc.). Warto jednak zwrócić uwagę, że wśród pytaných aż 52 proc. to absolwenci studiów podyplomowych lub uzupełniających magisterskich związanych z nauczaniem języka polskiego jako obcego lub drugiego. Jest to niezwykle istotne, ponieważ w programie studiów kierunkowych znajduje się przedmiot przygotowujący do nauczania wspomaganego komputerowo. Udział w tego rodzaju zajęciach powinien przygotować nauczycieli do sprawnego korzystania z najnowszych zdobyczy technologicznych – głównie w aspekcie pragmatycznym, a przede wszystkim przekonać ich do adaptacji sposobów zdobywania wiedzy oraz komunikowania właściwych dla naszego codziennego funkcjonowania w sferze edukacyjnej. Na pytanie dotyczące udziału w zajęciach lub dodatkowych kursach z zakresu wykorzystania technologii w pracy nauczyciela ponad połowa (51 proc.) odpowiedziała twierdząco. Jeżeli chodzi o charakter tych szkoleń, to najczęściej związane były z obsługą platform edukacyjnych (Moodle, *Po polsku po Polsce* oraz platforma prowadzona przez szkołę „Glosa”), tablic interaktywnych, narzędzi Google, tworzenia podcastów, wideocastów, blogów oraz użycia interaktywnych aplikacji edukacyjnych. Uwagę zwraca fakt, że wymienione szkolenia koncentrują się przede wszystkim na rozwijaniu umiejętności technicznych dotyczących praktycznej obsługi konkretnych urządzeń lub narzędzi. Tylko 13 osób (11 proc.) wskazało udział w zajęciach metodycznych – głównie w wykładach i ćwiczeniach prowadzonych w ramach studiów uzupełniających magisterskich lub podyplomowych.

Nauczyciele poproszeni o ocenę swoich umiejętności technicznych i metodycznych wskazują nie tyle na braki w zakresie kompetencji technicznej (prawie 50 proc. to osoby, które lubią różnego rodzaju nowości technologiczne i chętnie z nich korzystają, ok. 41 proc. sprawnie

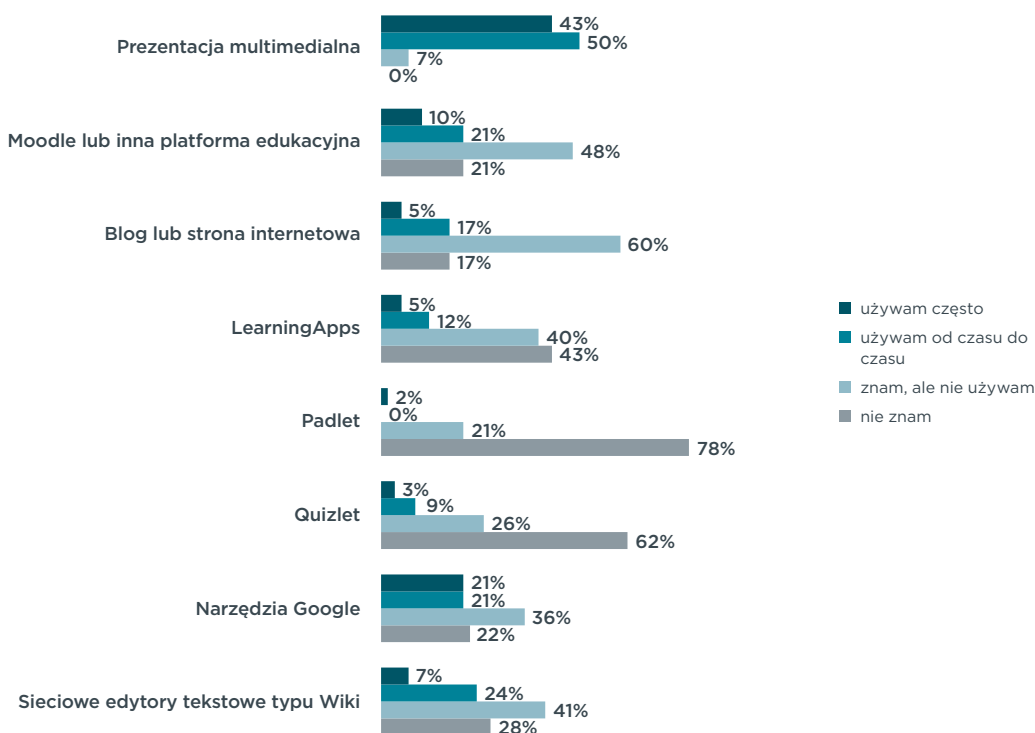
obsługuje urządzenia komputerowe), ale przede wszystkim podkreślają potrzebę doskonalenia w zakresie kompetencji pragmatycznej, czyli umiejętnego i celowego wykorzystania technologii zgodnie z potrzebami grupy (por. Zawadzka 2004:144) – ok. 40 proc. chciałoby podnieść

praktyczne umiejętności prowadzenia zajęć z wykorzystaniem TIK, a 48 proc. pragnie także pogłębić swoją wiedzę na temat metodyki nauczania wspomaganego komputerowo. Szczegółowe dane zostały zebrane na poniższym wykresie.

WYKRES 1. Kompetencja medialna nauczycieli języka polskiego jako obcego – samoocena



WYKRES 2. Wykorzystanie wybranych aplikacji i narzędzi internetowych przez nauczycieli języka polskiego jako obcego



Nauczyciele zapytani o to, jak często wykorzystują Internet i zasoby sieciowe do przygotowania lub prowadzenia zajęć, deklarują, że robią to prawie zawsze (19 proc.) lub często (67 proc.), wskazując, że najczęściej teksty, filmy oraz materiały graficzne dostępne w Internecie stanowią podstawę do przygotowania zajęć. Zasoby sieciowe wykorzystywane są zatem głównie jako źródło materiałów, swojego rodzaju multimedialna biblioteka. Wielu nauczycieli używa także Internetu bezpośrednio na zajęciach do prezentacji wybranych filmów, piosenek, nagrań lub wizualizacji omawianych zagadnień (np. do wyjaśniania nowych wyrazów). Mniej liczna grupa (7 odpowiedzi) pracuje z platformami edukacyjnymi (9 odpowiedzi), dyskiem Google (3 odpowiedzi), aplikacjami służącymi do przygotowywania quizów (3 odpowiedzi), a także portalami społecznościowymi (6 wskazań)<sup>3</sup>. Kolejne pytanie dotyczące wykorzystywania konkretnych programów i aplikacji<sup>4</sup>, takich jak: prezentacja multimedialna, platforma Moodle, blog, LearningApps, Padlet, Quizlet, narzędzia Google oraz sieciowe edytory tekstowe, miało na celu weryfikację i uszczegółowienie działań respondentów. Szczegółowe dane dotyczące wskazań przedstawiono na Wykresie 2.

Zgodnie z wcześniejszymi deklaracjami, nauczyciele najczęściej wykorzystują prezentacje multimedialne (93 proc. używa ich często lub od czasu do czasu), za pomocą których przedstawiają wybrane z Internetu treści. Przy pozostałych aplikacjach dominują odpowiedzi *znam, ale nie używam* bądź *nie znam*. Jest to kolejny dowód na to, że lektorzy języka polskiego jako obcego wykorzystują głównie zasoby sieciowe, a nie korzystają z TIK w celu przygotowania interaktywnych ćwiczeń językowych lub zadań wymagających interakcji pomiędzy uczącymi się. Ostatnie pytanie dotyczyło właśnie przestrzeni wymiany informacji stwarzających warunki do interakcji w grupie, czyli mediów społecznościowych. Stosunek do ich użycia kształtuje się dwubiegunowo. Z jednej strony, pojawiają się odpowiedzi takie jak: *uważam, że to miły dodatek, ale nic więcej*, z drugiej – można spotkać wypowiedzi o treści: *Uważam, że należy z nich korzystać. Na przykład prosta grupa na Facebooku może być poświęcona jakiemuś długofalowemu projektowi/zadaniu, przy którym kilku członków jest aktywnie zaangażowanych w pracę. Nie należy ograniczać się do wykorzystywania takich portali tylko jako narzędzia komunikacji (choć oczywiście to także jest istotne, bo bardzo usprawnia bieżącą wymianę informacji i zmusza do komunikowania się w języku docelowym)*. Jednak niewielu nauczycieli postrzega potencjał mediów społecznościowych w ten sposób. Oprócz kilku entuzjastycznych wypowiedzi, kilku wyrażających chęć

podjęcia działań edukacyjnych w mediach społecznościowych, pojawiają się także wypowiedzi pełne wątpliwości, wskazujące, że nie wszyscy uczniowie potrzebują tego rodzaju kontaktu z nauczycielem, że nie należy łączyć sfery prywatnej i edukacyjnej, oraz że obsługa portali społecznościowych bywa trudna i czasochłonna.

## Podsumowanie

Przedstawione badania mają charakter rozpoznawczy. W ankiecie uwzględniono treści pozwalające na wyciągnięcie wniosków dotyczących poziomu kompetencji medialnej nauczycieli języka polskiego jako obcego, na którą składają się umiejętności techniczne (kompetencja techniczna), wiedza na temat materiałów edukacyjnych dostępnych w sieci oraz umiejętność ich doboru i selekcji (kompetencja semantyczna) oraz wiedza na temat celowego zastosowania dostępnych za pomocą mediów materiałów, zgodnie z ich przeznaczeniem i w odniesieniu do istniejących potrzeb (kompetencja pragmatyczna). Wniosek płynący z odpowiedzi udzielonych przez lektorów pozwalają także na postawienie hipotezy dotyczącej rozwoju nauczania wspomaganego komputerowo w zakresie języka polskiego jako obcego. Odnosząc się do propozycji etapów CALL przedstawionej przez M. Warschauera, należy stwierdzić, że w nauczaniu języka polskiego jako obcego nie osiągnęliśmy w dalszym ciągu etapu zorientowanego na aktywne działanie w sieci (ang. *integrative CALL*). Możliwości, jakie stwarzają nowe technologie, wykorzystywane są głównie w celu przygotowania zajęć językowych – jako źródło tekstów, nagrań audio-wideo oraz materiałów graficznych. Stosunkowo niewielu nauczycieli widzi potencjał rozszerzania działań edukacyjnych poprzez tworzenie grup na portalach społecznościowych oraz planowanie webquestów czy większych projektów w oparciu o zasoby sieciowe. Wiele osób wskazuje na to, że sprawne wykorzystanie TIK jest zadaniem wymagającym odpowiednich umiejętności technicznych, wielu dydaktyków podkreśla przy tym konieczność ciągłego doskonalenia się w zakresie metodyki nauczania wspomaganego komputerowo. To właśnie odpowiednio przygotowane szkolenia pozwolą nauczycielom sprawnie i celowo wykorzystywać technologie podczas zajęć językowych i poza nimi, co rozszerzy przestrzeń edukacyjną. Internet, zasoby sieciowe i TIK mogą bowiem w sposób realny wspierać proces przyswajania języka, a nie tylko go uatrakcyjnić. Doskonałym i syntetycznym podsumowaniem prowadzonych rozważań może być wypowiedź jednej z osób, które wzięły udział w badaniu:

*W rzeczywistości nieustannych zmian technologicznych może się wydawać, że Internet to dziś jedno*

z podstawowych narzędzi w pracy nauczyciela. Social media służą mogą zarówno do szukania inspiracji, jak i prowadzenia zajęć. Świetnie w pracy lektora sprawdza się Facebook (grupy zamknięte, szukanie inspiracji), Pinterest (tworzenie dedykowanych tablic), Twitter (ćwiczenie krótkich form, uczenie się współczesnego języka) oraz Instagram (poznawanie kultury Polski). Oczywiście wszystko z umiarem i rozważą. „Fajerwerki” na lekcji są mile, ale „fajerwerki”, które mają tylko urozmaicić lekcję, a nie również coś do niej wnieść mijają się z celem. Social media w nauczaniu języka polskiego jako obcego tak, ale w określonych sytuacjach. Podstawowe pytanie zawsze powinno brzmieć – po co to moich uczniom?

## BIBLIOGRAFIA

- Bax, S. (2003) CALL – Past, Present and Future. W: *System*, nr 31 (1), 13-28.
- Bax, S. (2011) Normalisation Revisited: The Effective Use of Technology in Language Education. W: *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, nr 1, 1-15.

- Twardoń, M. (2011) Multimedia na lekcji języka obcego. Przykład wykorzystania programów narzędziowych do tworzenia interaktywnych i multimedialnych pomocy do nauki języków obcych. W: M. Pawlak, B. Wolski (red.) *Wykorzystanie nowych technologii w dydaktyce języków obcych*. Poznań – Kalisz – Konin: Wydawnictwo PWSZ, 47-64.
- Warschauer, M. (1996) Computer-Assisted Language Learning: An Introduction. W: S. Fotos (red.) *Multimedia Language Teaching*. Tokio: Logos International, 3-20.
- Thomas, M., Reinders, H., Warschauer, M. (2013) *Contemporary Computer-Assisted Language Learning*. London – New Delhi – New York – Sydney: Bloomsbury.
- Zawadzka, E. (2004) *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

**DR ADRIANA PRIZEL-KANIA** Adiunkt w Katedrze Nauczania Języka Polskiego jako Obcego Uniwersytetu Jagiellońskiego, autorka artykułów z zakresu metodyki nauczania i testowania języków obcych, pomocy dydaktycznych oraz monografii *Rozwijanie sprawności rozumienia ze słuchu w języku polskim jako obcym*.

1 Lista artykułów promujących i opisujących możliwości stosowania TIK w praktyce nauczania i uczenia się języka obcego jest długa i nie sposób wymienić wszystkich ważniejszych prac – wystarczy choćby sięgnąć do działu *Nowe technologie* w cyfrowej wersji *Języków Obcych w Szkole*.

2 Prowadząc zajęcia dotyczące wykorzystania TIK w kształceniu językowym dla słuchaczy na kierunku *Nauczanie języka polskiego jako obcego* na Uniwersytecie Jagiellońskim, często obserwuję u studentów trudności w zakresie obsługi podstawowych narzędzi i programów, choćby funkcji pakietu Microsoft Office, przy jednoczesnym posługiwaniu się bardziej złożonymi aplikacjami. Wynika to często ze sposobu użycia technologii, nastawienia i braku koncentracji na możliwościach, jakie oferują. To właśnie w tych kategoriach należy rozpatrywać różnice pomiędzy cyfrowymi imigrantami i cyfrowymi tubylcami. Cyfrowi imigranci uczą się nowych mediów, korzystając z nich bardziej świadomie i poznając je gruntownie, podczas gdy cyfrowi tubylcy korzystają z nich intuicyjnie, a często również bezrefleksyjnie.

3 Dla porównania przywołać można wyniki badań podawane przez M. Twardoń, zgodnie z którymi 67,5 proc. nauczycieli języków obcych pracujących w polskich szkołach ponadpodstawowych wykorzystuje zasoby sieciowe wyłącznie na etapie przygotowania lekcji, 15 proc. przyznaje, że kilka razy w miesiącu organizuje lekcje, w ramach których używane są materiały internetowe, a 25 proc. przygotowuje takie zajęcia zaledwie kilka razy w roku (Twardoń 2011:48-49).

4 Wybrane narzędzia to aplikacje najczęściej wykorzystywane w edukacji językowej ze względu na swoją funkcjonalność i fakt, że dostępne są nieodpłatnie. Obsługa tych narzędzi stanowi wchodzi zwykle w zakres szkoleń z zakresu nauczania wspomagane komputerowo (zob. projekt DOTS – *Developing Online Teaching Skills*).

# Kompetencje zawodowe nauczyciela w perspektywie różnorodności językowej i kulturowej w polskiej szkole

URSZULA  
MAJCHER-LEGAWIEC

Nigdy dotąd polityka i gospodarka nie miały tak dużego wpływu na rzeczywistość szkoły. Za najważniejsze dla edukacji w Polsce – także w Europie, a może nawet w świecie – uznaję obecnie dwa zjawiska: tzw. kryzys migracyjny (zwany w innej części Europy uchodźczym) i Brexit. Wpływ pierwszego przybrał już realny kształt i znalazł odbicie w statystykach dotyczących migracji, wpływ drugiego możemy sobie bez trudu wyobrazić, analizując coraz intensywniejsze zjawisko tzw. powrotów. Dlatego też w tym miejscu pragnę postawić pytanie, które wskaże i ograniczy jednocześnie obszar moich rozważań: czy szkoła i nauczyciele są na te zmiany przygotowani?

W raporcie Komisji Europejskiej, przyjętym w roku 2001 przez Radę ds. Edukacji, zatytułowanym *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010*, jednym z trzech celów strategicznych jest *otwarcie systemów edukacji na środowisko i świat* (Komisja Europejska 2003:2). I o ile sam dokument, po kilkunastu latach od jego przyjęcia, możemy uznać za mało aktualny, o tyle nadal trafny pozostaje sformułowany w nim cel. Trafność tę w szczególności podkreśla dynamika ostatnich procesów migracyjnych, które – zwłaszcza ze względów statystycznych – coraz częściej porównywane są do wędrówki ludów (Karnowski 2015). Za wielkimi liczbami stoją wielkie wyzwania. Niektóre z nich określone zostały w sprawozdaniu dla Rady Europejskiej dotyczącym przyszłości UE do roku 2030 (Projekt Europa 2010).

Wspomniany raport był pierwszym oficjalnym dokumentem przedstawiającym ramy europejskiej polityki edukacyjnej w krajach UE, zgodnie z którą edukacja powinna być otwarta na różnorodność językową i kulturową,

zapewniać równość szans oraz uwzględniać potrzeby edukacyjne cudzoziemców. Realizacja tak sformułowanych założeń wymaga przygotowania systemu edukacji każdego kraju europejskiego na wielu płaszczyznach: począwszy od prawno-organizacyjnej, poprzez przygotowanie społeczeństwa przyjmującego na różnorodność językową, kulturową czy religijną, na kompetencjach nauczycieli kończąc.

## Od czego (od kogo) zacząć reformę edukacji?

W toczącej się w ostatnim czasie dyskusji na temat sensu i zasadności reformy polskiego systemu edukacji, zdecydowanie marginalizowane lub wręcz wcale nieporuszane jest bodaj najważniejsze zagadnienie: kompetencje współczesnych nauczycieli. Ci, którzy szkołę jako fenomen społeczny rozumieją, wiedzą, że to nie budynek, nie prosta matematyka poziomów 6+3+3 czy też 8+4, i nawet nie program i nie podręcznik decydują o jakości jej pracy. O jakości pracy szkoły decydują nauczyciele. Pytanie o ich kompetencje w kontekście dynamiki zmian społecznych wydaje się więc kluczowe. Dostosowanie tych kompetencji do zmieniającej się szkoły – szkoły wielokulturowej

i coraz częściej wielojęzycznej – jest jednym z istotnych warunków sukcesu mierzonego nie średnią arytmetyczną, średnią ważoną czy edukacyjną wartością dodaną. Parametrem sukcesu będzie współistnienie otwartego społeczeństwa wielokulturowego, które rozumie procesy inkluzji i przygotowane jest na nowy wymiar społeczny rzeczywistości. Społeczeństwa, które na nowo zdefiniuje pojęcie państwa i przynależności państwowej, kultury i tożsamości kulturowej, tradycji oraz ciągłości, przerw i powrotów związanych z doświadczeniem migracyjnym.

Zanim przeniesiemy nasze rozważania na grunt szkolny, proponuję poddać pod rozwałę problem modelu gospodarki, w jakim dzisiejsza szkoła funkcjonuje. Niemal wszyscy zdajemy sobie bowiem sprawę z istnienia konfliktu wartości między gospodarką i społeczeństwem. Wskaźnikiem sukcesu gospodarki narodowej jest produkt krajowy brutto, przedsiębiorstwa – zysk. Jednak nie wszystkie dziedziny życia podlegają procesom ekonomicznym, a sukces nie zawsze ma wymiar finansowy<sup>1</sup>. Funkcjonująca dziś forma gospodarki, czyli kapitalistyczna gospodarka wolnorynkowa, opisywana jest w ostatnim czasie najczęściej takimi pojęciami, jak: kryzys ekonomiczny, bańka spekulacyjna, bezrobocie, kryzys klimatyczny, energetyczny, kryzys wartości, demokracji czy migracyjny. Retoryka kryzysu coraz częściej pojawia się także w dyskursie na temat edukacji. Prawdopodobnie w obu przypadkach, czyli ekonomii (gospodarki) i edukacji (szkoły), stoimy przed koniecznością stworzenia nowego modelu, a w jego ramach nowej definicji sukcesu (gospodarczego czy edukacyjnego). Zmiany obserwowane aktualnie w Europie i świecie są zaproszeniem do refleksji na temat tego, jaki powinien być model ekonomii i jak do tych zmian powinna dostosować się szkoła<sup>2</sup>. Pytanie o model współczesnej edukacji pozostaje otwarte i naglące, zwłaszcza w kontekście spostrzeżenia, że *Uczniowie czują się przytłoczeni i traktowani protekcyjnie; nauczyciele również czują się zdeprymowani (...). Uniwersytety coraz bardziej przypominają szkoły wymierające z powodu braku finansów – coraz częściej muszą działać tak jak przedsiębiorstwa (...). Dzieci i młodzi dorośli są dopasowywani do potrzeb rynku i zglobalizowanej gospodarki, zamiast rozwijać się jako wolni i świadomi ludzie* (Felber 2014:132).

Od początku istotą szkoły było nauczanie, przekazywanie wiedzy. Na wiedzę składają się informacje przynoszone w czasie i przestrzeni. Przez wieki „dostawcą” informacji był nauczyciel. Jego zadaniem było zbudowanie z pojedynczych informacji wiedzy ucznia. Pytanie o istotę szkoły i zadanie nauczyciela dzisiaj, w dobie rewolucji informacyjnej, wydaje się uzasadnione przede wszystkim tym, że uczeń nie potrzebuje nauczyciela, żeby zdobyć

informacje. Powszechny dostęp do informacji przekazywanej przy pomocy wielu nośników (w zasadzie bez ograniczeń) ma ogromne znaczenie społeczne i pełni kluczową rolę w przypadku prób definiowania roli szkoły i nauczycieli. Rewolucja cyfrowa zmieniła kanały dystrybucji i uwolniła informację od ograniczeń medium fizycznego (np. nauczyciela). Zmieniła zachowania społeczne w istotny sposób: tradycyjny model tworzenia i dystrybucji treści wynikający z rozdziału ról nadawcy i odbiorcy informacji zastąpiony został nowym modelem, w którym zintegrowane są role twórcy, nadawcy i dystrybutora treści w osobie *sendceivera* (nazwa pochodzi od angielskich słów *sender* i *receiver*) (Gawrysiak 2012:3). Nie zmieniła jednak jednego: nadal rozstrzygająca o dostępie do informacji jest znajomość języka, w którym ta informacja została zapisana.

