

Refleksje nad nauczaniem języków obcych w szkole – techniki i strategie

Ze szczególnym uwzględnieniem drugich języków obcych

DOI: 10.47050/jows.2024.3.9-16

Jak realizować zajęcia z drugiego języka obcego, aby – przy niewielkiej liczbie godzin oraz umiarkowanym zaangażowaniu uczniów – osiągnąć jak najlepsze efekty nauczania i uczenia się? Odpowiedzią jest rozwijanie sprawności receptywnych, kształtowanie kompetencji strategicznej oraz tworzenie optymalnych warunków do częstej interakcji w klasie.

¹ samorząd.infor.pl/sektor/edukacja/5736240,matura-2023-r-jajkie-przedmioty-sa-najpopularniejsze.html

² Wskazują na to wstępne wyniki badania przeprowadzonego przez autorkę, które obecnie są przygotowywane do publikacji.

Zgodnie z ministerialnym rozporządzeniem uczniowie szkół podstawowych w klasach VII i VIII oraz uczniowie szkół ponadpodstawowych uczą się obowiązkowo drugiego języka obcego określonego w podstawach programowych jako II.2 (w szkole podstawowej), III.2 (w szkole ponadpodstawowej dla osób kontynuujących naukę języka) oraz III.2.0 (dla uczniów, którzy nie uczyli się danego języka obcego w szkole podstawowej i zaczynają jego naukę od początku). Na naukę drugiego języka obcego przeznaczone są zarówno w szkole podstawowej, jak i ponadpodstawowej dwie godziny lekcyjne tygodniowo, przy czym zakładany poziom drugiego języka, który powinni osiągnąć uczniowie, to A1 w szkole podstawowej, natomiast w szkole ponadpodstawowej A2 (w przypadku nauki języka od początku) i A2+ (kontynuacja). W roku 2023 aż 97% uczniów wybrało język angielski na maturze. Najczęściej zdawanym przedmiotem na poziomie rozszerzonym także był język angielski¹. Niewielu uczniów zdaje drugi język na maturze, ponieważ zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji i Nauki z dnia 1 sierpnia 2022 r. (rozdział 3b, art. 44z) musieliby go zdawać na poziomie rozszerzonym, co przy nauce w wymiarze dwóch godzin tygodniowo jest właściwie nieosiągalne.

Na podstawie moich licznych nieformalnych rozmów z nauczycielami tzw. drugich języków obcych oraz z odbywającymi praktyki w szkole studentami, których jestem opiekunką, mogę wysnuć wniosek, że zajęć tych uczniowie nie traktują z należytą powagą i nie poświęcają ich nauce wiele czasu, skupiając się na przedmiotach maturalnych niezbędnych do przyjęcia na studia. Brak motywacji uczniów do systematycznego uczenia się w szkole drugiego języka może wywoływać u jego nauczycieli frustrację i skłaniać do wyrabiania niezbędnego minimum, które często sprowadza się do zlecania uczniom wykonywania ćwiczeń leksykalnych i gramatycznych². Celem niniejszego artykułu jest refleksja nad tym, w jaki sposób realizować zajęcia z drugiego języka obcego oraz na jakie umiejętności kłaść nacisk, aby przy niewielkiej liczbie godzin do dyspozycji nauczyciela i stosunkowo niewielkim zaangażowaniu uczniów osiągnąć jak najlepsze efekty nauczania i uczenia się.

Zalety wielojęzyczności

Podstawa programowa kształcenia ogólnego w zakresie języka obcego nowożytnego jasno określa nadrzędny cel nauki języków obcych. Jest nim „skuteczne porozumiewanie się w języku obcym nowożytnym – zarówno w mowie, jak i w piśmie”³. Cel ten realizowany jest w ramach tzw. makrosprawności: rozumienia tekstów, tworzenia oraz przetwarzania wypowiedzi. To te sprawności stanowią zasadniczą część podstawy programowej w zakresie przedmiotu język obcy nowożytny. Znajomość środków językowych: „Uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych i fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie tematów wskazanych w wymaganiach szczegółowych”⁴ ma wspomagać rozwijanie sprawności receptywnych i produktywnych w języku obcym. Zapisy te powinny wyznaczać kierunek kształcenia językowego w polskich szkołach.

