

Co rośnie na łące w Polsce, czyli nauczanie cudzoziemców polszczyzny za pomocą treści przedmiotowych

DOI: 10.47050/jows.2023.1.43-49

Autorzy wielu publikacji omawiających CLIL (Content and Language Integrated Learning¹) umieszczają jego europejskie początki w latach 90. XX w. Jak jednak udowadnia Makarewicz (2015: 21–22), nauczanie treści przedmiotowych w języku obcym ma o wiele dłuższą historię. Ślady integracji nauczania języka obcego z przedmiotami niejęzykowymi odnajdziemy chociażby w popularnej do wybuchu II wojny światowej tzw. metodzie guwernantki. Rodowici mówcy nie nauczali przecież wyłącznie codziennej konwersacji, lecz również przekazywali wiedzę o świecie w języku obcym. Wówczas jednak nie zaprzętało się głowy dogłębnym opisem i refleksją nad stosowaną metodą. Na pojawienie się, a następnie rozwój glottodydaktyki trzeba było jeszcze poczekać.

EWA MOSZCZYŃSKA
Uniwersytet Warszawski

Dobrze zrobione jest lepsze niż dobrze powiedziane.

Benjamin Franklin

Wspominając własną ścieżkę edukacyjną, mogę poświadczyć, że w moim rodzinnym mieście zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe było instytucjonalnie realizowane już przynajmniej od 1988 r. Klasa z rozszerzonym programem nauczania języka niemieckiego, do której uczęszczałam, miała bowiem prowadzone lekcje fizyki w języku niemieckim². Inicjatywę tę, wówczas pionierską, trudno, moim zdaniem, zaliczyć do spektakularnych sukcesów, choć była ze wszech miar sensowna i warta podjęcia. Do dziś nie tylko pamiętam różne bardziej czy mniej fachowe słownictwo nabyte podczas tych lekcji, lecz również okoliczności jego przyswojenia. Z całej zaś rzeszy książek metodycznych, które w późniejszych latach przestudiowałam w ramach (samo)kształcenia, pewien obraz przedstawiony w jednej z nich utkwiał mi mocno w pamięci. Grafika prezentowała klasopracownię i ucznia wychylającego się za przelatującym za oknem motylem. Obok niego stał nauczyciel, który z całej siły odciągał tego ucznia od okna w kierunku wnętrza sali i wskaźnikiem pokazywał mu planszę obrazującą budowę motyli. Była to zapewne lekcja przyrody lub biologii. Grafika uzmysławiała rozbieżność między zainteresowaniami i oczekiwaniami ucznia a schematycznym, ściśle naukowym podejściem nauczyciela. Zadaniem dobrej edukacji jest wyjście naprzeciw potrzebom i zainteresowaniom ucznia oraz przekazywanie nowych treści w sposób dla niego atrakcyjny³.

Jak wiemy, także w ramach nauki języka obcego uczeń powinien zaznajomić się z obcojęzycznym słownictwem opisującym świat przyrody, w tym m.in. z nazwami roślin i zwierząt. Wymagania te zawarte są w podstawie programowej kształcenia ogólnego w zakresie języka obcego nowożytnego oraz w programie nauczania języka polskiego jako obcego. Zatem już na etapie A1 uczący się powinien poznać podstawowe nazwy roślin.

A jak w praktyce realizują to dostępne na rynku popularne podręczniki? Na podstawie własnego doświadczenia dydaktycznego

