

ORPEG

OŚRODEK ROZWOJU
POLSKIEJ EDUKACJI ZA GRANICĄ

Grzegorz Śpiewak

**Metody aktywizujące rodziców
we wspieraniu nauczania języka polskiego
jako obcego/drugiego**

**Przewodnik dla nauczycieli
uczących języka polskiego poza Polską**



Warszawa 2015

© **Grzegorz Śpiewak**, Warszawa 2015

Współpraca: **Anna Śpiewak**

Konsultacja językowa: **dr Grażyna Wiśniewska**

Ilustracje: **Magdalena Wójcik**

Skład i łamanie: **DEDOMO EDUCATION**

O autorze:

dr **Grzegorz Śpiewak**, absolwent Uniwersytetu Warszawskiego i University of Essex, Colchester (Wlk. Brytania).

Wykładowca i adiunkt w Instytucie Anglistyki Uniwersytetu Warszawskiego w latach 1992–2012, obecnie związany z prestiżową nowojorską uczelnią The New School, gdzie prowadzi wykłady w ramach On-line MA TESOL Programme.

Trener i naczelny doradca ds. metodyki nauczania polskiej filii wydawnictwa Macmillan Education. Założyciel i prezes DOS-Teacher Training Solutions, niezależnego centrum doskonalenia nauczycieli języków obcych, pierwszego na polskim rynku szkoleń specjalistycznego ośrodka dedykowanego nauczycielom i lektorom tej branży. Kierowany przez dr. Śpiewaka DOS-TTS jest od 12 lat jedyną tego rodzaju inicjatywą, skupiającą ekspertów z Polski, Wielkiej Brytanii, USA i innych krajów anglojęzycznych.

Dr Śpiewak jest członkiem wielu organizacji profesjonalnych, w tym przede wszystkim IATEFL Poland – Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Angielskiego w Polsce, w której pełnił funkcję wiceprezesa i prezesa, a obecnie zasiada w Komitecie Honorowym tej organizacji.

Publikuje teksty naukowe – w tym szereg artykułów z zakresu językoznawstwa stosowanego i metodyki nauczania języków obcych, artykuły dydaktyczne – m.in. dla *English Language Teaching Journal*, *Humanising Language Teaching*, *The Teacher*, *IATEFL Issues*, *Języki Obce w Szkole* i *Psychologia w Szkole*, a także teksty popularyzatorskie – m.in. dla *Polityki*, *Newsweeka*, *Gazety Wyborczej*, *Wiedzy i Życia*. Pojawia się w roli eksperta w PR 1, Trójce, PR 4, TOK FM i Radio Bajka.

Ma także na koncie kilka prawdziwych bestsellerów, m.in. znakomicie przyjęte i nadal wznawiane *Egzamin Gimnazjalny. Repetytorium* (Macmillan 2012), a także seria przewodników „*Angielski dla rodziców*”, oparta na jego autorskiej koncepcji metodycznej ‘deDOMO’ (deDOMO Education 2010). Koncepcja deDOMO, oparte na niej materiały dydaktyczne i działania popularyzatorskie, otrzymały szereg prestiżowych wyróżnień, w tym m.in. certyfikat Kreatywność i Innowacje 2009 (MEN, FRSE), nagrodę im. Kallimacha (2012) za wybitne osiągnięcia wydawnicze w dziedzinie edukacji, a także Europejski Znak Jakości (European Language Label) 2012.

Podziękowania

Pragnę podziękować współtwórcom oryginalnej koncepcji *deDOMO*, opartej na niej serii publikacji „*Angielski dla Rodziców*” i inspirowanego nią projektu edukacyjnego *deDOMO – Angielski dla Rodziców (i nie tylko)*: Markowi Jannaszowi, Agnieszce Szeżyńskiej, Annie Śpiewak i Małgorzacie Życkiej (wymienieni w kolejności alfabetycznej).

Wielkie podziękowania należą się także instytucjom wspierającym i partnerom edukacyjnym: British Council Poland, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, czasopismo *Języki Obce w Szkole*, MELTA – Munich English Language Teachers’ Association, europejski projekt edukacyjny PLEASE, wydawnictwo *The Teacher*, Uniwersytet Dzieci, a także blisko dwadzieścia prywatnych szkół językowych w całej Polsce.

Specjalne podziękowania kieruję także do setek rodziców i dzieci, testujących koncepcję *deDOMO* we wczesnej fazie jej powstawania, a następnie korzystających z opracowanych na jej podstawie przewodników językowych.

Spis treści

	Wstęp	6
	Wprowadzenie	7
Rozdział 1:	<i>Dom jako model edukacji językowej</i>	12
Rozdział 2:	<i>Język obcy udomowiony. Jak pokonać obcość języka obcego?</i>	20
Rozdział 3:	<i>Język na wynos. Budowanie podstaw dwujęzyczności</i>	29
Rozdział 4:	<i>deDOMowa. Przegląd języka komunikacji domowej</i>	41
Rozdział 5:	<i>Jak zmierzyć język? Nacechowana pozytywnie ewaluacja postępów uczącego się</i>	97
	<i>Droga do językowego sukcesu. Ostatnie słowo od autora</i>	101
	Bibliografia	102

Wstęp

W trakcie wielu spotkań metodycznych z konsultantami Ośrodka Rozwoju Polskiej Edukacji za Granicą Polonijnego Centrum Nauczycielskiego w Lublinie nauczyciele polonijni podkreślali, że o sukcesie nauczania języka polskiego dzieci i młodzieży mieszkającej za granicą w dużej mierze decydują rodzice. To oni motywują dzieci do chodzenia do szkoły polonijnej, wspierają, gdy trudno im pogodzić naukę w miejscowej szkole z obowiązkami szkoły polonijnej. Gdy rodzice są polskojęzyczni, nierzadko pełnią także rolę nauczycieli wspomagających edukację językową swych dzieci.

Pragnęlibyśmy, by treści zamieszczone w tej publikacji były przydatne nauczycielom w ich codziennej pracy z 1) uczniami poznającymi język polski jako dziedziczony, drugi czy obcy; 2) rodzicami uczniów poprzez wskazanie im wartości bycia nieformalnym nauczycielem domowym własnego dziecka.

dr Joanna Wójtowicz
wicedyrektor ORPEG PCN w Lublinie

Wprowadzenie

„Metody aktywizujące rodziców we wspieraniu nauczania języka polskiego jako obcego/ drugiego. Przewodnik dla nauczycieli uczących języka polskiego poza Polską” – takie sformułowanie tytułu z pewnością wymaga wyjaśnienia. Ostatni człon sygnalizuje, że poniższy materiał jest przeznaczony do wykorzystania w pracy dydaktycznej z uczniami, którzy przez długi czas (być może nawet od urodzenia) przebywają poza Polską, a zatem w środowisku językowym, w którym **język polski nie ma charakteru języka dominującego**. Innym niż polskim językiem mówią rówieśnicy i znajomi ucznia, inny niż polski jest język wykładowy w szkole, do której uczęszcza. Zakładam, że polski jest językiem ojczystym przynajmniej jednego z rodziców ucznia, jednak z takich lub innych względów sam uczeń (nawet jeśli dzięki interakcjom językowym z mamą lub tatą miał kontakt z językiem polskim we wczesnym dzieciństwie), obecnie spontanicznie posługuje się zarówno w domu rodzinnym, jak i oczywiście poza nim językiem dominującym, np. angielskim, hiszpańskim czy rosyjskim. Dla takiego ucznia **język polski** jest zatem najprawdopodobniej **chronologicznie „pierwszy”** (np. jako język jego polskiej matki albo nawet język, który dominował, gdy uczeń przebywał jeszcze w Polsce w pierwszych latach swojego życia), a zatem jest jego językiem „ojczystym”, jednak z czasem, w obecnej społeczności, **uległ on osłabieniu lub wręcz wyparciu przez język dominujący**. W tym właśnie sensie język polski to dla takiego ucznia język „drugi” – może niezupełnie „obcy” w psycholingwistycznym znaczeniu tego słowa, ale, tak czy inaczej, nieużywany obecnie spontanicznie w codziennych interakcjach z domownikami, a tym bardziej z kolegami, nauczycielami w szkole, itd. Celem tego *Przewodnika* jest pokazanie, jak to „komunikacyjne osłabienie” (czy nawet komunikacyjną utratę) roli języka polskiego zniwelować, **jak przywrócić językowi polskiemu status języka dominującego u ucznia**, jak przewyciężyć jego (nabytą) obcość, przynajmniej dla potrzeb komunikacji domowej.

W tym właśnie kontekście, czyli w opozycji do innego niż polski języka dominującego aktualnie w domu ucznia i poza nim, należy rozumieć określenia „obcy” czy „drugi”, których używam zamiennie w *Przewodniku* w odniesieniu do języka polskiego. Mam świadomość, że jest to pewne uproszczenie, liczę jednak, że Czytelnicy – a są nimi w założeniu nauczyciele praktycy – wybaczą mi brak pełnej dyscypliny akademickiej. Uwagę

Czytelników chcę bowiem skierować nie na teoretyczne rozważania, lecz na praktyczne rozwiązania, które, mam nadzieję, wzbogacą ich repertuar środków dydaktycznych w codziennej pracy z uczniami.

W tym miejscu wypada wyjaśnić, **skąd wziął się pomysł na tego rodzaju Przewodnik**. Zamiast odpowiedzieć wprost, proponuję na początek małą zagadkę. Pytanie brzmi: *które podejście metodologiczne sprawia, że interakcje językowe ...*

- odbywają się w zasadzie wyłącznie w języku mówionym,
- są w pełni zakotwiczone sytuacyjnie,
- powtarzają się z bardzo dużą regularnością,
- są komunikacyjnie w pełni celowe,
- są zoptymalizowane z uwagi na pożądany efekt,
- są inicjowane bardzo często przez samych uczących się,
- są skupione na treści komunikatu raczej niż jego formie językowej?

W pierwszym odruchu lista powyżej może przywołać na myśl tzw. podejście komunikacyjne (ang. *Communicative Language Teaching*, w skrócie CLT), najbardziej obecnie rozpowszechnione, przynajmniej w dydaktyce języka angielskiego, w której ja się specjalizuję. Jednak zarówno publikacje teoretyczne, pojawiające się w ostatnich latach, jak i liczne doświadczenia nauczycieli praktyków wskazują na zasadniczy mankament tego podejścia. Tym mankamentem jest brak przekonującej dla ucznia motywacji do podejmowania prób komunikowania się w języku nauczonym, skoro wszyscy wokół, w tym nauczyciel, posługują się jego językiem dominującym (tu: innym niż język polski). Rodzi to niemal nieusuwalną sztuczność, nienaturalność i w konsekwencji mentalny opór uczących się. Powiedzmy wprost: standardowe podejście komunikacyjne zastosowane w takim kontekście jest po prostu zdecydowanie zbyt mało komunikacyjne!

Rozwiązanie naszej zagadki jest zatem inne. Opisany powyżej rodzaj interakcji językowych występuje spontanicznie w każdym domu, między rodzicami a ich dzieckiem. Ta nieformalna „domowa metodologia” (na której adaptację do potrzeb dydaktyki

językowej zaproponowałem jakiś czas temu nazwę ‘deDOMO’¹) prowadzi do pełnego opanowania *pierwszego* języka przez każde zdrowe dziecko na świecie. Jej (nieświadomymi!) twórcami są oczywiście rodzice, mistrzowie procesu „udomowienia” języka. To dzięki ich skądinąd nieprofesjonalnemu podejściu *pierwszy* język, którym mówią do swojego dziecka, stopniowo się oswaja, aż stanie się bliski, własny, *nieobcy*. Taki język nazywamy po polsku „ojczystym”, a na przykład po angielsku „matczynym” (ang. „mother tongue”) – czyli tak czy inaczej „rodzicielskim”.

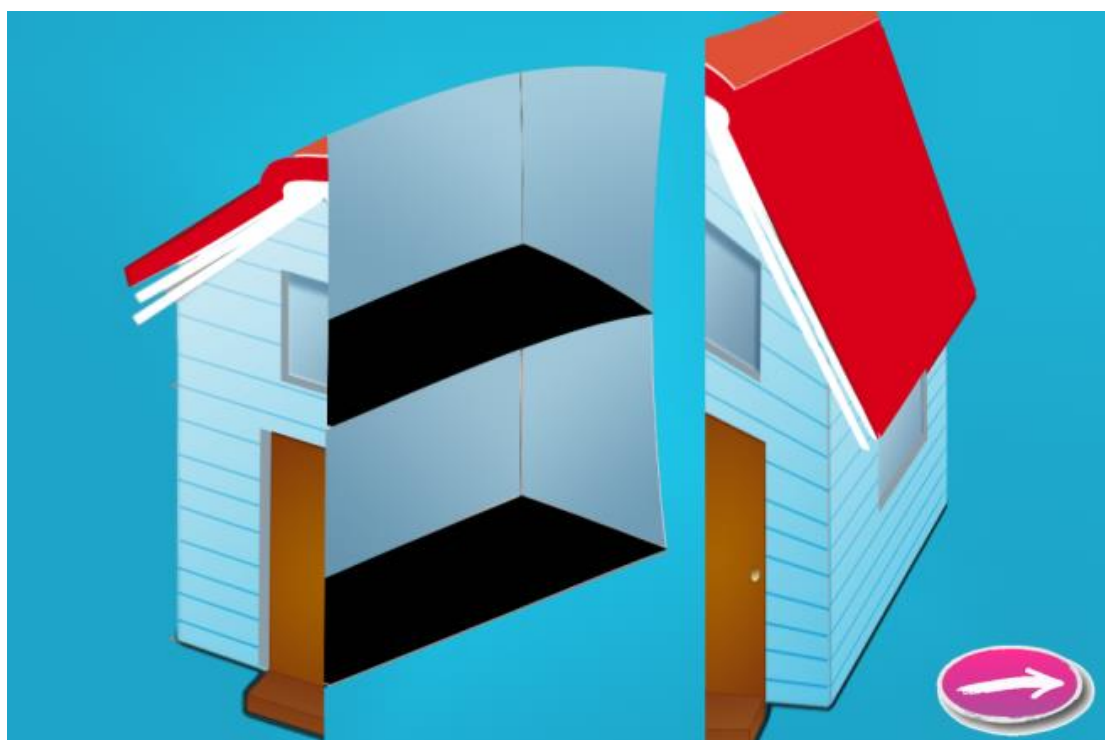
Oczywiście nie chodzi tu jedynie o pochwałę osiągnięć pedagogicznych mamy i taty, gdyż niniejszy *Przewodnik* to przecież nie publikacja parentingowa. Wielu Czytelników to jednak jednocześnie nauczyciele i rodzice. Ten fakt jest więcej niż fortunny – wiele możemy zyskać jako profesjoniści, jeśli zacniemy czerpać metodyczną inspirację w znacznie większym niż dotąd stopniu z proedukacyjnych zachowań, jakie na co dzień obserwujemy także w naszych własnych domach. Jak mówią Anglicy, *education begins at home*, co, moim zdaniem, odnosi się zwłaszcza do edukacji językowej. Dzięki tej rodzicielskiej, „naturalnej metodyce” można oswajać dziecko nie tylko z *pierwszym*, ale z każdym kolejnym językiem. A także, co najważniejsze w kontekście potrzeb Czytelników tego *Przewodnika*, niwelować nabytą obcość języka *pierwszego* (tutaj: polskiego), który przestał być dominujący. To właśnie podstawowe założenie podejścia deDOMO i pojęcia „udomowienia” jako metodologicznej alternatywy dla tradycyjnego podejścia w szkolnej dydaktyce języków obcych.

A czemu warto szukać takiej alternatywy? Bo nie ulega niestety wątpliwości, że w **warunkach szkolnych język nauczany oswaja się opornie**, a dla wielu uczniów pozostaje „obcy” (czytaj: nie swój; przedmiot raczej jak każdy inny, nie kod służący autentycznej, spontanicznej komunikacji) na zawsze. I to pomimo coraz bardziej atrakcyjnych podręczników, materiałów uzupełniających, a ostatnimi czasy także multimediiów.

Stąd właśnie pomysł na ten *Przewodnik*. Jest on próbą adaptacji koncepcji *deDOMO* (stworzonej pierwotnie dla polskich rodziców, mieszkających w Polsce, którzy chcą

¹ Por. *Angielski dla rodziców deDOMO. Przewodnik metodyczny*, deDOMO Education 2011

wspomagać umiejętności komunikacyjne w języku angielskim swoich polskich dzieci) do potrzeb nauczycieli języka polskiego jako obcego/ drugiego, pracujących poza Polską. Celem przewodnika jest dostarczenie nauczycielom polonijnym kluczowych informacji, praktycznych rozwiązań i strategii, które pozwolą, mam nadzieję, stopniowo zintegrować językową edukację formalną i nieformalną – szkolną i domową.

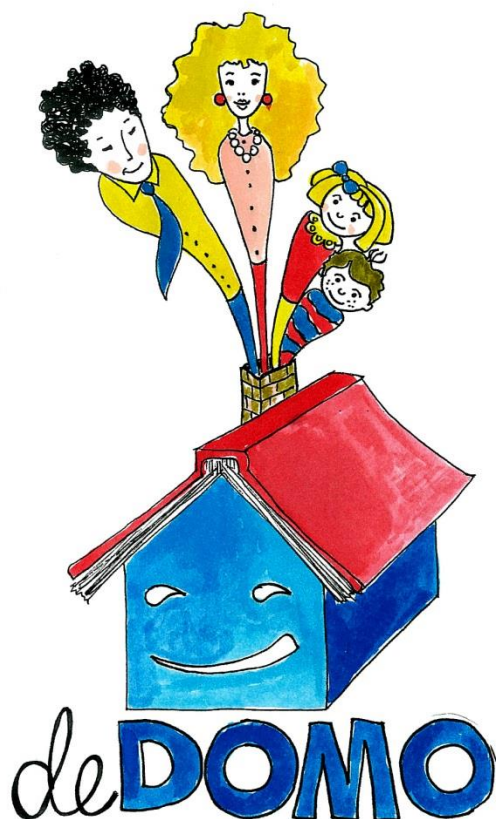


Dokonać tego można, moim zdaniem, jedynie poprzez tytułową aktywizację rodziców we wspieraniu nauczania języka polskiego w ich własnych domach, z ich własnymi dziećmi. Innymi słowy, **otworzyć dom ponownie na język polski** jako język, który chcemy realnie wzmocnić w stosunku do języka dominującego.

Dlaczego rodzice są tak ważni w tym procesie, zasygnalizowałem już powyżej i wrócę do tego szczegółowo w kolejnych rozdziałach *Przewodnika*. W tym miejscu chcę natomiast wyraźnie podkreślić, że wykorzystanie w pełni potencjału rodziców i domu rodzinnego jako środowiska przyjaznego edukacji językowej, wymaga profesjonalnego wsparcia, którego mogą dostarczyć odpowiednio przygotowani nauczyciele języka polskiego jako obcego/ drugiego. Mam nadzieję, że rozwiązania zaproponowane w *Przewodniku*

pomogą nauczycielom języka polskiego, pracującym poza Polską z uczniami o różnym stopniu zaawansowania językowego i w różnych grupach wiekowych – od dzieci w wieku przed-/wczesnoszkolnym do nastolatków.

W kolejnych rozdziałach przyjrę się z innej niż zwykle perspektywy sytuacyjnym, pedagogicznym i lingwistycznym cechom komunikacji domowej jako cennemu zasobowi, z którego może czerpać nowoczesny nauczyciel języka obcego/drugiego – zarówno wzbogacając własny warsztat profesjonalnych strategii i technik pracy z uczniami, jak i aktywizując samych rodziców jako potencjalnie bardzo ważnych sprzymierzeńców w procesie dydaktycznym.



Rozdział 1: Dom jako model edukacji językowej²



Na początek chciałbym Czytelnikom przedstawić Franka, mojego warszawskiego sąsiada. Franek jest typowym, zwyczajnym Polakiem w wieku ok. 20 miesięcy. Mieszka w Warszawie, z polskimi rodzicami i kilkuletnim starszym bratem. Śpi mniej więcej tyle, co inne dzieci w jego wieku, czyli ok. 10 godzin dziennie, a zatem jest aktywny ok. 14 godzin na dobę, co pomnożone przez 20 miesięcy życia daje około 7800 godzin, w czasie których

słyszcy wokół siebie niemal bez przerwy język polski. I jest oczywiście zachęcany przez wszystkich wokół do porozumiewania się. A efekty? Jedną z niewielu wypowiedzi, które Franek do niedawna jeszcze powtarzał ochoczo, to „Mama, YouTube!”. Niezbyt wyrafinowane zdanie, można by pomyśleć, zwłaszcza po kilku tysiącach godzin nauki języka polskiego. Składniowo ułomne, leksykalnie co najmniej kontrowersyjne. Czy to w ogóle jest po polsku?! Bądź co bądź dokładnie połowa tej wypowiedzi to polski wyraz, a druga połowa to nieporadnie wymówiona nazwa popularnego serwisu internetowego... Jak zaraz się jednak przekonamy, cytowana tu wypowiedź Franka może (i powinna!) być inspiracją dla wszystkich, którzy mają cokolwiek wspólnego z dydaktyką językową.

Komunikacyjna optymalizacja

Po pierwsze, warto uważnie przyjrzeć się **wartości komunikacyjnej** wypowiedzi Franka. W swojej lapidarnej, wręcz minimalistycznej formie koduje w gruncie rzeczy bardzo złożoną wiązkę komunikatów, w tym:

² Tekst jest rozwinięciem wystąpienia pt. „Jak oswoić język obcy – czyli o roli rodziców jako równoprawnych partnerów szkoły w edukacji językowej”, wygłoszonego przeze mnie na międzynarodowej konferencji *Rodzice jako wolontariusze i uczestnicy edukacji swoich dzieci*, Warszawa, 26 XI 2011. Oryginalnie ukazał się – w nieco innej formie w czasopiśmie *Psychologia w Szkole*, nr 1/2012.

- „Mamo, spójrz na mnie sponad ekranu swojego laptopa”
- „Przestań pisać swój raport do pracy”
- „Uruchom serwis YouTube”
- „Wyszukaj mój ukochany filmik z ciuchcią – wiesz, który”
- „I zrób to TERAZ!”

