

neofilolog

CZASOPISMO POLSKIEGO
TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO
NR 39/2

Polskie badania nad akwizycją języków

pod redakcją

Urszuli Paprockiej-Piotrowskiej

Poznań – Lublin 2012

Redakcja

Katarzyna Karpińska-Szaj (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań) – redaktor naczelny
Małgorzata Bielicka (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań) – sekretarz redakcji
Piotr Bajak – redakcja techniczna
Joanna Dudek – projekt okładki

Rada naukowa

ANNA CEŚLIĆKA (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań; Texas A&M International University)
ALEKSANDRA JANKOWSKA (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
KARL-DIETER BÜNTING (Universität Duisburg, Essen)
JAN MAJER (Uniwersytet Łódzki)
KAZIMIERA MYCZKO (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
MIROŚLAW PAWLAK (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
TERESA SIEK-PISKOZUB (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
DAVID SINGLETON (Trinity College, Dublin)
WŁODZIMIERZ SOBKOVIK (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)
MARZENA WATOREK (Université Paris 8 St Denis)
WERONIKA WILCZYŃSKA (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)

Redaktorzy tematyczni

KRYSTYNA DROŹDZIAŁ-SZELEST (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań) – glottodydaktyka
URSZULA PAPROCKA-PIOTROWSKA (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II) – językoznawstwo
LESZEK BEREZOWSKI (Uniwersytet Wrocławski) – translatoryka

Redaktorzy językowi

SÉBASTIEN DUCOURTIOUX (Uniwersytet Warszawski) – język francuski
MELANIE ELLIS (Nauczycielskie Kolegium Języków Obcych, Zabrze) – język angielski
WOLFGANG SCHRAMM (Uniwersytet Warszawski) – język niemiecki

Deklaracja o wersji pierwotnej:

wersją pierwotną każdego numeru czasopisma jest wersja drukowana, ukazująca się nakładem
Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego

© Copyright by POLSKIE TOWARZYSTWO NEOFILOLOGICZNE

ISSN: 1429-2173

Adres redakcji:

Katarzyna Karpińska-Szaj
Instytut Filologii Romańskiej UAM.
al. Niepodległości 4, 61-894 Poznań
kataszaj@amu.edu.pl

Małgorzata Bielicka (sekretarz redakcji)
Instytut Lingwistyki Stosowanej
ul. 28 Czerwca 1956 roku/198, 61-485 Poznań
malgorzata.bielicka@amu.edu.pl

Druk: Sowa – druk na życzenie, ul. Hrubieszowska 6a, 01-209 Warszawa

SPIS TREŚCI

WPROWADZENIE: Urszula Paprocka-Piotrowska 115

ARTYKUŁY

1. Iwona Janowska – *Praca w grupach jako forma realizacji celów komunikacyjnych i refleksji nad językiem* 117
2. Iwona Kowal – *Dynamika i struktura grupy w klasie językowej* 131
3. Krzysztof Kotuła – *Créer un environnement interactif en classe de FLE* 147
4. Aleksandra Łyp-Bielecka – *W jaki sposób lekcja języka ojczystego może przyczynić się do rozwoju wielojęzyczności uczniów?* 157
5. Krystyna Miłułka – *Komponent kulturowy a proces przyswajania języka obcego* 171

RECENZJE 185

SPIS TREŚCI W JĘZYKU ANGIELSKIM 195

WPROWADZENIE

Jak wspomniano we *Wprowadzeniu* do numeru 39/1, celem *Neofilologa* nr 39 jest przedstawienie badań prowadzonych przez polskich naukowców dających się zaklasyfikować do dziedziny ogólnie nazwanej *psycholingwistyką i akwizycją języków*. Przedstawienie to ma charakter sprawozdania z prac prowadzonych obecnie w jednostkach w całej Polsce: Uniwersytecie Jagiellońskim (A. Otwinowska et alii, A. Kubiczek, I. Janowska, I. Kowal), Uniwersytecie Pedagogicznym im. KEN w Krakowie (M. Marzec-Stawiarska), Akademii Pomorskiej w Słupsku (A. Biedroń, D. Werbińska), Uniwersytecie Śląskim (A. Łyp-Bielecka, I. Dronia), Uniwersytecie Rzeszowskim (K. Miłułka), Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie (K. Kotuła), Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II (M. Sowa, U. Paprocka-Piotrowska).

Dynamika rozwoju badań psycholingwistycznych, a w tym akwizycyjnych, wynika poniekąd z ich aplikacyjności – zainteresowania psychologów i lingwistów (psycholingwistów i akwizycjonistów) skupione między innymi na procesach komunikacji językowej oraz ich kognitywnych uwarunkowaniach zbieżne są z interesami badawczymi dydaktyków, zwłaszcza zaś glottodydaktyków. Jak bowiem zauważa Dakowska (2001: 16) „nie ma takich procesów uczenia się, które jednocześnie nie byłyby procesami poznawczymi”. Glottodydaktyka, dziedzina powoli zdobywająca własną odrębność i autonomię poznawczą (Wilczyńska i Michońska-Stadnik 2010), a której przedmiotem badań jest nauczanie/uczenie się języków nieprymarnych, odwołuje się do wyników badań z zakresu psycholingwistyki i akwizycji języków, wskazując na rolę procesów poznawczych w przyswajaniu i użyciu języka obcego.

W tomie 39/2 dominują więc teksty o charakterze akwizycyjno-dydaktycznym. Poruszają zagadnienia związane z metodami pracy w klasie: pracą w grupach (I. Janowska, I. Kowal), wykorzystaniu języka ojczystego (A. Łyp-Bielecka) czy komponentu kulturowego (K. Miłułka) w procesie przyswajania języka, jak również

zagadnień szerszych: podejścia komunikacyjnego i zadaniowego w pracy z klasą (M. Sowa) oraz sposobów aktywizacji uczących się (K. Kotuła).

Wszystkie prezentowane teksty są oryginalne, a ich obecność w numerze 39 ma głębokie uzasadnienie merytoryczne. Jako badacz prowadzący prace głównie z zakresu psycholingwistyki i akwizycji języków, jestem zdania, że ta seria artykułów jest znaczącym krokiem w upowszechnianiu wiedzy teoretycznej oraz rozwiązań praktycznych stojących u podstaw pracy nad umiejętnością posługiwania się, uczenia się i nauczania języków.

Urszula Paprocka-Piotrowska

BIBLIOGRAFIA

- Dakowska, M. 2001. *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Wilczyńska, W. & Michońska-Stadnik, A. 2010. *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków: Avalon/Flair.

PRACA W GRUPACH JAKO FORMA REALIZACJI CELÓW KOMUNIKACYJNYCH I REFLEKSJI NAD JĘZYKIEM

Teamwork as a form of achieving communicative goals and reflection on language

Language learning in cooperation is a social and sociocultural dimension of action-based approach. By means of language education the school prepares students to undertake social activities and to cooperate with native language speakers. Therefore, teamwork teaching and learning, team pursuance of mutual goals with the use of foreign language has become one of the priorities of action-based didactics.

We usually talk about positive aspects of teamwork in the context of communication teaching. Team cooperation is less frequently perceived as a form of pursuing another goal of language education, i.e. linguistic competence development. Apart from pursuing communicative goals work in small groups lets the learners get involved in explicit work with language structures, observe and discover language rules, test formed hypotheses in texts they create and master their competencies by reflecting on the language.

The purpose of the paper is to present organisational forms of classes applied most frequently in foreign language teaching and learning action-based process.

1. Wprowadzenie

Idea współpracy między uczniami nie zrodziła się wraz z podejściem zadaniowym, lecz pojawiła się już w latach 60. (C. Freinet i P. Freire), a wzbudziła nowe zainteresowanie w latach 80. (podejście komunikacyjne i Task Based

Learning). W podejściu zadaniowym zaproponowanym przez *Europejski system opisu kształcenia językowego*¹ praca w grupach na lekcji języka stała się podstawową formą organizacyjną zajęć.

Wykonując zadania, uczniowie angażują się w działania, które mają przede wszystkim na celu odkrywanie i przekazywanie znaczeń. Ale rozwijanie kompetencji komunikacyjnych nie wyczerpuje w pełni potencjału tkwiącego w zespołowym działaniu uczących się. Praca w grupach umożliwia również obserwację i analizę form językowych w kontekstach, identyfikację zagadnień gramatycznych, wysuwanie hipotez i ich weryfikację. Poprzez zaangażowanie uczących się w eksplicytną pracę na strukturach językowych, rozwijanie ich kompetencji staje się bardziej efektywne.

2. Istota uczenia się we współpracy

Uczenie się we współpracy to wymiar społeczny i socjokulturowy podejścia zadaniowego lansowanego przez *System opisu*. Definiując zadanie, autorzy dokumentu stwierdzają: „Zarówno uczących się, jak i użytkowników języka postrzega się przede wszystkim jako aktywne ‘jednostki społeczne’, czyli członków określonego społeczeństwa, mających do wykonania pewne zadania (...). Posługujemy się przy tym pojęciem zadania, jako że chodzi tu o działania realizowane przez jedną lub więcej osób, które angażując w sposób strategiczny swoje kompetencje zmierzają do ściśle określonego celu komunikacyjnego” (*ESOKJ*, 2003: 20). Poprzez kształcenie językowe szkoła przygotowuje uczniów do wykonywania zadań społecznych, do współpracy z rodzimymi użytkownikami języka. Wynika stąd jasno, że jednym z priorytetów dydaktyki zadaniowej jest nauczanie i uczenie się kolektywnego działania, zbiorowej realizacji wspólnego celu przy użyciu języka obcego.

Współpraca zakotwicza uczenie się w kontekście społecznym, uczy solidarności, współodpowiedzialności, umożliwia autentyczne działania komunikacyjne. Cel socjokulturowy nabiera w tej sytuacji wyrazistego kształtu: działanie wraz z innymi to uznanie i respektowanie ich wartości, wzajemne zrozumienie i tolerancja. Uczenie się jest postrzegane jako uczestnictwo w społecznym procesie konstruowania wiedzy, jako „transformacja społeczna jednostek i ich otoczenia” (Springer, 2009: 31). Przestrzegając wspólnych reguł, respektując wzajemnie odgrywane role, zespół uczących się pracuje nad osiągnięciem zakładanego celu.

¹ Rada Europy. 2003. *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: Wydawnictwa CODN; skróty używane w artykule to: *Europejski system opisu kształcenia językowego*, *Europejski system*, *System opisu*, *ESOKJ*.

Dobrodziejstwa uczenia się we współpracy można scharakteryzować w następujący sposób: jednostki społeczne mają do wykonania lub wyznaczają sobie kompleksowe zadania o wyraźnie określonym celu; wspólnie podejmują decyzje dotyczące sposobu postępowania; niekoniecznie wszyscy robią to samo w tym samym czasie; mają dostęp do rozmaitych środków i materiałów; przetwarzają dużą ilość autentycznych informacji; wchodzi w interakcje nie tylko ze sobą, ale również z osobami z zewnątrz (takimi, jak np. eksperci, inne osoby z otoczenia); angażują się w proces odkrywania/konstruowania wiedzy; analizują, oceniają swoje działania i stosowane środki; przekazują sobie wzajemnie wiedzę, dzielą się nią; dokonują samooceny na przestrzeni całego procesu, aby osiągnąć jak najlepszy wynik; rozwijają nowe kompetencje uczestnicząc w działaniu; nowo nabyte kompetencje mają równocześnie charakter indywidualny, społeczny, transwersalny i specyficzny (por. Brossard, 1999).

Odnosząc tę ogólną filozofię kształcenia językowego do konkretnego działania nauczycieli i uczniów w perspektywie zadaniowej, rozważymy tutaj kwestię realizacji zadań w systemie klasowo-lekcyjnym na zasadzie współpracy i współdziałania.

3. Podstawowe formy organizacyjne zajęć

W tekstach *Europejskiego systemu* nie znajdujemy bezpośrednich zaleceń odnośnie metod nauczania czy form organizacyjnych zajęć, wynikają one z filozofii samego dokumentu. Również wszelkie inne publikacje glottodydaktyczne nie narzucają tutaj żadnych modeli, nie udzielają definitywnej odpowiedzi, kiedy stosować pracę indywidualną, pracę w parach, w małych zespołach (3-4 osoby) lub większych grupach (np. podział klasy na 2 grupy), pracę „równym frontem”. Ich wybór jest uzależniony od takich składników procesu jak: typ zadania, cechy uczących się, realizowane cele, podejmowane działania językowe, rodzaj stosowanych materiałów etc. Dynamiczny przebieg procesu uczenia się wymaga kombinacji różnych form organizacyjnych. Najczęściej decyzję podejmuje nauczyciel i/lub autor podręcznika. Każda z wymienionych tutaj form organizacyjnych zajęć będzie skuteczna, jeżeli nauczyciel dostosuje ją do warunków, w których przebiega kształcenie językowe.

3.1. Praca w kilkusobowych zespołach

Czym charakteryzuje się praca w kilkusobowych zespołach na zajęciach z języka i jakie korzyści wynikają z tej współpracy dla uczestników procesu dydaktycznego? Międzynarodowe badania nad stosowaniem podejścia za-

daniowego w praktyce szkolnej dostarczyły wiele ciekawych spostrzeżeń na temat współpracy uczących się w trakcie wykonywania zadań (zob. Baggio et al., 2004). Przedstawiamy poniżej pięć głównych zasad sformułowanych przez uczestników projektu Tabasco².

Pierwsza z nich to zasada „pozytywnej współzależności”. Uczący się potrzebują się wzajemnie, aby pomyślnie wykonać zadanie; jeżeli dane zadanie można dobrze lub nawet lepiej wykonać indywidualnie, nie powinno się organizować uczenia się w grupie, we współpracy. Zadanie musi w pewien sposób dotyczyć wszystkich członków zespołu, musi występować zjawisko „pozytywnej współzależności”. Grupa posiada wspólny cel, a każdy z jej uczestników pracuje nad innym aspektem zadania, pełni przydzieloną mu funkcję, korzystając ze wspólnych środków, którymi grupa dysponuje. Fakt, że każdy członek grupy odgrywa inną rolę, że przydziela mu się inne zadanie cząstkowe, zależy od rodzaju zadania, wspólnych celów i produktu końcowego.

Kolejną zasadą jest wzajemna pomoc i uczenie się od innych. Doświadczenie życiowe oraz poziom wiedzy i umiejętności uczestników grupy nie są nigdy identyczne, dlatego z korzyścią dla wszystkich jest wzajemna pomoc w pokonywaniu trudności. Uczestnicy grup cieszą się swoim rodzajem swobodą. Pracując w małych zespołach, wypróbują propozycje swoich kolegów. Każdy może być źródłem wiedzy dla innych, dla zespołu. Pomagają sobie wzajemnie, zachęcają jeden drugiego do pracy, do wysiłku, dyskutują, wyjaśniają trudne problemy, dzielą się posiadaną wiedzą, szukają powiązań pomiędzy wiedzą nabytą uprzednio i nową. Jedni uczą się od drugich, wyjaśniając sobie to, co sprawia im trudności. Ci, którzy uczą się szybciej dostarczają wyjaśnień tym, którzy uczą się wolniej. Ci ostatni czują się bezpiecznie pod opieką kolegów.

Trzecia z kolei reguła to współodpowiedzialność. Współpraca jest tutaj synonimem współodpowiedzialności. Każdy uczestnik jest odpowiedzialny za swój indywidualny wkład pracy oraz za wyniki całego zespołu. Współpraca przynosi korzyści każdemu uczestnikowi zespołu (indywidualna odpowiedzialność uczestników grupy). Działania uczestników podlegają nieformalnej ewaluacji zespołu, a ci, którzy nie są w stanie samodzielnie wykonać powierzonego

² Projekt *Lingua TABASCO (Task based school organisation for the acquisition of language in Europe)* został zrealizowany w latach 2000-2003 w wyniku współpracy sześciu instytucji z sześciu krajów europejskich; badania dotyczyły wielu aspektów procesu nauczania i uczenia się w podejściu opartym na wykonywaniu zadań; część wyników badań opublikowano w *Travaux de didactique du français langue étrangère* n° 51/2004, I.E.F.E. Université Paul-Valéry, Montpellier.

im zadania częściowego, czynią to w asyście kogoś z członków grupy. Ekipy są odpowiedzialne za realizację zadań, za współpracę.

Respektowanie norm i zasad społecznych to następna wymieniana zasada. Sala lekcyjna staje się terenem rozmaitych działań społecznych, dlatego przestrzeganie niezbędnych reguł i zasad społecznych ułatwia uczącym się komunikację i współpracę. Zachowanie tych norm ma wpływ na interakcje w grupie; wszyscy uczniowie wykonujący zadanie mają możliwość oceny i komentowania, argumentowania przeciw – lub na korzyść – raczej idei niż osób. Aby grupa mogła prawidłowo i skutecznie funkcjonować, jej uczestnicy muszą umieć prosić o informacje, udzielać informacji, wyjaśniać, streszczać, dodawać odwagi, likwidować napięcia. Niezbędne jest również nauczanie eksplicytnie umiejętności przewodzenia (komunikacja, zaufanie, zdolność rozwiązywania konfliktów).

I wreszcie ostatnia zasada dotyczy refleksji zespołowej nad przebiegiem uczenia się. Czynić postępy znaczy dostrzegać nie tylko efekty pozytywne uczenia się ale również niedociągnięcia i braki. Krótke chociażby podsumowanie danej jednostki (fazy) przynosi liczne korzyści. Uczący się i nauczyciel dyskutują nad następującymi problemami: jakie cele zostały osiągnięte? Czy relacje w czasie pracy pomiędzy członkami zespołu były skuteczne? Co oznaczają rezultaty dla przyszłej współpracy? Które działania indywidualne były bardziej lub mniej produktywne? A więc ekipy stworzone dla uczenia się we współpracy dostarczają realnego kontekstu do rozwijania wzajemnego zrozumienia. Ważnym czynnikiem jest stworzenie sprzyjającej atmosfery, zachęcającej do wypowiedzi i kreatywności.

Taki sposób uczenia się to ciągłe odnawianie doświadczeń, refleksji, konceptualizacji, aktywnego eksperymentowania. Realizacja zadań w kilk osobowych zespołach umożliwia użycie języka jako narzędzia uczenia się i komunikacji oraz refleksję uczącego się nad językiem, dostarcza również informacji zwrotnej na temat osiągniętych wyników.

3.2. Praca indywidualna

Trudno sobie wyobrazić wykonywanie zadań bez pracy indywidualnej uczniów. Słuchanie, czytanie, oglądanie programów telewizyjnych i nagrań wideo, wykonywanie prac pisemnych na lekcji i zadań domowych – oto przykłady działań realizowanych indywidualnie przez uczących się. Nie pozostają one w sprzeczności z pracą grupową, która je poprzedza lub po nich następuje. Jakie korzyści przynosi praca indywidualna? Pracując bez pomocy nauczyciela czy kolegów, uczący się rozwija swoją autonomię, przyzwyczajają się do samodzielnego podejmowania decyzji. Niekorzystnym zjawiskiem jest

tylko brak bezpośredniej kontroli działań językowych i zwiększone ryzyko popełniania błędów w porównaniu z pracą w grupach. Chociaż wykonywanie zadań wymaga w wielu sytuacjach współdziałania i współpracy uczących się, zadania wykonywane indywidualnie pozwalają uczniowi pracować we właściwym mu rytmie, stosować odpowiadające mu strategie i rozwijać swoje zainteresowania. Teoretycy twierdzą (zob. Skehan, 1998, Ellis, 2003), iż, podobnie jak interakcje społeczne, realizacja zadań oparta na indywidualnej pracy ucznia przyczynia się do rozwoju jego interjęzyka.

3.3. Praca „równym frontem”

W trakcie realizacji zadań występuje wiele takich sytuacji, gdzie praca z całym zespołem jest bardzo wskazana. Dotyczy to głównie dwóch faz wykonywania zadań: fazy przedzadaniowej i pozadaniowej. Praca z całym zespołem ma często na celu pełniejsze wykorzystanie wyników uczenia się przebiegającego w małych grupach. Problemy nad którymi pracują małe ekipy stają się następnie centrum zainteresowań całej klasy. Można to nazwać dzieleniem się wynikami z innymi. Efekty pracy poszczególnych zespołów, odkryte reguły, wyrażane opinie, argumenty etc. uzupełniają się w trakcie prezentacji, składają się na ogólny, całościowy obraz danego zagadnienia. Wywołują zainteresowanie i reakcję nauczyciela, stymulują go do zajęcia stanowiska. Przygotowanie uczniów do wykonywania zadań w zespołach oraz prezentacja wyników pracy po ich realizacji – to dla nauczyciela stosowny moment do udzielania rad, koncentrowania uwagi na istotnych elementach lekcji, ukierunkowania działań, dostarczenia i uzupełnienia brakujących treści językowych, podsumowań, wyjaśniania trudności.

Pracę „równym frontem” stosuje się najczęściej na początku i na końcu zajęć (por. Willis, 1996). Na etapie przedzadaniowym – w celu prezentacji tematyki i zadania. Nauczyciel informuje wszystkich uczących się, na czym polega zadanie, jakiej wiedzy i umiejętności wymaga jego wykonanie, jakie materiały będą potrzebne, udziela również wskazówek odnośnie podziału zespołu na grupy, przydziału ról. Praca z całym zespołem to również forma zajęć preferowana w działaniach przygotowujących studentów do odbioru tekstów słuchanych i czytanych, mających na celu antycypację ich treści i wysuwanie hipotez. Na etapie końcowym – w celu podsumowania i ewaluacji zadań oraz wyjaśnienia (ewentualnie przećwiczenia) struktur leksykalnych i gramatycznych, które nastęrczały studentom trudności w trakcie wykonania zadań.

Z obserwacji wynika, iż, praca w małych grupach musi być wspierana innymi formami zajęć, by nie doszło do izolacji poszczególnych ekip i aby uczący się mogli dostrzec, jak przedstawiają się efekty ich działań na forum całego zespołu.

4. Fazy realizacji zadań a praca w grupach

Szukając prostego, uniwersalnego modelu realizacji zadań, który z łatwością można by zastosować na zajęciach z języka obcego w codziennej praktyce pedagogicznej, odwołujemy się do koncepcji takich autorów, jak Willis (1996), Ellis (2003), Estaire (2009), którzy proces realizacji zadania dzielą na trzy zasadnicze etapy: działania przed, w trakcie i po zakończeniu zadania, czyli: przygotowanie zadania, jego realizacja oraz etap po realizacji zadania.

Jeśli chodzi o zależność między formami organizacyjnymi zajęć a fazami realizacji zadań, stwierdzić należy, iż nie ma tutaj żadnych kanonów, można jedynie mówić o preferencjach podyktowanych warunkami kształcenia. Nauczanie/uczenie się przez wykonywanie zadań wymaga stosowania wszystkich powszechnie przyjętych struktur organizacyjnych zajęć, takich jak praca indywidualna, praca w kilkuosobowych zespołach oraz praca „równym frontem”. Wybór formy jest uzależniony m.in. od specyfiki fazy, w której jest stosowana.

Obserwacja procesu lekcyjnego wskazuje na pewne implicytne zasady, którymi kierują się najczęściej dydaktycy (por. Willis, 1996, Estaire, 2009). Przed przystąpieniem do realizacji zadania, wszelkie czynności organizacyjne nie wymagają na ogół żadnych podziałów uczących się, wręcz przeciwnie, uwagi nauczyciela kierowane są do całego zespołu. I jeśli nawet już na tym etapie następuje przydział ról i zadań cząstkowych, wszyscy uczniowie muszą orientować się, czym będą zajmować się ich koledzy, by uświadomić sobie typ powiązań i współzależności poszczególnych zespołów.

Natomiast zróżnicowanego podejścia wymaga niekiedy wprowadzenie do tematyki zajęć. Na przykład, antycypacja treści tekstu, który ma być słuchany czy czytany, odbywa się bądź to w oparciu o pracę w kilkuosobowych zespołach (interpretacja zagadnienia w małych grupach i przedstawienie wyników, wniosków wszystkim kolegom), bądź na forum całej grupy uczących się (np. wstępna debata na dany temat – niekiedy w oparciu o jakiś dodatkowy dokument). W tej fazie wstępnej uczniowie wypowiadają się na podstawie własnego doświadczenia językowego, uruchamiając posiadaną wiedzę i umiejętności.

Realizacja przydzielonych zadań (najczęściej w oparciu o tekst czy dokument ikonograficzny) wymaga pracy w parach lub małych grupach. Odkrywanie znaczeń, obserwacja struktur językowych, formułowanie wypowiedzi, szukanie rozwiązań etc. – wszystkie te działania stają się bardziej kompleksowe, autentyczne, bogatsze, jeżeli angażuje się w nie kilka osób. Dzięki takiej współpracy zróżnicowany poziom wiedzy uczestników grupy pozwala osobom słabszym uczyć się od innych i czynić postępy.

W fazie pozadaniowej, takie działania, jak: podsumowanie zadania, wnioski, analiza trudności i błędów, dodatkowe wyjaśnienia gramatyczne,

ewaluacja pracy zespołów etc. dotyczą wszystkich uczących się, a więc odbywają się najczęściej na forum całego zespołu.

5. Mocne i słabe strony pracy zespołowej

Jak twierdzi Gołębnik (2004: 183), „tworzenie wspólnoty osób uczących się oparte jest na zjawisku synergii. Ta kolektywna energia uaktywnia się wtedy, gdy ludzie pracują razem. W pojedynkę nie jest się w stanie wykonać rzeczy, które stają się rezultatem pracy wspólnej”. Praktyka pedagogiczna potwierdza opinię, iż praca w kilkusobowych podzespołach posiada wiele atutów i umożliwia efektywne wykonywanie zadań (uczenie się z innymi i od innych, bezstresowe wykonywanie zadań, rozwijanie autonomii, mnogość interakcji, różne rodzaje dyskursu etc.). Nie oznacza to jednak, iż ta forma organizacyjna zajęć jest zawsze skuteczna i przynosi spodziewane efekty. W licznych publikacjach glottodydaktycznych (zob. np. Kruszewski, 2005) specjaliści podają przykłady nieprawidłowego funkcjonowania grup oraz zakłóceń procesu nauczania/uczenia się w trakcie wykonywania zadań.