(w obszarze zarówno języka niemieckiego, jak i języka polskiego jako obcego) stwierdzam, że zaledwie nieliczne zapoznają ucznia z podstawowymi nazwami roślin. Są to zazwyczaj nazwy kwiatów, wprowadzane w kontekście pór roku, a konkretnie wiosny. Mam tu na myśli narcyzy, tulipany, krokusy. W odniesieniu do uroczystości rodzinnych typu imieniny czy urodziny przewijają się jeszcze róże. W kontekście choroby, problemów zdrowotnych, złego samopoczucia tudzież zdrowego stylu życia zdarzają się określenia „herbata ziołowa” lub, konkretnie, „herbata miętowa” i „herbata rumiankowa”. I na tym koniec. Podsumowując, należy stwierdzić, że jest to tematyka ogólnie pomijana w podręcznikach i materiałach dydaktycznych, czemu trudno się dziwić, zważywszy na ograniczoną liczbę godzin dydaktycznych, lecz przede wszystkim pierwszeństwo bardziej istotnych zagadnień leksykalnych i gramatycznych. Dogłębne poznawanie rzeczowej leksyki powinno być więc fakultatywne, skierowane do osób szczególnie zainteresowanych tą tematyką.

Zapach przyjemny, czyli polska flora

W sierpniu 2022 r. do Warszawy przyjechało ponad 120 cudzoziemców z różnych części świata, m.in. ze Stanów Zjednoczonych, z Niemiec, Wielkiej Brytanii, Bułgarii, Boliwii, Finlandii, Chin, Libanu, Uzbekistanu, by w ramach kursu letniego organizowanego przez Uniwersytet Warszawski uczyć się naszego języka i poznawać polską kulturę. Oferta dydaktyczna nie dotyczyła tylko przedpołudnia, codziennie po południu kursanci wybierali z bardzo bogatej oferty odpowiadające ich zainteresowaniom zajęcia warsztatowe. Cieszyły się one dużym zainteresowaniem, być może także z tego powodu, że nie były zbyt ściśle sprzęgnięte z konkretnym podręcznikiem, zasadały się na dobrowolności udziału i zorientowaniu w potrzebach i zainteresowaniach kursantów. Były to godziny poświęcone frazeologii, kulturze, historii, socjologii, architekturze, zagadnieniom leksykalnym i gramatycznym. Ze swojej strony zaproponowałam warsztaty leksykalne zatytułowane „Zioła polskich łąk”. Taki, a nie inny temat wynikał z wielu przesłanek, z których ta wspomniana powyżej (pomijanie tego zakresu tematycznego w podręcznikach) była istotną, choć nie była jedyną.

Kto mieszka w Polsce, ten wie: sierpień bywa u nas bardzo gorący. Nie inaczej było wówczas. Nagrzany do czerwoności beton stolicy nie sprzyjał odprężeniu. Zmęczeni upałem szukaliśmy ukojenia na łonie natury. Wyczerpani ciągłym życiem w pośpiechu pragnęliśmy chwil zwolnienia, zatrzymania się. Postanowiłam zatem połączyć przyjemne z pożytecznym, zwłaszcza że dość swobodnie czuję się w temacie zielarstwa i tzw. dzikiej kosmetyki. Główną ośią, wokół której kręciły się zajęcia warsztatowe, były świeże zioła, zebrane wczesnym rankiem na podwarszawskich polach. Ponieważ nie wszystko można znaleźć na zawałanie, część z nich zaprezentowana została w formie zaszuszonej. Integralną częścią pokazywania autentycznych materiałów była atrakcyjna wizualnie prezentacja multimedialna, dzięki której kursanci zaznajomieni zostali z nazwami ziół pospolicie występujących w Polsce. Wprowadzeniem do tematu była nazwa miesiąca, w którym odbywały się zajęcia, czyli sierpień i jego etymologia. Nie oparłam się też pokusie, aby wspomnieć o przypadającym 15 sierpnia święcie (Matki Boskiej Zielnej) i związanym z nim zwyczajem święcenia kwiatów i ziół. Oprócz poznawania nazw ziół (dla uniknięcia nieporozumień przy wszystkich ziołach podane zostały także nazwy łacińskie) słuchacze zostali zaznajomieni z wyrazami pokrewnymi (zielarz, sklep zielarski itd.) oraz podstawowymi podziałami (rodzaje ziół: świeże vs. suszone, lecznicze vs. przyprawowe itd.). Stąd już zaledwie krok dzielił nas od wymienienia produktów, w skład których wchodzi zioła (octy, sosy, kosmetyki, herbaty, leki). Przy najbardziej popularnych, znanych ziołach odpowiedzieliśmy sobie na pytanie, w jakich dolegliwościach chorobowych najczęściej po nie sięgamy. Uczestniczki i uczestnicy warsztatów nie tylko widzieli rośliny, ale także oczywiście dotykali je, wąchali, a po zakończonych zajęciach też (w formie herbaty) spożywali. W tym momencie nasuwa się jednoznaczne i jak najbardziej uprawnione skojarzenie z nauczaniem wszystkimi zmysłami. Charakter tych zajęć metodycznie sięgał jednak jeszcze dalej, tzn. zajęcia noszące znamiona CLIL (uczący siłą rzeczy