Wiele osób jest przekonanych o konieczności znajomości języków obcych – aby zwiększyć swoje szanse na znalezienie pracy, móc rozwijać się zawodowo czy zrobić karierę w firmach międzynarodowych. Jak pokazują badania Eurostatu, osoby zatrudnione mają wyższy poziom umiejętności językowych niż osoby niezatrudnione i nieaktywne zawodowo. W 2016 roku najwyższy odsetek (31,8%) znajomości języków obcych w UE odnotowano wśród menedżerów, specjalistów, techników i pracowników średniego szczebla⁵. W Unii Europejskiej 98% uczniów wybiera angielski jako pierwszy język obcy w szkole podstawowej i ponadpodstawowej (European Data Journalism Network 2019). Jeśli chodzi o kolejne języki obce, to przekonanie o ich niezbędności nie jest już tak powszechne. Tymczasem, jak podkreślają autorzy *Europejskiego systemu opisu kształcenia językowego*, „jedynie dobra znajomość nowożytnych języków europejskich wśród obywateli Europy może ułatwić komunikację i kontakty między ludźmi mówiącymi różnymi językami, a tym samym pozwoli zwiększyć mobilność Europejczyków, poszerzyć zakres ich wzajemnego zrozumienia i współpracy, jak również przezwyciężyć przejawy uprzedzeń i dyskryminacji” (*Europejski system opisu kształcenia językowego* 2001: 14). Z zestawień statystycznych wynika, że wśród obywateli Unii Europejskiej 35% nie zna żadnego języka obcego, 36% zna jeden, 21% posługuje się dwoma, natomiast trzy i więcej języków obcych zna zaledwie 8% obywateli Unii (European Data Journalism Network 2019).

A przecież wielojęzyczność ma wiele zalet. Pierwsze wyniki badań w tym zakresie przedstawili na początku lat 60. XX wieku Elisabeth Peal i Wallace E. Lambert. Wynika z nich, że dzieci dwujęzyczne poradziły sobie lepiej z werbalnymi i niewerbalnymi testami na inteligencję niż dzieci jednojęzyczne. Dalsze badania nad zaletami wielojęzyczności doprowadziły badaczy do wniosków, że wielojęzyczność wpływa pozytywnie na niejęzykowe funkcje kognitywne. Można do nich zaliczyć plastyczność kognitywną przejawiającą się sprawniejszym przetwarzaniem materiału językowego, sprawniejszym poszukiwaniem struktury językowej oraz większą wrażliwością na informacje zwrotne ze strony otoczenia (Peal i Lambert 1962/2007, za: Chłopek 2011: 87). Niektórzy badacze wskazują u dzieci wielojęzycznych na większą zdolność myślenia dywergencyjnego, które jest ważną składową kreatywności. Ponadto dzieci takie wypadają lepiej w zadaniach wymagających radzenia sobie ze sprzecznymi informacjami oraz skupienia uwagi. Dwujęzyczność ma także zalety w wieku dorosłym: u osób posługujących się dwoma językami w codziennym życiu udowodniono, że mają oni sprawniejszą pamięć roboczą oraz że wolniej postępują u nich procesy umysłowego starzenia się (za: Chłopek 2011: 87–91). Alan Baddeley twierdził, że osoby wielojęzyczne mają przewagę nad osobami jednojęzycznymi, ponieważ korzystają z zasobów pamięci długotrwałej zawierającej wiedzę o znanych im językach. To z kolei oznacza większą zdolność do analizy i syntezy danych oraz aktywację myślenia przez analogię. Dzięki temu nauka kolejnych języków przychodzi im z coraz większą łatwością (Baddeley 1998, za: Biedroń 2016: 209).

Badacze uważają, że wielojęzyczność nie oznacza perfekcyjnego opanowania wszystkich języków na poziomie ich rodzimych użytkowników. Wynika to choćby z tego, że różne języki pełnią odmienne funkcje w przypadku różnych osób zależnie od dziedziny życia,

3 dziennikustaw.gov.pl/D2024000101901.pdf

4 Wersja podstawy III.2.0.

5 Eurostat (2019), *Foreign language skills statistics*: shorturl.at/OMD4b.

rodzaju komunikacji czy grupy odbiorców. O wielojęzyczności danej osoby możemy mówić także wtedy, gdy włada ona jednym językiem w sposób produktywny, a innym w sposób receptywny lub opanowała w tych językach różne sprawności na różnym poziomie (Bausch 2003: 439; Chłopek 2011: 63–64).

