

**dr Jolanta Hinc**

Uniwersytet Gdański

Wydział Filologiczny, Instytut Skandynawistyki i Lingwistyki Stosowanej

tel. 58 52 33 030

e-mail: jolanta.hinc@ug.edu.pl

**ROLA JĘZYKA ANGIELSKIEGO JAKO PIERWSZEGO  
JĘZYKA OBCEGO W NAUCZANIU JĘZYKA NIEMIECKIEGO  
JAKO DRUGIEGO JĘZYKA OBCEGO – ZAŁOŻENIA  
TEORETYCZNE A RZECZYWISTOŚĆ DYDAKTYCZNA**

**STRESZCZENIE**

Problematyka niniejszego artykułu dotyczy praktykowania dydaktyki wielojęzyczności w nauczaniu języka niemieckiego jako drugiego języka obcego po języku angielskim. W rozważaniach teoretycznych oprócz próby zdefiniowania pojęcia wielojęzyczności i przedstawienia psycholingwistycznych podstaw dydaktyki wielojęzyczności przedstawione zostały założenia koncepcji, która we wspomnianej konstelacji językowej określana jest jako koncepcja *DaFnE*. Część empiryczna artykułu odnosi się do badania ankietowego, którym objęci zostali nauczyciele języka niemieckiego z terenu aglomeracji Trójmiasta. Celem badania było sprawdzenie, czy i w jakim zakresie nauczyciele języka niemieckiego praktykują dydaktykę wielojęzyczności, wykorzystując swoją znajomość języka angielskiego i znajomość języka angielskiego swoich uczniów.

**Słowa kluczowe:** nauczanie języka niemieckiego jako drugiego języka obcego po języku angielskim, dydaktyka wielojęzyczności

**SUMMARY**

**The role of English as the first foreign language in the process  
of teaching German as the second foreign language – between  
theory and praxis**

The following article relates to practising the didactics of multilingualism in teaching German as the second foreign language after English as the first foreign language. In the theoretic part an

attempt was made to define a concept of multilingualism and to present the psycholinguistic background of the didactics of multilingualism. In addition, the tenets of the *DaFnE* concept that pertains to the above language constellation were presented. The practical part refers to an empirical study that was conducted among teachers of German in the area of Trójmiasto. The aim of the study was to investigate if and in which fields teachers of German practise the didactics of multilingualism using their knowledge of English, as well as their pupils' command of this language.

**Key words:** teaching of German as the second foreign language after English, didactics of multilingualism

## 1. Wstęp

Niniejszy artykuł koncentruje się na problemie wykorzystywania znajomości języka angielskiego uczniów w procesie nauczania języka niemieckiego w konstelacji językowej, w której językiem ojczystym jest język polski, pierwszym językiem obcym język angielski, drugim językiem obcym język niemiecki. Artykuł składa się z dwóch części, w pierwszej przedstawione zostaną teoretyczne założenia koncepcji *DaFnE*, koncepcji, która jest szczególną formą dydaktyki wielojęzyczności dla języka niemieckiego po języku angielskim. Jednym z głównych celów dydaktyki wielojęzyczności jest włączenie do procesu nauczania kolejnego języka obcego wiedzy deklaratywnej i proceduralnej, którą uczący się zdobył w procesie przyswajania języka ojczystego i nauki pierwszego języka obcego. Druga część artykułu obejmuje sprawozdanie z badania empirycznego przeprowadzonego na terenie aglomeracji Trójmiasto i dotyczącego kształcenia gimnazjalnego oraz ponadgimnazjalnego. Celem badania było sprawdzenie, czy i w jakim zakresie nauczyciele języka niemieckiego praktykują dydaktykę wielojęzyczności, wykorzystując swoją znajomość języka angielskiego oraz wiedzę i umiejętności swoich uczniów w tym zakresie.

## 2. Wielojęzyczność i podstawy dydaktyki wielojęzyczności

Wielojęzyczność jest częścią natury człowieka. Człowiek staje się wielojęzyczny, poznając różne odmiany swojego języka ojczystego, dialekty i socjolekty, język zawodowy, a także języki obce. Proces uczenia się języków cechuje się, jak podkreśla M. Wandruszka, dużą dynamicznością i otwartością. Uczeniu się stale

towarzyszy zapominanie, zmianom podlega także uwarunkowany potrzebą i motywacją stosunek człowieka do poszczególnych języków<sup>1</sup>.