1 W polskiej literaturze przedmiotu skrótowiec CLIL jest zastępowany „metodą przedmiotowo-językową” lub „zintegrowanym kształceniem przedmiotowo-językowym” (por. Zaparucha 2017: 7; Żak-Caplot 2021: 236). W obszarze niemieckojęzycznym odpowiednikiem angielskiego akronimu CLIL jest określenie *Bilingualer Sachfachunterricht*, jednak, jak podkreśla Rösch (2011: 209), z czym trudno polemizować, termin ten jest mniej precyzyjny niż jego angielski odpowiednik. Ten wskazuje bowiem na integrację treści i języka, a język obcy jest tu nie tylko przedmiotem uczenia się, ale także medium służącym do opanowania treści przedmiotowych. W przeciwieństwie do koncepcji całkowitego zanurzenia w języku (*immersji*), język obcy jest nie tylko używany, lecz również stanowi treść lekcji.

2 „Fizyka po niemiecku” była jedynym przedmiotem w języku obcym oferowanym klasie z rozszerzonym programem nauczania języka niemieckiego. Ten CLIL, zgodnie z podziałem przedstawionym przez Zaparuchę (2017: 5), należałoby teoretycznie zaliczyć do „twardego” CLIL, to bowiem nauczyciel przedmiotu nauczał fizyki w języku obcym. Z drugiej jednak strony lekcje nie były w całości prowadzone w języku obcym, z niemieckojęzycznymi terminami byliśmy zapoznawani w ramach tematu lekcji i podczas studiowania definicji z niemieckich podręczników. O licznych utrudnieniach, z jakimi wówczas nauczający musiał się mierzyć, niech świadczy chociażby fakt, że inicjatywa nauczyciela i uczniów odnowienia ścian klasopracowni i przy okazji wymalowania na nich Układu Słonecznego z podpisami w języku niemieckim spotkała się ze stanowczym sprzeciwem reszty grona nauczycielskiego. Zaproponowany pomysł utożsamiano z germanizacją uczniów.

3 Nieuwzględnienie w procesie dydaktycznym m.in. powyższych elementów zalicza Blume (2022) do podstawowych bolączek współczesnego nauczania.

zostali zaznajomieni z fachowym słownictwem, jak chociażby nazwami części roślin: łodyga, korzeń itp.) były również zorientowane na wytworzenie produktu będącego namacalnym dowodem udziału w warsztatach. Produktem tym były zakładki do książek. Uczestnicy naklejali na nie swoje ulubione zioła i podpisywali je po polsku.

Ten etap pracy można zaliczyć do tzw. personalizacji w formie wizualnej (Marzano 2004, za: Zaparucha 2017: 34). Chodzi w nim po prostu o konstruowanie graficznych reprezentacji nowych terminów, w dowolnej formie, które będą bezpośrednim, osobistym nawiązaniem jednostki do nowych treści. Dalszym etapem był tzw. recykling słownictwa, czyli aktywne jego użycie podczas rozmowy. W tym celu przygotowałam m.in. zestaw aktualnych pozycji książkowych dotyczących ziołarstwa, rodzaj biblioteczek, do której łatwo było sięgnąć i która stanowiła zachętę do zmierzenia się z nową tematyką w języku obcym.