### W cyfrowym społeczeństwie wielokulturowym

Mamy więc, z jednej strony, postęp wyrażający się między innymi rewolucją cyfrową, z drugiej – niespotykaną dotychczas mobilność jednostek, a nawet grup społecznych: ludzi w różnym wieku i o różnych potrzebach. Jest mało prawdopodobne, by mobilność była przejściową modą, zjawiskiem epizodycznym, które w edukacji można zignorować lub przeczekać. Wprost przeciwnie – należy się do niego jak najszybciej dostosować. Procesy migracyjne w równie istotny sposób jak rewolucja cyfrowa determinują charakter systemu edukacji, wymuszając konieczność aktualizowania kompetencji nauczycieli i – przede wszystkim – określenia aktualnych standardów kwalifikacji zawodowych nauczycieli w zakresie trzech najistotniejszych elementów: wiadomości, umiejętności i cech psychofizycznych (Kwiatkowski 2001:88-90). I tak jak kiedyś niepiśmienność utrudniała lub wręcz uniemożliwiała jednostce funkcjonowanie w społeczeństwie przemysłowym, a analfabetyzm cyfrowy utrudnia funkcjonowanie w społeczeństwie informacyjnym, tak nieświadomość różnic kulturowych i nieznanomość innych kultur utrudnia funkcjonowanie w środowisku wielokulturowym. Postęp i rozwój społeczny zależą nie tylko od wymiernych parametrów technicznych i finansowych, ale także od niewymiernych parametrów kulturowych, na które składają się wartości, obyczaje, religia, sposoby pojmowania prawa, wolności, kultury politycznej i ekspresji artystycznej (Krzysztofek 1997:151).

Globalna cyfryzacja i globalna mobilność stawiają przed edukacją i nauczycielami wyzwania polegające na tym, że szkoła musi się przystosować do środowiska, w jakim funkcjonuje. Dlatego tak ważne jest kształcenie nauczycieli, przeobrażenia organizacyjne, autonomizacja procesu nauczania – tak w perspektywie ucznia, jak



i nauczyciela, oraz wsparcie procesów inkluzji, rozumianych nie tylko jako działania włączające migrantów do środowiska szkolnego, ale także jako działania przygotowujące środowisko przyjmujące. Edukacja w społeczeństwie niejednorodnym kulturowo wymusza określenie na nowo celów edukacyjnych i wychowawczych oraz wprowadzenie nowych form pracy, uwzględniających fakt kulturowej i językowej różnorodności.

### Nauczanie w szkole wielokulturowej po polsku

Nauczanie w szkole polskiej odbywa się po polsku. W przypadku cudzoziemców możemy mówić o nauczaniu języka polskiego oraz nauczaniu przedmiotowym w języku polskim. W obu tych procesach nauczanie zintegrowane jest z poznawaniem kultury i realiów (Gębał 2010:178). Informacje na ten temat przekazywane są niejednokrotnie mimowolnie i nieświadomie. W procesie dydaktycznym realizowanym w wielokulturowej klasie szkolnej nauczyciele powinni świadomie integrować działania kognitywne (skupiające się na faktach dotyczących treści programowych), komunikacyjne (kładące nacisk na kompetencję socjolingwistyczną) oraz międzykulturowe (zmierające do uświadomienia uczącym się różnic między kulturą własną i kulturą poznawaną, prowadzące do zrozumienia tej kultury i jej akceptacji). Nauczyciele przygotowani do zawodu będą wdrażali ten model świadomie, w odróżnieniu od nauczycieli nieprzygotowanych do pracy w środowisku różnorodnym językowo i kulturowo, którzy albo nie będą realizowali tego modelu wcale, albo też będą to robili intuicyjnie. Rozłożenie punktów ciężkości będzie inne w przypadku lekcji języka polskiego jako obcego (gdy celem jest nauka języka), inne w przypadku lekcji przedmiotowej, której celem jest poznanie informacji określonych w podstawie programowej. Nauczanie w klasie jednorodnej kulturowo i językowo nie stawia przed nauczycielami konieczności podejmowania działań w zakresie języka edukacji jako języka drugiego. Sporadycznie zachodzi konieczność wyjaśnienia terminu czy nowego słownictwa, jednak proces ten zachodzi w języku pierwszym, a nowe terminy i słownictwo powiększają zasób leksykalny uczących się w sposób planowany i celowy. Zgoła inaczej wygląda sytuacja dydaktyczna na lekcji, w której uczestniczy uczeń nieznający języka polskiego lub znający go słabo. Poznawanie faktów jest jednocześnie poznawaniem języka: treści programowe są dla ucznia cudzoziemskiego tak samo nowe jak słowa i struktury, przy pomocy których są przekazywane. Dlatego tak ważne jest, aby nauczyciele mieli świadomość tego, w jaki sposób mogą pomóc uczniom w dotarciu do wiedzy pomimo bariery językowej, i w jaki sposób mogą przyczynić się swoim działaniem do progresji w opanowywaniu języka polskiego.

W opisywanej sytuacji celem działań dydaktycznych skierowanych do ucznia z doświadczeniem migracyjnym i mającego trudności w komunikowaniu się w języku polskim (języku edukacji) powinno być uruchomienie i stymulowanie procesów sprzyjających rozwijaniu kompetencji komunikacyjnej uczącego się w kontekście działań związanych z realizacją podstawy programowej z danego przedmiotu. Aby to zrobić skutecznie, należy poznać kilka technik pracy z uczniem niemówiącym albo słabo mówiącym po polsku.

### Kompetencje nauczycieli w szkole wielokulturowej

Konieczność podjęcia działań w zakresie koniecznych dostosowań polskiej szkoły do nowej sytuacji zażądała wyraźnie jako konkluzja pierwszej w Małopolsce konferencji poświęconej problemowi dzieci cudzoziemskich w szkole polskiej (*Edukacja dzieci imigrantów, migrantów europejskich i reemigrantów jako wyzwanie dla szkolnictwa małopolskiego*), zorganizowanej w listopadzie 2012 r. w Collegium Novum UJ. Organizatorzy: Katedra Języka Polskiego jako Obcego UJ i Kuratorium Oświaty i Wychowania, podkreślali konieczność przygotowania małopolskiej oświaty do edukacji dzieci cudzoziemskich, w tym także (a może przede wszystkim) konieczność wyposażenia nauczycieli w nowe kompetencje psychologiczne, pedagogiczne i metodyczne. Na deficyt kwalifikacji zawodowych zwracają uwagę też sami nauczyciele podczas szkoleń i warsztatów prowadzonych przez Fundację Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. Reja. Potrzebę uwzględnienia w programach studiów nauczycielskich nowych treści kształcenia, przygotowujących nauczycieli do pracy w szkole wielokulturowej, różnorodnej społecznie i językowo wskazywano też wielokrotnie podczas konferencji *Otwarty Kraków*, zorganizowanej w Urzędzie Miasta Krakowa w lutym 2017 r.

Na podstawie propozycji zgłaszanych podczas wspomnianych konferencji, dyskusji z nauczycielami prowadzonych podczas szkoleń i warsztatów oraz własnych wieloletnich doświadczeń w pracy z cudzoziemcami, proponuję listę pożądanych kompetencji nauczycieli wykonujących swój zawód w rzeczywistości, która zaskakuje niemal na każdym kroku, i która – w formie ukrytego przekazu – uczy, że jedynym pewnym elementem w dzisiejszym świecie jest zmiana. Lista podzielona została na trzy kluczowe w pracy nauczyciela zakresy: kompetencje psychologiczne, kompetencje pedagogiczne oraz techniki nauczania i komunikacji. Interaktywne podejście do proponowanej listy może wyrażać się w ten sposób, że czytający (nauczyciel, ale nie tylko), odpowiadając „tak, mam” lub „nie, nie mam” w stosunku

do danej kompetencji, dokona autodiagnozy w zakresie przygotowania do pracy/funkcjonowania w środowisku wielokulturowym.

#### KOMPETENCJE PSYCHOLOGICZNE – NAUCZYCIEL:

- zna psychologiczne podstawy doświadczeń migracyjnych;
- rozumie i umie wspierać procesy akulturacji psychologicznej;
- rozumie i umie redukować stres akulturacyjny i szok kulturowy;
- zna strategie akulturacyjne;
- umie zarządzać relacjami w klasie wielokulturowej;
- rozumie procesy integracji i inkluzji oraz umie nimi zarządzać;
- rozumie odmienność skryptów kulturowych i ich rolę w procesie adaptacji w szkole i grupie rówieśniczej;
- przewiduje i rozumie trudności związane z barierą językową;
- wie, jak wspierać ucznia w procesie stawania się dwujęzycznym;
- wie, jak wspierać dzieci w doświadczeniu migracji;
- jest wrażliwy na różnorodność społeczną.

#### KOMPETENCJE PEDAGOGICZNE – NAUCZYCIEL:

- potrafi przeprowadzić diagnozę ucznia z barierą językową, stosując alternatywne techniki diagnozujące;
- wie, jak nawiązać kontakt z rodziną ucznia z doświadczeniem migracyjnym, i gdzie szukać wsparcia w procesie współpracy z rodziną;
- umie przygotować środowisko przyjmujące na pojawienie się ucznia z doświadczeniem migracyjnym;
- rozumie istotę procesu tworzenia się społeczeństwa/zespołu różnorodnego ze względu na pochodzenie, kulturę, język i religię;
- rozumie procesy globalizacji i różnorodności;
- zna akty prawne regulujące pobyt dziecka z doświadczeniem migracyjnym w polskiej szkole;
- wie, gdzie może szukać pomocy w zakresie wsparcia swoich kompetencji;
- stwarza okazje do poznawania kultury wszystkich uczniów, rozumie potrzebę poznawania kultury krajów pochodzenia uczniów z doświadczeniem migracyjnym;
- potrafi podjąć współpracę z asystentem kulturowym i widzi potencjał tej współpracy, tak dla ucznia z doświadczeniem migracyjnym, jak dla środowiska przyjmującego;
- zna strategie budowania relacji interpersonalnych i integracji z otoczeniem i umie przeciwdziałać wykluczeniu społecznemu;

- rozumie mechanizmy „ukrytego programu szkoły” i umie diagnozować niepowodzenia szkolne nim warunkowane;
- dąży do zmiany w środowisku pracy, diagnozuje własne deficyty i redukuje je, podejmując samokształcenie lub kształcenie zinstytucjonalizowane.

#### KOMPETENCJE W ZAKRESIE TECHNIK NAUCZANIA I KOMUNIKACJI – NAUCZYCIEL:

- zna języki obce i wie, jakie trudności wiążą się z komunikacją w języku obcym;
- jest osobą otwartą, przełamuje bariery i umie tworzyć sytuacje wzmacniające poczucie bezpieczeństwa;
- rozumie problem bariery językowej i zna etapy uczenia się języka obcego;
- wie, że kompetencje w zakresie produkcji językowej rozwijają się później niż kompetencje recepcji treści komunikatów;
- potrafi posługiwać się komunikacyjnymi kodami alternatywnymi (piktogramy, gesty, mowa ciała);
- wie, w jaki sposób odwoływać się do kompetencji językowej dziecka w zakresie jego języka rodzimego i myśli o tej kompetencji jako o potencjale;
- zna techniki nauczania CLIL i umie przygotowywać materiały dydaktyczne uwzględniające obecność uczniów z barierą językową w klasie;
- umie oceniać wspierająco w sytuacji okresowo doświadczanych barier w komunikacji;
- zna dobrze język polski, jego strukturę oraz zasady używania, i umie przewidzieć trudności ucznia z barierą językową oraz dostosować przekaz do jego możliwości percepcyjnych.

Przygotowanie nauczyciela do pracy w szkole wielokulturowej, w tym z uczniem nieznającym języka polskiego lub znającym język słabo, jest koniecznością związaną z procesami migracyjnymi, które zmieniły charakter polskiej szkoły. Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z trudnościami w porozumiewaniu się związanymi z pochodzeniem i/lub wynikającymi z doświadczenia migracyjnego, może liczyć na dostosowanie wymagań i indywidualizację procesu nauczania, jednak jego celem jest uzyskanie autonomii w zakresie zdobywania wiedzy i prezentowania jej, komunikacji z rówieśnikami i innymi osobami, tak w sytuacjach formalnych, jak i nieformalnych. W tej sytuacji kluczem do sukcesu jest nauczyciel – odpowiednio przygotowany czuje się lepiej, działa sprawniej i może cieszyć się postępami swojego ucznia.

**BIBLIOGRAFIA**

- Bauman, Z., Bauman, I., Kociatkiewicz, J., Kostera, M. (2017) *Zarządzanie w płynnej nowoczesności*. Warszawa: Bęc Zmiana.
- Felber, Ch. (2014) *Gospodarka dobra wspólnego*. Rzeszów: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gawrysiak, P. (2012) *Cyfrowa rewolucja. Rozwój cywilizacji informacyjnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gębał, P. (2010) *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców*. Kraków: Universitas.
- Karnowski, J. (2015) Tusk ośmiesza lewicową opowieść ws. imigrantów, przyznając: to raczej „nowa wędrówka ludów, a nie problem uchodźców”. w *Polityce* [online][dostęp 7.11.2015] <<http://wpolityce.pl/polityka/266437-tusk-osmiesza-lewicowa-opowiesc-ws-imigrantow-przyznajac-to-raczej-nowa-wedrowka-ludow-a-nie-problem-uchodzcow>>.
- Komisja Europejska (2003) *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010. Program prac dotyczący przyszłych celów systemów edukacji*. Warszawa: FRSE.
- Krzysztofek, K. (1997) Rdzenie kultur a dynamika cywilizacyjna. Kultura w epoce modernizacji, postmodernizacji, transformacji i adaptacji. W: L. Zacher (red.) *Problemy społeczeństwa informacyjnego. Elementy analizy, ewaluacji i prognozy*. Warszawa: Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego.
- Kwiatkowski, S. M. (2001) *Kształcenie zawodowe. Dylematy teorii i praktyki*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- *Projekt Europa 2030. Wyzwania i szanse* (2010). Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej.

**URSZULA MAJCHER-LEGAWIEC** Absolwentka filologii polskiej i zarządzania, doktorantka UW, prezes Fundacji Wspierania Kultury i Języka Polskiego im. M. Reja. Nauczyciel języka polskiego jako obcego, literatury i kultury polskiej, m.in. w Centrum Języka i Kultury Polskiej UJ i na uniwersytecie w Lizbonie. Autorka materiałów dydaktycznych na platformie **SpeakApps**, współautorka dwóch podręczników do nauczania języka polskiego jako obcego/drugiego oraz materiałów dydaktycznych na platformie **Po polsku po Polsce**.

1 Piszą o tym badacze z różnych dziedzin w: Z. Bauman, I. Bauman, J. Kociatkiewicz, M. Kostera, *Zarządzanie w płynnej nowoczesności*, Warszawa 2017.

2 Propozycję modelu ekonomii przyszłości, zwanej gospodarką dobra wspólnego, popularyzuje Christian Felber, autor książki zatytułowanej *Gospodarka dobra wspólnego*, Rzeszów 2014.

# Widzę cię, czyli o kompetencjach lektora języka polskiego dla uchodźców

SAMANTA BUSIŁO

*Widzę cię* to powitanie mieszkańców fantastycznego świata stworzonego przez J. Camerona w filmie *Avatar*. *Widzę cię* – mówi piękna Neytiri do przybysza z Ziemi. Ratuje mu życie i uczy go sposobów przetrwania na planecie, odkrywa tajemnice języka i kultury swojego plemienia. *Widzę cię*, jako pozdrowienie, kryje w sobie wiele treści. Znajdziemy w nim „ja” otwarte na świat. *Widzę cię* nadaje indywidualny charakter spotkaniu i komunikacji w ogóle. Zaczyna je od spojrzenia na drugą osobę i poznania „ty”.

Czy takie podejście do komunikacji i edukacji bliskie jest postulatom glottodydaktyki, stawiającym w centrum zainteresowania kompetencje, potencjał i potrzeby edukacyjne użytkownika języka, ucznia, słuchacza, studenta? Kim w takiej perspektywie jest lektor? Czy powinien mieć tyle twarzy, ilu uczniów?

Role przypisywane lektorowi i oczekiwania mu stawiane zmieniały się stopniowo wraz z rozwojem socjolingwistyki, psycholingwistyki, psychologii kognitywnej czy psychologii międzykulturowej. Na ich zmianę wpływał również sposób myślenia o języku i istocie komunikacji. Inspirując się różnymi koncepcjami naukowymi, ekspozowano rolę eksperta, mistrza, ambasadora kultury, wychowawcy, przewodnika po kulturze, mediatora, trenera językowego.

Współcześnie, w zależności od kulturowych uwarunkowań modelu edukacyjnego, oczekiwania stawiane lektorom mogą być od siebie bardzo odległe. Jedne kultury cenią nauczyciela przede wszystkim za wiedzę i umiejętności przedmiotowe, inne – za wrażliwość i umiejętność budowania relacji. Jedni uczniowie czekają na inspirację i prowokują, inni liczą na precyzyjne polecenia i strategie podawcze. Gdy uwzględnimy indywidualne preferencje dotyczące stylów uczenia się i typy inteligencji, otrzymamy misterny układ, w którym musi odnaleźć się lektor

planujący i realizujący proces dydaktyczny. Dlatego jego zdolność „widzenia” wydaje się tak istotna. Co może „zobaczyć” i czego może się nauczyć lektor, który pracuje z uchodźcami?

## Uchodźcy, imigranci, edukacja

Zgodnie z Konwencją Genewską, uchodźca to osoba, która przebywa poza granicami kraju pochodzenia i żywi uzasadnioną obawę przed prześladowaniami ze względu na rasę, religię, narodowość, poglądy polityczne lub przynależność do określonej grupy społecznej<sup>1</sup>. Nie każdy imigrant jest uchodźcą. Wyjazd uchodźcy z kraju nie jest dobrowolny, a kraj pobytu nie zawsze jest wynikiem jego wolnego wyboru. Zdarza się, że na mocy prawa migracyjnego nie można dołączyć do rodziny, która trafiła do innego kraju Unii Europejskiej. Nauka języka staje się nierzadko pochodną przymusu życia w nowym kraju. Dzieciom uchodźczym w polskich szkołach często towarzyszy obawa rychłego wyjazdu i porzucenia nowo zawartych przyjaźni, a wraz z nią poczucie bezsensu i brak woli zaangażowania się w proces nauki. Jak w tych warunkach przekuć *Uczę się, bo muszę, choć nie chcę...* w *Uczę się, bo muszę i chcę?*

Kłopoty z motywacją uczniów to częste wyzwanie dla lektorów, nie tylko tych pracujących z uchodźcami. Jak skutecznie motywować słuchaczy, o których wiemy,

że zmagają się nie tylko z prozą codzienności, brakiem mieszkania i pracy, ale również z innymi konsekwencjami migracji i problemami z integracją społeczną? Jak realizować potrzeby edukacyjne, gdy nie są zaspokojone potrzeby bytowe?

### Wsparcie procesów integracji

Znajomość języka polskiego w dużej mierze warunkuje adaptację do nowej rzeczywistości i integrację społeczną. Potrzeba samodzielnego życia i funkcjonowania w społeczeństwie to pierwszy powód, dla którego uchodźcy podejmują naukę<sup>2</sup>. Potrzeba komunikacji i podejmowania działań językowych pojawia się bardzo szybko, przy czym opanowanie języka jest procesem długotrwałym, obejmuje rozwój nie tylko komunikacyjnych kompetencji językowych, ale kompetencji ogólnych, społecznych, realioznawczych, socjokulturowych, kulturowych, obywatelskich. Słuchacze często traktują lektora jako kompendium informacji niezbędnych do przeżycia, a zajęcia są dla nich forum wymiany praktycznych informacji z zakresu:

- opieki medycznej w Polsce;
- systemu edukacji;
- prawa pracy;
- praw cudzoziemców;
- sposobów funkcjonowania instytucji publicznych;
- pomocy społecznej.

Pytania o styl życia Polaków czy kulturę pojawiają się później. Czy należy zatem od lektorów wymagać kompetencji, które mają prawnicy, doradcy zawodowi, pracownicy socjalni? Na pewno nie. Jednak wartość kursu w opinii słuchaczy wzrasta, gdy lektor

- ma podstawową wiedzę z potrzebnych dziedzin i wie, gdzie jej szukać;
- ma dostęp do bazy danych instytucji i zasobów informacji, które są przydatne uchodźcom;
- uwzględnia w nauczaniu potrzeby komunikacyjne związane z wymienionymi obszarami życia publicznego;
- w miarę możliwości spełnia w trakcie kursu potrzeby edukacyjne związane ze znajomością realiów i stosownie do poziomu zaawansowania językowego wykorzystuje materiały autentyczne, z którymi ma kontakt uchodźca, takie jak komunikaty w miejscach publicznych, ogłoszenia, ulotki, informatory, formularze, pisma urzędowe.

Przekaz wiedzy i rozwijanie umiejętności praktycznych, wspomagających samodzielność słuchaczy w organizacji życia w nowej rzeczywistości, wymaga spontaniczności i niejednokrotnie gotowości do zmiany programu, by realizować zadania językowe zrodzone z potrzeby

chwili. Zdarza się, że lektor wspólnie ze słuchaczami przegląda ogłoszenia najmu mieszkań, uczestniczy w umawianiu się na spotkanie o pracę, czyta wypis ze szpitala czy decyzję urzędu w sprawie przyznania statusu uchodźcy. Jednocześnie zdobywa zaufanie słuchaczy, którym towarzyszy w codziennych troskach, dając im poczucie bezpieczeństwa i wsparcia. Możliwość rozwiązania problemów życiowych przyczynia się do znacznego wzrostu motywacji u słuchaczy, co rekompensuje trud wyzwania dydaktycznych, przed którymi staje lektor.

### Adaptacja do nowej rzeczywistości

Wskutek migracji uchodźcy często doświadczają szoku kulturowego obejmującego sferę psychofizyczną i społeczną. Po etapie fascynacji nową kulturą, określanej w literaturze przedmiotu nazwą *miesiąc miodowy* (Oberg) czy *faza turystyczna* (Adler), przychodzi czas, w którym doznaje się negatywnych skutków migracji, zagubienia w nowej kulturze. Zmiana klimatu, rytmu życia, otoczenia, zmiana roli i statusu społecznego, brak sieci wsparcia społecznego, nieznajomość języka i kodów kulturowych – wszystko to wywołuje stres, rodzi negatywne emocje, powoduje poczucie zagubienia, niepewność, depresję, bezsilność, drażliwość, krytyczny stosunek do rzeczywistości i kultury kraju przyjmującego, nawet problemy zdrowotne (por. Bochner 1994). W przypadku uchodźców wojennych podobne symptomy mogą być spotęgowane w wyniku syndromu stresu pourazowego.

Na zajęciach z języka obcego wymienione zmiany i czynniki skutkują często obniżoną motywacją lub brakiem motywacji do nauki, brakiem zaangażowania, problemami z pamięcią, drażliwością, postawą negacji. Lektor, świadomy tych procesów, może wzmocnić poczucie sukcesu edukacyjnego, dostosowując tempo nauki i rodzaje aktywności do możliwości słuchaczy. Może budować poczucie przynależności do grupy poprzez gry i zabawy językowe, wycieczki, wyjścia kulturalne, dni kultur narodowych czy wieczory narodów, inne inicjatywy o charakterze adaptacyjnym i integracyjnym. Często przyjaźnie ze szkoleń językowych mają swoją kontynuację poza salą lekcyjną, słuchacze razem wynajmują mieszkanie, odwiedzają się w szpitalu, utrzymują kontakty po ukończeniu kursu.