Oczywiście Franek tego wszystkiego nie mówi *explicite*. Bo nie umie. Ale nie w tym rzecz tak naprawdę. Ważniejsze jest, że wcale aż tyle mówić nie musi, gdyż „Mama YouTube” całkowicie wystarczy. Innymi słowy, wysiłek językowy Franka jest komunikacyjnie **zoptymalizowany**, doskonale **ekonomiczny** i tym samym **adekwatny** do jego aktualnych celów i potrzeb. Najlepszy dowód to fakt, że powiedziawszy „Mama YouTube!”, Franek na ogół bardzo szybko zasiada do oglądania swojego filmiku z rysunkowym pociągami. Oczywiście w miarę dorastania potrzeby i cele komunikacyjne Franka będą się stawały mniej „lokalne”, trudniejsze do zinterpretowania przez mamę, tatę, brata czy opiekunkę, więc chłopiec będzie musiał wyrażać je bardziej precyzyjnie, do czego potrzebował będzie większej liczby wyrazów i coraz bardziej wyrafinowanej składni i fleksji języka polskiego.

W świetle powyższej nieformalnej analizy funkcjonalnej możemy już wyciągnąć pierwszy ważny wniosek. Przynajmniej na wczesnym etapie rozwoju język to niemal wyłącznie instrument do celu, a nie cel sam w sobie. Mówiąc inaczej, naprawdę **warto uczyć się tylko tego, co warto** (zamierzona tautologia!), czyli tego, co jest niezbędne do wyrażenia bieżących potrzeb komunikacyjnych. Zauważyli to już ponad dekadę temu autorzy „Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego”, twierdząc, że każdy akt użycia języka to jednocześnie akt uczenia się go. I na odwrót także: każdy istotny akt uczenia się dokonuje się przy okazji użycia tego języka do określonego celu komunikacyjnego. Mówiąc wprost, jeśli mam autentyczną potrzebę „załatwienia” czegoś w języku, którego się uczę i uda mi się ją zaspokoić, to odnoszę sukces. Zupełnie niezależnie od tego, czy moja wypowiedź była bezbłędna, czy nie. Dla samego Franka komunikacyjny sukces to pożądanym przez niego efekt, mierzony szybkością, z jaką mama pozwoli mu obejrzeć

upragniony filmik. Lingwistyczna jakość tej wypowiedzi nie ma dla Franka żadnego znaczenia. A dla mamy i taty?

Naczelna domowa zasada pedagogiczna

W tym miejscu dochodzimy być może do sedna sprawy. Co Franek słyszy w odpowiedzi na: „*Mama, YouTube!*” od wszystkich wokół? Czy ktoś analizuje jego wypowiedź pod względem jakości? Czy ktoś marszczy czoło, nie słysząc w tej prośbie na przykład czasownika z odpowiednią końcówką? Oczywiście nic z tych rzeczy. Przeciwnie, dosłownie wszyscy wpadają w zachwyty: „*O, Franuś powiedział ‘Mama, YouTube!’*”, „*Jaki Franuś mądry!*” i temu podobne wyrazy uznania. I być może pedagogicznie najważniejsze: „*Franuś, powiedz tak jeszcze raz!*”. Tym samym, oprócz nagrody w postaci pożądanego filmiku, Franek dostaje jeszcze jedną nagrodę, tym razem „interpersonalną”. Jest w centrum uwagi całego domu, wszyscy się uśmiechają, klaszczą w dłonie i zachęcają do powtarzania. Czemu miałby nie powtarzać?? Jest przecież typowym, a zatem inteligentnym, choć małym chłopcem, który się uczy. A czego się uczy? Że (skądinąd niezbyt duży) wysiłek językowy warto ponieść, bo nagród zań co niemiara. I to nagród natychmiastowych.

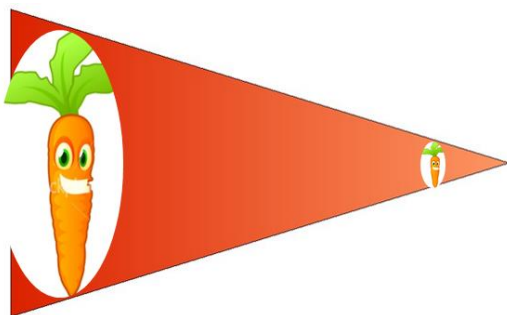
Mam nadzieję, że drugi wniosek – bardzo istotny dla dydaktyki językowej – widać jak na dłoni. Informacja zwrotna, jaką Franek (i każde inne polskie dziecko) dostaje w odpowiedzi na pierwsze, skądinąd dość nieporadne, próby komunikowania się, zawiera w sobie wszystko, o co zabiegamy od lat w nauczaniu języków obcych. Po pierwsze, jest **zorientowana na treść komunikatu**, a nie na jego jakość formalnojęzykową. Po drugie, jest naturalnie **nastawiona na wspieranie**, a nie na recenzowanie uczącego się.

Pedagog purysta mógłby tu zaoponować, twierdząc, że taka rodzicielska ocena jest po prostu nieobiektywna i jako taka mało przydatna poza domem, np. w warunkach szkolnych. Odpowiadam wprost: taka postawa wynika z fundamentalnego pomieszania pojęć, które, niestety, obserwuję na co dzień w swojej pracy jako hospitujący zajęcia językowe. Chodzi o pojęcie „uczenia”, rozumiane właśnie jako wsparcie, mające prowadzić do kolejnych, coraz lepszych prób wykonania zadania, i pojęcie „testowania”, które nie ogranicza się do przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów, lecz prowadzi

do, bardzo częstego u pedagogów, odruchu wypunktowywania wszystkich usterek, co uzasadniają potrzebą obiektywnej oceny. Jeśli ktoś pragnie z takim odruchem walczyć, może się od mamy i taty wiele nauczyć.

Mama i tata Franka (i niemal wszystkich innych dzieci) **nie testują, lecz uczą**, w najpełniejszym sensie tego słowa. Przechodzą do porządku dziennego nad niepowodzeniami (a często je wręcz ignorują), za to zawsze **umieją dostrzec sukces** dziecka, choćby najmniejszy. Na tym sukcesie skupiają swoją i dziecka uwagę. „Obiektywna ocena” jakości lingwistycznej wypowiedzi dziecka mamę i tatę mało obchodzi. Im zależy na tym, by dziecko podejmowało kolejne próby. Bo tylko próbując wciąż i wciąż od nowa, może ono opanować złożone umiejętności, takie jak chodzenie, jedzenie łyżką i widelcem czy mówienie w języku ojczystym. Jak już pisałem we „Wprowadzeniu” do *Przewodnika*, nauka niemal wszystkiego, co ważne, w tym języka, zaczyna się w domu. I, w przypadku języka, nie tylko zaczyna się, ale i kończy pełnym sukcesem! Czy naprawdę możemy sobie pozwolić, by przesłanek takiego sukcesu pedagogicznego nie wykorzystać? Twierdzę, że wręcz przeciwnie, o ile naprawdę zależy nam na rzeczywistym oswojeniu czy wręcz „udomowieniu” każdego języka. Podkreślę raz jeszcze, że język ojczysty, zanim stanie się „ojczysty” (czytaj: w pełni oswojony czy udomowiony), jest dla każdego dziecka „obcy”... O tym, jak to zrobić w praktyce, a w szczególności, jak pomóc mamie i tacie dostrzec ich pedagogiczną siłę i wykorzystać ją do „oswajania” języka niedominującego, dowiedzą się Państwo w dalszej części *Przewodnika*.

Hurra, błąd!



Pozostaje jeszcze jedna ważna kwestia. Dla Franka (i wszystkich jego rówieśników, oczywiście), mam niestety złą wiadomość. Im Franek starszy, tym mniejszej „marchewki”, czyli nagrody może się spodziewać za swoje kolejne próby językowe. Na szczęście fakt ten nie zakłóca w istotnym stopniu procesu uczenia się

pierwszego, ojczystego języka. Dziecko zdąży się go nauczyć, zanim dowie się, że ... ucząc się, robi całe mnóstwo błędów językowych. I tu dochodzimy do uzasadnienia tytułu tej części rozdziału. Postawa „hurra, błąd!” jest z gruntu obca profesjonalnemu nauczycielowi języka obcego. Nauczyciel jest raczej „zaprogramowany” na błąd, w pewnym sensie ożywia się intelektualnie, mając coś do poprawienia. Jest często sfrustrowany, lecz zarazem czuje się użyteczny. Zdaję sobie oczywiście sprawę, że taka postawa ma długoletnią tradycję, proponuję jednak, byśmy raz jeszcze zainspirowali się sukcesem mamy i taty. Wyobraźmy sobie na przykład „rodzicielską”, wspierającą, a nie oceniającą reakcję na następujące próby komunikacyjne dziecka, skierowane do jego mamy – Polki mieszkającej np. w Australii:

[a] Czy mogę **spoon**?

[b] Kiedy pójdziemy do **swimming pool**?

[c] Kupimy **gum... chewing gum**?

Po pierwsze, zaprojektujmy „marchewkową”, rodzicielską reakcję, nastawioną na wsparcie, a nie na recenzowanie komunikatu, czyli na jego treść, a nie formę. Przy założeniu, że dziecko tworzy wypowiedzi [a] – [c] w celach komunikacyjnych (czytaj: nie po to, by zademonstrować np. umiejętność zadania tego czy innego pytania ze słowem „czy”), powinniśmy pokazać mu sukces, [a] podając łyżkę, [b] ustalając kolejne wyjście na basen czy [c] kupując gumę do żucia. Po drugie, bardzo pożądana byłaby także „marchewkowa”, wspierająca reakcja interpersonalna. Naprawdę warto ucieszyć się z takich twórczych prób dziecka. I to właśnie jako pedagog, a nie tylko rodzic. Przecież wypowiedzi typu [a] – [c] są najlepszym dowodem na to, że uczący się przyswoił trzy ważne konstrukcje gramatyczne. Co więcej, oswoił się z nimi na tyle, że są dla niego fonologicznymi całością. Wymawia je jako takie, zamiast z trudem wydobywać z pamięci każdy wyraz z osobna. I po trzecie, podjął ryzyko zastosowania znajomego fragmentu języka w nowym kontekście, w którym ujawnia częściowy brak kompetencji leksykalnej, więc posługuje się wyrazami w języku dominującym (tu: język angielski). To, czy zechce podjąć kolejne takie ryzyko, zależy zasadniczo od jakości pedagogicznej interwencji. Jeśli będzie to interwencja „oceniająca”, uczeń zapamięta tę próbę jako niepowodzenie!

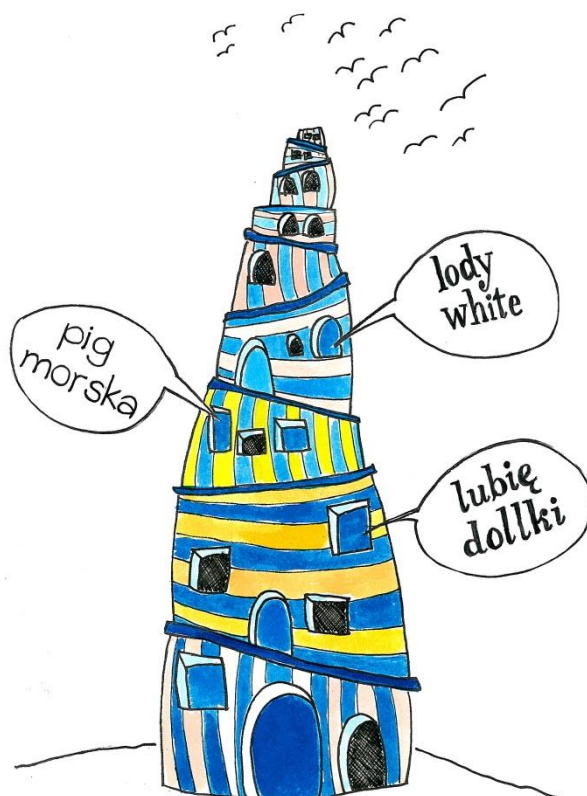
Wsparciem teoretycznym może tutaj być dla profesjonalisty po raz kolejny dokument ESOKJ. Kto wie, czy nie najważniejszym pojęciem, które do obiegu pedagogicznego wprowadziła w nim Rada Europy, nie okaże się „kompetencja cząstkowa” lub „częściowa” (ang. „*partial competence*”). To w istocie nic innego jak apel, byśmy nauczyli się dostrzegać i doceniać próbę użycia języka, bo ona sama w sobie stanowi „częściowy sukces”, zwłaszcza gdy intencja komunikacyjna jest czytelna. Już wiele lat temu językoznawca Michael Lewis zauważył, że **poprawność to aspekt kompetencji językowej, który rozwija się jako ostatni**. Widać to było doskonale u Franka, uczącego się pierwszego języka (polskiego) w środowisku, w którym jest to język dominujący (czyli w Polsce). Spostrzeżenie Lewisa ma nawet większą wagę w sytuacji, gdy zarówno rówieśnicy Franka, jak i o kilka lat starsi uczniowie, próbują sformułować swoje komunikaty w języku polskim, mieszkając za granicą i tym samym mając wokół inny język dominujący.

Najważniejsze pedagogicznie przesłanie jest dziecinnie proste: „częściowy sukces”, taki jak wypowiedzi [a] – [c] powyżej, to momenty, w których poznać można prawdziwego pedagoga. A taki najpierw reaguje na treść komunikatu, chwali za samą próbę powiedzenia czegoś po polsku i dopiero na koniec podsuwa polskie odpowiedniki wyrazów „*spoon*”, „*swimming pool*” czy „*chewing gum*”. Pierwszy i drugi typ reakcji, czyli podjęcie próby zrozumienia dziecka oraz przekazanie najpierw *pozytywnej* informacji zwrotnej, to coś, co z łatwością, wręcz odruchowo, zrobiłby w podobnej sytuacji każdy kochający rodzic. I właśnie tego rodzaju wspierających odruchów profesjonaliści mogą się od mamy i taty nauczyć, pracując z uczniami.

Język obcy *deDOMO*...?

Podsumowując, chyba zbyt pochopnie przyjęliśmy, że akwizycja języka pierwszego/ojczystego z jednej strony i dydaktyka języka obcego/drugiego/niedominującego z drugiej, to światy z gruntu odległe. Oczywiście i dobrze opisane różnice między nimi nie powinny nam przesłaniać równie istotnych podobieństw, gdyż stanowią one **nieocenione zasoby**, które z pewnością warto wykorzystać.

W szczególności warto przyrzeć się proedukacyjnym zachowaniom rodziców jako reakcjom poniekąd modelowym dla profesjonalistów. Mama i tata mają po prostu biologiczny **instykt osvajania**, „**udomawiania**” języka własnych dzieci. Koncepcja deDOMO opiera się na założeniu, że ten instykt może (i powinna!) wykorzystać nowoczesna metodyka nauczania języka niedominującego, inspirowana domem (stąd nazwa „deDOMO”) i angażująca rodziców jako ważnych edukatorów.



Na ten instykt osvajający / „udomawiający” składają się, jak pamiętamy:

- 🎯 **orientacja na treść wypowiedzi**, nie na jej formę językową;
- 🎯 **chęć wspierania** każdej próby komunikowania się, choćby najbardziej nieporadnej;
- 🎯 **ignorowanie błędów** językowych, o ile nie wpływają one na skuteczność i/lub klarowność komunikatu.

Moim zdaniem nic nie stoi na przeszkodzie, żeby ów instynkt przenieść na język niedominujący. Podobnie jak w przypadku języka ojczystego, można zaproponować strategię „udomawiania” języka niedominującego w oparciu o unikalne cechy domu jako środowiska naturalnie sprzyjającego tworzeniu podstaw funkcjonalnej dwujęzyczności, dzięki:



szczególnej relacji psychologicznej między rodzicami i dzieckiem/ dziećmi; cechy tej relacji mogą stać się podstawą **przekonującego mechanizmu motywacyjnego**, czytelnego i łatwego do zaakceptowania przez dziecko, a przy tym nieskomplikowanego dla rodziców czy innych opiekunów;



lingwistycznym cechom komunikacji domowej, a mówiąc ściśle, jej zakotwiczeniu w rutynowych, w znacznym stopniu przewidywalnych kontekstach sytuacyjnych, wynikających wprost z dynamiki codziennego życia i ról, jakie odgrywają w nim dorośli i dzieci.

Te kluczowe kwestie omówię w kolejnych rozdziałach *Przewodnika*.

Rozdział 2 Język obcy udomowiony. Jak pokonać obcość języka niedominującego³?

Pierwszy człon tytułu tego rozdziału wymaga pilnego wyjaśnienia. Udomowić można dzikie zwierzę, ale język? W ogóle czemu właściwie język miałby wymagać „udomowienia”, cokolwiek to znaczy? I dlaczego w ogóle miałby czytać o tym nauczyciel języka, pracujący przecież w szkole, a nie w domu?

Szkoła to nie drugi dom

Zacznijmy od ostatniego z tych pytań, by przekonać Czytelnika – profesjonalistę, że „udomowienie” to potencjalnie znakomita strategia do wykorzystania także poza domem, w nowoczesnym programie nauczania języka, zwłaszcza dla młodszych uczniów (ale wcale nie tylko). Moim zdaniem nawet najlepszy nauczyciel języka może się wiele nauczyć od tych, których skuteczność w uczeniu języka jest powszechnie znana i w zasadzie 100-procentowa, czyli od rodziców. Pamiętajmy przy tym, że dla niemowlęcia jego pierwszy język, zanim stanie się „ojczysty”, jest z pewnością „obcy”!

Do samego pojęcia obcości wrócimy za chwilę, tymczasem skupmy się na kwestii pedagogicznej skuteczności. Jest poniekąd irytujące, że, pomimo ogromnej liczby badań prowadzonych od wielu dziesięcioleci i zbiorowego wysiłku intelektualnego niezliczonej liczby specjalistów w dziedzinie glottodydaktyki, nie możemy nawet pomarzyć o efektywności stosowanych powszechnie metod nauczania, która byłaby porównywalna z sukcesem nieprofesjonalistów, czyli rodziców, i to mimo braku u nich zarówno znajomości psycholingwistyki, jak i posiadania mniejszych czy większych luk w wiedzy o języku ojczystym ... Rodzice nie tylko osiągają nieporównanie lepsze rezultaty, ale także odruchowo wypytyują swoje dzieci o efekty nauki szkolnej, posługując się przy tym

³ Niniejszy rozdział oparty jest na tekście pt. „Pochwała powolności. Język obcy udomowiony”, *Języki Obce w Szkole* nr 4/2012.

całkowicie „nienaukowymi” metodami. Typowy scenariusz takiego „badania”, przeprowadzanego po odebraniu dziecka ze szkoły w Polsce, wygląda mnie więcej tak:

Mama/Tata: *A co było dziś na angielskim?*

Dziecko: *[a] Nic... [b] Nie pamiętam...*

Zarówno odpowiedź [a], jak i [b] jest oczywiście frustrująca. I to nie tylko dla rodziców. Niestety dzieci robią nam, nauczycielom języka obcego, fatalny PR! Przy czym nie chodzi tylko o rozczarowanie tej czy innej docieklivej mamy czy ambitnego taty. Język nauczany generalnie słabo trzyma się uczniowskich głów. Nie pora tu jednak na uskarżanie się, lecz na krytyczną refleksję i pytanie o przyczynę tej uczniowskiej „amnezji”. Moim zdaniem uczeń twierdzi, że nic nie pamięta z lekcji języka, gdyż ... jego **mózg nie ma żadnego przekonującego powodu, by realizowany właśnie materiał językowy zapamiętać**. Język nauczany to dla dziecka język naprawdę obcy – albo, mówiąc inaczej, „nieudomowiony”. I w moim głębokim przekonaniu problem naprawdę tkwi w tym, że szkoła to nie drugi dom, lub, co może znacznie ważniejsze i ciekawsze dla nas jako pedagogów, dom to nie druga szkoła! Co takiego zatem jest w zwyczajnym domu, a nie ma nawet w dobrej szkole językowej...?

Język z mlekiem matki

Pora poważnie zastanowić się, na czym zasadza się opisany wyżej fenomenalny sukces edukacyjny, jaki obserwujemy w każdym domu. I co sprawia, że słówka, zwroty i dźwięki pierwszego języka wszystkim dzieciakom trafiają w ucho i na trwałe zapisują się w mózgowych zwojach, gotowe do natychmiastowego użycia, gdy są potrzebne. Czy i do jakiego stopnia to coś (co, jak Czytelnik z pewnością się domyśla, nazywać będę poniżej „udomowieniem”) da się zaadaptować na grunt szkolnej dydaktyki, a także zastosować ponownie przez mamę i tatę, oczywiście przy profesjonalnym wsparciu Czytelnika – nowoczesnego nauczyciela języka polskiego za granicą?

Aby to sobie uzmysłowić, powrócę na chwilę do kluczowej obserwacji: w pierwszych miesiącach, a nawet latach życia człowieka, pierwszy język jest dla niego fundamentalnie obcy – ani go nie rozumie, ani tym bardziej nie jest w stanie się nim posługiwać.

Przyswojenie pierwszego języka to efekt setek, tysięcy nawet godzin **naturalnej, spontanicznej ekspozycji w rutynowych, codziennych sytuacjach domowych**. Przyswojenie języka nie może dokonać się w ciemnym pomieszczeniu ani przed ekranem telewizora czy komputera. To bardzo ważne dla pojęcia „udomowienia” języka. Absolutnie nic nie zastąpi ukierunkowanego kontaktu interpersonalnego. Pisał o tym bardzo przekonująco główny ideolog ruchu ‘Slow’, Carl Honore w głośnej książce *Pod presją*, wyszydając technologiczne „doświadczenia wielozmysłowe” (Honore 2011:46), jakich zbyt ambitni rodzice próbowali dostarczać niemowlakom, zamiast spędzać z nimi czas, gaworząc i bawiąc się.

Aktywny udział mamy, taty, babci czy opiekunki jest bezwzględnie konieczny. Pokazują to dobitnie badania nad rozwojem kompetencji fonologicznej niemowląt, prowadzone m in. przez Patricję Kuhl⁴. Naprawdę wysysamy język ojczysty z mlekiem matki (z tego punktu widzenia angielskie określenie „*mother tongue*” wydaje się bardzo adekwatne)! Wspomniany już Carl Honore przywołuje wnioski Ellen Bialystock z University of York w Kanadzie, światowego autorytetu w dziedzinie badań nad dwujęzycznością: „*Prawda jest taka, że nie ma łatwego sposobu uczenia się języka – trzeba nim żyć [...] jeść go i oddychać nim*” (Honore 2011: 49). „*Jeść język*” to prawie synonim „wysysania z mlekiem matki”. Przy czym domowe interakcje językowe dokonują się nie tylko przy okazji posiłków.