Rezultatem tych działań, które trudno przecenić było prawdziwe zaciekawienie tematem. Uczestnicy zajęć chcieli zadawać pytania i komunikować się w języku obcym, tzn. dzielić się swoją wiedzą, odczuciami i wrażeniami. Jest to o tyle istotne, że na początkowym etapie kształcenia językowego propozycje technik konwersacyjnych stosowanych podczas tradycyjnych lekcji są ograniczone, a przecież umiejętność swobodnego wypowiadania się jest jedną z podstawowych miar sukcesu w nauce języka obcego (Koenig 2020: 85). Badania Swain (2005, za: Seretny 2022) dowodzą, że przyrost kompetencji dokonuje się dzięki produkcji, ponieważ niedoskonałości, luki motywują uczących się do rozwijania interjęzyka. Wniosek z tego jest następujący: „W procesie kształcenia należy jak najczęściej stawiać uczniów w sytuacjach, w których będą musieli zareagować językowo, nawet jeśli nie dysponują odpowiednimi środkami” (Seretny 2022: 173).

Zaproponowane studentom podejście do tematu przewodniego zajęć miało charakter holistyczny. Świadczą o tym m.in. nawiązania do świata polskiej kultury, a konkretnie malarstwa, muzyki i poezji. Poszukując odpowiedniego – *nomen omen* – zobrazowania piękna polskiej natury sięgnęłam do klasyki polskiego malarstwa - dzieła Józefa Chełmońskiego *Bociany*. Obraz przedstawia siedzącego pośród pełnej kwiatów łąki chłopca wraz z towarzyszącym mu synem. Obaj przypatrują się odlatującym ptakom. Na drugim planie widać m.in. topolę z bocianim gniazdem. Zadanie związane z tym obrazem polegało na jego rekonstrukcji z otrzymanych „puzli”, które stanowiły po prostu trójkątne fragmenty całości. Po ułożeniu w całość otrzymanych elementów przyszedł czas na krótkie omówienie obrazu (autor, czas powstania, opis krajobrazu, miejsce przechowywania oryginału dzieła) i wyrażenie swojej subiektywnej oceny. Nie był to jedyny akcent odnoszący się do polskiej kultury⁴. W swojej prezentacji nawiązałam też do poezji ks. Jana Twardowskiego, nazywanego Janem od biedronek, bo odwołującego się często w swoich wierszach do znajomości przyrody (fragment wiersza *Pokrzywa*). Przywołałam również fragment z *Kwiatów polskich* Juliana Tuwima dotyczący zapachu mięty. Z utworów muzycznych wybrałam fragment piosenki Czesława Niemena z początkowymi słowami „Mimozami jesień się zaczyna”.

Spotkanie z przyrodą na warsztatach sensoryczno-językowych było też okazją do poznania wybranych związków frazeologicznych odnoszących się do niej. Oprócz tych zaplanowanych i zaprezentowanych podczas prezentacji (gorzki jak piołun, nieźle z kogoś ziółko, czuć do kogoś miętę) jeden wypłynął całkiem spontanicznie i bardzo spodobał się kursantom. Wręczając im na drogę wszystkie eksponaty, dodałam spontanicznie: „Przecież nie będę wiozła drewna do lasu”.

Na zajęcia przewidziano 90 minut. Czas został wykorzystany do ostatniej minuty. To, co zaplanowane, zostało zrealizowane. Podjęta tematyka otwiera jednak następne pola. Łatwo przecież wyobrazić sobie ciąg dalszy zajęć odnoszący się do najpiękniejszych realizacji ogrodowych w Polsce (tych współczesnych, jak i historycznych), popularnych programów i kanałów ogrodniczych, przepisów kulinarnych bazujących na bogactwie polskiej flory⁵. Ograniczać może nas tylko zakres naszej wiedzy, zakres wiedzy potrzebnej uczniom i poziom ich zaawansowania językowego.

4 Więcej na temat sposobów pracy z dziełami sztuki np. na lekcji języka niemieckiego jako obcego można znaleźć w pracy Lay (2014) oraz na stronie: <lingroom.pl/blog/jak-wykorzystywac-dzieła-sztuki-w-pracy-lektora/> [dostęp: 13.09.2023].

