

# Jak (nie) nauczać?

DOI: 10.47050/jows.2023.3.99-104

Nauczanie języka obcego wydaje się wielu osobom, szczególnie tym niemającym z nim styczności „od kuchni”, czymś stosunkowo łatwym, będącym jednocześnie sposobem na podreperowanie domowego budżetu. Wystarczy przecież dobrze znać język obcy i można go już nauczać. Czy aby na pewno? Czy nauka z osobą, która doskonale posługuje się danym językiem, ale nie wie, jak nauczać, jest efektywna? Pytania te odnoszą się nie tylko do tzw. korepetytorów, którymi może zostać każdy bez względu na zdobyte wykształcenie, ale też do nauczycieli mających za sobą kształcenie nauczycielskie.

**W** procesie uczenia się języka obcego rola nauczyciela jest absolutnie kluczowa. Niejednokrotnie zdarza się, że nauczyciele wykonują swój zawód, nie będąc wyposażonymi w elementarną wiedzę praktyczną dotyczącą sposobów jej przekazywania. Perfekcyjna znajomość nauczanego języka nie gwarantuje automatycznie, że zajęcia będą prowadzone z wykorzystaniem podstawowych zasad dydaktyki i postępowania zgodnego z wiedzą na temat uczenia się mózgu. Treści przekazywane nauczycielom na przedmiocie metodyka/dydaktyka nauczania języków obcych to – w zależności od wielu czynników – bardzo duża dawka teorii nie zawsze poparta praktyką. Brak umiejętności praktycznych, dotyczących np. sposobów pracy z tekstem słuchanym i czytanim, wprowadzania i nauczania struktur gramatycznych, metod objaśniania obcojęzycznego słownictwa oraz optymalnego wykorzystania podręczników i materiałów dydaktycznych, prowadzi do nieefektywnego wypełniania czasu przeznaczonego na zajęcia, schematyczności, braku rozbudzania zainteresowania u uczących się i ogólnego obniżenia jakości lekcji. Te aspekty wpływają na zmniejszenie stopnia motywacji u uczniów, która jest przecież jednym z głównych czynników na drodze do sukcesu (por. Franken 2005: 498).

Celem tego artykułu jest wskazanie błędów stosunkowo często popełnianych przez zawodowo czynnych nauczycieli; omówienie ich, a także wyjaśnienie przede wszystkim nauczycielom początkującym, jak nie należy postępować, ale też, jakie kroki należy podejmować, aby osiągnąć oczekiwane efekty dydaktyczne.

## Język lekcyjny

Jedną z najważniejszych kwestii w procesie nauczania języka obcego jest funkcjonowanie języka lekcyjnego podczas zajęć. Nauczyciele zawodowi oraz studenci kształcący się na nauczycieli są niestety często tego nieświadomi, a przecież nadrzędną rolę języka lekcyjnego jest rozwiązywanie bieżących problemów podczas lekcji i rozwijanie prawdziwej komunikacji. Język ten powinien być wprowadzany już od pierwszych spotkań z uczniami.

Stosowanie języka lekcyjnego obejmuje nie tylko zwroty dotyczące samej pracy z podręcznikiem, jak np. „Otwórzcie książki na stronie 12!” czy „Przeczytaj, proszę, na głos pierwszy akapit tekstu!”, ale też wszystkie inne sytuacje podczas zajęć, np. „Czy możemy otworzyć okno?”, „Nie jest wam za zimno?”, „Kasiu, nie masz długopisu? Proszę, pożyczę ci” itp. Te zwroty mogą, a wręcz powinny być wypowiedzane przez nauczyciela w języku nauczanym. Dzięki nim uczniowie uczą się reagować na bodźce w większej liczbie sytuacji, niż przewiduje to podręcznik, a komunikacja staje się naturalna i odbywa się w ramach wykraczających poza podręcznikowy program, oswajając jednocześnie uczących się z językiem,

DAMIAN KOT

Szkoła Mistrzostwa Sportowego  
M. Gortata w Krakowie  
Liceum Ogólnokształcące w Krakowie

ośmielając ich, a niejednokrotnie powodując zabawne sytuacje, co z kolei prowadzi do zwiększenia motywacji i zmniejszenia czynników stresogennych. Wszystko to jednak powinno odbywać się w atmosferze szacunku i akceptacji potencjalnych błędów ze strony uczących się, aby nie włączył się tzw. filtr afektywny wg teorii Krashena (1988), który wywołuje stres i hamuje przyswajanie nowych struktur językowych (por. Szupica-Pyrzanowska 2021: 37).