Równie ważne są pozostałe domowe sytuacje dnia codziennego, takie jak ubieranie się, mycie, szukanie zagubionych zabawek, odprowadzanie do i ze szkoły czy przedszkola, sprzątanie, wspólne zabawy na dywanie czy układanie do snu. Są to krytycznie ważne doświadczenia dla młodego, uczącego się organizmu, w których integrują się cyklicznie, w domowym rytmie dnia, konteksty sytuacyjne i przynależne im

⁴ Zainteresowanych odsyłam do znakomitego wykładu dr Kuhl „The linguistic genius of babies”, dostępnego na http://www.ted.com/talks/patricia_kuhl_the_linguistic_genius_of_babies.html

typowe akty językowe. I ta **cykliczna integracja, sytuacyjne zakotwiczenie** kluczowych jednostek języka przesądza o ich stopniowym oswojeniu czy „udomowieniu”.

Oswoić, żeby naprawdę nauczyć

Warto w tym miejscu przywołać pamiętną wypowiedź profesora Henry’ego Widdowsona, jednego z największych obecnie autorytetów w dziedzinie metodyki nauczania języków obcych, z sesji plenarnej, wygłoszonej w czasie konferencji Stowarzyszenia IATEFL-PL w Krakowie w 1992 r. Wykład nigdy nie ukazał się drukiem, korzystam więc ze swoich notatek: Widdowson stwierdził, że początkowym doświadczeniem uczenia się każdego języka obcego jest jego ... obcość. Na pozór to jedynie tautologia: „obcość” to po prostu nieznamość słówek, konstrukcji gramatycznych, dźwięków u każdego początkującego ucznia. Ale przecież Widdowson mówi nam coś więcej: **tradycyjne nauczanie języka w szkole nie jest dostatecznie nastawione na redukcję jego początkowej obcości.**

Moim zdaniem naprawdę warto skorzystać w tym względzie z nieformalnej, „domowej metodologii” językowej, stosowanej odruchowo przez rodziców. I z jednej strony spróbować choćby w części zaszczerpić pewne jej aspekty poza domem, w edukacji szkolnej (o czym więcej na kolejnych stronach *Przewodnika*). Z drugiej wszakże strony można się pokusić o ponowne zastosowanie mechanizmu redukcji obcości także w dwujęzycznych domach, uświadamiając rodzicom, że spontaniczne osvajanie to najskuteczniejsza droga do komunikacyjnego wzmocnienia u ich dziecka języka polskiego, gdy jest w ich domu językiem niedominującym.

Podkreślmy raz jeszcze, że dopóty o żadnym „komunikacyjnym” użyciu języka obcego nie może być mowy w praktyce, dopóki nie odpowiemy sobie samym (zarówno nauczycielom, jak i rodzicom), a zwłaszcza uczniom, na kluczowe i zarazem zdroworozsądkowe pytanie: *po co się komunikować w języku nauczonym (w naszym przypadku: języku polskim) z innymi uczniami, z nauczycielem czy nawet z mamą i tatą, skoro wszystkie potrzeby komunikacyjne można z powodzeniem – i znacznie mniejszym wysiłkiem – zaspokoić w języku dominującym, na przykład po portugalsku (gdyż wszyscy zainteresowani mieszkają, powiedzmy, w Brazylii)?!* To, jak bardzo nienaturalne są takie próby, pozwala, nawiasem mówiąc, jeszcze lepiej zrozumieć opór mózgu ucznia przed

zapamiętywaniem słówek i zwrotów oraz ogólnie tego, co się działo na lekcji języka, o czym pisałem powyżej. Problem jest naprawdę poważny, godzi bowiem w aksjomat autentyczności komunikacji w języku niedominującym w każdym miejscu świata, w którym występuje język dominujący⁵.

By język zaczął się „udomawiać” jako realny instrument komunikacyjny, edukator musi sprawić, że właśnie tu i teraz, w szkole i w domu, język ten będzie dla ucznia **sensowny i celowy**, nawet jeśli jest na razie niedoskonały, a wręcz toporny! Mówimy tu tak naprawdę o przekonującym dla uczącego się mechanizmie motywacyjnym, swego rodzaju „marchewce”, którą mózg jest nagradzany za trud wyłuskania z pamięci potrzebnego zwrotu w języku nauczonym, i to na tyle szybko, by był on komunikacyjnie przydatny tu i teraz, a nie dopiero w chwili, gdy okazja, by go sensownie użyć, już umknęła.



⁵ Fakt ten został ostatnio dostrzeżony także w gronie teoretyków CLT – zob. m.in. Jonathan Marks, “The CLT Police”, *Modern English Teacher* 2/2005, a także Vivian Cook, “Monolingual Bias in Second Language Acquisition Research”, *Revista Canaria de Estudios Ingleses* 34/1997.

Motywacja transakcyjna

Czytelnik nie będzie chyba zaskoczony, gdy w tym miejscu powrócę po raz kolejny do akwizycji pierwszego języka w warunkach domowych. Kluczowy jest tu fakt, że w przypadku wczesnych domowych interakcji bardzo znaczna część tego, co mówi mama/tata i stopniowo także dziecko, jest **ściśle zdeterminowana komunikacyjnie**, a co więcej, ma **rutynowo charakter transakcyjny** („Ciii”, „Da da”, „No nie płacz!”)⁶. Właśnie język domowy, jakiego używamy zwłaszcza z małym dzieckiem, ma – poza wielką regularnością i kontekstowym zakotwiczeniem, o czym już była mowa wcześniej – tę niezwykle pożądaną celowość, nastawienie na wzajemne skomunikowanie się, pomimo oczywistych niedostatków językowych dziecka. Przy czym wyraz „niedostatki” nie jest do końca trafny. Można wręcz twierdzić, że małe dziecko mówi dokładnie tyle, ile musi, by zaspokoić bieżące potrzeby (jak np. Franek, o którym pisałem w rozdziale 1.). A że te potrzeby są stosunkowo mało skomplikowane i bardzo łatwe do odczytania przez mamę i tatę, nie wymagają wielkiego wysiłku językowego, by je wyrazić.

Skąd zatem postęp językowy u dzieci? Jest on, co chyba nikogo nie zaskakuje, przejawem **rozwoju samych potrzeb**, które domagają się coraz bardziej precyzyjnego nazywania. I dlatego właśnie konieczne jest „udomawianie sobie” kolejnych wyrażań, konstrukcji i słów. Jest to mechanizm niezwykle skuteczny, a występuje nie tylko w domu, ale wszędzie tam, gdzie musimy przyswoić sobie nowy żargon, by skutecznie komunikować się z osobami należącymi do określonej grupy, na przykład zawodowej lub społecznej. W fascynujący sposób pisał o tym niedawno Scott Thornbury w swoim świetnym blogu „An A-Z of ELT”⁷, zwracając uwagę, że dopóki dany element takiego żargonu nie zostanie naprawdę i w pełni przyswojony, nie sposób skutecznie operować pojęciem, do którego się odnosi. Warto o tym pamiętać także w klasie, gdy omawiamy kolejne konstrukcje gramatyczne, odwołując się przy tym nierzadko do metajęzyka w rodzaju: „forma niedokonana”, „mianownik”, „podmiot” czy „przedrostek”. Dla wielu uczniów będzie on

⁶ Oczywiście nie zapominamy tu o fundamentalnym znaczeniu języka jako nośnika emocji, a także o zabawie językiem – zwłaszcza jego dźwiękami, która tak wielką przyjemność sprawia ogromnej większości niemowląt. O tym aspekcie pisze fascynująco Guy Cook w znakomitej książce *Language Play, Language Learning* (OUP 2000).











⁷ Scott Thornbury (2011) “An A-Z of ELT”, <http://scottthornbury.wordpress.com/2011/11/06/i-is-for-jargon/>

jeszcze długo takim właśnie hermetycznym żargonem, co, być może, choć w części tłumaczy trudności, jakie sprawia im skuteczne tworzenie tej czy innej konstrukcji językowej.

Wróćmy jednak do sedna, czyli samego mechanizmu motywacyjnego. Jak już powiedzieliśmy, w warunkach domowych tworzy go autentyczna potrzeba zaspokojenia podstawowych potrzeb i zakomunikowania ich najbliższym opiekunom. Mówiąc nieco żartobliwie: **mówisz – i masz!** Ten prosty mechanizm jest, w moim przekonaniu, sensowną alternatywą dla klasycznego podejścia komunikacyjnego czy raczej jego urealnieniem, gdy przychodzi uczyć języka niedominującego w warunkach, z jakimi Czytelnicy mają najczęściej do czynienia w swojej praktyce zawodowej, nieprawdaż?

Mechanizm transakcyjny mógłby być wykorzystywany także poza domem, w warunkach szkolnych. Jest tam dostatecznie dużo stosownych okazji, jak choćby: uzyskiwanie pomocy od nauczyciela, spożywanie posiłków, organizowanie pracy na zajęciach, korzystanie z toalety, itd. Zilustrujmy to jedną szkolną okazją, z podziałem na typowe wypowiedzi nauczyciela i uczniów – wypowiedzi dziecka są motywowane chęcią uzyskania pomocy od nauczyciela:

Okazja: uzyskiwanie pomocy od nauczyciela

Wypowiedzi ucznia	Wypowiedzi nauczyciela
<ul style="list-style-type: none">  Czy może mi Pani pomóc?  Nie wiem jak to zrobić...  Nie wiem, co mam robić.  Nie mogę znaleźć (ołówka). 	<ul style="list-style-type: none">  Oczywiście.  Już idę.  O co dokładnie chodzi?  Zaraz ci pomogę.  Potrzebuję dwóch ochotników.  (Kacper), możesz mi pomóc?

Oczywiście językiem nauczonym jest tutaj język polski. Nie ma w doborze przykładowych zwrotów i wyrażeń powyżej żadnej wielkiej rewolucji. Istotny jest powód, dla którego miałyby w ogóle szansę się pojawiać, zarówno w trakcie lekcji języka, jak i poza nią.

Język obcy superkodem!

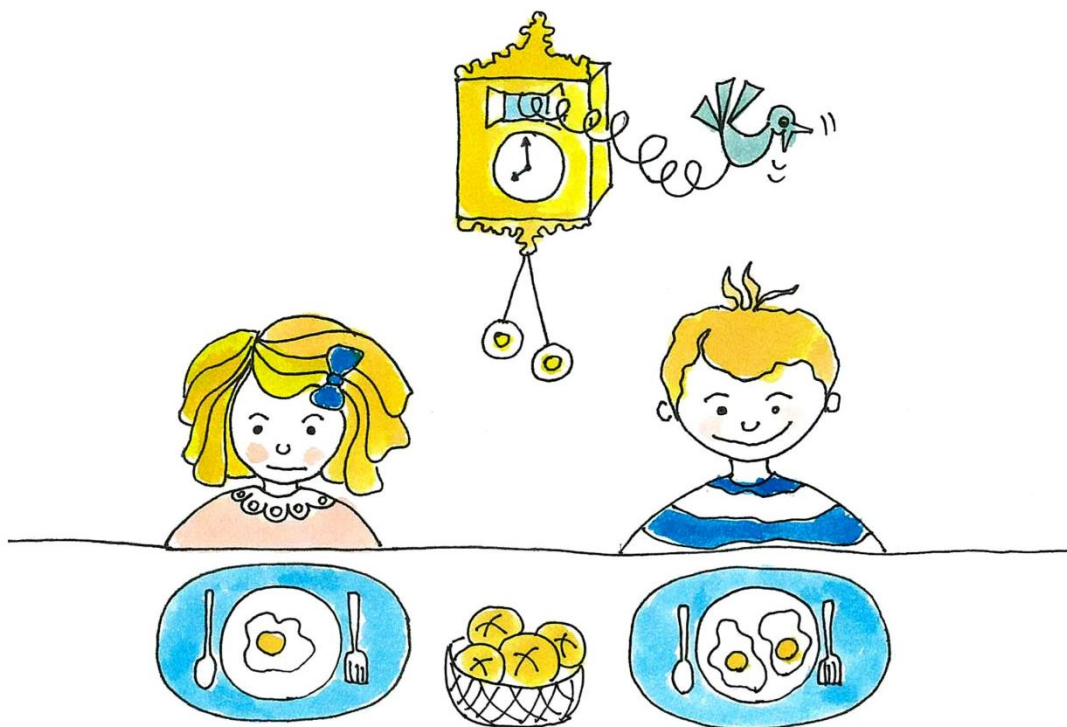
Ten powód już wskazałem powyżej, pisząc o motywacji transakcyjnej i zasadzie „mówisz i masz”. A dlaczego miałyby się chcieć sformułować prośbę nie w języku dominującym tylko w języku nauczonym, mimo że to drugie wymaga dużo więcej wysiłku? Odpowiedź brzmi: gdyż nadajemy językowi nauczalnemu specjalny status – superkodu. Wystarczy umówić się z uczniami, że jeśli zapytają lub poproszą o coś właśnie w języku nauczonym, nauczyciel chętniej im pomoże, na pewno nie zirytuje się, że przerywają mu w pół zdania, itp. Oczywiście identyczny mechanizm nauczyciel może zaproponować rodzicom w rodzinach dwujęzycznych. Jego intuicyjność i prostota sprawiają, że dzieci akceptują go niemal natychmiast⁸.

Nie trzeba chyba przekonywać Czytelnika, że okazji do zastosowania całego szeregu zwrotów „transakcyjnych” nie zabraknie ani w domu ani w klasie, co właśnie stwarza optymalne warunki do ich stopniowego udomowienia. Bardzo ważne jest tu słowo „stopniowo”: jak wiemy doskonale, struktury języka nauczanego „udomawiają się” niesłychanie **powoli** – podobnie jak inne kluczowe umiejętności: chodzenie czy jedzenie łyżką. Podejście „Slow”, o którym wspomniałem powyżej, cytując Carla Honore, jest, być może, potrzebne w dydaktyce językowej bardziej niż gdzie indziej.

Metodologia „**powolnego udomowiania**” powinna, w moim przekonaniu, akcentować zasadniczą różnicę między standardową ekspozycją na wiele jednostek języka, ale powierzchownie (co jest typowe dla większości obecnych programów nauczania), a charakterystycznym dla środowiska domowego kontaktem ze **stosunkowo niewielką liczbą fraz i słówek, ale za to dogłębnie i z pełnym sytuacyjnym/ kontekstowym**

⁸ Skuteczność tego mechanizmu potwierdziliśmy wielokrotnie w ramach pilotażu projektu „deDOMO – Angielski dla Rodziców”.

zakotwiczeniem, co, jak wiemy, prowadzi do ich akwizycji czyli oswojenia, czy „udomowienia” języka.



Podsumowanie

Po pierwsze, edukacyjna siła podejścia deDOMO bierze się z autentyczności relacji psychologicznej, na jakiej ta koncepcja jest zbudowana. Ta relacja naturalnie tworzy się w domu, między szczególnego rodzaju nauczycielami, czyli mamą i tatą, a szczególnego rodzaju uczniem, czyli ich własnym dzieckiem. Zrozumienie edukacyjnej istoty tej relacji to szansa na przeniesienie pewnych jej cech poza dom, na przykład do szkoły czy na kurs języka.

I po drugie, język udomowiony to język celowy, zakotwiczony w codziennej rzeczywistości uczącego się, nastawiony na komunikowanie, a zwłaszcza jego wymierny skutek, a nie na jakość samego komunikatu, utrwalony przez wielką liczbę powtórzeń (przy czym istotne są warunki, w których te powtórzenia mają miejsce), rozwijający się, jak mówią Anglicy, „*slowly but surely*”. Powoli, lecz skutecznie.

Rozdział 3 Język na wynos. Budowanie podstaw dwujęzyczności⁹

„Na wynos” – prześledźmy na wstępie najpopularniejsze konotacje tego określenia: gotowe do użytku, raczej do szybkiej konsumpcji, zapakowane. To oczywiście w odniesieniu do jedzenia. A jaki rodzaj języka można by tak określić? O tym już za chwilę, tymczasem zaznaczmy jedynie, że jest to z pewnością język, o którym początkujący mogą jedynie pomarzyć. Bo język początkującego ucznia jest radykalnie „rozpakowany” na poszczególne dźwięki, słówka i reguły gramatyczne. Są to składniki mało przydatne tu i teraz.



Ale po co właściwie początkującemu gotowe „danie”, mógłby ktoś zapytać, skoro znajduje się daleko od miejsca i sytuacji, w których mógłby swoje językowe umiejętności „skonsumować”? Czy nie lepiej powoli i cierpliwie uczyć się, jak łączyć ze sobą komunikacyjne składniki, nie ryzykując zakalca (czyli błędu) czy, co gorsza, zatrucia pokarmowego (wpadki, ośmieszenia, itp.)? Odpowiadam innym pytaniem: czy uczącego się, który marzy o językowej sprawności na miarę kulinarnych wyczynów Jamiego Oliviera

⁹ Ten rozdział jest zmienioną i rozszerzoną wersją mojego tekstu pt. „Język na wynos. Dwujęzyczność dla początkujących”, JOWS 2/2014.

naprawdę może zadowolić (i zmotywować do dalszych starań) cierpliwe stanie na komunikacyjnym „zmywaku” na zapleczu restauracji?! Mówiąc poważnie, nic tak nie cieszy, zwłaszcza na początku procesu uczenia się języka, jak **poczucie sensowności wysiłków**. A co jest bardziej sensowne dla przeciętnego początkującego, niezależnie od wieku: poprawnie rozwiązać ćwiczenie gramatyczne, wyrecytować z pamięci kilka słówek czy raczej umieć poprosić albo zapytać o coś, choćby z kiepskim akcentem i bez tej czy innej końcówki?

Pisałem już o tym w rozdziale 2. Przedstawiłem tam koncepcję alternatywnego mechanizmu motywacyjnego, który może pomóc uczącemu się przewyciężyć początkowe poczucie braku przydatności języka nauczanego¹⁰, pozwalając odczuć satysfakcję z podejmowania pierwszych prób użycia go do realnego celu komunikacyjnego, zwłaszcza jako instrumentu do zaspokojenia istotnej, życiowej potrzeby. Szczególnie w sytuacji, gdy te ważne potrzeby mogą zaspokoić osoby, które władają świetnie językiem dominującym uczącego się, a zatem komunikacyjna potrzeba użycia języka nauczanego (czyli: niedominującego, w tym przypadku j. polskiego) właściwie w ogóle się nie pojawia, o ile nie stworzymy szczególnych warunków...

Oczywiście bardzo **łatwo zdławić entuzjazm** do podejmowania takich wczesnych prób komunikacyjnych (z konieczności niedoskonałych pod względem formy), skupiając uwagę uczącego się nie na komunikacyjnym sukcesie, choćby częściowym, lecz na wspomnianych już powyżej „zakalcach” czyli formalnojęzykowych niedostatkach. Czyli na błędach. O tym, jak wielkie niesie to ryzyko i jak można próbować go uniknąć, pisałem w tekście drugim cyklu „Język obcy udomowiony” (JOwS 2/2013). Apelowalem w nim, by – na przekór pedagogicznym przyzwyczajeniom i odruchom – zaakceptować błąd językowy jako nie tylko nieodłączny, ale wręcz pożądany objaw uczenia się, zwłaszcza,

¹⁰ To poczucie braku przydatności komunikacyjnej nazwaliśmy, za Widdowsonem, „obcością języka obcego”. Konieczność pokonania tej obcości to jeden z zasadniczych tematów, powracający wielokrotnie w pracach Widdowsona. Stosunkowo niedawno pisał: „*Poziom biegłości językowej to stopień, w jakim język nauczany staje się dla uczącego językiem własnym, językiem, który można nagiąć do własnej woli [...], a nie jedynie poddawać się wymogom, dotyczącym jego formy [...]*” (Widdowson 1994: 284, tłumaczenie moje).

jeśli uwaga ucznia skupia się na tym, na czym, moim zdaniem, powinna, czyli na treści komunikatu, nie na jego poprawności.

Językowy szybkar

Tytuł tego rozdziału *Przewodnika*, a zwłaszcza jego pierwszy człon, ma zwrócić uwagę Czytelników na sam komunikat, przy czym interesować nas tym razem będzie nie tyle jego efekt czy skuteczność przekazu, ile sam **dobór środków językowych**, który powoduje, że dany ciąg wyrazów w ogóle ma jakąś wartość komunikacyjną. Zwłaszcza w przypadku, gdy zakres tych środków językowych jest mocno ograniczony. Mówiąc wprost, warto zastanowić się, **czego najbardziej potrzebuje początkujący**, aby miał jakąkolwiek szansę zrozumieć czy przekazać sensowny komunikat w języku nauczonym (a na tym etapie jeszcze nadal funkcjonalnie dość obcym). I oczywiście, czy i jak możemy mu to zapewnić jako pedagogzy.

Na dobry początek przeprowadźmy mały eksperyment myślowy. Wyobraźmy sobie, że właśnie wybieramy się w podróż za granicę do kraju, którego języka nie znamy. Którą z wymienionych poniżej książek najchętniej wrzucimy do walizki:

- podręcznik dla początkujących?
- repetytorium gramatyczne?
- słownik dwujęzyczny?
- rozmówki?

Myślę, że większość Czytelników zgodzi się z George'm Woolardem, z którego najnowszej książki¹¹ ten eksperyment skopiowałem: w takiej sytuacji nikt nawet nie pomyśli o podręczniku ani o żadnym kompendium gramatycznym. Niektórzy może wyciągną rękę w kierunku słownika, ale raczej tylko w pierwszym odruchu. Bezapelacyjnie wygrywają zaś rozmówki. Bo, przy wszystkich ich oczywistych niedoskonałościach i ograniczeniach, to właśnie w nich znajduje się język w formie „na

¹¹ George Woolard (2013): *Messaging. Beyond a Lexical Approach*, The Round. O tej znakomitej publikacji będzie jeszcze wielokrotnie mowa poniżej.

wynos”): gotowe do użycia, „zapakowane” **komunikaty**, których tworzenie Woolard określił w tytule swojej książki bardzo ciekawym neologizmem „messaging”, dokonując konwersji rzeczownika „message” na dużo mówiący czasownik „to message”. Niewątpliwie chciał w ten sposób położyć nacisk na coś, czego jemu samemu – jako uczącemu się – dotkliwie brakuje w standardowej metodyce nauczania języka obcego¹². Tym czymś jest wsparcie uczącego się w tworzeniu pełnowartościowych obcojęzycznych komunikatów jako zasadnicza oś programu nauczania. I to od samego początku.

