

NAUCZANIE PRZEDMIOTOWO-JĘZYKOWE I PODEJŚCIE KOMUNIKACYJNE JAKO KONCEPCJE PROGOWE W KSZTAŁCENIU PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI JĘZYKÓW OBCYCH W KLASACH I-III

COMMUNICATION APPROACH AND CLIL AS THRESHOLD CONCEPTS IN THE TRAINING OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN GRADES I-III

Eliza Gładkowska^{1(A,B,C,D,E,F)}

¹Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Polska
University of Warmia and Mazury in Olsztyn, Poland

Gładkowska, E. (2020). Nauczanie przedmiotowo-językowe i podejście komunikacyjne jako koncepcje progowe w kształceniu przyszłych nauczycieli języków obcych w klasach I-III/ Communication approach and CLIL as threshold concepts in the training of future foreign language teachers in grades I-III, *Rozprawy Społeczne/Social Dissertations*, 14(3), 76-87. <https://doi.org/10.29316/rs/127214>

Wkład autorów/
Authors' contribution:
A. Zaplanowanie badań/
Study design
B. Zebranie danych/
Data collection
C. Dane – analiza i statystyki/
Data analysis
D. Interpretacja danych/
Data interpretation
E. Przygotowanie artykułu/
Preparation of manuscript
F. Wyszukiwanie i analiza
literatury/
Literature analysis
G. Zebranie funduszy/
Funds collection

Streszczenie

Działania, mające przeciwdziałać niedoborom nauczycieli języków obcych we wczesnej edukacji, łączą się z wyzwaniami dotyczącymi kształcenia przyszłych nauczycieli.

Celem artykułu jest przedstawienie nauczania przedmiotowo-językowego oraz podejścia komunikacyjnego jako koncepcji progowych. Zarysowano tu także perspektywy wynikające z transformacyjnego potencjału tych zagadnień.

Materiał i metody. Teoria liminalności Arnolda van Gennepa i charakterystyka koncepcji progowych Jana H. F. Meyera i Raya Landa.

Wyniki. Wobec faktycznej praktyki pedagogicznej oraz wyzwań, które niosą ze sobą wciąż uaktualniane wymogi kwalifikujące nauczyciela do nauki języków obcych, myślenie o podejściu komunikacyjnym i integracji obszarów edukacyjnych w kategoriach koncepcji progowych wzmacnia przebieg przygotowania metodycznego szczególnie przyszłych nauczycieli języków obcych niebędących absolwentami studiów filologicznych lub lingwistycznych.

Wnioski. Konkretnie rozwiązania metodyczne możliwe do zastosowania w przygotowaniu nauczycieli wczesnego nauczania języków obcych wymagają wnikliwej analizy i badań jakościowych. Wskazania metodyczne dotyczące koncepcji progowych wczesnego nauczania języków obcych na studiach ogólnopedagogicznych pomogą studentom połączyć w całość kluczowe zalecenia z zakresu glottodydaktyki z ich oddziaływaniem dydaktyczno-wychowawczym.

Słowa kluczowe: podejście komunikacyjne, koncepcje progowe, liminalność, metodyka nauczania języków obcych, nauczanie przedmiotowo-językowe

Summary

Actions to address the shortage of foreign language teachers in early education pose some challenges considering the training of future teachers.

The purpose of this article is to present communicative approach and CLIL as threshold concepts.

Material and methods. Arnold van Gennep's theory of liminality and characteristics of threshold concepts by Jan H. F. Meyer and Ray Land.

Results. Grounding the methodological course for non-philological or linguistic graduates in threshold concepts strengthen the course considering the actual pedagogical practice and the challenges posed by the constantly updated documents qualifying pedagogical students for teaching English as a foreign language to children.

Conclusions. The specific methodological indications basing on the threshold concepts of early foreign language teaching in general pedagogical studies will help students to combine key recommendations in the field of glottodidactics within their didactic and educational impact.

Keywords: CLIL, communication approach, threshold concepts, liminality, foreign language teaching

Tabele/Tables: 0

Ryciny/Figures: 0

Literatura/References: 17

Otrzymano/Submitted:
02.03.2020

Zaakceptowano/Accepted:
03.09.2020

Adres korespondencyjny: Eliza Gładkowska, Katedra Dydaktyki i Wczesnej Edukacji, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, ul. Prawocheńskiego 13, 10-447, Olsztyn, Polska; e-mail: eliza.gladkowska@uwm.edu.pl, <http://orcid.org/0000-0002-8276-2468>

Copyright by: Państwowa Szkoła Wyższa im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Eliza Gładkowska

Czasopismo Open Access, wszystkie artykuły udostępniane są na mocy licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-użycie niekomercyjne-na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-NC-SA 4.0, <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>).