Należy jednocześnie podkreślić, że wprowadzanie języka lekcyjnego od pierwszych zajęć jest zgodne z kognitywną koncepcją języka, w myśl której „język stanowi integralną część ludzkiego poznania” (Data-Bukowska 2016: 34). Oprócz tego, zarówno podczas spontanicznego reagowania na bodźce w trakcie lekcji, jak i podczas pracy z podręcznikiem / materiałami dodatkowymi, potencjalne błędy uczniowskie powinny być traktowane jako zjawiska naturalne, a nawet pozytywne! Niejednokrotnie błąd naszego ucznia informuje nas o tym, co już on opanował, a nie tylko o tym, czego jeszcze nie udało mu się przyswoić. Wyobraźmy sobie, że uczeń zgubił długopis i przez chwilę nie miał czym pisać. Po kilku minutach znajduje go, a spontanicznie wypowiedziane w języku niemieckim zdanie „\*Ich habe meinen Kuli gefunden” (zamiast: *gefunden*) jest dla nauczyciela informacją, że uczeń opanował budowanie zdań w czasie przeszłym, nie zdążył jednak jeszcze przyswoić sobie form czasowników mocnych i nieregularnych. Ważniejsze jest jednak z pewnością samo sformułowanie takiej wypowiedzi przez ucznia w języku nauczonym, gdyż wskazuje ono na naturalne przyswajanie go (zgodne z założeniami neurodydaktyki i kognitywizmu) oraz wyłączenie wspomnianego wcześniej filtra afektywnego (Krashen 1988).

## Semantyzacja słownictwa

Pod pojęciem semantyzacji słownictwa rozumiany jest sposób wyjaśniania obcojęzycznych jednostek leksykalnych lub całych struktur (Targońska 2017: 5). Semantyzacja może być jedno- lub dwujęzyczna, przy czym semantyzacja jednojęzyczna wpływa pozytywnie na rozwój sprawności receptywnych uczniów. Nauczyciel, opisując słowa, zwroty czy zjawiska poprzez definiowanie ich, podawanie przykładów użycia danych słów i zwrotów w kontekstach, aktywizuje uczniów. Zaleca się, aby semantyzacja przeprowadzana była multisensorycznie, tzn. angażując kilka zmysłów (por. Kolegarová 2010: 48; Schmidt 2022: 66). Jan Iluk (2002: 43) zwraca uwagę na efektywniejsze zapamiętywanie informacji, kiedy podczas nauki wykorzystywane są wszystkie zmysły. Informacja przekazywana wielokanałowo jest łatwiejsza do zapamiętania, a jeśli do multisensorycznego przekazywania treści kształcących dodamy elementy ruchowe i manualne, pobudzając tym samym prawą półkulę mózgową, proces nauczania może być nawet o połowę krótszy (Iluk 2002: 44). Obok kanału słuchowego można też wykorzystać kanał wzrokowy, np. przedstawiając dane słowo/zwrot/sytuację w sposób graficzny. Wskazane jest, aby nauczyciel wówczas nie siedział, ale był w centrum zainteresowania uczniów, gestykulował, ruszał się i tym samym pomagał uczniom w odczytaniu znaczeń. Dobrze jest jednak uprzedzić ich o takim sposobie pracy na pierwszych zajęciach lub tuż przed wprowadzeniem semantyzacji jednojęzycznej, aby nie spowodowało to efektu odwrotnego do zamierzonego („Ale ja nic nie rozumiem!”) i aby uczniowie podczas semantyzacji nie korzystali z gotowych rozwiązań (np. słowników internetowych, telefonów itd.), a w przypadku dzieci i młodzieży ustalić formę nagradzania za zaangażowanie w proces semantyzacji. W tym miejscu pragnę podkreślić, że nagrodzeni powinni być nie tylko ci uczniowie, którzy zgadywali poprawnie, ale również ci, których zaangażowanie w tę fazę lekcji i podejmowane próby były widoczne.