5.1. Pozytywne aspekty pracy w grupach

Porównując efekty pracy w parach lub małych grupach z efektami pracy „równym frontem” Ellis (2003: 267) wymienia całą listę korzyści przemawiających za stosowaniem tej formy organizacyjnej zajęć. Są to:

- mnogość interakcji: pracując w parach lub małych grupach, uczniowie mają więcej czasu na operowanie językiem. W nauczaniu frontalnym czas ten w 80% wykorzystuje nauczyciel;
- zróżnicowanie dyskursu: w nauczaniu skoncentrowanym na nauczycielu gros wypowiedzi uczących się to odpowiedzi na pytania, natomiast podczas pracy w grupie reakcje językowe uczniów są bardziej zróżnicowane, dotyczą przekazywania i negocjowania znaczeń w sytuacjach autentycznych;
- wyższy stopień indywidualizacji: w nauczaniu frontalnym uczniowie pracują według instrukcji i pod nadzorem nauczyciela; podczas uczenia się w grupach reakcje i wypowiedzi uczących się mogą być bardziej zindywidualizowane;
- zmniejszenie stresu i zdenerwowania: wypowiedzi na forum całej klasy wywołują większy stres i zdenerwowanie niż praca w parach lub małych zespołach.

- Wzmocnienie motywacji: w grupach nie występuje tak wysoki stopień rywalizacji, jak to ma miejsce na forum całego zespołu; uczniowie chętniej pomagają sobie.
- Interakcje między uczącymi się: interakcje między uczącymi się są zredukowane do minimum w nauczaniu skoncentrowanym na nauczycielu – podstawowy schemat to nauczyciel – uczeń; w uczeniu się w grupach przeważają interakcje uczeń – uczeń.
- Większy stopień niezależności uczących się podczas pracy w grupach.
- Integracja społeczna: uczniowie mają okazję lepiej się poznać i zrozumieć.
- Współpraca z rówieśnikami: praca równym frontem nie sprzyja współpracy z innymi, praca w grupach umożliwia rozwijanie współpracy z różnymi osobami.
- Zwiększenie efektywności uczenia się: uczestniczenie w rozwiązywaniu problemów w grupie przyczynia się do przejęcia odpowiedzialności za swoje uczenie się.

Podsumowując stwierdzić należy, iż praca w grupach na zajęciach z języka obcego posiada wiele zalet. Stwarza ona możliwość wykorzystania wszystkich kanałów komunikacji: aktywnego słuchania, mówienia do siebie i do innych, czytania, pisania oraz budowania sprzyjającej atmosfery do rozwijania innych kompetencji, niekoniecznie językowych, np. uczenia się we współpracy, negocjowania, dyskusowania, kierowania pracą innych (Gołębnik, 2004: 183).

5.2. Słabe strony uczenia się w grupach

W trakcie prowadzonych przez nas badań empirycznych (zob. Janowska, 2011), wśród negatywnych zjawisk odnotowano m.in.: unikanie wysiłku i obchodzenie przydzielanych ról, korzystanie z pracy innych, niechęć do zabieranie głosu, porozumiewanie się w języku ojczystym (lub np. angielskim – znanym na ogół wszystkim uczestnikom wielonarodowościowych kursów), praca w bardzo wolnym tempie etc. Uwagi te dotyczą głównie zespołów 4-5 osobowych, natomiast w korzystniejszym świetle przedstawia się praca w trójkach i w parach. W trakcie badań zaobserwowano, że jest to najbardziej skuteczna forma podziału studentów. Łatwiej jest zaktywizować dwie lub trzy osoby niż liczniejsze zespoły.

Istnieją więc sytuacje, gdy praca w grupach nie przynosi oczekiwanych efektów, co wskazuje na niedoskonałości tej formy organizacyjnej zajęć (zob. Kruszewski, 2005: 185, Estaire, 2009: 98-99). Przytaczamy poniżej kilka przykładów trudności na jakie napotykają uczestnicy procesu dydaktycznego opartego na uczeniu się w kilkusobowych podzespołach.

- Niektórzy uczniowie czy studenci nie są przyzwyczajeni do pracy zespołowej, nie pociągają ich ta forma uczenia się, nie akceptują jej. Formalne uczestnictwo w pracy grupy nie oznacza wcale ich zaangażowania się w wykonywanie zadań. Jeśli pracują, to z konieczności i mało efektywnie.
- Praca w zespole wymaga ciągłej koncentracji uwagi na treściach i formie wypowiedzi, co stanowi duże obciążenie umysłowe uczestników zajęć. Ponadto uczniowie mogą mieć trudności w śledzeniu i ocenie poprawności wypowiedzi swoich kolegów, zwłaszcza gdy chodzi o korygowanie błędów. Praca w grupach przebiega często kosztem najlepszych członków zespołu.
- Mierne efekty pracy grupowej są często wynikiem nieprawidłowej postawy nauczyciela. Pełna autonomia uczących się jest w praktyce prawie nieosiągalna (Wilczyńska, 1999). Brak efektywnej pomocy, złożenie na barki uczniów całego ciężaru uczenia się i odpowiedzialności za osiągnięte wyniki przekracza ich możliwości.
- Warunki uczenia się w sali lekcyjnej (np. jej umeblowanie) oraz duża liczba uczniów nie sprzyjają efektywnemu przyswajaniu języka w grupach. Nadmierny hałas przeszkadza w interakcjach i koncentracji na danym zagadnieniu, nie wspominając już o poprawności językowej.
- Zdarza się, iż praca zespołu nie przebiega zgodnie z ustalonym planem i wskazówkami nauczyciela; grupa nie podejmuje zasadniczych wątków zadania, pracuje chaotycznie, pobieżnie lub też zajmuje się czymś innym (uczący się prowadzą luźne rozmowy, czytają lub przeglądają prasę, zdjęcia).
- Nieporozumienia, spory utrudniają pracę, bądź ją uniemożliwiają. Nie wszyscy w zespole akceptują przydzielone im funkcje, niektórzy niechętnie podejmują się wyznaczonej roli lub też nie chcą współpracować z zespołem, którego skład lub lider im nie odpowiada.
- W przypadku zajęć z języka obcego, istnieje wciąż niebezpieczeństwo porozumiewania się członków grupy w języku ojczystym lub innym wspólnym języku obcym, np. angielskim, tam, gdzie uczestnicy grup są różnych narodowości (dotyczy to np. nauczania języka polskiego jako obcego).
- Inny rodzaj złych zachowań językowych to koncentrowanie się grupy na działaniach niższego rzędu i unikanie rozwiązywania problemów wymagających większego wysiłku umysłowego i koncentracji (np. tworzenie wypowiedzi ustnej czy pisemnej w oparciu o znane już schematy w miejsce posługiwania się trudniejszymi strukturami).

Przedstawiliśmy tutaj tylko nieliczne przykłady niepożądanego zachowań i działań uczestników zespołów. Z powyższych refleksji wynika wniosek, iż, w trosce o pozytywne efekty uczenia się w grupach, organizowanie pracy zespo-

łowej powinno być poprzedzone dyskusją, omówieniem reguł gry, wyjaśnieniem zasad współpracy. W ten sposób uczniowie powoli oswoją się z tą techniką pracy.

6. Uczenie się komunikacji a refleksja nad językiem

Szkolne nauczanie języka obcego, niezależnie od stawianych celów komunikacyjnych, powinno zawsze uwzględniać nauczanie podsystemów językowych, gdyż jedynie taka dwutorowość może przynieść spodziewane efekty. Należy jedynie tak pokierować procesem, by nauczania struktur gramatycznych nie stało się priorytetem.

Rozważmy poniżej, w jakim stopniu praca w grupach umożliwia realizację tych dwóch podstawowych celów kształcenia językowego: praktykowanie komunikacji (aspekt społeczny), jej uczenie się i/lub doskonalenie oraz wdrażanie do refleksji nad językiem i procesem uczenia się (aspekt kognitywny).

6.1. Interakcje w grupach

Porównując działania dyskursywne uczniów na zajęciach prowadzonych „równym frontem” przez nauczyciela z działaniami interakcyjnymi w grupach, należy zauważyć, że w małych grupach produkcja zwiększa się ze względu na możliwości wielokrotnego zabierania głosu przez każdego ucznia. Ponadto status rozmówców oparty na zasadzie równości, usytuowanie rozmówców *face à face*, propozycje rozwiązań będące wynikiem współpracy zespołu – te i inne czynniki ułatwiają i pomnażają interakcje w grupie. Natomiast interakcje kierowane przez nauczyciela są uboższe i często postrzegane przez uczącego się jako ukierunkowane na ewaluację i sankcje. Interakcje wśród rówieśników są bardziej spontaniczne, oryginalne i kreatywne, a uczniowie mimo obecności nauczyciela mogą realizować swoje pomysły (niekiedy kosztem poprawności wypowiedzi). W ten sposób uczący się mogą uczestniczyć z dużą swobodą w profilowaniu tematyki i w organizacji interakcji.

Praca w grupie obejmuje dwie płaszczyzny: negocjowanie warunków wykonania zadania (interpretacja polecenia i/lub zadania, dobór struktur, szukanie i selekcja informacji, przydział ról etc.) oraz właściwa praca nad zadaniem (np. odgrywanie ról). Tę pierwszą płaszczyznę cechuje duża ilość pytań, wypowiedzi grzecznościowych, poszukiwanie konsensusu. Dlatego obserwuje się występowanie różnych rodzajów dyskursu (wypowiedzi informacyjne, potoczne rozmowy, debata). W istocie stwierdzić należy, iż pracę w grupie cechuje bogactwo i różnorodność wykonywanych zadań oraz form komunikacji i interakcji. Działania produkcji i interakcji stają się intensywniejsze na

skutek zaangażowania się uczniów w proces kooperacji, który pozwala im dzielić się wiedzą. Jednakże wskazany jest pewien umiar, nie należy pracy w grupach traktować jako panaceum chociażby ze względu na aspekty indywidualne i relacyjne cechujące zabieranie głosu.

6.2. Odkrywanie zjawisk językowych

Już z samej definicji zadania pedagogicznego wynika, iż zasadniczym celem realizacji zadań w grupach jest uczenie się komunikacji. Podkreślają to specjaliści wypowiadający się na temat podejścia zadaniowego (por. Willis, 1996, Ellis, 2003, Nunan, 2004). Przytoczyliśmy w powyższych rozważaniach kilka najistotniejszych argumentów leżących u podstaw tej koncepcji. Dzisiaj przyjmuje się jednak powszechnie, iż nauczanie samej komunikacji bez odwoływania się do reguł gramatycznych nie gwarantuje efektywnego opanowania języka w warunkach szkolnych. Systematyczne poznawanie struktur językowych dopełnia i wzbogaca proces ukierunkowany na osiągnięcie kompetencji komunikacyjnej, przyspiesza przyswajanie języka. Na tym polu uzyskano już konsensus, natomiast dyskusje wciąż toczą się wokół metod rozwijania kompetencji gramatycznej. *ESOKJ* stawia na równi kształtowanie wszystkich trzech składowych kompetencji komunikacyjnej: lingwistycznej, socjolingwistycznej i pragmatycznej, nie proponując jednak gotowych recept i sposobów osiągnięcia celów.

Odchodząc na moment od problemu komunikacji, skoncentrujemy nasze refleksje na przyswajaniu podsystemów językowych. Potencjał jaki prezentuje współpraca uczących się w grupie, pozwala również uwzględnić ten drugi aspekt procesu. Wykonywaniu zadań komunikacyjnych w grupach może towarzyszyć efektywne poznawanie struktur językowych w kontekstach, odkrywanie i eksplicytnie formułowanie reguł przez uczących się. Badanie dyskursu generowanego w grupach (Griggs, 2009) dostarczyło istotnych danych na temat przyswajania języka i uświadamiania sobie przez uczniów reguł językowych. Praca w parach lub w małych zespołach postrzegana jest jako kontekst ułatwiający uczącym się wzajemne wykorzystanie posiadanej przez nich wiedzy na temat użycia języka oraz możliwości oceny własnych wypowiedzi i wypowiedzi innych.

Odkrywanie form językowych i eksplicytnie formułowanie reguł wymaga kierowania działaniami uczących się, skierowania ich refleksji na właściwe tory. Chodzi tutaj o kombinację koncepcji czysto indukcyjnej uczenia się z koncepcją, która przywiązuje wagę do działań refleksji eksplicytniej nad językiem. Inaczej mówiąc, przyswajanie struktur językowych odbywa się na dwa sposoby: indukcja reguł abstrakcyjnych, prowadząca do restrukturyzacji interjęzyka oraz świadome uczenie się form. Świadome poznawanie reguł

gramatycznych staje się jednym z filarów podejść opartych na wykonywaniu zadań w parach lub grupach: uczniowie powinni wypowiadać się w sposób eksplicytny na temat form, funkcji i znaczeń.

Reasumując, pracując w grupach nad realizacją celów komunikacyjnych, uczniowie mogą (wręcz powinni), bez uszczerbku dla tych celów, obserwować i odkrywać reguły językowe, testować wysuwane hipotezy w swych wypowiedziach, rozważać, odkrywać prawidłowości językowe w celu doskonalenia swoich kompetencji. Podręczniki zadaniowe są tak zbudowane, aby uczący się najpierw oswoili się z nowymi strukturami w kontekstach (tekstach), próbowali odgadnąć zasady ich stosowania, a następnie – na podstawie posiadanej wiedzy oraz znaczących przykładów użycia danych struktur – starali się odkrywać i formułować reguły.

Niektóre kierunki w dydaktyce promują dzisiaj uświadamianie uczącym się zjawisk językowych za pomocą działań, które wdrażają do refleksji metalingwistycznych i które umożliwiają budowanie wiedzy na temat systemu językowego, komunikacji i uczenia się. Jak wynika z powyższych rozważań, praca w grupach stwarza także warunki umożliwiające kształtowanie się świadomości językowej, wyobrażeń na temat języka oraz na temat uczenia się w grupach czy parach. Spontaniczne użycie na ogół nie odśłania zasadniczego problemu, dlatego świadome postrzeganie (Schmidt, 1990) jest niezbędne do przyswajania struktur językowych.

7. Uwagi końcowe

Odwołując się do zasad podejścia zadaniowego przedstawiliśmy istotę współpracy i współdziałania uczniów w procesie szkolnego uczenia się języka, wskazując równocześnie na źródła tej tendencji. Przegląd podstawowych form organizacyjnych zajęć odsłonił pozytywne i negatywne aspekty uczenia się w parach i kilkusobowych zespołach. Niepożądane zjawiska dają się jednak zredukować poprzez właściwe planowanie i organizację procesu lekcyjnego oraz eksplicytnie nauczanie współpracy. Jeśli chodzi o realizowane cele, rozważyliśmy hipotezę o korzystnym oddziaływaniu refleksji metajęzykowej na przyswajanie języka. Chodzi o uświadomienie uczącym się faktu, iż koncentracja na przekazywaniu znaczeń nie pozostaje w sprzeczności z odkrywaniem struktur językowych, prowadzącym do eksplicytnego formułowania reguł.

Interakcje odgrywają zasadniczą rolę w akwizycji języka, a dyskretna pomoc nauczyciela umożliwia działania kontroli i refleksji nie tylko nad komunikacją w grupach, ale także nad przyswajaniem podsystemów językowych.

Podsumowując należy jednak podkreślić, iż poszczególnych form pracy (uczenie się indywidualne, w małych zespołach, „równym frontem”) nie należy traktować jako kanonu, gdyż są one ściśle związane ze sytuacją kształcenia zaaranżowaną w klasie.

BIBLIOGRAFIA

- Baggio, R. et al. 2004. „Pourquoi l'apprentissage coopératif pour l'approche Tabasco”. *Travaux de didactique du français langue étrangère* 51: 51-59.
- Brossard, L. 1999. „Entrer dans la construction des compétences”. *La vie pédagogique* 112: 21.
- Ellis, R. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Estaire, S. 2009. *El aprendizaje de lenguas mediante tareas: de la programación al aula*. Madrid: Edinumen.
- Gołębniak, B. D. 2004. „Nauczanie i uczenie się w klasie” (w) *Pedagogika 2* (red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN: 158-205.
- Griggs, P. 2009. „A propos de l'articulation entre l'agir de l'usage et l'agir de l'apprentissage dans une approche actionnelle: une perspective sociocognitive” (w) *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues. Onze articles pour mieux comprendre et faire le point* (red. M.-L. Lion-Olivieri, Ph. Liria). Barcelone-Paris: Difusión, Editions Maison des langues: 79-100.
- Janowska, I. 2011. *Podjęcie zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*. Kraków: Universitas.
- Kruszewski, K. (red.) 2005. *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- 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.
- Schmidt, R. 1990. „The role of consciousness in second language learning”. *Applied Linguistics* 11: 129-158.
- Skehan, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Springer, C. 2009. „La dimension sociale dans le CECR: pistes pour scénariser, évaluer et valoriser l'apprentissage collaboratif”. *Le français dans le monde – Recherches et applications* 45: 25-34.
- Wilczyńska, W. 1999. *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Willis, J. 1996. *A Framework for task-based language teaching*. New York: Longman.

DYNAMIKA I STRUKTURA GRUPY W KLASIE JĘZYKOWEJ

Group dynamics and group structure in the language classroom

The present paper describes various psycho-social phenomena that occur in groups, in particular in the language classroom. Each group passes through five developmental stages called forming, storming, norming, performing and adjourning. During these phases learners' behavior and attitudes change, which often leads to conflicts between the teacher and the students. The structure of the group develops in parallel with its dynamics. Students adopt several roles in the group, such as, for example, leader, expert or outsider.

Nauka języka obcego najczęściej odbywa się grupach. Zajęcia indywidualne nauczyciel – uczeń mogą stanowić uzupełnienie nauki w środowisku klasy lekcyjnej. Jedyną formą są one najczęściej w przypadku osób dorosłych, które zakończyły już edukację szkolną czy akademicką. W ostatnim czasie wzrosło zainteresowanie badaczy złożonością czynników wpływających na nabywanie języka obcego i wynikającą z niej niemożnością jednoznacznego przewidzenia tempa nauki czy możliwości osiągnięcia określonego poziomu kompetencji językowych. Wśród językowych, psychologicznych i społecznych zmiennych warunkujących naukę języka wymienia się najczęściej podobieństwo między językiem wyjściowym (ojczystym, pierwszym językiem obcym) a językiem aktualnie nabywanym, stopień świadomości metajęzykowej ucznia, jego motywację, strategie uczenia się, pochodzenie społeczne, inteligencję czy uzdolnienia językowe.

Mimo świadomości występowania tak wielu czynników nauczyciel języka obcego niejednokrotnie zostaje zaskakiwany sytuacjami, gdy dotychczas chętnie współpracujący uczniowie nagle przestają przygotowywać się do zajęć, gdy mimo niezmiennych warunków nauki i metod nauczania

klasa wydaje się nie rozumieć przekazywanego materiału, gdy uczniowie zaczynają kwestionować polecenia nauczyciela czy wręcz wyraźnie okazywać mu swoje niezadowolenie. Niejeden nauczyciel języka obcego z pewnością zadawał sobie pytanie, dlaczego podczas pracy w parach czy podgrupach niektóre osoby wykonują dane zadanie z zaangażowaniem i w wyznaczonym czasie, inne kończą już po minucie i siedzą bezczynnie, nie podtrzymując kontaktu z innymi osobami z podgrupy. Równie zastanawiające są z pewnością sytuacje, gdy nauczyciele podczas rozmowy na temat danej klasy/grupy uczniów mają odmienne zdanie: według jednego z nich uczniowie byli uprzejmi, chętnie wykonywali ćwiczenia, byli w stosunku do siebie życzliwi i chętni do pomocy. Zdaniem innego nauczyciela uczniowie niechętnie współpracowali ze sobą, byli we wzajemnej rywalizacji, nieuprzejmi, nie wykonywali poleceń prowadzącego. Można by odnieść wrażenie, że rozmawiają o dwóch różnych klasach. Takie zjawiska stanowią namacalny przykład zmian związanych z dynamiką grupy jako całości, zmian zachodzących w jej strukturze w czasie i wpływających nie tylko na wzajemne relacje między uczniami, czy między uczniami a nauczycielem, lecz także na możliwość prowadzenia dyskursu językowego i sam proces nauki języka obcego.

1. Klasa językowa jako grupa

W socjologii i psychologii społecznej wyróżnia się trzy typy zbiorowisk ludzkich: tłum, grupę i zespół. Tłumem określa się zbiór osób niezwiązanych ze sobą, znajdujących się w danym miejscu i o danej porze. Będą nim więc klienci w sklepie czy pasażerowie autobusu. Zespół to wysoko zorganizowany zbiór osób, które zebrały się w określonym celu i gdzie każda z osób ma przypisane konkretne zadania do realizacji celu. Za zespoły uznać można lekarzy i personel pomocniczy podczas operacji czy drużynę piłkarską. Grupa natomiast to zbiór osób, które zebrały się w określonym celu i współdziałają ze sobą do jego osiągnięcia. Grupą w takim rozumieniu będzie klasa szkolna, grupa turystów wyruszająca na wspólną wycieczkę czy grupa terapeutyczna.

Grupa charakteryzuje się określonymi cechami:

- w jej skład wchodzi co najmniej dwie osoby,
- jej członkowie czują się związani ze sobą i mają świadomość przynależności do grupy,
- występuje pewna ilość wyraźnie określonych bądź niepisanych norm i zasad, służących osiągnięciu zamierzonego celu,
- w trakcie jej trwania grupa wytwarza charakterystyczną dla niej kulturę oraz tożsamość,

- podstawowe znaczenie dla grupy mają relacje interpersonalne oraz wzajemne powiązania między uczestnikami,
- aby praca w grupie była skuteczna, musi istnieć równowaga między celem grupy a procesem współpracy członków grupy (Brid, 2008).

Zjawiskami toczącymi się w grupach zajmowali się badacze już na początku XX wieku, przy czym punkt ciężkości spoczywał na aspekcie terapeutycznym. Burrow (1928) jako pierwszy użył pojęcia *grupa jako całość* (*group as a whole*) oraz rozpoznał, że zjawiska dotyczące grup funkcjonują niezależnie od zachowań i działań poszczególnych jej członków. We wczesnym okresie badań z zakresu psychologii społecznej na różnice w zachowaniach grupy i jednostek zwrócili także uwagę McDougall (1921) i Allport (1924). Moreno, twórca psychodramy i socjometrii, wskazywał na zależność między istnieniem i funkcjonowaniem grupy a zachowaniem się jej członków we wzajemnej interakcji. Moreno podkreślał także ważność *spotkania* na kształtowanie się osobowości człowieka i jego relacji z innymi osobami w grupie (Moreno, 1953). Według Durkina (1980) grupa to żywy system zmieniających się podmiotów, informacji i energii.

Klasa szkolna czy klasa/grupa językowa spełnia więc wszystkie kryteria grupy z definicyjnego punktu widzenia. Ma ona wspólny cel: naukę języka obcego. W klasie językowej jest od około dziesięciu do około dwudziestu osób. Stanowi to zatem tzw. „grupę średnią” pod względem wielkości (grupy małe liczą poniżej dziesięciu członków, średnie – od dziesięciu do 20-25 osób, natomiast duże powyżej dwudziestu osób). Czas trwania grupy językowej uzależniony jest od instytucji, w której jest tworzona. W przypadku krótkich kursów może być to okres kilkutygodniowy lub kilkumiesięczny, w szkołach na poziomie podstawowym, ponadpodstawowym i średnim grupa językowa istnieje trzy do sześciu lat, podobnie na poziomie szkolnictwa wyższego (dwa, trzy lub pięć lat). Klasy językowe, w odróżnieniu od np. grup terapeutycznych mają zazwyczaj charakter grup zamkniętych, tzn. skład jej członków nie ulega radykalnym zmianom. Mogą zdarzyć się odejścia pojedynczych osób lub dołączenie nowych uczniów. Większość uczestników pozostaje jednak w grupie do końca jej istnienia. Nauczyciel z zasady prowadzi uczniów przez cały czas. Zdarzają się jednak przypadki zmiany uczącego po określonym etapie nauki (semestr, rok) bądź równoległe prowadzenie zajęć językowych przez kilku nauczycieli (np. na filologiach). Przez ten okres tworzą i rozwijają się relacje między członkami, kształtują określone wzorce zachowań, wspólne powiedzenia, normy (zarówno te, narzucane przez samą instytucję przy prowadzącego jak i niepisane – np. zajmowanie miejsc w sali lekcyjnej).

2. Dynamika grupy

Przy porównaniu zjawisk zachodzących w różnych grupach (dzieci, młodzieży, dorosłych, grup złożonych z samych mężczyzn bądź z samych kobiet) badacze zauważyli pojawiającą się zmienność zachowań członków w trakcie uczestnictwa w grupie. Lewin zaproponował w związku z tym nowe spojrzenie na ów twór społeczny, odchodząc od opisu grupy jako zbioru osób charakteryzujących się pewnym podobieństwem (płci, pochodzenia, zawodu czy postawy), lecz podkreślając dynamiczną zależność między członkami grupy/podgrupy oraz wpływ różnych procesów na zmiany ich zachowań (Lewin, 1939, 1992).

Lewin oraz Moreno uważani są za twórców dynamiki grupy jako jednego z obszarów zainteresowań psychologii społecznej. W trakcie rozwoju tej dziedziny opracowano specyficzne stopnie rozwojowe grupy, zwane fazami i charakteryzujące się określonymi cechami. Zauważono, że każda grupa przechodzi przez te same etapy w swoim rozwoju. Najczęściej przytaczanym modelem dynamiki grupy jest model Tuckmana (1965), początkowo składający się z czterech faz, a następnie, w wyniku dalszych obserwacji i badań, rozszerzony do pięciu faz (Tuckman i Jensen, 1977). W kontekstach pracy z zespołami model ten nazywany też bywa „zegarem rozwoju zespołów” (Voigt, 1993, Gellert i Nowak, 2007). Tuckman dokonał syntezy wyników badań przeprowadzonych na ponad pięćdziesięciu grupach różnego rodzaju (grupach terapeutycznych, laboratoryjnych, treningowych i tzw. grupach naturalnych) i na podstawie zestawienia wspólnych zachowań zaobserwowanych przez badaczy zaproponował używany do dziś model faz dynamiki grupy.

Fazy rozwoju grupy:

1. Faza orientacji.
2. Faza konfliktu.
3. Faza zaufania.
4. Faza konstruktywnej współpracy.
5. Faza rozstania.

2.1. Faza orientacji

Pierwotnie ten stopień rozwoju nazywany był procesem formowania się grupy (*forming*). Obecnie częściej pojawia się termin „faza orientacji”, dzięki czemu podkreślany jest element rozeznawania się w nowej sytuacji bycia w grupie, a nie tylko fakt tworzenia się grupy. Podstawowymi cechami wyróżniającymi tę fazę jest testowanie i zależność. Pojęcie „testowanie” odnosi się do sprawdzania, jakie zachowania mogą być zaakceptowane zarówno przez prowadzącego (trenera, nauczyciela, terapeutę) oraz przez pozostałych

członków grupy. Dzięki temu uczestnicy próbują zidentyfikować powiązania na poziomie interpersonalnym jak i na poziomie nadrzędnego celu grupy. Z testowaniem związana jest zależność w stosunku do prowadzącego, innych osób z grupy bądź istniejących standardów czy narzuconej struktury.