Niekiedy właściwa ocena sytuacji przez lektora może nie tylko poprawić czyjś komfort psychiczny, ale ocalić zdrowie, a nawet życie. Dlatego tak ważne w pracy z uchodźcami są:

- umiejętność przeprowadzenia wywiadu kulturowego;
- świadomość procesów akulturacji, etapów szoku kulturowego;

- umiejętność zdiagnozowania syndromu stresu pourazowego;
- umiejętność aktywnego słuchania;
- wiedza dotycząca strategii postępowania w różnych przypadkach (np. sposoby reakcji na syndrom stresu pourazowego czy poszczególne fazy szoku kulturowego).

### Poczucie sukcesu edukacyjnego

Jak wykazują badania, wśród uchodźców, częściej niż w grupie imigrantów, zdarzają się nie tylko osoby o niskim stopniu motywacji do nauki, ale również:

- osoby o małym doświadczeniu w nauce języków obcych, o krótkim doświadczeniu edukacyjnym;
- osoby niepiśmienne, wymagające nauki pisania i czytania lub wymagające nauki alfabetu łacińskiego;
- osoby o niskich kompetencjach ogólnych<sup>3</sup>.

W takiej sytuacji zarówno tempo pracy, jak i postęp językowy są wolniejsze, co w zderzeniu z oczekiwaniami słuchaczy i potrzebą niemal natychmiastowej znajomości języka polskiego rodzi frustrację i dodatkowo obniża motywację. Zdarza się, że słuchacze nie mają nawyku czytania od lewej do prawej strony, nie potrafią odnaleźć się w tekście podzielonym na kolumny, nie wspominając o technikach zadań wymagających transformacji form gramatycznych czy leksykalnych. Nie mają nawyku myślenia abstrakcyjnego, nie zauważają analogii, nie rozumieją funkcji przykładu. Czasami założony w podręcznikach do nauki języka polskiego poziom wiedzy ogólnej jest dla nich zbyt wysoki, a kontekst kulturowy nieznan. Zadaniem lektora jest, z jednej strony, dostrzeżenie i rozwijanie mocnych stron słuchaczy, z drugiej zaś – wprowadzanie nowego materiału i rozwijanie deficytowych kompetencji w dawkach dostosowanych do możliwości słuchaczy tak, by wywołać poczucie sukcesu językowego. W praktyce wymaga to często mozolnej pracy, wielu powtórek, tworzenia własnych materiałów dydaktycznych, gdyż dostępne na rynku zakładają podstawowy poziom umiejętności czytania i pisania, umiejętności uczenia się oraz kompetencji ogólnych. Oznacza to często rezygnację z własnych ambicji i oczekiwań szybkiego postępu, a także poszukiwanie nowych rozwiązań i niepoddawanie się pomimo niepowodzeń.

### Mediator

W przypadku uchodźców opanowanie nowego kodu kulturowego warunkuje nie tylko możliwość komunikacji, ale również możliwość funkcjonowania w społeczeństwie, nawet bez znajomości języka. Zadaniem lektora jest wspieranie rozwoju kompetencji kulturowych i międzykulturowych: to lektor jest przecież przewodnikiem

po kulturze polskiej. Zdarzają się incydenty krytyczne, kiedy występuje on w roli mediatora-negocjatora między słuchaczami pochodzącymi z różnych krajów. Oczywiście, nie chodzi o specjalizowanie się w dziedzinie obyczajów, religii, historii, kultury języków słuchaczy, lecz raczej o kształtowanie świadomości różnic kulturowych, postawy otwartości na inne kultury, chęci poznania świata, szacunku wobec człowieka, umiejętności dialogu. Pomocna w tym zakresie jest wiedza z psychologii międzykulturowej, m.in. dotycząca:

- wymiarów kultury (Hofstede, Gesteland, Triandis);
- stylów komunikacji (Hall);
- stereotypów;
- mechanizmów dyskryminacji;
- mediacji;
- kulturowych uwarunkowań sukcesu edukacyjnego.

Uczelnie kształcące przyszłych lektorów języka polskiego jako obcego stopniowo modyfikują programy nauczania, by wyjść naprzeciw wyzwaniom zawodowym, przed jakimi stają początkujący nauczyciele: przede wszystkim wprowadzają elementy edukacji międzykulturowej. Jednak każda sytuacja edukacyjna jest inna. Każda jest przygodą zaczynającą się od spojrzenia lektora na słuchacza. Ile w tym spojrzeniu uwagi, wrażliwości i refleksji – tyle różnorodnych ścieżek edukacyjnych, które oscylują w trójkącie język – człowiek – kultura. Uczestnictwo w kursie ma dla słuchaczy wiele wymiarów: wymiar przetrwania w nowym kraju, wymiar edukacyjny związany z poznawaniem nowego języka i nowej kultury, a także innych ludzi i samego siebie. Żeby przekonać słuchaczy do tych wartości, lektorzy muszą być najpierw sami do nich przekonani. Muszą być otwarci na poszukiwania i eksperymenty, refleksyjni, gotowi na ciągły rozwój i modyfikację, zarówno celów dydaktycznych, jak i strategii ich osiągnięcia. Lektor pracujący z uchodźcami szczególnie rozwija swój warsztat w obszarze edukacji międzykulturowej, wykorzystując wiedzę z zakresu psychologii i komunikacji międzykulturowej. Wspiera procesy integracji, rozwija kompetencje ogólne, społeczne, umiejętność uczenia się. Zdarza się, że występuje w roli przewodnika, mediatora, a nawet terapeuty. Towarzyszy słuchaczom w procesie osvajania nowego świata i budowania w nim życia. Zdarza się, że staje przed dylematem, jak daleko ich w ten świat wtajemniczać.

## BIBLIOGRAFIA

- Adler, P.S. (1975) The Transitional Experience: An Alternative View of Culture Shock. W: *Journal of Humanist Psychology*, nr 15, 13-23.
- Aleksandrowicz-Pędich, L. (2005) *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok: Wydawnictwo UwB.
- Baczyński-Sielaczek, R. (2016) *Język polski w ośrodkach. Wyniki badania ewaluacyjnego*. Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
- Bandura, E. (2007) *Nauczyciel jako mediator kulturowy*. Kraków: Tertium.
- Beacco, J., Little, D., Hedges, Ch. (2014) (red.) *Linguistic Integration of Adult Migrants: Guide to Policy Development and Implementation*. Strasbourg: Council of Europe.
- Berry, J. W. (1994) Culture Shock. W: W. Lonner, R. Malpass (red.) *Psychology and Culture*, 253-257.
- Bochner, S. (1994) Culture Shock. W: W. Lonner, R. Malpass (red.) *Psychology and Culture*, 245-249.
- Burzyńska-Kamieniecka, U., Dobesz U. (2016) *O czym przyszły obywatel powinien wiedzieć, czyli o potrzebie kształcenia i testowania kompetencji socjokulturowej i realioznawczej osób ubiegających się o polskie obywatelstwo*. Materiały z konferencji pt. *Życie zaczyna się po sześćdziesiątce* organizowanej przez Centrum Języka i Kultury Polskiej „Polonicum” w maju 2016 r. (tom pokonferencyjny w opracowaniu, red. M. Stasieczek-Górna, P. Potasińska).
- Byram, M. (1997) *Teaching and Assesing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Chodynicka, A., M., Więckowska, J. (2005) Wywiad kulturowy. W: K. Stemplewska-Żakowicz, K. Krejtz (red.) *Wywiad psychologiczny*, t. 3.
- Gesteland, R. (2000) *Różnice kulturowe z zachowania w biznesie*. Warszawa: PWN.
- Gębał, P. (2010) *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców*. Kraków: Universitas.
- Grzymała-Moszczyńska, H. (2000) *Uchodźcy. Podręcznik dla osób pracujących z uchodźcami*. Kraków: Nomos.
- Grzymała-Moszczyńska, H., Kownacka, E. (2005) Szok kulturowy – zło konieczne? W: *Alma Mater*, nr 71.
- Hall, E. (1997) *Ukryty wymiar*. Warszawa: Muza.
- Hall, T. (1999) *Taniec życia*. Warszawa: Muza.
- Hoefstede, G. (2000) *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*. Warszawa: PWE.
- Linda, J., Matsumoto, D. (2007) *Psychologia międzykulturowa*. Gdańsk: GWJP.
- Mallows, D. (2014) (red.) *Language Issues in Migration and Integration: Perspectives from Teachers and Learners*. The British Council.
- Neuner, G., Byram, M. (2003) *Intercultural Competence*. Strasbourg: Council of Europe.
- Oberg, K. (1960) Cultural Shock: Adjustment to New Cultural Environments. W: *Practical Anthropology*, nr 7, 177-182.
- Richards, J. (2005) *Professional Development for Language Teachers*. Cambridge Language Education.
- Scrivener, J. (2005) *Learning Teaching. A Guidebook for English Language Teachers*. Oxford: Macmillan Education.
- Szopski, M. (2005) *Komunikowanie międzykulturowe*. Warszawa: WSiP.
- Triandis, H., (1995) *Individualism and Collectivism*. Boulder: Westview Press.
- *The Linguistic Integration of Adult Migrants – From One Country to Another, From One Language to Another* (2014) Strasbourg: Council of Europe.
- Ward, C., Bochner, S., Furnham, A. (2001) *The Psychology of Culture Shock*. Routledge.
- Zarate, G. (2004) *Cultural Mediation in Language Learning and Teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- Zarzycka, G. (2016) *Mediacja kulturowa jako niedoceniony wymiar glottodydaktyki polonistycznej*. Materiały z konferencji pt. *Życie zaczyna się po sześćdziesiątce* organizowanej przez Centrum Języka i Kultury Polskiej „Polonicum” w maju 2016 r. (tom pokonferencyjny w opracowaniu, red. M. Stasieczek-Górna, P. Potasińska).
- Zawadzka, E. (2004) *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Impuls.
- Żydek-Bednarczuk, (2012) *Kompetencja międzykulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. W: *Postscriptum*, nr 2 (10). Katowice.

**SAMANTA BUSIŁO** Polonistka, ukrainistka, glottodydaktyk, lektorka języka polskiego jako obcego, metodyk w wielu projektach edukacyjnych skierowanych do imigrantów, organizowanych przez Fundację Nauki Języków Obcych „Linguae Mundi”, autorka materiałów do nauki języka polskiego jako obcego. Doktorantka w Instytucie Polonistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego.

1 Por. Ustawa z dnia 13 czerwca 2003 r. o udzieleniu cudzoziemcom ochrony na terytorium Rzeczypospolitej Polskiej Dz. U. 2003 nr 128, poz. 1176.

2 Aż 73 proc. respondentów badania przeprowadzonego przez Instytut Spraw Publicznych w ośrodkach dla uchodźców na Mazowszu zadeklarowało, że uczy się języka polskiego, bo chce zostać w Polsce. Por. R. Baczyński-Sielaczek, *Język polski w ośrodkach. Wyniki badania ewaluacyjnego*, ISP, Warszawa 2016, s. 29.

3 Badanie przeprowadzono w grupie ponad 100 osób, uczestników projektu edukacyjnego skierowanego do uchodźców, realizowanego w latach 2014-2015 przez Fundację Nauki Języków Obcych „Linguae Mundi” w Warszawie, a także w środowisku lektorów – to drugie obejmowało doświadczenia pracy z uchodźcami w latach 2006-2015. Wyniki zostały przedstawione na konferencji pt. „Życie zaczyna się po sześćdziesiątce” organizowanej przez Centrum Języka i Kultury Polskiej „Polonicum” w maju 2016 r. w referacie pt. *Odczarować imigrantów, czyli o słuchaczach kursów języka polskiego widzianych oczami lektorów* (tom pokonferencyjny w opracowaniu, red. M. Stasieczek-Górna, P. Potasińska).

# Tekst literacki pomostem w procesie poznawania siebie i Innych

DOROTA MIHUŁKA

Obcojęzyczne teksty literackie są nudne, trudne i dlatego zupełnie nie nadają się na lekcję języka obcego – takie stwierdzenia można usłyszeć od uczniów, którzy nigdy nie mieli sposobności pracować z tym rodzajem tekstów autentycznych. Niniejszy artykuł podejmuje próbę przekonania sceptyków do tego, że praca z obcojęzycznym tekstem literackim na lekcji języka obcego jest jednak bardzo cennym doświadczeniem.

Pozycja tekstów literackich na lekcji języka obcego w polskich szkołach na wszystkich etapach edukacyjnych nie zawsze była tak słaba jak obecnie. Przegląd metod i podejść do nauczania języków obcych uwidacznia, że we wcześniejszych dekadach (1950-1990) przypisywano im o wiele większe znaczenie w kształceniu językowym. W metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej teksty literackie były stałym i zarazem centralnym elementem lekcji języka obcego. Wraz z wyparciem jej przez inne podejścia, odeszło również zainteresowanie tekstami literackimi na lekcji języka obcego. Przesunięcie punktu ciężkości z wiedzy o języku na umiejętność posługiwania się tym językiem i wyrażania w nim swoich myśli spowodowało marginalizowanie tekstów literackich na lekcji języka obcego. Zastąpiono je dialogami i scenkami sytuacyjnymi poruszającymi tematy dnia codziennego, których opanowanie ma gwarantować sukces w komunikacji. Takie przeświadczenie przyświeca metodzie bezpośredniej, audiolingwalnej oraz podejściu komunikacyjnemu (por. Komorowska 2005:21-23; K. Miłułka 2010a:17-18; Pfeiffer 2001:71-80).

Wprowadzenie w praktykę szkolną podejścia interkulturowego ponownie rozbudziło nadzieje na docenienie użyteczności obcojęzycznych tekstów literackich w kształceniu językowym. Podejście interkulturowe, promujące pełne zanurzenie w kulturze obcej i poprzez to lepsze zrozumienie swojej własnej kultury i samego siebie, zakłada równorzędną pozycję tekstów użytkowych i fikcyjnych (literackich) na lekcji języka obcego, bez względu na poziom zaawansowania językowego (por. K. Miłułka

2010a:18-19). Zaczęto myśleć zatem, że teksty literackie zostaną na nowo odkryte w procesie nauczania i uczenia się języka obcego i w związku z tym staną się ponownie nieodłącznym elementem lekcji języka obcego. Nadzieje te okazały się jednak złudne, gdyż – jak pokazuje praktyka – zainteresowanie tekstami literackimi w kontekście nabywania języka obcego było i jest wciąż znikome. Świadczy o tym niewielka liczba opracowań naukowych promujących pracę z tekstami literackimi na lekcjach języka obcego oraz pomijanie odniesień do literatury w praktyce szkolnej. Teksty literackie są nadal rzadkością w podręcznikach do nauki języków obcych (por. K. Miłułka 2012:142). Odniesienia do literatury na lekcjach języków obcych są również bardzo nieliczne. Stwierdziła to ponad 10 lat temu na podstawie hospitacji 82 lekcji języków obcych (głównie języka angielskiego, ale ponadto francuskiego, niemieckiego, włoskiego, hiszpańskiego i rosyjskiego) Aleksandrowicz-Pędich (2005:61): odniesienia do literatury pojawiły się tylko na trzech obserwowanych lekcjach. Niestety, w ostatnim dziesięcioleciu nie zmieniło się właściwie nic w kwestii podejścia do wykorzystywania tekstów literackich w kształceniu językowym przebiegającym w różnych typach szkół. Niniejsza publikacja jest kolejną próbą przekonania niezdecydowanych nauczycieli do tego, że praca z obcojęzycznym tekstem literackim jest użyteczna, gdyż sprzyja nie tylko rozwijaniu podstawowych i cząstkowych sprawności językowych, lecz także umożliwia poznawanie innych kultur, uwrażliwianie na nie, a poprzez pośrednie obcowanie z ich przedstawicielami – stopniowe odkrywanie samego siebie.



Celem niniejszego artykułu jest zwrócenie uwagi na wartość obecności tekstów literackich na lekcji języka obcego. Rozważania wstępne to omówienie funkcji edukacyjnej tekstów literackich, szczególnie funkcji kulturopoznawczej. Wiele uwagi poświęcono sposobom interpretacji dzieł literackich, zarówno z perspektywy literaturoznawstwa, jak i glottodydaktyki. W końcowej części artykułu ukazano przebieg interpretacji opowiadania *The Lost Girl* przez studentów filologii angielskiej pochodzenia polskiego i hiszpańskiego w ramach praktycznej nauki języka angielskiego na poziomie C1.

### Tekst literacki na lekcji języka obcego – ograniczenia i walory

Niechęć młodych ludzi do literatury pięknej jest niewątpliwie jedną z przyczyn braku odniesień do literatury na lekcji języka obcego (por. Kędzia-Klebeko 2006:235; K. Miłułka 2010a:20-21). Jednakże nie jest to przyczyna najważniejsza. Brak zainteresowania tekstami literackimi na lekcjach języka obcego wynika z przekonania nauczycieli-sceptyków, że *literatura nie przyczynia się do rozwoju typowych kompetencji egzaminacyjnych i zawodowych, zaś przedwczesne sięganie po literaturę może spowodować frustrację i niechęć uczniów* (Sroka 2009:196). Autorka podkreśla ponadto, że *literatura może okazać się trudna na poziomie fonologicznym (np. fonetyczne efekty estetyczne), leksykalnym (np. neologizmy, regionalizmy, nietypowe użycie słów), syntaktycznym (np. długość zdań, zdania wielokrotnie złożone (...)) oraz na poziomie tekstu (np. celowe zaburzenie spójności, celowe zawieszenie akcji (...))* (tamże).

Niewielka popularność literatury pięknej na lekcjach języka obcego wynika również, zdaniem Hofmanna (1985, za: Karolak 1999:38) z:

- *podejrzenia o górnolotność i elitarność;*
- *założenia, iż język tych tekstów odbiega od aktualnych i potencjalnych potrzeb komunikacyjnych ucznia;*
- *metodycznej argumentacji wskazującej na niewielką przydatność tekstów literackich dla potrzeb komunikatywnego nauczania, a w szczególności dla komunikacji w klasie – na zajęciach z języka obcego;*
- *przekonania o małej przydatności tekstów literackich do różnego rodzaju ćwiczeń gramatycznych i leksykalnych.*

W związku z tym, że o tych trudnościach nieustannie się mówi, przesłaniają one walory pracy z tekstami literackimi na lekcjach języków obcych. Na uwagę zasługuje niewątpliwie fakt, że niektóre aspekty wykorzystywania literatury na lekcji języka obcego, określane przez sceptyków jako trudności/ograniczenia, postrzegane są przez jej

zwolenników jako plusy. Kozłowski (1991:45) wskazuje na dwa rodzaje wartości, jakie niesie praca z obcojęzycznym tekstem literackim. Są to wartości językowe i kognitywne. Te pierwsze dotyczą wykorzystania obcojęzycznych tekstów literackich podczas rozwijania podstawowych i cząstkowych sprawności językowych. Kozłowski jest zdania, że przy ich pomocy można rozwijać sprawności receptywne (czytanie ze zrozumieniem, rozumienie tekstu słuchanego) i produktywne (pisanie i mówienie). Ponadto teksty literackie mogą znaleźć zastosowanie podczas ćwiczenia wybranych konstrukcji gramatycznych i pracy nad słownictwem (por. Collie i Slater 1988:4-5). Z kolei, wartości kognitywne, głównie te z zakresu szeroko rozumianego kulturoznawstwa, pozwalają według Kozłowskiego (1991:45) na właściwe osadzenie utworu literackiego w ramach historyczno-kulturowych, uchwycenie panujących wówczas relacji międzyludzkich i odniesienie ich do współczesności.

Oprócz dwóch wyżej wymienionych walorów obecności tekstów literackich na lekcjach języka obcego, należałoby dodać walory motywujące. K. Miłułka (2010b:592) podkreśla, że *praca z tekstem literackim umożliwia rozwój fantazji, kreatywności uczniów, jak i umiejętności wyrażania swojego subiektywnego zdania i swoich subiektywnych odczuć, a więc swojego „ja”*. Te trzy funkcje obcojęzycznych tekstów literackich są niezwykle ważne w kontekście obcowania z obcojęzycznymi tekstami literackimi. Jednakże funkcją najważniejszą jest funkcja kulturopoznawcza (por. Karolak 1999:37; Collie i Slater 1988:4). Praca z tekstem literackim zwiększa aktywność uczących się, którzy zagłębiając się w obcą, inną rzeczywistość, i poznając ją krok po kroku, zaczynają odkrywać samych siebie. Refleksje dotyczące wartości tekstów literackich w procesie nauczania i uczenia się języka obcego warto zakończyć konstatacją Plusy (2008:295) sformułowaną na podstawie rozważań Bredelli: *Tekst literacki ma wartość w nauczaniu języka obcego, jeśli jest w stanie odwołać się do uczuć, postaw i systemu wartości osoby uczącej się. Staje się wówczas źródłem przyjemności i radości płynącej z lektury.*

### Teksty literackie źródłem poznania interkulturowego

Zarówno teksty literackie, jak i inne teksty kulturoznawcze podejmują podobne problemy nurtujące członków danej społeczności w określonym czasie, przy czym sposób ich przedstawiania jest różny. Jak zauważa K. Miłułka (2010b:595): (...) *literatura to sztuka i nie wymaga się od niej rzeczowego przytaczania dat, faktów, zjawisk, gdyż jeśli tak by się stało, przestałaby nią być. Autor utworu przedstawiając dany wycinek rzeczywistości (...) koncentruje się*

nie tylko na elementach faktycznych, ale i fikcyjnych, co nadaje utworom literackim szczególną wartość estetyczną, której na próżno szukać w tekstach rzeczowych.

Chociaż w tekstach literackich na pierwszy plan wysuwają się walory artystyczne i estetyczne, to zawarta w nich wiedza jest, jak zauważa Lazar (2009:16-17), źródłem poznania odmiennej kultury. Każdy utwór literacki osadzony jest bowiem w konkretnym kontekście historyczno-kulturowym. Poznajemy zatem przekonania, wartości, sposób postrzegania rzeczywistości oraz jej wartościowania przez bohaterów. Löschmann (1990, za: K. Miłułka 2010b:595) zaznacza, że *teksty literackie uchodzą za źródło wiedzy i poznania kulturoznawczego, nie tyle w sensie poznania realiów (zdobycia „suchych faktów”), co w sensie zagłębienia się w świat ludzi (...), w ich sposób zachowania, postawy i odczucia.*

Analiza obcojęzycznego utworu literackiego, zagłębienie się w życie jego bohaterów, w ich myśli i odczucia, skłania czytelników do porównań tej innej rzeczywistości ze swoją własną, innych sposobów oceniania danych wydarzeń z normami, którymi kierują się na co dzień. Kontakt z Innością powoduje zmianę nastawienia wobec kultury obcej i własnej. K. Miłułka (2012:53) pisze w tym kontekście o zmianie dystansu wobec obydwu kultur: *Im więcej „zajmujemy się” tą obcą kulturą, tym mniej obca jest ona dla nas i nasz dystans wobec niej i jej członków stopniowo zmniejsza się. Rzecz odwrotna dzieje się w stosunku do własnej kultury, której nie postrzegamy już tylko jako jedyne słusznego punktu odniesienia, ale zaczynamy patrzeć na nią w sposób bardziej krytyczny, a z czasem nabieramy do niej, szczególnie podczas oceniania, dystansu.*

Wspomniany proces przebiega u każdego czytelnika w inny sposób, co wynika z odmiennego przebiegu wrastania w swoją rodzimą kulturę oraz zależy od poziomu wirtualnego nadrobienia procesu socjalizacji, jaki przeszli ci, dla których jest to język rodzimy (Habermas, za: Karolak 1999:116).