Początku badań nad wielojęzycznością szukać należy w badaniach z zakresu bilingwalizmu, który U. Weinreich<sup>2</sup> definiował jako używanie przez jednostkę naprzemiennie dwóch lub więcej języków: „(...) to or more languages will be said to be in contact if they are used alternately by the same person. (...) The practice of alternately using two languages will be called bilingualism, and the persons involved, bilingual”. W klasycznej definicji wielojęzyczności, jaką znajdziemy między innymi u I. Kurcz, osoba wielojęzyczna posługuje się więcej niż dwoma językami<sup>3</sup>. Z. Chłopek zwraca uwagę na niejednoznaczność w definiowaniu obu terminów (dwujęzyczności i wielojęzyczności) oraz na problem z określeniem poziomu opanowania języka, od którego osobę posługującą się co najmniej dwoma językami nazwać można bilingwalną czy multilingwalną. Trudności w ustaleniu tego poziomu są argumentem za przyjęciem określenia *uczący się* lub *użytkownik języka drugiego, języka trzeciego* i kolejnych. Powszechna asymetria wiedzy w każdym z języków nie może być podstawą do negocjowania określeń *osoba dwujęzyczna, osoba wielojęzyczna*, gdyż, jak zauważa Z. Chłopek, każdy z języków jest wykorzystywany zgodnie z potrzebą komunikacyjną, w konkretnym kontekście sytuacyjnym<sup>4</sup>.

Biorąc pod uwagę psychologiczne podstawy przetwarzania materiału językowego, można stwierdzić, że języki, którymi posługuje się osoba wielojęzyczna, pozostają w stałej aktywności i wzajemnej interakcji, nawet jeśli w danym kontekście wykorzystywany jest tylko jeden język. Aktywizacja języków, jak stwierdza I. Kurcz, zależy od danej sytuacji komunikacyjnej; drugi język może być widoczny zarówno w transferze negatywnym, jak i w świadomej grze językowej, do której należą: zamiana kodu językowego, kalki językowe i pożyczki<sup>5</sup>. Ponieważ interakcje interlingwalne zachodzą w sferze mentalnej w sposób ciągły, a nabywanie nowych informacji związane jest z aktywizacją i reorganizacją wiedzy już zakotwiczonej w pamięci, celem dydaktyki wielojęzyczności staje się proces uświadamiania zależności między wiedzą nabywaną a wiedzą posiadaną. Uświadamianie to dotyczy zarówno wiedzy językowej, wiedzy metajęzykowej, strategii i technik uczenia

<sup>1</sup> M. Wandruszka, *Über das Lernen mehrerer Sprachen*, [w:] *Sprache: lehren – lernen*, W. Kühlwein, A. Raasch (red.), t. 1, Tübingen 1981, s. 13-14.

<sup>2</sup> U. Weinreich, *Languages in contact. Findings and problems*, Mouton 1970, s. 1.

<sup>3</sup> I. Kurcz, *Psychologia języka i komunikacji*, wydanie nowe, Warszawa 2005, s. 196.

<sup>4</sup> Z. Chłopek, *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność. Aspekty psycholingwistyczne (i inne)*, Wrocław 2011, s. 17, 64-65.

<sup>5</sup> I. Kurcz, op. cit., s. 207.

się, jak i wiedzy oraz doświadczeń z zakresu pragmatyki języka i socjokultury<sup>6</sup>. Mówiąc o uświadamianiu, należy wyjaśnić, że chodzi o procesy przebiegające w centrum uwagi uczącego się, czyli takie, z których uczący się zdaje sobie sprawę; sama nauka jako proces poznawczy już wymaga świadomości, stanu, który M. Dakowska określa mianem *minimalnego choćby pobudzenia*<sup>7</sup>.

Dwujęzyczność, a także wielojęzyczność, niesie ze sobą zarówno korzyści, wśród których wyróżnia się pomoc w przetwarzaniu informacji językowych, pomoc w procesie przypominania sobie materiału wcześniej poznanego oraz aktywności związane z twórczym myśleniem, jak i skutki negatywne, do których należy między innymi wolniejsze analizowanie materiału leksykalnego<sup>8</sup>. Dydaktyka wielojęzyczności podejmuje oba aspekty współistnienia języków w umyśle osoby wielojęzycznej. W odniesieniu do transferu negatywnego decydującą rolę odgrywają oparte na konfrontatywnej analizie materiału językowego aktywności uświadamiające, dzięki którym możliwe jest zrozumienie zjawiska interferencji oraz eliminacja części błędów interferencyjnych. Aspekt pozytywny związany jest przede wszystkim z wykorzystywaniem wcześniej nabytej wiedzy i wykształconych umiejętności dla optymalizacji procesu nauczania i uczenia się kolejnego języka obcego, między innymi poprzez kojarzenie technik uczenia się wypracowanych w procesie przyswajania języka ojczystego i pierwszego języka obcego.

Wykorzystywanie znajomości pierwszego języka obcego w procesie nauczania kolejnego języka obcego jest zadaniem wieloaspektowym. W zależności od założonego celu oraz punktu ciężkości aktywności dydaktycznej wyróżnia się cztery modele dydaktyczne, których krótką charakterystykę przedstawia B. Hufeisen. Pierwszym jest dydaktyka języków tercjalnych, zwana koncepcją *DaFnE* (*Deutsch als Fremdsprache nach Englisch*), której celem jest opracowanie materiałów dydaktycznych i przygotowanie nauczycieli do pracy z grupami uczących się z językiem angielskim jako pierwszym językiem obcym oraz językiem niemieckim jako drugim językiem obcym. Drugi model stanowi dydaktyka wielojęzyczności, która od koncepcji *DaFnE* różni się brakiem ustalonej sekwencjalizacji przyswajania języków. Trzecim modelem jest receptywna dydaktyka wielojęzyczności, wspierająca kompetencję rozumienia tekstów w oparciu o podobieństwa typologiczne języków z określonej grupy językowej (języków germańskich, języków romańskich czy języków słowiańskich). Jako czwarty model wymienia B. Hufeisen

<sup>6</sup> F.G. Königs, *Mehrere Sprachen und Mehrsprachigkeit lernen. Fremdsprachenlerntheoretische Anmerkungen zur aktuellen Diskussion um Mehrsprachigkeit*, [w:] *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*, K.R. Bausch, M. Heid (red.), Bochum 1990, s. 5-13.