Jak Gellert i Nowak (2007) podkreślają, fazę tę charakteryzuje duża niepewność. Członkowie grupy używają określonych, rytualnych sposobów komunikowania się. Widoczne jest zaciekawienie tym, co nastąpi oraz gotowość do dostosowania się do norm i zasad, związana głównie z zależnością, charakteryzującą tę fazę. Grupa jako całość jeszcze nie istnieje. Uczestnicy potrzebują jasnych, określonych struktur, żeby poczuć się pewnie i poznać stawiane im oczekiwania. Zadaniem prowadzącego jest przede wszystkim przedstawienie ogólnych warunków pracy w grupie (struktury czasowej, stawianych celów, wymagań instytucjonalnych oraz indywidualnych). Poza tym powinien on swoją postawą wzbudzić zaufanie uczestników zarówno, co do jego kompetencji merytorycznych jak i osobowościowych (zadbanie o dobrą atmosferę pracy, ochrona przed wyśmianiem czy deprecjonowaniem). Celem aktywności prowadzącego na tym etapie pracy z grupą jest umożliwienie poczucia się w grupie, zmniejszenie niepewności i lęku przed oceną i stworzenie dobrych warunków do wspólnej pracy.

2.2. Faza konfliktu

Wyjątkowość fazy konfliktu dostrzec można choćby w terminach ją określających. W literaturze przedmiotu poza powszechnie przyjętą nazwą „faza konfliktu” pojawiają się sformułowania „faza konfliktu i zajęcia pozycji” (Gellert i Nowak, 2007), „faza zmian” (Ehrman i Dörney, 1998), „okres krytyczny” (Parker, 1958), „okres walki i ucieczki” (Bion, 1961). Badacze podkreślają wyraźną w tym czasie polaryzację w grupie (Barron i Krulee, 1948, Bradford, 1964).

Faza konfliktu często porównywana jest do okresu dojrzewania człowieka. Podobnie jak dziecko na tym etapie swojego rozwoju, także i grupa jako całość zaczyna konfrontować się z autorytetem – nauczycielem, trenerem czy terapeutą. Uczestnicy zaczynają sprawdzać, jak prowadzący przestrzega wprowadzonych przez siebie zasad, czyniąc to poprzez próby przekraczania ich. Członkowie grupy stają się szczególnie wyczuleni na błędy prowadzącego, stawiają pytania dotyczące metody pracy, często kwestionując jej skuteczność. Wyrażają otwartą niechęć do wykonywania poleceń. Widoczne są także konflikty między poszczególnymi uczestnikami. W trakcie fazy konfliktu zaczynają wyodrębniać się podgrupy i każdy stara się zająć jak najlepszą dla siebie pozycję w grupie – rolę przywódcy, eksperta czy lubianej osoby. W związku z tworzeniem się mniejszych grup dochodzić może do ich

wzajemnej rywalizacji. Uczestnicy wybierają jak najlepszą strategię zarówno w celu przetrwania tego okresu (co odbywa się na poziomie podświadomym) jak i dla uzyskania odpowiedniego statusu w grupie na przyszłość.

Dynamika grupy w tym okresie może negatywnie wpłynąć na pracę merytoryczną i realizowanie wytyczonych celów. Dla prowadzącego ważne jest, aby uświadomił sobie, że opór ze strony grupy, czy jej niechęć do wykonywania prac wynika ze specyfiki fazy, w jakiej aktualnie grupa znajduje się i zazwyczaj nie jest bezpośrednio związany z osobą prowadzącego. W tym okresie szczególne znaczenie mają kompetencje społeczne nauczyciela czy trenera a także jego umiejętności psychologiczne, takie jak empatia czy dojrzałość emocjonalna. Konieczne jest także częste odwoływanie się do ustalonych zasad i używanie racjonalnych argumentów.

2.3. Faza zaufania

W tym okresie grupa wyraźnie zaczyna funkcjonować jako całość oraz postrzegać siebie jako odrębny byt o wyraźnej tożsamości. Dzięki temu rośnie solidarność i integracja. Grupa ma już za sobą okres ścierania się, a wyodrębnione w fazie konfliktu podgrupy nie muszą już dążyć do prawa bytu. W wyniku świadomości bycia grupą mogą powstawać charakterystyczne tylko dla niej rytuały czy powiedzenia. Jak podkreśla Tuckman (1965) w okresie tym rośnie spójność grupy i jej otwarcie się na poszczególnych uczestników. Zmniejsza się także lęk przed oceną ze strony grupy, co skutkuje bardziej swobodnym wypowiedaniem własnych myśli na forum całej grupy.

Gellert i Nowak (2007) opisują rolę prowadzącego jako osoby dającej przestrzeń uczestnikom i jednocześnie podkreślającej ich własne kompetencje. Ma on zachęcać do pracy i być bardziej moderatorem niż wychowawcą. Może się zdarzyć, że prowadzącego wręcz uwiedzie dobra atmosfera panująca w grupie. Ważne jest wtedy, aby nie zapomnieć o swojej roli i nie dopuścić do zatarcia granicy między prowadzącym a członkami grupy.

2.4. Faza konstruktywnej współpracy

Faza konstruktywnej współpracy jest niejako naturalną konsekwencją poprzednich etapów. Po okresie walki i stworzenia zaufania członkowie grupy nabyli umiejętności współpracy z innymi osobami. Uczestnicy respektują ustalone normy, konkurencja między nimi nie jest już na pierwszym planie, dzięki czemu możliwa jest skuteczne współdziałanie na przykład w tworzeniu projektów czy realizacji wytyczonych zadań. Grupa postrzegana jest jako dojrzała

twór, mogący samodzielnie proponować określone działania. Rośnie także kultura uczestników, którzy stają się bardziej autentyczni w wyrażaniu krytyki.

Zadaniem prowadzącego jest umiejętne kierowanie działaniami grupy. W tym okresie widoczna jest chęć uczestników do wykonywania prac wymagających wspólnego działania, stąd też bardzo często w tym okresie realizowane są projekty tematyczne czy jednorazowe zadania wymagające pracy kilku uczestników na raz. Gellert i Nowak (2007) zwracają uwagę na ryzyko związane z przecenianiem swoich umiejętności, co najczęściej wyraża się wyraźnym odcinaniem się od innych grup, przy podkreśleniu swojej wyjątkowości czy niezawodności.

2.5. Faza rozstania

Przy pierwszym rozróżnieniu i nazwaniu faz rozwoju grupy (Tuckman, 1965) faza rozstania nie była wyodrębniona. Jak wspomniano powyżej, uwzględniono ją w opisie dynamiki grupy kilkanaście lat później, w wyniku dalszych obserwacji funkcjonowania grup (Tuckman i Jensen, 1977). Faza rozstania może uwidocznić się w dwojaki sposób. W przypadku grup, których czas trwania jest ustalony przez instytucję (szkołę, placówkę terapeutyczną czy szkoleniową), uczestnicy wiedzą, kiedy kończy się kontrakt zawarty na realizację wytyczonego celu i samoistnie dokonują wewnętrznego rozstania poprzez zmianę punktu ciężkości swoich zainteresowań na życie poza grupą. W grupach, których nie ustalono wyraźnie ich czasu trwania, a jedynie określono cel realizacji (np. wspólna wycieczka), fazę rozstania można rozpoznać po bezproduktywności dalszych działań czy po skupianiu się na tym, co grupa wspólnie już przeszła. Może się także zdarzyć, że grupa rozpadnie się w wyniku odejścia zbyt dużej ilości osób, a dołączenie do niej nowych uczestników spowoduje utworzenie nowej grupy i rozpoczęcie procesu formowania.

Charakterystyczne dla fazy rozstania jest przejście od identyfikowania się z grupą jako całością do postrzegania siebie jako odrębnej osoby. Często może się zdarzyć, że uczestnicy wypierają jednak fakt zakończenia się grupy, co przejawia się w działaniach służących utrzymaniu grupy jako całości – na przykład w formie regularnych spotkań poza dotychczasowym miejscem pracy grupy.

Prowadzący powinien uświadamiać grupie, czego dokonała, aby uczestnicy poznali wartość wspólnej pracy. Jednocześnie zaleca się, aby zaproponował określoną formę zakończenia grupy, co z jednej strony może uruchomić świadome wspólne przygotowanie się na funkcjonowanie poza grupą, z drugiej strony uniknie się wypierania faktu zakończenia czasu trwania grupy.

3. Dynamika grupy w klasie językowej

Klasa językowa, jak każda grupa przechodzi poszczególne fazy jej rozwoju. Należy przy tym zwrócić uwagę, że nie ma ustalonego czasu trwania każdej z faz oraz że niektóre fazy (np. faza konfliktu) mogą w ogóle nie wystąpić albo trwać bardzo krótko (na przykład przez jedną lekcję). Może się także zdarzyć, że grupa powróci do wcześniejszej fazy. Często dzieje się tak w przypadku dołączenia kilku nowych osób bądź odejścia jednej, ale bardzo ważnej osoby w grupie. Wówczas, niezależnie od tego, w której fazie klasa aktualnie się znajdowała, może ona ponownie rozpocząć proces formowania się. Możliwe są także sytuacje powrotu do fazy konfliktu, gdy nagle zmieniają się warunki pracy (poprzez zmianę miejsca czy wykładowcy). Każdy nauczyciel, nie tylko języka obcego, powinien mieć świadomość występowania dynamiki grupy i starać się rozpoznawać poszczególne jej fazy.

W nauczaniu języka obcego istotny jest nie tylko dobór materiałów, lecz także odpowiednich metod służących przekazaniu go. Metody nauczania nie mogą jednak być sztywno stosowane bez względu na klasę, z jaką się współpracuje. Należy mieć także świadomość, że metody te nie są uniwersalne, tzn. powodzenie w zastosowaniu ich w danej klasie nie oznacza, że odniosą one taki sam skutek w innej klasie, czy nawet w tej samej grupie uczniów, ale znajdującej się na innym etapie rozwoju. Dlatego przed zastosowaniem danego zadania czy danej metody nauczania tak ważna jest refleksja nauczyciela na temat fazy rozwojowej, w jakiej klasa aktualnie się znajduje, aby móc ocenić, czy zaplanowane działanie będzie mogło być wykonane przez uczniów. Nie chodzi tu o stopień trudności, lecz przede wszystkim o ewentualną interakcję uczniów w trakcie jego wykonywania i – co za tym idzie – skuteczność interwencji nauczyciela.

3.1. Działania nauczyciela w fazie orientacji

Niezależnie od tego, czy nauczyciel rozpoczyna pracę z klasą znającą już nauczany język na określonym poziomie czy klasą początkującą, uczniowie w równym stopniu będą się czuć niepewnie. W przypadku grup co najmniej średnio zaawansowanych niepewność ta może być tym większa, im mniejsza jest wiedza uczniów na temat poziomu umiejętności kolegów z grupy. Helbig (2001) zwraca uwagę na rolę nauczyciela jako aktywnego moderatora głównie w tej pierwszej fazie pracy grupy, gdy jednym z podstawowych jego zadań jest przezwycięzenie lęku uczniów przed nauką oraz konkurencją między uczniami.

W celu ułatwienia uczniom bezpiecznego poczucia się w klasie nauczyciel może stosować różne ćwiczenia służące ich wzajemnemu poznaniu

się. Dobrze jest zastosować ćwiczenia socjometryczne, polegające na zajmowaniu pozycji w zależności od ustanowionego kryterium (np. miejsce urodzenia, zainteresowania, profil wcześniej ukończonej szkoły, długość i miejsce nauki języka obcego, wcześniejszy stopień znajomości innych osób z klasy). Dzięki temu uczniowie pokazują się w różnych konstelacjach i nie czują się osamotnieni, widząc w klasie np. osoby z tego samego osiedla czy lubiące ten sam zespół muzyczny. Jednocześnie nauczyciel ma możliwość zauważenia już na początku, czy istnieją grupy osób znajdujących się z innych okoliczności (wspólna szkoła, wspólny kurs językowy), co może skutkować wczesnym zawiązaniem się podgrup silnie wpływających na procesy dynamiki grupy. Decyzja, czy do takiego rodzaju ćwiczeń stosuje się język ojczysty, czy język obcy, zależy od nauczyciela i wybranej przez niego metody nauczania. Decydując się na użycie języka obcego należy jednak liczyć się z uaktywnieniem się lęku u osób niepewnych, dla których dużym wyzwaniem jest odnalezienie się w każdej nowej sytuacji.

Stworzeniu poczucia bezpieczeństwa w grupie służyć będzie także wyraźne poinformowanie uczniów o zasadach – nie tylko o sposobie oceniania czy trybie przeprowadzania prac kontrolnych, ale także o normach ułatwiających wzajemną współpracę, np. niespożywanie napojów i posiłków podczas lekcji, nieużywanie telefonów komórkowych czy punktualne przychodzenie na zajęcia. Niektóre z tych zasad mogą wydawać się oczywiste, jeśli jednak nie zostaną one bezpośrednio podane na początku pracy, mogą w fazie konfliktu stanowić temat dyskusji i niepotrzebnych spięć.

3.2. Działania nauczyciela w fazie konfliktu

Faza konfliktu związana jest często z dużymi emocjami zarówno ze strony uczniów jak i nauczyciela. Emocje mogą wynikać z pozycjonowania się uczniów wewnątrz grupy jak i z okoliczności natury formalnej, jak na przykład z powodu zbliżającego się terminu ważnego sprawdzianu czy egzaminu. Nauczyciel powinien być przygotowany na to, że będzie prowokowany przez uczniów. W ten sposób silniejsi członkowie klasy będą sprawdzać zarówno jego kompetencje merytoryczne jak i siłę autorytetu. Mogą manifestować niechęć wobec określonych poleceń (np. pracy w parach czy pisania wypracowań), uznając je za nudne bądź zbyt pracochłonne. Istotne w tej fazie jest, aby nie podchodzić osobiście do ogólnie stawianych zarzutów oraz nie wycofywać się z przeprowadzenia planowanych ćwiczeń pod wpływem niezadowolenia uczniów.

Przy pracy w parach czy podgrupach dobrze jest zaproponować taki wybór partnerów, aby uniknąć wspólnej pracy w jednym zespole osób będących w aktualnym konflikcie (np. przywódców dwóch podgrup), gdyż prawdopodobieństwo

ich owocnej współpracy będzie w tym okresie równe zero. Dyskusje na określone tematy na forum grupy mogą przerodzić się w kłótnie między uczniami, a w przypadku klas językowych na poziomie zaawansowanym zauważyć można częste odchodzenie od używania (zaleconego) języka obcego na rzecz języka ojczystego. Przygotowywane przez uczniów prezentacje mogą spotkać się z wyraźnie okazywanym brakiem zainteresowania ze strony pozostałych członków klasy. Działania nauczyciela w tej fazie mogą skupiać się na ćwiczeniach niewymagających bezpośredniej konfrontacji – stąd może być mniej dyskusji na tematy społeczne a więcej np. ćwiczeń gramatycznych czy prac indywidualnych. Celem tego nie jest unikanie ewentualnej konfrontacji, lecz nieprzeniesienie jej na czynności związane z doskonaleniem kompetencji językowych.

3.3. Działania nauczyciela w fazie zaufania

Gdy klasa znajduje się w fazie zaufania, jest otwarta na nauczyciela i na uczniów. Jest to odpowiedni moment, żeby umożliwić zaistnienie szczególnie bardziej nieśmiałym czy słabszym językowo uczniom, gdyż ryzyko ich wyśmiania przez resztę klasy jest znacznie mniejsze. W tym okresie rozwoju klasa może przyjąć praktycznie wszystkie ćwiczenia, zarówno wymagające występowania na forum całej klasy jak i te, związane z pracą indywidualną czy w parach. W zależności od poziomu zaawansowania można zlecać uczniom przygotowanie prezentacji w języku obcym czy np. przedstawianie na głos informacji prasowych.

W fazie zaufania klasa najczęściej czuje się jednością i może zachęcać nauczyciela do wspólnego udziału w działaniach pozalekcyjnych, np. wspólnego wyjścia do kawiarni. Jest to z jednej strony informacja dla nauczyciela, że jest przez uczniów akceptowany i lubiany, z drugiej jednak strony istnieje zagrożenie zatarcia się granic między rolami, co w konsekwencji może doprowadzić na przykład do powrotu do fazy konfliktu bądź do wykorzystywania quasi prywatnych relacji do celów służbowych (np. zwolnienie z zapowiedzianego sprawdzianu).

3.4. Działania nauczyciela w fazie wzajemnej współpracy

W dojrzałym stadium grupy, jakim jest faza wzajemnej współpracy, od nauczyciela nie wymaga się wyjątkowej aktywności. Jego zadaniem jest dalsze prawidłowe wykonywanie założonych działań, przy czym można oddać większą odpowiedzialność uczniom. Nie oznacza to jednocześnie rezygnacji z tej części odpowiedzialności, która zawsze spoczywa na nauczycielu, czyli realizacji programu nauczania i uczenia postawy etycznej.

Nauczyciel nie musi jednak być już dyrektywny przy wyznaczaniu np. osób do pracy w parach czy podgrupach bądź przy określaniu minimalnej ilości

stron wypracowania. W tej fazie grupy uczniowie z powodzeniem mogą wykonywać projekty wymagające zaangażowania i współpracy kilku osób. Umieją sami dobrać się w zespoły i przydzielać sobie zadania do wykonania. Angażują się w działania wykraczające poza klasę, np. prezentacje na temat języka i kultury innych krajów na forum szkoły czy organizacja konferencji studenckich.

Mimo dużej niezależności uczniowie potrzebują jednak moderatora w postaci nauczyciela, który jednocześnie pełni ważną funkcję doradcy i eksperta przy przygotowywaniu i prezentacji projektów. Jak zauważają Gellert i Nowak (2007) niektórym nauczycielom owo delegowanie zadań i przejęcie funkcji moderatora może przychodzić z trudem, z uwagi na silne przywiązanie emocjonalne do klasy bądź z nieumiejętność wycofania się.

3.5. Działania nauczyciela w fazie rozstania

Faza rozstania jest bez wątpienia okresem, który pozwala na przejście z rzeczywistości bycia częścią klasy do rzeczywistości funkcjonowania jako niezależna osoba (były uczeń czy były nauczyciel danej klasy). Jeśli klasa jest żyta i bardzo wysoko ceni umiejętności nauczyciela, niechętnie dąży do zakończenia kursu, bądź wręcz udaje, że nauka języka nadal będzie trwała po krótkiej przerwie. Jednocześnie wielu uczniów dostrzega już perspektywy zastosowania uzyskanej wiedzy w innym środowisku.

Celem nauczyciela jest uzmysłowienie uczniom, czego się nauczyli. Można to zrobić w formie wypunktowania konkretnych umiejętności językowych, jakie każdy z uczniów zdobył w trakcie nauki, bądź zwrócenie uwagi na jedną szczególną kompetencję, jaką dany uczeń posiada. W przypadku towarzyszenia danej klasie językowej przez dłuższy okres czasu (np. kilka lat) można przekazać uczniom w formie pamiątki ich prace pisemne, jakie wykonali na przestrzeni tych kilku lat, dzięki czemu będą mogli sami porównać wzrost swoich umiejętności językowych.

Nie bez znaczenia jest także zastosowanie określonych rytuałów pożegnania. Wystarczy, że będzie to zwyczajowe pożegnanie się z uczniami, z podkreśleniem ich zakończenia danego etapu kształcenia. Ważne jest jednak, żeby uświadomić uczniom, że ich grupa przestaje istnieć. Należy na to zwrócić szczególną uwagę w przypadku studentów studiów licencjackich, z których część zamierza kontynuować naukę na poziomie magisterskim i w związku z tym może im się wydawać, że dana grupa nadal będzie trwać. Nie mają jednak często świadomości rezygnacji części kolegów z dalszego kształcenia na tym kierunku bądź dołączenia nowych osób, które swoje studia licencjackie odbywały gdzie indziej.

4. Struktura grupy

Dynamika grupy jest silnie powiązana z jej wewnętrzną strukturą. Na początku swojego istnienia, gdy grupa znajduje się w fazie orientacji i silnie ukierunkowana jest na prowadzącego, uczestnicy nie posiadają jeszcze wyraźnie przypisanych ról. Role te powstają w trakcie rozwoju grupy i uwarunkowane są zachowaniami i postawami uczestników. W fazie konfliktu, słusznie zwanej także „fazą konfliktu i zajmowania pozycji” dochodzi do tworzenia się podziałów na różne typy uczestników, mających większy lub mniejszy wpływ na dynamikę grupy i jej funkcjonowanie.

Twórcą modelu pozycji hierarchicznych w grupie jest Schindler (1957), który w wyniku obserwacji grup terapeutycznych oraz grup młodzieży zauważył charakterystyczne role, zajmowane przez uczestników w trakcie ich przebywania w grupie. Model Schindlera stosowany jest obecnie w różnych rodzajach grup oraz w pracy z zespołami. Wyróżnił on cztery podstawowe pozycje, które realizowane są przez uczestników w grupach, oznaczając je literami greckiego alfabetu:

Pozycja α

Jest to przywódca grupy. Jego cele odpowiadają celom grupy jako całości. *Alfa* dostarcza pomysłów, działa. Identyfikuje się z nim większość członków grupy. Nie musi w szczególny sposób się legitymizować. Jest postrzegany jako „jeden z nas” (Schindler, 1957: 308). Grupa chętnie widzi w swoim przywódcy wojownika, walczącego z wrogiem na rzecz grupy. W zależności od sposobu działania i wyrażanych postaw, wyróżnia się trzy typy α :

1. Alfa narcystyczny – nie jest zbyt skupiony na samej grupie, lecz na własnych czynach. Ważne jest dla niego, aby grupa zgadzała się na jego pomysły i aby to osiągnąć, stara się ją oczarować. Często jest osobą charyzmatyczną, umie się dobrze zaprezentować na zewnątrz, potrafi przemawiać.
2. Alfa empatyczny – dzięki niemu grupa czuje się zauważana i dowartościowana. Ten typ alfy pokazuje, że grupa jest dla niego ważna
3. Alfa waleczny – potrafi być agresywny w stosunku do pozostałych członków grupy. Dzięki takiemu zachowaniu swojego przywódcy grupa jednak czuje się silna. Identyfikując się z *alfą*, grupa ma poczucie, że ma kogoś, kto ją obroni przed przeciwnikami (nieakceptowanymi członkami grupy czy osobami z zewnątrz).

Pozycja β

Osoba zajmująca tę pozycję w grupie musi reprezentować wiedzę merytoryczną w zakresie zainteresowań grupy, dzięki czemu cieszy się pewnym autorytetem. *Beta* pełni funkcję doradczą. Swoje zdanie musi jednak – w przeciwieństwie do *alfy* – popierać rzeczowymi argumentami. Posiada natomiast większą

niezależność. Nie musi identyfikować się z celami grupy. Jego powiązanie z nią odbywa się poprzez *alfę*. To przywódca musi go zaakceptować, żeby mógł być akceptowany przez grupę. Może jednak zdarzyć się i tak, że *beta* zajmie pozycję *alfy*, gdy uda mu się pozyskać wystarczającą ilość zwolenników w grupie.

Pozycja γ

Pozycja *gamma* umożliwia anonimowe uczestnictwo w grupie, zanurzenie się w jej zbiorowość. Osoby zajmujące tę pozycję stanowią „ciało” grupy, w pełni identyfikują się z jej przywódcą. *Gammy* reprezentują sobą działania całej grupy, takie jak np. wykonywanie pewnych, charakterystycznych dla danej grupy rytuałów.

Pozycja ω

Omega jest w grupie uosobieniem wroga. Osoby będące w tej roli sprawiają wrażenie bycia poza grupą. *Omega* często kłóci się z *alfą*, przez co uruchamia agresję grupy. Posiada bądź rozwija w sobie cechy, które grupa jednoznacznie identyfikuje z atrybutami wroga. Jego funkcja w grupie jest jednak bardzo istotna. *Omega* może reprezentować różne postawy, dzięki czemu istnieje wiele rodzajów tych pozycji w grupie:

1. hamulec – taka osoba pracuje najwolniej, szybko rezygnuje, nie potrafi jednak wprost zrezygnować z wykonania określonego zadania,
2. sceptyk – krytycznie podchodzi do zadań, jest pełen wątpliwości,
3. rebeliant – otwarcie konfrontuje się z *alfą*,
4. błazen – wypowiada na głos rzeczy, których inni często nie ośmiela się powiedzieć; zabawia grupę, dzięki czemu zyskuje także pewien prestiż,
5. kozioł ofiarny – wszelka wina innych zrzucana jest właśnie na niego. Grupa całkowicie wyklucza go ze swoich poczynań.

5. Działania nauczyciela w klasie językowej uwzględniające strukturę grupy

Podobnie jak fazy grupy charakteryzują się dużą dynamiką, tak i wewnętrzna jej struktura może ulegać zmianom w trakcie rozwoju grupy. Przywódca grupy może stać się *omegą*, *beta* – *alfą*, a *gamma* – ekspertem (β). W badaniach nad funkcją nauczyciela w klasie językowej (Dörney i Murphey, 2003) oraz w innych opracowaniach dotyczących roli prowadzącego (Voigt, 1993, Gellert i Nowak, 2007) pojawia się twierdzenie, że jest on przywódcą, liderem. Należy tu jednak dokonać rozróżnienia między odgórnie narzuconą funkcją prowadzenia grupy (jak to ma miejsce w przypadku klasy językowej czy pracy z zespołami i grupami) a rolą członka grupy, powstałą naturalnie w wyniku określonych cech osobowości, działań czy postaw. Przy takim rozróżnieniu nauczyciel czy trener pełni funkcję pewnego rodzaju „super-alfy” z

uwagi na zarówno jego większą władzę nad grupą jak i odpowiedzialność za nią. Podobnie jak w przypadku *omegi*, klasa może przez pewien okres czasu zachowywać się w stosunku do nauczyciela jak wobec wroga, nigdy jednak nie będzie on pełnił tej roli, gdyż *omega* nie posiada takiej władzy, jaką ma nauczyciel czy też ewentualny, zewnętrzny przeciwnik grupy.