Bardzo częstym zjawiskiem na lekcjach języka obcego jest jednak rezygnacja z semantyzacji jednojęzycznej, wynikająca albo z pośpiechu, albo braku wystarczającej wiedzy, jak ją przeprowadzać. Nauczyciel, który jedynie podaje polskie odpowiedniki, tłumacząc słówka/zwroty lub – co też się niestety zdarza – przechodzi od prezentacji słownictwa do wyjaśniania zawiłych struktur gramatycznych, czego punktem wyjścia jest jakaś konstrukcja gramatyczna, pozbawia swoich uczniów możliwości wnioskowania z kontekstu, rozbudzenia

zainteresowania przez zgadywanie lub wprowadza chaos, odciągając uwagę od planowanego celu lekcji. Warto wówczas zastanowić się, czy przykładowo wyjaśnienie odmiany rzeczowników przez przypadki w tej fazie lekcji jest konieczne, czy taki jest mój cel lekcji?

## Praca z tekstem słuchanym i czytany

Praca z tekstami zarówno słuchanymi, jak i czytany stanowi – obok języka lekcyjnego – bazę do rozwijania naturalnej komunikacji. Teksty, choć na początkowych etapach nauczania stosunkowo łatwe, a z biegiem czasu coraz trudniejsze (niejednokrotnie wymagające dydaktyzacji, tzn. uproszczenia, wyrzucenia trudniejszych fragmentów lub ich zastąpienia), stanowią wzór będący podstawą rozwijania pozostałych sprawności: począwszy od rozumienia (sprawności receptywnych) po ich tworzenie (sprawności produkcyjnych).

Faza ta zaczynać się może, a nawet powinna, przed pierwszym kontaktem wzrokowym z tekstem. Temat lekcji, podczas której planujemy pracować z tekstem, może być zgodny z jego tytułem. Wówczas możemy pobudzić uczniów do wykorzystania ich wiedzy o świecie i podjęcia próby przewidzenia, o czym będzie czytany tekst. Antycypacja ta staje się jednocześnie bodźcem do krótkich wypowiedzi ustnych, a na wyższych poziomach zaawansowania językowego do konwersacji lub dyskusji, w której uczniowie będą mogli uzasadnić swoje przypuszczenia i, używając różnorodnych środków językowych, starać się przekonać pozostałych do swoich racji. Należy jednak pamiętać, aby faza ta nie trwała zbyt długo, nie odwracając tym samym uwagi od celu lekcji.

W przypadku tekstów czytanych fazę pracy z tekstem warto rozpocząć nie od samego czytania tekstu, a od przeanalizowania zadań do niego (szczególnie w grupach, które zdają egzaminy zewnętrzne). Należy też upewnić się, że uczniowie rozumieją, jakich informacji kluczowych mają w takim tekście szukać. Sposób ten powoduje, że traktują tekst jako źródło informacji, ale też uczą się oszczędzać cenne minuty podczas pracy z arkuszami egzaminacyjnymi. Jednym z najgorszych błędów, jaki może popełnić nauczyciel zaraz po zakończeniu tej fazy lekcji, jest nakazanie uczniom czytania nowego tekstu na głos i tłumaczenie zdanie po zdaniu. Praca z tekstem nie jest równoznaczna z jego tłumaczeniem! Koniecznym jest zatem przypomnienie uczniom, że nie muszą rozumieć każdego słowa, że powinni starać się próbować zrozumieć pojedyncze trudniejsze słowa z kontekstu oraz że zadanie polega na wyszukiwaniu konkretnych informacji. Teksty w większości podręczników dobrane są tak, że naprawdę nie trzeba tłumaczyć wszystkiego, a nawet przeciętni uczniowie są w stanie je zrozumieć. W przypadku trudniejszego materiału można wyjaśnić słowa kluczowe lub trudniejsze zwroty, aby ułatwić jego zrozumienie. Coraz więcej tekstów przeznaczonych do rozwijania rozumienia tekstu czytanego zostało też nagranych. Można zatem zaprezentować dany materiał w sposób multisensoryczny – uczniowie go widzą, jednocześnie słuchając. Dzieje się tak np. w serii podręczników do języka niemieckiego *Perfekt* (2018, 2019, 2020, 2021) oraz w serii podręczników do nauki języka szwedzkiego *Mål* (2006, 2007). Pomaga to w odbiorze treści i rozumieniu uczniom o różnych stylach uczenia się – wizualnym, audytywnym itd. (por. Czaplikowska i Kubacki 2010: 39).