Podsumowując: uczący się na poziomie początkowym chce się komunikować, ale nie jest w stanie samodzielnie komunikatu „spakować”. A zatem komunikaty, których potrzebuje, musi dostać od razu gotowe „na wynos”, „spakowane” od razu w całości! Ale czy je w ogóle zrozumie?

Smakuj językiem ... ojczystym!

Dla samego uczącego się komunikaty muszą być zrozumiałe, oczywiście jako komunikacyjne, „spakowane” **całości**, przynajmniej na początku, gdy niski poziom znajomości języka nauczanego de facto uniemożliwia świadomą analizę ich gramatycznych i leksykalnych składników. Jak pomóc początkującemu ten ogólny sens uchwycić? Zdaniem Woolarda odpowiedź może być tylko jedna: pozwolić mu **posłużyć się językiem dominującym (funkcjonalnie pierwszym)**. Tym bardziej, że każdy początkujący tak czy inaczej myśli w kategoriach: „A co to znaczy/ A jak to będzie w moim języku?”, itp. Odbieranie mu do tego prawa, upieranie się przy komunikacji wyłącznie w języku nauczonym to, zdaniem coraz większej liczby teoretyków, wynaturzenie podejścia komunikacyjnego¹³.

Podkreślmy, że nie chodzi tu o powrót do klasycznej metody tłumaczeniowej (choćby dlatego, że było jej bardzo daleko do funkcjonalnego wymiaru języka), ale o to, by znaleźć

¹² Oczywiście Woolard nie jest z pewnością w tym poczuciu braku osamotniony – por. choćby prowokacyjny blog Scotta Thornbury’ego „*The (De-)Fossilization Diaries. A language teacher tries to crank up his Spanish*” (www.scottthornburyblog.com), w którym niebywale dowcipnie i trafnie dokumentuje swoją (kolejną!) próbę uczenia się języka hiszpańskiego, analizując te wysiłki jako jeden z największych obecnie autorytetów w dziedzinie metodyki nauczania języka obcego.

¹³ Stephen Andrewes (2005) „The CLT Police. Questioning the Communicative Approach”, *Modern English Teacher* Vol 14, No. 2: 5-11.

dla języka dominującego należne mu miejsce w dydaktyce języka nauczanego, co, być może, doprowadzi do przekształcenia podejścia komunikacyjnego w podejście „komunikatowe”¹⁴, o czym szerzej będzie mowa poniżej. Najpierw bowiem musimy doprecyzować samo pojęcie „komunikatu dwujęzycznego”.

Komunikacyjny koktajl

Jakich komunikatów *chce / potrzebuje* początkujący? Na pewno nie tylko takich, jakie dostaje na kolejnych stronach standardowego podręcznika na poziomie pierwszym, bo wszystkie one są niemal całkowicie podporządkowane gramatycznej progresji. A tymczasem uczącemu się potrzeba, na przykład, takich gotowych wypowiedzi w języku polskim:

Mogę pooglądać telewizję zanim zjemy?

Czy mógłbym/ mogłabym dzisiaj nie iść na francuski?

Chciałbym pójść do Stasia jak odrobię lekcje.

Nie chce mi się dzisiaj wychodzić na dwór.

Dobór struktur językowych powyżej jest całkowicie zamierzony, łącznie z ich gramatycznym wyrefinowaniem i zróżnicowaniem. Ktoś może tu zaoponować i twierdzić, że to w ogóle nie jest język dla początkujących. Ale w tym właśnie rzecz! To, że np. konstrukcja „*nie chce mi się*” pojawia się w programie nauczania stosunkowo późno, jest efektem **dominacji myślenia strukturalnego w konstrukcji programu nauczania**. Jak już pisałem powyżej, to myślenie ma się świetnie w metodyce głównego nurtu (pomimo deklarowanego nacisku na umiejętności komunikacyjne), co widać zarówno w spisach treści podręczników, jak i przekonaniu wielu nauczycieli o relatywnej ważności błędów gramatycznych. Bardzo łatwo jest uwierzyć, że to, co później pojawia się w programie nauczania, jest *obiektywnie* trudniejsze niż to, od czego zaczyna się część pierwsza podręcznika. Ale właściwie skąd my to wiemy?! A może jest zupełnie inaczej? Trudne tak

¹⁴ Używam tu celowo tego neologizmu, by odróżnić propozycje metodologiczne Woolarda od standardowego podejścia komunikacyjnego.

naprawdę jest to, czego nie daje się wykorzystać, a tym samym powtarzać i utrzymywać? Tak twierdzimy w podejściu deDOMO na podstawie licznych obserwacji wczesnych „dwujęzycznych” prób użycia języka, także przez małe dzieci.

Użyłem wyrazu „dwujęzyczny” prowokacyjnie – stąd właśnie paradoksalnie brzmiący drugi człon tytułu tego rozdziału. Bo na ogół nie myślimy tak o początkujących. A tymczasem, zdaniem Woolarda, nawet początkujący może być – w pewnym sensie – dwujęzyczny, o ile jego znajomość języka ma od samego początku przede wszystkim charakter aktywny. Czyli nie polega głównie na „rozpakowywaniu” języka na części składowe, lecz na tworzeniu gotowych komunikatów. Przy czym naprawdę chodzi o „**dwu-języczność**”, czyli korzystanie w pełni z zasobu, jakim dla każdego, a zwłaszcza początkującego, jest język dominujący, funkcjonalnie pierwszy. Woolard (2013) postuluje dokładnie to samo, budując zręby podejścia „komunikatowego” (ang. ‘message approach’). Nie chodzi nam w żadnym razie o nadmierne ułatwianie zadania uczącemu się, ale o **radikalne zwiększenie dostępności komunikatów** w języku nauczonym! Oczywiście zupełnie nierealistyczne byłoby udostępnić w ten sposób jednocześnie dziesiątki struktur – to byłby nie koktajl, lecz ciężkostrawny groch z kapustą. Ale rzecz w tym, by **kryterium zawężania było inne niż tradycyjne!** Doskonale uchwycił to Steve Brown w dyskusji na wspomnianym już blogu Scotta Thornbury’ego¹⁵:

„W moim odczuciu naszym priorytetem powinno być zapewnienie, że język, którego uczymy, to język, którego uczący się naprawdę potrzebuje, a zatem chce się nauczyć. Ważne, że informacja o tym powinna pochodzić wprost od samych uczących się, a nie z żadnego innego źródła.” (tłumaczenie moje)

Oczywiście pod każdym względem dużo łatwiej osiągnąć tego rodzaju **lokalizację** języka nauczanego w warunkach domowych, gdy mamy do czynienia z potrzebami co najwyżej kilkorga uczących się. I dlatego właśnie, moim zdaniem, dom to tak znakomite środowisko do udomawiania języka niedominującego – o ile oczywiście uświadomimy rodzicom ten jakże fortunny fakt.

¹⁵ www.scottthornburyblog.com, post z 14.10.2013

O taką lokalizację możemy także pokusić się w warunkach szkolnych. Bezpośrednie nawiązanie do potrzeb uczącego się tej czy innej konstrukcji czy wyrażenia znamy oczywiście z „zadaniowej” koncepcji kompetencji językowej, opisanej w ESOKJ¹⁶. To fundamentalne przeniesienie akcentu z wiedzy językowej jako głównego celu działań pedagogicznych na umiejętności językowe (patrz zestawienie tzw. „wskaźników biegłości językowej”¹⁷) jest niewątpliwie odzwierciedleniem szeregu badań nad naturą kompetencji językowej rodzimych użytkowników. W klasycznym już studium Pawley & Syder¹⁸ porównują ją do „rozmówek z gramatycznymi adnotacjami”. Scott Thornbury, opisując zalety podejścia leksykalno-funkcjonalnego, mówi nawet o „*mental phrasicon*”¹⁹ (neologizm modelowany na wyrazie „leksykon”).

Liczne nawiązania do funkcjonalnego znaczenia gramatyki i słownictwa – nazywanych nieprzypadkowo przecież „**środkami** językowymi” – odnajdujemy w tekście najnowszej wersji polskiej „Podstawy programowej kształcenia ogólnego”²⁰. Tyle że takie instrumentalne podejście do języka stosunkowo powoli przebija się do programów nauczania i standardowych materiałów dydaktycznych. Owszem, w większości nowoczesnych podręczników znajdujemy sekcje poświęcone językowi funkcjonalnemu albo przynajmniej listy gotowych wyrażen. Ale zwróćmy uwagę, gdzie te funkcjonalne bloki na ogół się znajdują: pod koniec rozdziału, jako swego rodzaju językowa „wisienka” na gramatycznym „torcie”... To wielka szkoda moim zdaniem. A także Woolarda²¹, który twierdzi wręcz, że „gramatyka i słownictwo powinny służyć tworzeniu komunikatu, a nie

¹⁶ „Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: *Uczenie się, Nauczanie, Ocenianie*”, CODN, Warszawa 2003.

¹⁷ Warto zauważyć, że w angielskim oryginale ESOKJ wskaźniki te sformułowane są przy pomocy frazy „CAN DO”, która podkreśla wspomniany wyżej zadaniowy czy sprawnościowy charakter tego opisu.

¹⁸ A. Pawley, A. & F.H. Syder (1983). Two puzzles for linguistic theory: Nativelike selection and nativelike fluency, w: J.C. Richards and R.W. Schmidt (Eds.), *Language and communication* (pp. 191-226). New York: Longman.

¹⁹ S. Thornbury (2013). „Formulae for success”. W: *(De-)fossilization diaries*, www.scottthornburyblog.com, [online] ostatni dostęp 14.10.2013.

²⁰ Załącznik nr 4 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17.

²¹ Woolard 2013: Kindle Location 1067

na odwrót” [Kindle Loc. 155, tłum. moje]. Co ważne, chodzi mu nie tyle o zmianę proporcji czasowych w planowaniu różnych typów ćwiczeń, ile o **radykałne przeorientowanie samej konstrukcji programu nauczania** i podporządkowanie go logice kolejnych (typów) komunikatów, a nie logice kolejnych struktur gramatycznych. Do praktycznych skutków przejdziemy za chwilę poniżej. Na razie podkreślmy, za Thornbury’em, że przyswajanie gotowych całości językowych pomaga nie tylko osiągnąć większą płynność, ale także przyczynia się w dużej mierze do stopniowego przyswajania przez mózg reguł gramatycznych. Nieco przekornie mówiąc, komunikaty, czyli leksykalno-funkcjonalne „spakowane” całości, to najlepszy rodzaj środków do analizy zawartych w nich środków językowych!

Gramatyka wydestylowana z komunikatów

Jak mówi Nick Ellis²²: „przyswajanie gramatyki to w istocie uczenie się kawałek po kawałku wielu tysięcy konstrukcji i destylowanie z nich uogólnień na podstawie stopnia regularności” (2003, str. 67, tłumaczenie moje). Michael Hoey ujmuje to jeszcze bardziej radykalnie, twierdząc, że gramatyka tak naprawdę ... nie istnieje. A to, co nazywamy regułą gramatyczną, to tak naprawdę sposób na nazwanie połączenia dwóch lub więcej wyrazów, które cechuje bardzo wysoka częstotliwość występowania. Co z kolei pokazuje prawidłowy, zdaniem Hoey’a, Woolarda, Thornbury’ego, Ellisa i wielu innych, kierunek: od szczegółu (czyli konkretnych komunikatów) do strukturalnego uogólnienia, a nie odwrotnie! Intuicyjna poprawność takiego podejścia jest uderzająca, a zastosować ją można do każdego języka nauczanego. Zilustrujmy to kilkoma przykładami. W tabeli na kolejnej stronie grupa komunikatów w lewej kolumnie dotyczy języka angielskiego jako nauczanego, a grupa po prawej – języka hiszpańskiego jako nauczanego.

²² N. Ellis (2003). ‘Constructions, chunking and connectionism’. W: C. Doughty & M. Long (reds.) *The Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford: Blackwell.

[i] You must be kidding!	[i] ¿A qué hora empiezas mañana?
[ii] You must be joking!	[ii] ¿A qué hora empiezas hoy?
[iii] It must be raining.	[iii] ¿A qué hora empieza Tania ?
[iv] They must be closing.	[iv] ¿A qué hora terminas las clases?
	[v] ¿A qué hora termina Jeremi?
	[vi] ¿Quién termina primero?
	[vii] Yo termino primero.

Jak mówi Thornbury (2013), przyswojenie sobie przez uczącego się języka angielskiego idiomatycznych zwrotów w rodzaju ‘*you must be kidding*’ czy ‘*you must be joking*’ to nie tylko kwestia nauczenia się bardzo przydatnych interakcyjnych „gotowców”, ale także – i to jest istotą myślenia komunikatowego – idealna **strukturalna pożywka dla mózgu** uczącego się, dzięki której w końcu w głębokim sensie tego słowa zauważy regularnie występujące połączenie wyrazowe ‘*must be*’, a następnie, przyswajając kolejne, mniej lub bardziej idiomatyczne komunikaty (np. ‘*it must be raining*’, ‘*they must be closing*’ itd.), wyodrębni całą ramę konstrukcyjną ‘*X must be +V-ing*’. I w końcu zaczyna z nią eksperymentować, dodając własne zmienne w miejsca „X” i „V”. Podkreślmy raz jeszcze: kluczowe jest to, żeby nie zaczynać od dania na zimno, czyli czasownika modalnego ‘*must*’, ani od wykładu na temat jego specyficznej składni i morfologii. Bo taka próba transmisji gotowej wiedzy językowej nie rozgrzeje mózgu ucznia do intelektualnej aktywności, jak dowiadujemy się od neurodydaktyków²³! **Najpierw komunikaty powinny być przyswojone jako całość**, oczywiście z całościową ich interpretacją poprzez tłumaczenie na język funkcjonalnie pierwszy.

Być może jeszcze dobitniej pokazuje to analiza przykładów hiszpańskich w prawej kolumnie powyżej. Nie ulega chyba wątpliwości, że są to prawdziwe, sytuacyjnie realne komunikaty w sensie Woolarda, ale także deDOMO, bo właśnie do domowego użytku są bez wątpienia przeznaczone, co pokazują ich odpowiedniki w języku polskim poniżej.

²³ Np. znakomita książka dr Marzeny Żylińskiej *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wyd. Naukowe UMK 2013.

- [i] O której zaczynasz jutro?
- [ii] O której zaczynasz dzisiaj?
- [iii] O której zaczyna Tania?
- [iv] O której kończysz lekcje?
- [v] O której kończy Jeremi?
- [vi] Kto kończy pierwszy?
- [vii] Ja kończę pierwsza.



Jak widać, dobór komunikatów jest wprawdzie zawężony, ale – jak postulowaliśmy powyżej – owo **zawężenie jest motywowane kontekstowo, a nie strukturalnie**. Tego rodzaju język po prostu naturalnie pojawia się, gdy rodzice negocjują z dziećmi plan dnia, ustalają, kogo odebrać, kto ma wziąć klucz do domu etc. Mimo iż hiszpański i polski to języki o wiele bardziej fleksyjne niż język angielski, zasada „od komunikatu do uogólnienia” jest równie przydatna. Na podstawie gotowych komunikatów uczący się danego języka ma wyodrębnić zarówno bardzo przydatne zwroty (np. *¿A qué hora/ O której ...?*), jak i zauważyć ważne regularności w odmianie czasowników (np. *empiezas – empieza – empiezo / kończysz – kończy – kończę*, itp.).

Na podstawie tych kilkunastu przykładów widać doskonale, mam nadzieję, jak sensowne jest opanowanie pewnej liczby takich właśnie komunikatów w całości, jako punktu wyjścia do późniejszej refleksji gramatycznej i, w dalszej kolejności, podejmowania prób wykorzystania zauważonych ram konstrukcyjnych do tworzenia własnych komunikatów w języku nauczonym. Oczywiście trzeba najpierw wiedzieć, co one znaczą, stąd kluczowa rola tłumaczenia na język dominujący. Bo „opanować” znaczy: naprawdę komunikacyjnie wykorzystać, w autentycznej interakcji. Okazją do niej może być, na przykład, domowa

zabawa w funkcjonalną dwujęzyczność, w której, jak Czytelnik zapewne pamięta, komunikatom w języku nauczonym nadajemy status „superkodu”.

Prawdziwe „udomowienie” wymaga oczywiście wielokrotnego powtórzenia, aż te komunikaty pozostaną w głowie, ustach i uszach. Dopiero potem uczący się może próbować „rozpakować” je, zauważając stopniowo (dokładnie tak, jak postuluje Ellis), że na przykład między *O której* a rzeczownikiem jest miejsce na czasownik. A także, że *zaczynasz* i *kończysz* są zakończone na */-sz/*, w odróżnieniu od *zaczyna* i *kończy*.

Potrzeba matką ... refleksji gramatycznej

A czy nie lepiej zacząć tradycyjnie, od typu koniugacji czasowników ‘zacząć’ i ‘skończyć’, wprowadzić ich odmianę przez osoby i liczby i w ten sposób pokazać uczącemu się uporządkowane dane językowe, z których będzie mógł zacząć budować swoje wypowiedzi? Odpowiadam kategorycznie: nie lepiej! Jeśli wierzyć współczesnej neurodydaktyce, jest to działanie wręcz utrudniające mózgowi uczenie się. Bo o to *uporządkowanie* danych językowych **mózg musi sobie zadbać sam**, abstrahując je z uprzednio przyswojonych komunikatów. Inaczej żadnego abstrakcyjnego uogólnienia i tak nic sobie nie przyswoi, czyli o prawdziwym, głębokim uczeniu się nie może być mowy, mówi dr Żylińska w cytowanej już pracy.

Ta neuropedagogiczna argumentacja stanowi niezależne uzasadnienie tzw. „funkcjonalnej analizy minimum”, sformułowanej przez Allison Wray (2008)²⁴, na którą powołuje się Woolard (2013: Kindle loc 1067). Wray twierdzi, że tak naprawdę w procesie uczenia się języka obcego nie ma uzasadnienia dla natychmiastowego rozkładania komunikatu na części składowe, o ile rozumiemy jego sens jako całość. Czas na analizę przychodzi wtedy, gdy chcemy na bazie tego komunikatu stworzyć podobny, np. zmieniając przedmiot prośby, osobę adresata, itp. Bardzo przypomina to, zdaniem Woolarda, sposób uczenia się języka ojczystego przez dzieci, sterowany ściśle ich potrzebami komunikacyjnymi. Bardzo akcentujemy to w podejściu deDOMO: małe dziecko abstrahuje swój pierwszy język nie z gotowych, podanych na tacy reguł

²⁴ Alison Wray (2008) *Formulaic Language: Pushing the Boundaries*, OUP.

językowych, bo na tym wczesnym etapie życia nie ma żadnego „języka zero”, w którym mogłoby je sformułować. Językowym „bobo frujem” dla dziecka są całości komunikacyjne, w dużej części niewerbalne, rodzicielski język gestów i uśmiechów, którym towarzyszy ciąg dźwięków pierwszego języka. I dziecko te całości imituje, zanim zacznie je przetwarzać.

Podsumowując, intuicyjność i przydatność tak rozumianego podejścia „komunikatowego” wydaje się bezsprzeczna. W świetle cytowanych powyżej publikacji, w tym zwłaszcza ESOKJ, wypada też stwierdzić, że wszelkie teoretyczne podstawy dla funkcjonalnej reorientacji istnieją już od dawna. Swoistość interakcji językowej, wydzielonej jako odrębna umiejętność w ESOKJ, każe zrewidować stereotypowe myślenie o celach kształcenia i kryteriach sukcesu, zastanowić się, czy pojęcie normy językowej (w tym m.in. pożądanego akcentu) stosuje się w niezmiennym kształcie do wszystkich sprawności językowych.

By powyższe założenia metodyczne móc zastosować w praktyce, należy przedstawić opis typowego języka komunikacji domowej. Tym właśnie zajmę się w kolejnym rozdziale *Przewodnika*.



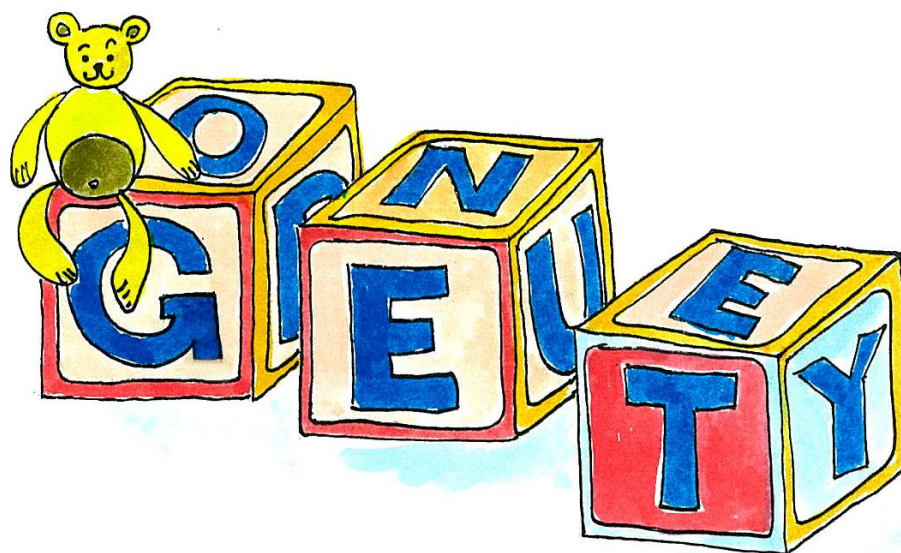
Rozdział 4: *deDOMowa, czyli język komunikacji domowej*

W rozdziałach poprzednich przedstawiłem powody, dla których naprawdę warto systematycznie, powoli i konsekwentnie redukować u dziecka „obcość” języka nauczanego z udziałem rodziców (przy założeniu, że co najmniej jeden z nich jest rodzimym użytkownikiem tego języka). Do tego celu można wykorzystać typowe sytuacje komunikacyjne, jakich dostarczają codzienne, domowe interakcje rodziców i ich dzieci. W tych właśnie sytuacjach można tworzyć zręby pożądanych nawyków czy wręcz odruchów językowych w języku nauczanim, stanowiących fundament umiejętności interakcyjnych. Istotą mechanizmu motywacyjnego, niezbędnego w tym procesie, jest nadanie językowi nauczaniem statusu „superkodu” (por. zasada „mówisz [w języku niedominującym] i masz [to, na czym ci zależy]”). Redukcja obcości funkcjonalnej języka nauczanego dokonuje się z jednej strony dzięki naturalnemu „recyklingowi” struktur językowych i słownictwa, wynikających z powtarzalności kontekstów sytuacyjnych, a z drugiej strony dzięki rodzicielskiemu instynktowi wspierania wszelkich prób użycia języka nauczanego (tu: polskiego) przez ich dziecko, niezależnie od stopnia ich poprawności (por. pojęcie „kompetencji częściowej” w ESOKJ). Sam język komunikacji domowej jest w dużym stopniu zrutyinizowany; składa się z relatywnie małej liczby jednostek („komunikatów”), którymi rodzice i dzieci operują z pewnymi modyfikacjami w zasadzie stale.