W pracy z klasą językową nauczyciel powinien brać pod uwagę nie tylko fazę, w jakiej jego grupa się znajduje, lecz także interakcję między uczniami, wynikającą z ich pozycji w klasie. Jest to istotnie ważne przy proponowaniu uczniom pracy w podgrupach czy w parach, lecz także przy wypowiedziach pojedynczych osób na forum klasy. Pomijanie faktu istnienia hierarchicznych pozycji w grupie może spowodować nieefektywną pracę w parach, gdy np. z powodu konfliktu między *omegą* a resztą grupy, para, w której ów nie lubiany uczestnik ma pracować, będzie wykonywała swoje zadanie najkrócej, przez co ćwiczenie tak naprawdę nie zostanie w pełni zrealizowane. Poza tym *omega* bywa najrzadziej wybierany przez uczestników, albo przydziela mu się role, co do których wiadomo, że zakończą się niepowodzeniem. Do przygotowywania prac domowych czy prezentacji w grupach *gammy* chętnie wybierają *betę*, z którym praca jest łatwiejsza, bo to on wnosi najwięcej do zespołu. Jednocześnie *gammy* bardzo chętnie pracują ze sobą w parach, gdyż znają się na tyle dobrze, że ewentualne zbieranie informacji na swój temat w obcym języku odbywa się bardzo szybko, a dalszą część czasu przeznaczoną na pracę wykorzystując na prywatne rozmowy.

Przed zaproponowaniem określonego ćwiczenia dobrze jest zatem zastanowić się nad aktualną hierarchią członków grupy, aby zaproponować taki wybór partnerów do pracy, który stworzy większe prawdopodobieństwo skutecznej pracy (np. przez propozycję wybrania osoby, z którą dotychczas się nie pracowało lub różne formy losowania czy odliczania).

6. Podsumowanie

Proces nauczania i nauki języka obcego zależy od wielu czynników. Niemożliwe jest jednak jednoczesne uwzględnianie wszystkich podczas pracy z uczniami w klasie językowej. Dotychczasowe opracowania niewiele uwagi poświęcały aspektom dynamiki i struktury grupy, choć wielokrotnie wymieniane są one jako istotne elementy w interakcji nauczyciel – uczeń czy uczeń – uczeń.

Podstawowe znaczenie ma uświadomienie sobie, że klasa językowa jako grupa przechodzi określone fazy swojego rozwoju i działania nauczyciela oraz odpowiedź ze strony uczniów w dużym stopniu mogą zależeć od etapu, na jakim klasa aktualnie się znajduje. Reakcje te zazwyczaj nie są związane z poziomem

motywacji, zdolnościami ucznia czy metodą nauczania wybraną przez nauczyciela. Dynamika klasy jako grupy może także ujawniać się poprzez działania określonych osób, które mają przypisane role wewnątrz klasy – przywódca, ekspert, zwykły uczestnik czy outsider. Ich zachowanie znacząco może wpłynąć na powodzenie bądź niemożność realizacji zaplanowanych działań edukacyjnych.

Mimo świadomości, że nie jest możliwe ciągłe monitorowanie zarówno dynamiki grupy jak i jej struktury, przy równoczesnym skupieniu się na realizacji programu nauczania, wydaje się jednak istotne uwzględnienie opisanych w niniejszym opracowaniu aspektów w fazie przygotowania się do zajęć, co z pewnością ułatwi pracę z klasą.

BIBLIOGRAFIA

- Allport, F. H. 1924. *Social psychology*. Boston: Houghton Mifflin.
- Barron, M. E., Krulee, G. K. 1948. „Case study of a base skill training group”. *Journal of Social Issues* 4: 10-30.
- Bion, W. R. 1961. *Experience in Groups*. London: Tavistock.
- Bradford, L. P. 1964. „Trainer-intervention: case episodes” (w) *T-group Theory and Laboratory Method* (red. L. P. Bradford i K. D. Benne). New York: John Wiley & Sons Inc.: 136-137.
- Brid, C. 2008. *Adult Learning in Groups*. Berkshire: Open University Press.
- Burrow, T. 1928. „The basis of group analysis, or the analysis of the reactions of normal and neurotic individuals”. *British Journal of Medical Psychology* 8: 198-206.
- Dörney, Z., Murphey, T. 2003. *Group Dynamics in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ehrman, M. E., Dörney, Z. 1998. *Interpersonal Dynamics in Second Language Education: The Visible and Invisible Classroom*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gellert, M., Nowak, C. 2007. *Teamarbeit, Teamentwicklung, Teamberatung*. 3. Ausgabe. Meezen: Verlag Limmer.
- Helbig, G., Götze, L., Henrici, G. i Krumm, H. J. 2001. *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Lewin, K. 1939. „Field Theory and Experiment in Social Psychology: Concepts and Methods”. *American Journal of Sociology* 44: 868-896.
- Lewin, K. 1992. „Frontiers in Group Dynamics. Concept, Method and Reality in Social Science; Social Equilibria and Social Change” (w) *Classics in Group Psychotherapy* (red. K. R. MacKenzie). Nowy York: The Guilford Press: 72-87.
- McDougall, W. 1921. *The Group Mind*. Cambridge: The University Press.
- Moreno, J. L. 1953. *Who shall survive?* Beacon: Beacon House Inc.
- Parker, S. 1958. Leadership patterns in a psychiatric ward. *Human relations* 11: 287-301.
- Schindler, R. 1957. Grundprinzipien der Psychodynamik in der Gruppe. *Psyche* 11: 308-314.

- Tuckman, B. W. 1965. „Developmental Sequence in Small groups”. *Psychological Bulletin* 63: 384-399.
- Tuckman, B. W. i Jensen, M. A. C. 1977. „Stages of Small-Group Development Revisited”. *Group & Organization Management* 2: 419-427.
- Voigt, B. 1993. „Team und Teamentwicklung”. *Organisationsentwicklung* 93/3: 34-49.

Krzysztof Kotuła

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

CREER UN ENVIRONNEMENT INTERACTIF EN CLASSE DE FLE

Creating an interactive language classroom

Traditional communication in foreign language classes, even if varied by the use of diverse games and simulations, takes place in a sterile classroom environment, and therefore, is rarely encouraging. However, the new generation of pupils is growing up on computer games, and this fact is changing their expectations and demands on education. The dynamically changing virtual world of videogames may be the perfect environment for them to develop various skills. In this paper, I would like to present my preliminary conclusions made while implementing videogames into foreign language classes in a high school.

1. Introduction

Il n'est pas exagéré de constater que les nouvelles technologies ont définitivement et irréversiblement transformé le modèle de travail de l'enseignant de langue étrangère. Naturellement, les élèves ont aussi été affectés par ce changement. De plus en plus nombreux sont les outils qui rendent leur travail plus efficace, leur permettent de collaborer entre eux, de réaliser activement des projets divers, ainsi que de développer leur compétences générales et linguistiques. Du point de vue du professeur, les nouvelles technologies permettent entre autres de gérer plus efficacement le travail de classe, de promouvoir l'autonomie de ses élèves, d'augmenter leur motivation et de s'assurer que l'enseignement a également lieu en milieu extrascolaire. Dans le présent article, nous allons placer au cœur de notre réflexion un élément qui est pratiquement indissociable des nouvelles technologies, à savoir l'interactivité.

Nous allons présenter des outils qui permettent de transformer une classe de FLE en un environnement actif réagissant aux actions des apprenants.

2. Le sage sur l'éstrade et le guide-accompagnateur

Prenons comme point de départ de notre réflexion la représentation schématique d'une classe de langue « classique », qui continue à être un environnement privilégié par de nombreux enseignants (Figure 1). Sans doute, cela pourrait être une illustration classique d'un modèle appelé fréquemment « sage sur l'éstrade » (*sage on the stage* ; cf. King, 1993). Selon ce modèle, c'est le professeur qui occupe la place centrale dans le processus de l'enseignement et c'est lui qui détient le contrôle quasi-absolu de la manière dont la langue étrangère se manifeste en classe. Cela se produit aussi bien à travers ses propres élocutions (symbolisées par un phylactère dans notre schéma) que par l'intermédiaire de différents médias. C'est l'enseignant qui a une influence décisive sur la manière dont ces documents seront présentés, analysés et étudiés. Par exemple, il peut demander à ses étudiants de lire le texte de telle ou telle façon, d'observer les structures grammaticales qui s'y manifestent ou de s'en servir en tant qu'exercice de prononciation (lecture à voix haute). Quant aux enregistrements sonores, c'est le professeur qui va décider du nombre d'écoutes, choisir les passages les plus importants, etc. Il en est de même avec les films vidéo, qu'il peut présenter dans leur ensemble ou fragmentairement, avec ou sans son, ou bien en accéléré (cf. Kozieł, 2010). Même si l'enseignant doit en principe adapter son comportement aux réactions de la classe, cela ne change en rien le fait que les étudiants ne peuvent pas disposer librement des ressources en langue étrangère. Tout passe par l'intermédiaire du professeur, qui est le seul élément interactif proprement dit dans la classe.

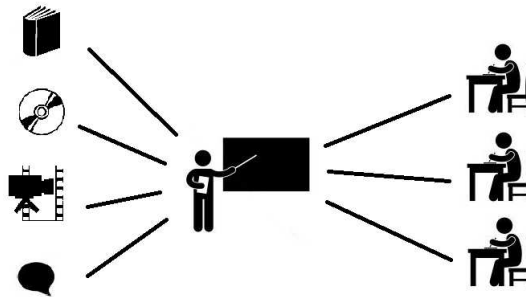


Figure 1

Cette philosophie, on le sait, est depuis plusieurs années critiquée par de nombreux pédagogues qui lui préfèrent un modèle « guide-accompagnateur » (*guide on the side* ; cf. King, 1993). Dans celui-ci, le professeur, souvent occupant une place parmi les élèves, les assiste dans leur travail, en devenant avant tout un facilitateur. Pourtant, comme l'a remarqué avec justesse William, « Le danger de cette caractérisation est qu'elle est souvent interprétée comme une exonération des responsabilités de l'enseignant quant aux acquisitions effectives des élèves. [...] Le rôle de l'enseignant est « d'organiser » un environnement d'apprentissage, tant du point de vue de sa conception que de son exploitation » (William, 2010 : 161). C'est justement le problème de l'organisation de l'environnement d'apprentissage qui va nous intéresser dans le présent article, et tout particulièrement la question de l'introduction des éléments interactifs dans la classe de langue.

Si nous sommes d'accord sur les avantages d'une configuration dans laquelle le professeur est un témoin et guide qui intervient principalement lorsque les apprenants ont besoin de son soutien, il faut s'interroger sur le modèle d'interaction enseignant – médias – élèves qui assurera un apprentissage efficace. Certes, beaucoup dépend de la volonté de l'enseignant. Son attitude, son ouverture d'esprit et sa détermination ainsi que ses compétences sont souvent la clé du succès. Il faut cependant se rendre compte que c'est la nature même des médias utilisés traditionnellement en classe de langue qui impose souvent un certain modèle de travail. Qu'il s'agisse des enregistrements sonores ou des films vidéo, leur fonctionnement doit être forcément assuré par quelqu'un se trouvant dans la classe et il n'est pas étrange que dans la plupart des cas ce soit l'enseignant qui assume ce rôle. Pourtant, le développement des nouvelles technologies permet l'implantation dans la classe de FLE d'outils d'un nouveau type, se caractérisant par leur interactivité. Ceci est une vraie révolution, car l'échange d'informations peut se produire sans l'intermédiaire du professeur ; l'environnement interactif réagit et s'adapte aux actions des élèves d'une manière entièrement autonome. Cette situation permet au professeur de devenir un guide accompagnateur qui observe et facilite l'échange d'informations entre les apprenants sans être nécessairement l'initiateur de chaque action.

3. L'environnement interactif en classe de FLE

Quelle peut être la fonction d'un milieu interactif dans la classe de FLE ? En fait, ce type d'environnement est le seul qui recrée dans une certaine mesure des conditions de communication comparables sur le plan fonctionnel à celles

de la vie réelle, dans laquelle chacune de nos élocutions entraîne une réaction ou transformation de notre entourage. Cela répond parfaitement aux besoins des apprenants qui, dans les conditions scolaires normales, sont totalement dépourvus de ce genre de stimuli. Loiseau décrit très bien ce problème: « Dans les classes de L.E., enseignants et apprenants pénètrent un monde linguistique et culturel différent de leur monde 'maternel', un monde virtuel car recréé artificiellement par des textes, des images ou des documents audiovisuels. Si certains apprenants de la L.E. ont parfois la chance de découvrir, dans sa réalité, le monde de la L.E., d'autres, nombreux, – et souvent, certains enseignants également – n'en connaîtront que la forme virtuelle » (Loiseau, 1997 : 64).

Loiseau touche ici au cœur du problème. Dans la classe traditionnelle, la communication entre les étudiants et le professeur se déroule dans un environnement stérile, dans lequel le monde de la L.E. n'est reproduit que par l'intermédiaire des éléments statiques et non interactifs. Ceci démotive forcément les apprenants qui souvent ne sont pas émotionnellement impliqués dans le processus d'acquisition de la langue étrangère. Comme nous l'avons dit plus haut, dans la vie réelle un succès communicatif nous apporte d'habitude un profit tangible. Dans la classe, le succès communicatif n'est récompensé que par un éloge du professeur ou une bonne note. Pour remédier en quelque sorte à cette situation, les activités de classe sont souvent conçues de sorte à simuler la vie réelle – il suffit de citer ici les exercices très populaires du type « jouez les scènes » dans lesquels les élèves sont priés d'incarner différents personnages et de dialoguer entre eux. Il faut cependant admettre que ce genre d'exercices se déroule d'habitude d'une manière qui n'a rien à voir avec la communication réelle : questions et réponses stéréotypées, réactions prévisibles des interlocuteurs, absence de rétroaction active. Quant au monde virtuel de la L.E. mentionné par Loiseau, il n'est forcément pas interactif, car les documents sonores visuels et textuels ne sont qu'une reproduction figée des actes de communication.

Il semble donc que les milieux interactifs soient une solution idéale dont l'application s'impose dans une classe moderne de FLE. Dans le présent article, nous allons nous concentrer sur un des outils que nous considérons comme le mieux approprié à favoriser un enseignement interactif de la L.E. : les jeux vidéo. Outre une réflexion théorique, nous allons présenter nos propres observations faites lors de l'implémentation des jeux dans les cours de la langue française au lycée.

4. Les jeux vidéo en classe de FLE

La proposition d'utiliser les jeux vidéo en classe de langue sera sans doute considérée par plusieurs comme controversée. Même si la popularité de ce type de divertissement est incontestable parmi les jeunes – comme le montre le rapport *Dzieci aktywne online (Les enfants actifs en ligne)*, 70% des enfants polonais dans la tranche d'âge entre 4 et 14 ans utilisent un ordinateur, et ils le font avant tout pour jouer (cité d'après Błaszkiwicz, 2011 : 35) – les jeux sont traditionnellement considérés comme une activité qui n'est pas « sérieuse ». Pourtant, certains pédagogues prônent depuis longtemps les avantages de l'implémentation de la stratégie ludique dans le processus glottodidactique. Pour ne citer que quelques publications, Siek-Piskozub (1995, 2001), par exemple, montre comment les jeux et les simulations peuvent compléter efficacement l'apprentissage d'une langue étrangère. Nombreuses sont aussi les voix, surtout outre-Atlantique, qui vont encore plus loin en clamant que les jeux vidéo sont beaucoup plus pédagogiquement utiles que l'école (Johnson, 2005, Prensky, 2006, Gee, 2007, Mawer et Stanley, 2007, Aldrich, 2009). Il semble donc qu'en sous-estimant l'utilité de ce type d'activités, nous commettons une grave erreur.

Il existe relativement peu de publications consacrées à l'emploi des jeux vidéo dans la classe de langue (pour une bibliographie à peu près complète cf. Li, Liu et Boyer, 2009 : 136, de Haan, 2011 : 46-47). En général, les spécialistes s'accordent à dire que leur impact sur le développement des compétences linguistiques est entièrement positif. Dans une de toutes récentes publications consacrées à ce sujet, Thomas constate que « les jeux peuvent être motivants, réduire le stress, permettre aux apprenants de se concentrer sur la communication dans la langue cible plutôt que sur l'emploi des structures linguistiques correctes, offrent aux étudiants introvertis davantage de possibilités de s'exprimer et créent une ambiance informelle qui augmente la réceptivité des élèves »¹ (Thomas, 2012 : 11). Mawer et Stanley pour leur part soulignent que l'introduction des jeux vidéo en classe de langue permet de développer chez les élèves nombre de compétences et de comportements tels que « la capacité de résoudre créativement des problèmes, la prise de risques calculés, la persévérance, l'attention au détail

¹ Thomas, 2012 : 11 : games can be motivating, reduce anxiety, focus learners on communicating in the target language rather than on using correct linguistic structures, provide more introverted students with a greater range of opportunities for self-expression and create an informal atmosphere that enhances learner receptiveness.

ainsi que la collaboration efficace »² (Mawer et Stanley, 2011 : 10). Les avantages potentiels des jeux vidéo ne sont donc pas négligeables.

Quels sont les jeux que l'on peut adapter aux besoins d'une classe de FLE ? Il paraît que les possibilités sont nombreuses. En général, les chercheurs travaillant dans ce domaine se concentrent sur les jeux qui contiennent de longues heures d'enregistrements sonores, tels que les jeux de rôle, dans lesquels le joueur incarne un personnage qu'il fait évoluer au fil d'une quête se déroulant dans un vaste univers (Cruz, 2007, Surdyk, 2008, de Haan, 2011), ou les jeux vidéo de simulation de vie, dans lesquels le joueur crée un personnage dont il doit gérer les besoins quotidiens en lui faisant mener la vie qu'il désire (Purushotma, 2005, Ranalli, 2007). Dans le cadre de notre réflexion sur l'interactivité, nous avons choisi une approche tout à fait différente. Nous allons nous concentrer sur des jeux d'un autre type, à savoir les jeux vidéo de réflexion.

Nous pourrions naturellement nous demander pourquoi adapter les jeux vidéo à la réalité de la classe de langue alors qu'existe un grand nombre de jeux conçus expressément dans le but de rendre l'enseignement du FLE plus efficace et divertissant (cf. p.ex. Krystalli, 2008). Le problème avec ce type de logiciels c'est qu'ils sont le plus souvent créés par des spécialistes en didactique des langues qui ignorent pour la plupart les facteurs qui rendent les jeux vidéo aussi attrayants. C'est précisément la raison pour laquelle les jeux créés pour faciliter l'enseignement d'une L.E. sont pour la plupart des tests maladroitement déguisés. Prendre comme point de départ un objectif pédagogique et construire un jeu autour de lui est toujours condamné à l'échec.

Si nous sommes d'avis que les jeux vidéo, en particulier ceux de réflexion, peuvent très bien convenir aux besoins d'une classe moderne de L.E., nous devons nécessairement répondre à la question : quelles sont leurs caractéristiques et en quoi sont-ils différents (mieux adaptés à la réalité d'une classe de langue) des autres jeux ? Tout d'abord, les jeux vidéo de réflexion se caractérisent par le fait qu'ils ne mettent pas l'accent sur la compétition entre l'homme et la machine ou bien entre les joueurs, mais plutôt sur la recherche d'une solution à un problème. Le défi peut prendre différentes formes : résolution d'énigmes, navigation, manipulation d'objets, etc. L'accent n'est pas mis sur les réactions rapides des joueurs mais plutôt sur leurs capacités intellectuelles, leur curiosité et leur créativité.

Contrairement aux autres types de jeux, les jeux de réflexion ne contiennent pratiquement pas d'instructions verbales. Ils présentent

² Mawer and Stanley, 2011 : 10 : creative problem solving, calculated risk taking, persistence, attention to detail [and] effective collaboration.

également un tout autre type de défi que les jeux de rôle ou de simulation de vie. Le joueur n'est pas censé créer un personnage auquel il s'identifie et qui évolue dans le cadre d'une « histoire ». Dans la plupart des cas, tout ce que voit le joueur est un groupe d'objets virtuels qu'il doit manipuler d'une certaine façon pour atteindre le but prévu par les programmeurs. En raison de leur caractère, les jeux de réflexion favorisent d'une manière naturelle le travail collectif. La langue étrangère se manifeste ici d'une façon tout à fait particulière : ce n'est plus l'ordinateur qui communique avec le joueur mais les joueurs qui communiquent entre eux pour essayer de résoudre ensemble le problème auquel ils sont confrontés.

Le modèle de communication dans la classe se transforme donc entièrement: nous n'avons plus affaire à une configuration dans laquelle les joueurs, assis devant leurs ordinateurs, essaient de faire face individuellement aux défis du monde virtuel. Au contraire, ils créent une communauté dans laquelle ils échangent librement des idées. Cela permet de s'assurer que les élèves perfectionnent non seulement leurs compétences réceptives (ce qui a lieu dans le cas où les joueurs écoutent ce que disent les personnages virtuels et réagissent seulement aux commandes de l'ordinateur), mais aussi productives, car ils doivent décrire ce qu'ils voient, spéculer quant à la nature du monde virtuel et négocier chacun des mouvements.

Les autres avantages des jeux vidéo de réflexion ne sont pas non plus négligeables. Plusieurs d'entre eux sont accessibles gratuitement sur internet. Ils sont d'habitude réalisés en technologie *flash* et ne requièrent pas d'ordinateurs puissants pour fonctionner. Le défi présenté varie d'un jeu à l'autre, ce qui permet aux élèves de stimuler le développement des compétences communicatives de façon différente. Les règles de ces jeux sont d'habitude simples, ce qui est important, car un jeu difficile pourrait facilement décourager les élèves. Finalement, il n'y a pas de limite de temps, ce qui est particulièrement important dans le contexte où chacun des joueurs devrait avoir le temps de se prononcer sur la manière la plus efficace de résoudre un problème. Nous présentons le déroulement d'une partie hypothétique dans un de nos articles (Kotuła, 2012).

L'approche collective nécessite forcément la création d'une aire de jeu commune. Le tableau interactif s'avère le meilleur outil dans ce contexte. Cet outil, présent dans un nombre croissant d'écoles, peut d'une part servir de grand écran sur lequel les joueurs peuvent suivre confortablement le déroulement de la partie, d'autre part, grâce à ses propriétés interactives, il permet d'effacer – même si ce n'est que partiellement – la frontière entre le monde réel et virtuel. En effet, l'étudiant a la possibilité de manipuler les objets du jeu avec le toucher. Un

étudiant peut dire à un autre de déplacer, tirer, pousser ou tourner un objet et son partenaire va tout simplement le faire. Dans les jeux, les objets sont présentés souvent comme s'ils étaient réels, leur manipulation est accompagnée d'effets visuels et sonores et leurs mouvements sont régis par les lois de la physique, tout cela fait que le joueur est émotionnellement impliqué dans l'ensemble des activités.

C'est justement là que se manifeste l'énorme avantage des jeux numériques face aux jeux non-numériques. Comme les règles du jeu sont inhérentes au monde virtuel et se manifestent spontanément au cours de la partie, le professeur n'est plus obligé d'expliquer à ses élèves ce qu'ils doivent faire pour remporter un succès. Ainsi, les apprenants doivent découvrir eux-mêmes les règles du jeu. De cette manière, ils n'ont plus le sentiment de participer à un événement organisé et contrôlé par l'enseignant qui décide quel mouvement est permis ou non, s'assure que les règles sont obéies, supervise le déroulement de la compétition et déclare arbitrairement telle ou telle équipe victorieuse. Dans le modèle en question (Figure 2), il supervise uniquement le flux d'informations dans la classe et, si nécessaire, joue le rôle de facilitateur dans les moments critiques. Ceci est très motivant car les étudiants ont l'impression de participer à un événement authentique.

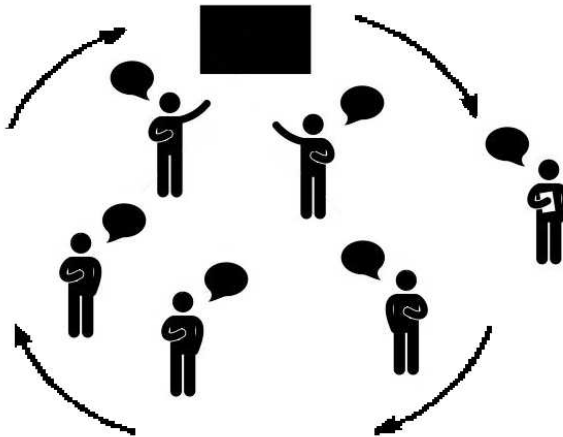


Figure 2

5. Conclusion

Il faut bien sûr se rendre compte que l'implémentation des jeux vidéo dans le processus glottodidactique n'est pas une tâche facile. Comme le remarque avec justesse de Haan, « le potentiel des jeux vidéo dans l'apprentissage ne réside

pas nécessairement en eux-mêmes (c'est-à-dire qu'un étudiant essaie d'apprendre une L.E. en jouant à un jeu) mais plutôt dans le contexte et les activités relatives et découlant du jeu»³ (de Haan, 2011 : 46). Il serait déraisonnable de croire qu'en laissant simplement les élèves jouer aux jeux vidéo, nous allons automatiquement faciliter le développement de leurs compétences linguistiques. La présence de l'enseignant est un élément absolument nécessaire de l'équation. Ce qui pose réellement problème, c'est la manière dont sa présence se manifeste dans la classe. Il doit superviser le flux d'informations tout en se rendant compte que l'excès de contrôle étouffera à coup sûr l'enthousiasme des étudiants. Un équilibre doit donc être établi entre le temps du jeu et celui qui sera consacré aux autres activités, et les deux doivent se compléter harmonieusement. C'est la raison pour laquelle de nombreux enseignants – ceux pour qui le monde des jeux vidéo et des innovations techniques est un terrain inconnu, tout comme ceux qui se sentent mal à l'aise dans la situation où il faut quitter le cadre rigide imposé par les activités de classe traditionnelles – seront probablement réticents à l'idée d'introduire ce type d'innovations. Il faut cependant se rendre compte que personne n'arrêtera le progrès technologique et que les nouvelles technologies, qu'on le veuille ou non, vont irréversiblement transformer la classe de langue.

BIBLIOGRAPHIE

- Aldrich, C. 2009. *Learning Online with Games, Simulations and Virtual Worlds*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Błaszkiwicz, R. 2011. „Gry komputerowe a zdrowie dziecka w młodszym wieku szkolnym”. *Nauczanie Poczatkowe* XXXIV, 1: 34-43.
- Cruz, J. Q. 2007. „Video Games and the ESL Classroom”. *The Internet TESL Journal* Vol. XIII, No. 3, <http://iteslj.org/Articles/Quijano-VideoGames.html> DW 13.09.2012.
- deHaan, J. 2011. „Teaching and learning English through digital game projects”. *Digital culture & education* III, 1: 46-55.
- Dylan, W. 2010. „Le rôle de l'évaluation formative dans les environnements d'apprentissage efficaces” (in) *Comment apprend-on ? La recherche au service de la pratique* (éd. H. Dumont, D. Istance et F. Benavides). Éditions OCDE: 143-169.
- Gee, J. P. 2007. *What video games have to teach us about learning and literacy*. New York: Palgrave Macmillan.