Praca z tekstem słuchanym również może zostać poprzedzona podanymi wyżej działaniami, tj. rozpoczęciem wykonywania ćwiczenia od przeanalizowania pytań do tekstu, skupieniem się na informacjach kluczowych itp. Istotne jest, aby dłuższy tekst został wysłuchany do końca – tylko wówczas uczniowie będą mieli okazję poznać cały jego kontekst, a ponadto usłyszeć struktury o tym samym znaczeniu w różnych wariantach. Błędnym sposobem postępowania, szczególnie w grupach rozpoczynających naukę, jest ciągłe przerywanie nagrania i przykładowo proszenie uczniów o powtórzenie tego, co usłyszeli. Zdarza się nawet, że jakaś jedna usłyszana struktura jest dla nauczyciela bodźcem do rozpoczęcia rozpisywania jej odmiany, podawania masy niepotrzebnych w tym momencie informacji i form, odwracających uwagę od treści tekstu i celu wykonywanego ćwiczenia. Koniecznym jest też sprawdzenie zaznaczonych odpowiedzi, prosząc uczniów o uzasadnienie swoich wyborów

ze wskazaniem konkretnych fragmentów w przypadku tekstów czytanych lub na podanie usłyszanych informacji kluczowych w przypadku zadań słuchowych. Dopiero po zakończeniu tych faz pracy z tekstem, a zatem pod sam koniec, można wyjaśniać mniej kluczowe dla zrozumienia całości słowa i zwroty. Dobrze jest też wygospodarować choć trochę czasu pod koniec lekcji, aby przećwiczyć nowo poznane struktury.

## Nauczanie gramatyki

Pojęcie gramatyki wielu uczniom kojarzy się negatywnie. Końcówki, struktury, czasy – do tego właśnie czasem sprowadza się niestety nauka języka. Gramatyka jest bardzo ważnym podsystemem języka, a jej znajomość i poprawne używanie struktur wpływają na poprawną komunikację. Należy zrobić wszystko, aby ułatwić ich zrozumienie, wyszukiwać podobieństwa i łączyć nowo przekazywaną wiedzę z wiedzą zdobytą wcześniej. Przekazana uczniom na początku lekcji informacja, że dziś będziemy się zajmować gramatyką, raczej nie zbuduje ich pozytywnego nastawienia i nie rozbudzi motywacji. Gramatyki uczymy się w poszczególnych kontekstach, a te konteksty prezentowane są w tekstach podręcznikowych. Nie należy zatem rozpoczynać nauczania gramatyki nudnym wykładem z prezentacją dziesiątek różnych form i końcówek, do czego czasem niejako „zachęcają” nas języki obce w związku z ich złożoną strukturą. Uczniowie powinni być pobudzani do odkrywania zależności i szukania zmian w obrębie tekstów. Odkrywając te reguły samodzielnie, uczą się szybciej (Myczek 2004: 19). Zdarza się, iż fragmenty kluczowe w tekstach są podkreślone lub wytłuszczone, aby zwrócić uwagę na wprowadzaną strukturę, co również warto wykorzystać. Tutaj rola nauczyciela jako przewodnika jest nieodzowna. Naprowadzanie na wyszukiwanie zależności, stopniowe udzielanie odpowiedzi dopasowanych do poziomu i tempa grupy wymaga dużej dawki elastyczności, ale też wiedzy i doświadczenia. Podobnie jak uczniowie uczą się szybciej, robiąc coś samodzielnie, tak i my – nauczyciele – uczymy się nowych rozwiązań, samodzielnie je wprowadzając i testując.