Jakie konkretnie są te domowe „całostki komunikacyjne”? Pora je przedstawić – i temu właśnie służy niniejszy rozdział. Jak zaraz zobaczymy, **język domu nosi wszelkie cechy odmiany języka do celów specjalnych**, takich jak język biznesowy, prawniczy czy medyczny. Podobnie jak te ostatnie, ma dużą część wspólną (zarówno strukturalnie, jak i leksykalnie) z językiem ogólnym. Ma jednak także pewne cechy „branżowe”: niektóre struktury mają dużo większą częstotliwość występowania, niektóre leksemy występują w zasadzie wyłącznie właśnie w języku domu.

Podobnie z rolami komunikacyjnymi: w języku domu są wyraźnie określone, podobnie jak np. w języku negocjacji biznesowych – mamy jasny podział na rolę (i towarzyszące jej wykładniki językowe) opiekuna i rolę podopiecznego. Ma to oczywiście odzwierciedlenie w języku – jak Czytelnicy przekonają się na kolejnych stronach rozdziału, ten podział jest doskonale widoczny zwłaszcza na poziomie gramatycznym. Rodzicom przypadają inne struktury językowe niż dzieciom, co pokażę przy każdej prezentowanej „okazji”.

Podsumowując, można by zaryzykować twierdzenie, że jednostki języka domu to takie **szczególne klocki językowe**, z których da się ułożyć bardzo określony rodzaj komunikacyjnej układanki.



Warte podkreślenia jest to, o czym już pisałem powyżej: **dobór jednostek tej odmiany języka nie jest podyktowany strukturalnie, lecz funkcjonalnie**. Odzwierciedla rytm typowego dnia i naturalnie dzieli się na bloki, odpowiadające kolejnym domowym sytuacjom, w tym:

- 🌀 Pobudka
- 🌀 W łazience/ poranna toaleta
- 🌀 Ubieramy się
- 🌀 Przy śniadaniu
- 🌀 Przed wyjściem z domu do przedszkola/ szkoły
- 🌀 Po powrocie do domu/ jak minął dzień
- 🌀 Popołudnie w domu
- 🌀 Podwieczorek
- 🌀 Odrabiamy lekcje
- 🌀 Wspólne sprzątanie
- 🌀 Wspólne gotowanie
- 🌀 Przed ekranem / multimedia w domu
- 🌀 Przy kolacji
- 🌀 Przed wyjściem na imprezę
- 🌀 Dobranoc, pchły na noc

Nie muszę dodawać, że powyższa lista nie powinna być traktowana jako kompletna. Chodzi raczej o uświadomienie zarówno nauczycielom, jak i rodzicom, że tych typowych sytuacji jest naprawdę dużo, co stanowi naturalne **okazje** do ciągłego powtarzania wybranych struktur i słownictwa. Poniżej szczegółowo zaprezentuję kilka z tych „okazji”, tak aby można je było następnie udostępnić rodzicom jako materiał porządkujący, na przysłowiowy „dobry początek” ich przygody z udomawianiem języka polskiego z dzieckiem. Oczywiście ramy objętościowe tego *Przewodnika* nie pozwalają na wyczerpującą prezentację wszystkich „okazji” i towarzyszących im typowych komunikatów, mam jednak nadzieję, że dzięki przykładom poniżej stanie się jasna sama **zasada doboru** jednostek języka domu.

Warto też od razu zaznaczyć, że prezentowane poniżej struktury i słownictwo należy traktować jako **rodzaj komunikacyjnego, funkcjonalnego menu**, z którego każda mama czy tata powinni wybrać pewien podzbiór, odpowiadający potrzebom *ich dziecka*.

Te potrzeby będą, przynajmniej w części, odmienne u dzieci w różnym wieku, uwzględniać ich indywidualne preferencje jedzeniowe, kolorystyczne, ich zainteresowania, ulubione formy spędzania czasu wolnego, stopień niezależności, zasady wychowawcze, obowiązujące w danej rodzinie, itd. itp. To właśnie istota „deDOMowy”: mówiąc najprościej, jest to wynik funkcjonalnego przełożenia na język nauczany **tego i tylko tego, co uczące się dziecko dotychczas mówiło wyłącznie w języku dominującym**.

Na kolejnych stronach przedstawiam dziewięć wybranych domowych „okazji”. Przyjąłem przy tym założenie, że mamy do czynienia z młodszym nastolatkiem, umownie 10–14 lat. To pozwala zaprezentować dość szerokie spectrum sytuacji domowych wraz z odpowiadającymi im wykładnikami językowymi. Objętość tego *Przewodnika* uniemożliwia pokazanie analogicznego doboru fraz i słownictwa także dla dzieci młodszych, mam jednak nadzieję, że zaprezentowany poniżej materiał jest na tyle bogaty i różnorodny, że da Czytelnikom jasny obraz tego, jak fascynująca jest ta odmiana języka!

Dla każdej z tych „okazji” podaję:

- **najważniejsze struktury i formy gramatyczne**, które naturalnie można „udomowiać” przy danej „okazji”, z podziałem na język rodziców i język dziecka;
- **przykładowe wypowiedzi**, ilustrujące w/w kluczowe struktury gramatyczne;
- **inne, przydatne zwroty** do danej „okazji”;
- **kluczowe słownictwo**, z podziałem na podkategorie tematyczne, odpowiadające danej „okazji”;
- **przykładowe, domowe minidialogi**, ilustrujące materiał językowy zaprezentowany przy danej „okazji”.

Prezentując kluczowe struktury w konkretnych wyrażeniach, kilkoma kolorami oznaczam poszczególne językowe „klocki”, na przykład:

Mam ochotę na kawę.

Czy masz ochotę na świeży sok?

Jest jeszcze dżem?

Jak widać, żółte „klocki” to niezbędne składniowo elementy w każdej wypowiedzi. Należy podkreślić, że świadomie nie zaznaczam w ten sposób znanych z klasycznych analiz strukturalnych fraz gramatycznych (faza nominalna, fraza werbalna, fraza przyimkowa, itp.), lecz zwracam uwagę na fragment ciągu składniowego o oczywistej wartości „komunikatywnej” (por. rozdział poprzedni tego *Przewodnika*). Oczywiście takie bazowe komunikaty można wzbogacać, dodając kolejne „klocki”, np. słowa pytające, przysłówki i inne wyrazy o stosunkowo dużej częstotliwości – wyrazy o relatywnie dużej przydatności komunikacyjnej, czyli w nieformalnej, domowej taksonomii – „duże klocki”. Jeśli występują w danej wypowiedzi, koduję je kolejnymi kolorami. Niepodkreślone w ten sposób pozostają jedynie zmienne leksykalne, czyli po prostu słówka do danej „okazji”. Ich listę podaję za każdym razem w części „Słownictwo”.

Nie trzeba dodawać, że takie kodowanie w żadnym razie nie pretenduje do naukowej precyzji! Pokazuję jedynie, w jaki sposób można stopniowo budować takie domowe „komunikacyjne układanki”, zaczynając od naprawdę nieskomplikowanych, co ma kapitalne znaczenie w przypadku młodszych dzieci. Zupełnie tak, jak w przypadku prawdziwych klocków, dziecko zaczyna domową zabawę z językiem niedominującym (tu: polskim) od językowych klocków „Duplo” w rodzaju: „Jeszcze raz!”, „Chcę soku!”, czy „Mogę żelki?”. Dopiero potem próbuje się w językowych „Lego Star Wars” czy „Bioniklach”, np.: „Nie chce mi się dziś wychodzić na dwór” czy „Czy mógłbyś mi pomóc skonfigurować pocztę w Outlooku?”. Przy czym nie tyle chodzi o gramatyczne wyrafinowanie, ile raczej o **długość wypowiedzi**, co nie jest chyba żadnym zaskoczeniem – małe dziecko po prostu nie wypowiada się kilkunastowyrazowymi zdaniami.

Wracając raz jeszcze do zawartości komunikacyjnych „klocków”, warto może dodać, że w miarę dorastania dziecko „udomawia” sobie coraz więcej struktur językowych, jego wypowiedzi stają się coraz dłuższe, ale niekoniecznie gramatycznie bardziej złożone. Raczej zmieniać będzie się słownictwo, przynajmniej w tej części, która najbardziej dobitnie odzwierciedla fakt, że **dziecko rośnie**, więc **zmieniają się jego potrzeby** życiowe, a zatem także językowe.



Okazja 1 – Przy śniadaniu

Struktury i formy gramatyczne ćwiczone przy tej okazji:

Rodzice	Dziecko
<ul style="list-style-type: none"> • Masz ochotę na ...? • (Czy) możesz... ? • (Czy) chcesz...? • (Czy) chciałbyś/ chciałybyś...? • Formy rozkazujące czasowników: <i>podaj, zdecyduj, pomóż, wstaw, pozmywaj, posprzątaj, itd.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Mam ochotę na... • Nie mam ochoty na... • Poproszę... • Chciałbym/ chciałybym... • (Czy) mam/ mamy jeszcze ...? • Czy jest (jeszcze) ...? • Czy są (jeszcze) ...?

Przykłady:

Mam ochotę na kawę/ herbatę/ świeży sok pomarańczowy/ gorącą czekoladę/ płatki/ jajecznicę/ jajka gotowane/ naleśniki

Czy masz ochotę na jajka na twardo/ świeży sok/ kakao/ naleśniki z malinami?

Nie mam ochoty na płatki/ śniadanie / sok / jajka / kanapki/ duże śniadanie/ parówki/ kawę.

Chciałbym/ chciałybym się napić soku/ kakao/ gorącej czekolady/ mocnej kawy.

Chciałbym/ chciałybym płatków / dżemu / jogurtu/ owsianki.

Czy jest jeszcze dżem/ jogurt / mleko / szynka?

Czy są jeszcze kiełbaski/ płatki / ogórki / jajka / salami / świeży chleb?

Tak, jest jeszcze jogurt / mleko / ser żółty.

Tak, jest jeszcze trochę jogurtu / mleka / sera żółtego.

Nie, nie ma już jogurtu/ parówek / szynki / miodu.

Czy możesz podać mi sok / sól/ masło / ser/ nóż / łyżkę?

Nie ma już masła/ mleka/ sera / szynki/ kawy/ herbaty / dżemu/ soku/ jogurtu.

Inne przydatne wyrażenia i zwroty – Przy śniadaniu

Co dzisiaj jemy?

Co dzisiaj zjesz?

Co dzisiaj jest na śniadanie?

Czego się napijesz?

Mam ochotę na coś lekkiego.

Tak, jest jeszcze.

Tak, jeszcze są.

Słownictwo – Przy śniadaniu

<u>jedzenie</u>	<u>przybory kuchenne</u>	<u>czynności</u>
chleb	kubek	chcieć
chleb chrupki	szklanka	jeść
szynka	filiżanka	pić
parówka	talerz	lubić
kiełbaska	miska	podać
jogurt	łyżka	odnieść
dżem	łyżeczka	posprzątać ze stołu
miód	nóż	posprzątać w kuchni
naleśnik	widelec	włożyć do zmywarki
omlet		wyjąć ze zmywarki
ogórek	<u>wyposażenie</u>	
pomidor	lodówka	
bułka	stół	
kawa	krzesło	
herbata	zlew	
kakao	zmywarka	
sok		
sok jabłkowy		
sok pomarańczowy		

Przykładowe minirozmowy – Przy śniadaniu

1

D: - Co dzisiaj jemy?

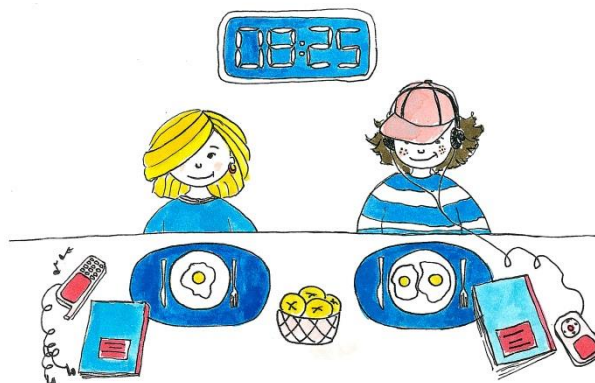
R: - Na co masz ochotę?

D: - Na coś lekkiego.

R: - To może płatki?

D: - Jest jeszcze jogurt do płatków?

R: - Jest jeszcze trochę w lodówce.



2

D: - Nie mogę tego zjeść. Jestem na diecie.

R: - Ups! Zapomniałam. To co zjesz?

D: - Wezmę sobie chrupkiego chleba, dobrze?

R: - Oczywiście, kochanie, weź. Jest w szafce.

3

D: - Możesz podać mi sok?

R: - Który? Pomarańczowy czy jabłkowy?

D: - Poproszę pomarańczowy.

R: - Proszę, kochanie.

D: - Dzięki.

4

D: - Przygotuję dzisiaj śniadanie. Na co macie ochotę?

R: - Naprawdę przygotujesz sam śniadanie?

D: - A dlaczego nie? Przecież potrafię.

R: - To może owsiankę z bakaliami.

D: - Dobrze. Tata też zje owsiankę?

R: - Tak, przygotuj trzy porcje. Ja zrobię koktajl owocowy.

D: - Super!

Okazja 2 – Przed wyjściem

Struktury i formy gramatyczne ćwiczone przy tej okazji:

Rodzice	Dziecko
<ul style="list-style-type: none"> • (Czy) możesz ...? • (Czy) możemy...? • Wziąłeś/wzięłaś ... ? • formy czasowników w czasie przyszłym dokonanym: <i>spóźnić się, zapomnieć, zdążyć, nie zdążyć, itd.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • (Czy) możesz mi ...? • Gdzie jest...? • Gdzie są...? • Nie mogę znaleźć...

Przykłady:

(Czy) możesz mi pomóc znaleźć buty na wf / dać trochę pieniędzy?

(Czy) możesz się pospieszyć?

(Czy) możesz mnie zawieźć do szkoły?

(Czy) możemy już iść / się pospieszyć ?

Gdzie jest mój telefon/ szalik / zeszyt do biologii?

Gdzie są moje buty/ słuchawki?

Nie mogę znaleźć mojej ciepłej kurtki / teczki.

Nie mogę znaleźć swojej legitymacji/ kurtki.

Nie mogę znaleźć moich książek do angielskiego/ tenisówek.

Wziąłeś/wzięłaś telefon/ zeszyt do polskiego/ buty na zmianę?

Zapomniałem/ zapomniałam telefonu / kanapki/ stroju na wf.

Zapomniałem/zapomniałam wziąć drugiego śniadania/ komórki.

Zapomniałem/ zapomniałam, że muszę być wcześniej/ nie mam pierwszej lekcji.

Przydatne wyrażenia i zwroty – Przed wyjściem

(Czy) możemy nie kłócić się teraz?

Jesteś gotowy/gotowa?

Wzięłeś/wzięłaś wszystko?

Możemy już iść?

Jak długo będę czekał/czekała?

Spóźnisz się.

Nie zdążysz.

Idź już.

Wychodzimy.

Pospiesz się.

Jest już bardzo późno.

Jest jeszcze wcześnie.

Nie mamy czasu.

Mamy jeszcze trochę czasu.

Mamy jeszcze dużo czasu.

Podrzuć mnie do szkoły?

Odbierzesz mnie ze szkoły?

Przyjedziesz po mnie?

Słownictwo – Przed wyjściem

<u>ubrania</u>	<u>określenia ubrań</u>	<u>kolory ubrań</u>
bluza buty czapka kurtka szalik rękawiczki sweter parasol płaszcz	bawełniany dżinsowy skórzany wełniany ciepły lekki zimowy sportowy	biały brązowy czarny czerwony fioletowy granatowy niebieski pomarańczowy różowy srebrny szary zielony złoty żółty
<u>miejsca</u>	<u>czynności</u>	
na podłodze w szafie w pokoju w przedpokoju na biurku na stole na łóżku w szufladzie na wieszaku w łazience	być gotowym czekać spóźnić się wychodzić pomagać podzucić szukać wziąć znaleźć zapomnieć zawieźć zdążyć	

Przykładowe minirozmowy – Przed wyjściem

1.

D: - Widziałaś mój szalik?

R: - Który?

D: - Ten szary.

R: - Sprawdź w szafie.

D: - O, znalazłem.

R: - Dobrze, wychodzimy.

2.

R: - Możemy już iść?

D: - Chwileczkę, tato.

R: - Spóźnisz się.

D: - Nie, nie spóźnię się. Nie martw się.

3.

D: - Możesz mi dać kilka złotych?

R: - Ile?

D: - Trochę, na coś do jedzenia w szkole.

R: - Dziesięć złotych wystarczy?

D: - Tak, dzięki.

4

R: - Masz wszystko?

D: - Tak.... Nie, zapomniałem telefonu. Muszę wrócić.

R: - To szybko. Mamy naprawdę mało czasu.

D: - Spoko, zdążymy...

R: - Zawsze to samo...

5

R: - Wychodzisz już?

D: - Tak, dzisiaj mam na 7.15. Piszemy zaległy sprawdzian z historii.

R: - O której wracasz ze szkoły?

D: - Lekcje kończę o 15.30. Pewnie będę ok. 16.

R: - Ok., miłego dnia.

D: - Miłego dnia.



Okazja 3 – Wspólne sprzątanie

Struktury i formy gramatyczne ćwiczone przy tej okazji:

Rodzice	Dziecko
<ul style="list-style-type: none"> • (Czy) możesz...? • Formy czasownika w czasie przeszłym i przyszłym dokonanym: <p>wyrzucić, posprzątać, wynieść, odkurzyć, pozmywać, poprasować, uprać, zetrzeć, pościelić, itd.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • (Czy) mogę...? • (Czy) chcesz, żebym...? • Gdzie jest...? • Gdzie są...? • (Czy) mam...?

Przykłady:

Czy możesz mi pomóc posprzątać łazienkę/ rozładować zmywarkę / rozwiesić ubrania?

Czy mogę zrobić to później / poprasować jutro ?

Czy mogę najpierw dokończyć grę / skończyć oglądać film?

Czy mam zetrzeć kurze/ odkurzyć całe mieszkanie/ umyć podłogę / poskładać ubrania/ poprasować/ pozmywać / umyć okna ?

Czy chcesz, żebym podlał kwiatki/ posprzątała łazienkę / rozwiesiła pranie / wstawiła pralkę?

Gdzie jest żelazko / mop / odkurzaczy/ deska do prasowania?

Gdzie są ścierki do kurzu?

Nie mogę teraz posprzątać pokoju, **bo** jestem zajęta.

Nie mogę teraz poprasować, **bo** odrabiam lekcje.

Możesz wyprowadzić psa/ rozładować zmywarkę / posprzątać swój pokój/ wyrzucić śmieci?

Inne przydatne wyrażenia i zwroty – Wspólne sprzątanie

Możesz mi pomóc?

Dobrze, zaraz to zrobię.

Już zrobiłem/ już zrobiłam.

Zrobione.

Słownictwo – Wspólne sprzątanie

<u>czynności</u>	<u>pomieszczenia</u>	<u>miejsca</u>
odłożyć książki nakarmić rybki podlać kwiaty odkurzyć mieszkanie poskładać ubrania posprzątać pokój powiesić ubrania poprasować zrobić pranie pościelić łóżko wynieść śmieci wyprowadzić psa pozmywać wyrzucić	jadalnia kuchnia salon łazienka toaleta sypialnia przedpokój <u>meble i wyposażenie</u> dywan fotel kanapa komoda krzesło stół lampa łóżko szafa regał półka szafka	w pokoju w łazience w salonie w kuchni w sypialni w szafce w szufladzie na stole na kanapie na podłodze na regale na półce na blacie na wieszaku obok stołu obok krzesła obok fotela obok telewizora
<u>przedmioty</u> gąbka kosz na śmieci mop odkurzacz ścierka do kurzu zmiotka szufelka żelazko płyn do mycia podłogi	<u>cechy pomieszczeń</u> czysty brudny uporządkowany zakurzony zagracony	przed drzwiami przed szafą przed domem za łóżkiem za fotelem za firanką za kanapą za szafą

Przykładowe minirozmowy – Wspólne sprzątanie

1.

R: - Musimy tu trochę posprzątać.

D: - Mogę najpierw skończyć grać?

R: - Ile to potrwa?

D: - Piętnaście minut.

R: - W porządku.

2

R: - Masz okropny bałagan w pokoju.

D: - Naprawdę?... zaraz to trochę posprzątam.

R: - Nie, musisz zrobić porządne sprzątanie.

D: - Przecież sprzątałem niedawno.

R: - Niedawno? To było chyba dwa tygodnie temu.

D: - Właśnie mówię, niedawno.

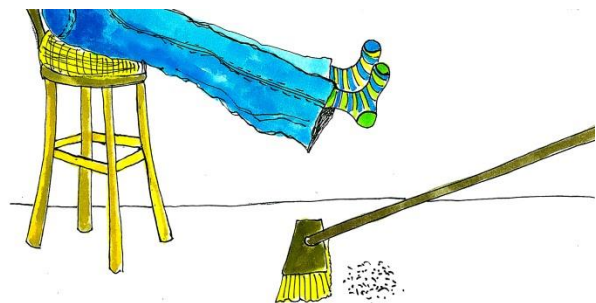
3

D: - Chcesz, żebym umyła podłogę?

R: - Tak, poproszę.