Efektywne techniki nauczania drugich języków obcych w szkole

Biorąc pod uwagę powyższe rozważania warto zastanowić się nad zakresem i technikami nauczania drugich języków obcych w szkole. Wielu nauczycieli, zniechęconych postawą uczniów słabo zmotywowanych do nauki drugiego języka, proponuje rozwiązania stosunkowo proste: na lekcji dominują ćwiczenia o charakterze reprodukcyjnym. Mają one tę zaletę, że łatwo wyegzekwować ich wykonanie i je ocenić. Ale w szerszej perspektywie da się zauważyć, że jest to niezbyt efektywne, jeśli chodzi o rozwój językowy uczniów, ponieważ nie przekłada się na budowanie kompetencji komunikacyjnej⁶. W tej części artykułu będę postulowała stosowanie takich technik nauczania, które pomogą uczniom rozwijać domyślny językowy, stosować strategie wspomagające proces uczenia się, korzystać ze wsparcia kolegów i koleżanek podczas współpracy, ale przede wszystkim stworzą więcej okazji do ustnej produkcji językowej.

INPUT JĘZYKOWY WSPIERAJĄCY ROZUMIENIE WYPOWIEDZI USTNYCH

Między tym, jak małe dziecko opanowuje język obcy, a tym, w jaki sposób uczą się języków osoby w późniejszym wieku, widać wiele podobieństw. Nawet jeśli przyjąć, że człowiek ma wrodzone mechanizmy opanowywania języka, tj. kompetencję językową przybierającą postać uniwersalnej gramatyki, czyli systemu reguł leżących u podłoża każdego języka i określających zasady poprawnego łączenia słów w zdania (Chomsky 1986), dziecko nie nauczy się posługiwać językiem, jeśli nie będzie eksponowane na język, którym posługuje się jego otoczenie. Jak potwierdzają badania z zakresu neurobiologii, człowiek uczy się i rozwija poprzez kontakt z otoczeniem. Dotyczy to zarówno wyprostowanej postawy, umiejętności mówienia, czytania i pisanie, czy też korzystania z zasobów internetu (Hüther 2016:54–59). Dziecko uczy się mówić dzięki temu, że rodzice komentują jego zachowanie, reagują na nieudolne początkowo próby kontaktowania się ze światem zewnętrznym za pomocą języka, parafrazując lub poprawiając jego błędne wypowiedzi. Wszelkie tego typu reakcje słowne będą stanowiły input językowy, który jest również niezbędny w nauce języków obcych.

Input powinien być zrozumiały, ale jednocześnie wykraczać poza bieżące umiejętności osób uczących się. Tylko w ten sposób zapewnimy im rozwój językowy (Krashen 1987: 20–22) i będą one wówczas rozwijać w sobie umiejętność domysłu językowego, a tym samym swoją kompetencję językową w zakresie rozumienia. Nauczyciel może wspierać tę niezwykle ważną umiejętność, komunikując się z uczniami już na poziomie A1 prawie wyłącznie w języku obcym, stosując się przy tym do następujących zasad:

- ➡ formułowanie krótkich, prostych zdań;
- ➡ kilkukrotne powtarzanie poleceń;
- ➡ wolniejsze, ale w miarę naturalne tempo mówienia;
- ➡ używanie prostego słownictwa i internacjonalizmów;
- ➡ dzielenie instrukcji na mniejsze części, umożliwienie uczniom odkrywania znaczeń „krok po kroku”.

Bardzo ważną rolę odgrywa wizualizacja treści. Przekaz werbalny może być wspierany obrazem na różne sposoby. Nauczyciel, wydając np. polecenie: *Open your books*, jednocześnie tę czynność prezentuje. Rozwijanie sprawności słuchania ze zrozumieniem będą wspierały wszelkiego rodzaju pomoce dydaktyczne: obrazki, ilustrowane książeczki, karty pracy. Nowe słownictwo można wizualizować, wskazując je na obrazku lub – w przypadku słów oznaczających czynności – gestykulując. Na przykładach należy objaśnić uczniom, co mają

⁶ Wnioski takie można wysnuć na podstawie badań European Survey of Language Competences: ec.europa.eu/assets/eac/languages/library/studies/executive-summary-eslc_en.pdf. Wynika z nich, że na koniec gimnazjum 24% uczniów opanowało język angielski na poziomie pre A1. Poziom pre A1 (czyli zero znajomości języka) uzyskało aż 43% uczniów uczących się języka niemieckiego. Poglębione badania Instytutu Badań Edukacyjnych wskazują na potencjalne przyczyny tego stanu rzeczy.

zrobić, a po wykonaniu zadania zaprezentować poprawne odpowiedzi na forum klasy, korzystając choćby z tablicy multimedialnej czy rzutnika.