## Reagowanie na błędy podczas wypowiedzi ustnych

Na początku tego artykułu wspominałem o tzw. filtrze afektywnym, który powinien być utrzymany na możliwie jak najniższym poziomie, aby nie generować czynników stresogennych, gdyż wpływa to negatywnie na odbiór nowych treści, ale też, by nie zniechęcać uczącego się do stawiania kolejnych kroków w odkrywaniu tajemnic języka. Zdarza się jednak, że nauczyciele popadają w dwie skrajności, szczególnie podczas poprawiania wypowiedzi ustnych: albo korygują każdy, nawet najmniejszy błąd, tłumacząc to dążeniem do perfekcji, co powodować może frustrację nawet u bardzo dobrych uczniów, albo nie poprawiają błędów w ogóle. Te skrajności wynikają zapewne z przyjętego stylu kierowania – sposobu postępowania nauczyciela z grupą uczniów. Hanna Komorowska (2005: 106) wyróżnia m.in. styl autokratyczny, styl *laissez-fair* oraz styl demokratyczny. Styl nauczyciela wpływa na metody korygowania błędów uczniowskich. Nauczyciel, który postępuje zgodnie z założeniami stylu autokratycznego, wprawdzie dąży do wyeliminowania wszystkich błędów, dzięki czemu można spodziewać się wysokich rezultatów np. na egzaminach zewnętrznych, ale dzieje się to kosztem dobrej atmosfery, z udziałem przymusu i presji, co generuje ryzyko włączenia się rzeczowego filtra. Z drugiej strony mamy jednak nauczycieli pracujących stylem *laissez-faire*, którzy wykazują tendencję do niereagowania na błędy lub reagują na nie bardzo rzadko. Lekcje przez nich prowadzone odbywają się w większości w języku ojczystym, a poprawność wypowiedzi uczniów jest dosyć znikoma. Optymalnym rozwiązaniem, dotyczącym nie tylko poprawiania błędów, ale też wpływającym na cały proces nauki, jest wykorzystanie założeń stylu demokratycznego. Polegają one na wyznaczeniu granic niezbędnego minimum, poniżej którego nie można zejść, co w przełożeniu na poprawianie błędów uczniów pozwoli nam się skoncentrować na reagowaniu na błędy zaburzające komunikację i korygowaniu jedynie błędów komunikacyjnych oraz na wyeliminowaniu błędów koniecznych na danym etapie.

Oprócz dokonania wyboru, które błędy należy poprawiać, a których nie, ogromną rolę odgrywa metoda reagowania na błędy. Dobrze jest jednak tutaj nie (nad)używać terminu „poprawa błędów”, a np. „ulepszanie wypowiedzi” lub przykładowo „naprawa wypowiedzi” (Róg i Książek-Róg 2023: 43). „Ulepszanie wypowiedzi” kojarzy nam się z serdecznością, zaopiekowaniem ze strony nauczyciela, dążeniem do perfekcji, chęcią bycia jeszcze lepszym, w przeciwieństwie do „poprawy błędów”, które naszym uczniom wytykają inni nauczyciele, rodzice, rodzeństwo, a niejednokrotnie również rówieśnicy. Popełnianie zbyt dużej liczby błędów i powtarzalność sytuacji, w których nauczyciel uświadamia uczniowi po raz kolejny popełnienie błędu, demotywuje, a przecież rolą nauczyciela jest rozbudzanie motywacji! Metodą, która daje doskonałe rezultaty, jest sygnalizowanie błędów uczniowi i zachęcenie go do autokorekty. Sygnalizować błąd można np. poprzez powtórzenie wypowiedzi ucznia do momentu błędnej formy, zadając pytanie uczniowi z wykorzystaniem tej poprawnej formy, tak aby sam zorientował się, że coś należy ulepszyć, podając mu zestaw form do wyboru lub stosując ustalone z uczniami wcześniej gesty (por. Komorowska 2005: 239). Trzeba jednak pamiętać, żeby podczas dłuższych wypowiedzi monologowych nie przerywać toku myślenia ucznia, hamując tym płynność jego wypowiedzi i ograniczając spontaniczność. Najlepiej „ulepszenia wypowiedzi” dokonać po jej zakończeniu. Podczas krótkich wypowiedzi dobrze jest wykorzystywać momenty ciszy, korzystając z powyżej opisanych sposobów sygnalizowania błędów.