<sup>7</sup> M. Dakowska, *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków*, Warszawa 2001, s. 30-31.

<sup>8</sup> I. Kurcz, op. cit., s. 208-209.

model zsynchronizowanego nauczania przedmiotowego i językowego, którego angielska nazwa brzmi *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*<sup>9</sup>.

W oparciu o kryterium sekwencjalizacji nauczanych języków niniejszy artykuł dotyczy dydaktyki języków tercjalnych.

### 3. Dydaktyka języków tercjalnych – koncepcja *DaFnE*

Założenia koncepcji *DaFnE*<sup>10</sup> opracowane zostały w latach 90. XX w. i opierają się na trzech filarach, które profilują kierunek działań nauczycieli, autorów podręczników oraz twórców materiałów dydaktycznych. Do podstaw koncepcji zalicza się starszy wiek ucznia, sekwencjalizację nauki w warunkach szkolnych oraz skrócony, w porównaniu do nauki języka angielskiego, czas nauki języka niemieckiego. Starszy wiek ucznia oznacza inne zdolności kognitywne, inne zainteresowania oraz sposoby motywacji. Sekwencjalizacja nauki w warunkach szkolnych daje możliwość korzystania z wiedzy ucznia, jego umiejętności językowych i komunikacyjnych, a także sposobów uczenia się; daje także możliwość współpracy nauczycieli różnych języków i tworzenia projektów międzyprzedmiotowych. Krótszy czas nauki wiąże się natomiast z koniecznością optymalizacji procesu dydaktycznego, dostosowania celów nauczania do potrzeb danej grupy uczących się oraz podkreślenia znaczenia umiejętności receptywnych<sup>11</sup>. W koncepcji *DaFnE* szczególnego znaczenia nabiera zatem wyraźniejsze niż dotychczas akcentowanie progresji tematycznej oraz właściwy dobór materiałów dydaktycznych, odpowiadających możliwościom intelektualnym ucznia, umożliwiających utrzymanie i wzrost motywacji do nauki języka niemieckiego i dających podstawę do inicjowania aktywności, które służą interpretowaniu i konfrontatywnej analizie zjawisk językowych i interkulturowych. Ważnym aspektem procesu dydaktycznego jest ponadto systematyzowanie nabywanej wiedzy i analityczne przetwarzanie informacji oraz odwoływanie się do wypracowanych w toku nauki języka angielskiego technik uczenia się, a także wykorzystywanie doświadczeń ucznia związanych

<sup>9</sup> B. Hufeisen, *Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell*, [w:] „*Vieles ist sehr ähnlich*” – *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*, R. Baur, B. Hufeisen (red.), t. 6, Hohengehren 2011, s. 268-271.

<sup>10</sup> Skrót odnosi się do niemieckiej nazwy koncepcji *Deutsch als Fremdsprache nach Englisch*, w języku polskim koncepcja nosi nazwę *niemiecki jako język obcy po języku angielskim*.

<sup>11</sup> K.R. Bausch et. al., *Thesen und Empfehlungen zu den Besonderheiten des Lehrens und Lernens von Deutsch als zweiter Fremdsprache*, [w:] *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*, K.R. Bausch, M. Heid (red.), Bochum 1990, s. 14-17.

z uczeniem się jako podstawy do dyskusji i wymiany doświadczeń z innymi uczniami<sup>12</sup>.

Szczegółowe cele dydaktyki języków tercjalnych, a w szerszym ujęciu także dydaktyki wielojęzyczności, przyporządkować można czterem głównym obszarom: systemowi języka, sprawnościom językowym, teorii uczenia się (strategiom i technikom uczenia się) oraz obszarowi związanemu z interkulturowością. Krótkie omówienie tych obszarów oraz związanych z nimi zadań przedstawia G. Neuner. W pierwszym obszarze centralne miejsce zajmują aktywności z zakresu analizy konfrontatywnej, dotyczące struktur gramatycznych oraz wspólnego słownictwa (internacjonalizmy, słownictwo wynikające z pokrewieństwa języków). W obszarze dotyczącym umiejętności językowych znajdują się przede wszystkim zadania, których celem jest doskonalenie strategii, na przykład strategii czytania czy strategii pokonywania trudności w komunikacji ustnej. Trzeci obszar dotyczy rozszerzenia repertuaru technik uczenia się, między innymi poprzez tworzenie jednojęzycznych słowników i kreatywne stawianie hipotez w odniesieniu do znaczenia słów. Ostatni obszar odnosi się do interkulturowego kontekstu uczenia się i obejmuje przede wszystkim analizę problemów oraz zjawisk związanych z kulturą i realiami krajów nauczanych języków<sup>13</sup>.