Nauczyciel powinien przyzwyczajać uczniów do tego, że zwraca się do nich prawie wyłącznie w języku obcym. Kiedy zadają mu pytanie w języku ojczystym, ponieważ ich niska kompetencja językowa uniemożliwia jeszcze zadawanie pytań w języku obcym, nauczyciel powinien odpowiadać w języku obcym. Może też poprosić ucznia lub uczennicę bardziej zaawansowanych językowo o objaśnienie zadania po polsku. W ten sposób zainicjuje sytuację, w której to uczniowie staną się bardziej aktywni, będą dla siebie nawzajem źródłem wiedzy i będą się wspierali w procesie nauki. Dopiero kiedy wszystkie z powyższych sposobów zawiodą, można zastosować technikę „sandwich”: wypowiedzieć zdanie w języku obcym, powiedzieć je po polsku i raz jeszcze powtórzyć w języku obcym (por. Schart, Legutke 2012: 117). Najważniejsze, by input ustny był dla uczniów interesujący i znaczący – tego kryterium nie spełniają niestety dryle językowe ani ćwiczenia gramatyczne. Ponadto powinien być wystarczający: nie powinien być sztucznie ograniczany do wybranych typów dyskursu, ale stanowić reakcję na potrzeby osób uczących się (Krashen 1987: 67–71).

ROZUMIENIE WYPOWIEDZI PISEMNYCH

Teksty pisane, z którymi zapoznają się uczniowie w trakcie nauki języka obcego, są także formą inputu językowego. Uczniowie popełniają częsty błąd, próbując czytać tekst w sposób linearny, sprawdzając wszystkie nieznanne słowa i tłumacząc po kolei zdania z tekstu na język polski. Tymczasem ten rodzaj pracy z tekstem nie rozwija domysłu językowego i jest mało efektywny, jeśli chodzi o rozwijanie umiejętności czytania ze zrozumieniem *sensu largo*.

Im bardziej dojrzały uczniowie, tym bardziej świadomie podchodzą do planowania i monitorowania swojego procesu uczenia się. Badania Bettiny Mißler dowodzą, że osoby znające więcej języków obcych stosują więcej strategii do nauki kolejnego języka niż osoby posługujące się mniejszą liczbą języków (Mißler 2000, za: Kiermasz 2016: 82). Wsparciem dla uczniów mniej doświadczonych będzie więc trening strategiczny polegający na stopniowym wskazywaniu przez nauczyciela strategii uczenia się, które uczniowie mogą zastosować, aby uczyć się języka bardziej efektywnie. Jak zauważa Kiermasz (2016: 91), istnieją podobieństwa w użyciu strategii uczenia się języka drugiego i trzeciego. Dlatego tego rodzaju trening wpływa nie tylko na język, z którym jest powiązany, ale także na użycie strategii w nauce kolejnego języka i może oddziaływać na osiągnięcie lepszych wyników w jego przyswajaniu.

Strategie to „[świadome] plany działania, podejmowane, aby osiągnąć cel” (Bimmel i Rampillon 2000: 55; tłum. własne). Jest wiele ich taksonomii, spośród których najbardziej znana jest typologia Rebekki Oxford, która dzieli je na bezpośrednie i pośrednie. Do tych pierwszych zalicza strategie pamięciowe, kognitywne oraz kompensacyjne, których celem jest wsparcie w przypadku trudności; do drugich zaś – metakognitywne (polegające na planowaniu i monitorowaniu procesu uczenia się), afektywne (dotyczące radzenia sobie np. z negatywnymi emocjami podczas nauki) oraz społeczne (bazujące na współpracy z innymi osobami), (Oxford 1990). Nauczanie strategii powinno być zintegrowane z innymi działaniami osób uczących się, a nauczyciel powinien wskazywać te, które można zastosować w konkretnym zadaniu (Oxford 2011: 27–28). Rozwijanie sprawności czytania ze zrozumieniem można wspomóc, stosując następujące strategie (por. Janowska 2011: 125–126):

- ➔ przed czytaniem należy rozpoznać rodzaj tekstu (np. artykuł prasowy, reklama, list); dokonać analizy ilustracji, tytułu, podtytułu, nagłówków, źródła tekstu; zastanowić się, co już wiadomo na dany temat (tu można odwołać się do tzw. wiedzy o świecie), zadać sobie pytania, czego mogą się dowiedzieć z tego tekstu;
- ➔ podczas czytania uczący powinni przeczytać najpierw tekst po cichu, odszukać słowa podobne do słów znanych w języku ojczystym lub w innych znanych językach, zwrócić uwagę na interpunkcję (znaki zapytania, wykrzykniki, cudzysłowy); wyszukać daty, nazwy własne, dane liczbowe; formułować hipotezy dotyczące treści tekstu; porównać swoje hipotezy

z koleżankami i kolegami z grupy; skorzystać ze słownika w wyjaśnianiu słów kluczowych dla zrozumienia tekstu; poprosić nauczyciela o wyjaśnienie;