D: - A gdzie jest mop?

R: - W łazience.



4

R: - Możesz mi pomóc w kuchni?

D: - Ale ja teraz odrabiam pracę domową.

R: - Możesz przyjść do kuchni, jak skończysz?

D: - Dobra.

Okazja 4 – Popołudnie w domu

Struktury i formy gramatyczne ćwiczone przy tej okazji:

Rodzice	Dziecko
<ul style="list-style-type: none"> • Co chciałbyś/ chciałybyś ...? • (Czy) masz ...? • Kiedy ...? • Co..? 	<ul style="list-style-type: none"> • (Czy) mogę ...? • (Czy) mógłbym/ mogłabym...? • (Czy) możemy ...? • Chciałbym/ chciałabym... • Nie chcę... • Nie chce mi się...

Przykłady:

Mogę trochę **pograć** na komputerze/ na konsoli/ na komórce ?

Mogę pooglądać telewizję zanim zjemy/ wyjść na godzinę/ pójść dzisiaj do kina?

Możemy **pójść** na zakupy/ do kina/ na plac zabaw/ do centrum handlowego ?

Czy **mógłbym/ mogłabym** **dzisiaj** pójść na dyskotekę/ zaprosić Tomka do siebie?

Czy **mógłbym/ mogłabym** **dzisiaj** **nie** iść na francuski/ nie odrabiać lekcji?

Chciałbym/ chciałabym pojeździć na rowerze po obiedzie/ obejrzeć film wieczorem/ wyjść ze znajomymi / odpocząć po szkole / pójść na spacer.

Chciałbym pójść do Stasia, **jak** odrobię lekcje.

Nie chcę spotykać się z Tomkiem / się bawić.

Nie chcę **dzisiaj** **iść** na karate/ na siłownię/ na zajęcia taneczne.

Nie chce mi się dzisiaj wychodzić na dwór/ odrabiać lekcji/ grać na komputerze.

Czy masz jakieś plany na popołudnie/ coś do zrobienia / coś zadane?

Co chcesz dziś robić/ dziś robimy/ będziemy robić?

Co jest na obiad/ podwieczorek?

Kiedy spotykasz się z Tomkiem/ wrócisz/ skończysz odrabiać lekcje/ będziesz w domu/ wracasz z pracy?

O której wychodzisz na spotkanie/ będzie obiad/ zaczyna się mecz/ zaczyna się koncert?

O której zaczyna się film, **który** chciałbyś/chciałabyś obejrzeć?

Inne przydatne wyrażenia i zwroty – Popołudnie w domu

Co chciałbyś dziś robić?

O której będzie obiad?

Po południu planuję odwiedzić babcię.

Po obiedzie będę uczył się/
uczyła się do testu.

Po szkole chcę iść do koleżanki.

Po zajęciach chciałabym/
chciałbym pójść na zakupy.

Jestem zmęczony/zmęczona.



Słownictwo – Popołudnie w domu

co?	kiedy?	gdzie/ dokąd?
komputer	o czwartej	na spacer
konsola	o ósmej	na zakupy
telewizja	o piątej	do Tomka
film	dzisiaj	do Kasi
koncert	po południu	do babci
spotkanie	wieczorem	na trening
program muzyczny	po lekcjach	na francuski
serial	po zajęciach	na niemiecki
kreskówka	po szkole	na basen
	po obiedzie	
	później	co robić?
	za godzinę	pojeździć na rowerze/
	za chwilę	rolkach/ hulajnodze/na
	za kilka minut	desce
	zanim zjem obiad	wyść ze znajomymi
	zanim odrobię lekcje	wyść na plac zabaw
		wyść na rower
		wyść z psem
		wyprowadzić psa
	jak długo?	
	przez chwilę	
	przez dwie godziny	
	przez godzinę	
	przez kilka minut	

Przykładowe minirozmowy – Popołudnie w domu

1

D: - Mogę obejrzeć serial przed obiadem?

R: - Dobrze, obiad będzie za pół godziny.

D: - Super!

2

D: - Mógłbym po obiedzie spotkać się z Igorem?

R: - Gdzie chcecie się spotkać?

D: - W kawiarni, a potem pójdziemy do kina.

R: - Dobrze, a o której wrócisz?

D: - Najpóźniej o 8.

3

D: - Mamo, nie chce mi się dzisiaj iść na francuski.

R: - Dlaczego?

D: - Miałam ciężki dzień w szkole, jestem strasznie zmęczona i mam dużo nauki na jutro.

R: - Dobrze, zostań w takim razie w domu. A pomożesz mi posprzątać kuchnię po obiedzie?

D: - Jasne.

4

R: - Masz jakieś plany na popołudnie?

D: - Tak, najpierw muszę zrobić zadania z matmy, a potem mam przecież trening.

R: - A tak, zapomniałem.

D: - A dlaczego pytasz?

R: - Chciałbym, żebyś pojechał pomóc babci podłączyć komputer.

D: - Dobrze, ale dzisiaj nie zdążę. Pojadę jutro.

R: - Ok.

5

D: - Kiedy będzie kolacja?

R: - Za godzinę.

D: - A mogę teraz wyjść na chwilę?

R: - Tak, ale wróć na kolację.

D: - Pewnie.



Okazja 5 – Wspólne gotowanie

Struktury i formy gramatyczne ćwiczane przy tej okazji:

Rodzice	Dziecko
<ul style="list-style-type: none"> • (Czy) możesz ...? • Czasowniki w trybie rozkazującym : <ul style="list-style-type: none"> - przygotuj - wyjmij - wstaw - umyj - podsmaż - pokrój - dodaj - pomieszaj - wsyp - wlej • za dużo + dopełniacz • za mało + dopełniacz 	<ul style="list-style-type: none"> • (Czy) mogę? • (Czy) możesz mi ...? • (Czy) mam ...? • (Czy) możemy ...? • (Czy) chcesz, żebym...? • Co robimy na ...? • Gdzie jest ...? • Gdzie są ...? • Zabrakło ...

Przykłady:

Mogę spróbować/ dodać więcej mąki/ upiec ciastka?

Możesz zrobić zakupy na obiad / wyjąć pomidory z lodówki/ pokroić cebulę?

Możesz mi podać sól / włączyć piekarnik/ wyjąć patelnię?

Czy możemy dzisiaj na obiad zrobić pizzę/ kolację przygotować wspólnie?

Mam dodać przyprawy / posolić wodę / pokroić cebulę / posiekać czosnek ?

Gdzie jest patelnia / największy garnek/ mąka?

Gdzie są papryczki chili/ przyprawy?

Gdzie leży obieraczka do warzyw/ patelnia?

Gdzie leżą przyprawy/ małe miseczki?

Zabrakło mąki/ mleka/ oliwy/ soli/ cukru/ miodu.

Czy chcesz, żebym poszła/poszedł do sklepu/ obrał/obrała ziemniaki / upiekł/ upiekła ciastka / zrobił/zrobiła pizzę?

Ile chili/soli **dodać do** mięsa/ zapiekanki?

Ile mąki wsypać do miski/ makaronu wrzucić ?

Dodaj dwie szklanki mleka/ dwie łyżeczki cukru/ szczyptę soli.

Dodaj jeszcze trochę mąki/ pieprzu/ cukru.

Dodaj jeszcze jedno jajko/ **jedną** pietruszkę / **jeden** kawałek.

Chyba wsypałem/wsypałam **za dużo** pieprzu.

W tej zapiekance jest **za dużo** sera.

Chyba dodałam **za mało** cukru.

Mamy **za mało** jajek.

Inne przydatne wyrażenia i zwroty – Wspólne gotowanie

Obieraczka jest w szufladzie.

Garnki stoją w szafce obok zlewu.

Mąka jest w szufladzie z innymi produktami spożywczymi.

Przyprawy leżą w górnej szufladzie.

Pomidory są w lodówce.

To jest za słone.

Ciasto jest za słodkie.

Curry jest za ostre.

Woda jest za gorąca.

Mięso jest za tłuste.

Słownictwo – Wspólne gotowanie

<p><u>mięso</u></p> <p>mięso mielone</p> <p>kurczak</p> <p>indyk</p> <p>wieprzowina</p> <p>schab</p> <p>wołowina</p> <p>jagnięcina</p> <p>ryba</p> <p><u>potrawy</u></p> <p>pieczeń</p> <p>kotlet</p> <p>pulpet</p> <p>potrawka</p> <p>sałatka</p> <p>surówka</p> <p><u>warzywa</u></p> <p>cebula</p> <p>ziemniaki</p> <p>pomidory</p> <p>ogórki</p> <p>papryka</p> <p>bakłażan</p> <p>cukinia</p> <p>marchewka</p> <p>seler</p> <p>kapusta</p> <p>sałata</p> <p>brokuły</p>	<p><u>przyprawy, dodatki</u></p> <p>sól</p> <p>pieprz</p> <p>pietruszka</p> <p>czosnek</p> <p>chili</p> <p>curry</p> <p>imbir</p> <p>makaron</p> <p>ryż</p> <p>kasza</p> <p>mąka</p> <p>drożdże</p> <p>jajka</p> <p>śmietana</p>	<p><u>przybory kuchenne</u></p> <p>łyżka</p> <p>łyżeczka</p> <p>nóż</p> <p>widelec</p> <p>deska do krojenia</p> <p>miska</p> <p>miseczka</p> <p>mikser</p> <p>garnek</p> <p>patelnia</p> <p>talerz</p> <p>talerzyk</p> <p><u>wyposażenie</u></p> <p>czajnik</p> <p>piekarnik</p> <p>palnik</p> <p>mikrofalówka</p> <p>szafka</p> <p>szuflada</p> <p>lodówka</p> <p>zmywarka</p> <p>zlew</p>
---	---	---

przymiotniki opisujące jedzenie	posiłki	czynności
bez smaku	śniadanie	nakryć do stołu
mdły	drugie śniadanie	
niedojrzały	obiad	obrać ziemniaki/ marchewkę/pietruszkę
pyszny	podwieczorek	
słodki	kolacja	pokroić warzywa/mięso/ cebulę
słony	pierwsze danie	
ostry	drugie danie	posiekać czosnek
zepsuty	przystawka	
	deser	dodać przyprawy/ śmietanę/ cukier/ jajka
		wsypać mąkę/ ser/sól/ cukier
		wlać wodę do garnka/ oliwę na patelnię/ mleko do rondla
		mieszać
		usmażyć mięso/ warzywa/ jajka
		ugotować zupę/ jajka/ makron/ ryż
		upiec mięso/ ciasto/ rybę

Przykładowe minirozmowy – Wspólne gotowanie

1

D: - Czy możemy zrobić pizzę na kolację?

R: - Pewnie, jaką?

D: - Mam ochotę na pepperoni.

R: - Ok., ale nie mamy już ostrego salami i świeżych drożdży.

D: - Mam pójść do sklepu?

R: - Tak i kupisz przy okazji mleko i chleb.

D: - Ok.

R: - A pomożesz mi?

D: - Pewnie.

2

D: - Mogę spróbować?

R: - Pewnie, tylko uważaj, bo gorące.

D: - Chyba jest za mało soli.

R: - Naprawdę? To dodaj jeszcze trochę.

D: - Nie wiem ile.

R: - Myślę, że pół łyżeczki wystarczy.

3

R: - Może zrobimy dzisiaj chińszczyznę na kolację?

D: - Tak! Dawno nie było. Może tego kurczaka z orzeszkami?

R: - Dobrze, a pomożesz mi?

D: - Nie wiem, czy potrafię, ale mogę być pomocnikiem kucharza.

R: - Super, to najpierw musisz pójść do sklepu po ryż, bo się skończył.

D: - Ok., jaki kupić?

R: - Najlepiej jaśminowy.

4

D: - Mam pokroić kurczaka i cebulę?

R: - Tak, a potem wrzucić to na patelnię i pomieszać.

....

D: - A teraz, co mam zrobić?

R: - Dodaj pokrojone warzywa i podsmaż wszystko razem ok. 5 min.

D: - A na koniec dodać sos?

R: - Tak i za chwilę kolacja gotowa!

D: - Zaczyna wyglądać smacznie.

5

D: - Tato, gdzie jest ta duża patelnia?

R: - Nie wiem, poszukaj w dużej szufladzie.

D: - O, jest! Ale chyba jajka się skończyły.

R: - Sprawdź w lodówce.

D: - Sprawdziłem, nie ma.

R: - No to musisz iść do sklepu, bo inaczej z omletu nici.



Okazja 6 – Jak było w szkole?

Struktury i formy gramatyczne ćwiczone przy tej okazji:

Rodzice	Dziecko
<ul style="list-style-type: none"> • Jak (ci)...? • Jak było w/ na ...? • Co było w/ na ...? • Co dostałeś ...? 	<ul style="list-style-type: none"> • Miałem ... • Dostałem ... • Było ... • Nie było ... • Muszę ... <ul style="list-style-type: none"> • czasowniki w czasie przeszłym dokonanym i niedokonanym

Przykłady:

Jak ci minął dzień/ poszedł sprawdzian z historii?

Jak było w szkole/ na angielskim?

Jak poszła klasówka z matematyki/ kartkówka z chemii / **poszedł** test z hiszpańskiego?

Co dostałeś/ dostałaś z matematyki / kartkówki?

Dostałem/ dostałam piątkę / z angielskiego/ tróję z fizyki/ czwórkę z klasówki / szóstkę za esej z angielskiego.

Miałem/ miałam kartkówkę z historii/ próbny egzamin z francuskiego/ ciężki dzień / fajny dzień/ super lekcję z biologii.

Była fajna geografia/ awantura na biologii.

Nie było pani od chemii / dziś matmy.

Muszę odrobić lekcje / zrobić projekt z informatyki / przygotować się do testu z geografii/
nauczyć się wiersza na pamięć/ przeczytać lekturę na czwartek/ poprawić ocenę z fizyki.

Mam do zrobienia na jutro bardzo dużo zadań z chemii /dużo nauki.

Inne przydatne wyrażenia i zwroty – Jak było w szkole?

Dobrze mi poszedł test z geografii.

Nic ciekawego się dzisiaj nie wydarzyło.

Mieliśmy zastępstwo.

Odrobiłeś lekcje?

Jestem zmęczony/ -a

Słownictwo – Jak było w szkole?

<u>nazwy przedmiotów szkolnych</u>	<u>oceny</u>	<u>dni tygodnia</u>
matematyka	szóstka	poniedziałek
biologia	piątka	wtorek
geografia	czwórka	środa
fizyka	trójka	czwartek
angielski	dwójka	piątek
francuski	jedynka	sobota
hiszpański	... z plusem	niedziela
historia	... z minusem	
informatyka		
plastyka		
wf		

Przykładowe minirozmowy – Jak było w szkole?

1

D: - Mam strasznie dużo lekcji na jutro, a jestem bardzo zmęczony.

R: - A co masz na jutro?

D: - Muszę przygotować się do testu z biologii z trzech działów i jeszcze napisać esej z angielskiego.

R: - Może pomogę ci przy eseju? Zrobię plan.

D: - Mogłabyś?

R: - Jasne, czego nie robi się dla ukochanego dziecka.

D: - Dzięki mammo!

2

R: - Jak było w szkole?

D: - Całkiem fajnie. Odwołali trzy lekcje.

R: - Dlaczego?

D: - Nie wiem dokładnie, nie było nauczycieli.

R: - A co robiliście?

D: - Oglądaliśmy świetny film przyrodniczy o lodowcach. A na trzeciej lekcji graliśmy w nogę.

R: - To rzeczywiście było fajnie.

3

R: - Jak ci poszedł test z chemii?

D: - Chyba dobrze, zrobiłem wszystkie zadania.

R: - No to świetnie, a kiedy wyniki?

D: - Pewnie w piątek.

4

R: - Jak było na treningu?

D: - Dobrze, trener mnie pochwalił. Powiedział, że robię postępy.

R: - To świetnie.

D: - Też jestem zadowolony, ale jestem strasznie zmęczony. A jeszcze są lekcje do zrobienia.

R: - Odpocznij godzinę.

D: - Chyba tak zrobię.

5

D: - Mam egzamin próbny z biologii w przyszłym tygodniu.

Muszę już zacząć powtarzać, bo nie zdążę się przygotować.

R: - Myślisz, że będzie trudny?

D: - Nie wiem, testy próbne były dość trudne.

R: - Myślę, że sobie poradzisz.

D: - Mam nadzieję.

R: - Jestem pewna.



Okazja 7 – Przy kolacji

Struktury i formy gramatyczne ćwiczone przy tej okazji:

Rodzice	Dziecko
<ul style="list-style-type: none"> • (Czy) mogę (prosić o) ...? • (Czy) możesz ...? • Nie ma (już) ... • Nie mamy (już) ... • formy czasowników dokonanych w czasie przyszłym: <i>wzmę, przyniosę, zrobię, podam, przygotuję, itd.</i> • formy czasowników w trybie rozkazującym: <i>podaj, pozmywaj, nakryj, wlej, wsyp, posprzątaj, itd.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • (Czy) mogę (prosić o) ...? • (czy) możesz mi ...? • (Czy) mamy ...? • (Czy) możemy ...? • (Czy) jest ...? • (Czy) są...? • Poproszę... • Chciałbym... • Nie chcę... • Mam ochotę na...

Przykłady:

Czy **mogę prosić o** ser / kanapkę/ płatki/ sok pomarańczowy / kawę/ sól?

Czy **możemy** zrobić na kolację sałatkę warzywną?

Czy **możesz** wyjąć z lodówki kabanosy i masło/ pokroić chleb/ wycisnąć pomarańcze?

Czy **możesz mi** pomóc przy kolacji/ zrobić kanapkę z szynką?

Czy **mamy** świeże bułki/ pomidory i świeżą bazylię?

Czy **mamy jeszcze** parówki/ żółty ser?

Mam nakryć do stołu/ zrobić zakupy (po drodze)/ posprzątać ze stołu?

Nie mamy już jajek/ mleka/ mąki/ tostów/ dżemu/ łososia.

Poproszę kanapkę z łososiem/ szklankę soku.

Poproszę jeszcze trochę białego sera/ sałatki.

Poproszę jeszcze jednego ogórka/ **jedną** kanapkę.

Chciałbym/chciałabym napić się zielonej herbaty / zjeść na kolację pizzę/ zjeść coś na ciepło.

Mam ochotę na **coś** słodkiego/ lekkiego/ ciepłego/ małego.

Mam ochotę na warzywa grillowane/ kiełbaski?

Masz ochotę na dokładkę/ kanapki?

Inne przydatne wyrażenia i zwroty – Przy kolacji

Nakryję do stołu.

Pozmywam po kolacji.

Zrobię jajecznicę dla wszystkich.

Opróżnię zmywarkę.

Pójdę do sklepu po wodę i owoce.

Zaraz przyniosę więcej zapiekanki.

Dzisiaj przygotuję kolację dla wszystkich.

Po drodze zrobię zakupy.

Podaj mi sól.

Posprzątaj talerze.

Włóż masło do lodówki.

Kup mleko, chleb i wodę.

Zjedz jeszcze trochę sałatki.

Przynieś miód, stoi na blacie.

Słownictwo – Przy kolacji

<u>jedzenie</u>	<u>przybory kuchenne</u>	<u>czynności</u>
bułka	filiżanka	robić
chleb	kubek	przygotować
chleb chrupki	szklanka	jeść
nabiał	łyżka	pić
mleko	łyżeczka	chcieć
jogurt	nóż	podać
ser biały	widelec	przynieść
ser żółty	talerz	wyjąć
jajka	talerzyk	nakryć
tosty	miska	kroić
grzanki	miseczka	gotować
dżem		smażyć
miód	<u>urządzenia</u>	piec
jajka smażone	zlew	podgrzewać
jajka na miękko	blat	odgrzewać
jajka na twardo	zmywarka	
kanapka z szynką	piekarnik	
kanapka z serem	płyta	
kanapka z łososiem		
kanapka z pomidorem		
naleśniki		
omlet		
kromka chleba		
masło		
miód		
parówka		
szynka		
łosoś		

tuńczyk zapiekanka świeży sok pomarańczowy sok jabłkowy koktajl owocowy herbata kawa kakao czekolada		
--	--	--

Przykładowe minirozmowy – Przy kolacji

1

D: - Czy mogę dostać jeszcze jedną kanapkę?

R: - Pewnie, z szynką czy z serem?

D: - A zostało jeszcze trochę dżemu?

R: - Nie, skończył się.

D: - To z serem.

2

R: - Możesz podać mi widelec?

D: - Proszę bardzo.

R: - Dzięki.

3

R: - Została jeszcze sałatka?

D: - Tak, jest jeszcze trochę. Podać?

R: - Tak, poproszę.

4

R: - Co dzisiaj na kolację?

D: - Mam przygotować kolację dla wszystkich?

R: - A dlaczego nie?

D: - Ok., a na co macie ochotę?

R: - Myślę, że moglibyśmy zjeść omlety.

D: - A nie lepiej kanapki?

R: - No dobrze, niech będą kanapki.

D: - Obiecuję, że omlety zrobię w weekend.

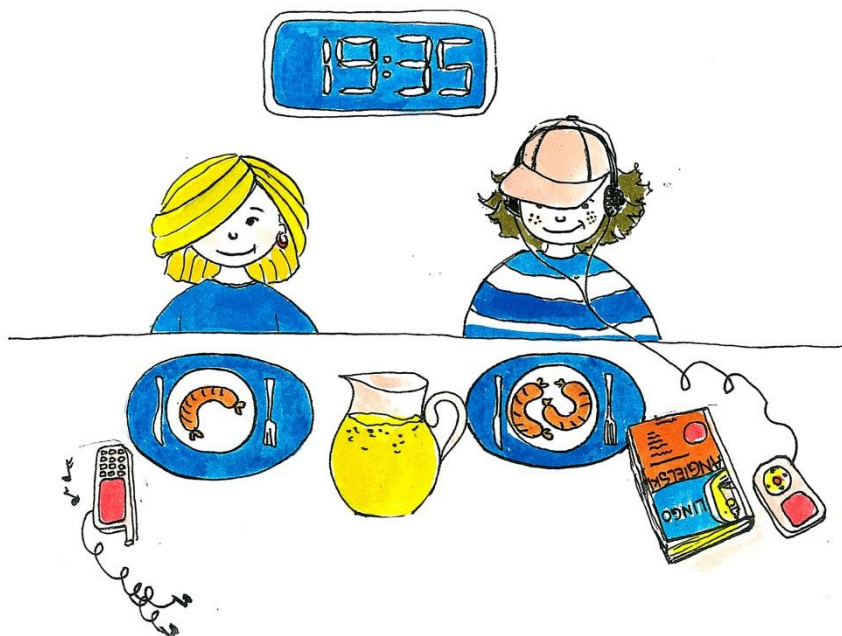
5

D: - Jestem głodny. Mam ochotę na zapiekankę.