We wszystkich zadaniach koncepcji *DaFnE* podkreśla się potrzebę odwołań do języka ojczystego. Tylko przez pryzmat języka ojczystego, jak przekonywał ponad 30 lat temu M. Wandruszka, można w szerokim zakresie wspierać wielojęzyczność ucznia<sup>14</sup>. Nie ulega bowiem wątpliwości, iż język ojczysty pełni kluczową rolę w kształtowaniu się świadomości językowej ucznia i tworzeniu podstaw do rozwoju jego wielojęzyczności. To właśnie na zajęciach języka ojczystego uczeń poznaje język w ujęciu ontologicznym i epistemologicznym, poznaje język jako środek komunikacji oraz jako środek budowania relacji międzyludzkich. Język ojczysty to także źródło wiedzy o kulturze narodu. Mówi o tym P. Garncarek: „Narracja w tym języku jest naturalna, spontaniczna i kulturowo nacechowana. Mówić we własnym języku, to tyle, co egzemplifikować narodowy, etniczny, zbiorowy sposób postrzegania świata i wspólnej, ewoluującej przez pokolenia zbiorowej wrażliwości”<sup>15</sup>. Jednak tylko odpowiednio przygotowana edukacja poloni-

<sup>12</sup> K.R. Bausch, K. Kleppin, *Zu den Besonderheiten des Lehrens und Lernens von Deutsch als zweiter Fremdsprache. Thesen und Empfehlungen eines Expertenkolloquiums des Goethe-Instituts*, „Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft” 1990, 43, s. 213-216.

<sup>13</sup> G. Neuner, *Zu den Grundlagen und Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des Tertiärsprachenlernens*, [online] [http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2009-4/baby4\\_09x.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2009-4/baby4_09x.pdf), s. 16-18, [dostęp: 27.07.2015].

<sup>14</sup> M. Wandruszka, op. cit., s. 15-16.

<sup>15</sup> P. Garncarek, *Czy potrzebujemy nowej definicji języka dla potrzeb glottodydaktycznych?*, „Acta Universitatis Lodzianensis, Kształcenie polonistyczne cudzoziemców” 2013, 20, s. 34.

styczna stworzyć może podwaliny pod dalsze wspieranie wielojęzyczności ucznia. M. Kusiak przeprowadziła badanie, w którym pytała studentów nauczycielskiego kolegium języków obcych na Uniwersytecie Jagiellońskim o znaczenie, jakie przypisują oni swojej edukacji polonistycznej ze szkoły podstawowej, gimnazjum oraz szkoły średniej. Wyniki badania wykazały słabe przygotowanie studentów do redakcji tekstu własnego i obcego, do czytania tekstów publicystycznych, a także do krytycznej analizy kultury masowej. Istotnym wnioskiem płynącym z badania było podkreślenie roli zajęć języka angielskiego, w czasie których studenci wykształcili umiejętność redagowania tekstów i dłuższych prac pisemnych<sup>16</sup>. Badanie M. Kusiak pokazuje, że dydaktyka wielojęzyczności przynosi miarodajne korzyści tylko wtedy, gdy jest prowadzona na podstawie wyznaczonego programu zadań dla nauczycieli wszystkich etapów edukacji językowej, począwszy od nauczycieli języka ojczystego, przez nauczycieli pierwszego języka obcego, aż po nauczycieli drugiego języka obcego i kolejnych, o czym wspominają między innymi G. Neuner oraz J. Hinc<sup>17</sup>.

Podsumowując rozważania dotyczące dydaktyki nauczania języka niemieckiego po języku angielskim, trzeba zaznaczyć, iż koncepcja *DaFmE* zbiera także głosy krytyczne. W Niemczech już w latach 90. zwrócono uwagę, iż język angielski nie sprzyja rozwojowi wielojęzyczności ucznia. Strukturalna prostota języka angielskiego oraz jego ogólnoświatowa obecność mają hamować motywację do nauki kolejnych języków obcych i chęć poznania innych kultur<sup>18</sup>. W Polsce pierwszym językiem obcym, obowiązkowo nauczonym od pierwszej klasy szkoły podstawowej, jest język angielski, jego nauka trwa od kilku do kilkunastu lat. Według danych GUS w roku szkolnym 2013/2014 49,8% uczniów w Polsce uczyło się dwóch języków obcych. W miastach jako przedmiot obowiązkowy dominował język angielski (94,3%), drugie miejsce zajmował język niemiecki (37,5%). Podobne tendencje odnotowano także w odniesieniu do uczących się języków obcych na wsi<sup>19</sup>. Wytyczne ministerialne oraz dane GUS pokazują zatem w sposób

<sup>16</sup> M. Kusiak, *Rola języka polskiego w nauczaniu języka obcego*, [w:] *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*, M. Pawlak, M. Derenowski, B. Wolski (red.), Kalisz – Poznań 2009, s. 60-64.