### Recepcja obcojęzycznych tekstów literackich

Jedną z przyczyn nieobecności tekstów literackich na lekcjach języka obcego są trudności związane z ich niejednoznacznością interpretacją. Teksty literackie, w przeciwieństwie do innych rodzajów tekstów (np. tekstów użytkowych) dopuszczają większą swobodę interpretacyjną, ponieważ czytelnik nawiązuje swoisty dialog z autorem i niejako wychodzi poza tekst, poza treści bezpośrednio w nim zawarte. Taki sposób postępowania jest wykluczony w przypadku tekstów fachowych. Problemy z interpretacją utworów literackich pojawiają się już podczas czytania tekstów

napisanych przez autorów będących członkami tej samej wspólnoty językowej i kulturowej co ich potencjalni odbiorcy. Sytuacja komplikuje się jeszcze bardziej podczas lekcji języka obcego, gdy uczący się ma kontakt z tekstem literackim skierowanym przede wszystkim do innej grupy odbiorców (por. Lazar 2009:9-11).

Przed omówieniem trudności związanych z recepcją tekstów literackich na lekcjach języka obcego przedstawiono i krótko scharakteryzowano sposoby interpretacji dzieł literackich w ogóle. Burzyńska i Markowski (2009:33-37), przytaczając poglądy Umberto Eco (*interpretacja*), Jonathana Cullera (*nadinterpretacja*) i Richarda Rorty'ego (*użycie*), ukazują różne stanowiska dotyczące swobody interpretacyjnej, a więc stopnia ingerencji czytelnika w tekst literacki. Podczas gdy Eco zajmował stanowisko najbardziej rygorystyczne, propagował ograniczenie swobody interpretacji tekstu literackiego, a tym samym wprowadzenie jednoznacznych kryteriów poprawności odczytywania tekstów literackich, neopragmatysta Rorty, krytykując koncepcję Eco, przekonywał, że *tekstów należy „używać” do własnych, dobrowolnie wybranych celów, a nie dążyć do odkrycia tego, czym dany tekst jest naprawdę* (tamże:34). Koncepcję kompromisową w stosunku do dwóch wyżej zaprezentowanych przedstawił Culler, który akcentował, że *sam tekst nie może przesądzać o zakresie pytań, jakie mu stawiamy, i że czasem należy pytać o to, czego nie mówi on wprost, lub nawet o to, co ukrywa* (tamże:35).

Stanowisko pośrednie w kwestii wytyczania granic interpretacji zaproponowane przez Cullera znajduje zastosowanie również w glottodydaktyce. Rozróżnia się zatem pomiędzy interpretacją tekstów literackich opierającą się na informacjach bezpośrednio pochodzących z tekstu oraz interpretacją wychodzącą poza treści zawarte w tekście, która koresponduje z własnym „ja” czytelnika. Te dwa rodzaje interpretacji tekstu nie wykluczają się wzajemnie, wręcz przeciwnie: uzupełniają się. Rosenblatt (1994:22-47) określa je odpowiednio jako czytanie odtwórcze (ang. *efferent reading*) i czytanie estetyczne (ang. *aesthetic reading*).

### CZYTANIE ODTWÓRCZE

Charakterystyczne dla czytania odtwórczego jest koncentrowanie się tylko na tym, co jest bezpośrednio zawarte w utworze. Podczas sprawdzania rozumienia tekstu, np. w formie pytań dotyczących zdarzeń, faktów, dat itd. opisanych w tekście, wypowiedzi wszystkich uczących się są niemal identyczne, gdyż referują oni obiektywnie to, co podano i opisano. Płusa (2008:296) zaznacza, że ten sposób czytania opiera się na pozytywistycznym

modelu poznania, którego *cechą jest spojrzenie obiektywne na świat oraz dyskwalifikacja retorycznej swady myśli jednostki*.

### CZYTANIE ESTETYCZNE

Ten rodzaj czytania tekstu literackiego odznacza się swoistym dialogiem pomiędzy tekstem a czytelnikiem. Mamy zatem do czynienia z subiektywną interpretacją tekstu, która w zależności od przebiegu procesu socjalizacji odbiorcy, a więc od jego wiedzy, postaw, przeżyć, doświadczeń i emocji, jest inna. Może okazać się, że reakcja ucznia/studenta na dany tekst literacki będzie zupełnie inna, niż spodziewał się tego nauczyciel/wykładowca. Płusa (2008:296) apeluje do nauczycieli języków obcych, aby akceptowali *reakcje i doświadczenia studenta, to, co w nim jest indywidualne i osobiste*. Cytowany autor dodaje, że tylko wówczas tekst literacki spełni swoje zadanie w nauczaniu języków obcych.

Warto zaznaczyć, że preferowany obecnie w obrębie glottodydaktyki sposób interpretacji tekstów literackich opiera się na najnowszych tendencjach teoretyczno-literackich, które sprowadzone zostały przez Burzyńską i Markowskiego (2009:40) do trzech najważniejszych punktów. Uwzględniając fakt, że tekst literacki jest pomostem w procesie poznawania siebie i Innych konieczne jest przytoczenie szczególnie trzeciego punktu, który zakłada: *poszerzenie obszaru interpretacji poprzez uruchamianie w praktykach interpretacji wszelkich możliwych kulturowych odniesień dzieła literackiego i włączanie rozmaitych dyskursów kulturowych („kulturowych” w szerokim rozumieniu, a więc na przykład politycznych, etycznych, rasowych, etnicznych, płciowych, seksualnych itp.)*.

### Recepcja opowiadania *The Lost Girl* autorstwa Tovy Reich na zajęciach z praktycznej nauki języka angielskiego

Zgodnie z sylabussem (*Reading/Vocabulary*)<sup>1</sup> w obrębie modułu zajęć poświęconych recepcji tekstów anglojęzycznych wchodzącego w skład praktycznej nauki języka angielskiego (poziom C1) studenci powinni mieć kontakt z różnorodnymi rodzajami tekstów. Zaproponowane studentom opowiadanie<sup>2</sup> *The Lost Girl* doskonale wpisuje się w koncepcję kursu, biorąc pod uwagę jego ramy organizacyjne<sup>3</sup>. Jeśli zaś chodzi o cele osiągnięte przy jego użyciu, to wykraczają one znacznie poza założenia tego przedmiotu. Celem prezentowanych zajęć było nie tylko ćwiczenie sprawności czytania ze zrozumieniem, lecz również rozwijanie kompetencji interkulturowej studentów. Wybór tego dość kontrowersyjnego opowiadania nie był przypadkowy. W związku z tym, iż porusza ono tematy mało

znane lub zupełnie obce zarówno polskim, jak i hiszpańskim studentom, liczono na dociekliwe pytania odbiorców i ożywioną dyskusję wychodzącą poza treści zawarte w utworze.

Wspomniane opowiadanie przedłożone zostało zarówno studentom II roku filologii angielskiej PWSZ w Krośnie, jak i studentom II roku filologii angielskiej Uniwersytetu w Walencji<sup>4</sup>, żeby stwierdzić, w jaki sposób przynależność kulturowa studentów wpływa na interpretację tego samego utworu literackiego. Zanim pokazane zostaną grupy pytań skierowane do studentów i zebrane na ich podstawie odpowiedzi, przedstawione zostanie krótkie streszczenie opowiadania *The Lost Girl* oraz przybliżony zostanie kontekst historyczno-kulturowy.

### THE LOST GIRL

Opowiadanie *The Lost Girl* Tovy Reich, opublikowane w 1995 r. w *Harper's Magazine*, przepełnione jest symboliką. Autorka nawiązuje zarówno do religii i tradycji żydowskiej, jak i do motywów związanych z Holocaustem i feminizmem. *The Lost Girl* przedstawia losy czternastoletniej Feigie Singer, ortodoksyjnej Żydówki, uczęszczającej do żeńskiej żydowskiej szkoły w amerykańskim stanie Nowy Jork. Szkoła, mająca na celu przygotowanie dziewcząt do zaaranżowanego małżeństwa i wczesnego macierzyństwa, zarządzana jest przez rabina Bermana – obowiązkowego administratora z poczuciem misji, lecz jednocześnie niewrażliwego, snobistycznego, aroganckiego mizogina. Z jednej strony, dokłada on wszelkich starań, aby jego podopieczni do dwudziestego roku życia wyszły za mąż za chłopców z jesiwy, z drugiej zaś strony – czuje wręcz obrzydzenie do młodych dziewcząt w wieku dojrzewania, które zakłócają jego *duchową czystość*.

Pewnego dnia, podczas wycieczki do lasu z okazji święta *Lag ba-Omer*<sup>5</sup>, w której uczestniczyły dziewczęta z całej szkoły wraz z opiekunkami, Feigie Singer gubi się w lesie. Opowiadanie składa się z dwóch części ukazujących to samo wydarzenie z dwóch różnych perspektyw, tj. z perspektywy rabina Bermana i zaginionej. Dla rabina Bermana zaginięcie cichej, pochodzącej z biednego żydowskiego domu dziewczyny nie ma zbyt wielkiego znaczenia w obliczu tego, że 299 dziewcząt wróciło szczęśliwie do szkoły. W związku z tym nie jest on w stanie pojąć, biorąc pod uwagę arytmetykę, że zaginięcie jednej dziewczyny może wywołać aż takie poruszenie wśród Żydów zaangażowanych w jej poszukiwanie oraz w mediach. Jego reakcja na odnalezienie Feigie Singer jest zaskakująca – nie cieszy się on tak jak pozostali, lecz jest bardziej zainteresowany tym, czy dziewczyna zachowała dziewictwo i nakazuje rodzicom przeprowadzenie koniecznych badań medycznych.

Dopiero w drugiej części opowiadania poznajemy przyczynę zaginięcia Feigie Singer. Dziewczyna podczas spaceru po lesie oddała się od grupy starszych koleżanek, gdy zauważyła, że dostała pierwszej menstruacji. Obawiając się niezrozumienia i drwin ze strony uczennic i rabina Bermana z powodu poplamionego ubrania, postanawia ukryć się w lesie. Chce w odosobnieniu przeczekać czas menstruacji oraz opierając się na swojej wierze i żydowskiej edukacji, poradzić sobie mentalnie z przemianą, jaka zaszła w jej życiu.

### Kobieta w judaizmie ortodoksyjnym

Przed przystąpieniem do analizy opowiadania konieczne jest przybliżenie roli kobiety w judaizmie ortodoksyjnym. Judaizm ortodoksyjny to najbardziej konserwatywny nurt judaizmu, który odznacza się dosłowną interpretacją prawa *halachy* i Tory. Ortodoksyjny judaizm przypisuje kobietom i mężczyznom odrębne role i wypływające z nich obowiązki. Mężczyzna związany jest ze sferą publiczną, społecznym przywództwem, modlitwą w synagodze i studiowaniem Tory. Na kobiecie zaś spoczywa odpowiedzialność za domowe ognisko, zapewnienie kosztowności w kuchni oraz żydowskie wychowanie najmłodszych (por. Baskin 2003:393; Spiegel 2009:20). Z jednej strony, kobiety darzone są szacunkiem ze względu na swoją codzienną pracę i obowiązki, z drugiej zaś – pod wieloma względami są dyskryminowane w patriarchalnym judaizmie ortodoksyjnym, ponieważ zajmują bardzo skromne miejsce w życiu religijnym oraz są prawnie podległe mężowi. Mimo że to na nich spoczywa obowiązek zarabiania na życie i utrzymania rodziny, to i tak są one w zupełności uzależnione od męża, który zajmuje się studiowaniem w jesziwie. W przeciwieństwie do mężczyzn, dążenie do samorealizacji kobiet postrzegane jest jako zachowanie egoistyczne (por. *Co każdy powinien wiedzieć o judaizmie* 2007:34-35; Trepp 2009:327).

Według Talmudu<sup>6</sup>, kobieta żydowska jest zobowiązana do przestrzegania wszystkich zakazów zawartych w Torze, natomiast zwolniona jest z nakazów, czyli obowiązków, które powinny być wykonywane w określonych porach dnia (głównie modlitwy), a które przestrzegane są przez pobożnych Żydów. Do nakazów obowiązujących kobiety należą m.in. *hallah* (utrzymanie kosztowności w domu), *hadlaquah* (zapalanie świec szabatowych symbolizujących pozycję kobiety jako światła rodziny, wychowawczyni dzieci, podpory małżonka) i *niddah*. Nakazy *niddhy* są szczególnie ważne dla Żydówek ortodoksyjnych, gdyż zobowiązują je do bezwarunkowego przestrzegania przepisów dotyczących rytualnej czystości małżeńskiej, oraz przepisów dotyczących rytualnego

podejścia do menstruacji i rytualnej kąpeli – zanurzania się w mykwie (por. Baskin, 2003:394; Spiegel 2009:22; Trepp 2009:329-330).

Religia określa również wygląd, w tym strój kobiety. Żydowskie kobiety (ultra)ortodoksyjne muszą nosić skromne ubrania zakrywające ciało, kryjące rajstopy, a po ślubie muszą zasłaniać lub zgolić włosy i nosić peruki. W ortodoksyjnych synagogach występuje rozdzielenie płci poprzez zastosowanie przepierzenia lub kraty odgradzającej mężczyzn od kobiet. Kobietom nie wolno śpiewać w synagodze, gdyż uważa się, że *kobieta włosami, głosem i ciałem nieustannie wodzi mężczyzn na pokuszenie* (Trepp 2009:328).

### Czytanie odtwórcze i estetyczne opowiadania *The Lost Girl*

Praca z opowiadaniem przebiegała w oparciu o dwie grupy pytań, z których pierwsza odnosiła się bezpośrednio do informacji zawartych w utworze, druga zaś nawiązywała do odczuć, postaw, doświadczeń i przeżyć studentów.

Pierwsza grupa pytań miała na celu sprawdzenie, czy studenci właściwie zrozumieli utwór, biorąc pod uwagę zawarte w nim informacje faktograficzne. Postawione zostały następujące pytania:

- Scharakteryzuj postać Feigie Singer na początku i na końcu opowiadania. Jakie zmiany zaszły w jej sposobie myślenia i zachowania?
- Czym różniła się Feigie Singer od innych żydowskich dziewcząt uczęszczających do szkoły?
- Jak wygląda życie młodych dziewcząt i kobiet w judaizmie ortodoksyjnym?
- Scharakteryzuj zachowanie rabina Bermana i podaj przykłady jego mizoginicznego nastawienia względem młodych dziewcząt.
- Jakie jest nastawienie rabina wobec natury, przyrody i gojów (nie-Żydów)?
- Opisz relacje pomiędzy rabinem Bermanem a dziennikarzem *New York Timesa* Seanem Markowitzem i porównaj ich zachowanie wobec zaginięcia Feigie Singer.
- Jaką rolę odgrywa przyroda w transformacji Feigie Singer?
- Jakich symboli feministycznych i porównań używa autorka w tekście, aby podkreślić *ponowne narodzenie* Feigie Singer, jej determinację i próbę zreformowania patriarchalnej natury judaizmu?
- Czy autorka używa w tekście odniesień do Holocaustu? Jeśli tak, podaj przykłady.

Druga grupa pytań odnosiła się do oceny wydarzeń przedstawionych w utworze i zachowań poszczególnych

bohaterów, testowania wysuwanych hipotez, dokonywania porównań kultury własnej (polskiej/hiszpańskiej) z żydowską, formułowania wniosków, proponowania zmian. Studenci udzielali odpowiedzi na następujące pytania:

- Jak oceniasz zachowanie i nastawienie rabina Bermanna wobec Feigie Singer jako uczennicy jego szkoły?
- Jak oceniasz stanowisko rabina Bermanna względem zaginięcia Feigie Singer?
- Jakie są, Twoim zdaniem, wady i zalety systemu edukacji w żeńskich szkołach żydowskich? Czy znajdujesz podobieństwa do systemu edukacji w Twoim kraju?
- Jak oceniasz zachowanie Feigie Singer w opisanej sytuacji?
- Czy można założyć, że „przygoda” w lesie zmieniła wyobrażenie Feigie Singer o roli kobiety w ortodoksyjnym judaizmie?
- Czy wierzysz w przemianę/transformację Feigie Singer po wyjściu z lasu?
- Jak wyobrażasz sobie dalsze życie Feigie Singer?
- Wyobraź sobie, że to Ty jesteś Feigie Singer. Jakie uczucia towarzyszyłyby Ci w bezpośrednich kontaktach z rabinem Bermanem i w czasie trzech dni spędzonych w lesie?
- Co zmienił(a)byś w zachowaniu rabina Bermanna?
- Co zmienił(a)byś w zachowaniu Feigie Singer?
- Jaki cel przyświeca autorce opowiadania, gdy przywołuje symbolikę Holocaustu?

Przywołane zestawy pytań celowo pomijały niektóre kwestie bezpośrednio zawarte w opowiadaniu. Liczono bowiem na to, że studenci sami zwrócą na nie uwagę i rozpoczną dyskusję, jako że różnice pomiędzy judaizmem ortodoksyjnym a religią katolicką oraz pomiędzy pozycją kobiety w ortodoksyjnej kulturze żydowskiej i w kulturze europejskiej są olbrzymie. Poniższa analiza potwierdza postawione hipotezy.

### Wnioski z analizy

Opowiadanie *The Lost Girl* czytali i analizowali w oparciu o zaprezentowane pytania studenci polskiego i hiszpańskiego pochodzenia w ramach praktycznej nauki języka angielskiego. Przed recepcją tekstu zakładano, iż jego interpretacja będzie przebiegała nieco inaczej w tych dwóch grupach i że wpływ na odmienne rozumienie utworu będzie miało pochodzenie czytelników. Okazało się jednak, że różnice kulturowe nie wpłynęły znacząco na interpretację tego opowiadania przez studentów. Być może z powodu wagi podejmowanego w nim tematu: pozycja kobiety w społeczeństwie oraz dużego ładunku emocjonalnego utwór ten wywołał w obydwu grupach takie samo

oburzenie, szczególnie wśród studentek. Studenci również byli zaszokowani zachowaniem rabina – przedstawiciela płci męskiej – wobec kobiet. Postać rabina Bermanna, jego poglądy i zachowanie wypływające z zasad judaizmu ortodoksyjnego, wywołały największy sprzeciw i wzburzenie. Studenci nie dowierzali, że aż do dzisiaj ma miejsce tak jawna dyskryminacja kobiet. Postać Feigie Singer, jej duchowa przemiana pod wpływem zmian fizjologicznych zachodzących w jej organizmie, napawała studentów, głównie panie, optymizmem, że może i w obrębie tego niezwykle konserwatywnego nurtu w judaizmie dojdą do głosu bardziej postępowe idee, które z czasem doprowadzą do równego traktowania kobiet i mężczyzn w życiu publicznym, religijnym i prywatnym. Nie jest to niemożliwe, gdyż – jak pokazuje historia – ruch feministyczny w Stanach Zjednoczonych, głównie jego druga fala, doprowadził w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku do równouprawnienia kobiet i mężczyzn w bardziej liberalnych odłamach tej religii.

Utwór zainteresował studentów tak bardzo, iż zadawali dodatkowe, dużo bardziej wnikliwe pytania dotyczące roli kobiety w judaizmie ortodoksyjnym i liberalnym. Dopytywali również o uzasadnienie zachowania rabina, u którego obrzydzenie wywoływało przebywanie z miesiączkującymi dziewczętami. Postać Feigie Singer była dla studentek tak „abstrakcyjna”, biorąc pod uwagę jej zachowanie w lesie i jej przemyślenia, że trudno było im utożsamiać się z nią i w pełni zrozumieć jej odczucia i emocje.

Doświadczenia zebrane podczas analizy opowiadania *The Lost Girl* na zajęciach z praktycznej nauki języka angielskiego są nieocenione. Poruszenie i niespotykane wręcz zaangażowanie studentów utwierdziły mnie w przekonaniu, że teksty literackie są znakomitym źródłem wiedzy i poznania kultury.

### Podsumowanie

Decyzja o włączeniu tekstów literackich w kształcenie językowe nie jest decyzją chybioną. Wręcz przeciwnie: potęgą tekstów literackich polega na tym, że jednocześnie sprzyjają one kształceniu językowemu i duchowo-osobowościowemu rozwojowi uczących się. Oczywiście, sam tekst nie jest w stanie zagwarantować takich korzyści. Wszystko zależy od odpowiednio dobranych, uwzględniających i tekst, i jego odbiorcę, technik pracy. Kiedy zatem praca z tekstem literackim ma wartość dydaktyczną? *Kiedy uczący się języka na mocy swojej wiedzy wcześniejszej, umysłowych operacji, zdolności do oceny, na mocy swoich uczuć i postaw bierze udział w konstytuowaniu sensu tekstu. Sam udział w tworzeniu tekstu jest źródłem przyjemności lektury* – odpowiada Płusa (2008:297).

## BIBLIOGRAFIA

- Aleksandrowicz-Pędich, L. (2005) *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok: Wydawnictwo UwB.
- Baskin, J. R. (2003) *Women in Contemporary Judaism*. W: J. Neusner i A. J. Avery-Peck (red.) *The Blackwell Companion to Judaism*. Malden: Blackwell Publishing, 393-414.
- Burzyńska, A., Markowski, M. P. (2009) *Teorie literatury XX wieku. Podręcznik*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- *Co każdy powinien wiedzieć o judaizmie* (2007) Kraków: Wydawnictwo WAM.
- Collie, J., Slater, S. (1988) *Literature in the Language Classroom: A Resource Book of Ideas and Activities*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Karolak, Cz. (1999) *Dydaktyka literatury wobec potrzeb nauki języka w warunkach obcokulturowych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kameraz-Kos, N. (2008) *Święta i obyczaje żydowskie*. Warszawa: Wydawnictwo Cyklady.
- Kędzia-Klebeko, B. (2006) Znaczenie kształcenia literackiego na lekcjach języka obcego w dobie komunikacji massmedialnej. W: J. Krieger-Knieja i U. Paprocka-Piotrowska (red.) *Komunikacja językowa w społeczeństwie informacyjnym. Nowe wyzwania dla dydaktyki języków obcych*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, 235-242.
- Komorowska, H. (2005) *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kozłowski, A. (1991) *Literatura piękna w nauczaniu języków obcych*. Warszawa: WSiP.
- Lazar, G. (1993/2009) *Literature and Language Teaching. A Guide for Teachers and Trainers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mihułka, K. (2010a) Teksty literackie na lekcji języka obcego – strata cennego czasu czy ciekawe doświadczenie? W: *Języki Obce w Szkole*, nr 3, 14-22.
- Mihułka, K. (2010b) Interakcja własne vs. (obce) inne podczas interpretowania obcojęzycznych tekstów literackich na

lekcji języka obcego. W: L. Kolago (red.) *Studia Niemcoznawcze*, t. 46, 591-603. Warszawa: Wydawnictwo UW.

