

Angielski dla architektów i projektantów wnętrz

MAGDA WOGA

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

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

Niejednorodność grupy

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

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

Bez testów językowych

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

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

Dysleksja a nauka języka obcego

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

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

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

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

Sylabus

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

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

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

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

Nauczyciel – Uczeń – Ekspert

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

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

Rodzimy użytkownik języka

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

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

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

BIBLIOGRAFIA

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

PRZYKŁADY MATERIAŁÓW WYKORZYSTYWANYCH NA ZAJĘCIACH DLA ARCHITEKTÓW I PROJEKTANTÓW:

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

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

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

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