<sup>17</sup> G. Neuner, *Gesamtsprachenkonzept, Mehrsprachigkeitsansatz und Tertärsprachenlernen, Beispiel Westschweiz*, [w:] *Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum. Theoretische Grundlagen und Beispiele der Umsetzung*, M. Lutjeharms, B. Hufeisen (red.), Tübingen 2005, s. 62-71; J. Hinc, *Zur Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit des Fremdsprachenlernenden. Aufgaben für die Polnisch- und die Fremdsprachenlehrenden*, „*Neofilolog*” 2015, 45/2, s. 233-244.

<sup>18</sup> H.J. Vollmer, *Englisch als Basis für Mehrsprachigkeit*, [w:] *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität. Dokumentation des 18. Kongresses für die Fremdsprachendidaktik veranstaltet von der deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)*, K. Agudo, A. Hu (red.), Berlin 2000, s. 75-87.

<sup>19</sup> <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20132014,1,8.html>, [dostęp: 24.07.2015].

jednoznaczny, że dydaktyka wielojęzyczności w warunkach polskich powinna się koncentrować na najpowszechniejszej konstelacji językowej z językiem niemieckim jako drugim językiem obcym po języku angielskim. Potrzeba wykorzystania potencjału ucznia, jego znajomości języka angielskiego oraz jego doświadczeń związanych z uczeniem się języka angielskiego, wydaje się uzasadniona i powinna zostać wykorzystana w procesie nauczania kolejnych języków obcych.

## 4. Praktyka dydaktyki wielojęzyczności – sprawozdanie z badania

### 4.1. Cel i rama badania

Punktem wyjścia niniejszej analizy było pytanie badawcze, które sformułowane zostało następująco: czy i w jakim zakresie nauczyciele języka niemieckiego jako drugiego języka obcego po języku angielskim praktykują dydaktykę wielojęzyczności?

Z uwagi na fakt, iż nazwa koncepcji dydaktyki języków tercjalnych *DaFnE* nie jest w Polsce powszechna, a niezajomość terminu mogłaby negatywnie wpłynąć na wyniki badania, w ankiecie zastosowano ogólne określenie *dydaktyka wielojęzyczności* (DW) i wyjaśniono jej istotę, określając trzy główne obszary aktywności dydaktycznej: system języka, sprawności językowe oraz teorię uczenia się (strategia i techniki uczenia się).

Grupę docelową badania stanowili nauczyciele języka niemieckiego szkół gimnazjalnych oraz ponadgimnazjalnych z terenu aglomeracji Trójmiasta.

Narzędziem badawczym był kwestionariusz z pytaniami otwartymi oraz zamkniętymi, które dotyczyły następujących kwestii:

- wykształcenie i staż pracy,
- poznanie koncepcji DW w toku uniwersyteckiego kształcenia metodyczno-dydaktycznego,
- pozauniwersyteckie doksztalcanie w zakresie DW,
- stopień znajomości języka angielskiego,
- praktykowanie DW i jego zakres,
- zaobserwowane potrzeby uczniów w zakresie DW.

Zbieranie danych odbyło się drogą bezpośrednią oraz internetową w styczniu i lutym 2015 roku. Ankietowanie nauczycieli miało formę badania anonimowego.



#### 4.2. Analiza wyników badania

Pozyskane dane opracowane zostały w ujęciu ilościowym oraz jakościowym.

W badaniu wzięło udział 59 nauczycieli języka niemieckiego, 29 nauczycieli ukończyło nauczycielskie kolegium języków obcych, 27 filologię germańską, dwoje nauczycieli lingwistykę stosowaną, 1 osoba pracuje na podstawie kursu pedagogicznego oraz certyfikatu językowego na poziomie C2 Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego. Dwoje badanych zadeklarowało ukończenie studiów w Niemczech. Nie wszyscy ankietowani podali nazwę ukończonej uczelni, dlatego też zmienna ta nie była brana pod uwagę przy opracowywaniu wyników. Z powodu niekompletności danych dotyczących stażu pracy aspekt ten został wyłączony z analizy.

W pytaniu dotyczącym obecności zagadnień związanych z DW w kształceniu metodyczno-dydaktycznym w toku studiów jedynie 16 badanych (27,1%) zadeklarowało poznanie koncepcji w ramach kształcenia uniwersyteckiego. Do tej grupy należało dwoje badanych, którzy są absolwentami uczelni w Niemczech. Ponad połowa badanych (62%) stwierdziła, iż zagadnienia związane z DW nie były realizowane w ramach kształcenia metodyczno-dydaktycznego w toku studiów. Pozostali ankietowani (niespełna 11%) wskazali odpowiedź *nie pamiętam*.