- Mihułka, K. (2012) *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych – mity a polska rzeczywistość. Na przykładzie języka niemieckiego jako L3*. Rzeszów: Wydawnictwo UR.
- Pardede, P. (2011) Short Stories Use in Language Skills Classes: Students' Interest and Perception. W: N. Zacharias i C. Manara (red.) *Bringing Literature and Linguistics Into EFL Classrooms: Insights From Research and Classroom Practice*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, 101-116.
- Plusa, Cz. (2008) Nauczanie języka obcego przez literaturę. Autonomia źródłem radości w pracy dydaktycznej. W: M. Pawlak (red.) *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*. Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM, 291-301.
- Pfeiffer, W. (2001) *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań: Wagros.
- Reich, T. (1995) The Lost Girl. W: *Harper's Magazine*, t. 291, nr 1743, 60-66.
- Rosenblatt, L. (1994) *The Reader, the Text, the Poem: the Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Spiegel, P. (2009) *Co znaczy koszerne? Żydowska wiara i życie*. Katowice: Wydawnictwo Kos.
- Sroka, M. (2009) Lekcje języka obcego z wykorzystaniem literatury. W: H. Komorowska (red.) *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*. Warszawa: CODN, 192-207.
- Trepp, L. (2009) *Żydzi: naród, historia, religia*. Warszawa: Wydawnictwo Cyklady.

**DOROTA MIHUŁKA** Wykładowca w Zakładzie Filologii Angielskiej PWSZ w Krośnie, doktorantka na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu w Białymstoku. Jej zainteresowania badawcze to amerykańska etniczna literatura kobieca oraz interkulturowość.

1 Syllabus ten obowiązywał na filologii angielskiej w PWSZ w Krośnie w roku akademickim 2014/2015.

2 Zob. np. Collie and Slater (1988:196-225); Lazar (2009:72-88) i Pardede (2011:103), którzy szczegółowo omawiają zalety stosowania opowiadań na lekcji języka obcego, kryteria, którymi powinni kierować się nauczyciele przy wyborze takich tekstów, oraz przykładowe ćwiczenia, które można wykorzystać do pracy z tekstami literackimi w ogóle.

3 Wspomniany tekst wraz z zadaniami przewidziany został na zajęcia z PNJA w wymiarze dwóch godzin lekcyjnych.

4 Zajęcia odbyły się w ramach Programu Erasmus+ w kwietniu 2015 r.

5 *Liczenie Omeru* to święto żydowskie przypadające na przełom kwietnia i maja, które upamiętnia składanie ofiar zniwnych w Świątyni Jerozolimskiej. Od czasów zburzenia Świątyni w 70 r. n.e., kiedy zaprzestano składania ofiar, okres ten zaczęto uznawać za półżałobny, tj. zabronione były wówczas uroczystości ślubne i obcinanie włosów. Wyjątek stanowił trzydziesty trzeci dzień, zw. *Lag ba-Omer*, który traktowany był jako symbol radości i przerwania smutku oraz jako jedyny dzień w tym okresie, kiedy wolno było pobożnym Żydom uczestniczyć w różnych formach rozrywki (Kameraz-Kos 2008:66-68).

6 Talmud (hebr.) to *encyklopedia nauk* mędrców rabinicznych, ukończona około 500 r. n.e., obejmująca dwa wielkie dzieła literackie: *Misznę* i *Gemara*.

# Wyniki badań empirycznych nad efektywnością podejścia narracyjnego na wczesnym etapie nauczania języka obcego

KATARZYNA SOWA-BACIA

Artykuł ma na celu przedstawienie wyników trzech krajowych badań empirycznych nad efektywnością metody narracyjnej w nauczaniu języka obcego na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym oraz wskazanie praktycznych sugestii dotyczących prowadzenia zajęć z wykorzystaniem tej techniki. Wyniki tych badań są bardzo istotne w kontekście obecnej polityki edukacyjnej w naszym kraju – od 1 września 2015 r. obowiązkową nauką języka obcego objęte są wszystkie pięcioletnie przedszkolaki.

Podejście narracyjne znane jest od ponad trzydziestu lat i określane w literaturze przedmiotu jako *storytelling approach*, *narrativer Ansatz* lub *narrative* (Bleyhl 2002, Davies 2005, Kubanek-German 1993, Piepho 2000, Roney 1996). Polega ono na celowym wykorzystaniu w nauczaniu języka obcego tekstów narracyjnych, np. bajek, historyjek, legend, których materiał językowy w sposób naturalny determinuje rozwój sprawności rozumienia ze słuchu (por. Gładysz 2015:5). Prawidłowy rozwój kompetencji językowej powinien się rozpocząć właśnie od rozwoju sprawności receptywnych, ponieważ tylko *bogate doświadczenie receptywne pozwala wytworzyć i zorganizować mentalną reprezentację systemu językowego oraz programy sterujące produkcją* językową (Iluk 2006:61 i in.). Teksty narracyjne stosuje się w dydaktyce języka obcego również z wielu innych względów, m.in. dlatego, że rozwijają dziecięcą fantazję, emocjonalność i wyobraźnię (por. Karbe 2001:54), pełnią funkcję wychowawczą, mają działanie terapeutyczne oraz duży potencjał motywacyjny (por. Gładysz 2011:11).

Podejście narracyjne opiera się na użyciu tekstów narracyjnych i wykorzystuje przy tym wielokanałową

wizualizację treści nauczania, co ułatwia zrozumienie przekazywanych treści (por. tamże 12), oraz ruch, co z kolei ma wpływ m.in. na efektywność zapamiętywania informacji i ich percepcję (por. Iluk 2006:48 i n.).

W praktyce praca z tekstem narracyjnym obejmuje trzy fazy i polega na (por. Gerngroß 1992:18):

- wprowadzeniu tekstu narracyjnego;
- narracji tekstu i jego wizualizacji;
- utrwaleniu treści tekstu oraz jego elementów językowych.

Przystępując do pracy z tekstem narracyjnym, należy go uprzednio odpowiednio zaadaptować, a więc dostosować jego treść oraz warstwę językową do poziomu kognytywnego dzieci (por. Gładysz 2015:14).

W literaturze przedmiotu opisano kryteria, jakimi należy się kierować w trakcie wyboru tekstu narracyjnego i podczas jego adaptacji, oraz opisy czynności, które powinniśmy wykonywać w wymienionych fazach pracy z tekstem narracyjnym, a nawet już zaadaptowane treści bajek i historyjek, pozwalające na bezpośrednie zastosowanie w nauczaniu przedszkolnym i wczesnoszkolnym (np.: Gładysz 2014, Gładysz 2015, Iluk 2015, Sowa-Bacia 2016). Mimo to w Polsce, jak dotąd, przeprowadza się

niewiele badań, które empirycznie sprawdzałyby efektywność tej metody na wczesnym etapie kształcenia. Przedstawione poniżej wyniki badań mają stanowić zachętę dla nauczycieli, by szerzej ją stosowali.

### **Ekspertyment badawczy: efektywność metody narracyjnej na etapie wczesnoszkolnym**

Przygotowując rozprawę doktorską, Gładysz (2007:205-230) przeprowadziła badania efektywności metody narracyjnej we wczesnoszkolnym nauczaniu języka niemieckiego. Badanie to trwało od września 2003 r. do czerwca 2005 r. i odbywało się w jednej ze szkół podstawowych na terenie Łędzin (woj. śląskie) oraz w jednej ze szkół podstawowych w Tychach. Badaczka utworzyła grupę eksperymentalną, liczącą 23 dzieci, które nauczane były metodą narracyjną. Utworzyła również trzy grupy kontrolne, które liczyły łącznie 72 dzieci. Dzieci te uczyły się języka niemieckiego na podstawie podręcznika. Po dwóch latach badań (Gładysz 2007:210-214) autorka opracowania przeprowadziła we wszystkich grupach badawczych cztery testy, sprawdzały stopień rozwoju sprawności receptywnych u dzieci.

Testy te, przeprowadzone za pomocą odpowiednich narzędzi ewaluacyjnych, pozwoliły na weryfikację postawionych hipotez badawczych oraz na wyciągnięcie m.in. następujących wniosków (por. tamże 210-229):

- dzieci, które uczyły się języka niemieckiego metodą narracyjną, uzyskały we wszystkich czterech testach znacząco lepsze wyniki w porównaniu do dzieci, które uczono języka niemieckiego na podstawie podręcznika;
- dzieci nauczane metodą narracyjną rozumiały więcej słów, a także więcej bardziej złożonych struktur gramatycznych;
- dzieci, które uczyły się języka obcego na podstawie tekstów narracyjnych, rozumiały dłuższe wypowiedzi lepiej od dzieci nauczanych metodą tradycyjną.

### **Ekspertyment badawczy dotyczący efektywności metody narracyjnej na etapie przedszkolnym**

Podczas przygotowywania swojej rozprawy doktorskiej (por. Sowa-Bacia 2016:89-138), przeprowadziłam badanie empiryczne nad efektywnością stosowania metody narracyjnej w nauczaniu przedszkolnym<sup>1</sup>. W tym celu utworzyłam trzy grupy badawcze – jedną eksperymentalną oraz dwie kontrolne. W grupie eksperymentalnej uczyłam języka niemieckiego, stosując metodę narracyjną, natomiast w grupach kontrolnych uczono języka angielskiego metodą tradycyjną (tamże 89-102). Metodę tradycyjną rozumiemy tutaj jako: *niewydłużanie fazy percepcji, nie-  
respektowanie prymatu rozwoju sprawności receptywnych,*

*układanie materiału językowego według progresji gramatycznej i leksykalnej, niestosowanie tekstów narracyjnych* (tamże 9). Łącznie w badaniu uczestniczyło 94 dzieci, które uczęszczały do dwóch przedszkoli publicznych na terenie powiatu będzińskiego w województwie śląskim. Ekspertyment badawczy trwał od stycznia 2010 r. do czerwca 2011 r. W badaniu tym postawiłam trzy hipotezy badawcze, których weryfikacja nastąpiła poprzez trzy testy ewaluacyjne (por. Sowa-Bacia 206:89-102). Weryfikacja postawionych hipotez pozwoliła na wyciągnięcie następujących wniosków (tamże 119-128):

- dzieci z grupy eksperymentalnej osiągnęły we wszystkich zadaniach testowych lepsze wyniki w porównaniu do dzieci z grup kontrolnych;
- dzieci nauczane metodą narracyjną miały kontakt ze słownictwem liczniejszym i bardziej zróżnicowanym jakościowo;
- dzieci z grupy eksperymentalnej rozumiały struktury gramatyczne o różnej złożoności;
- dzieci nauczane metodą narracyjną rozumiały nie tylko pojedyncze słowa, ale przede wszystkim dłuższe wypowiedzi.

### **Projekt Nauczanie języka niemieckiego metodą narracyjną w przedszkolu i na pierwszym etapie edukacyjnym**

W ramach programu *Akademickie Centrum Kreatywności* w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Śląskiego w 2015 r. został zrealizowany projekt pod nazwą *Nauczanie języka niemieckiego metodą narracyjną w przedszkolu i na pierwszym etapie edukacyjnym* (Iluk 2015:9). W ramach tego projektu przeprowadzono pojedyncze badanie empiryczne, mające na celu określenie efektywności metody narracyjnej w nauczaniu języka niemieckiego dzieci na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Badanie to zostało przeprowadzone w jednej ze szkół podstawowych i w dwóch przedszkolach w Katowicach oraz w jednym przedszkolu w Sosnowcu. Badanie prowadzone było od 16 lutego do 25 czerwca 2015 r. Obejmowało ono 38 godzin lekcyjnych (por. tamże 10). W badaniu uczestniczyło 95 dzieci, które podzielono na cztery grupy badawcze (por. Wowro 2015:69). Nie została utworzona grupa kontrolna, co świadczy o tym, że badanie to nie było klasycznym eksperymencie badawczym, lecz miało charakter ilościowy. W badaniu tym zostały postawione trzy hipotezy badawcze. Ich weryfikacja nastąpiła za pomocą kilku narzędzi ewaluacyjnych i pozwoliła na wyciągnięcie m.in. takich wniosków, jak (por. tamże 89-92):

- metoda narracyjna pozwala na intensywny rozwój sprawności receptywnych;



- podejście narracyjne wykształciło umiejętność słuchania ze zrozumieniem oraz pozwoliło na zapamiętanie większości zaprezentowanego słownictwa;
- rozwinięta u dzieci sprawność słuchania ze zrozumieniem nie dotyczy rozumienia na poziomie pojedynczych słów, występujących w izolacji, lecz odnosi się do rozumienia szczegółowych treści, występujących w kontekście zdaniowym;
- metoda narracyjna wpłynęła na motywację dzieci do nauki języka niemieckiego oraz na ich kreatywność. Zaobserwowano także wzrost pewności siebie u badanych dzieci (por. Wowro 2015:89-92).

### Jak uczyć metodą narracyjną – wskazówki dydaktyczne

Z omówionych rezultatów badań empirycznych nad efektywnością metody narracyjnej wyraźnie wynika, że dzięki zastosowaniu tej metody można skutecznie rozwijać językowe sprawności receptywne u dzieci. Badania te wskazują także na wyższą efektywność metody narracyjnej w porównaniu do nauczania języka na podstawie podręcznika. Z tych względów metoda narracyjna powinna znaleźć szersze zastosowanie, szczególnie na przedszkolnym i wczesnoszkolnym etapie nauczania języka obcego. Poniżej kilka wskazówek praktycznych, jak nauczać języka niemieckiego i angielskiego metodą narracyjną.

#### SIĘGAJMY PO TEKSTY NARRACYJNE

W nauczaniu języka obcego należy sięgnąć po teksty narracyjne. To właśnie dzięki nim można rozwijać u dzieci sprawności receptywne, wydłużając okres tzw. inkubacji językowej. Nie ma potrzeby szukania takich tekstów na własną rękę i ich przygotowywania. Przykłady bajek i historyjek, które zostały odpowiednio zaadaptowane, a więc dostosowane pod względem treści oraz pod względem językowym, znajdziemy m.in. w publikacji *Erzählen von Geschichten – bajki i opowiadania do nauki języka niemieckiego dla dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym* (Gładysz 2015) oraz w monografii *Storytelling – bajki i opowiadania do nauki języka angielskiego dla dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym* (Gładysz 2016). Do publikacji tych załączono także materiały do wykorzystania na lekcji, bez uprzedniego ich przygotowywania, np. obrazki, które można kopiować.

#### POSTĘPUJMY ZGODNIE Z TRÓJFAZOWĄ METODYKĄ PRACY

Nauczając języka obcego metodą narracyjną, kierujemy się trójfazową metodyką pracy, która polega na wprowadzeniu historyjki, jej opowiadaniu i inscenizacji

oraz utrwaleniu treści i jej elementów językowych (por. Gerngroß 1992:18).

We wprowadzeniu do historyjki przedstawiamy jej głównych bohaterów, np. używając w tym celu maskotek. Prezentujemy także znaczenie słów-kluczy, a więc tych, które są niezbędne do zrozumienia historyjki. Tutaj również posługujemy się maskotkami, innymi realnymi przedmiotami oraz obrazkami. Ważnym elementem tej fazy jest utrwalenie prezentowanego słownictwa. Dopiero wówczas można rozpocząć opowiadanie historyjki. Bajkę opowiadamy i jednocześnie wizualizujemy jej treść. Należy pamiętać, aby wizualizacja była adekwatna do treści. W przeciwnym razie dzieci mogą nie zrozumieć historyjki. Po zakończeniu opowiadania wykonujemy szereg ćwiczeń, które służą utrwaleniu treści bajki oraz jej elementów językowych, np. dzieci układają obrazki w kolejności odpowiadającej zdarzeniom w historyjce. Następnie jeszcze raz opowiadamy historyjkę oraz ponownie wykonujemy czynności służące utrwaleniu jej treści oraz elementów językowych. Powinny to być czynności inne niż wykonywane po pierwszym opowiadaniu bajki. Również opowiadanie bajki powinno się różnić od pierwszego zapoznawania z nią (por. Gładysz 2015:18-50).

Czynności, które wykonujemy w poszczególnych fazach pracy z tekstem narracyjnym, dokładnie opisane zostały w publikacjach Gładysz (2015, 2016). Nauczyciel może zatem skorzystać z tych wskazówek.

#### PREZENTUJMY NOWE TREŚCI W SPOSÓB WIELOKANAŁOWY

Podczas prezentacji nowych treści oraz podczas opowiadania historyjek wykorzystujemy wielokanałową wizualizację, ponieważ dzieci postrzegają konkretną informację nie tylko za pomocą wzroku i słuchu, ale są przy tym także czynne motorycznie. A więc jeśli prezentacja nowych treści połączona jest z konkretnymi czynnościami, a także wsparta realnymi przedmiotami lub obrazkami, wówczas dzieci są w stanie łatwiej zapamiętać oraz przywołać z pamięci słowa i zdania (por. Iluk 2006:48 i in.). Do prac Gładysz (2015, 2016) dołączone są liczne ilustracje, które można wykorzystać podczas nauczania, wspierając tym samym wielokanałową prezentację treści kształcących.

#### WYKORZYSTUJMY RUCH W NAUCZANIU JĘZYKA

Ważne jest wykorzystywanie ruchu w nauczaniu języka. Robimy to nie tylko dlatego, że małe dzieci mają dużą potrzebę ruchu, ale m.in. dlatego, że aktywność fizyczna zwiększa ukrwienie całego organizmu i mózgu, co z kolei poprawia zaopatrzenie komórek nerwowych w tlen oraz

glukozę. Efektem tego jest wzmożona uwaga i koncentracja, co z kolei wspiera proces nauki (por. Ratey 2009:99; Textor 2002). Przykłady ćwiczeń, które wykorzystując ruch służą rozwojowi sprawności receptywnych prezentując w monografii *Efektywność nauczania języka niemieckiego w przedszkolu* (por. K. Sowa-Bacia 2016), dostępnej online.

### Podsumowanie

Na podstawie prezentowanych w niniejszym artykule badań nad tą metodą można zauważyć, że jest ona bardziej efektywna od pracy z podręcznikiem i innych tradycyjnych podejść. Z moich doświadczeń wynika także, że ma ona duży potencjał motywacyjny. Mam nadzieję, że powyższe badania i wskazówki staną się inspiracją dla nauczycieli języka obcego na wczesnym etapie edukacyjnym oraz zachęcą ich do stosowania metody narracyjnej.

### BIBLIOGRAFIA

- Bleyhl, W. (2002) *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling*. Hannover: Schroedel.
- Davies, A. (2005) *Storytelling in the Classroom*. Birmingham: Questions Publishing.
- Gerngroß, G. (1992) Storytelling im Englischunterricht der Grundschule. W: *Der fremdsprachliche Unterricht*, nr 1, 18-20.
- Gładysz, J. (2007) Empirische Untersuchung der Effizienz des narrativen Ansatzes. W: *Orbis Linguarum*, nr 32, 205-230.
- Gładysz, J. (2011) Rola tekstów narracyjnych we wczesnoszkolnym nauczaniu języków obcych. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 1, 10-14.
- Gładysz, J. (2015) *Erzählen von Geschichten – bajki i opowiadania do nauki języka niemieckiego dla dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym*. Współpraca: Katarzyna Sowa. Żory: Eprofess.
- Gładysz, J. (2014) *Storytelling – bajki i opowiadania do nauki języka angielskiego dla dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym*. Współpraca: Katarzyna Sowa. Żory: Eprofess.
- Iluk, J. (2006) *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Częstochowa: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Lingwistycznej.
- Iluk, J. (red.) (2015) *Nauczanie języków obcych w przedszkolu i na etapie wczesnoszkolnym na przykładzie języka niemieckiego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Karbe, U. (2001) Lost Property Office. W: *Fremdsprachen Frühbeginn*, nr 3, 54-58.
- Kubanek-German, A. (1993) Zur möglichen Rolle des Narrativen im Fremdsprachenunterricht für Kinder. W: *Primar*, nr 3, 48-54.
- Palm, A. (2007) *Die Methode Storytelling. Ihr Einsatz im frühen Englischunterricht*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Piepho, H.E. (2000) Storytelling – Which, When, Why. W: W. Bleyhl (red.) *Fremdsprachen in der Grundschule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Hannover: Schroedel, 43-55.
- Ratey, J. (2009) *Superfaktor: Bewegung*. Freiburg: VAK Verlags.
- Roney, R.C. (1996) *Storytelling in the Classroom: Some Theoretical Thoughts*. *Storytelling World*. t. 9,7-9 [online] [dostęp 13.05.2015] <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED405589.pdf>>.
- Sowa-Bacia, K. (2016) Efektywność nauczania języka niemieckiego w przedszkolu. W: *Studi@ Naukowe*, nr 31. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Komunikacji Specjalistycznej i Interkulturowej [online] [dostęp 10.01.2016] <<https://portal.uw.edu.pl/documents/7732735/0/SN+31+Katarzyna+Sowa-Bacia+Efektywno%C5%9B%C4%87%20nauczania+j%C4%99zyka+niemieckiego+w+przedszkolu.pdf>>.
- Textor, M.R. (2002) Gehirnentwicklung im Kleinkindalter – Konsequenzen für die frühkindliche Bildung. W: M.R. Textor (red.) *Kindergartenpädagogik-Online-Handbuch*. [online] [dostęp 10.01.2017] <<http://www.kindergartenpaedagogik.de/779.html>>.
- Wowro, I. (2015) Pomiar efektywności i ewaluacja wyników nauczania języka niemieckiego metodą narracyjną w przedszkolach i szkole podstawowej. W: J. Iluk (red.) *Nauczanie języków obcych w przedszkolu i na etapie wczesnoszkolnym na przykładzie języka niemieckiego*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 67-94.

**DR KATARZYNA SOWA-BACIA** Adiunkt w Instytucie Neofilologii Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. Autorka artykułów i recenzji z dziedziny dydaktyki i metodyki nauczania języka obcego. W kręgu jej zainteresowań badawczych znajduje się metodyka nauczania języka obcego, w szczególności na wczesnym etapie edukacyjnym.