³ De Haan, 2011 : 46 : the power of games for educational purposes may not reside in the games themselves (i.e., a language student trying to learn the second language from a digital game), but rather in the context and activities related to and extending from play.

- Johnson, S. 2005. *Everything bad is good for you: how today's popular culture is actually making us smarter*. New York: Riverhead Books.
- King, A. 1993. „From Sage on the Stage to Guide on the Side”. *College Teaching* XXXI, 1: 30-35.
- Kotuła, K. 2012. „Gra komputerowa na lekcji języka obcego”. *Języki Obce w Szkole* 3: 122-124.
- Kozieł, R. 2010. „Ewaluacja dydaktyzacji filmów w wybranych podręcznikach do nauki języka niemieckiego” (in) *Materiały edukacyjne w nauczaniu języków obcych – teoria i praktyka* (red. K. Drożdźiał-Szelest). Gorzów Wielkopolski: Wyd. Państwowej Szkoły Zawodowej w Gorzowie Wielkopolskim: 71-78.
- Krystalli, P. 2008. „Les jeux vidéo en classe de FLE” (in) *Année européenne du dialogue interculturel: communiquer avec les langues-cultures. Actes du Congrès international*. Université Aristote de Thessalonique: 336-348.
- Li, Z., Liu, F. et Boyer, J. 2009. „Amusing Minds for Joyful Learning through E-Gaming” (in) *Handbook of research on e-learning methodologies for language acquisition* (éd. R. Marriott et P. Torres). Hershey: Information Science Reference: 132-150.
- Loiseau, Y. 1997. „De l'incidence de l'espace et du temps dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères” (in) *Le FLE, un métier, une passion: réflexions en didactologie des langues-cultures* (éd. M.-A. Nachez et S. Roch-Veiras). Angers: Université Catholique de l'Ouest: 59-86.
- Mawer, K. et Stanley, G. 2011. *Digital play: computer games and language aims*. Surrey: Delta Publishing.
- Prensky, M. 2006. *Don't bother me Mom, I'm learning! How computer and video games are preparing your kids for twenty-first century success and how you can help!* St. Paul: Paragon House.
- Purushotma, R. 2005. „Commentary: You're not studying, you're just...”. *Language Learning & Technology* IX, 1: 80-96.
- Ranalli, J. 2008. „Learning English with The Sims: exploiting authentic computer simulation games for L2 learning”. *Computer Assisted Language Learning* XXI, 5: 441-455.
- Siek-Piskozub, T. 1995. *Gry, zabawy i symulacje w procesie glottodydaktycznym*. Poznań: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza.
- Siek-Piskozub, T. 2001. *Strategia ludyczna w nauczaniu języków obcych*, Warszawa: PWN.
- Surdyk, A. 2008. „Klasyfikacja interakcji w grach typu role-playing games oraz relacje komunikacyjne i dydaktyczne w technice gier fabularnych”. *Homo Communicativus* IV, 2: 115-125.
- Thomas, M. 2012. „Contextualizing Digital Game-Based Language Learning: Transformational Paradigm Shift or Business as Usual?” (in) *Digital Games in Language Learning and Teaching* (éd. H. Reinders). New York: Palgrave Macmillan: 11-31.

Aleksandra Łyp-Bielecka

Uniwersytet Śląski

W JAKI SPOSÓB LEKCJA JĘZYKA OJCZYSTEGO MOŻE PRZYCZYNIĆ SIĘ DO ROZWOJU WIELOJĘZYCZNOŚCI UCZNIÓW?

How can the lesson of a native language enhance the development of multilingualism?

Effective teaching and learning of foreign languages is one of the main objectives of institutionalized school education. The high level of learners language awareness enhances the development of multilingualism. The article presents selected means of rising language awareness during native language lessons in Polish schools.

Różnorodność językowa jest podstawą rozkwitu naszego gatunku. Jest jak pożywka bulionowa... Abyśmy mogli prosperować, potrzebujemy wzajemnej fertylizacji intelektualnej, której dostarcza nam wielojęzyczność

(Pogson, 1998, cyt. za Schmidt i Mejnartowicz, 2009: 83).

W dobie obecnej nikogo nie trzeba przekonywać o korzyściach płynących z nauki języków obcych. Panuje powszechne przekonanie, że znajomość jednego bądź kilku języków obcych może przynieść osobom posiadającym takie umiejętności znaczne korzyści, zarówno na płaszczyźnie intelektualnej, jak i społecznej oraz zawodowej.

Badania dowodzą, że osoby znające minimum dwa języki obce wykazują się większą kreatywnością, daleko idącą wrażliwością komunikacyjną oraz łatwością w nabywaniu kolejnych języków obcych (por. Jessner, 2006: 27). Wielojęzyczność rozwija zdolność mózgu do szybkiej analizy i segregacji napływających informacji, dlatego też osoby wielojęzyczne znamionuje zazwyczaj wysoce rozwinięta umiejętność myślenia wielokierunkowego oraz

wykonywania kilku zadań jednocześnie (ang. *multitasking*) (por. Białystok, Craik, Klein i Viswanathan, 2004: 290-303). Stwierdzono ponadto, iż starzejący się poligloci charakteryzują się lepszą sprawnością umysłową oraz manualną niż ich jednojęzyczni rówieśnicy. Co więcej: po analizie historii schorzenia u 400 pacjentów z chorobą Alzheimera zaobserwowano, iż w przypadku osób wielojęzycznych objawy chorobowe pojawiały się średnio sześć lat później niż u osób posługujących się tylko jednym językiem (por. Białystok, Craik i Freedman, 2007: 459-464).

Oprócz ww. korzyści indywidualnych, wielojęzyczność przynosi również rozliczne korzyści ogólnospołeczne. Jak podkreśla Komisja Wspólnot Europejskich (Komunikat Komisji, 2008: 2-3) „Skuteczna polityka wielojęzyczności może zwiększyć perspektywy życiowe obywateli, poprawić ich szanse na rynku pracy, ułatwić dostęp do usług i należnych im praw, [a także – AŁB] przyczynić się do solidarności, poprzez wzmocniony dialog międzykulturowy i spójność społeczną”, zaś według zaleceń Forum Biznesu ds. Wielojęzyczności (2008: 3) multilingwizm „sprzyja otwartej i tolerancyjnej postawie, a także otwiera drogę do nowych rynków i nowych możliwości dla biznesu”.

Wobec powyższego, już w marcu 2002 roku, na posiedzeniu Rady Europy w Barcelonie, postulowano zapewnienie każdemu Europejczykowi możliwości uczenia się w toku edukacji zinstytucjonalizowanej obok swojego języka ojczystego minimum dwóch języków obcych, przy czym jednym z nich miałby być język komunikacji międzynarodowej (np. angielski, francuski, hiszpański), drugim z kolei język regionalny, mniejszościowy lub używany w jednym z krajów sąsiednich. W 2008 roku, ogłoszonym rokiem dialogu interkulturowego, Grupa Intelktualistów ds. Dialogu Międzynarodowego pod przewodnictwem A. Maaloufa, francusko-libijskiego pisarza i historyka, w swym raporcie „Zbawienne wyzwanie. W jaki sposób wielość języków mogłaby skonsolidować Europę?”, przedstawiła koncepcje tzw. *przybranego języka własnego* (ang. *personal adoptive language*). Język ten miałby być samodzielnie wybierany przez osobę uczącą się i stawać się jej drugim językiem ojczystym, przy czym nauka języka związana byłaby z dogłębnym poznawaniem kraju lub krajów, „w których jest on używany, z literaturą, kulturą, społeczeństwem i historią, które wiążą się z tym językiem i posługującymi się nim osobami” (*Zbawienne wyzwanie*, 2008: 11). Wprowadzenie w życie ww. koncepcji miałoby spowodować podzielenie się Europejczyków na wszystkie języki, „oczywiście w sposób bardzo nierówny, ale zawsze znaczący. I przede wszystkim trwały. [A opanowanie stosunkowego rzadkiego języka – AŁB] dawałoby danej osobie dodatkową korzyść, porównywalną do korzyści wynikającej z rzadkiej specjalizacji w kluczowej dziedzinie” (*Zbawienne wyzwanie*, 2008: 12).

Zastanawiający wobec tego może być wynik Eurobarometru 386 „Obywatele Europy i ich języki” (2012),¹ według którego liczba Europejczyków znających języki obce w ostatnich 7 latach nie tylko nie wzrosła, lecz wręcz przeciwnie – ulegała zmniejszeniu: o ile podczas poprzedniego badania, w 2005 roku, ponad 56% ankietowanych deklaroowało znajomość przynajmniej jednego języka obcego (28% przynajmniej dwóch, 11% trzech), o tyle w badaniu przeprowadzonym w 2012 roku liczba osób posługujących się minimum jednym językiem obcym spadła o 2 punkty procentowe do poziomu 54% (25% deklaruje znajomość minimum dwóch, 10 % trzech języków obcych), mimo, iż równocześnie 88% ankietowanych (wzrost o 5 punktów procentowych) uważa znajomość języków obcych za umiejętność wysoce użyteczną, a aż 98% obywateli Unii Europejskiej jest przekonanych, że biegłość w posługiwaniu się językami obcymi stanowić będzie kluczową umiejętność decydującą o przyszłości (przede wszystkim zawodowej) ich dzieci, przy czym za najbardziej użyteczny język obcy uważany jest bezsprzecznie angielski (67%, spadek o 1 punkt procentowy), następnie niemiecki (17%, spadek o 5 punktów procentowych w porównaniu z 2005), francuski (16%, spadek o 9 punktów procentowych), hiszpański (14%, spadek o 2 punkty procentowe) i chiński (6%, wzrost o 4 punkty procentowe).

W obliczu rosnącej rozbieżności między stanem pożądanym a rzeczywistym, wciąż aktualne pozostaje więc pytanie: jak zachęcić do nauki (kolejnych) języków obcych, w jaki sposób uczynić tę naukę jak najbardziej skuteczną oraz przygotować młodych ludzi do samodzielnego, autonomicznego uczenia się języków obcych przez całe dalsze życie?

W odpowiedzi na powyższą kwestię powstał w ostatnich latach szereg koncepcji dydaktycznych mających na celu zwiększenie efektywności nauczania (kolejnych) języków obcych poprzez możliwie optymalne wykorzystanie już posiadanych umiejętności i wiedzy językowej i metajęzykowej uczącego się w jego języku ojczystym i/lub wcześniej nabytym języku obcym. Ich przykładami mogą być koncepcja *DaFnE (Deutsch als Fremdsprache nach Englisch – Niemiecki jako język obcy po angielskim)*, stworzona w latach 90. XX wieku w Europejskim Centrum Języków Nowożytnych w Graz, propagująca nauczanie języka niemieckiego w oparciu o umiejętności i wiedzę, którą uczący się posiada z wcześniejszych lekcji języka angielskiego, bądź bazująca na odwrotnej kolejności nabywania języków koncepcja *EaG (English after German – Angielski po niemieckim)*, rozwijana na Uniwersytecie Technicznym

¹ Dokument dostępny jest w Internecie w angielskiej (*Europeans and their languages*), niemieckiej (*Die europäischen Bürger und ihre Sprachen*) i francuskiej (*Les Européens et leurs langues*) wersji językowej.

w Darmstadt. Jednocześnie powstaje również wiele koncepcji ukierunkowanych na wykorzystanie i rozwój umiejętności tzw. interkomprensji międzyjęzykowej, czyli zdolności rozumienia języka, którego wcześniej nie uczyliśmy się, w oparciu o inny znany nam język bądź języki (por. Meißner, Meißner, Klein i Stegmann, 2004: 20), zazwyczaj należący(e) (choć nie jest to warunek konieczny) do tej samej rodziny językowej i stanowiący(e) tzw. język(i) pomostowy(e) (ang. *bridge language*, niem. *Brückensprache*) wspomagający(e) rozwój sprawności receptywnych (przede wszystkim w zakresie czytania ze zrozumieniem) w nowym języku. Do projektów w wyżej wymienionym zakresie zaliczyć można m.in. programy *Galatea* (1991-1999), *Euromania* (2006-2008) i *Galapro* (2008-2010), ukierunkowane na interkomprensję w zakresie języków romańskich, projekt *IGLO* (stanowiący skrót od *Intercomprehension in Germanic Languages Online*, 1999-2003) promujący interkomprensję w zakresie języków germańskich, bądź projekt *Intercom* (2006-2009), wspierający rozwój sprawności czytania ze zrozumieniem w języku niemieckim, portugalskim, bułgarskim oraz greckim.

Jedną z najprężniej rozwijających się koncepcji promujących interkomprensję jest projekt *EuroCom* (skrót od niem. *Europäische Intercomprehension*), zainicjowany w 1999 roku przez H. G. Kleina i T. D. Stegmann, początkowo dla rodziny języków romańskich (*EuroComRom*), następnie zaadaptowany przez B. Hufeisen i N. Marx dla rodziny języków germańskich (*EuroComGerm*) oraz przez L. i G. Zybatow dla rodziny języków słowiańskich (*EuroComSlav*). Jak podkreślają Klein i Stegmann (1999: 19):

Metoda EuroCom udowadnia, że stosunkowo łatwo nauczyć się języka obcego, jeśli jest on spokrewniony z językiem, który już znamy. Wskazuje też, że osoba znająca jeden język europejski posiada bierną znajomość szeregu elementów z innych języków i że nie rozpoczyna nauki od zera. Uczeń odkrywa, że języki spokrewnione ze sobą nie są sobie obce, wręcz przeciwnie, zawierają część wspólną, która jest mu znana z poprzednich doświadczeń; nabiera więc wiary we własne możliwości oraz motywacji do nabycia wszystkich umiejętności z danego języka. Dzięki metodzie EuroCom uczeń uzyskuje świadomość, że może uzyskać dostęp do nieznanego sobie znaczeń poprzez rozumowanie analogiczne i dedukowanie informacji z kontekstu (tłum. E. i Z. Jamrozik).

Metoda bazuje na wykorzystaniu tzw. *siedmiu filtrów* bądź *siedmiu sit*² (ang. *Seven Sieves*, niem. *Sieben Siebe*), które zastosowane w odpowiedniej kolejności

² Niemiecki termin „sieben Siebe” został przetłumaczony na język polski jako „siedem filtrów” (por. tłumaczenie wstępu do książki H. Kleina i T. Stegmann *EuroComRom – Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können* przez E. i Z. Jamrozik, <http://www.eurocom>

w stosunku do obcojęzycznego tekstu pozwalają na jego całkowite (bądź przynajmniej daleko idące) zrozumienie:

- 1) Filtr pierwszy polega na wyszukaniu w tekście słownictwa międzynarodowego, wywodzącego się na ogół ze źródeł greckich bądź łacińskich, podobnego w wielu językach europejskich i dzięki temu zazwyczaj zrozumiałego dla odbiorcy.
- 2) Filtr drugi polega na wyłowieniu słownictwa wspólnego dla danej rodziny językowej (w *EuroComRom*) lub wyrazów funkcyjnych (w *EuroComGerm*).
- 3) Filtr trzeci odwołuje się do pokrewieństw występujących między wyrazami w poszczególnych językach danej rodziny, obejmuje również zasady odpowiedniości fonetycznych, np. w językach romańskich wiedząc, że (fr.) *nuit* odpowiada (hiszp.) *noche* i (włos.) *notte*, łatwo wydedukować, że ekwiwalentem *lait* będzie odpowiednio *leche* i *latte*.
- 4) Filtr czwarty ukazuje związki między wymową a zapisem literowym poszczególnych fonemów.
- 5) Filtr piąty uwidacznia podstawowe struktury składniowe w obrębie danej rodziny językowej, co ułatwia rozpoznanie form reprezentujących poszczególne części mowy.
- 6) Filtr szósty obejmuje najważniejsze reguły morfologiczno-składniowe w obrębie danej rodziny językowej.
- 7) Filtr siódmy zawiera listę przed- i przyrostków, ułatwiającą analizę słowotwórczą wyrazów (dzięki znajomości stosunkowo niewielkiej liczby afiksów wywodzących się z greki bądź łaciny można „odczytać” znaczenie olbrzymiej liczby jednostek leksykalnych³).

Zrozumienie obcojęzycznego tekstu, czyli końcowy sukces w realizacji siedmiu przedstawionych powyżej kroków jest bez wątpienia uzależniony od poziomu świadomości językowej i metajęzykowej uczącego się. Pojęcie świadomości językowej, które po raz pierwszy (w kontekście konieczności jej świadomego i planowego rozwijania) pojawiło się w pracy Hallidaya (1971), stanowi

research.net/kurs/polski.htm) bądź jako „siedem sit” (por. Galinska-Inacio, I., Randak, A., Klein, H., Stegmann, T. 2004: *EuroComRom – Siedem sit: Jak od razu czytać teksty w językach romańskich*. Aachen: Shaker Verlag.)

³ W drugim etapie nauki koncepcja EuroCom zakłada wybór przez uczącego się jednego z języków uprzednio „przefiltrowanych” i dogłębniejsze jego przestudiowanie. W tym celu stworzono krótkie szkice (ok. 12 stron) charakteryzujące najważniejsze cechy języków należących do poszczególnych rodzin. Szkic zawiera, obok słownika obejmującego ok. 400 najczęściej występujących jednostek leksykalnych, kluczowe informacje odnoszące się m.in. do wymowy, ortografii i budowy wyrazów, a także najważniejsze reguły morfologiczne i składniowe danego języka, co pozwala na (powtórne) uświadomienie sobie i uporządkowanie wiedzy zdobytej w pierwszym etapie.

obecnie jedną z centralnych kwestii dydaktyki języków obcych. Garrett i James (1991: 12 i nast.) rozróżniają pięć wymiarów świadomości językowej:

- a) wymiar afektywny, polegający na wzbudzeniu zainteresowań i wzmacnianiu motywacji do poznawania innych języków i kultur;
- b) wymiar kognytywny, obejmujący rozwój świadomości w obrębie pochodzenia i pokrewieństwa poszczególnych grup/rodzin języków, a także podobieństw i kontrastów między nimi oraz kategorii, reguł i (pod)systemów danego języka bądź grupy języków;
- c) wymiar performatywny, obejmujący zarówno kształcenie świadomości na płaszczyźnie metajęzykowej (umożliwiającej refleksję nad i formułowanie sądów) o języku i jego funkcjonowaniu), jak i rozwój umiejętności nabywania języków obcych w zakresie dostępnych technik i metod uczenia się (ang. *language learning awereness*);
- d) wymiar polityczny, polegający na uświadomieniu, iż język może w określonych sytuacjach stanowić narzędzie manipulacji, wpływania i sterowania zachowaniem odbiorcy (np. w polityce bądź w reklamie),
- e) wymiar socjalny, obejmujący rozwój zrozumienia i akceptacji dla innych języków i kultur.

Szczególną rolę w rozwoju świadomości językowej i metajęzykowej uczących się przypisuje się zwykle nauczaniu pierwszego języka obcego, czyli (w związku z jego hegemonią w niemalże całej Europie⁴) zazwyczaj języka angielskiego (por. Bertrand i Christ, 1990: 209; Gnutzmann, 2004: 49; Lenz, 2009: 47; Vollmer, 2004: 239). Stosunkowo rzadko natomiast podkreśla się konieczność rozwijania świadomości językowej już na etapie wcześniejszym, czyli na lekcji języka ojczystego. Prowadzi to do kuriozalnych sytuacji, w których świadomość językowa uczących się dotycząca języka obcego jest lepiej rozwinięta od tejże w języku ojczystym, gdyż ta ostatnia pozostaje zazwyczaj wiedzą niejako ukrytą i nieświadomą (por. Kusiak, 2009: 57). Uwzględniając jednakże fakt, iż we współczesnej dydaktyce panuje przekonanie, że to właśnie poziom kompetencji językowej oraz świadomości językowej i metajęzykowej w języku ojczystym jest czynnikiem w znacznej mierze decydującym o sukcesie w nabywaniu języka obcego (Butzkamm, 2003; Neuner, 2003; Noack, 1987), powyższa sytuacja

⁴ Angielski jest najbardziej rozpowszechnionym językiem obcym nauczonym w niemal wszystkich krajach poczynając od szkoły podstawowej. Od roku szkolnego 2004/05 nieustannie wzrasta odsetek dzieci i młodzieży uczącej się angielskiego na wszystkich poziomach edukacji. W 2009/10 przeciętnie 73 % uczniów w szkołach podstawowych Unii Europejskiej uczyło się angielskiego. W szkołach średnich (zarówno pierwszego jak i drugiego stopnia) odsetek ten przekroczył 90 %, a w szkołach średnich przedzawodowych i zawodowych (drugiego stopnia) wynosił 74.9 % (Eurydice, 2012).

wyduje się być daleka od ideału. Należałoby zatem zastanowić się, w jaki sposób można powiązać nauczanie języka ojczystego z nauczaniem języków obcych w taki sposób, aby lekcja języka ojczystego mogła z jednej strony przyczynić się do rozwoju świadomości językowej i metajęzykowej uczących się w ich języku ojczystym, z drugiej natomiast wspomagać naukę języków obcych, np. poprzez uświadamianie istniejącej w języku ojczystym wielojęzyczności wewnętrznej (Wandruszka, 1979) i (dzięki temu) rozwijanie wielojęzyczności potencjalnej (Christ, 2004), a następnie rzeczywistej uczących się.

Neuner (2003: 20 i nast.) proponuje zastosowanie w tym celu na lekcji języka ojczystego szeregu technik obejmujących np.:

- poznawanie gwar i dialektów (rozdzielanie poszczególnych dialektów, porównanie (cech) dialektów z językiem standardowym),
- zwrócenie uwagi na stylistykę językową w zakresie rozróżniania i użycia poszczególnych stylów funkcjonalnych (potocznego, podniosłego, oficjalnego, naukowego), próby redagowania własnych wypowiedzi pisemnych bądź ustnych w określonej stylistyce,
- tworzenie rymów, zajmowanie się melodią języka ojczystego, porównanie jej z melodią innych języków.

Godnymi zastosowania szczególnie w młodszych klasach szkoły podstawowej są według Neunera (2003: 21) również różnorakie zabawy językowe, polegające m.in. na graficznym przedstawieniu znaczeń poszczególnych leksemów (np. wyraz „duży” napisany wielkimi literami, „niewielki” małymi), eksperymentowaniu z zapisem poszczególnych leksemów przy pomocy różnych czcionek komputerowych, wymyślaniu własnych sposobów kodowania krótkich wypowiedzi ustnych bądź pisemnych i próbach ich odkodowania przez współuczących się itp.

W klasach starszych szkoły podstawowej oraz w gimnazjum korzystne dla rozwoju świadomości językowej jest również rozszerzenie zajęć języka ojczystego o porównanie elementów własnego języka z elementami języków obcych, np. w zakresie zapożyczeń. Warto więc uświadomić uczącym się, iż polszczyzna przejęła (z całkowitym bądź tylko częściowym dostosowaniem zapożyczonej jednostki do zasad polskiej gramatyki, wymowy i ortografii) na różnych etapach swojego rozwoju wiele elementów morfo-leksykalnych czy frazeologicznych z innych języków (nie tylko z wykorzystywanego obecnie powszechnie jako źródło zapożyczeń języka angielskiego), co zwykle wiązało się z przejmowaniem z krajów posługujących się danymi językami zdobyczy kulturalno-cywilizacyjnych, stylu życia, panującej mody itp. I tak polszczyzna przejęła:⁵

- 1) z kręgu języków romańskich:

⁵ Przykłady zaczerpnięto z następujących pozycji: Bańkowski (2000), Malmor (2009), Pisarek (1993), Tytuła i Okaramus (2011), Walczak (1987) oraz *Słownik wyrazów obcych PWN* (1995).

- z języka włoskiego/łaciny (*italianizmy/latynizmy*) bogatą leksykę w zakresie bankowości, np. *bank* (wł. *banca*), *konto* (wł. *conto*), *debet* (wł. *debito*) i sztuki kulinarnej: *szpinak* (wł. *spinaci*), *brokuły* (wł. *broccoli*) czy *kalafior* (wł. *cavolfiore*),
 - z języka francuskiego (*galicyzmy*) zróżnicowane słownictwo związane ze sposobem życia warstw wyższych społeczeństwa, np. *bizuteria* (fr. *bijouterie*), *gorset* (fr. *corset*), *mariaż* (fr. *marriage*), *peruka* (fr. *perruque*);
- 2) z kręgu języków germańskich:
- z języka niemieckiego (*germanizmy*) znaczną część leksyki powiązanej z urbanizacją i industrializacją oraz rozwojem rzemiosła i stanowieniem prawa, np. *bawełna* (niem. *Baumwolle*) *drukować* (niem. *drucken*), *radzić* (niem. *raten*), *ratusz* (niem. *Rathaus*), *szylt* (niem. *Schild*), *sznur* (niem. *Schnur*), *warsztat* (niem. *Werkstatt*),
 - z języka angielskiego (*anglicyzmy*) m.in. bogatą terminologię naukowo-techniczną, słownictwo związane z kulturą, rozrywką, sportem: *dżokej* (ang. *jockey*), *flesz* (ang. *flash*), *hokej* (ang. *hockey*), *kompakt* (ang. *compact*), *komputer* (ang. *computer*);
- 3) z kręgu języków słowiańskich:
- z języka czeskiego (*bohemizmy* lub *czechizmy*): *obywatel* (czes. *obywatel*), *serce* (czes. *srdce*) oraz wiele wyrazów, wywodzących się pierwotnie z łaciny, związanych z kultem religijnym, np. *kościół* (czes. *kostel*, od łac. *castellum*), *ołtarz* (czes. *oltář*, łac. *altare*);
 - z języka rosyjskiego (*rusycyzmy*): *barachto* (ros. *барачто*), *chandra* (ros. *чандра*), *kołchoz* (ros. *колхоз*).