Odnosząc się do pytania o udział w seminariach dokształcających poświęconych DW, zdecydowana większość ankietowanych udzieliła odpowiedzi negatywnej. Odpowiedź taką podało 45 badanych, co stanowi odsetek 76,3% respondentów. Kwestionariusz nie obejmował pytania o przyczyny nieuczestniczenia w seminariach poświęconych dydaktyce wielojęzyczności.

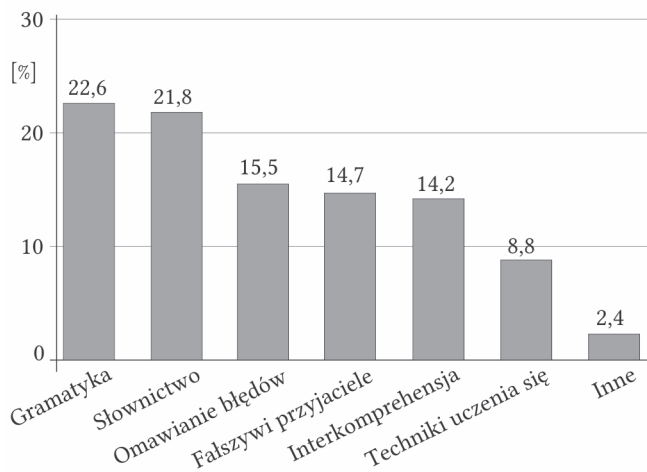
W samoocenie znajomości języka angielskiego 14 badanych zadeklarowało dobrą i bardzo dobrą znajomość tego języka, co stanowi odsetek 23,7% respondentów. 42 ankietowanych określiło swoją znajomość języka angielskiego na poziomie od A1 do A2, grupa ta stanowi 71,2 % badanych. Trzy osoby zadeklarowały brak znajomości języka angielskiego.

Zdecydowana większość badanych nauczycieli zadeklarowała praktykowanie DW na swoich zajęciach. Odnotowano tylko jedną odpowiedź negatywną. 42 ankietowanych (ponad 72% badanych) zadeklarowało, iż praktykuje DW często i bardzo często. Rzadką i bardzo rzadką aktywność w tym zakresie zadeklarowało 16 ankietowanych.

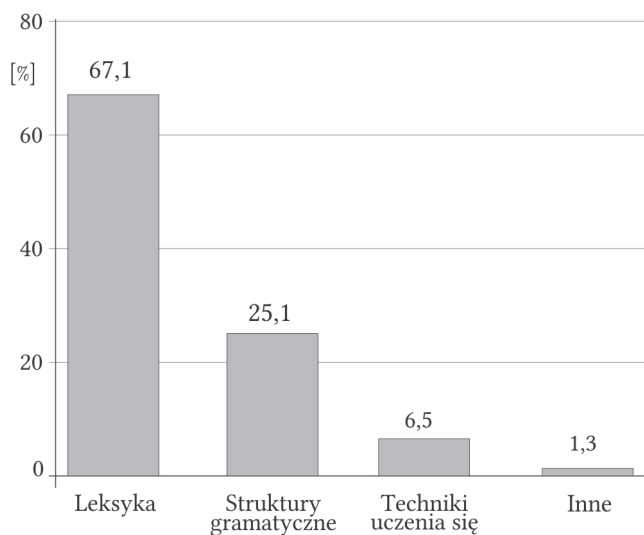
W pytaniu o zakres praktykowania DW największy odsetek odpowiedzi przypadł na gramatykę (22,6%), podobnie często podawano słownictwo (21,8%). W przypadku trzech kategorii, tj. omawiania błędów, fałszywych przyjaciół oraz wykorzystywania zjawiska interkomprehensji, odnotowano porównywalny wynik, który wynosił odpowiednio 15,5%, 14,7% oraz 14,2%. 8,8% uzyskano w kategorii *techniki uczenia się*. Nieliczne odpowiedzi w kategorii *inne* dotyczyły takich kwestii

jak praca z podręcznikiem uwzględniającym założenia DW czy omawianie zapożyczeń anglojęzycznych funkcjonujących w języku niemieckim (wykres 1).

Wykres 1. Zakres praktykowania dydaktyki wielojęzyczności



Wykres 2. Obszary niemotywowanej aktywności uczniów w zakresie dydaktyki wielojęzyczności



W odpowiedzi na pytanie o zaobserwowane potrzeby i zaangażowanie uczniów w zakresie wykorzystywania znajomości języka angielskiego 40 badanych (67,8%) zwróciło uwagę, że ich uczniowie wyrażają potrzebę porównywania języków. Częstotliwość niemotywowanej, czyli inicjowanej przez ucznia przy braku impulsowania ze strony nauczyciela, aktywności uczniów określona została jako częsta (66,5% odpowiedzi). 28,9% respondentów wskazało na rzadką aktywność uczniów w tym zakresie. Kategorie *bardzo rzadko* oraz *bardzo często* stanowiły marginalny odsetek odpowiedzi. Obszary, w których uczniowie podejmują niemotywowaną inicjatywę porównawczą, dotyczyły przede wszystkim leksyki (67,1%), rzadziej struktur gramatycznych (25,1%), w najmniejszym zakresie – strategii i technik uczenia się (6,5%). Pojedyncze odpowiedzi dotyczyły porównań systemów fonologicznych języków angielskiego i niemieckiego (wykres 2).