5 Jedną z dalszych możliwości rozwinięcia tematu, w tym wypadku na lekcji języka niemieckiego jako obcego, przedstawia Müller-Karpe (2016: 159). Podaje m.in. nazwy konkretnych roślin, warzyw i owoców potrzebnych do przeprowadzenia eksperymentów, których celem jest ukazanie zmian kolorystycznych, różnych odcieni jednego koloru i ich nazwanie w języku obcym. Inny pomysły w tym samym tomie przedstawia Lemke (2016: 89). Autorka w swoim projekcie przeznaczonym dla uczniów szkoły podstawowej wykorzystuje bliskość ogrodu botanicznego do poznawania świata flory i fauny wraz z ich językowymi reprezentacjami. Więcej na temat roli eksperymentu na lekcji „miękkiego” CLIL pisze Zaparucha (2017: 45–46).

Tu dotykamy kwestii do tej pory jeszcze nieporuszonej. Ponieważ, jak już wcześniej wspomniałam, zajęcia warsztatowe były fakultatywne, do końca nie było wiadomo, ani ilu uczestników pojawi się na warsztatach, ani jaki poziom biegłości językowej będą reprezentować⁶. Należało przypuszczać, chociażby z racji kraju pochodzenia (grupy wschodniosłowiańskie vs. uczestnicy kursu z reszty świata), że poziom językowy będzie zróżnicowany. Tak też było. Wyzwanie, wymagające sporego doświadczenia, polegało na tym, aby każdorazowo spontanicznie stawiać takie zadania, aby stopień trudności przewyższał nieznacznie dotychczasowe kompetencje, stanowił swojego rodzaju wyzwanie, lecz nie był zbyt wysoki, tak aby następny krok rozwoju językowego był w zasięgu ręki (Sliwka i in. 2019: 3). Spontaniczność ta polegała m.in. na szybkim, a zarazem właściwym przyporządkowywaniu określonych zadań odpowiednim osobom: należało poprawnie dostosować wcześniej przygotowane lub przemyślane zadania do poziomu zaawansowania językowego konkretnego kursanta. Przykładowo omawianie obrazu Józefa Chełmońskiego przebiegało na kilku poziomach zaawansowania językowego. Kursanci najslabiej znający język polski mieli za zadanie ułożyć z otrzymanych fragmentów (sylab) imię i nazwisko twórcy, tytuł dzieła oraz rok jego powstania. Osoby o średnim stopniu zaawansowania językowego otrzymały tzw. bank słów, z którego należało wybrać leksemy najtrafniej opisujące obraz i jego nastrój. Okazało się, że pojedyncze osoby w miarę biegle posługujące się językiem widziały już omawiane dzieło w Muzeum Narodowym i chętnie podzieliły się swoimi wrażeniami z obcowania z nim. Przy okazji wywiązała się spontaniczna rozmowa dotycząca opisu drogi prowadzącej do tego muzeum. Dla osób najbardziej zaawansowanych językowo przygotowane były ciekawostki, czyli np. przepis na „chleb Chełmońskiego”, pochodzący od jego żyjących potomków, oraz zdjęcia przedstawiające pomysły na współczesne promowanie jego malarstwa. To zróżnicowanie zadań przeznaczonych dla uczestników warsztatów miało zapobiec zniechęceniu, które często jest wynikiem stawiania kursantom zadań dla nich zbyt łatwych lub zbyt trudnych.