1 Przeprowadzone badanie empiryczne szczegółowo przedstawiam w: Sowa-Bacia 2016.

# Czy FAB jest „FABulous”?

## O walorach oceniania kształtującego

ANNA SWOROWSKA  
MAGDALENA  
ZIÓŁEK-WOJNAR

Czy komunikowanie się w języku obcym swobodnie i bez stresu jest w ogóle możliwe? Uczestnicy projektu *Formative Assessment for Foreign Language Learning & Teaching in Higher Education (FAB)* wielokrotnie zadawali sobie to pytanie, zastanawiając się, jak pozytywnie wpływać na komunikację na zajęciach z języków obcych tak, aby błędy językowe nie były postrzegane tylko jako coś negatywnego, ale by stały się elementem motywującym w dalszym procesie przyswajania języka. Okazuje się, że przy zastosowaniu oceniania kształtującego jest to prostsze, niż nam się wydaje!

Współczesny świat podlega nieustannym zmianom, stawiając człowieka coraz to nowe wyzwania. Ten zaś musi być w stanie samodzielnie pogłębiać wiedzę, podnosić kwalifikacje zawodowe oraz zdobywać nowe doświadczenia, co implikuje potrzebę wspierania autonomii uczącego się na lekcji języka obcego, m.in. poprzez rozwój jego zdolności do autoewaluacji, a zatem do autokontroli i autokorekty. Cel ten można osiągnąć, wykorzystując świadomie błędy językowe w procesie dydaktycznym. Wówczas błędy, które nierzadko uznawane są wyłącznie za zjawisko negatywne, zaczynają być postrzegane z innej perspektywy i stają się czynnikiem motywującym do dalszej pracy nad językiem, zwłaszcza, gdy po pewnym czasie pozwalają na zaobserwowanie pożądanых postępów (Sterna 2006:191). Zainspirowani właśnie takim sposobem oceniania, postanowiliśmy stworzyć projekt, który umożliwi wdrożenie jego technik oraz strategii w życie. Oto co z tego wyniknęło.

### O projekcie

Projekt *Formative Assessment for Foreign Language Learning & Teaching in Higher Education*, w skrócie FAB, ma na celu propagowanie oceniania kształtującego w nauczaniu języka obcego dla celów akademickich. Główną uwagę poświęcamy sprawności mówienia i sposobom oceny umiejętności komunikowania się w języku obcym. Jest to projekt polegający między innymi na międzynarodowej wymianie dobrych praktyk, obserwacjach koleżeńskich oraz wcielaniu w życie technik i strategii oceny kształtującej na zajęciach z języka obcego. W projekcie biorą udział ośrodki

językowe czterech jednostek partnerskich. Są nimi: Szkoła Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego (lider oraz pomysłodawca projektu), Uniwersytet w Peczu na Węgrzech (Pecsi Tudomány Egyetem), Uniwersytet w Turku w Finlandii (Turun Ammattikorkeakoulu) i Uniwersytet w Kownie na Litwie (Vytauto Didžiojo Universitetas).

W założeniach projektu kluczową rolę odgrywa zmiana podejścia do oceniania oraz bycia ocenianym na zajęciach z języków obcych. Głównym celem projektu FAB jest udoskonalenie metod oceniania dzięki podejściu wspomaganemu strategiami oceny kształtującej. Co istotne, projekt opiera się na rzeczywistych doświadczeniach ośrodków partnerskich, a innowacyjne pomysły ćwiczeń rozwoju sprawności mówienia są spisywane, aby w przyszłości mogły posłużyć innym nauczycielom oraz uczącym się jako przewodnik.

W grudniu zakończył się kolejny etap projektu. Czas zatem na podsumowania wykonanych do tej pory prac oraz osiągniętych rezultatów, a tym samym na przedstawienie kolejnych działań.

### Fazy projektu oraz kolejne działania

Projekt FAB, zaplanowany na dwa lata, został zainaugurowany w październiku 2015 r. Rok akademicki 2015/2016 poświęcony był na zapoznanie nauczycieli języków obcych z narzędziami oceny kształtującej i zachęcenie ich do stosowania nowych technik na zajęciach. Nauczyciele czterech wymienionych jednostek partnerskich uczestniczyli w wykładach, a także brali udział w szkoleniach i webinarium. W tym okresie przeprowadzono również ankiety wśród studentów i nauczycieli, aby dowiedzieć

się, jakie są ich potrzeby, a także aby dokonać autorefleksji, m.in. nad własnym sposobem oceniania, wagą informacji zwrotnej, metodami pracy w klasie/grupie oraz tworzeniu odpowiedniej atmosfery.

W pierwszej połowie 2016 r. nauczyciele każdej jednostki partnerskiej wizytowali zajęcia swoich kolegów – był to okres obserwacji koleżeńskich na poziomie krajowym. Innowacyjny w tym cyklu hospitacyjnym okazał się pomysł, aby odwiedzać zajęcia lektoratowe innego języka niż wykładany przez nauczyciela obserwującego. Ponieważ każdy z nas wykorzystuje na zajęciach nieco inne techniki, postanowiliśmy odwiedzać się wzajemnie w gronie lektorów zaangażowanych w projekt i obserwować zajęcia pod kątem zastosowania oceny kształtującej – czy też podejścia kształtującego – w odniesieniu do sprawności mówienia. Szukaliśmy dobrych praktyk, ciekawych technik, oryginalnych i nowatorskich pomysłów, krótko mówiąc – wszelkich metod nauczania, które warto stosować i propagować.

W drugim roku trwania programu FAB (rok akademicki 2016/2017) zaplanowano analogiczne obserwacje koleżeńskie na szczelbu międzynarodowym. Po dwóch nauczycieli z każdej jednostki partnerskiej już wizytowało lub będzie przez tydzień wizytować zajęcia językowe w każdej z trzech pozostałych uczelni uczestniczących w projekcie. Celem tej aktywności jest wymiana dobrych praktyk, obserwacja, czy i jak lektorzy stosują narzędzia oceny kształtującej na zajęciach, jakie to przynosi efekty, a także jaki jest stosunek studentów i nauczycieli do narzędzi oceny kształtującej. Uniwersytet Warszawski, jako lider projektu, zainicjował tę aktywność, zapraszając sześciu zagranicznych nauczycieli języków obcych do obserwacji w swojej Szkole Języków Obcych w ostatnim tygodniu października 2016 r. Goście odwiedzili łącznie 71 lekcji ośmiu języków obcych. Ogólna liczba hospitowanych polskich nauczycieli to 23 osoby.

Mocne strony zajęć, skrzętnie spisane na arkuszach obserwacji, pomogą nam w zredagowaniu przewodnika dla studentów i nauczycieli, który ma stanowić główny rezultat projektu. Zamierzamy przedstawić w nim nowatorskie i efektywne techniki mieszczące się w ramach oceny kształtującej, takie jak *ichikawa*, *piramida* i *portret* oraz wiele innych. Ponadto jesteśmy w fazie intensywnych przygotowań do konferencji *Formative Assessment in Foreign Language Teaching (Ocenianie kształtujące w nauczaniu języków obcych)*, która odbędzie się 19 września 2017 r. na Uniwersytecie Warszawskim. Warto wspomnieć, że na konferencji zaprezentowany zostanie przewodnik dla nauczycieli i studentów. Już teraz serdecznie zapraszamy nauczycieli oraz wszystkich zainteresowanych do wzięcia w niej udziału!

## Osiągnięte efekty i spostrzeżenia z obserwacji

Projekt FAB ma na celu promowanie i wdrażanie strategii oceniania kształtującego, tak aby stało się ono praktyką stosowaną w procesie kształcenia językowego na różnych szczeblach edukacji językowej (uczelnie, szkoły średnie, centra językowe itd.). Drogą do osiągnięcia wyznaczonego celu są konsultacje, obserwacje zajęć, rozwijanie współpracy naukowej pomiędzy uczelniami wyższymi zaangażowanymi w projekt, szkolenia, wykłady, a także upowszechnianie najlepszych praktyk. Do tej pory udało nam się zaobserwować, że podejście kształtujące wpływa pozytywnie na proces uczenia się. Poniżej przedstawiamy niektóre przykłady.

Do pomysłu obserwowania zajęć w nieznanym języku część nauczycieli odniosła się początkowo z rezerwą. Ostatecznie jednak przedsięwzięcie to okazało się bardzo ciekawym doświadczeniem. Obserwując lekcję prowadzoną w innym języku, często zupełnie niezrozumiałym dla danego nauczyciela, można – w oderwaniu od często nieświadomej oceny umiejętności językowych nauczyciela prowadzącego – zaobserwować techniki nauczania, sposób zachowania się nauczyciela, zastanowić się nad reakcją grupy, dokonać analizy materiałów dydaktycznych itd.

Po każdej lekcji nauczyciele sporządzali raporty, z których można wyciągnąć między innymi następujące wnioski: zagraniczni obserwatorzy zauważają, że polscy nauczyciele starają się zawsze stwarzać przyjazną atmosferę na zajęciach i zainteresować studenta wykładanym przedmiotem. Stosują też ciekawe techniki nauczania. W raporcie wyodrębniono specjalną rubrykę, w której szczegółowo opisane zostały nowatorskie, ciekawe i przede wszystkim skuteczne techniki nauczania języka obcego, oparte na narzędziach oceny kształtującej. Szczegółowo będzie można się z nimi zapoznać w specjalnym przewodniku, który ukaże się we wrześniu 2017 r. i będzie dostępny bezpłatnie na stronie internetowej projektu.

Należy zaznaczyć, że obserwatorzy zauważyli regularne (co nie znaczy, że obecne na każdym zajęciach) stosowanie elementów charakterystycznych dla oceny kształtującej. Wśród nich jest wspólne wytyczanie celów procesu dydaktycznego i monitorowanie ich osiągania. Na zajęciach obecne są elementy samooceny (ang. *self-assessment*) i oceny koleżeńskiej (ang. *peer-assessment*) – ten sposób kontroli postępu w nauce jest jedną z najwyżej dyskutowanych technik oceny kształtującej i budzi skrajne emocje. Pojawiają się pytania: czy student jest w stanie obiektywnie i sprawiedliwie ocenić siebie samego lub kolegę? Czy zauważy wszystkie błędy i czy będzie je umiał poprawić? Czy nie jest to wykluczenie nauczyciela z procesu dydaktycznego? Sami studenci też nierzadko bywają zdezorientowani przy pierwszej styczności z taką formą oceny, a nasze obserwacje dowodzą, że

w swojej ocenie są dużo surowsi niż nauczyciele. W wielu raportach, a także w prywatnych rozmowach pomiędzy nauczycielami, podkreślano to, jak chętnie i efektywnie umie pracować polska młodzież. Obserwatorzy podziwiali zarówno pracę w parach i grupach na zajęciach, jak i prezentacje, wystąpienia lub inne efekty współpracy pozalekcyjnej.

Ocenianie kształtujące opiera się również na udzielaniu informacji zwrotnej (zwłaszcza pozytywnej). Biorąc udział w obserwacjach w Finlandii, mogliśmy nauczyć się, jak efektywnie udzielać takiej informacji studentom, na przykład po przedstawieniu prezentacji. Wskazówki te powinny być bardzo konkretne, tak aby student wiedział, jakie są jego mocne strony, a co jest obszarem wymagającym dalszej pracy. Niedopuszczalne są komentarze typu *zła gramatyka! czy popracuj nad słownictwem*. Student powinien otrzymać jasne i konkretne wskazówki, co powinien udoskonalić w swojej wypowiedzi. Ten pozytywny *feedback* był, według obserwujących nauczycieli, zauważalny w ocenie różnych aktywności podejmowanych na zajęciach i poza nimi. Goście odnotowali również, że lektorzy często upewniali się, czy student zrozumiał dany materiał. Podejście kształtujące zaleca tego typu pytania po prezentacji każdego nowego zagadnienia, ponieważ akcentują one centralne miejsce zajmowane przez uczącego się w całym procesie dydaktycznym.

### Podsumowanie

Czy FAB jest *fabulous*? Tak, jest! Podejście kształtujące jest sposobem oceniania, które wspomaga proces uczenia się poprzez gromadzenie wiedzy o postępach (Rada Europy 2003), a nie jest oceną osiągnięć. Prowadzi przede wszystkim do rozwijania umiejętności doskonalenia strategii uczenia się. Kładzie nacisk na proces nauczania i uczenia się, a studenci stają się partnerami tego procesu. Ponadto, podkreślana jest rola oceny koleżeńskej i samooceny. Podejście kształtujące kładzie duży nacisk na pracę w parach i w grupach, co przygotowuje młodego człowieka do efektywnej współpracy, dzielenia się ryzykiem i odpowiedzialnością w przyszłym środowisku pracy. Ułatwia proces dydaktyczny, ponieważ studenci nie boją się bycia ocenianym według skali ocen i są zachęceni do mówienia, wyrażania swoich opinii, dzielenia się tym, czym się interesują. W myśl idei oceny kształtującej nauczyciele pomagają w budowie autonomii studenta i angażują go w proces nauczania, czyniąc go współodpowiedzialnym za jego przebieg. W miarę możliwości na bieżąco monitorują indywidualne postępy uczącego się. Ponadto nauczyciele stosujący ocenę kształtującą zachęcają studentów do autorefleksji. Jest to bardzo ważna umiejętność, która przyda się każdemu w dorosłym życiu i nie ogranicza się tylko do nauki języków obcych. Podsumowując osiągnięte cele, chcemy zachęcić do spojrzenia na

ocenianie z innej perspektywy i włączenia oceniania kształtującego do własnej praktyki pedagogicznej, powołując się na słowa Czetwertyńskiej (2015:9) *Można też pewnie mieć nadzieję, że nauczyciele, którzy podejmą trud wprowadzenia OK do swojej praktyki, nauczyciele utożsamiający takie działania ze skutecznym nauczaniem, pozbędą się towarzyszących im obaw związanych z nauczaniem. Zrezygnują z oceny jako narzędzia władzy nad uczniem, a przynajmniej pozbędą się ciężaru związanego z rolą sędziego lub tropiciela błędów, w zamian zaś znajdą sposób na stworzenie dobrej atmosfery, życzliwych relacji w klasie, będą budować swój autorytet przewodnika po świecie wiedzy i sprzymierzeńca uczących się. Może po prostu wtedy polubią ocenianie.*

Szczegółowy opis osiągniętych rezultatów zostanie zaprezentowany po zakończeniu ostatniej fazy projektu, czyli na konferencji, na którą jeszcze raz serdecznie zapraszamy, oraz na stronie internetowej projektu: <https://fabpolski.wordpress.com>

### BIBLIOGRAFIA

- Czetwertyńska, G. (2015) Ocenianie jako nauczanie i uczenie się. W: *Języki Obce w Szkole*, nr 3, 4-9 [online] [dostęp 2.02.2017] <<http://jows.pl/artykuly/ocenianie-jako-nauczanie-i-uczenie-sie>>.
- Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. Warszawa: Wydawnictwa CODN.
- Michońska-Stadnik, A., Wąsik Z. (red.) (2008) *Nowe spojrzenia na motywację w dydaktyce języków obcych*. Wrocław: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Filologicznej we Wrocławiu.
- Sterna, D. (2006) *Ocenianie kształtujące w praktyce*. Warszawa: CEO.

**ANNA SWOROWSKA** Absolwentka filologii szwedzkiej i germańskiej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu; doktorantka na Wydziale Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego; lektor języka szwedzkiego oraz niemieckiego w Szkole Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego; współpracownik dydaktyczny Katedry Skandynawistyki SWPS i Instytutu Lingwistyki Stosowanej Uniwersytetu Warszawskiego; członek międzynarodowego projektu w ramach akcji Erasmus+ dla szkolnictwa wyższego FAB – *Formative Assessment Benchmarking for Foreign Language Learning&Teaching in Higher Education*.

**MAGDALENA ZIÓŁEK-WOJNAR** Absolwentka filologii rosyjskiej na Uniwersytecie Warszawskim. Współautorka uniwersyteckich egzaminów certyfikacyjnych, egzaminatorka TELC. Od 2010 r. pracuje jako lektor języka rosyjskiego w Szkole Języków Obcych UW. Współautorka i koordynatorka projektu w ramach akcji Erasmus+ dla szkolnictwa wyższego FAB – *Formative Assessment Benchmarking for Foreign Language Learning&Teaching in Higher Education*.

# Wykorzystanie materiałów autentycznych w nauczaniu słuchania ze zrozumieniem w języku angielskim do celów akademickich

ELŻBIETA  
LEŚIAK-BIELAWSKA

Rozumienie ze słuchu jest sprawnością, której poświęcono niewiele uwagi w badaniach nad językiem angielskim do celów specjalistycznych. Te nieliczne dotyczą słuchania ze zrozumieniem w języku angielskim do celów akademickich i koncentrują się przede wszystkim na wykładach dziedzinowych.

Z uwagi na aktualnie dostępne dla wielu studentów możliwości (np. studia za granicą, wymiana międzyuczelniana, wykłady wygłaszane na uczelniach macierzystych przez prelegentów anglojęzycznych), wydaje się, że nauczanie słuchania ze zrozumieniem przez wykorzystanie typowych dla danego środowiska akademickiego materiałów autentycznych przygotowuje studentów do sprawnego funkcjonowania w anglojęzycznym kontekście komunikacyjnym i jest jednym z wyznaczników ich sukcesu akademickiego.

## Materiały autentyczne w nauczaniu języka do celów akademickich

Materiały autentyczne zajmują szczególne miejsce w dydaktyce języków specjalistycznych. Określane są jako teksty lub materiały, które są dziełem specjalistów i przeznaczone są do wykorzystania przez specjalistów, a nie do celów dydaktyki obcojęzycznej (Robinson 1991; Jordan 1997; Bocanegra-Valle 2010). Według dostępnej literatury przedmiotu pojęcie autentyczności jawi się jednak jako bardziej złożone.

Dyskusja nad autentycznością została zapoczątkowana przez Widdowsona (1979), dla którego autentyczność materiałów nie jest wyłącznie związana z ich pochodzeniem, gdyż – jak słusznie zauważa – materiały

autentyczne występujące poza kontekstem, w którym naturalnie funkcjonują, zostają pozbawione wszelkich cech autentyczności. Zdaniem Widdowsona (1998), istotny aspekt autentyczności odnosi się także do odbiorców tekstu i ich reakcji na ten tekst. Trudno jest zatem mówić o autentyczności konkretnego tekstu, jeżeli reakcja rodzimych użytkowników języka w rzeczywistych kontekstach komunikacyjnych i uczących się na materiał językowy zaproponowany w klasie znacznie się różni, gdyż *to, co jest prawdziwe lub autentyczne dla użytkowników języka, nie zawsze jest autentyczne dla uczących się* (Widdowson 1998:19). Nie można też mówić o autentyczności materiałów, jeżeli zaprojektowane na podstawie tych tekstów zadania nie odzwierciedlają autentycznych sytuacji komunikacyjnych czy nie uwzględniają specyfiki danej dziedziny. Wydaje się zatem, że wskazane jest, aby nauczyciel języka specjalistycznego koncentrował się na autentycznym wykorzystaniu materiałów, a nie wyłącznie na ich autentyczności jako takiej.

Cenny wkład do dyskusji nad pojęciem autentyczności stanowi propozycja Mishan (2005). Zdaniem badaczki, na autentyczność materiałów składa się pięć następujących elementów:

1. Pochodzenie i autorstwo tekstu.
2. Oryginalny komunikacyjny i socjokulturowy cel tekstu.

3. Oryginalna treść tekstu.
4. Zadania zaprojektowane na podstawie tego tekstu.
5. Postrzeganie tekstu przez uczących się i ich stosunek do niego oraz do zadań zaprojektowanych na podstawie tego tekstu.

Podejście ukierunkowane na autentyczność, zaproponowane przez Mishan (2005), opiera się na wykorzystaniu w dydaktyce języków obcych tekstów autentycznych i zachowaniu cech autentyczności przez projektowanie zadań z uwzględnieniem podanych niżej wskazówek. Można je potraktować jako zbiór kryteriów pomocnych w procesie ewaluacji autentyczności zadań językowych, np. tych w podręcznikach, można je też wykorzystywać selektywnie w trakcie tworzenia zadań na podstawie materiałów autentycznych dostępnych nauczycielowi. Są to następujące kryteria:

- zgodność komunikacyjnego celu zadania z komunikacyjnym celem tekstu;
- dostosowanie zadania do tekstu;
- stosowna reakcja uczących się na tekst będąca rezultatem wykonania zadania;
- umieszczenie zadania na dwubiegowym kontinuum (komunikacja ogólna a komunikacja specjalistyczna), pozwalającym określić, do jakiego stopnia zaprojektowane zadanie odzwierciedla działania realizowane w autentycznym kontekście komunikacyjnym;
- aktywizacja aktualnej wiedzy uczących się w zakresie języka docelowego i wiedzy kulturowej w trakcie wykonania zadania;
- zaangażowanie uczących się w ukierunkowaną na cel komunikację w trakcie wykonania zadania (Mishan 2005:75-83).

Wybór stosownych materiałów autentycznych przeznaczonych do nauki języka specjalistycznego (JS) z reguły poprzedza gruntowna analiza potrzeb docelowych odbiorców kursu, w trakcie której zwraca się uwagę na zawartość materiałów, ich dostosowanie do zainteresowań uczących się, ich specyficznych potrzeb, poziomu biegłości językowej itd. Niezależnie od przytaczanych argumentów za i przeciw wykorzystaniu materiałów autentycznych w klasie językowej (zob. Swales 2009; Tomlinson 2003; Islam i Mares 2003; Belcher 2012), wydaje się, że dzięki rosnącej z dnia na dzień dostępności tych materiałów, ich wykorzystanie w dydaktyce JS stanowi obecnie praktykę dość powszechną. Wszzechobecny Internet zapewnia dostęp do gotowych plików wideo, audio, obrazów czy tekstów, które mogą być wykorzystane przez nauczycieli JS na potrzeby ich kursów.

### Śłuchanie w nauczaniu języka angielskiego do celów akademickich

Na pozór może się wydawać, że brak jest zasadniczych różnic między słuchaniem w języku angielskim do celów ogólnych a słuchaniem w języku angielskim do celów akademickich. W jednym i drugim przypadku zakłada się bowiem integrację procesów lokalnych lub oddolnych (dół-góra, ang. *bottom-up*) i globalnych lub odgórnych (góra-dół, ang. *top-down*). W tych pierwszych percepcja ukierunkowana jest na formę, a jej analiza prowadzi do dekodowania znaczenia. Dekodowanie jednostek niższego rzędu, tj. fonemów, i łączenie ich w jednostki znaczeniowe (słowa, frazy, zdania) prowadzi do konstruowania sensu komunikatu. Uruchamiane w trakcie słuchania ze zrozumieniem procesy odgórne wymagają m.in. aktywowania przed odbiorcą pewnych schematów znaczeniowych, tworzenia hipotez, ich testowania i/lub formułowania nowych w trakcie odbioru tekstu. Nie bez znaczenia wydaje się aktywowanie wiedzy uprzedniej, pozwalającej przewidzieć temat i kontekst interakcji oraz zapamiętań istotne szczegóły. Zrozumienie tekstu przeznaczonego do słuchania dodatkowo ułatwia znajomość typu tekstu (np. instrukcja wykonawcza), przedmiotu komunikatu (konkretny utwór muzyczny, np. *Triana* Albéniza), relacji między nadawcą i odbiorcą (nauczyciel-uczeń), kontekstu kulturowego (wiedza na temat muzyki hiszpańskiej). Procesy te uruchamiane są przez słuchającego w celu przypisania sensu jednostkom niższego rzędu i pozwalają odgadywać z kontekstu znaczenie nieznanych słów lub zwrotów.