## Podsumowanie

Reasumując, należy podkreślić, że kształcenie nauczycieli powinno odbywać się zarówno w sferze teoretycznej, jak i praktycznej na tym samym poziomie. Duża dawka aspektów teoretycznych metodyki nauczania języków obcych powinna zostać uzupełniona o wiedzę praktyczną, dotyczącą skutecznego nauczania, ze zwróceniem uwagi nie tylko na aspekty wychowawcze, ale też na pojęcie i rolę języka lekcyjnego, poprawne techniki pracy z tekstem, przekazywanie treści kształcących zgodnie z pracą mózgu, nauczanie gramatyki na podstawie kontekstów i sposoby ulepszenia wypowiedzi. Używanie podczas zajęć językowych tzw. języka lekcyjnego, wielokanałowa prezentacja treści kształcących z przewagą semantyzacji jednojęzycznej, rzetelna praca z tekstem, który traktowany będzie jako źródło informacji oraz punkt wyjścia do (spontanicznych) konwersacji oraz zrezygnowanie z „poprawy błędów” lub całkowitego ich niepoprawiania na rzecz „ulepszania wypowiedzi” uczniów może zagościć na lekcjach na stałe. Im więcej od siebie da osoba prowadząca, tym więcej wyniosą z zajęć jej uczniowie. W końcu „ile dasz, tyle otrzymasz, choć czasem z najbardziej niespodziewanej strony” (Paulo Coelho).

## BIBLIOGRAFIA

- Czaplikowska, R., Kubacki, A.D. (2010), *Grundlagen der Fremdsprachendidaktik*, Kraków: Wydawnictwo Krakowskie.
- Data-Bukowska, E. (2016), *Eksplicitacja w nieprofesjonalnym przekładzie szwedzko-polskim. Perspektywa kognitywna*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Iluk, J. (2002), *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?*, Katowice: Gnome.
- Franken, R.E. (2005), *Psychologia motywacji*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Kolegarová, M. (2010), *Drei Phasen der Wortschatzvermittlung – Methodischer Vergleich*. Brno: Masaryk Universität.
- Komorowska, H. (2005), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Krashen, S.D. (1988), *Second Language Acquisition and Second Language Learning*, Hoboken: Prentice-Hall International.

- Myczko, K. (2004), *Kognitywna teoria uczenia się i rozwijanie autonomii ucznia w dydaktyce języków obcych* [w:] M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*, s. 19–30, Poznań: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu.
- Róg, T., Książek-Róg, M. (2023), *Korekta błędów jako naprawa wypowiedzi ustnych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 43–52.
- Schmidt, P. (2022), *Individuelle Überzeugungen zur Darbietung von neuem Wortschatz in der Lehrkräftebildung im Fach Englisch*. Dresden: Technische Universität Dresden.
- Szupica-Pyrzanowska, M. (2021), *Czy mózg może przeszkadzać w nauce języka obcego. Neurolingwistyczna i neurokognitywna reprezentacja negatywnych emocji*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 13–18.
- Targońska, J. (2017), *Problematyczne obszary pracy nad słownictwem na lekcji języka obcego – próba diagnozy przyczyn słabo rozwiniętej kompetencji leksykalnej uczniów*, „Języki Obce w Szkole”, nr 3, s. 4–13.

### CYTOWANE PODRĘCZNIKI

---

- Althén, A., Ballardini, K., Stjärnlöf, S., Viberg, Å. (2006), *Mål 1, Stockholm: Natur och Kultur*.
- Althén, A., Ballardini, K., Stjärnlöf, S., Viberg, Å. (2007), *Mål 2, Stockholm: Natur och Kultur*.
- Jaroszewicz, B., Szurmant, J., Wojdat-Niklewska, A. (2018), *Perfekt 1, Warszawa: Pearson*.
- Jaroszewicz, B., Szurmant, J., Wojdat-Niklewska, A. (2019), *Perfekt 2, Warszawa: Pearson*.
- Jaroszewicz, B., Szurmant, J., Wojdat-Niklewska, A. (2020), *Perfekt 3, Warszawa: Pearson*.
- Jaroszewicz, B., Szurmant, J., Wojdat-Niklewska, A. (2021), *Perfekt 4, Warszawa: Pearson*.

**DAMIAN KOT** Nauczyciel języka niemieckiego i szwedzkiego oraz kultury regionu nordyckiego w Liceum Ogólnokształcącym i Niepublicznej Szkole Podstawowej Mistrzostwa Sportowego Marcina Gortata w Krakowie. Lektor języka szwedzkiego w Szkole Wyższej Ateneum w Gdańsku. Absolwent filologii germańskiej z językiem szwedzkim na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach oraz Podyplomowych Studiów Skandynawistycznych na Uniwersytecie Gdańskim.