Warto zarazem zwrócić uwagę uczących się na fakt, iż język polski był nie tylko językiem-biorcą, zapożyczającym leksemy (najczęściej) z języków ościennych. Polszczyzna stanowiła również, wprawdzie w znacznie mniejszej mierze, źródło zapożyczeń dla innych języków. Z języka polskiego wywodzą się m.in. następujące zapożyczenia:

- w języku czeskim: *přiroda* (pl. *przyroda*), *povechný* (pl. *powszechny*),
 - w języku niemieckim: *Quark* (pl. *twaróg*), *Peitzker* (pl. *piskorz*),
 - w języku rumuńskim: *porușnic* (pl. *porucznik*), *povidla* (pl. *powidła*),
- zaś statusem internacjonalizmów, czyli ogólnie ujmując, wyrazów albo wyrażeń frazeologicznych występujących (w postaci adaptowanej do ortografii, struktury fonologicznej i gramatycznej danego języka) w wielu językach świata (por. Polański, 1993: 229), cieszą się leksemy *mazurek* (ang. *mazurka*,

franc. *mazurka*, niem. *Masurka*) czy *granica* (bułg. *граница*, chorw. *granica*, czes./słow. *hranice*, niem. *Grenze*, ros. *граница*, rum. *graniță*).⁶

Według obliczeń Maćkiewicz (1993) w języku polskim internacjonalizmy stanowią ok. 7% słownictwa, a ich znaczna część to wyrazy bardzo często używane, zajmujące wysokie miejsca na listach frekwencyjnych współczesnej polszczyzny, a więc z dużym prawdopodobieństwem znane uczącym się i mogące stanowić podstawę kształcenia umiejętności interkomprehensji. Poza tym internacjonalizmy są zazwyczaj wysoce aktywne derywacyjnie, często funkcjonują jako podstawa do tworzenia dalszych wyrazów (Bartmiński, 2000), mogą więc służyć do naświetlania uczącym się międzyjęzykowych paralelizmów słowotwórczych, np. pl. *entuzjizm* – *entuzjasta* – *entuzjastyczny*, ang. *enthusiasm* – *enthusiast* – *enthusiastic*, fr. *enthousiasme* – *enthousiaste* – *enthousiaste*, hiszp. *entusiasmo* – *entusiasta* – *entusiasta*, niem. *Enthusiasmus* – *Enthusiast* – *enthusiastisch*, wł. *entusiasmo* – *entusiasta* – *entusiasta*).

Z drugiej jednakże strony zajęcia poświęcone problematyce zapożyczeń i internacjonalizmów powinny uwrażliwić uczących się na fakt, iż nie każda jednostka leksykalna odznaczająca się w języku rodzimym i językach obcych (daleko idącą) tożsamością formalną, musi być również ekwiwalentna znaczeniowo, innymi słowami: uczący się powinni być świadomi występowania tzw. *tautonimów*, zwanych również *fałszywymi przyjaciółmi tłumacza* (np. pl. *kryminalista* = przestępca, niem. *Kriminalist* = funkcjonariusz policji kryminalnej), stanowiących jedno z podstawowych źródeł błędów zarówno w zakresie sprawności produktywnych, jak i receptywnych w języku obcym.⁷

Korzystnie na wzrost świadomości językowej i metajęzykowej działa uzmysłowienie uczącym się tożsamości międzyjęzykowych nie tylko w zakresie interleksemów, lecz także w zakresie intermorfemów (np. pl. *-ment*, niem. *-ment*, ang. *-ment*, fr. *-ment*, wł. *-mento*, hiszp. *-mento* czy pl. *-izm*, niem. *-ismus*, ang. *-ism*, fr. *-isme*, wł. *-ismo*, hiszp. *-ismo*)⁸ bądź wielocłonowych jednostek leksykalnych jakimi są interfrazologizmy (np. w zakresie somatyzmów: pl. *być w dobrych rękach*, niem. *in guten Händen sein*, ang. *to be in good hands*, fr. *être en de bonnes mains*, wł. *essere in buone mani*, hiszp. *estar en buenas manos*) bądź interparemiologizmy (np. pl. *Małe dzieci – mały kłopot, duże dzieci – duży kłopot*, ang. *Little children – little sorrow, big children – big sorrow*, fr. *Petits enfants – petits tourments, grands enfants – grands*

⁶ Por. m.in. Siatkowski (1988: 55-56), Podhajecka (2002: 332), Köbler (1995: 169).

⁷ W kwestii problematyki internacjonalizmów i fałszywych przyjaciół tłumacza, zob. Frohe (1989), Lipczuk (1992).

⁸ Schmitt (1996) postuluje w stosunku do morfemów występujących w wielu językach europejskich stworzenie nowej dziedziny językoznawstwa, tzw. euromorfologii.

tourments, niem. *Kleine Kinder – kleine Sorgen, große Kinder – große Sorgen*, ros. *Малень-кие дети – маленькие заботы, большие дети – большие заботы*, wł. *Figliuoli piccoli – fastidi piccoli, figliuoli grandi – fastidi grandi*).

Wskazywanie na liczne paralelizmy międzyjęzykowe w ich warstwie morfologicznej, leksykalnej bądź frazeologicznej jednoznacznie uświadamia uczącym się powinowactwo języków (europejskich), a zarazem (szczególnie w wypadku interfrazeologizmów i interparemiologizmów) stanowić może doskonały wstęp do dogłębniejszego zajęcia się licznymi kwestiami związanymi z interkulturowością, daje wgląd w historię rozwoju danego języka bądź grupy języków oraz ich wzajemnych kontaktów i wpływów, a także (w pewnym stopniu) w historię kraju/narodu, który się danym językiem posługuje oraz uwrażliwiać na kwestie stylistyczne. Jak podkreśla Bartmiński (2000: 164):

Dublowanie słów rodzimych słowami międzynarodowymi (lub na odwrót) jest korzystne ze względów komunikacyjnych, pozwala różnicować wypowiedzi na skali swojskości – obcości, adresata bliskiego lub dalszego, polskiego lub zagranicznego. Często, gdy chcemy być komunikatywni dla obcych lub podkreślić przynależność do wspólnoty językowej, kulturowej i myślowej o zasięgu ponadnarodowym wybieramy formy językowe należące do zespołu słów paneuropejskich.

Umiejętność rozpoznawania i interpretacji internacjonalizmów (na bazie już posiadanej przez uczącego się wiedzy z języka ojczystego bądź wcześniejszego obcego) stanowi postawę do rozwijania umiejętności (pozytywnego) transferu międzyjęzykowego (por. Braun, 1978; Mazza, 1997; Meißner, 1993, 1999, 2000), będącej warunkiem rozwoju umiejętności interkomprehensji, a następnie, na bazie tejże, wielojęzyczności. Poznawanie (wspólnej) historii poszczególnych internacjonalizmów może spełniać funkcje mnemotechniczne wspierające memoryzację poszczególnych jednostek leksykalnych przez uczących się (Meissner, 2000: 58). Uwrażliwianie na internacjonalizmy przyczynia się zatem do znacznej ekonomizacji procesu nabywania języka obcego,⁹ a co za tym idzie zwiększenia efektywności uczenia się i nauczania (szczególnie w zakresie sprawności receptywnych) oraz wzrostu motywacji uczących się.

⁹ Przykładowo Braun (1978: 370) dolicza się w słownikach pedagogicznych języka niemieckiego około 3500 jednostek leksykalnych wspólnych zarówno dla języka niemieckiego, jak i angielskiego oraz francuskiego, natomiast Grünhoff (1983) podaje aż 112 interleksemów wspólnych dla języka niemieckiego, angielskiego, włoskiego, hiszpańskiego i francuskiego rozpoczynających się na literę „r”. Z kolei Volmert (1990) wylicza 125 interleksemów na literę „f” wspólnych dla pięciu wyżej wymienionych języków i rosyjskiego.

BIBLIOGRAFIA

- Bańkowski, A. 2000. *Etymologiczny słownik języka polskiego*. Tom 1 i 2. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bartmiński, J. 2000. „Językowy obraz świata jako podstawa tożsamości narodowej” (w) *Kultura a kręgi tożsamości* (red. T. Kostryko i T. Zgółka). Poznań – Wrocław: DTSK Silesia: 152-167.
- Bialystok, E., Craik, F., Klein, R., Viswanathan, M. 2004. „Bilingualism, Aging, and Cognitive Control: Evidence From the Simon Task”. *Psychology and Aging* 2: 290-303.
- Bialystok, E., Craik, F., Freedman, M. 2007. „Bilingualism as a protection against the onset of symptoms of dementia” *Neuropsychologia* 2: 459-464.
- Braun, P. 1978. „Internationalismen. Gleiche Wortschätze in europäischen Sprachen”. *Muttersprache* 88: 368-373.
- Butzkamm, W. 2003. „We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma”. *Language Learning Journal* 28: 29-39.
- Christ, H. 2004. „Didaktik der Mehrsprachigkeit im Rahmen der Fremdsprachendidaktik” (w) *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (red. K.-R. Bausch, F.G. Königs i H.-J. Krumm). Tübingen: Narr Verlag: 30-38.
- Eurobarometer 243. 2006. *Die Europäer und ihre Sprachen*. Europäische Kommission. Online: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_de.pdf DW 14.08.2012.
- Eurobarometer 386. 2012. *Die europäischen Bürger und ihre Sprachen*. Online: http://ec.europa.eu/public_opinion/archives/ebs/ebs_386_de.pdf DW 20.08.2012.
- Eurydice. 2012. *Kluczowe dane o nauczaniu języków obcych w szkołach w Europie 2012*. Komisja Europejska. Online: http://www.eurydice.org.pl/sites/eurydice.org.pl/files/KDL_2012_Highlights_PL.pdf DW 15.10.2012.
- Forum Biznesu ds. Wielojęzyczności. 2008. *Języki są ważne dla przedsiębiorstw. Przedsiębiorstwa osiągają lepsze wyniki dzięki znajomości języków. Zalecenia Forum Biznesu ds. Wielojęzyczności ustanowionego przez Komisję*. Wspólnoty Europejskie. Online: http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/davignon_pl.pdf DW 12.08.2012.
- Frohne, G. 1989. „Die Internationalisierungstendenz des Wortschatzes und die sogenannten Internationalismen”. *Fremdsprachenunterricht* 8/9: 33-42.
- Gnutzmann, C. 2004. „Mehrsprachigkeit als übergeordnetes Lernziel des Sprach(en)unterrichts: die ‘neue’ kommunikative Kompetenz?” (w) *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (red. K.-R. Bausch, F.G. Königs i H.-J. Krumm). Tübingen: Narr Verlag: 45-54.
- Grünhoff, H. 1983. *Die Internationalismen und ihre lexikographische Kodifizierung. Eine vergleichende Untersuchung über die international verbreiteten Ausdrücke in Wörterbüchern der englischen, deutschen und romanischen Sprachen: der Buchstabe R*. Heidelberg: Esprint.

- James, C., Garrett, P. 1991. „The scope of language awareness” (w) *Language Awareness in the Classroom* (red. C. James i P. Garrett). London – New York: Longman: 3-20.
- Jessner, U. 2006. *Linguistic awareness in Multilinguals: English as a third language*. Edinburgh: University Press.
- Klein, H., Stegmann, T. 2004. *EuroComRom – Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker Verlag.
- Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów. *Wielojęzyczność: atut dla Europy i wspólne zobowiązanie*. 2008. On line: ec.europa.eu/languages/.../2008_0566_pl.pdf DW 04.02.2013.
- Köbler, G. 1995. *Deutsches Etymologisches Wörterbuch*. Online: www.koeblergerhard.de/derwbhin.html DW 22.07.2012.
- Kusiak, M. 2009. „Rola języka polskiego w nauczaniu języków obcych” (w) *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych* (red. M. Pawlak, M. Derenowski i B. Wolski) Poznań – Kalisz: Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu: 55-66.
- Lenz, A. 2009. „Fremdsprachenübergreifende Vokabelarbeit im Englischunterricht als Methode zur Förderung von Sprachbewusstheit”. *Forum Sprache* 2: 42-61.
- Lipczuk, R. 1992: „Internacjonalizmy a „fałszywi” przyjaciele tłumacza” (w) *Język a kultura. Tom 7: Kontakty języka polskiego z innymi językami na tle kontaktów kulturowych*. (red. J. Maćkiewicz i J. Siatkowski). Wrocław: Wiedza o Kulturze: 135-143.
- Maćkiewicz, J. 1993. „Wyrazy międzynarodowe (internacjonalizmy) we współczesnym języku polskim” (w) *Encyklopedia kultury polskiej XX wieku. Tom 2*. (red. J. Bartmiński) Wrocław: Wiedza o Kulturze: 525-532.
- Malmor, I. 2009. *Słownik etymologiczny języka polskiego*. Warszawa – Bielsko – Biała: Wydawnictwo Szkolne PWN, Park Edukacja.
- Mazza, E. 1997. „Anfang gut, alles gut – Internationalismen im Fremdsprachenunterricht. Vorschläge für einen motivierenden Sprachunterricht mit erwachsenen Anfängern – für die italienische Sprache gedacht, auch auf andere indoeuropäischen Sprachen anwendbar”. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 4: 211-214.
- Meißner, F.-J. 1993. „Interlexis – ein europäisches Register und die Mehrsprachigkeitsdidaktik (Französisch/Spanisch)”. *Die neueren Sprachen* 92: 532-554. Online: http://hrza1.hrz.uni-giessen.de/romanistik/Online_Version/Files/Lesetexte/dns93.pdf DW 10.08.2012.
- Meißner, F.-J. 1999. „Das mentale Lexikon aus der Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik”. *Grenzgänge* 6: 62-80.
- Meißner, F.-J. 2000. „Zwischensprachliche Netzwerke. Mehrsprachigkeitsdidaktische Überlegungen für die Wortschatzarbeit”. *Französisch heute* 31: 55-67.
- Meißner, F.-J., Meißner, C., Klein, H.G., Stegmann, T.D. 2004. *EuroComRom: Les sept tamis: Lire toutes les langues romanes dès le départ; avec une esquisse de la didactique de l'eurocompréhension*. Aachen: Shaker Verlag.

- Neuner, G. 2003. „Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik” (w) *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch* (red. G. Neuner i B. Hufeisen). Strasbourg: Council of Europe: 13-35.
- Noack, B. 1987. „Erwerb einer Zweitsprache: Je früher, desto besser? – Über die Chancen sprachlicher Integration von türkischen Gastarbeiterkindern”. *Deutsch lernen* 3: 3-33.
- Pisarek W., 1993. „Moda w języku”. *Ojczyzna – Polszczyzna* 3: 56-63.
- Podhajecka, M. 2002. „Zapożyczenia polskie w języku angielskim na materiale Oxford English Dictionary (OED)”. *Język Polski* 5: 330-337.
- Pogson, G. 1998. „Digital technology will save your language”. *Info NT* 2: 1-5.
- Polański, K. (red.) 1993. *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wrocław. Ossolineum.
- Schmidt, D., Mejnartowicz, A. 2009. „Europejska wielokulturowość i wielojęzyczność”. *Investigationes Linguisticae* 18: 80-88.
- Schmitt, Ch. 1996. „Euromorphologie: Perspektiven einer neuen Teildisziplin” (w) *Konvergenz und Divergenz in den romanischen Sprachen* (red. W. Dahmen, G. Holtus, J. Kramer, M. Metzeltin, W. Schweickard i O. Winkelmann). Tübingen: Narr Verlag: 119-146.
- Siatkowski, J. 1988. „Wpływ języka polskiego na język i gwary niemieckie”. *Rocznik Towarzystwa Naukowego Warszawskiego* 51: 55-56.
- Słownik wyrazów obcych*, 1995. Warszawa. PWN. Online: <http://www.swo.pwn.pl> DW 20.07.2012.
- Vollmer, H.J. 2004. „Auf dem Weg zur Mehrsprachigkeit – Ansätze, Erfahrungen, Aufbruch” (w) *Mehrsprachigkeit im Fokus: Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (red. K.-R. Bausch, F.G. Königs i H.-J. Krumm). Tübingen: Narr Verlag: 238-248.
- Volmert, J. 1990. „Interlexeme im Bereich des Buchstabens „F”. Beobachtungen bei einem Vergleich von Wörterbüchern aus sechs europäischen Sprachen” (w) *Internationalismen. Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikographie*. (red. P. Braun, B. Schaedler, B. i J. Volmert). Tübingen: Niemeyer Verlag: 95-122.
- Walczak, B. 1987. *Między snobizmem i modą a potrzebami języka, czyli o wyrazach obcego pochodzenia w polszczyźnie*. Poznań: Wydawnictwo Poznańskie.
- Wandruszka, M. 1979. *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper Verlag.
- Zbawienne wyzwanie. W jaki sposób wielość języków mogłaby skonsolidować Europę? Propozycje Grupy Intelktualistów ds. Dialogu Międzykulturowego utworzonej z inicjatywy Komisji Europejskiej*. 2008. Bruksela. Online: http://ec.europa.eu/education/languages/archive/doc/maalouf/report_pl.pdf DW 20.08.2012.

KOMPONENT KULTUROWY A PROCES PRZYSWAJANIA JĘZYKA OBCEGO

A cultural component in the process of foreign language acquisition

The aim of this article is to draw attention to the significance of a cultural component in the process of acquiring a foreign language. Presenting and discussing the definitions of cultural competence, the author of this article calls for the permanent inclusion of cultural competence in a foreign language lesson during which it could undergo constant development. Moreover, the author provides various interpretations of the term 'knowledge of the foreign language' laying particular emphasis on its colloquial and academic usage.

1. Wprowadzenie

Kierownik ds. Marketingu

Opis stanowiska: (...)

Wymagania:

- Min. 5-letnie doświadczenie na samodzielnym stanowisku w marketingu (...)
- Dobra znajomość języka angielskiego [podkr. KM]
- (...)¹

Wymagania stawiane osobom ubiegającym się o to stanowisko, przynajmniej w kwestii znajomości języka obcego, są w mojej opinii zbyt powierzchownie sformułowane i tak naprawdę nie wiadomo, czego przyszły pracodawca będzie oczekiwał od swojego potencjalnego pracownika. Z oferty nie można

¹ <http://www.pracuj.pl/praca/kierownik-ds.-ma> (DW 5.10.2012).

wyczytać, ani o jaką (w sensie poziomu zaawansowania językowego) znajomość języka (powszechnie używanego czy może specjalistycznego) chodzi, ani tego czy komunikacja przebiegająca przy jego pomocy będzie odbywała się tylko z rodzimymi użytkownikami, czy być może także z kontrahentami z innych krajów, dla których ów język jest również językiem obcym. Nie wiadomo zatem, czy aplikant powinien znać język obcy w stopniu umożliwiającym w miarę poprawną komunikację pozwalającą na ogólne rozumienie komunikatów nadawcy i werbalizację swoich własnych intencji komunikacyjnych, czy może oprócz umiejętności strictly językowych powinien wykazać się świadomością różnic kulturowych, umiejętnością wychwytywania ich podczas komunikacji, wyjaśniania ich podłoża oraz przyczyn możliwych nieporozumień (inter)kulturowych. I tak np. podczas spotkania z przedstawicielami pewnej firmy z Danii przebiegającego w języku angielskim, dodajmy że w przyjemnej, wręcz przyjacielskiej atmosferze, do zadań osoby znającej ten język będzie należało nie tylko tłumaczenie rozmów, ewentualnie samodzielne prowadzenie pertraktacji, lecz także wyjaśnienie polskiemu szefowi, dlaczego Duńczycy nie podadzą mu ręki na pożegnanie, jak i dlaczego on nie powinien tego zrobić. Ten z pozoru mało znaczący gest może spowodować, że pomyślnie przebiegające rozmowy handlowe mogą i tak zakończyć się fiaskiem².

Co zatem rozumie się pod pojęciem *znajomość języka obcego*? Gdy zapytamy przeciętnego ucznia o to, czy zna jakiś język obcy, usłyszymy niejednokrotnie, że tak, przy czym jest to najczęściej język angielski. Wyniki badań opinii publicznej wypadają podobnie, gdyż prawie połowa ankietowanych pełnoletnich (najczęściej młodych) Polaków może pochwalić się znajomością co najmniej jednego języka obcego³. W czasach nasilonej migracji mającej różne, nie tylko zarobkowe, podłoża, przytaczane „fakty” powinny napawać optymizmem i utwierdzać w przekonaniu, że w materii *nauczania języków obcych* osiągnęliśmy w Polsce ogromny sukces i że w zasadzie nie trzeba już niczego zmieniać i ulepszać. Można by faktycznie spocząć na laurach, jeśli by nie inne dane pochodzące z badań przeprowadzonych wśród osób, którym przyszło mieszkać poza granicami naszej ojczyzny i którzy zmuszeni byli do posługiwania się językiem dla nich obcym. Wyniki raportu ministra pracy dotyczące aktywności zawodowej Polaków w krajach Unii Europejskiej pokazują, że „największe problemy Polakom za granicą sprawia wciąż język. Przez to zatrudniają

² Podanie ręki (na pożegnanie, czy na powitanie) jest w Niemczech (w Polsce) postrzegane jako przejaw sympatii i bliskości. W Danii wręcz przeciwnie, używane jest przede wszystkim w sytuacjach formalnych i sygnalizuje tym samym pewien dystans (Liedtke, 2006: 158).

³ W 2006 roku aż 45 procent ankietowanych Polaków deklarowało znajomość jednego z języków obcych w stopniu umożliwiającym porozumiewanie się (CBOS BS/177/2006).

się na posadach poniżej kwalifikacji, nie potrafią korzystać z oficjalnych informacji o legalnej pracy. Nie mają dostatecznej wiedzy o warunkach pracy i życia w kraju, do którego trafiają” (Adamowska, 2006: 4). Przytoczone wyżej spostrzeżenia potwierdzają częściowo informacje uzyskane od znajomych pracujących za granicą (w Anglii, Niemczech), którzy nierzadko podkreślali, że ciężko im dogadać się z tubylcami. Trudności w kontaktach z rodzimymi użytkownikami języka wynikały nie tyle z niedostatecznego opanowania przez nich struktur stricte językowych (część badanych to absolwenci kierunków filologicznych), ile z problemów w odnalezieniu się w nowej, innej rzeczywistości. U ich podstaw leżą powierzchowna znajomość obcej kultury, nieświadomość różnic kulturowych, słabo rozwinięta wrażliwość na inność, czego następstwem jest niewielka zdolność adaptacyjna w nowym środowisku.

Analiza przywołanych wyników i stwierdzeń pozwala na jednoznaczną konkluzję – deklarowana znajomość języka obcego nie do końca pokrywa się z praktycznymi umiejętnościami respondentów, o czym świadczy wynik najważniejszego sprawdzianu, jakim jest bezpośrednia konfrontacja z native speakersami. Deklarowana znajomość języka nie odzwierciedla więc faktycznej umiejętności posługiwania się nim w środowisku naturalnym, a tylko przeświadczenie o tym, że skoro uczęszczamy na lekcje z języka obcego kilka, czasem nawet kilkanaście lat, to znamy ten język doskonale. Widać więc, że potoczna interpretacja zwrotu *znajomość języka obcego* znacznie różni się od tej prezentowanej na łamach literatury przedmiotu, gdzie także zaskakuje mnogość definicji. Wynika ona przede wszystkim z obowiązujących w różnych przedziałach czasowych metod nauczania języków obcych, których powstawanie uwarunkowane było w dużej mierze sytuacją społeczną w danym kraju i na świecie oraz potrzebami i oczekiwaniami obywateli. Cele stawiane w poszczególnych metodach rzutowały więc w bezpośredni sposób na rozumienie zwrotu *znajomość języka obcego*. Podczas gdy w metodzie gramatyczno-tłumaczeniowej opanowanie języka obcego równoznaczne było ze znajomością reguł gramatycznych typowych dla danego języka oraz umiejętnością zastosowania ich w praktyce podczas rozumienia tekstu czytanego, tłumaczenia obcojęzycznych tekstów literackich na język ojczysty oraz pisanie w języku obcym, tak w metodzie audiolingwalnej tylko taka osoba mogła pochwalić się znajomością języka obcego, która wykształciła w trakcie jego nauki odpowiednie nawyki językowe, a więc trwałe związki pomiędzy bodźcem a reakcją, odzwierciedlające się w opanowaniu czterech sprawności językowych w kolejności: słuchanie/mówienie oraz czytanie/pisanie. Metoda kognitywna zakładająca pełne zaangażowanie świadomości uczniów w proces przyswajania języka obcego uznawała za cel nauki wykształcenie kompetencji językowej. Osoba znająca język obcy potrafi zatem wykorzystując pewną skończoną liczbę reguł gramatycznych rozumieć i samodzielnie

tworzyć nieskończoną ilość poprawnych zdań dotychczas nigdy niesłysanych ani nieczytanych. W podejściu komunikacyjnym, obecnie najpowszechniejszym w Polsce, celem nauczania języka obcego jest osiągnięcie kompetencji komunikacyjnej rozumianej jako umiejętność efektywnego porozumiewania się w sposób adekwatny do danej sytuacji komunikacyjnej. Na lekcji języka obcego należy więc w pierwszej kolejności zająć się rozwijaniem czterech sprawności językowych (słuchanie, mówienie, czytanie, pisanie) oraz umiejętności zastosowania ich w naturalnych sytuacjach komunikacyjnych. Przekazywanie wiedzy językowej i kulturoznawczej przesunięto na dalszy plan.

Zdaniem Komorowskiej (2005a) osobę, która może pochwalić się znajomością języka obcego powinna charakteryzować kompetencja komunikacyjna i lingwistyczna. Ta pierwsza rozumiana jest jako „umiejętność skutecznego zdobywania i przekazywania informacji w mowie i piśmie w sposób poprawny i odpowiedni w danej sytuacji” (2005a: 9). Kompetencja lingwistyczna definiowana jest przez cytowaną autorkę jako „umiejętność rozumienia przez daną osobę nieskończenie wielu zdań, także takich, których ona nigdy przedtem nie słyszała jak i umiejętność budowania nieskończenie wielu poprawnych zdań, w tym takich, których ona nigdy jeszcze w tej formie nie wypowiedziała” (2005a: 9). Wspomniane kompetencje określane są przez Komorowską mianem podstawowych umiejętności, jakimi powinni dysponować użytkownicy danego języka.

Jednak gdy przyjrzymy się przedstawionym wyżej wynikom raportu oraz doświadczeniom osób przebywających za granicą zauważymy, że dysponowanie tylko kompetencją językową i komunikacyjną to za mało, aby móc w pełni uczestniczyć w komunikacji z przedstawicielami odmiennych kultur. Słabo rozwinięta kompetencja interkulturowa (może nawet jej brak) stała się główną przyczyną frustracji, u której podstaw leżały niepowodzenia komunikacyjne opisywanych osób. Celem niniejszego artykułu jest zatem podkreślenie ważności komponentu kulturowego, a co za tym idzie kompetencji interkulturowej, w procesie nauczania i uczenia się języka obcego. W publikacji tej dokonano przeglądu wybranych definicji kompetencji interkulturowej uwzględniając ich elementy wspólne i różnice oraz zwrócono uwagę na nierozzerwalny związek języka i kultury.

2. Kompetencja interkulturowa – przegląd definicji

W literaturze przedmiotu znaleźć można wiele definicji oraz prób zdefiniowania kompetencji interkulturowej, które różnią się przede wszystkim stopniem szczegółowości opisu jej istoty. Z jednej strony mamy do czynienia z

lakończonymi ujęciami kompetencji interkulturowej, w których przedstawiana jest ona jako zbiór umiejętności lepszego zrozumienia siebie i innych, z drugiej zaś z definicjami wręcz drobiazgowymi ukazującymi wspomnianą kompetencję nie w sposób holistyczny, lecz odnoszący się do jej trzech przenikających się płaszczyzn – wiedzy, postaw i umiejętności.