#### 4.3. Interpretacja wyników badania

Pozyskane dane pozwalają sformułować wniosek, że dydaktyka wielojęzyczności nie jest zagadnieniem powszechnie realizowanym w toku kształcenia metodyczno-dydaktycznego w ramach studiów filologicznych. Ponad 62% ankietowanych nie miało możliwości zapoznania się z koncepcją dydaktyki wielojęzyczności w toku swoich studiów. Wniosek ten w korelacji z danymi dotyczącymi samooceny znajomości języka angielskiego nauczycieli (u ponad 71% ankietowanych kompetencja w języku angielskim nie przekracza poziomu A2), pozwala na sformułowanie tezy, iż praktykowanie dydaktyki wielojęzyczności, częste, jak wynika z badania (ponad 72% odpowiedzi), oparte jest przede wszystkim na intuicji i wrażliwości językowej nauczających, a nie na ugruntowanej wiedzy z zakresu koncepcji dydaktyki wielojęzyczności czy dobrej znajomości języka angielskiego. Tezę tę potwierdzają dane dotyczące dokształcania w zakresie dydaktyki wielojęzyczności (ponad 76% badanych nie uczestniczyło w seminariach i warsztatach poświęconych tej tematyce), a także dane pokazujące, iż blisko 68% ankietowanych nauczycieli zaobserwowało u swoich uczniów inicjowanie aktywności zmierzających do porównywania języków angielskiego i niemieckiego. Świadczyć to może o tym, że praktykowanie dydaktyki wielojęzyczności przez nauczycieli języka niemieckiego motywowane jest aktywnością uczniów. Fakt, iż nauczyciele języka niemieckiego, mimo słabej lub średniej znajomości języka angielskiego, reagują na tę naturalną potrzebę ucznia do osadzania nowo poznanego materiału językowego w obszarze wiedzy ugruntowanej, zasługuje na szczególne podkreślenie. Jednak dane dotyczące obszarów, w których porównawcza aktywność uczniów jest najczęstsza, świadczyć mogą o tym, iż wspomniany już brak ugruntowanej wiedzy z zakresu dydaktyki wielojęzyczności stanowi istotną przeszkodę w jej praktykowaniu i motywowaniu uczniów do aktywności konfrontatywnych.

Obszarem najczęstszej niemotywowanej aktywności porównawczej uczniów jest leksyka (67,1%), kategoria, w której rola i zaangażowanie nauczyciela nie muszą być wyraźne. Jest wysoce prawdopodobne, że uczniowie sami dostrzegają podobieństwa w systemach leksykalnych języków i wyrażają swoje spostrzeżenia w sposób otwarty. Kategoria *strategie i techniki uczenia się* stanowi obszar, w którym niemotywowana aktywność uczniów jest najrzadsza i stanowi tylko 6,5%. Dane te świadczą o tym, iż o ile podobieństwa w zakresie leksyki stanowią oczywistą i naturalną obserwację uczniów, o tyle dyskusja o technikach uczenia się, poznanych podczas nauki pierwszego języka obcego i doskonalonych bądź rozszerzanych w toku nabywania drugiego języka obcego, wymaga ukierunkowanego prowadzenia przez nauczyciela. Brak właściwego impulsu blokuje proces uświadamiania systemowości w odniesieniu do zarządzania technikami uczenia się. Badanie wykazało ponadto, iż wspomagającej aktywności nauczyciela wymagają również zagadnienia gramatyczne. Tylko jedna czwarta ankietowanych nauczycieli zwróciła uwagę na niemotywowaną aktywność uczniów w zakresie porównywania struktur gramatycznych języków angielskiego i niemieckiego. Analiza aktywności nauczycieli pokazała podobny wynik w kategoriach dotyczących struktur gramatycznych oraz leksyki, odpowiednio 22,6% i 21,8%. Korelując te dane z wynikami zebranymi w odniesieniu do niemotywowanej aktywności porównawczej uczniów, gdzie na leksykę przypadło 67,1% odpowiedzi, na struktury gramatyczne 25,1% odpowiedzi, można ponownie stwierdzić, że uczniowie porównują systemy leksykalne języków w sposób naturalny i intuicyjny. Nie jest to jednak częste w przypadku struktur gramatycznych języka, gdzie potrzebny jest inicjowany przez nauczyciela proces systematyzowania i analizowania materiału językowego. Prawdopodobne jest, że aktywność nauczycieli, którzy nie mają ugruntowanej wiedzy z zakresu dydaktyki wielojęzyczności, jest w tym względzie niewystarczająca i nie daje podstaw do wykształcenia u uczniów nawyku klasyfikowania i porządkowania wiedzy gramatycznej.