Podsumowanie

Podstawowym warunkiem urzeczywistniania CLIL, podobnie zresztą jak innych innowacyjnych podejść, co podkreśla literatura przedmiotu (por. Wicke 2019: 29; Widlok 2019: 58–60; Kretschmer 2022: 47), jest prowadzenie zajęć na zasadzie dobrowolności. Nie należy tego nikomu narzucać, ponieważ nie w tym tkwi siła CLIL. Nie wyklucza to jednak możliwości namawiania do niego. Wielu nauczycieli odrzuca zintegrowane nauczanie przedmiotowo-językowe z obawy przed, jak to określa Wicke (2019:29), „deprywatyzacją” własnej lekcji, wystawieniem się na pokaz przed innym nauczycielem. Podobnie było też w opisywanej sytuacji. Tematyka zajęć okazała się na tyle interesująca, że do przyglądania się im zgłosiło się kilka osób z kadry nauczycielskiej. Ostatecznie, z powodu innych obowiązków, zajęcia hospitała jedna nauczycielka, koleżanka po fachu. Jak to często w podobnych wypadkach bywa, informacje zwrotne otrzymane od wizytującej zajęcia były bardzo cenne, ale przede wszystkim budujące, bo zawierały szczere słowa uznania.

Wprowadzie taki rodzaj nauczania⁷ może być realizowany efektywnie na krótką metę przez pojedyncze siłaczki, na dłuższą metę jednak potrzeba zespołów nauczycielskich, które Höfer i Madelung (2006, za: Wicke 2019: 29) określają mianem profesjonalnych wspólnot. Różnią się one od zespołów tym, że ich punktem odniesienia jest dobro lekcji, a same siebie definiują jako nieustannie uczących się profesjonalistów, zorientowanych na cel, pozostających wobec siebie w pełnym refleksji dialogu. Współpraca nauczyciela języka i nauczyciela przedmiotu podjęta z ich własnej inicjatywy w dłuższej perspektywie nie może być pozostawiona sama sobie, lecz powinna być wspierana przez instytucję szkoły. Kadra zaangażowana we współpracę musi przecież poświęcać dodatkowe godziny na konsultacje, hospitacje lub nawet wspólne nauczanie, tzw. *team teaching* (Wicke 2019: 29).

6 Opisywane warsztaty przypisane były do poziomu A, choć organizatorzy, nie chcąc nikogo wykluczać, umożliwiali zawsze udział osobom o wyższym poziomie zaawansowania językowego.

7 Wicke (2019) posługuje się pojęciem nauczania ponadprzedmiotowego (*Fächerübergreifender Unterricht*), które definiuje jako wariant CLIL, spełniający z braku odpowiednio wyszkolonych kadr funkcję pomostu.

Połączenie nauki przedmiotu z nauką języka jest, jak wskazują wyniki badań, jedną z najbardziej efektywnych metod nauki języka obcego (por. Rösch 2011; Endt 2016). Nic więc dziwnego, że CLIL jest coraz bardziej popularnym trendem w edukacji i jest rekomendowany przez Komisję Europejską. „Głównym celem wprowadzania programów typu CLIL jest zwiększenie motywacji uczniów do uczenia się języków obcych. Udział w takich programach podnosi oczekiwania uczniów co do treści prezentowanych na lekcjach. Ponadto uczniowie mają okazję wykazać się umiejętnościami niezależnymi bezpośrednio od poziomu języka obcego. Programy CLIL są także dobrym motywatorem dla nauczycieli. Współpraca nauczycieli języków obcych z nauczycielami przedmiotów niejęzykowych pozwala na lepszą integrację zespołu nauczycielskiego. Ponadto nauczyciele mają okazję na zaangażowanie się w decyzje dotyczące treści nauczanych na lekcjach języków obcych, co rodzi uczucie sprawczości i odpowiedzialności za program. Jednocześnie brak sztywnych ram organizacyjnych w programach CLIL pozwala na pewną swobodę nauczycieli w doborze treści” (Coyle 2017, za: Zaparucha 2017: 9).

Kolejnym aspektem przemawiającym za CLIL jest wzrost kompetencji przedmiotowej ucznia. Wynika on przede wszystkim ze zwiększonej koncentracji na materiale nauczania. Potwierdzają to wyniki badań nad bilingwizmem, które wskazują na trwały kognitywny rozwój dzieci wychowujących się w środowisku dwujęzycznym (por. Endt 2016: 157).