Bardziej dogłębna analiza słuchania w języku angielskim do celów akademickich prowadzi do wniosków, że w tym typie słuchania należy wyróżnić także i inne elementy, biorąc pod uwagę wymagania różnych akademickich kontekstów komunikacyjnych i specyficznych rodzajów wiedzy w nich wymaganych oraz konkretne cele słuchania. Flowerdew (1994) zwraca uwagę na fakt, że słuchanie ze zrozumieniem w kontekście akademickim, a w szczególności słuchanie wykładów, wymaga dodatkowych umiejętności, m.in. sporządzania notatek, integrowania napływających wiadomości z informacjami z innych źródeł, np. podręczników, czy też rozpoznawania specyficznych sygnałów pojawiających się w dłuższych wypowiedziach, np. parafraza, podsumowanie, zmiana tematu itd.

Na te dodatkowe umiejętności zwracają uwagę Sawaki i Nissan (2007:12-13), analizujący trafność prognostyczną sekcji przeznaczonej do słuchania w *The Test of English as a Foreign Language Internet-based*

*Test* (TOEFL iBT). W zaprojektowanej ankiecie badacze wymieniają 17 rodzajów zadań w zakresie słuchania ze zrozumieniem w kontekście akademickim, m.in. rozumienie wykładów, a także innych wypowiedzi ustnych nauczycieli akademickich (np. tych informujących o wymaganiach dotyczących prowadzonego kursu i prac zaliczeniowych, o terminach oddania przydzielonych zadań) czy prezentacji innych studentów.

### Specyfika kursu języka angielskiego dla muzyków do celów akademickich

Sprawność rozumienia ze słuchu w języku angielskim wśród studentów na Uniwersytecie Muzycznym Fryderyka Chopina (UMFC) w Warszawie doskonalona jest w ramach kursu języka angielskiego przeznaczanego dla studiów magisterskich i prowadzonego przez dwa semestry (60 godzin). Jego adresatami są studenci wszystkich wydziałów uczelni – instrumentalisci, teoretycy muzyki, dyrygenci, kompozytorzy, śpiewacy, nauczyciele wychowania muzycznego oraz przyszli reżyserowie dźwięku, a więc grupa bardzo heterogeniczna, jeżeli weźmiemy pod uwagę docelowe sytuacje komunikacyjne, w jakich przyjdzie im funkcjonować w przyszłości.

Z uwagi na brak możliwości pogodzenia niejednorodnych potrzeb studentów UMFC, podstawę opracowania programu kursu stanowiły rezultaty analizy potrzeb przedstawione w propozycji kursu języka angielskiego dla instrumentalistów (Lesiak-Bielawska 2014). Zasadność takiego podejścia wynika z faktu, że każdy student UMFC – niezależnie od obranej specjalizacji – jest instrumentalistą grającym na co najmniej dwóch instrumentach. Nie bez znaczenia w tej kwestii jest także dostępność materiałów dydaktycznych o charakterze ogólnomuzycznym (Lesiak-Bielawska 2015), co umożliwiło realizację takiego właśnie programu nauczania.

Do wyodrębnionych w procesie analizy środowiska czynników uniemożliwiających zorganizowanie kilku specjalistycznych grup językowych należą ograniczenia finansowe, lokalowe, organizacyjne (brak możliwości zorganizowania dodatkowych grup językowych prowadzonych w pasmach czasowych przeznaczonych na języki obce), kadrowe (stała liczba wykładowców z wykształceniem filologicznym, którzy do tej pory prowadzili zajęcia z języka angielskiego do celów ogólnych). Biorąc pod uwagę konieczność zakończenia kursu egzaminem piśmennym na poziomie B2+, przyjęcie formuły jednolitego ogólnomuzycznego programu nauczania i jednego egzaminu dla wszystkich studentów wydawało się rozwiązaniem najwłaściwszym.

### Wykorzystanie materiałów językowych dostępnych w podręczniku przeznaczonym do nauczania języka angielskiego do celów akademickich i przygotowanych przez nauczycieli

Punkt wyjścia dla nauczania sprawności słuchania na UMFC stanowią materiały zawarte w podręczniku *Basic English for Musicians. Part One: Symbols of Musical Notation* (Lesiak-Bielawska 2015). Jego uzupełnienie stanowią przygotowane na potrzeby kursu materiały dodatkowe dotyczące wybranych zagadnień z zakresu teorii muzyki, form muzycznych, orkiestry symfonicznej i instrumentów muzycznych. Przeznaczone są dla bardzo niejednorodnego zawodowo środowiska muzyków i ukierunkowane są na słownictwo fachowe oraz niezbędne w kontaktach zagranicznych działania językowe obejmujące recepcję (czytanie, słuchanie), produkcję językową (głównie mówienie) oraz wybrane działania mediacyjne (elementy tłumaczenia).

Zawarte w podręczniku i tekstach uzupełniających materiały do słuchania wprowadzają terminologię fachową i sprawdzają zrozumienie materiału dźwiękowego, z wykorzystaniem technik zaczerpniętych z dydaktyki ogólnej, takich jak: uzupełnianie luk, wybór jednej spośród kilku możliwych odpowiedzi, zaznaczenie wypowiedzi prawdziwej lub fałszywej, odpowiedzi na pytania. W sekcji powtórzeniowej zawarte są materiały przeznaczone do słuchania: fragmenty partytur wybranych utworów, np. *Triany* Albéniza. Przed słuchaniem właściwym zadaniem studentów polega na analizie fragmentu partytury przez omówienie metrum utworu, tonacji, tempa, dynamiki, przeważających wartości rytmicznych dla prawej i lewej ręki itd., jak również wskazanie na ewentualne problemy wykonawcze oraz zasugerowanie sposobów poradzenia sobie z nimi podczas ćwiczeń. Po zaktywizowaniu występujących w słuchaniu elementów leksykalnych studenci przystępują do wysłuchania materiału dźwiękowego. W trakcie tego słuchania nauczyciel muzyki omawia najważniejsze zagadnienia związane z wykonaniem utworu, a zadaniem studentów jest oznaczenie dotyczących słuchania stwierdzeń jako prawdziwe lub fałszywe oraz korekta występujących w nich błędów.

Flowerdew i Miller (1997) sugerują, aby w kontekście akademickim ukierunkowane na sprawność słuchania materiały językowe dostępne w podręcznikach czy też przygotowane przez nauczycieli spreparowane teksty przeznaczone dla docelowych grup uczących się uzupełniać autentycznymi wykładami, co pomoże uczącym się rozwinąć i udoskonalić strategie globalne oraz pozwoli zintegrować słuchanie z innymi sprawnościami. Na uwagę



zasługują także autentyczne materiały przeznaczone do słuchania powiązane z sytuacjami komunikacyjnymi typowymi dla danej grupy docelowych odbiorców kursu.

### Wykorzystanie dodatkowych materiałów autentycznych w rozwijaniu sprawności słuchania ze zrozumieniem na UMFC

Materiały zawarte we wspomnianym wyżej podręczniku oraz teksty uzupełniające stworzone na potrzeby kursu stanowią punkt wyjścia do ćwiczenia słuchania ze zrozumieniem, wykorzystującego cykl wykładów zatytułowanych *Listening to Music*, które są dostępne na stronie Uniwersytetu Yale oraz instrukcje wykonawcze – na stronach YouTube. Wybór uzupełniających materiałów autentycznych do słuchania jest wynikiem analizy docelowych sytuacji komunikacyjnych w środowisku akademickim (zob. Sawaki i Nissan 2007). Jej rezultaty wskazują, że do kluczowych sytuacji komunikacyjnych, z którymi studenci uczelni będą musieli się zmierzyć podczas studiów za granicą, należą:

- omówienie przez wykładowcę wymagań prowadzonego kursu, prac zaliczeniowych, terminów oddania prac semestralnych;
  - wykłady dotyczące konkretnych zagadnień.
- Jednocześnie, biorąc pod uwagę specyfikę uczelni muzycznych, należy także uwzględnić dodatkową sytuację komunikacyjną:
- instrukcje wykonawcze wybranych utworów muzycznych na różne instrumenty – strunowe, dęte, perkusyjne (zob. Lesiak-Bielawska 2014).

Kurs *Listening to Music* należy do najbardziej podstawowych kursów z zakresu muzyki dostępnych online i – o ile mi wiadomo – jest jedynym kursem internetowym, przedstawiającym rozległą gamę zagadnień powiązanych ze słuchaniem muzyki pod kątem obowiązujących w muzyce klasycznej paradygmatów, takich jak rytm, melodia, forma itd. Nie jest on przeznaczony dla zawodowych muzyków. Jego adresatami są m.in. absolwenci amerykańskich szkół średnich, którzy w trakcie obowiązkowej edukacji muzycznej nabyli pewne praktyczne umiejętności, np. opanowali grę na instrumencie muzycznym, ale nie dysponują wiedzą teoretyczną umożliwiającą im pełniejsze rozumienie muzyki (Kertz-Welzel 2008). Kurs ten wydaje się bardzo przydatny na UMFC i jest stosowany w celu wprowadzenia nowych lub utrwalenia omówionych już zagadnień, m.in. leksykalnych. Jednocześnie wybór odpowiednich fragmentów wykładów pozwala studentom doskonalić globalne strategie słuchania, takie jak wykorzystanie wiedzy uprzedniej, wskazówek kontekstowych, zgadywanie, przewidywanie itd.,

integrować globalne i lokalne strategie słuchania oraz powiązać sprawność słuchania z pisaniem czy mówieniem. Kurs składa się z 23 wykładów, podzielonych na mniejsze jednostki tematyczne, co umożliwi wybór stosownego uzupełniającego fragmentu do słuchania, powiązane go z aktualnie omawianymi na zajęciach zagadnieniami.

Doskonaląc sprawność słuchania w języku angielskim w odniesieniu do pierwszej sytuacji komunikacyjnej, na UMFC wykorzystywany jest wykład 1. – część 3: *Course Requirements and Pedagogy*. Jeśli chodzi o dostępne na stronie uniwersytetu wykłady dotyczące aktualnie omawianych zagadnień (druga sytuacja komunikacyjna), po wprowadzeniu np. podstawowych pojęć powiązanych z muzyką – rytm, częstotliwość dźwięku, faktura, skala, wartości rytmiczne nut – stosownym wyborem wydaje się wykład 5. w postaci odpowiedniego fragmentu, np. z części 2: *The Development of Notes and Scales*. Natomiast autentyczny materiał dźwiękowy powiązany z konkretnymi zagadnieniami z zakresu instrumentoznawstwa może być wybrany ze odpowiednich fragmentów wykładu 2., np. jego części 3: *Introduction to the French Horn and Partial*s.

Nieodłącznym elementem programu kursu w zakresie słuchania ze zrozumieniem są instrukcje wykonawcze dostępne na stronach YouTube (trzecia sytuacja komunikacyjna), np. instrukcje dotyczące wykonania trudniejszych partii wybranych utworów na instrumenty należące do trzech grup:

- na skrzypce,
- na flet,
- na perkusję.

Podane adresy stron internetowych zawierających instrukcje wykonawcze konkretnych utworów na określone instrumenty muzyczne stanowią jedynie przykłady. Ich wybór w kolejnych edycjach kursu jest uzależniony od instrumentów muzycznych najliczniej reprezentowanych w danej grupie studenckiej.

W celu sprawdzenia zrozumienia autentycznych materiałów do słuchania stosowane są omówione ćwiczenia zaczerpnięte z dydaktyki ogólnej, jak również ćwiczenia ukierunkowane na zadania wymagane od studenta w autentycznym kontekście akademickim, np. sporządzanie notatek z wykładu (podczas pierwszego słuchania fragmentu wykładu studenci koncentrują się na głównych zagadnieniach omawianych przez wykładowcę, a podczas drugiego słuchania – na konkretnych informacjach w ramach każdego zagadnienia) itd. Na szczególną uwagę zasługują ćwiczenia pozwalające zintegrować słuchanie z innymi sprawnościami, głównie pisaniem i mówieniem: studenci, słuchając wykładu, uzupełniają niedokończone zdania, zawierające najważniejsze

informacje przedstawione przez wykładowcę czy tworzą w formie pisemnej ogólny zarys zagadnień przedstawionych przez wykładowcę i na tej podstawie przygotowują ustne lub pisemne streszczenie wykładu; studenci mogą być też proszeni o wyrażenie opinii lub komentarza na temat fragmentu wykładu czy o zadawanie pytań na tematy z nim powiązane itd.

Z uwagi na zróżnicowany poziom opanowania języka angielskiego przez studentów UMFC, co dotyczy zwłaszcza studentów zagranicznych, np. Chińczyków czy Koreańczyków, i pojawiające się problemy w zakresie słuchania ze zrozumieniem, rozwój tej sprawności jest dodatkowo wspierany przez zwrócenie uwagi na:

- cechy autentycznego języka mówionego, np. falstarty, redundancje, frazy intonacyjne (ang. *tone groups*) zakończone pauzami zamiast pełnych zdań czy mniej ustrukturyzowaną składnię itd.;
- mowę ciała wykładowców;
- strategie interpersonalne stosowane przez wykładowców, aby wczuć się w sytuację odbiorcy czy sprawdzić zrozumienie wykładu;
- zastosowanie metadykursu i jednego z jego najważniejszych przejawów – *znakowania drogi*, czyli sygnalizowania lub wskazywania wprost organizacji (struktury) tekstu przez zastosowanie odpowiednich zwrotów, np. *jak już powiedziałem/am, za chwilę omówimy, podsumowując*;
- wykorzystanie przez wykładowców pytań retorycznych (Flowerdew i Miller 1997);
- styl nauczania – np. w Stanach Zjednoczonych można zaobserwować mniej formalny i bardziej interaktywny styl nauczania w kontekstach akademickich niż w Polsce czy innych krajach (Ferris i Tagg 1996).

### Podsumowanie

Punktem wyjścia do opracowania programu nauczania języka specjalistycznego jest analiza potrzeb odbiorców kursu, której istotny element stanowi określenie docelowych sytuacji komunikacyjnych, w jakich słuchacze będą funkcjonować. Wyniki tej analizy często ukierunkowują planowany kurs na wąską specjalizację uczących się. Niemniej jednak, ostateczny zarys programu nauczania zależy także od wyodrębnionych w trakcie tej analizy cech środowiska, w którym ma być zorganizowany dany kurs. Te właśnie zmienne mogą zwykle znacząco ograniczyć możliwości dostępne nauczycielom przystępującym do projektowania specjalistycznego kursu językowego (Robinson 1991; Hutchinson i Waters 2010).

Jak wspomniałam wyżej, czynniki te wpłynęły istotnie na kształt kursu przeznaczonego dla studentów

UMFC. Opracowany program kursu nie uwzględnia zatem wąsko rozumianych specjalizacji studiów (np. kompozycja, rytmika, śpiew operowy itd.) i związanych z nimi odmiennych potrzeb komunikacyjnych uczących się. W omawianym kursie skoncentrowano się na tym, co wspólne dla wszystkich muzyków.

Po opracowaniu programu nauczania kolejnym zadaniem stojącym przed nauczycielem jest zapewnienie studentom materiałów dydaktycznych – ich wybór, adaptacja oraz uzupełnianie w zależności od potrzeb docelowych grup odbiorców, charakteru prowadzonego kursu czy wyników prowadzonej na bieżąco analizy potrzeb. Przygotowując studentów do słuchania ze zrozumieniem i wykorzystując w tym procesie materiały autentyczne, m.in. cykl wykładów czy instrukcje wykonawcze, nauczyciel musi pamiętać np. o uświadamianiu uczącym się różnic między wykładem wygłaszanym a zapisaną wersją wykładu (ang. *scripted lecture*). Nauczyciel powinien nie tylko dążyć do zapewnienia materiałów autentycznych, ale także do ich wykorzystania zgodnie z wymaganiami docelowych sytuacji komunikacyjnych. Uczący się zatem powinni słuchać wykładów wygłaszanych w normalnym tempie i ćwiczyć ich rozumienie w czasie rzeczywistym.

### BIBLIOGRAFIA

- Belcher, D. (2012) What ESP Is and Can Be: An Introduction. W: D.D. Belcher (red.) *English for Specific Purposes in Theory and Practice*, 1-20. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Bocanegra-Valle, A. (2010) Evaluating and Designing Materials for ESP Classroom. W: M. Ruiz-Garrido, J. Palmer-Silveira, I. Fortanet-Gomez (red.) *English for Professional and Academic Purposes*, 141-65. Amsterdam: Rodopi.
- Ferris, D., Tagg, T. (1996) Academic Listening/Speaking Tasks for ESL Students: Problems, Suggestions, and Implications. W: *TESOL Quarterly*, nr 30, 297-320.
- Flowerdew, J. (1994) Research of Relevance to Second Language Lecture Comprehension – an Overview. W: J. Flowerdew (red.) *Academic Listening: Research Perspective*, 7-30. Cambridge: Cambridge University Press.
- Flowerdew, J., Miller, L. (1997) The Teaching of Academic Listening Comprehension and the Question of Authenticity. W: *English for Specific Purposes*, nr 16, 27-46.
- Hutchinson, T., Waters, A. (2010) *English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Islam, C., Mares, C. (2003) Adapting Classroom Materials. W: B. Tomlinson (red.) *Developing Materials for Language Teaching*, 72-100. London: Continuum.

- Jordan, R.R. (1997) *English for Academic Purposes. A Guide and Resource Book for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kertz-Welzel, A. (2008) *The Implementation of the National Standards for Music Education in American Schools*, 115-124 [online] [dostęp 26.09.2016] <<http://www.zfkm.org/sonder08-kertzwelzel.pdf>>.
- Lesiak-Bielawska, E.D. (2014) English for Instrumentalists – Designing and Evaluating an ESP Course. W: *ESP World*, nr 43 [online] [dostęp 26.09.2016] <[http://www.esp-world.info/Articles\\_43/Lesiak-Bielawska.pdf](http://www.esp-world.info/Articles_43/Lesiak-Bielawska.pdf)>.
- Lesiak-Bielawska, E.D. (2015) *Basic English for Musicians. Part One: Symbols of Musical Notation*. Warszawa: Uniwersytet Muzyczny Fryderyka Chopina.
- Mishan, F. (2005) *Designing Authenticity into Language Learning Materials*. Bristol: Intellect.
- Robinson, P.C. (1991) *ESP Today: A Practitioner's Guide*. Hemel Hempsted: Prentice Hall International.
- Sawaki, Y., Nissan, S. (2007) *Criterion-Related Validity of the TOEFL iBT Listening Section* TOEFL iBT. Report, nr iBT-08. Princeton, NJ: ETS. [online] [dostęp 26.09.2016] <<https://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-09-02.pdf>>.
- Swales, J.M. (2009) When There Is No Perfect Text: Approaches to EAP Practitioner's Dilemma. W: *Journal of English for Academic Purposes* 8, 5-13.
- Tomlinson, B. (2003) Introduction: Are Materials Developing? W: B. Tomlinson (red.) *Developing Materials for Language Teaching*, 1-12. London: Continuum.
- Widdowson, H. (1979) The Description of Scientific Language. W: H. Widdowson *Explorations in Applied Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. (1998) Context, Community and Authentic Language. W: *TESOL Quarterly* nr 32, 705-16.

**DR ELŻBIETA DANUTA LESIAK-BIELAWSKA** Absolwentka Instytutu Anglistyki UW i ILS UW. Nauczaniem języka specjalistycznego zajmuje się od 20 lat. Jest autorką monografii, podręczników i licznych artykułów poświęconych różnicom indywidualnym, nauczaniu języka specjalistycznego i zastosowaniu formuły *blended learning* w dydaktyce języków obcych.

# Językowa strona mobilności programu Erasmus+

DOROTA RYTWIŃSKA

W artykule przedstawiono wybrane aspekty wpływu programu Erasmus+ na znajomość języków obcych przez studentów. Zaprezentowane dane pochodzą z indywidualnych raportów studentów oraz z platformy Online Linguistic Support (OLS) – narzędzia Komisji Europejskiej, mającego badać i wspierać rozwój kompetencji językowych stypendystów programu.

W niniejszym artykule przedstawiono wybrane dane wynikające z analizy 10 309 raportów z wyjazdów na studia oraz 1779 raportów z wyjazdów na praktyki (wszystkie dane za rok akademicki 2015/16). Dane z raportów indywidualnych stypendystów zostały pobrane w styczniu br. z narzędzia sprawozdawczości programu Erasmus+. Natomiast dane z OLS zostały udostępnione przez administratora systemu i obejmują okres od października 2014 do grudnia 2016 r.

## Język obcy jako kryterium kwalifikacji na wyjazd

Każdy kandydat ubiegający się o wyjazd na stypendium E+ musi spełnić wymagania ustanowione na poziomie ogólnoeuropejskim, a także te określone przez uczelnię wysyłającą. Jednym z podstawowych kryteriów jest odpowiedni poziom znajomości języka obcego, w jakim będzie prowadzone kształcenie w uczelni zagranicznej lub w jakim będzie realizowana praktyka. Wymagany stopień biegłości językowej stypendysty jest uzgadniany między instytucjami partnerskimi. W przypadku uczelni minimalne wymagania językowe są zawsze zapisane w umowie dwustronnej, natomiast w sytuacji, kiedy partnerem mobilności jest przedsiębiorstwo, to zwykle ono ma głos decydujący i określa pożądaną znajomość języka obcego.

Poziom znajomości języka obcego wymagany „na wejściu” jest przedstawiony w uczelnianych zasadach kwalifikacji na wyjazd stypendialny, a następnie w umowie finansowej, którą student podpisuje z uczelnią macierzystą. Jest to o tyle istotne, że student od początku udziału w procesie kwalifikacji, a w zasadzie – już przed jego

rozpoczęciem, musi wiedzieć, jakie standardy językowe go obowiązują i z czego będzie rozliczany.

## Znajomość języka jako motywacja do wyjazdu

Wymagania formalne to podstawa, a oprócz nich jest nastawienie studentów, którzy w raportach indywidualnych wskazywali, że jednym z głównych czynników motywujących ich do wyjazdu na stypendium było *nauczenie się lub polepszenie znajomości języka obcego* (pozostałe to m.in.: *mieszkanie w innym kraju i poznanie nowych osób, zwiększenie szansy na zatrudnienie, poznanie innych programów nauczania*; najrzadziej wskazywany był *rozwój kompetencji miękkich*). Został on wybrany przez około 75 proc. stypendystów jako jedna z ważniejszych przesłanek do wyjazdu na stypendium. Różnice w motywacji studentów, którzy wyjechali na studia, oraz tych, którzy wyjechali na praktykę, są minimalne. Jedynie *udział w zajęciach/praca w języku obcym* – częściej był wybierany przez osoby kontynuujące kształcenie na studiach niż praktykantów, ale wynika to ze specyfiki tych wyjazdów.