## 5. Podsumowanie

Ze względu na zbyt małą liczbę ankietowanych wnioski sformułowane na podstawie niniejszego badania nie mogą być uznane za reprezentatywne. Ich interpretacja wskazuje jednak na pewne tendencje i daje wyobrażenie sytuacji, która odnosi się do nauczania języka niemieckiego jako drugiego języka obcego po języku angielskim jako pierwszym języku obcym, najpowszechniejszej obecnie konstelacji językowej w polskim systemie szkolnym. Przeprowadzone badanie pokazało, iż znajomość dydaktyki wielojęzyczności i jej praktycznego wykorzystywania stanowią obszary, które w polskiej rzeczywistości edukacyjnej znajdują

się na początku rozwoju. Aktywność nauczycieli w zakresie dydaktyki wielojęzyczności, podejmowana – jak pokazało badanie – często, może być intuicyjna i opierać się na wrażliwości nauczycieli na język i zjawiska językowe. Aktywność ta może być także rozbudzana przez naturalną skłonność ucznia do odniesień do języka angielskiego. Rozwój dydaktyki wielojęzyczności uwarunkowany jest koniecznością zmiany systemowej, związanej z włączeniem koncepcji do programu kształcenia nauczycieli na uczelniach wyższych oraz z rozszerzeniem oferty seminariów doskonalących w tym zakresie. W Polsce potrzebni są bowiem eksperci od dydaktyki wielojęzyczności, potrafiący skutecznie i w sposób ukierunkowany wspierać rozwój wielojęzyczności ucznia, doceniać i wykorzystywać jego potencjał w zakresie języka angielskiego oraz tworzyć podstawy do nauki kolejnych języków obcych.

## Bibliografia

- Bausch K.R. et al., *Thesen und Empfehlungen zu den Besonderheiten des Lehrens und Lernens von Deutsch als zweiter Fremdsprache*, [w:] *Das Lehren und Lernen von Deutsch als zweiter oder weiterer Fremdsprache: Spezifika, Probleme, Perspektiven*, K.R. Bausch, M. Heid (red.), Bochum 1990, s. 11-18.
- Bausch K.R., Kleppin K., *Zu den Besonderheiten des Lehrens und Lernens von Deutsch als zweiter Fremdsprache. Thesen und Empfehlungen eines Expertenkolloquiums des Goethe-Instituts*, „Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft” 1990, 43, s. 213-216.
- Chłopek Z., *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność. Aspekty psycholingwistyczne (i inne)*, Wrocław 2011.
- Dakowska M., *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*, Warszawa 2001.
- Garncarek P., *Czy potrzebujemy nowej definicji języka dla potrzeb glottodydaktycznych?*, „Acta Universitatis Lodzensis, Kształcenie polonistyczne cudzoziemców” 2013, 20, s. 33-39.
- Hinc J., *Zur Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit des Fremdsprachenlernenden. Aufgaben für die Polnisch- und die Fremdsprachenlehrenden*, „Neofilolog” 2015, 45/2, s. 233-244.
- Hufeisen B., *Gesamtsprachencurriculum: Überlegungen zu einem prototypischen Modell*, [w:] „Vieles ist sehr ähnlich” – *Individuelle und gesellschaftliche Mehrsprachigkeit als bildungspolitische Aufgabe*, R. Baur, Rupprecht, B. Hufeisen (red.), t. 6, Hohengehren 2011, s. 265-282.
- Kurcz I., *Psychologia języka i komunikacji*, Warszawa 2005.
- Kusiak M., *Rola języka polskiego w nauczaniu języków obcych*, [w:] *Problemy współczesnej dydaktyki języków obcych*, M. Pawlak, M. Derenowski, B. Wolski (red.), Kalisz – Poznań 2009, s. 55-66.
- Neuner G., *Gesamtsprachenkonzept, Mehrsprachigkeitsansatz und Tertärsprachenlernen, Beispiel Westschweiz*, [w:] *Gesamtsprachencurriculum – Integrierte Sprachendidaktik – Common Curriculum. Theoretische Grundlagen und Beispiele der Umsetzung*, M. Lutjeharms, B. Hufeisen (red.), Tübingen 2005, s. 62-71.

- Neuner G., *Zu den Grundlagen und Prinzipien der Mehrsprachigkeitsdidaktik und des Tertiärsprachenlernens*, [online] [http://babylonia.ch/fileadmin/user\\_upload/documents/2009-4/baby4\\_09x.pdf](http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2009-4/baby4_09x.pdf), s. 13-18, [dostęp: 27.07.2015].
- Vollmer H.J., *Englisch als Basis für Mehrsprachigkeit*, [w:] *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität. Dokumentation des 18. Kongresses für die Fremdsprachendidaktik veranstaltet von der deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF)*, K. Agudo, A. Hu (red.), Berlin 2000, s. 75-87.
- Wandruszka M., *Über das Lernen mehrerer Sprachen*, [w:] *Sprache: lehren – lernen*, t. 1, W. Kühlwein, A. Raasch (red.), Tübingen 1981, s. 11-22.
- Weinreich U., *Langages in contact. Findings and problems*, Mouton 1970.
- <http://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20132014,1,8.html>, [dostęp: 24.07.2015].