Następnym argumentem jest możliwość rozwoju kompetencji interkulturowej ucznia, dialogu międzykulturowego, pod warunkiem że zajęcia umożliwiają konfrontację własnego stanowiska z innym. Punktem wyjścia spojrzenia z innej perspektywy, prowadzącego często do zmiany postawy, do przełamywania schematów myślowych, jest wspólny, istotny dla partnerów temat rozmowy. Dobrze, jak przekonują Schatz i Linder (2016: 167), nadają się przykładowo zagadnienia związane z ochroną środowiska.

Jednak nie zawsze można obwieścić sukces. Tak jest szczególnie w przypadku dzieci z doświadczeniem migracji, które, jak pokazują niemieckie badania, nierzadko poznają gorzkie porażki, próbując przyswoić wiedzę specjalistyczną w języku drugim (szkolnej edukacji) i równocześnie poprawić swoją znajomość języka niemieckiego jako obcego. Rösch (2011: 210) obarcza winą nauczającego, który nie opanował tzw. sztuki *breaking down*. Polega ona na dopasowaniu materiału do horyzontu wiedzy i języka ucznia. Lekcja przedmiotu musi zawsze mieć na uwadze fakt, że obecny na niej uczeń jest uczącym się języka obcego/drugiego i tym samym musi przekazywać także język. Rolę nie do przecenienia w tym procesie odgrywają specjalnie stworzone do tego celu materiały, których już pobieżna analiza wskazuje, że omawianie złożonych tematów należy rozpocząć od najprostszych środków językowych. Nawet skomplikowane rzeczy dają się przecież wytłumaczyć najprostszym językiem. CLIL wymaga po prostu innego spojrzenia na dydaktykę. Ostatnie słowo niech jednak należy do jednego z uczestników kursu, który w podziękowaniu wysłanym mailem napisał m.in.: „Nigdy nie zapomnę o Pani, która nie tylko nauczyła mnie języka polskiego, ale również zapachu ziół”.

BIBLIOGRAFIA

- Beese, M., Benholz, C., Chlosta, Ch., Gürsoy, E., Hinrichs, B., Niederhaus, C., Oleschko, S. (2018), *Sprachbildung in allen Fächern*, Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Bernstein, N., Lerchner, Ch. (red.) (2014), *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ- Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*, Göttingen: Universitätsverlag.
- Blume, B. (2022), *10 Dinge, die ich an der Schule hasse. Und wie wir sie ändern können*, München: Mosaik Verlag.
- Endt, E. (2016), *CLIL-einige Anmerkungen zum Gewinn integrierten Sprach- und Sachfachlernens*, [w:] B. Widlok, L. Cieplewska-Kaczmarek, E. Endt, A. Kubanek, B. Müller-Karpe, H. Wendlandt, *So lernen Kinder erfolgreich Deutsch. International erprobte Konzepte für den DaF-/DaZ- Unterricht*, München: Erich Schmidt Verlag.