- ➔ po przeczytaniu tekstu uczący się powinni zapoznać się z treścią zadania polegającego np. na wyszukiwaniu niezbędnych informacji; jeśli nie na wszystkie pytania znają odpowiedzi, powinni zastosować technikę eliminacji – najpierw uzupełnić te informacje, których są pewni, a następnie, stosując domysł językowy, starać się rozwiązać kolejne zadania.

INTERAKCJE W KLASIE JĘZYKOWEJ

Obok wystarczającego i zrozumiałego inputu językowego warunkiem niezbędnym do opanowania języka obcego jest umożliwienie osobom uczącym się produkcji językowej (Gass 2003: 227–228). W Podstawie programowej kształcenia ogólnego w zakresie języka obcego nowożytnego zaleca się używanie go „nie tylko jako treści swoistej dla przedmiotu nauczania, ale również jako języka komunikacji podczas zajęć w różnych rodzajach interakcji, tj. zarówno nauczyciel–uczeń, jak i uczeń–uczeń”⁷. Tymczasem z *Badania uczenia się i nauczania języków obcych w gimnazjum* (2015: 62) wynika, że „podstawową formą pracy na lekcji jest indywidualna praca ucznia lub indywidualny kontakt ucznia z nauczycielem. Większość gimnazjalistów (58%) wskazuje również na częstą, w wymiarze co najmniej kilku razy w miesiącu, pracę w parach. Natomiast udział uczniów deklarujących częstą pracę w grupach jest znacznie mniejszy. Możliwości ćwiczenia interakcji w większej grupie stwarzane są tylko co piątemu uczniowi (22%)”.

Wykorzystywanie różnych rodzajów interakcji może wspierać proces uczenia się, ponieważ daje możliwość współdziałania poprzez język. W nauczaniu ukierunkowanym na rozwiązywanie zadań uczniowie szukają wspólnie rozwiązań, dyskutują, negocjują, a następnie przedstawiają wyniki swojej pracy innym. Uczenie się oparte na współpracy jest skuteczniejsze niż indywidualne (Hattie 2015: 147). Pracując wspólnie, uczniowie uczą się od siebie nawzajem. Zwiększa się także czas, w którym wszyscy mogą być jednocześnie aktywni. Pomimo trudności, jakie występują podczas pracy w grupach i w parach (np. uczniowie porozumiewają się ze sobą po polsku, osoba lepsza językowo dominuje we współpracy, uczniowie zaczynają zajmować się innymi rzeczami niż wskazane zadanie itp.), to niewątpliwą zaletą takiej pracy pozostaje to, że daje możliwość zintensyfikowania interakcji w klasie, a dobrze zaplanowane i przeprowadzone działania pozwalają na wyeliminowanie potencjalnych zagrożeń.

Przeprowadzanie dialogów symulujących rozmowy np. w sklepie spożywczym, w informacji na dworcu lub pytanie o drogę są bardzo dobrą okazją do rozwijania sprawności mówienia, pod warunkiem że zamiast pisać dialogi w zeszytach, a następnie je odczytywać na głos, uczniowie będą się starali mówić możliwie swobodnie, korzystając jedynie ze zgromadzonych wcześniej zwrotów i słów, zamieszczonych na plakacie lub zapisanych na tablicy czy tablicy interaktywnej. Nauczyciel powinien zachęcać uczniów do spontanicznych wypowiedzi. Taką możliwość daje m.in.:

- ➔ dialog „zygzak” – uczniowie ustawiają się w dwóch rzędach twarzą do siebie. Nauczyciel przedstawia kontekst sytuacyjny lub prezentuje zdjęcie, np. dwóch osób (A i B) będących w interakcji: lekarza i pacjenta, klienta i sprzedawcy w warzywniaku itp. Jedna grupa wciela się w osobę A, druga – w osobę B. Pierwsza osoba z grupy A mówi np. „Dzień dobry”; pierwsza osoba z grupy B odpowiada: „Dzień dobry, w czym mogę pomóc?”; druga osoba z grupy A: „Panie doktorze, boli mnie gardło”; druga osoba z grupy B: „Czy coś jeszcze ci dolega?”. Dialog toczy się do czasu, aż wszystkie osoby z obu grup wypowiedzą przynajmniej jedną kwestię. Zaletami tej formy dialogu jest spontaniczność, konieczność aktywnego słuchania oraz szybkiego reagowania na wypowiedź poprzedniej osoby. Dochodzi przy tym często do zabawnej wymiany zdań;
- ➔ skorzystanie z miękkiej małej piłeczki, którą uczniowie rzucają do wybranych osób, zadając im pytania. Także ta zabawa wymaga skupienia, refleksu i spontanicznego reagowania;
- ➔ zadania z luką informacyjną – uczniowie otrzymują niekompletne informacje na jakiś temat. Ich zadaniem polega na zebraniu brakujących danych, co mogą osiągnąć jedynie, pytając osoby, które tymi danymi dysponują;