Nie jest zaskoczeniem, że na pytanie: *Czy podczas pobytu na stypendium poprawiłeś swoją znajomość języka obcego?* twierdząco odpowiedziało prawie 84 proc. badanych studentów. Jednocześnie, około 13 proc. z danej grupy stypendystów oceniło, że ich poziom znajomości języka nie zmienił się, uzasadniając, że wcześniej biegle znali język obcy. Ponadto, około 3 proc. respondentów stwierdziło, że nie odnotowało wzrostu kompetencji językowych (bez dalszej analizy takiego stanu rzeczy). Rozważając ten aspekt w podziale na typy uczelni, według kryteriów stosowanych w POL-onie<sup>1</sup> oraz biorąc pod

uwagę nie wartości bezwzględne, ale stosunek odpowiedzi „tak” do liczby wyjazdów, rozwój umiejętności językowych najliczniej (100 proc.) potwierdziła grupa studentów z uczelni z sektora służb państwowych. Należy jednak podkreślić, że odsetek odpowiedzi pozytywnych dla innych typów uczelni wynosi powyżej 80 proc., z wyjątkiem uczelni ekonomicznych (około 79 proc.) i instytutów Polskiej Akademii Nauk (około 71 proc.).

W raporcie zadano również pytanie: *Czy podczas pobytu na stypendium poprawiłeś stopień znajomości innych języków obcych?*. Różnice w odpowiedziach między studentami, którzy wyjechali na studia, a tymi, którzy wyjechali na praktykę, są nieduże. Poprawę znajomości języków obcych innych niż główny język kształcenia lub środowiska pracy za granicą deklarowało prawie 66 proc. stypendystów w ramach studiów (w roku 2014/15 około 61 proc.) i niemal 74 proc. stypendystów w ramach praktyk (w roku 2014/15 – 72 proc.). Może to wynikać z większej dynamiki wzrostu znajomości języka obcego u studentów, którzy wyjechali na studia, albo z faktu, że studenci wyjeżdżający na praktykę „na wejściu” znali język lepiej i dlatego postęp w tym zakresie jest mniejszy.

### Przygotowanie językowe przed wyjazdem

Ciekawych informacji dostarczają odpowiedzi na pytanie, czy studenci w ogóle korzystali z przygotowania językowego przed wyjazdem, a jeżeli tak, to w jakim zakresie. Twierdząco na pytanie odpowiedziało niespełna 43 proc. uczestników mobilności, w tym około 43 proc. studentów wyjeżdżających na studia i około 35 proc. wyjeżdżających na praktykę. Być może tę różnicę można wyjaśnić tym, że studenci wyjeżdżający na praktykę język znali na tyle dobrze, czy też lepiej od osób wyjeżdżających na studia, że nie potrzebowali dodatkowego wsparcia. Jeśli porównać ten wynik z odpowiedziami studentów z roku akademickiego 2014/15, to odnotowujemy wzrost o osiem punktów procentowych – skorzystanie ze wsparcia językowego zadeklarowało wówczas około 36 proc. uczestników.

Odpowiedzi stypendystów na pytanie: *Dlaczego nie skorzystałeś ze wsparcia w zakresie przygotowania językowego?* mogą cieszyć, a zarazem zaskakiwać. Około 49 proc. respondentów podało, że *nie było mi potrzebne* (w roku 2014/15 około 46 proc.). Taki wynik może świadczyć o dobrej znajomości języka lub samoocenie. Inne powody to m.in.: *nie ubiegałem się o nie* (około 22 proc.), *uczelnia macierzysta/przyjmująca mi go nie zapewniła* (około 11 proc.). Za ciekawostkę należałoby uznać odpowiedź *nie miałem czasu* – wskazała ją prawie 13 proc. studentów (rok wcześniej – 10 proc.).

### Testy językowe OLS

Powyższe wnioski są oparte na doświadczeniach i odczuciach studentów, którymi zwykle dzielili się oni „na gorąco” tuż po zakończeniu pobytu na stypendium. Z natury rzeczy mogą być one zabarwione emocjonalnie, co w żadnym wypadku nie deprecjonuje ich wartości. Głębsza analiza indywidualnych raportów studentów, obejmująca więcej zagadnień (nie tylko językowych) oraz prezentująca zmiany na przestrzeni lat zostanie przeprowadzona jeszcze w tym roku, a wnioski z niej płynące będą dostępne na stronie internetowej narodowej agencji programu Erasmus+.

Przejdźmy teraz do danych udostępnionych przez administratora systemu OLS. Można założyć, że są one bardziej obiektywne, bo aktywność i osiągnięcia wszystkich studentów są mierzone w identyczny sposób. Począwszy od roku 2015/16, każdy student wyjeżdżający na stypendium Erasmus+ ma obowiązek wypełnić dwa testy językowe (przed rozpoczęciem i na zakończenie mobilności), a jeśli jest zainteresowany – może wziąć udział w kursie językowym online. Dotychczas testy językowe wykonało prawie 31,5 tys. studentów z uczelni polskich, natomiast w kursach online uczestniczyło prawie 13 tys. stypendystów z polskich szkół wyższych. Okres zwiększonej aktywności wykorzystania licencji na testy i na kurs przypada na czas bezpośrednio poprzedzający rozpoczęcie semestru.

Aktualnie w OLS dostępne są testy z 12 języków (w tym od połowy 2016 r. również z języka polskiego). Planuje się, że docelowo OLS obejmie wszystkie języki oficjalne UE. Zdecydowana większość testów i kursów, zarówno w skali Europy, jak i wśród studentów polskich uczelni, przeprowadzona została z języka angielskiego (to odpowiednio około 66 proc. i 72 proc.). Test składa się z 70 pytań. Jego wypełnienie zajmuje około 40 minut. Po wykonaniu pierwszego testu student uzyskuje wynik w formie graficznej z opisem umiejętności częściowych. Opisy biegłości językowej zostały stworzone na podstawie *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*. Przykładowa charakterystyka wyniku podsumowującego rozumienie słuchania dla poziomu B2 wygląda następująco: *You can understand the majority of TV and radio news programmes as well as films and documentaries in standard speech. You can follow most general, clearly articulated exchanges between native speakers, even with some background interference*. Z kolei ocena rozumienia tekstu pisanego na poziomie A1 może być następująca: *You can understand familiar names, words and very simple sentences, for example on notices and posters in catalogues*.

Najczęściej osiągniany wynik z pierwszego testu językowego w przypadku studentów uczelni polskich, posługujących się językiem angielskim, to poziom B2

(28 proc. zdających), potem w kolejności – C1: 25 proc. B1: 22 proc., C2: 15 proc., A2: 8 proc., A1: 2 proc, przy czym należy przyjąć, że te najniższe wyniki dotyczą studentów, którzy na stypendium posługiwali się językiem innym niż angielski. Drugim językiem ocenianym w OLS jest niemiecki. W liczbach bezwzględnych dysproporcja

między liczbami użytkowników tych dwóch języków jest ogromna. Poziom znajomości języka angielskiego sprawdziło prawie 22 tys. użytkowników OLS, niemieckiego – niespełna 2,9 tys. Co ciekawe, osoby, które korzystały z licencji w języku niemieckim, w pierwszym teście językowym uzyskiwały średni wynik na poziomie C1 (prawie

TABELA 1. Wyniki badania poziomu biegłości językowej z pierwszego testu OLS z wybranych języków obcych, uzyskane przez studentów polskich uczelni

JĘZYK	A1	A2	B1	B2	C1	C2	SUMA PIERWSZYCH TESTÓW JĘZYKOWYCH
niemiecki	8,60%	13,00%	18,20%	22,90%	25,70%	11,60%	2 892
angielski	2,00%	8,30%	22,30%	28,00%	24,50%	15,00%	21 994
hiszpański	20,30%	17,30%	18,00%	15,00%	16,90%	12,50%	2 804
francuski	9,30%	13,10%	21,50%	21,10%	23,90%	11,10%	1 471
włoski	19,80%	16,20%	14,60%	13,70%	19,30%	16,30%	1 701
inne	27,44%	6,87%	14,17%	20,54%	20,60%	10,39%	399
	1906	3183	6548	7846	7333	4445	31 261

TABELA 2. Porównanie wyników poziomu biegłości językowej z pierwszego (LA1) i drugiego (LA2) testu OLS z wybranych języków obcych, uzyskanych przez studentów polskich uczelni

JĘZYK	A1	A2	B1	B2	C1	C2	A2 I NIŻSZY	B1 I NIŻSZY	B2 I WYŻSZY
łącznie wszystkie języki LA1	4,40%	10,50%	22,00%	26,00%	24,90%	12,40%	14,80%	36,80%	63,20%
łącznie wszystkie języki LA2	2,40%	8,00%	18,90%	25,40%	29,20%	16,10%	10,40%	29,30%	70,70%
niemiecki LA1	7,40%	13,00%	19,50%	24,00%	26,80%	9,40%	20,40%	39,90%	60,10%
niemiecki LA2	3,90%	7,90%	15,10%	21,50%	36,80%	14,80%	11,80%	26,90%	73,10%
angielski LA1	2,00%	8,40%	22,80%	28,50%	25,40%	13,00%	10,30%	33,10%	66,90%
angielski LA2	1,60%	6,90%	20,00%	27,20%	28,20%	16,10%	8,60%	28,50%	71,50%
hiszpański LA1	13,40%	18,80%	19,50%	16,20%	20,50%	11,70%	32,20%	51,70%	48,30%
hiszpański LA2	4,70%	12,80%	18,00%	20,80%	26,40%	17,50%	17,40%	35,40%	64,60%
francuski LA1	7,30%	16,80%	26,10%	19,70%	21,80%	8,20%	24,10%	50,20%	49,80%
francuski LA2	3,10%	10,60%	16,10%	22,40%	35,20%	12,60%	13,70%	29,80%	70,20%
włoski LA1	15,50%	18,30%	15,00%	14,40%	23,10%	13,70%	33,70%	48,70%	51,30%
włoski LA2	5,70%	13,20%	15,70%	15,10%	30,20%	20,10%	18,90%	34,60%	65,40%

26 proc. zdających). Trzecim językiem, co do liczby wykorzystanych licencji, jest hiszpański, z gronem użytkowników bliskim grupie niemieckojęzycznej. Jednakże najczęstszy wynik uzyskiwany w pierwszym teście dla języka hiszpańskiego to A1 (około 20 proc. zdających).

Na zakończenie pobytu na stypendium student wypełnia drugi test biegłości językowej. Rezultat tego testu odzwierciedla postęp, zastój lub regres w nauce danego języka. W kontekście krajowym, tj. odnoszącym się do studentów wszystkich uczelni polskich i dla wszystkich języków dostępnych w OLS, na każdym poziomie znajomości języka (od A1 do C2) widoczny jest przyrost kompetencji językowych. Liczebność grupy, która w pierwszym teście uzyskała wynik na poziomie B2 lub niższym wynosiła około 63 proc. ogółu studentów, podczas gdy po drugim teście liczba użytkowników z rezultatem B2 wzrosła do prawie 71 proc. (był to wynik lepszy od uśrednionego dla studentów wszystkich uczelni europejskich, wynoszącego odpowiednio około 61 proc. i około 69 proc.). Podobny przyrost kompetencji został zaobserwowany dla innych poziomów biegłości językowej. W odniesieniu do wybranych języków różnice dla poziomu B2 lub niższego między wynikami z pierwszego a rezultatami z drugiego testu wynoszą od kilku do kilkudziesięciu punktów procentowych: np. dla języka angielskiego to 4,6 (wykorzystano ponad 15,5 tysiąca licencji), francuskiego 20,4 (prawie 1 tysiąc licencji), a dla szwedzkiego 33,4 (jedynie 5 licencji). Ewenementem jest sytuacja, w której w drugim teście językowym student uzyskuje wynik gorszy od rezultatu z pierwszej samooceny. Dlaczego tak się dzieje? Wydaje się, że częściowo jest to skutek wypełniania testu „metodą strzelania” – czyli wybór odpowiedzi przypadkowych, bez podjęcia próby udzielenia odpowiedzi poprawnej.

### Kursy językowe OLS

OLS oferuje także możliwość udziału w kursie językowym online. W odróżnieniu od testów uczestnictwo w kursie nie jest obowiązkowe. Kursy są adresowane do osób rzeczywiście zainteresowanych skorzystaniem z takiej formy kształcenia. Zasoby i nieograniczony czasowo dostęp do platformy umożliwiają studentom stworzenie indywidualnej ścieżki kształcenia, np. korzystanie z wybranych modułów, m.in. z zakresu słownictwa, gramatyki, słuchania, czytania, itd., a także udział w nauczaniu w czasie rzeczywistym (ang. *live coaching*), obejmujący kursy tematyczne w klasie (ang. *classroom themed courses – MOOC model*) oraz zajęcia w małych grupach (ang. *tutoring sessions*).

Uczestnicy kursu mają również możliwość porozumiewania się z prowadzącymi i innymi użytkownikami platformy za pośrednictwem forum.

Z kursów językowych w OLS skorzystało dotychczas blisko 13 tys. studentów z uczelni polskich. W porównaniu ze statystykami odnoszącymi się do wyników z testów językowych, dane dotyczące udziału stypendystów w kursach językowych świadczą o nikłym stopniu spożytkowania potencjału tego narzędzia. Niewykorzystanie możliwości wzięcia udziału w kursie jest, niestety, straconą, zaprzepieczoną szansą. Skąd taki wniosek? Uśredniony wynik dla kursów z wszystkich dostępnych języków mówi o tym, że około 42 proc. studentów uczelni poświęciło na udział w kursie od 1 do 10 godzin podczas całego okresu pobytu na stypendium. Druga pod względem liczebności (prawie 40 proc.) jest grupa osób, która na kurs przeznaczyła mniej niż godzinę, co w praktyce może oznaczać, że student jedynie zalogował się do systemu i ewentualnie zrobił kilka ćwiczeń. Studenti, którzy korzystali z zasobów OLS od 10 do 30 godzin, stanowią niespełna 12 proc. ogółu tych, którzy byli uczestnikami kursów. W tym ostatnim gronie najliczniejsi procentowo są stypendyści, którzy uczyli się języka hiszpańskiego i francuskiego. Są to i tak wyniki lepsze od uśrednionych dla wszystkich studentów europejskich, wśród których niespełna 32 proc. poświęciło na udział w kursie od 1 do 10 godzin (wynik o 10 punktów procentowych gorszy niż dla studentów polskich uczelni), około 52 proc. przeznaczyło mniej niż 1 godzinę (12 punktów różnicy) i nieco ponad 6 proc. – od 10 do 30 godzin (6 punktów różnicy).

Podsumowując: mimo dobrych rezultatów w testach warto zachęcać studentów do licznego i intensywniejszego uczestnictwa w kursach OLS – są nieodpłatne i wystarczy mieć jedynie tablet lub inne urządzenie multimedialne z dostępem do Internetu. Być może jest to zadanie dla lektorów prowadzących zajęcia językowe na uczelniach: utrzymać zapał i systematyczność studentów w nauce języka, przekonać do korzyści płynących z przygotowania językowego do wyjazdu, pokazać plusek skutecznego udziału w kursie. Wydaje się, że wówczas wyniki, a przede wszystkim znajomość języka przez studentów byłyby jeszcze lepsze.

**DOROTA RYTWIŃSKA** Koordynatorka zespołu mobilności w programie Erasmus+ w sektorze szkolnictwa wyższego realizującego umowy z polskimi uczelniami w zakresie wyjazdów stypendialnych studentów i pracowników. Związana z Fundacją Rozwoju Systemu Edukacji od kilkunastu lat. Absolwentka Ośrodka Studiów Amerykańskich Uniwersytetu Warszawskiego.

1 POL-on jest to zintegrowany system informacji o nauce i szkolnictwie wyższym, który wspiera pracę Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz Głównego Urzędu Statystycznego i Centralnej Komisji do spraw Stopni i Tytułów. Szczegółowe informacje o systemie są opublikowane na stronie internetowej: <https://polon.nauka.gov.pl>.

# Abstracts

MIROŚLAW PAWLAK

## **Learning Strategies in Foreign Language Grammar Teaching**

The effectiveness of grammar instruction depends not only on the techniques and procedures used by teachers during foreign language classes but also on learners' ability to employ the right strategies in learning and using this target language subsystem. Such strategies should, on the one hand, facilitate the understanding of grammar rules and their application in controlled exercises, and, on the other, aid their accurate, meaningful and appropriate use in more or less spontaneous communication. The paper discusses key issues in teaching foreign language grammar, presents a classification of grammar learning strategies and proposes a set of tentative principles that should be taken into account when providing training in the use of such strategic devices.

ANNA MYSTKOWSKA-WIERTELAK

## **Foreign Language Grammar Teaching Based on Reception-Based and Production-Oriented Techniques**

The place of grammar in instructed language acquisition has long been debated among theorists, researchers and methodologists. Nowadays, no one questions the beneficial effects that instruction targeting this language subsystem can have for linguistic development; however, the controversy still remains over numerous aspects of grammar teaching, including the choice between reception-based and production-oriented techniques. The article is an attempt at a brief presentation of the underlying theoretical background as well as examples of meaning-oriented tasks that can be applied to teach formal aspects of language.

ALEKSANDRA WACH

## **Bilingual Techniques in Foreign Language Grammar Teaching**

Although the use of learners' L1 in L2 teaching is still a controversial issue, contemporary foreign language didactics largely acknowledges its usefulness as a means for focusing learners' attention on L2 syntactic specificity, as a point of reference in understanding the form-meaning connections, and as a tool for enhancing learners' confidence in learning L2 grammar. Therefore, the application of bilingual grammar teaching techniques, selected examples of which are given in the article, seems to be an adequate option for presenting L2 structures and practicing them in semi-communicative contexts in a foreign language classroom.

MONIKA JANICKA

## **Language Awareness and Developing It in Language Learning and Teaching**

The understanding of language awareness as a part of grammar competence has changed due to the dominant paradigms explaining the processes of foreign language learning. Whereas the behaviourist theories underestimate the role of awareness by learning and treat this as harmful and generating language errors, the cognitive-constructive approaches recourse to the language awareness as a support in enhancing the efficiency of achieving language competence. The present paper focuses on the role of language awareness in the process of teaching and learning foreign languages and presents the possibilities of developing them in the language classroom.



MICHALINA KNYŚ

**On the Advantages, Difficulties and Necessity of Inductive Grammar Teaching – A Case of Polish as a Foreign Language**

Since *Common European Framework of Reference for Languages* was published in 2001, the position of grammar in modern approaches to language learning has generated a heated debate. Although most researchers admit the importance of grammar instruction, there is no definitive agreement concerning the best method of grammar teaching (inductive or deductive) and the mode of relating it to the task-based approach. The aim of this paper is to discuss the role of inductive grammar instruction in the action-oriented approach to learning and teaching Polish as a foreign language. The article presents both advantages and difficulties of the inductive teaching method and proposes a lesson unit that combines it with the action-oriented approach.

KATARZYNA KWAPISZ-OSADNIK

**Visualized Grammar for Facilitation of Foreign Language Teaching**

The aim of this article is to present a teaching project *Visualized Grammar* and to suggest how to use two grammatical categories (French *conditionnel* and the Italian preposition *da*) in the teaching process. The project is based on the main principles of cognitive linguistics, particularly on the process of imagery as proposed by Langacker and on neuropsychological researches relating to data processing.

JOANNA SZCZEK

**Grammatical Competence of Students of German Philology in the University of Wrocław with Reference to the Core Curriculum and the Study Programmes in the Field. Evaluation and Predictions for the Future**

The article presents the results of the study on the grammar competence of Polish students studying German philology in respect of the old and new core curriculum and study programme for this field. Higher education, as the last stage of education, should create a coherent whole with language education at lower levels. Objectives of language education for all stages of education allow to assume that persons wishing to study philology should have sufficient language skills to undertake studies in this field. In the article I try to discuss the level of linguistic competence of the candidates from two perspectives – namely from the perspective of the core curriculum and the study programme and on the basis of tests that check the level of grammatical knowledge of the German language carried out in the first week of their studies in the field of German philology at the University of Wrocław. The results of the study are presented and on this basis I try to show the forecast for the future.

DOMINIKA BUCKO

**Recognizing and Developing Metacognitive Awareness of Future Teachers of Polish as a Foreign Language**

Effective extraction of information from web pages in foreign languages requires use of global, local, metacognitive and navigational strategies. Teachers of Polish as a foreign language should build their cognitive awareness. Research referred to in this article take two perspectives of this issue: firstly, how far future teachers apply strategies of text understanding when doing foreign language tasks; secondly, whether they are able to recognize and name strategies used by other people.

ADRIANA PRIZEL-KANIA

### **Computer-Assisted Teaching Polish as a Foreign Language – Teachers’ Poll**

For years one of the priorities in language education has been to introduce innovative technological solutions and the use of new media to support the language teaching and learning processes and make them more attractive. The article seeks to determine to what extent these postulates have been achieved in Polish glottodidactics. The analysis is based on the results of a survey research involving a number of teachers of Polish as a foreign language in a variety of educational contexts. The survey questions focused on the extent of the use and the ways of using ICT in current teaching practice.

SAMANTA BUSIŁO

### ***I Can See You* – on the Competences of Teachers of Polish to Refugees**

The consequences of forced migration have a huge impact on the acquisition of a new language and integration of refugees. Culture shock, living and health conditions largely affect the teaching process, in which the teacher is not just a coach, but also a mediator, a guide into the new culture and society. What competences in the field of cross-cultural psychology are useful to a lecturer who works with refugees? This question is sought to be answered by the author of the article relying on 10 years of experience working with immigrants.

DOROTA MIHUŁKA

### **Literary Text – a Bridge in the Process of Getting to Know Each Other and ‘Others’**

The purpose of this article is to draw attention to the value of literary texts at a foreign language lesson. The theoretical part is devoted to the discussion on the educational role of literary texts as well as the ways of interpreting literary works in general, both from the perspective of literary studies and glottodidactics. The practical part presents the interpretation of the short story “The Lost Girl” by Polish and Spanish students of English philology during a practical English class at C1 level.

KATARZYNA SOWA-BACIA

### **Results of Empirical Studies on the Effectiveness of Teaching a Foreign Language by Means of the Narrative Method**

The aim of the article is to present the results of three Polish empirical studies that examine the effectiveness of teaching a foreign language by means of the narrative method, also known as *storytelling*, to very young children. In the article practical advice on how to teach a foreign language by means of the narrative method is given: using stories and fairy tales, using movement in teaching foreign languages etc.

ELŻBIETA LESIAK-BIELAWSKA

### **Authentic Materials in Listening Comprehension in English for Academic Purposes**

The article focuses on the use of authentic materials with the aim of developing listening comprehension skills in English for Academic Purposes (EAP). It discusses the issue of authenticity and gives a literature overview of listening instruction in academic contexts. Subsequent to outlining the specificity of the English language course designed at the Fryderyk Chopin University of Music, it moves on to briefly characterize the available discipline-specific textbook materials and the use of authentic materials accessible online to supplement the course.