R: - Ok., zaraz przygotuję. Pomożesz mi?

D: - Pewnie. Co mam robić?

R: - Pokrój cebulę i ziemniaki i włącz piekarnik.



Okazja 8 – Przed imprezą

Struktury i formy gramatyczne ćwiczone przy tej okazji:

Rodzice	Dziecko
<ul style="list-style-type: none"> • Tak, możesz / nie , nie możesz • (Czy) możesz... ? • O której godzinie...? • Kiedy...? • Kto...? • Ile? 	<ul style="list-style-type: none"> • (Czy) mogę... • (Czy) możesz mnie/ mi ...? • Chciałbym/chciałabym... • Czasowniki w czasie teraźniejszym do wyrażania przyszłości

Przykłady:

Czy mogę iść na imprezę w sobotę/ nocować u Tomka/ zaprosić kilka koleżanek na sobotę/ zostać dłużej na imprezie/ iść na urodziny do Kasi/ pojechać na działkę do Michała?

Czy możesz mi dać trochę pieniędzy/ pomóc wybrać strój na imprezę?

Czy możesz mnie odebrać z imprezy / podrzucić?

Czy możesz po mnie przyjechać/ wrócić?

Chciałbym/ chciałabym po imprezie nocować u Kasi/ zostać dłużej na urodzinach.

O której zaczyna/kończy się impreza/ wrócisz z urodzin?

O której mam po ciebie przyjechać/ wyjść z domu ?

O której muszę wrócić/ być z powrotem?

O której musisz wyjść z domu/ być na miejscu?

Czy chcesz zorganizować urodziny w domu/ nocować u Dagmary?

Czy chcesz, żeby cię zawieźć do Kuby / odebrać o 23:00?

Czy chcesz, żebym cię odebrał z urodzin/ podwiózł do Sandry?

Musisz wrócić przed dziesiątą/ kupić prezent.

Musisz mi zostawić adres i telefon rodziców Kuby.

Ile czasu będzie trwać impreza/ osób jest zaproszonych na urodziny?

Inne przydatne wyrażenia i zwroty – Przed imprezą

Kto jest zaproszony?

Kto tam będzie?

Będą tam rodzice?

Baw się dobrze.

Uważaj na siebie.

Zadzwoń, jak dojedziesz.

Nie spóźnij się.

Wróć punktualnie.

Na pewno nie.

Nie spóźnię się

Dzięki, tato / mamo.

Będę punktualnie/ na czas.



Słownictwo – Przed imprezą

<u>określenia czasu</u>	<u>o której godzinie?</u>	<u>dni tygodnia</u>
dziś	o pierwszej	poniedziałek
jutro	o drugiej	wtorek
niedługo	o trzeciej	środa
po południu	o czwartej	czwartek
pojutrze	o piątej	piątek
rano	o szóstej	sobota
w weekend	o siódmej	niedziela
wieczorem	o ósmej	
za kilka dni	o dziewiątej	
w przyszłym tygodniu	o dziesiątej	
następnego dnia	o jedenastej	
	o dwunastej	

Przykładowe minirozmowy – Przed imprezą

1

D: - Czy mogłabym w weekend nocować u Zosi?

R: - A dokładnie kiedy?

D: - Umówiliśmy się, że pojedziemy do niej w piątek od razu po szkole.

R: - A co na to rodzice Zosi?

D: - Chętnie się zgodzili.

R: - A kiedy wrócisz?

D: - Mogę w sobotę po południu?

R: - Ok., tylko zadzwonię do rodziców Zosi.

D: - Dobrze.

2

D: - W weekend jest impreza u Agi. Mogę iść?

R: - Impreza? Z jakiej okazji?

D: - Są jej urodziny.

R: - Kiedy dokładnie?

D: - W piątek, zaczyna się o siódmej. Mogę iść?

R: - Myślę, że tak.

3

D: - Muszę kupić prezent Ewelinie z okazji urodzin.

R: - Masz jakiś pomysł?

D: - Właśnie nie za bardzo. Pomożesz mi?

R: - Pewnie. Pojedziemy po południu do centrum handlowego i coś wybierzemy.

4

D: - Mogę zrobić imprezę dla kilku znajomych?

R: - Na kiedy chciałbyś ich zaprosić?

D: - Na sobotę. Wyjeżdżacie na weekend w sobotę, tak?

R: - Chcesz ich zaprosić, jak nas nie będzie?

D: - Tak, nie chcielibyśmy wam przeszkadzać.

R: - Nie wiem, muszę porozmawiać z mamą.

5

R: - O której mam po ciebie przyjechać?

D: - O pierwszej?

R: - Nie, to trochę za późno. Zabiorę cię przed 12, ok.?

D: - A nie mogę zostać dłużej?

R: - Wolałabym jednak zabrać cię wcześniej.

D: - No dobrze.

Okazja 9 – Multimedia i korzystanie z nowych technologii

Struktury i formy gramatyczne ćwiczane przy tej okazji:

Rodzice	Dziecko
<ul style="list-style-type: none"> Tak, możesz / Nie, nie możesz ... Chcesz, żebym ...? czasowniki w formie trybu rozkazującego: <i>ściągnij, zainstaluj, sprawdź, wyszukaj, otwórz, nie otwieraj, itd.</i> 	<ul style="list-style-type: none"> (Czy) mogę... (Czy) możesz mi ...? Chciałbym/chciałabym... Nie mogę... Czy tutaj jest ...?

Przykłady:

Czy mogę pograć na komputerze/ wrzucić to zdjęcie na Facebooka /obejrzeć film na YouTube?

Czy możesz mi zainstalować drukarkę/ skonfigurować pocztę/ zaktualizować telefon/ ściągnąć aplikację?

Chcesz, żebym ci (w tym) pomógł / cię podłączył/ zmienił kanał?

Chciałbym/ chciałabym wejść do Internetu/ dostać hasło do Wi-Fi.

Czy tutaj jest Wi-Fi/ zasięg/ Internet?

Nie mogę się zalogować/ tego ściągnąć.

Inne przydatne wyrażenia – Multimedia i korzystanie z nowych technologii

Sprawdź w Google.

Znajdź w wyszukiwarce.

Nie otwieraj załączników.

Dodaj do ulubionych.

Zamieść post.

Usuń aplikację.

Potwierdź znajomość.

Opublikuj na swojej tablicy.

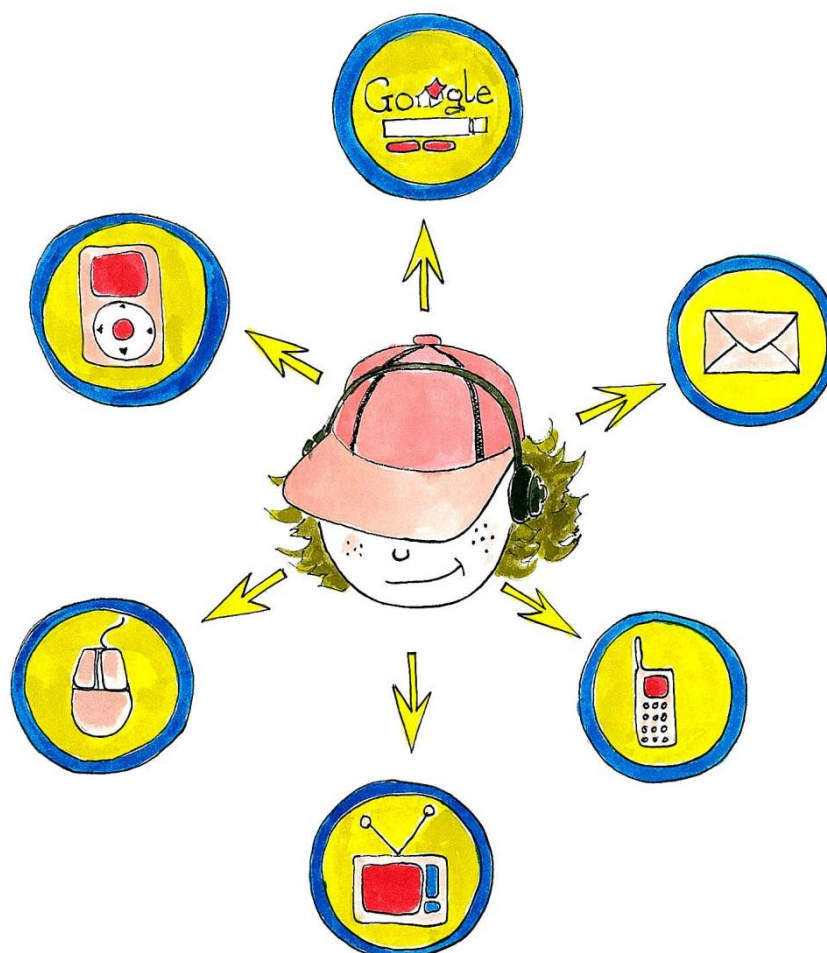
Udostępnij zdjęcia znajomym.

Polub moje zdjęcie.

Słownictwo – Multimedia i korzystanie z nowych technologii

portal społecznościowy	<u>czynności</u>
komunikator	
bloger/ blogerzy	kliknąć
blog	zaktualizować fanpejdż
youtuberzy	opublikować wpis na blogu
konto na portalu społecznościowym	opublikować coś na fanpejdżu
profil na Facebooku	otworzyć przeglądarkę
hasło do Wi-Fi	otworzyć okno
dostęp do Internetu	połączyć się z Internetem
aplikacje/ apki	ściągnąć film/plik
smartfon	usunąć plik
czytnik	usunąć kogoś ze znajomych
tablet	zainstalować grę/drukarkę/program
notebook	założyć stronę internetową
emotikon	założyć konto w serwisie

poczta elektroniczna	społecznościowym
skrzynka pocztowa	założyć blog
wiadomość	prowadzić blog
wirus	zmienić ustawienia
program antywirusowy	zapisać w przeglądarce
strona internetowa	zapisać plik
media elektroniczne	zrobić prezentację
multimedia	
odtwarzacz	
przeglądarka	



Przykładowe minirozmowy – Multimedia i korzystanie z nowych technologii

1

D: - Możesz mi pomóc znaleźć w Internecie materiały do prezentacji?

R: - A o czym ma być prezentacja?

D: - Historia książki.

R: - To ciekawe. Chętnie ci pomogę.

D: - Super! Bo jakoś nie wiem, od czego zacząć.

R: - Ale ty będziesz musiał mi pomóc przy kolacji.

D: - No dobrze.

2

R: - Dzisiaj wieczorem jest fajny film w telewizji. Obejrzymy razem?

D: - O której?

R: - O 21.15 (dwudziestej pierwszej piętnaście).

D: - Chciałem w tym czasie obejrzeć mecz w necie.

R: - Ok., rozumiem. Innym razem obejrzymy coś wspólnie.

3

D: - Nie mam połączenia z Internetem, a muszę teraz zrobić zadanie on-line.

R: - Próbowałeś zrestartować router?

D: - Jeszcze nie, ale zaraz to zrobię.

....

R: - I co? Działa?

D: - Nie!

R: - Spróbuj jeszcze raz, jak nie zadziała, to zadzwonię do działu technicznego.

D: - Ok.

4

D: - Chciałabym prowadzić własny blog.

R: - Naprawdę? To super! A o czym będziesz pisać?

D: - O modzie dla nastolatków.

R: - Fajnie. Myślę, że znasz się na tym.

D: - Też czuję, że się sprawdzę jako blogerka modowa.

R: - Wiesz już, gdzie założysz blog?

D: - Właśnie sprawdzam, które platformy są najlepsze.

5

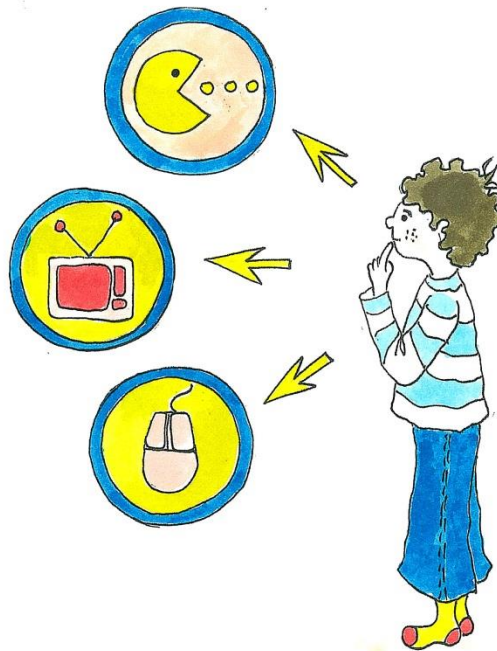
R: - Wyłącz już komputer i odłóż smartfona.

D: - Dobrze, za chwilę, muszę dokończyć grę.

R: - Dobrze, ale za pięć minut komputer ma być wyłączony.

Musisz jeszcze przecież przygotować się do sprawdzianu.

D: - Już się prawie przygotowałem, został mi do powtórzenia ostatni temat.



deDOMowa: cechy lingwistyczne – podsumowanie

Mam nadzieję, że, zapoznawszy się z przykładowymi domowymi „okazjami”, Czytelnik ma już jasny obraz języka domu jako szczególnej odmiany języka ogólnego. Tę swoistość widać przede wszystkim w wyraźnym podziale kluczowych struktur leksykalno-gramatycznych na te, których najczęściej używa dziecko, i te szczególnie przydatne dla mamy i taty. Zestawiając wszystkie te wypowiedzi, można by zaryzykować stwierdzenie, że **dziecko** to „językowy egoista”, posługujący się głównie językiem własnych potrzeb (stąd czasowniki w 1 os. l. poj. i zaimki *nie/mi*). Z kolei **rodzice** to „językowi altruści”, używający przede wszystkim drugiej osoby liczby pojedynczej i czasowników w trybie rozkazującym, by odpowiadać na prośby i pytania dziecka oraz by sterować jego zachowaniem.

Kolejną cechą charakterystyczną dla języka domu starałem się uwypuklić poprzez kodowanie kolorami fragmentów modelowych wypowiedzi: wystarczy, choćby pobieżnie, przekartkować ich zestawienia, by zauważyć, że, zwłaszcza żółte klocki, ciągle wracają w kolejnych „okazjach”! Do najczęstszych z tych „klocków” należą:

... **mogę** ... **Nie mogę** **jest** **są** ...

... **możemy** **możesz** ... **Czy możesz mi** ...

Chcę ... **Nie chcę** **chciał(a)bym** **chciał(a)byś** ...

Chcesz, żebym... ... **mam** ... **Czy mógłbym** ...

Mamy jeszcze ... **Są jeszcze** ...

Co... **Jak**... **O której**... **Kiedy** ... **Gdzie** ...

Częstotliwość każdej z tych struktur jest bez wątpienia o wiele większa w komunikacji domowej niż w języku ogólnym – kolejny dowód na szczególny językowy charakter „deDOMowy”. A jednocześnie na jej wyraźny „transakcyjny” wymiar, o czym pisałem obszernie w rozdziałach 2. i 3. *Przewodnika*. Mam nadzieję, że jest przy tym bezsporne, iż przedstawiony powyżej zbiór jednostek języka domu jest, zarówno pod względem **gramatycznym, jak i leksykalnym, wart naszej pedagogicznej uwagi**. Mimo swych ewidentnych struktur dominujących jest to zbiór naprawdę bogaty, w części przynajmniej generatywny i, co być może najbardziej wartościowe, zorientowany zdecydowanie na skuteczność funkcjonalną, a nie poprawność danej struktury językowej.

deDOMowa – metody aktywizacji

Dzięki tej ostatniej cesze staje się aż nadto jasne, że – tak jak twierdziłem w rozdziale 3. *Przewodnika* – wykorzystując ten właśnie sposób doboru jednostek języka nauczanego, możemy mieć nadzieję na stopniowe oswojenie czy „udomowienie” kluczowych jego jednostek, bez konieczności uciekania się (zwłaszcza we wczesnych fazach tego procesu) do eksplicytnego utrwalania kolejnych cech formalnych, morfoskładniowych (koniugacje, deklinacje, przed-/ przyrostki, etc.). Podkreślę raz jeszcze, że ta **funkcjonalna orientacja powinna być potraktowana jako absolutny fundament** całego procesu. Wynika z niej na przykład, że niektóre z tych jednostek są naturalnymi kandydatami do wypróbowania z dzieckiem na początku – oczywiście są to te wypowiedzi, które odzwierciedlają najbardziej palące potrzeby dziecka. A najlepsze motywacyjnie okażą się z pewnością te potrzeby, których rodzice często nie chcą spełnić albo przynajmniej nie w takim stopniu, o jaki chodzi dziecku. I wtedy właśnie posłużenie się językiem polskim jako „superkodem” będzie dla dziecka miało największy sens. Dobrym przykładem (mówię tu z własnego doświadczenia jako ojca dwojga nastolatków) są momenty, w których dziecko chce zaznaczyć własne zdanie, działając na osławionej nastoletniej „negacji”:

- **Nie** chce mi się ...

- **Nie** mam ochoty na ...

- Czy mogę **nie** ...

Patrząc na ten aspekt z punktu widzenia rodziców jako tych, którzy chcieliby osiągnąć w komunikacji z dzieckiem określony efekt – zarówno językowy jak i wychowawczy – możemy im zaproponować poniekąd analogiczny mechanizm, tyle że „odwrócony”. Jeśli mogą zaspokoić potrzebę swojego dziecka, niech to od tej pory konsekwentnie sygnalizują *po polsku*, zaś jeśli z przyczyn wychowawczych spełnić prośby czy wyrazić zgody nie mogą, niech to komunikują w języku dominującym dziecka. Warto tu szybko uspokoić rodziców, uświadamiając im, że sytuacja ich dziecka nie ulegnie w ten sposób pogorszeniu – przecież do tej pory zarówno zgodę, jak odmowę też jakoś musieli dziecku zakomunikować, tyle że używali do tego celu wyłącznie jego języka dominującego. Przechodząc zaś na **komunikowanie dobrych wiadomości w języku nauczonym** (tu: po polsku) mogą liczyć na dodatkowe, **silne pozytywne wzmocnienie roli języka polskiego jako domowego „superkodu”!**



Pozostaje jeszcze jedna istotna kwestia: **jakiej procedury użyć** ma mama czy tata, gdy rzeczywiście nadarza się okazja, by zacząć proces „udomawiania” języka polskiego. Taką procedurę pokażę ją na przykładzie 10-letniego dziecka, mieszkającego w Australii. Jego mama jest Australijką, niemówiącą po polsku, a tata Polakiem, który mówi bardzo dobrze po angielsku, więc oczywiście angielski jest językiem komunikacji domowej w tej rodzinie.

Syn: *Can I play Minecraft for a bit?*¹

Tata: *And how do we say this in Polish?!*²

Syn: *No idea ...*³

Tata: *„Czy mogę pograć trochę w Minecrafta?”*⁴

Syn: *What was that ...?*⁵

Tata: *„Czy mogę ... pograć trochę ... w Minecrafta?”*⁶ *Can you repeat that?*

Syn: *Czy mogę ... I forgot what was next...?*⁷

Tata: *„... pograć trochę w Minecrafta?”*⁸

Syn: *Czy mogę pograć trochę ... w Minecrafta?*⁹

Tata: *Jasne! Masz dodatkowe 30 minut!*¹⁰

W modelowym scenariuszu powyżej wypowiedzi w języku niedominującym (tu: polski) zaznaczono kolorem zielonym, by wyraźnie oddzielić je od językowego wspomaganie czy „rusztowania” (ang. *scaffolding*) w języku dominującym (tu: angielski). Tego rodzaju świadome wykorzystanie języka dominującego jest odzwierciedleniem podejścia „komunikatowego” (patrz rozdz. 3); jest także praktyczną realizacją postulatów coraz liczniej pojawiającej się we współczesnej literaturze akwizycyjnej i metodycznej, w której język funkcjonalnie pierwszy traktuje się nie jako przeszkodę, lecz ważny zasób, z którego nie tylko warto, lecz wręcz należy korzystać! (por. Kerr 2014).

Przykładowy scenariusz „udomawiania” chciałbym opatrzyć kilkoma komentarzami, odpowiadającymi indeksom od 1 do 10 powyżej.

1. Anglojęzyczne dziecko próbuje uzyskać coś od taty, używając, jak zwykle języka angielskiego – jego języka dominującego.
2. Tata mógłby też zareagować jak dotąd, czyli zgodzić się lub nie – po angielsku. Ale tym razem postanowił zrobić inaczej i skorzystać z okazji ! Oczywiście zwraca się do dziecka po angielsku, gdyż inaczej by ono nie zrozumiało, o co tacie chodzi.
3. Dziecko – jak to dziecko – jest inteligentne i na początek próbuje się wykręcić, bo tak łatwiej. A może rzeczywiście nie wie, jak to się mówi po polsku?
4. Tata więc mu pokaże (lub przypomni).
5. Syn próbuje po raz kolejny załatwić rzecz stosunkowo niewielkim wysiłkiem, ale ...
6. Ojciec się nie poddaje ☺ Powtarza pytanie po polsku, może nieco wolniej, ale bez przesady – przecież nie uczy recytacji pojedynczych wyrazów, ale komunikacyjnie sensownej wypowiedzi. Na koniec prosi o powtórzenie (używając do tego języka dominującego dziecka, dla ułatwienia i jasności).
7. Kolejna próba, tym razem częściowa („A nuż się uda...?”)
8. Nie uda się! Tata znów dopowiada resztę pytania, oczekując powtórzenia go w języku nauczonym.
9. Skoro inaczej tego załatwić się nie da, to dziecko powtarza całe pytanie, mniej więcej poprawnie – bez ostatniej końcówki w wyrazie „Minecraft”, na co tata jako mądry „udomawiacz” nie zwraca w ogóle uwagi.
10. Zamiast tego wyraża radość i – co ważne – podkreśla supernagrodę za użycie superkodu, w postaci dodatkowego czasu przy komputerze. (nawiasem mówiąc, ten ostatni komunikat podany jest po polsku – czyli w języku niedominującym – ale z moich licznych doświadczeń wynika, że mimo to dziecko bez najmniejszego problemu go zrozumie ☺).