Inny podział istniejących definicji kompetencji interkulturowej wynika z przekonania, że jej rozwój odbywa się niezależnie od języka lub jest właśnie przez ten język determinowany i stymulowany. Patrząc na kompetencję interkulturową przez pryzmat procesu przyswajania języka obcego, nie można postrzegać jej jako kompetencji uniwersalnej rozwijającej się niezależnie od języka docelowego i odzwierciedlonej w nim kultury, lecz wręcz przeciwnie jako kompetencję, której rozwój warunkuje kompetencja językowa w zakresie danego języka obcego oraz opanowanie ogólnych reguł kompetencji komunikacyjnej. Kompetencja interkulturowa kształtująca się w oderwaniu od języka obcego nie może rozwinąć się w pełni. O takim stopniu rozwoju można mówić tylko wówczas, gdy zdobytą wiedzę oraz nabyte postawy wobec innych będzie można „wypróbować” w działaniu komunikując się z przedstawicielami innego obszaru kulturowego. Podczas gdy zdobywanie wiedzy na temat obcej i własnej kultury może odbywać się w języku ojczystym, jak i wykształcanie postaw przebiegać w oderwaniu od języka, bazując tylko na obserwacji, doświadczeniu i dotychczas zgromadzonej wiedzy, tak połączenie wiedzy i postaw oraz ich użycie w trakcie interakcji przebiegającej w kontekście interkulturowym jest praktycznie niemożliwe bez zastosowania odpowiednich dla danej sytuacji strategii komunikacyjnych, wzorców komunikacyjnych, skutecznych strategii rozwiązywania konfliktów etc. Bez znajomości języka obcego uczestnik komunikacji mógłby w najlepszym wypadku stosować i poprawnie interpretować tylko sygnały niewerbalne i parawerbalne, które stanowią ważną część komunikacji interkulturowej, jednak nie mogą zastąpić werbalnego przekazu (Mihułka, 2012: 35).

Jednoznaczne zdefiniowanie kompetencji interkulturowej wydaje się rzeczą wręcz niemożliwą. Co więcej stwierdza się coraz częściej, że w zasadzie nie ma ani możliwości ani potrzeby utworzenia wyczerpującego opisu i definicji tej kompetencji. Byram (2005: 59) proponuje, aby skupić się na charakterystyce tych elementów kompetencji interkulturowej, których można nauczać, które można przyswoić i które to mogą stanowić podstawę własnego rozwoju. Volkmann (2002: 44) przestrzega jednak przed tym, aby podczas opisu kompetencji interkulturowej nie koncentrować się tylko na rzeczach powierzchownych i błahych, gdyż wówczas będzie ona postrzegana jedynie jako *bag of tricks*, co w żadnym wypadku nie oddaje złożoności tego pojęcia.

Kompetencja interkulturowa bywa postrzegana jako kompleksowa umiejętność czy też zespół zinternalizowanych umiejętności funkcjonowania i radzenia sobie w nowych, trudnych sytuacjach komunikacyjnych przebiegających w kontekście wielokulturowości (Lubecka, 1998: 61; Myczko, 2005: 29; Aleksandrowicz-Pędich, 2006: 11). Inni autorzy przedstawiają kompetencję interkulturową jako sumę wszystkich niezbędnych umiejętności pozwalających stworzyć z przedstawicielami odmiennych obszarów kulturowych stan wspólnoty, który nie byłby zdominowany przez pewne specyficzne pod względem kulturowym cechy i wyobrażenia (Bollmann i inni 1998: 2). Umiejętność ta nie jest jednak nabywana całościowo – najpierw należy krytycznie spojrzeć na uzależnione od własnej kultury myślenie, działanie, zachowanie, a następnie wykształcić umiejętność i gotowość do przejścia i analizy obcokulturowych perspektyw. Kompetencję interkulturową utożsamiać należy więc z procesem dynamicznym, który nigdy nie dobiega końca. Zdaniem Volkmana (2002: 12-13) składa się ona z koniecznej wiedzy na temat różnic występujących pomiędzy własną i obcą kulturą oraz z umiejętności rozpoznania tychże różnic w konkretnych sytuacjach, rozwinięcia i zastosowania odpowiednich strategii pozwalających w sposób zautomatyzowany zająć się standaryzacjami występującymi w obrębie tej innej kultury. Chodzi zatem o umiejętność unikania nieporozumień, łagodzenia ewentualnych komplikacji pojawiających się w trakcie interakcji, a więc o w miarę sprawne i bezproblemowe kształtowanie komunikacji.

Wilczyńska (2005: 22) stwierdza, że nabywanie i rozwijanie kompetencji interkulturowej nie odbywa się „w próżni intelektualno-psychicznej ani w izolacji od innych trwałych dyspozycji danej osoby.” W formie wykresu ukazującego zakresy i konteksty wspomnianej kompetencji (2005: 23) zwróciła ona uwagę na szereg elementów mających wpływ na nasze postawy, umiejętności oraz wiedzę. Specjalnie dla potrzeb dydaktyki języka obcego nazwane wielkości scharakteryzowane zostały przez cytowaną autorkę (2005: 22) w następujący sposób: „specyficzna świadomość metakulturowa (obejmująca naturę i mechanizmy funkcjonowania kultury), wrażliwość (inter)kulturowa (pozwalająca rozpoznawać przejawy działań interkulturowych i doszukiwać się odpowiedniej ich interpretacji), umiejętność mediacji interkulturowej (umożliwiająca zrównoważoną interakcję, nastawioną na usuwanie barier komunikacyjnych i wzajemne wzbogacanie się)”.

W innej definicji sformułowanej również z perspektywy dydaktyki nauczania języka obcego przez Heyd (1997: 34-35) kompetencja interkulturowa ukazana została jako rodzaj umiejętności pozwalający skutecznie komunikować się w kontekstach obcokulturowych. Wspomniana kompetencja złożona jest zatem z wachlarza umiejętności oraz strategii pozwalających na „rozprawienie

się” z własnymi i obcokulturowymi fenomenami, jak i interpretowanie/wyjaśnianie obcego świata na bazie własnego i na odwrót. Autorka wymieniła następujące umiejętności wchodzące w skład kompetencji interkulturowej: wielopłaszczyznowe postrzeganie obcokulturowych fenomenów, empatia i krytyczna tolerancja w stosunku do obcej kultury i jej przedstawicieli, rozumienie oczekiwań oraz działań członków obcej kultury, jak również interpretowanie ich z perspektywy charakterystycznej dla tejże wspólnoty kulturowej, rozumienie procesów zachodzących podczas interakcji przebiegającej pomiędzy osobami należącymi do różnych grup kulturowych.

Cechą wspólną wszystkich wyżej przedstawionych definicji jest to, że kompetencja interkulturowa to umiejętność umożliwiająca nam funkcjonowanie w wielokulturowym świecie, w którym kontakty z przedstawicielami innych kultur są na porządku dziennym i w którym od udanej interakcji z nimi uzależnione jest osiągnięcie uprzednio postawionych celów komunikacyjnych. Wspomnianą kompetencję przedstawiono w przytaczanych definicjach jako kompleksowy zbiór zarówno wiedzy o obcej i własnej kulturze, co najmniej neutralnych postaw wobec innej kultury i jej członków oraz umiejętności i strategii pozwalających na interpretowanie obcych komunikatów jak i formułowanie własnych przy użyciu wzorców i środków komunikacyjnych odpowiednich dla konkretnej sytuacji komunikacyjnej. Wyszczególnienie w obrębie kompetencji interkulturowej trzech płaszczyzn, tj. wiedzy, postaw i umiejętności, pozwalających na lepsze uchwycenie tego złożonego pojęcia stało się przedmiotem licznych badań oraz znalazło odzwierciedlenie w modelach kompetencji interkulturowej⁴.

3. Kultura a proces przyswajania języka obcego

Analiza zamieszczonych w niniejszym artykule definicji i przemyśleń pozwala na wyciągnięcie jednoznacznych wniosków, iż nauczanie i uczenie się języka obcego w oderwaniu od kultury, która go przecież ukształtowała, jest pozbawione sensu, gdyż nasza interpretacja zjawisk obcokulturowych będzie niepełna i tak naprawdę wcale nie odda ich głębi. Lekcja języka obcego powinna być zatem zawsze także lekcją o kulturze kraju nauczanego języka. Bredella i Christ (1995: 12) są zdania, że oderwane od kultury, czysto instrumentalne przyswajanie języka obcego jest niemożliwe w przypadku języków

⁴ Do najbardziej popularnych i najczęściej przytaczanych modeli kompetencji interkulturowej należą modele Byrama (1997) i A. Erll & M. Gymnich (2007).

naturalnych⁵. Każda osoba ucząca się języka obcego jest „podrażniana” przez tę inną, odzwierciedloną w języku, kulturę oraz musi nauczyć się z nią obchodzić, gdyż sam język do tego zmusza. Lewicki (2005: 248) uważa, że lekcja języka obcego jest zawsze zorientowana na kulturę, bo przecież nierozzerwalny związek pomiędzy językiem a kulturą był, jest i pozostanie bezsprzeczny. Uczenie się języków obcych to dla Krumma (1994: 28) szukanie dojścia/dostępu do innej kultury, zaś Göhring (1980: 70) dodaje, że tam gdzie uczymy się języka obcego i gdzie jest on nauczany, tam zawsze chodzi o spotkanie interkulturowe, komunikację interkulturową oraz o proces mający na celu poszerzenie własnego horyzontu kulturowego.

Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe-Instituts (1992: 550, teza 18) zwraca uwagę na fakt, że spotkanie z kulturą kraju nauczanego języka powinno rozpoczynać się już na pierwszej lekcji języka obcego. Od tego momentu nie należy oddzielać zadań językowych od kultury. Co więcej, to skrzyżowanie kultury i języka musi znaleźć odzwierciedlenie w metodach i koncepcjach nauczania języka obcego oraz materiałach do jego nauki. Cytowany wyżej Lewicki (2005: 248) jest zdania, że języka będącego nierozzerwalną częścią kultury nie wolno ograniczać tylko do systemu fonetycznego, semantycznego, gramatycznego, pomijając tło socjokulturowe. Podobne stanowisko prezentuje Altmayer (2005: 154), podkreślając, że akwizycji języka obcego nie można zredukować do przyswojenia umiejętności językowych i sprawności w wąskim rozumieniu, lecz należy pamiętać, że jest ona ściśle związana z przyswajaniem obcokulturowych treści i znaczeń. Bleyhl (1994: 9) idzie jeszcze o krok dalej i określa nauczanie języka uwzględniające tylko jego płaszczyznę lingwistyczną mianem „ułamnego” nauczania.

W myśl powyższych stwierdzeń kultura⁶ powinna być stałym i nieodłącznym elementem każdej lekcji języka obcego. Nie może być ona zatem postrzegana jako tzw. „pięta [niepotrzebna, K.M.] sprawność” (Kramsch

⁵ W wyniku oddzielenia języka od kultury powstaje język sztuczny, jak np. esperanto. Zdaniem Banach (2003: 4) jest to język budowany na bazie terminów i pojęć, które nie mają konkretnych odniesień do kultury. Powoduje to, że trudno w języku pozbawionym korzeni kulturowych wyrażać swoje uczucia i myśli. Autorka zaznaczyła ponadto, że języki schematyczne, oderwane od kultury, a więc sztuczne, nie cieszą się popularnością wśród uczących się.

⁶ Kultura postrzegana jako pewien abstrakcyjny system/ogół conceptów, znaczeń, wyobrażeń, wierzeń, postaw, norm oraz wartości preferowanych i przestrzeganych przez członków danej grupy/społeczności, które są zorganizowane w formie kognitywnych schematów i które manifestują się zarówno w zachowaniu członków tej grupy, jak i w produktach wytworzonych przez nich (Maletzke 1996: 6; Knapp-Potthoff 1997: 184).

1993, w: Strzałka 2005: 372), której rozwijanie na lekcji można sobie darować. Przekonanie, iż kultura jest dodatkiem do lekcji, a nie jej stałym komponentem, godzi w nierozzerwalność związku zachodzącego pomiędzy językiem i kulturą. Mimo to wielu nauczycieli języków obcych traktuje kulturę jako suplement, nie zaś jako obligatoryjny element każdej lekcji języka obcego, co pokazały wyniki badań przeprowadzonych wśród polskich nauczycieli języków obcych pracujących w różnych typach szkół (m.in. przez Strzałkę, 2005, Aleksandrowicz-Pędich, 2005, Bandurę, 2007, Szczepaniak-Kozak, 2010). Wielu nauczycieli języków obcych rezygnuje z lekcji o kulturze, ponieważ, na co zwróciła uwagę Wysocka (2003: 72), z jednej strony nie potrafi ich zaplanować i przeprowadzić w języku obcym, z drugiej zaś nie chce ich prowadzić w języku polskim. Na braku nieumiejętności integrowania języka docelowego z ojczystym najbardziej cierpi właśnie interkulturowość.

4. Podsumowanie

Teoretyczne rozważania pokazują, że każda lekcja języka obcego jest sama w sobie także lekcją o kulturze. Od nauczyciela zależy więc, na ile świadomie wprowadzi na lekcję elementy szeroko rozumianej kultury uwrażliwiając jednocześnie uczniów na inność oraz utwierdzając ich w przekonaniu, że inny nie tylko nie jest gorszy, ale równie interesujący, stymulujący, wartościowy i twórczy, co swój (Nikitorowicz 2005: 17). Obecnie na lekcjach języków obcych nie można niestety zaobserwować wdrażania wyżej nakreślonej nowej perspektywy edukacyjnej, lecz nieustanne dążenie nauczycieli do tego, aby w ramach swoich lekcji rozwijać u uczniów tylko kompetencję komunikacyjną i językową (ograniczającą się przede wszystkim do pewnej dozy poprawności gramatycznej). Zachowanie ich wynika w dużym stopniu z promowania tychże kompetencji w dokumentach określających kształcenie językowe w Polsce, jak i w powstałych na ich podstawie materiałach do nauczania języków obcych.

Czy pomiędzy dobrą znajomością języka obcego a produkowaniem poprawnych pod względem formalnym zdań i automatycznym, jedynie w pewnym stopniu adekwatnym do danej sytuacji komunikacyjnej, używaniem zwrotów i wzorców językowych można postawić znak równości? Z pewnością nie. Brak wiedzy o kulturze kraju docelowego oraz wiedzy o ogólnym funkcjonowaniu kultur powoduje bowiem, że formułkę rutynową *jak będziesz mieć czas, to mnie odwiedź* traktujemy jako zaproszenie, na pytanie *wie geht's? = co u ciebie słychać?* w miejsce oczekiwanej odpowiedzi np. *dziękuję, dobrze*, opowiadamy ze szczegółami wydarzenia ostatnich dni i miesięcy⁷, że przyjacielski pocałunek w

⁷ Podobną sytuację przedstawił Möller (2006: 18-19).

policzek mało znanego kolegi greckiego pochodzenia postrzegamy jako przejaw nadzwyczajnego zainteresowania naszą osobą⁸, że ciężarnej koleżance z Singapuru ofiarujemy pluszowego bociana⁹, koledze z południowej Francji po dobrze zdanym egzaminie pokazemy palce ułożone w kółko¹⁰ oraz jesteśmy bardzo zdziwieni, wręcz oburzeni, że Niemiec który zaproponował spotkanie w restauracji nie chce za nas zapłacić¹¹. Przytoczone przykłady pokazują, że podczas lekcji języka obcego nie można bagatelizować faktu, że osoba ucząca się tego języka będzie miała w przyszłości do czynienia „z człowiekiem o innej mentalności” (Aleksandrowicz-Pędich, 2007: 53). Bezrefleksyjne realizowanie założeń podejścia komunikacyjnego prowadzi niestety do dość powierzchownego traktowania komponentu kulturowego na lekcjach języka obcego. Żylińska (2003: 55) stwierdza nawet, że w podejściu komunikacyjnym udało się zrobić to, co przecież niemożliwe, a mianowicie „skuteczne oddzielić język od kultury”. Inne zarzuty formułowane pod adresem tego podejścia dotyczą oferowanych treści nauczania (nie tylko w różnych typach szkół, lecz i na kierunkach filologicznych), które charakteryzuje trywializacja szeroko rozumianego pojęcia kultury. Zredukowane zostało ono bowiem do dnia codziennego, rytuałów związanych z witaniem się oraz życia rodzinnego (Althaus, 1999: 27). Zdaniem Żylińskiej (2003: 51) materiał realizowany w ramach lekcji języka obcego sprowadzony został do sucho podanych faktów, teoretycznych i abstrakcyjnych, który został „konsekwentnie ‘wyprany’ z wszelkich emocji”. W szkole przekazywane są zatem tylko treści, konkretna wiedza, nie zaś jej praktyczne zastosowanie. Żylińska (2003) i Altmayer (2005) postulują więc, aby szkoła, w tym szczególnie lekcje języków obcych, przestały mieć w końcu tylko abstrakcyjny wymiar i stały się miejscem,

⁸ Grecy witają i żegnają przyjaciół i znajomych całując ich spontanicznie w obydwa policzki. Warto pamiętać o tym, że w Grecji znajomym/znajomą zostaje się już po wspólnie spędzonej godzinie i nie należy się dziwić, że Grek pocałuje nas na pożegnanie (Röttger i Steinhaus 1995: 15).

⁹ W większości kultur europejskich bocian symbolizuje narodziny dziecka i radość z tym związaną. Dlatego też pary oczekujące dziecka obdarowuje się pluszowymi bocianami, a na kartkach z gratulacjami z okazji narodzin dziecka widnieje często bocian. Takich upominków nie należy jednak robić mieszkańcom Singapuru, bo tam bocian symbolizuje śmierć dziecka podczas połogu (Schröder 2000).

¹⁰ Gest ten interpretowany jest w południowej Francji jako „zero” lub „bez wartości” (Stewart 2005: 138).

¹¹ Problemem często pojawiającym się w relacjach polsko-niemieckich jest mylna interpretacja przez Polaków propozycji wspólnego pójścia do restauracji z zaproszeniem do restauracji. Jeśli Niemiec mówi, że „zaprasza nas do restauracji”, to znaczy, że portfel możemy zostawić w domu. Jeśli zaś proponuje wspólne wyjście do restauracji, to znaczy – idziemy razem, ale każdy płaci za siebie (Miłułka 2010: 256).

gdzie uczniowie szukają dróg rozwiązywania problemów/konfliktów, jakie mogą pojawić się podczas komunikacji z przedstawicielami innych grup kulturowych w sytuacjach rzeczywistych. Stasiak (2002: 295) podkreśla, że cele nadrzędne realizowane podczas nauczania języków obcych w warunkach zinstytucjonalizowanych powinny obejmować oprócz celów kognitywnych i pragmatycznych, także cele afektywne, które są często bagatelizowane i traktowane jako dodatek do innych celów, a nie cel równorzędny z tymi wyżej nazwanymi. Cele afektywne obejmują emocjonalne rozwijanie zainteresowania dla obcej kultury, kształtowanie umiejętności wychwytywania podobieństw i różnic interkulturowych, wyrabianie wobec nich postaw tolerancji, akceptacji i otwartości.

Jak można więc, na miarę obecnych czasów, zdefiniować zwrot *znajomość języka obcego*? Osoba mogąca pochwalić się (dobrą) znajomością języka obcego powinna być wyposażona w komplet fundamentalnych kompetencji umożliwiających skuteczne i sprawne komunikowanie się przy użyciu tego języka występującego zarówno jako język obcy jak i *lingua franca*¹². Chodzi więc nie tylko o zawsze wymieniane w tym kontekście kompetencje językową i komunikacyjną, lecz także o, niestety często pomijaną, interkulturową, której brak/słaby rozwój, mimo nienagannego opanowania struktur formalnych danego języka, może być przyczyną wielu nieporozumień i konfliktów pojawiających się podczas komunikacji z przedstawicielami odmiennych grup kulturowych.

BIBLIOGRAFIA

- Adamowska, M. 2006. „Ponad milion wyjechało do europracy”. *Gazeta Wyborcza*. Praca. 23.01.2006:4. Online: http://szukaj.wyborcza.pl/Archiwum/1,0,4565303,20060123RP-TPR,Ponad_milion_wyjechalo_do_europracy.html DW 02.2012.
- Aleksandrowicz-Pędich, L. 2005. *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Aleksandrowicz-Pędich, L. 2006. *Rozwijanie kompetencji interkulturowej na studiach biznesowych. Propozycje programowe*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Aleksandrowicz-Pędich, L. 2007. „Interkulturowość w kształceniu językowym w Polsce i innych krajach europejskich” (w) *Nauczanie języków obcych – Polska a Europa* (red. H. Komorowska). Warszawa: Wydawnictwo SWPS Academica: 39-56.
- Althaus, H.-J. 1999. „Landeskunde. Anmerkungen zum Stand der Dinge”. *Info DaF* 26. 1/1999: 25-36.

¹² Komorowska (2005b: 45) przywołując podział Gnutzmanna (2004) wprowadza rozróżnienie pomiędzy językami międzynarodowymi (w sensie *lingua franca*) oraz językami obcymi (przy pomocy których komunikujemy się z rodzimymi użytkownikami tego języka).

- Altmayer, C. 2005. „Kulturwissenschaftliche Forschung in Deutsch als Fremdsprache. Acht Thesen zu ihrer Konzeption und zukünftigen Entwicklung”. *Deutsch als Fremdsprache* 42. 3: 154-159.
- Banach, B. 2003. „Język a kultura”. *Języki Obce w Szkole* 1: 3-5.
- Bandura, E. 2007. *Nauczyciel jako mediator kulturowy*. Kraków: Krakowskie Towarzystwo Tertium.
- Beirat Deutsch als Fremdsprache des Goethe Instituts. 1992. „25 Thesen zur Sprach- und Kulturvermittlung im Ausland”. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 18: 547-551.
- Bleyhl, W. 1994. „Das Lernen von Fremdsprachen ist interkulturelles Lernen” (w) *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (red. K.-R. Bausch, H. Christ i H.-J. Krumm). Tübingen: Gunther Narr Verlag. (= Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik): 9-20.
- Bollmann, A. i in. 1998. *Interkulturelle Kompetenz als Lernziel*. Duisburg: Institut für Ostasienwissenschaften. (= Duisburger Arbeitspapiere Ostasienwissenschaften 17).
- Bredella, L. i Christ, H. 1995. „Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens einer Fremdsprache” (w) *Didaktik des Fremdverstehens* (red. L. Bredella i H. Christ). Tübingen: Gunter Narr Verlag: 8-19.
- Byram, M. 1997. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Byram, M. 2005. „Europejskie portfolio językowe – Model teoretyczny i propozycja wzoru biografii ‘kluczowych doświadczeń interkulturowych’”. *Języki Obce w Szkole* 5: 59-68.
- Centrum Badania Opinii Społecznej, <http://www.cbos.pl> DW 02.2012. BS/177/2006. *Znajomość języków obcych i wyjazdy zagraniczne*.
- Erl, A. i Gymnich, M. 2007. *Interkulturelle Kompetenzen. Erfolgreich kommunizieren zwischen Kulturen*. Stuttgart: Klett Lernen und Wissen.
- Göhring, H. 1980. „Deutsch als Fremdsprache und interkulturelle Kommunikation” (w) *Fremdsprache Deutsch. Grundlagen und Verfahren der Germanistik als Fremdsprachenphilologie*. Tom 1. (red. A. Wierlacher). München: Wilhelm Fink Verlag: 70-90.
- Heyd, G. 1997. *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF). Ein Arbeitsbuch. Kognition und Konstruktion*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Knapp-Potthoff, A. 1997. „Interkulturelle Kommunikationsfähigkeit als Lernziel” (w) *Aspekte interkultureller Kommunikationsfähigkeit* (red. A. Knapp-Potthoff i M. Liedke). München: Iudicium Verlag: 181-205.
- Komorowska, H. 2005a. *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Komorowska, H. 2005b. „Testowanie językowych osiągnięć uczniów – trudności i zagrożenia”. *Języki Obce w Szkole* 6: 41-51.
- Krumm, H.-J. 1994. „Mehrsprachigkeit und interkulturelles Lernen. Orientierungen im Fach Deutsch als Fremdsprache”. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 20: 13-36.
- Lewicki, R. 2005. „(Inter)kulturelle Dimension der Glottodidaktik” (w) *Germanistische Erfahrungen und Perspektiven der Interkulturalität. Materialien der Jahrestagung*

- des Verbandes Polnischer Germanisten* 22.-24. April 2005. (red. F. Grucza, H.-J. Schwenk i M. Olpińska). Kraków, Warszawa: euro edukacja: 248-252.
- Liedtke, H. 2006. „Was unmoralische Engländerinnen, der Präsident der Vereinigten Staaten von Amerika und Sojasauce gemeinsam haben”. *Materialien Deutsch als Fremdsprache* 76: 151-170.
- Lubecka, A. 1998. „Interkulturowa kompetencja komunikatywna – jak wykorzystać gry symulacyjne do jej osiągnięcia”. *Biuletyn glottodydaktyczny* 4: 59-74.
- Maletzke, G. 1996. *Interkulturelle Kommunikation. Zur Interaktion zwischen Menschen verschiedener Kulturen*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Mihułka, K. 2010. „Nieporozumienia natury werbalnej i niewerbalnej podczas spotkań interkulturowych” (w) *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej* (red. M. Mackiewicz). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej: 253-262.
- Mihułka, K. 2012. *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych – mity a polska rzeczywistość. Na przykładzie języka niemieckiego jako L3*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Möller, S. 2006. *Polska da się lubić. Mój prywatny przewodnik po Polsce i Polakach*. Poznań: Wydawnictwo Publicat.
- Myczko, K. 2005. „Kompetencja interkulturowa jako cel kształcenia językowego” (w) *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa* (red. M. Mackiewicz). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej: 27-35.
- Nikitorowicz, J., 2005. „Próba określenia przedmiotu edukacji międzykulturowej” (w) *Region – tożsamość – edukacja* (red. J. Nikitorowicz, D. Misiejuk i M. Sobiecki). Białystok: Trans humana: 15-33.
- Röttger, E. i Steinhaus, M. 1995. „Missverständnisse in griechisch-deutscher interkultureller Kommunikation”. *Info DaF* 22. 1/1995: 3-18.
- Schröder, H., 2000, „Tabu” Online: http://tabu.sw2.euv-frankfurt-o.de/Tabu_pdf/tabu.pdf, 1-12 DW 03.2004.
- Stasiak, H. 2002. „Nauczanie języka niemieckiego jako drugiego języka obcego po angielskim – konsekwencje dla kształcenia nauczycieli” (w) *European year of languages 2001*. (red. T. Siek-Piskozub). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM: 291-302.
- Stewart, J. 2005. *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*. Warszawa: Wydawnictwo PWN.
- Strzałka, A. 2005. „Rozwijanie pedagogicznej świadomości interkulturowej przyszłych i obecnych nauczycieli języka angielskiego” (w) *Język trzeciego tysiąclecia III. Język polski i języki obce – kontakty, kultura, dydaktyka*. Tom 3 (red. M. Dąbrowska). Kraków: Krakowskie Towarzystwo „Tertium”: 371-379.
- Szczepaniak-Kozak, A. 2010. „Interkulturowa kompetencja komunikacyjna z perspektywy nauczyciela języka angielskiego” (w) *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce* (red. M. Mackiewicz). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej: 125-135.
- Volkman, L. 2002. „Aspekte und Dimensionen interkultureller Kompetenz” (w) *Interkulturelle Kompetenz. Konzepte und Praxis des Unterrichts* (red. L. Volkman, K. Stierstorfer i W. Gehring). Tübingen: Gunter Narr Verlag: 11-47.