- ➔ teksty, które prezentują różne aspekty tego samego zagadnienia. W podręcznikach można znaleźć takie, które są wypowiedziami kilku osób na ten sam temat. Nauczyciel może np. podzielić tekst na cztery części. Każdy z uczniów losuje jeden fragment, zapoznaje się z nim, uczy się referować jego treść, a następnie szuka osób, które wylosowały inny. Uczniowie referują sobie nawzajem swoje teksty, a następnie szukają kolejnych osób z innym fragmentem i procedura się powtarza. Aby podsumować to zadanie, nauczyciel może zadać na forum pytania dotyczące treści tekstu jako całości;
- ➔ stacje uczenia się w formie *chat boxes* inicjujące interakcje między uczniami. Podczas aranżowania sali lekcyjnej do stacji uczenia się, należy ustawić ławki w taki sposób, aby każda stanowiła osobną „wyspę”. Na każdej ze stacji znajduje się małe pudełko z pytaniami. Pytania mogą dotyczyć zagadnień ćwiczonych w danym rozdziale i stanowić formę powtórzenia materiału. Uczniowie zostają podzieleni na pary. Każda z par podchodzi do wolnej stacji, każda z osób w parze wyjmuje z pudełka po jednej karteczce. Uczniowie zadają sobie nawzajem pytania zapisane na wylosowanej kartce i odpowiadają na nie. Następnie kartki z pytaniami są ponownie odkładane do pudełka, uczniowie zaś przemieszczają się do kolejnej stacji. Ważne jest, aby liczba stacji przekraczała przynajmniej o jeden liczbę par. Dzięki temu realizacja zadania będzie przebiegała płynnie. Poniżej podaję przykłady pytań do tematu szkoły (sformułowane w drugim języku obcym), którego uczą się uczniowie. Pytania powinny oczywiście odnosić się do słownictwa i zwrotów już znanych uczniom.
 - Stacja 1: Jakie masz lekcje w poniedziałek? Jakie masz lekcje we wtorek? itd.
 - Stacja 2: Jakie przybory są potrzebne na matematykę? Jakie przybory są potrzebne na hiszpański? itd.
 - Stacja 3: Co sądzisz o lekcjach w-f? Co sądzisz o lekcjach geografii? itd.
 - Stacja 4: Kiedy masz historię? Kiedy masz polski? itd.

Jak podkreśla Gass (2003: 234) na podstawie przeanalizowanych badań, konwersacja jest nie tylko narzędziem ćwiczeń językowych, ale przede wszystkim środkiem do celu, jakim jest uczenie się. Interakcja o charakterze konwersacyjnym jest czymś więcej niż tylko automatyzowaniem funkcji językowych, gdyż stanowi bazę rozwoju językowego. Ponadto nauka w formie interakcji może być dla uczniów bardziej motywująca niż praca samodzielna.