- Janowska, I., Lipińska, E., Rabiej, A., Seretny, A., Turek, P. (2016), *Programy nauczania języka polskiego jako obcego. Poziomy A1–C2*, Kraków: Księgarnia Akademicka, Wydział Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Kretschmer, W. (2022), *Routinen der kooperativen Verständigung*, „Pädagogik”, nr 6, s. 44–47.
- Koenig, A. (2020), „Pozwól mi mówić” – jak doskonalić sprawność mówienia na poziomie podstawowym, [w:] K. Ziolo-Pużuk (red.), *Refleksyjny praktyk. O pracy nauczyciela języka polskiego jako obcego*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego.
- Lay, T. (2014), *Kunstbilder im DaF-/DaZ- Unterricht*, [w:] N. Bernstein, Ch. Lerchner (red.), *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ- Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*, Göttingen: Universitätsverlag.
- Lemke, S. (2016), *Raus aus dem Klassenzimmer, rein ins Grüne- eine spielerische Führung durch den botanischen Garten*, [w:] B. Widlok, L. Cieplewska-Kaczmarek, E. Endt, A. Kubanek, B. Müller-Karpe, H. Wendlandt, *So lernen Kinder erfolgreich Deutsch. International erprobte Konzepte für den DaF-/DaZ- Unterricht*, München: Erich Schmidt Verlag.
- Makarewicz, R. (2015), *Obcy język ojczysty... Zastosowanie CLIL w nauczaniu języka polskiego dzieci repatriantów z Ukrainy*, [w:] I.A. Ndiaye, S. Przybyszewski, M. Rótkowska (red.), *Język polski – nie taki obcy*, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
- Müller-Karpe, B. (2016), *Fächerübergreifend lernen – Ideen, wie Sachfächer den Deutschunterricht beim Thema Kleidung bereichern können*, [w:] B. Widlok, L. Cieplewska-Kaczmarek, E. Endt, A. Kubanek, B. Müller-Karpe, H. Wendlandt, *So lernen Kinder erfolgreich Deutsch. International erprobte Konzepte für den DaF-/DaZ- Unterricht*, München: Erich Schmidt Verlag.
- Rösch, H. (2011), *Deutsch als Zweit-und Fremdsprache*, Berlin: Akademie Verlag.
- Seretny, A. (2022), *Kształtowanie kompetencji leksykalnej uczących się – koncepcja czterech pasm*, [w:] S. Cygan, M. Marczevska, K. Ostrowska (red.), *Glottodydaktyka polonistyczna. Wczoraj, dziś, jutro. Między doświadczeniem a nowymi wyzwaniami*, Kielce: Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego.
- Schatz, S.J., Linder, W. (2016), *Interkulturell Umweltschutz erfahren – eine Sommerschule arbeitet über drei Ländergrenzen hinweg zusammen*, [w:] B. Widlok, L. Cieplewska-Kaczmarek, E. Endt, A. Kubanek, B. Müller-Karpe, H. Wendlandt, *So lernen Kinder erfolgreich Deutsch. International erprobte Konzepte für den DaF-/DaZ- Unterricht*, München: Erich Schmidt Verlag.
- Sliwka, A., Klopsch, B., Dumont, H. (2019), *Konstruktive Unterstützung im Unterricht*, Baden-Württemberg: Institut für Bildungsanalysen (IBBW).
- Wicke, R. (2019), *Fächerübergreifender DaF- Unterricht – Charakteristika, Prinzipien und Zielsetzungen*, [w:] K. Haataja, R. Wicke (red.), *Sprache und Fach. Integriertes Lernen in der Zielsprache Deutsch*, München: Hueber Verlag.
- Widlok, B. (2019), *MINT und CLIL im DaF- Unterricht. Ein Leitfaden*, München: Goethe- Institut.
- Zaparucha, A. (2017), *Teoria w pigułce. CLIL jako nowatorska metoda nauczania*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Żak-Caplot, K. (2021), *Zastosowanie metody przedmiotowo-językowej CLIL w edukacji muzealnej obcokrajowców w Polsce. Wstęp do problematyki*, [w:] G. Leszczyński, A. Zieniewicz (red.), *Bezdroża glottodydaktyki polonistycznej*, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.

NETOGRAFIA

- *Język obcy nowożytny: szkoła podstawowa, liceum/technikum*, <podstawaprogramowa.pl>, [dostęp: 13.01.2023].
- LingRoom (2020), *Jak wykorzystywać dzieła sztuki w pracy lektora*, [blog] <lingroom.pl/blog/jak-wykorzystywac-dziela-sztuki-w-pracy-lektora/>, [dostęp: 13.01.2023].

DR EWA MOSZCZYŃSKA Doktor nauk humanistycznych w zakresie językoznawstwa, nauczycielka języka niemieckiego i języka polskiego jako obcego, doświadczona w uczeniu wszystkich grup wiekowych, z najdłuższą praktyką dydaktyczną na Uniwersytecie Warszawskim i w Nauczycielskim Kolegium Języków Obcych w Toruniu. Obecnie pracowniczka badawczo-dydaktyczna w Centrum Języka Polskiego i Kultury Polskiej dla Cudzoziemców Polonicum na Uniwersytecie Warszawskim.