- Wilczyńska, W. 2005. „Czego trzeba do udanej komunikacji interkulturowej” (w) *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa* (red. M. Mackiewicz). Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Bankowej: 15-26.
- Wysocka, M. 2003. *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Żylińska, M. 2003. „Podejście interkulturowe, czyli o konieczności zmian w nauczaniu języków obcych”. *Języki Obce w Szkole* 6: 49-62.

Izabela Bawej

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz

HELENE DECKE-CORNILL, LUTZ KÜSTER
FREMDSPRACHENDIDAKTIK. EINE EINFÜHRUNG.

NARR VERLAG, TÜBINGEN 2010, 291 ss.

Omówienie publikacji

Nakładem niemieckiego wydawnictwa Narr Verlag ukazała się w roku 2010 pozycja pt. *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung* dwóch badaczy o bogatym dorobku metodycznym: profesor Helene Decke-Cornill z Uniwersytetu w Hamburgu specjalizującej się w dydaktyce nauczania języka angielskiego jako języka obcego i profesora Lutza Küstera z Uniwersytetu Humboldtów w Berlinie zajmującego się dydaktyką nauczania języków romańskich.

Jest to niezwykle interesująca pozycja, którą można potraktować jako rodzaj podręcznika i poradnika metodycznego. Autorzy postawili sobie za cel przedstawienie w sposób możliwie przystępny i jak najbardziej wyczerpujący wybranych zagadnień z zakresu teorii i praktyki glottodydaktycznej.

Publikacja jest adresowana do szerokiego kręgu studentów kierunków neofilologicznych uczących się języka niemieckiego, specjalistów w zakresie glottodydaktyki, nauczycieli języka niemieckiego wszystkich szczebli w szkołach różnego typu oraz wszystkich tych, którzy interesują się problematyką kształcenia językowego i znają w stopniu biegłym język niemiecki. Teoretycy znajdą tu syntezę wiedzy dotyczącą zagadnień związanych z procesami nauczania i uczenia się języków obcych. Należy jednak podkreślić, iż Autorzy pracy nie ograniczają swoich rozważań do obszaru edukacji językowej w warunkach zinstytucjonalizowanych. Studentom niniejsza praca pozwoli poznać i lepiej zrozumieć najbardziej aktualne problemy teorii i praktyki glottodydaktycznej, a dla nauczycieli-praktyków będzie ona inspiracją do ciągłego poszukiwania coraz bardziej doskonałych rozwiązań na swoich lekcjach.

Uważam także, iż pozycja ta jest cenną pomocą dla nauczycieli akademickich prowadzących zajęcia np. z metodyki nauczania języka niemieckiego.

Niniejsza publikacja składa się ze wstępu (str. XI), 14 rozdziałów (str. 1-262), posłowania (str. 263), obszernej bibliografii (str. 265), indeksu zawartych w niej terminów (str. 287) oraz wykazu ilustracji (str. 291).

Każdy rozdział zaczyna się krótkim wprowadzeniem w problematykę danej jednostki, a kończy streszczeniem. Po każdym rozdziale umieszczono zadania dotyczące podejmowanej w nim tematyki. Znajdziemy wśród nich ćwiczenia, które można wykonać, wchodząc na wyszczególnione w nich strony internetowe, co jest według mnie ciekawym sposobem pracy, zwłaszcza w dobie komputeryzacji i zamiłowania wielu osób do korzystania ze wszystkich nowości. Należy podkreślić, iż polecenia sformułowane są jasno i zrozumiale. W tym kontekście nie bez znaczenia jest również fakt, iż cała publikacja została napisana w przystępny sposób. Podane informacje są uzupełnione licznymi, ale bardzo przejrzystymi schematami, tabelami, wykresami i zdjęciami. Dodatkowy materiał dotyczący wybranych zagadnień znajdziemy na stronie internetowej wydawnictwa pod adresem www.bachelor-wissen.de, o czym Czytelnik jest informowany za pomocą widniejącego na marginesie symbolu lampki.

Na uwagę zasługuje również to, iż po każdym rozdziale jako uzupełnienie omawianego materiału Autorzy podają propozycje niemiecko- i angielskojęzycznej literatury (artykuły oraz prace o charakterze monograficznym) służącej pogłębieniu rozpatrywanej problematyki.

Rozdział 1 – *Fremdsprachendidaktik – was ist das? Zur Verortung der Disziplin* – (str. 1-20) poświęcony jest charakterystyce glottodydaktyki jako dyscypliny naukowej i określeniu jej statusu metodologicznego. Autorzy wyjaśniają na przykład, skąd pochodzi nazwa *glottodydaktyka*, podają przedmiot, cele i metody badań tej dyscypliny oraz jej związki z innymi naukami. Nie pomijają przy tym podstawowych terminów naukowych z zakresu dydaktyki języków obcych (glottodydaktyki), bez których znajomości nie- możliwa jest dalsza lektura tej książki oraz zalecanej literatury.

Rozdział 2 – *Spracherwerbtheorien* – (str. 21-38) dotyczy wybranych teorii akwizycji języka pierwszego i dalszych języków. W przystępny sposób scharakteryzowano m.in. behawiorystyczną, natywistyczną oraz kognitywno-konstruktywną teorię akwizycji języka. Warto dodać, iż Autorzy bardzo dokładnie opisują przy tym zagadnienia związane m.in. z reakcją na poglądy behawiorystów, najważniejszymi założeniami hipotezy kontrastywnej, hipotezy o interjęzyku, w tym problemu błędów językowych w procesie nauki języka obcego, teorii uczenia się według Piageta, rozróżnienia terminologicznego akwizycja a uczenie się, kompetencja a realizacja językowa. Uważam za słuszne

omówienie tych zagadnień teoretycznych w celu zorientowania Czytelnika w wielu sprawach ogólnych związanych z praktyką glottodydaktyczną.

W kolejnym rozdziale (rozdział 3) – *Kognition und Emotion beim Sprachlernen* – (str. 39-54) poruszono kwestię kognitywizmu oraz stanów emocjonalnych towarzyszących uczeniu się. Autorzy przedstawiają proces nauki jako proces uczenia się kognitywnego i słusznie podkreślają, że emocje stanowią obok procesów kognitywnych i motywacyjnych istotny aspekt zachowania językowego w trakcie przetwarzania informacji przez uczącego się, na przykład informacji w języku obcym. Korzystając z obrazowego schematu, w przystępny sposób wyjaśniają przy tym definicje wiedzy strategicznej, deklaratywnej, proceduralnej oraz metakognitywnej. Znaczna część rozdziału poświęcona jest znaczeniu uczuć i emocji w procesie nauki języka obcego. Na szczególną uwagę zasługuje podrozdział, w którym omówiono rolę emocji w procesie komunikacji językowej, zwłaszcza tej prowadzonej w języku obcym oraz część przedstawiająca zagadnienia związane z motywacją jako połączeniem czynników kognitywnych i afektywnych, z rodzajami motywacji oraz wybranymi elementami teorii motywacji.

W rozdziale 4 – *Zur bildungspolitischen Geschichte des Fremdsprachenunterrichts* – (str. 55-74) naszkicowano historię nauczania języków obcych, przedstawiono rolę średniowiecznej łaciny oraz scharakteryzowano stosunek do nauki w wybranych epokach i związane z tym implikacje dla rozwoju językowego ludzi, początki pierwszych lekcji języków obcych, obraz nauczania języków w XIX wieku, na początku wieku XX i po II wojnie światowej, a także problem wyboru właściwej metody nauczania języków nowożytnych.

Rozdział 5 – *Konzeptionen des Fremdsprachenunterrichts* – (str. 75-92) obejmuje zagadnienia związane z koncepcją zajęć z języka obcego według modelu: co, jak, dlaczego? Wyjaśniono bardzo dokładnie definicję metody nauczania, przedstawiono rodzaje metod i omówiono pięć aspektów modeli lekcji języka obcego. W dalszej kolejności scharakteryzowano konwencjonalne metody nauczania, z którymi można się spotkać w codziennej praktyce, tj. metodę gramatyczno-tłumaczeniową, bezpośrednią, audiolingwalną i audiowizualną oraz podejście komunikacyjne, podając przebieg lekcji prowadzonych według tych metod jak i cechy charakterystyczne takich jednostek lekcyjnych. W rozdziale tym Autorzy trafnie piszą, że najważniejszym celem zajęć z języka obcego jest osiągnięcie przez uczącego się kompetencji komunikacyjnej. Niestety ujęli tę kwestię tylko w odniesieniu do lekcji języka angielskiego a nie innych języków obcych.

Szczegółnej uwadze polecam rozdział 6 – *Medien des Fremdsprachenunterrichts* – (str. 93-108), w którym scharakteryzowano media w procesie nauczania języka obcego. Należy zaznaczyć, iż Autorzy słusznie podkreślają, że

najważniejszym medium służącym porozumiewaniu się pomiędzy ludźmi jest i pozostanie język zarówno w formie ustnej, jak i pisemnej. W rozdziale tym przedstawiono media od tych starszych stosowanych na lekcji, tj. prasę, film, radio, telewizję aż po najnowsze, tj. elektroniczne środki komunikacji, jak komputer, poczta elektroniczna i Internet. Należy podkreślić, że nie pominięto przy tym roli podręcznika – jego wad i zalet oraz możliwości, jakie dają nowe media jako narzędzie pozwalające dotrzeć do wielu cennych źródeł informacji, a zarazem trudności, jakie mogą wystąpić podczas pracy z nimi.

Rozdział 7 – *Interaktion im fremdsprachlichen Klassenzimmer* – (str. 109-122) dotyczy m.in. problemu interakcji i jej typowych wzorców w dyskursie klasowym czy pozaszkolnym, specyfiki interakcji na lekcji języka obcego oraz wizji interaktywnej obcojęzycznej klasy. Rozdział ten polecam szczególnie początkującym nauczycielom, którzy chcą jak najwięcej dowiedzieć się o rozwoju językowym uczącego się zwłaszcza w sferze kompetencji komunikacyjnej związanej z realizacją języka w różnych rolach społecznych i układach interpersonalnych.

W rozdziale 8 – *Zwei Initiativen zur Jahrtausendwende Fremdsprachenunterricht in der Grundschule und Bilingualer Unterricht* – (str. 127-139) Autorów interesuje problem nauczania języków obcych w szkole podstawowej. Opierając się na badaniach naukowych, poruszają oni ważny w dzisiejszych czasach globalizacji i wzajemnych kontaktów z przedstawicielami różnych kultur problem jak najwcześniejszego rozpoczynania nauki języków obcych oraz bilingwizmu już na etapie szkoły podstawowej.

Rozdział 9 – *Europäische Sprachenpolitik und die Bildungsstandards in Deutschland* – (str. 143-162) traktuje m.in. o koncepcjach rozwijania wielojęzyczności w niemieckich szkołach, europejskich ramach kwalifikacyjnych dla rozwoju języków obcych w szkolnictwie, wspomagających proces uczenia się języka obcego, częściach składowych i funkcjach europejskiego portfolio językowego oraz standardach rozwoju dla pierwszego języka obcego (języka angielskiego/języka francuskiego) w niemieckim szkolnictwie. Tę część pracy można potraktować jako lekturę uzupełniającą.

Za szczególnie cenny należy uznać rozdział 10 – *Sprachliche Mittel funktional-kommunikativer Kompetenzen: Wortschatz und Grammatik* – (str. 163-180) poświęcony nauczaniu i znaczeniu słownictwa oraz gramatyki na lekcji języka obcego. Uzyskamy tu odpowiedź na pytania, jak powinna wyglądać praca nad wprowadzaniem, utrwalaniem i poszerzaniem obcojęzycznego słownictwa. Bardzo ciekawa jest część, w której przedstawiono kwestię uczenia się języków obcych przy wykorzystaniu naszych zmysłów. Podano tu na przykład, ile materiału zapamiętujemy, a ile zapominamy, wykorzystując poszczególne zmysły. Nauczycieli zapewne zainteresuje podrozdział, w którym omówiono sposoby pracy nad słownictwem z wykorzystaniem technik

mnemonicznych, np. podczas nauki ortografii. Nie pominięto przy tym problemu interferencji językowej w podsystemie leksykalnym. Autorzy przedstawiają także problem gramatyki na lekcji języka obcego, jej miejsce i rolę w procesie glottodydaktycznym, odpowiadają na pytanie, czym jest gramatyka, jak należy się jej uczyć i według jakich metod.

Przedmiotem rozdziału 11 – *Fertigkeitsbezogene funktional-kommunikative Kompetenzen* – (str. 181-204) są podstawy metodyczne w nauczaniu poszczególnych sprawności językowych, tj. sprawności słuchania, w tym słuchania ze zrozumieniem, czytania ze zrozumieniem, mówienia i pisania. Znajdziemy tu m.in. wskazówki, jak należy właściwie rozwijać i integrować sprawności na lekcji języka obcego, jak wyglądają zasady organizacji pracy nad kształtowaniem poszczególnych sprawności, jakie cechy powinny wyróżniać kompetentnego użytkownika języka sprawnie posługującego się tymi czterema sprawnościami. W tym kontekście poruszono problem oceniania i kontrolowania osiągnięć uczących się języków obcych. Autorzy próbują odpowiedzieć na pytanie, na czym polega prawidłowe testowanie poszczególnych sprawności i wchodzących w ich skład umiejętności, jak należy mierzyć wyniki uczących się, i na czym polegają kryteria właściwego oceniania.

Rozdział 12 – *Methodische Kompetenzen* – (str. 205-222) traktuje o kompetencjach metodycznych osób uczących się języków obcych. W rozdziale tym przedstawiono podział kompetencji, jakimi powinien dysponować uczący się, a także problem jego autonomii, kwestię świadomości językowej, stylów uczenia się, stosowanych przez niego strategii w procesie nauki języka i technik uczenia się. Warto podkreślić, iż Autorzy uwzględnili tutaj istotny w dzisiejszych czasach błyskawicznego rozwoju najróżniejszych technologii problem receptywnej i produktywnej kompetencji medialnej uczących się.

Bardzo ciekawy jest rozdział 13 – *Interkulturelle Kompetenzen: interkulturelles Lernen* – (str. 223-242), w którym scharakteryzowano interkulturowe tendencje we współczesnej glottodydaktyce, w tym m.in. kwestię kształcenia kompetencji interkulturowej, roli komponentu kulturowego w nauczaniu języka i wiedzy o krajach języka docelowego, związku języka z kulturą, historycznych aspektów kulturoznawstwa w edukacji szkolnej, roli kulturoznawstwa porównawczego oraz roli poruszanych na zajęciach treści. Autorzy słusznie podkreślają konieczność pojmowania kontaktu językowego nie tylko w znaczeniu konfrontacji systemów językowych, ale także kultur reprezentowanych przez dane języki.

Ostatni rozdział (rozdział 14) – *Literarisch – ästhetische Kompetenzen: die Arbeit mit Literatur, Film, Comics, Bildern* (str. 243-256) dotyczy tekstu na lekcji języka obcego, w tym roli tekstu literackiego. Moją uwagę zwróciły rady dotyczące kreatywnej pracy z tekstem i nad tekstem oraz sposoby kształtowa-

nia umiejętności czytania przez uczniów tekstów literackich i rozwijania kompetencji literacko-estetycznej. Warto podkreślić, że Autorzy traktują tekst literacki jako drogę do nauczania interkulturowego. Sądzę, że ciekawą propozycją jest propozycja pracy na lekcji języka obcego z tekstem medialnym na przykład z komiksem czy filmem fabularnym.

Niniejsza publikacja nie opiera się na twierdzeniach i badaniach zaczerpniętych z jednej tylko dyscypliny naukowej. Praca ta w sposób interdyscyplinarny podchodzi do problemów związanych z procami uczenia się i nauczania języków obcych. Uważam, że stanowi ona istotne wzbogacenie istniejącej literatury przedmiotu i jest godna polecenia zarówno studentom, przygotowującym się do zawodu nauczyciela języka obcego, jak i nauczycielom-praktykom zainteresowanym stałym podnoszeniem efektywności kształcenia językowego swoich uczniów, a zarazem pragnącym podnieść własne kwalifikacje. Zachęcam nauczycieli języka niemieckiego do sięgania po tę publikację, ponieważ zawarte w niej wskazówki i informacje stanowią nie tylko praktyczną wiedzę w naszej codziennej pracy, ale również pomogą nam ustrzec się błędów merytorycznych, których popełniania często nie jesteśmy świadomi.

Marek Derenowski

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Kalisz

**JOLANTA KNIEJA, TOMASZ ZYGMUNT,
ŁUKASZA BRZANA (RED.)
LITERATUROZNAWSTWO, JĘZYKOZNAWSTWO
I KULTUROZNAWSTWO JAKO PŁASZCZYZNY PRZEKAZU
WE WSPÓŁCZESNEJ GLOTTODYDAKTYCE
WYDAWNICTWO WERSET, LUBLIN 2010, 518 ss.
*Omówienie publikacji***

Pozycja *Literaturoznawstwo, językoznawstwo i kulturoznawstwo jako płaszczyzny przekazu we współczesnej glottodydaktyce* to – między innymi – efekt spotkania szerokiego gremium specjalistów teoretyków i praktyków, jakie w maju 2010 zorganizował Instytut Neofilologii Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Chełmie. Klamrą spinającą wszystkie części omawianej publikacji są rozważania nad celami nauczania języka w szeroko rozumianej perspektywie społecznej. Tematyka mogło by się wydawać nie najnowsza, gdyż już w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku rozpoczęto rozważania nad procesem glottodydaktycznym, w którym to uczeń znajdowałby się w centrum uwagi, jednakże tak samo jak wcześniejszy model oparty na nauczycielu, tak i ten oparty na uczniu nie był wolny od niedoskonałości i podlegał nieustannym modyfikacjom wynikającym ze zmian zachodzących zarówno w środowisku ucznia jak i nauczyciela (metody nauczania, pomoce dydaktyczne, materiały do nauki języka, formy przekazu). Nie bez znaczenia były też zmiany zachodzące w samych uczestnikach procesu glottodydaktycznego (motywacja, oczekiwania, nastawienie, itp.).

Bezdiskusyjnym pozostaje natomiast dziś stwierdzenie, że sama kompetencja lingwistyczna nie wystarczy do efektywnego nauczania języka. Współczesny nauczyciel oprócz przygotowania językowego musi posiadać

wiedzę z zakresu socjolingwistyki i psycholingwistyki. W procesie kształcenia przyszłych nauczycieli należy zaś zwrócić szczególną uwagę na dynamicznie zmieniający się kontekst kulturowy i społeczny. W świecie postrzeganym jako „globalna wioska”, podróże są łatwiejsze, a kontakty między przedstawicielami różnych kultur stały się czymś naturalnym. Tym samym niezbędne jest wykształcenie w nauczycielach i uczniach kompetencji interkulturowej, która pozwoli na bardziej efektywną wymianę emocji, myśli i poglądów stanowiących podstawę komunikacji międzyludzkiej. Dlatego też zamysł przygotowania publikacji o charakterze teoretyczno-praktycznym, zawierającej prace z zakresu językoznawstwa, literaturoznawstwa, kulturoznawstwa i glottodydaktyki, autorstwa wielu znanych specjalistów afiliowanych w polskich i zagranicznych ośrodkach akademickich, jest przedsięwzięciem bardzo cennym.

Omawiany tom składa się z ośmiu części.

Część pierwsza: *Rozważania językoznawcze* (str. 15-119), w dwunastu artykułach (osiem w języku polskim, cztery w języku rosyjskim) porusza zarówno zagadnienia teoretyczne jak i rozważania praktyczne wynikające ze związków językoznawstwa z innymi dziedzinami nauki.

W drugiej części: *Tekst jako płaszczyzna rozwiązań glottodydaktycznych* (str. 123-156), czytelnik znajdzie cztery opracowania w języku polskim, poświęcone szeroko zdefiniowanej analizie tekstu w ścisłym odniesieniu do procesu dydaktycznego.

Trzecia część: *Miejsce przekładu w procesie glottodydaktycznym* (str. 159-188), zawiera cztery teksty, w których Autorzy wskazują na konkretne przykłady zastosowania i użyteczności przekładu w procesie glottodydaktycznym, także w odniesieniu do tekstu literackiego.

Glottodydaktyka w szkole wyższej (str. 191-282), to tytuł czwartej części tomu zawierającej aż dziesięć artykułów, w których Autorzy łączą teoretyczne zagadnienia językoznawcze, literaturoznawcze i kulturoznawcze z codzienną praktyką akademicką.

Na część piątą – *Rozważania literaturoznawcze* (str. 285-318) – składają się cztery teksty polskojęzyczne oraz cztery teksty w języku rosyjskim - wszystkie prezentują wybrane zagadnienia z zakresu analizy tekstu literackiego.

Efektywne rozwijanie kompetencji interkulturowej w procesie glottodydaktycznym to motyw przewodni prac zamieszczonych w rozdziale szóstym: *Rozważania kulturoznawcze* (str. 321-381). Tematyka w nim poruszana dotyczy sposobów integrowania tzw. informacji kulturowej z procesem nauczania/uczenia się języka obcego.

Część siódma: *Rola języka ojczystego na lekcji języka obcego* (str. 385-418), skupia uwagę czytelnika na zagadnieniu wykorzystaniu języka ojczystego podczas zajęć języka obcego. Bardzo często, szczególnie nauczyciele z małym

stażem zawodowym, postrzegają język ojczysty jako niepożądany podczas zajęć językowych. Prezentowane teksty wskazują dobitnie, że język ojczysty może być bardzo przydatnym narzędziem w nauczaniu języka obcego.

Ostatnia, ósma część: *Praktyczne zastosowania* (str. 421-518), zawiera wybór artykułów (dziesięć tekstów) prezentujących szeroki zestaw praktycznych rozwiązań stosowanych w pracy glottodydaktycznej. Teksty te zawierają cenne wskazówki na temat kształtowania kompetencji językowej, komunikacyjnej i kulturowej u uczących się języków obcych i mogą być także inspiracją do dalszych działań dydaktycznych.

Literaturoznawstwo, językoznawstwo i kulturoznawstwo... – teksty zebrane przez Jolantę Knieję, Tomasza Zygmunta i Łukasza Brzanę - jest więc publikacją wartościową z kilku względów. Po pierwsze, jest to publikacja skupiająca w jednym tomie szerokie grono ekspertów z różnych pokrewnych dziedzin, co pozwala na zaprezentowanie różnorodnych opinii, wielu punktów widzenia i wielorakich koncepcji pracy dydaktycznej. Po drugie, publikacja ma szeroki wymiar zarówno praktyczny jak i teoretyczny. Może stanowić inspirację dla nauczycieli, którzy znajdą tu szeroki wachlarz praktycznych pomysłów do wykorzystania na lekcjach języka obcego, jak i dla badaczy - jako przyczynek do dalszych rozważań i obserwacji. Po trzecie, tom pomimo dużej ilości zawartych w nim artykułów (również obcojęzycznych) jest spójny, a jego kompozycja – przejrzysta.

Cały tom rekomenduję gorąco zarówno badaczom z kręgu glottodydaktyki, jak i nauczycielom języków obcych oraz studentom – adeptom zawodu nauczyciela.

TABLE OF CONTENTS

INTRODUCTION: Urszula Paprocka-Piotrowska 115

ARTICLES

1. Iwona Janowska – *Teamwork as a form of achieving communicative goals and reflection on language* 117
2. Kowal Iwona – *Group dynamics and group structure in the language classroom* 131
3. Krzysztof Kotuła – *Creating an interactive language classroom* 147
4. Aleksandra Łyp-Bielecka – *How can the lesson of a native language enhance the development of multilingualism?* 157
5. Krystyna Mihułka – *A cultural component in the process of foreign language acquisition* 171

BOOK REVIEWS 185

Corrigendum

Redakcja czasopisma *Neofilolog* uprzejmie informuje, iż w numerze 38/1 (2011), tekst nr 7 (*Dialog interkulturowy na lekcji języka angielskiego w kontekście polskim*) nie zawiera jednego z odniesień bibliograficznych. Stosowne uzupełnienie oznaczone zostało (*) w elektronicznej wersji tekstu dostępnej na stronie internetowej Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego (www.poltowneo.org > NEOFILOLOG).

DEKLARACJA CZŁONKOWSKA

Niniejszym proszę o przyjęcie mnie w poczet członków
POLSKIEGO TOWARZYSTWA NEOFILOLOGICZNEGO

nazwisko
imię
tytuł, stopień naukowy
adres do korespondencji
miejsce zatrudnienia
język nauczany
rok wstąpienia do PTN
telefon
e-mail

Jestem nauczycielem, doktorantem, studentem*

Oświadczam, że:

- znany mi jest Statut PTN i akceptuje jego postanowienia (zob. <http://www.poltowneo.org>),
- zobowiązuję się do corocznego uiszczania składki członkowskiej,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska na stronie www PTN w Internecie,
- wyrażam zgodę/nie wyrażam zgody* na umieszczenie mojego nazwiska i adresu internetowego na stronie www PTN w Internecie.

* niepotrzebne skreślić

data/podpis

Składka członkowska za rok 2013 wynosi 40 zł dla doktorantów i studentów,
60 zł dla pozostałych członków.

Konto PTN: BZWBK o/Turek 36 1090 1229 0000 0001 1331 9397

Wypełnioną deklarację wraz z dowodem wpłaty prosimy przestać na adres siedziby PTN
(deklarację członkowską można wypełnić na stronie www).

Polskie Towarzystwo Neofilologiczne Zarząd Główny
Collegium Novum UAM

al. Niepodległości 4, pokój 014

61-874 Poznań

adres internetowy: <http://www.poltowneo.org>