MEDIACJE JĘZYKOWE

Mówiąc najogólniej, działania mediacyjne polegają na przetwarzaniu tekstów (*Europejski system opisu kształcenia językowego* 2001: 24). Koncepcja mediacji, która została rozszerzona w *Common European Framework of Reference for Languages. Companion volume*, dzieli działania mediacyjne na: mediację tekstu, mediację pojęć oraz mediację komunikacji. Do grupy pierwszej zaliczyć można m.in. takie działania jak przekazywanie konkretnych informacji, przetwarzanie tekstu, tłumaczenie tekstu pisanego, notowanie czy wyrażanie osobistej reakcji na teksty kreatywne. Mediacja pojęć dotyczy m.in. ułatwiania współpracy i interakcji w grupie, współpracę w celu tworzenia znaczenia, ale także zarządzanie interakcją. Mediacja komunikacji polega m.in. na ułatwianiu komunikacji w przypadku nieporozumień (Council of Europe, za: Janowska, Plak 2021: 83). Wiele z przedstawionych w powyższych podrozdziałach technik nauczania i uczenia się miało charakter mediacyjny. Można do nich odnieść wiele wskaźników mediacji. Przyjrzyjmy się niektórym z nich dla poziomu A1 i A2 ESOKJ⁸: „[Uczeń] potrafi zidentyfikować i krótko opisać za pomocą podstawowych sformułowań kluczowe tematy i postacie krótkich, prostych tekstów narracyjnych dotyczących znanych sytuacji, napisanych bardzo prostym, codziennym językiem (analiza i krytyka tekstów kreatywnych); Potrafi przedstawić swój pomysł i zapytać o zdanie innych, używając bardzo prostych słów/znaków i zwrotów, pod warunkiem że może się wcześniej przygotować (współpraca w grupie); Potrafi rozpoznać, kiedy rozmówcy się nie zgadzają lub kiedy ktoś ma problem oraz potrafi użyć zapamiętanych wyrażen (np. «Rozumiem», «Czy wszystko w porządku?») w celu okazania sympatii” (Janowska 2023: 110–127).

⁸ Ze względu na charakter artykułu nie jest możliwe przytoczenie wszystkich wskaźników. Kompletne zestawienie znajdą czytelnicy w publikacji Janowskiej i Plak (2021).

„Strategie to takie zabiegi lub techniki, które pozwalają dostosować proces mediowania do warunków, konwencji oraz ograniczeń związanych z konkretną sytuacją komunikacyjną i jej kontekstem” (Janowska 2023: 128). Nauczyciel pełni zatem rolę mediatora, stosując strategie mediacyjne w sytuacjach, kiedy interpretuje intencje i reakcje osób uczących się lub pomaga w nawiązaniu udanej komunikacji. Jedną ze strategii mediacyjnych jest reakcja nauczyciela na wypowiedzi uczniów w sytuacji, kiedy są one niezrozumiałe ze względu na występujące w nich błędy. Zamiast typowej korekty błędów warto zastosować wtedy informację zwrotną (*feedback*), która jest domeną interakcji i obejmuje kompleksowe reagowanie na rozmówcę (Königs 2003: 378). Dzięki zastosowaniu odpowiednich strategii udzielania informacji zwrotnej można zwiększyć wymiar inputu językowego i wspierać posługiwanie się językiem obcym przez osoby uczące się go. Przykładem strategii mediacyjnej może być negocjowanie znaczeń. W przypadku uczniów samodzielniejszych językowo negocjowanie znaczeń może przyjmować formę pytania: *Was meinst du damit?*, *What do you mean by...*? Takie stawianie pytań nawiązuje do autentycznych sytuacji komunikacyjnych, w których rozmówca stara się zgłębić sens czyjejś wypowiedzi. Nauczyciel wykazuje w ten sposób zainteresowanie treścią, którą uczeń starał się przekazać i stymuluje go do podejmowania dalszych działań językowych. Na poziomie podstawowym strategia ta może natomiast mieć formę echa: nauczyciel stara się rozszyfrować sens niepoprawnej wypowiedzi i powtórzyć ją w formie poprawnej. Stosowanie wyżej wymienionych strategii stwarza uczniom okazję do uczenia się na własnych błędach (Janicka 2019).

Podsumowanie

W powyższych rozważaniach ważne miejsce zajmują interakcje pomiędzy nauczycielem i uczniami, a także uczenie się w relacjach uczeń–uczeń. I pomimo że proces uczenia się ma charakter indywidualny, a każda jednostka konstruuje swoją wiedzę samodzielnie, to działania nauczyciela wpływają przede wszystkim na rodzaj, ale także na jakość interakcji w klasie oraz na efektywność procesu uczenia się. Poprzez odpowiednią prezentację materiału, wystarczający i zrozumiały input językowy, przedstawienie oraz zachętę do stosowania strategii i stwarzanie różnorodnych, intrygujących, inspirujących lub zabawnych sytuacji edukacyjnych, nauczyciele tworzą środowisko pobudzające uwagę uczniów oraz zachęcające ich do podejmowania działań językowych. Różnorodność proponowanych zadań, zmiana form aktywności, często niezbędna przy zróżnicowanych formach współpracy zmiana miejsca – mają szansę pozytywnie wpłynąć na poziom koncentracji uczniów oraz ich napięcie poznawcze.