Ile taka „rozmowa sterowana” trwałaby w przypadku 10-letniego dziecka? Zapewne nie więcej niż 2 minuty, może nawet krócej. To dobrze czy źle, że tak krótko? I że tak mało dziecko musiało, koniec końców, powiedzieć (zaledwie 1 zdanie po polsku)...? Odpowiadam i jednocześnie podkreślam: **świetnie, że tak mało**, bo przecież nie chcemy rodzica obarczać prowadzeniem 45-minutowych lekcji ! Bo po pierwsze, mama czy tata nie ma do ich prowadzenia odpowiednich kwalifikacji – od tego są profesjonalni

nauczyciele języka. A po drugie, jeśli miałby zdobyć się na tak wielki wysiłek, to czy moglibyśmy liczyć na jego czy jej współpracę więcej niż kilka razy, nim entuzjazm opadnie, gdyż samo domowe życie nastreczy szeregu przeszkód...?

Co ważniejsze, cała siła „udomawiania” jest właśnie w tym, jak **mały to jest (pozornie!) krok**. Piszę „pozornie”, gdyż jest to wprawdzie mały krok w sensie inwestycji czasowej i ilości języka, którego zarówno rodzic, jak i dziecko używają przy tej okazji, ale jednocześnie naprawdę **wielki krok, jeśli chodzi o prawdziwe, komunikacyjne i interakcyjne użycie** (choćby odrobiny) języka niedominującego! Ten doniosły fakt sugeruje moje wybiórcze użycie cudzysłowów. Mam nadzieję, że sami Czytelnicy zauważyli, że cudzysłowy pojawiają się, gdy *tata* prezentuje dziecku pytanie („Czy mogę *pograć trochę w Minecrafta?*”), ale znikają, gdy dziecko próbuje je powtarzać (Czy mogę ...). Nie muszę chyba dodawać, że jest to całkowicie świadomy zabieg redakcyjny. Chcę dzięki niemu podkreślić, że z jednej strony *tata* prezentuje dziecku pytanie trochę tak, jak zrobiłby to nauczyciel, tłumacząc komunikat z języka dominującego na niedominujący (stąd właśnie u niego wprowadziłem cudzysłowy). Ale z drugiej strony dla dziecka nie jest to absolutnie nauka tego zwrotu „na sucho”, lecz przeciwnie – próba zastosowania go w realnej interakcji i w konkretnej sytuacji komunikacyjnej, co podkreśla usunięcie cudzysłowów.

Kto wie, być może takiego kroku w języku niedominującym nigdy przedtem dziecko nie zrobiło ?! Tak czy inaczej, jest to **okazja wypróbowania z dobrym skutkiem siły „super kodu”**. I jeśli cały projekt ma się powieść, dziecko musi koniecznie nam, dorosłym, uwierzyć, że każda, choćby mała i może nawet nieporadna próba użycia „super kodu” skutkuje świetnym rezultatem.

deDOMowa – rola nauczyciela języka

W powyższej części rozdziału piszę niemal wyłącznie o bezpośredniej interakcji językowej rodzica i dziecka, celowo usuwając na pewien czas nauczyciela języka. Ale oczywiście ma on/ona bardzo ważną rolę do odegrania:

- wobec rodzica: nawet zakładając, że tata (lub mama) nie wymaga wsparcia językowego, gdyż jest jego rodzimym użytkownikiem, z całą pewnością potrzebuje wsparcia pedagogicznego, czyli przedstawienia zasady „Mówisz i masz” i modelowego scenariusza „udomawiania” (patrz powyżej); być może warto mu (jej) także zaprezentować przegląd najważniejszych struktur, zwrotów i słownictwa, a może także podpowiedzieć, od której „okazji” zacząć.

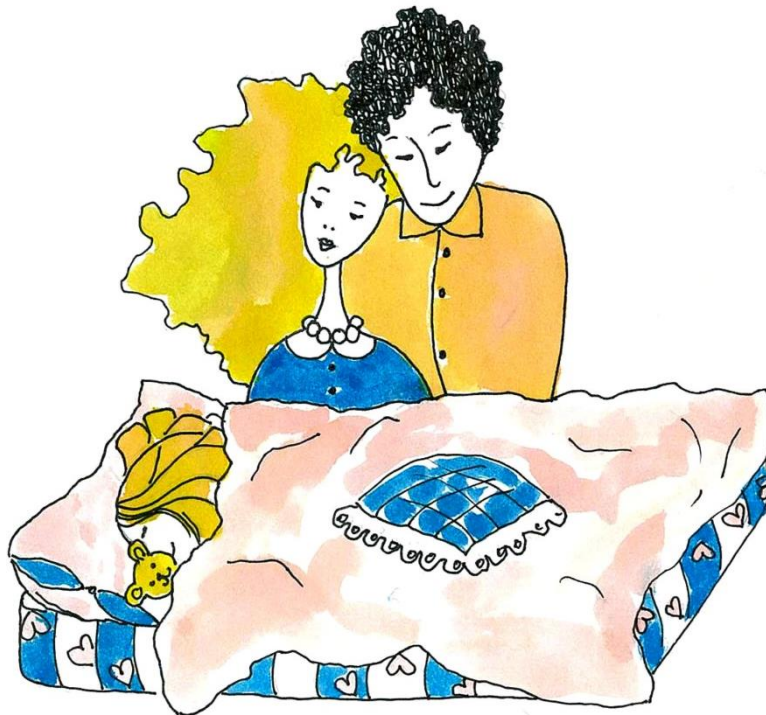
- wobec dziecka: w przypadku dziecka zakładam, że nauczyciel ma szansę wykorzystać materiał językowy zaprezentowany powyżej jako regularną część kursu języka polskiego, stosując doń znane skądinąd i sprawdzone metody prezentacji i utrwalania, takie jak w przypadku tradycyjnych materiałów rozwijających naukę mówienia. Warto też pokazać dziecku zasadę „Mówisz i masz” i zachęcić do wypróbowania jej w domu – jeśli dziecku udałoby się zaskoczyć mamę czy tatę jakimś sensownym zwrotem, bez specjalnego nakłaniania czy wspierania ze strony rodzica, efekt „superkodu” byłby przecież jeszcze lepszy! Można wreszcie wykorzystać rolę języka polskiego jako „superkodu” **także w szkole językowej**, umawiając się z uczniami, że jako nauczyciel będę o wiele bardziej skłonny pozytywnie zareagować na ich prośby, o ile spróbują zastosować ten czy inny zwrot w odpowiedniej sytuacji; jak wiadomo, okazji do tego w relacjach z nauczycielem z pewnością nie zabraknie, podobnie jak w domu.



Okazje nietransakcyjne

Kończąc już tę obszerną prezentację języka domu, chciałbym sprawdzić, czy Czytelnik nie dziwi się, że zaprezentowanych zostało dziewięć „okazji”, a nie np. dziesięć, co byłoby „okrągłą” liczbą. Powód jest taki, że „okazję 10” chciałem zarezerwować jako miejsce na pokazanie nieco innego mechanizmu „udomawiania”. Jest to mechanizm nietransakcyjny, motywacja do użycia języka niedominującego wypływa z zupełnie innych źródeł, jest jednak nie mniej silna. Jako przykład wybrałem sytuację, która, jak miemam, jest udziałem niemal wszystkich rodziców młodszych dzieci – takich, z którymi mama i tata kończą dzień, przytulając się do nich i całując je na dobranoc. A przy tej okazji najprawdopodobniej mówią (w swoim języku dominującym, oczywiście):

- *Good night, sleep tight...*
- *Duerme con los angelitos ...*
- *Dobranoc, pchły na noc ...*



Jest kilka innych wariantów tego **języka do poduszki**, jak choćby:

- 🌀 *Karaluchy pod poduchy...*
- 🌀 *Słodkich snów ...*
- 🌀 *Śpij dobrze ...*
- 🌀 *Kocham Cię bardzo, Skarbie...*

A gdyby tak do celów tego „językowego buziaka na dobranoc” wykorzystać język niedominujący dziecka? Wtedy dziecko usłyszy, zamiast np. angielskiego czy hiszpańskiego pożegnania, jego odpowiednik po polsku i, co najważniejsze, ma szansę *samo* nań *po polsku* zareagować. Te zwroty „do poduszki” można łączyć w dłuższe wypowiedzi. „*Język do poduszki*” to okazja, która z natury rzeczy **powtarza się 365 razy w roku** – wymarzone warunki do „recyklingu” i stopniowej akwizycji „poduszkowych” komunikatów. Nie ma więc potrzeby, aby naciskać na natychmiastowe przestawienie się dziecka z języka dominującego na polski; zupełnie wystarczy, że np. co drugi wieczór zamiast, jak dotąd, po angielsku czy hiszpańsku, powiedzieć do poduszki coś po polsku.

Ani rodzice, ani dziecko nie wypowiadają żadnego z powyższych zwrotów „transakcyjnie”, a przynajmniej nie w takim rozumieniu „transakcji”, jak opisane powyżej okazje 1–9. Z całą pewnością dziecko nie mówi „Kocham Cię”, żeby coś od mamy czy taty uzyskać. Chodzi raczej o **pozytywne emocje, bliskość, domowe ciepło i poczucie bezpieczeństwa** – a to z kolei **idealne wręcz warunki dla „udomawiania” języka!** Co ciekawe, można by twierdzić, że, koniec końców, jest to odmiana mechanizmu „*Mówisz i masz*”, tyle że zyski są w tym przypadku czysto emocjonalne.

Skoro o emocjach mowa, to „superkod” może czynić cuda także w sytuacjach, w których o **pozytywne emocje** bardzo trudno, za to łatwo o stres i napięcie. Świetnym przykładem jest poranny rytuał budzenia nastolatków przez zawsze śpieszących się rodziców. Typowy scenariusz w rodzinie hiszpańskojęzycznej (w której mama jest Polką):

Dziecko: *Cinco minutos mas...*

Mama: *Levantate! Es tarde!*

A co by było, gdyby zamiast tego codziennego, irytującego ociągania się przy pomocy języka dominującego (tu: hiszpańskiego), dziecko powiedziało ...

🌈 *Jeszcze pięć minut ...*

Idę o zakład, że mama nie powstrzymałaby uśmiechu i pozwoliła jeszcze chwilę poleniuchować (pewnie sama też by nie zareagowała po hiszpańsku, a w każdym razie treść wypowiedzi byłaby inna, nacechowana innymi, pozytywnymi emocjami). Z jednej strony byłoby to klasyczne zastosowanie transakcyjne „superkodu”. Ale także fantastyczny sposób na poradzenie sobie z potencjalnie bardzo stresującymi sytuacjami. Nie muszę chyba dodawać, że podobnych okazji domowe życie dostarcza aż nadto...



Rozdział 5 Jak zmierzyć język? *Nacechowana pozytywnie ewaluacja postępów uczącego się*

Nie sposób skończyć tego *Przewodnika*, nie proponując jakiegoś sposobu na określenie postępów dziecka. Co powiedziawszy, mam nadzieję, że po jego lekturze żaden Czytelnik profesjonalista (ani żadna Mama czy żaden Tata) nie spodziewa się, że zaproponuję na koniec test czy domową wersję „kartkówki z polskiego”. Byłoby to w całkowitej sprzeczności ze wszystkimi zasadami pozytywnego wzmocnienia, o których tyle mówiliśmy!

Ucieknijmy się raczej do filozofii „szklanki do połowy pełnej” (była o niej mowa kilkakrotnie). Jak pamiętamy, podejście deDOMO nie zna pojęcia porażki. Zorientowane jest bowiem jednoznacznie na sukces, na kształtowanie atmosfery wsparcia i na utrwalanie w dziecku językowego odruchu po polsku, co z kolei stopniowo prowadzi do coraz większej pewności siebie. I właśnie to możemy zmierzyć, korzystając z tabel na kolejnych stronach.

Inspiracją dla takiego właśnie podejścia do określania postępu, w tym także dla tabelarycznego sposobu jego prezentacji, jest kolejny (poza *Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego*) projekt edukacyjny Rady Europy, czyli **europejskie portfolio językowe**. Opracowano je dla kilku grup wiekowych, m. in. dla przedziału 6–10 lat i dla 10–15 lat. Poniżej korzystam przede wszystkim z zaproponowanych w portfolio tabel samooceny, które zmodyfikowałem dla naszych celów.

W przypadku kilkuletnich dzieci takie tabele ewaluacyjne posłużą samym rodzicom jako punkt orientacyjny. Z dziećmi w wieku szkolnym można naprawdę potraktować je jako instrument samooceny, czy mówiąc ściślej **wspólnej oceny** postępów, zarówno w szkole, pod okiem nauczyciela, jak i w domu, jeśli w takie tabele wyposażymy rodziców. Proponuję dwa rodzaje takich tabel:

Tabela A: podsumowanie domowych „okazji”

Zestawiamy w niej najbardziej typowe „okazje” domowe dla dzieci w szerokim przedziale wiekowym, od małych przedszkolaków aż po „wczesnych” nastolatków (do 13–14 lat).

Tabela B: przykładowa „okazja” – analiza funkcjonalna

Podajemy przykładową analizę jednej typowej „okazji”, pod względem funkcji komunikacyjnych, które możemy wprowadzać i utrzymywać w danej sytuacji. Warto tu zwrócić uwagę, że niektóre z tych funkcji mogą być inicjowane przez rodziców i niekoniecznie wymagają reakcji językowej dziecka. Jeśli na przykład Mama powie: *Sprawdź w szufladzie*, to miarą sukcesu jest, że dziecko skieruje się posłusznie w pożądanym kierunku i spróbuje samodzielnie odnaleźć to, co zgubiło.

Warto podkreślić, że ani listy „okazji” w tabeli A, ani tym bardziej konkretnych umiejętności językowych w tabeli typu B, nie należy traktować jako zbiorów kompletnych i zamkniętych. To tylko **propozycje, do modyfikacji i adaptacji** przez nauczyciela, a nawet samych rodziców, stosownie m.in. do wieku dziecka. Jeśli ewaluacja miałaby odbywać się w warunkach szkolnych i dotyczyć więcej niż jednego dziecka, tabele można albo powielić dla każdego z nich, albo podzielić każdą z pierwotnych 3 kolumn na odpowiednią liczbę kolumn. By Czytelnicy o tym nie zapomnieli, w każdej tabeli zostawiono **puste miejsca** na uzupełnienia.

Rejestr sukcesu

I najważniejsze: tabele poniżej to w zamyśle rejestr sukcesu dziecka – i oczywiście mamy i taty także. Stopień opanowania danej „okazji”, funkcji czy konstrukcji językowej określamy zatem **zawsze pozytywnie**, gdyż pracujemy z założeniem, że „szklanka jest do połowy pełna”! A zatem, jeśli coś już *nieźle umiemy*, to oczywiście ma prawo czasem jeszcze nam nie wychodzić, a gdy coś jest *jeszcze przed nami*, to nie martwimy się, że tego czegoś jeszcze nie umiemy, tylko cieszymy się, że jest powód, by próbować dalej!

Tabela ewaluacyjna A: podsumowanie domowych „okazji”

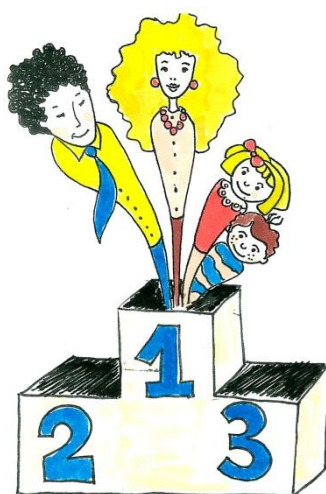
zestawienie domowych „okazji”	Już to świetnie umiemy 😊😊😊	Już to nieźle umiemy 😊😊	To jeszcze przed nami 😊
wstajemy!			
poranna toaleta			
ubieramy się			
jemy śniadanie			
pakujemy tornister			
przy drzwiach			
w drodze do przedszkola/ szkoły			
w drodze z przedszkola/ szkoły			
jemy obiad			
zabawa na dywanie			
przed ekranem			
gotujemy razem			
wspólny spacer/ na placu zabaw			
odrabiamy lekcje			
sprzątamy w domu			
jedziemy na wycieczkę/ zwiedzamy			
idziemy do znajomych/ na imprezę			
wracamy od znajomych/ z imprezy			
jak minął dzień/ co było w szkole?			
przed wyjściem na imprezę/ do kina etc.			
wieczorna toaleta			
przed pójściem do łóżka			
buziak na dobranoc			
.....			
.....			

Tabela ewaluacyjna typ B: przykładowa „okazja”

<i>przed wyjściem z domu</i>	☺ ☺ ☺ ☺ ☺ świetnie	☺ ☺ czasem tak, czasem nie	☺ Jeszcze nie
Moje dziecko...			
- umie poprosić o pozwolenie włożenia czegoś [np.: <i>Czy mogę założyć niebieski sweter?</i>]			
- umie zapytać, gdzie co jest [np.: <i>Gdzie mój tornister?</i>]			
- umie poprosić o pomoc w ubieraniu się [np.: <i>Możesz mi pomóc zawiązać szalik?</i>]			
- umie poprosić o pomoc w znalezieniu czegoś [np.: <i>Pomóż mi znaleźć rękawiczki!</i>]			
- umie zapytać o pogodę [np.: <i>Jak jest dziś na dworze?</i>]			
- umie się przekomarzać [np.: <i>Muszę ...?!]</i>			
- umie uzasadnić swój wybór stroju [np.: <i>Bo nie pasują!</i>]			
- rozumie polecenia [np.: <i>Załóż coś ciepłego.</i>]			
- rozumie wskazówki [np.: <i>Są w szufladzie.</i>]			
- [np.:]			
- [np.:]			
- [np.:]			

Droga do językowego sukcesu. Ostatnie słowo od autora.

Jeden z najbardziej rozchwytywanych trenerów motywacji i rozwoju osobistego, Srikumar Rao, zyskał światowy rozgłos pionierskim kursem *Creativity & Personal Mastery* [Kreatywność i Mistrzostwo w Życiu Osobistym]. Jego naczelne przesłanie pasuje jak ulał do koncepcji zaprezentowanej w tym *Przewodniku*: orientuj się nie na końcowy wynik, lecz na **proces**, który do niego ma doprowadzić. I z doświadczenia samego procesu właśnie czerp radość i satysfakcję. Polecam gorąco Czytelnikom (którzy, mam nadzieję, polecą z kolei rodzicom) jego najnowszą książkę (Rao 2010) oraz stronę internetową o wymownej nazwie <http://www.areyoureadytosucceed.com/> („Czy jesteś gotowy na sukces?”). Jeśli zarówno Czytelnik profesjonalista, jak i rodzice będą mieli na uwadze, tak jak proponuje dr Rao, przede wszystkim **jakość procesu**, a nie tylko jego wynik, stanie się jasne, że kwestie typu: „*dokąd nas to doprowadzi?*”, „*ile słówek dziecko będzie umieć po pół roku?* itp. mają w jakimś sensie drugorzędne znaczenie. Ważniejsze jest **samo domowe, pozytywne doświadczanie języka nauczanego**. I to doświadczenie nie jednorazowe, lecz – mam nadzieję – o przedłużonym działaniu, jak substancja czynna w nowoczesnej kapsułce. I to pozytywne doświadczenie *tu i teraz*, poczucie, że coś się udaje przy aprobacie i wsparciu mamy i taty, to ważna przesłanka udanego dnia, tygodnia, miesiąca, a może całego procesu wychowania. I tego wszystkim rodzicom, dzieciom i ich nauczycielom serdecznie i szczerze życzę.



Bibliografia

Andrewes, S (2005) „The CLT Police. Questioning the Communicative Approach”, *Modern English Teacher* Vol 14, No. 2: 5–11.

Cook, G. (2010) *Language Play, Language Learning*, OUP.

Cook, V. (1997) „Monolingual Bias in Second Language Acquisition Research”, *Revista Canaria de Estudios Ingleses* 34/1997.

Ellis, N. (2003) „Constructions, chunking and connectionism”. W: Doughty, C & M. Long (reds.) *The Handbook of Second Language Acquisition*, Oxford: Blackwell.

Honore, C. (2011) *Pod presją. Dajmy dzieciom święty spokój*, Wydawnictwo Drzewo Babel.

Kerr, P. (2014) *Translation and Own-language Activities*, CUP.

Marks, J. (2005) „The CLT Police”, *Modern English Teacher* 2/2005.

Pawley, A., & Syder, F.H. (1983) „Two puzzles for linguistic theory: Native-like selection and native-like fluency”. W: J.C. Richards and R.W. Schmidt (red.), *Language and communication*. New York: Longman: 191–226.

Podstawa programowa kształcenia ogólnego, załącznik nr 4 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół, Dz. U. z dnia 15 stycznia 2009 r. Nr 4, poz. 17.

Rada Europy (2003) *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Wydawnictwa CODN, Warszawa.

Rao, S. (2010) *Happiness at Work*, McGraw Hill.

Śpiewak, G (2010) *Angielski dla rodziców deDOMO. Przewodnik metodyczny*. Warszawa: deDOMO Education.

Śpiewak, G (2012) „Hurra, błąd!, czyli dom jako model edukacji językowej”, *Psychologia w Szkole*, 1/2012.

Śpiewak, G (2012) „Pochwała powolności czyli język obcy udomowiony”, *Języki Obce w Szkole* 4/2012.

Śpiewak, G (2013) „Mój przyjaciel błąd”, *Języki Obce w Szkole* 3/2013.

Śpiewak, G (2014) „Język na wynos, czyli dwujęzyczność dla początkujących”, *Języki Obce w Szkole* 2/2014.

Thornbury, S. (2006) *An A-Z of ELT. A Dictionary of Terms and Concepts*, Macmillan.

Thornbury, S. (2013) „The (De-)Fossilization Diaries. A language teacher tries to crank up his Spanish” www.scottthornburyblog.com [online, ostatni dostęp 14.10.2013].

Widdowson, H.G (1994) „The ownership of English”, *TESOL Quarterly* 28/2.

Woolard, G. (2013) *Messaging. Beyond a Lexical Approach*, The Round, Kindle publication.

Wray, A. (2008) *Formulaic Language: Pushing the Boundaries*, OUP.

Żylińska, M. (2013) *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wyd. Naukowe UMK.