Kolejną implikacją powyższych przemyśleń jest zachęta do nadawania większej rangi recepcji językowej, ponieważ słuchanie jest warunkiem rozwoju mowy. Nie powinno się oczywiście zaniedbywać produkcji językowej, kładąc przede wszystkim nacisk na komunikatywność. I myśl końcowa: wymagania dotyczące sprawności pisania są w podstawie programowej w przypadku drugich języków obcych bardzo rozbudowane (punkt V. 1–8 – tworzenie wypowiedzi pisemnych oraz punkt VII.1–14 – reagowanie na wypowiedzi). Wydaje się, że w dobie coraz bardziej powszechnego korzystania z ChatGPT można by te wymagania zredukować. Ograniczenie tych dotyczących tworzenia wypowiedzi pisemnych i pisemnego reagowania w ramach nauczania drugich języków obcych dałoby nauczycielom więcej czasu na rozwijanie sprawności receptywnych oraz kreowanie inspirujących sytuacji rozwijających komunikację ustną.

BIBLIOGRAFIA

- Bausch, K.-R. (2003), *Zwei- und Mehrsprachigkeit. Überblick*, [w:] K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm (red.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen – Basel: A. Francke Verlag, s. 439–445.
- Biedroń, A. (2016), *Rola pamięci roboczej w nauce języka obcego i wielojęzyczności*, „Neofilolog” nr 47(2), s. 205–218.
- Bimmel, P., Rampillon, U. (2000), *Lernautonomie und Lernstrategien*, München: Langenscheidt.

- *Common European Framework of Reference for Languages. Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors* (2018), <www.coe.int/lang-cefr>
- Chłopek, Z. (2011), *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Chomsky, N. (1986), *Knowledge of Language. Its Nature, Origin and Use*, New York: Praeger.
- European Data Journalism Network (2019) <www.europeandatajournalism.eu/pol>, [dostęp: 10.06.2024].
- *Europejski system opisu kształcenia językowego 2001* (2003), Warszawa: CODN.
- Gass, S. (2003), *Input and interaction*, [w:] C.J. Doughty, M.H. Long (red.), *The Handbook of Second Language Acquisition*, s. 225–255.
- Hattie, J. (2015), *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*, Warszawa: Centrum Edukacji Obywatelskiej.
- Hüther, G. (2016), *Mit Freude lernen ein Leben lang*, Göttingen: Vandenhoeck& Ruprecht.
- Janicka, M. (2019), *Kontakt z danymi językowymi oraz informacja zwrotna jako czynniki zapobiegające regresowi sprawności językowych*, „Języki Obce w Szkole” nr 3, s. 5–9.
- Janowska, I. (2011), *Podejście zadaniowe do nauczania i uczenia się języków obcych. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas.
- Janowska, I., Plak, M. (2021), *Działania mediacyjne w uczeniu się i nauczaniu języków obcych. Od teorii do praktyki*, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Kiermasz, Z. (2016), *Badanie strategii uczenia się w języku drugim i trzecim*, „Neofilolog” 46(1), s. 79–93.
- Königs, F. (2003), *Fehlerkorrektur*, [w:] K.-R. Bausch, H. Christ, H.-J. Krumm (red.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen und Basel: A. Francke Verlag, s. 377–382.
- Krashen, S.D. (1987), *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, London: Prentice-Hall International.
- Oxford, R.L. (1990), *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*, Boston: Heinle&Heinle.
- Oxford, R.L. (2011), *Teaching and Researching Language Learning Strategies*, Harlow: Pearson.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, <dziennikustaw.gov.pl/D2024000099601.pdf>, [dostęp 23.09.2024].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, <dziennikustaw.gov.pl/D2024000101901.pdf>, [dostęp 23.09.2024]
- Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 1 sierpnia 2022 w sprawie egzaminu maturalnego, <isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20210000482/O/D20210482.pdf>, [dostęp: 10.06.2024].
- Schart, M., Legutke, M. (2012), *Lehrerkompetenz und Unterrichtsgestaltung*, München: Klett-Langenscheidt.

DR MONIKA JANICKA Germanistka, adiunkt w Katedrze Lingwistyki Stosowanej na Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Autorka artykułów z zakresu dydaktyki języków obcych oraz materiałów edukacyjnych i egzaminacyjnych. Zainteresowania badawcze: uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi na lekcji języka obcego, kształcenie przyszłych nauczycieli języków obcych, podejście zadaniowe. Od 2017 r. wiceprezesa Internationaler Deutschlehrerinnen- und Deutschlehrerverband (Międzynarodowe Stowarzyszenie Nauczycieli Języka Niemieckiego).

Artykuł został pozytywnie zaopiniowany przez recenzenta zewnętrznego „JOwS” w procedurze double-blind review.