Wprowadzenie

Z szerokiego zagadnienia koncepcji progowych ograniczam się do ich ogólnej charakterystyki oraz wstępnej propozycji ich zastosowania w zakresie metodyki nauczania języka obcego w klasach I-III. Zastosowanie kategorii koncepcji progowych do zagadnień takich jak podejście komunikacyjne i nauczanie przedmiotowo-językowe wydaje się szczególnie uprawnione w obliczu wyzwań, jakie może stawiać kształcenie nauczycieli języków obcych na kierunkach innych niż filologiczne bądź lingwistyczne. W takich przypadkach, przygotowanie do wczesnego nauczania języków obcych domaga się bardzo klarownego zaznaczenia kluczowych kwestii, warunkujących przyszłe powodzenie tego nauczania przy równoczesnych ograniczeniach godzinowych wynikających z ogólnopedagogicznego charakteru studiów.

Powszechne nauczanie języków obcych na coraz to wcześniejszych etapach edukacji stwarza coraz większe zapotrzebowanie na nauczycieli tego przedmiotu. Sytuacja ta została zauważona już w 2012 roku przez twórców raportu Komisji Europejskiej dotyczącego danych dotyczących nauczania języków obcych w Europie: „Zasadniczo wydaje się, że brak wykwalifikowanych nauczycieli języków obcych jest często problemem w szkołach podstawowych. Może to wynikać z tego, że dzieci uczą się obecnie języków obcych na wcześniejszym etapie, a systemy edukacyjne nie są jeszcze w pełni dostosowane do tych zmian. Podjęto szereg działań w całej Europie, aby przeciwdziałać niedoborom nauczycieli języków obcych w szkołach podstawowych. Działania te obejmują programy podnoszenia kwalifikacji nauczycieli przedmiotów zintegrowanych, a także zmiany w programach kształcenia nauczycieli szkół podstawowych” (Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2012).

Wydaje się, że działania, o których wspomina raport znajdują także odzwierciedlenie w rozporządzeniach dotyczących kwalifikacji umożliwiających nauczanie języków obcych w szkole podstawowej. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1 sierpnia 2017 roku w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz. U. 2017, poz. 1575) precyzuje, iż nauczania języka obcego może podjąć się nie tylko absolwent studiów filologicznych, lingwistyki stosowanej (przynajmniej) pierwszego stopnia, lub kolegium języków obcych w specjalności danego języka obcego posiadający przygotowanie pedagogiczne, ale także osoba, która „ukończyła studia pierwszego stopnia na dowolnym kierunku (specjalności) i legitymuje się: a) świadectwem egzaminu z danego języka obcego w stopniu zaawansowanym lub biegłym, o którym mowa w załączniku do rozporządzenia, oraz posiada przygotowanie pedagogiczne lub b) świadectwem złożenia państwowego nauczycielskiego egzaminu z danego języka obcego stopnia II, o którym mowa w załączniku do rozporządzenia” (Dz. U. 2017, poz. 1575 § 12).

Introduction

As for the broad issue of threshold concepts, I am limiting myself to their general characteristics and the initial proposal of their application in the methodology of teaching a foreign language in grades 1-3. Applying the categories of threshold concepts to issues such as the communicative approach and CLIL teaching seems particularly legitimate in view of the challenges posed by educating foreign language teachers in fields other than philology or linguistics. In such cases, preparation for early foreign language teaching requires a noticeably clear identification of the key issues that determine the future success of this teaching, with simultaneous time limitations resulting from the general pedagogical nature of studies.

Common foreign language teaching at ever earlier stages of education creates an increasing demand for teachers of this subject. This situation was noticed already in 2012 by the authors of the European Commission report on data on teaching foreign languages in Europe: “Overall, it seems that the lack of qualified foreign language teachers is often a problem in primary education. This may be because children are now learning foreign languages at an earlier stage... and education systems are not yet fully adapted to these changes. Several actions have been taken across Europe to counter the shortage of foreign language teachers in primary education. These actions include programs to improve the qualifications of generalist teachers, as well as changes to curricula for primary teachers” (European Commission/EACEA/Eurydice, 2012).

It seems that the activities mentioned in the report are also reflected in the regulations on qualifications for teaching foreign languages in primary education. The Ordinance of the Minister of National Education of August 1, 2017 on the detailed qualifications required of teachers (Journal of Laws 2017, item 1575) specifies that teaching a foreign language may be undertaken not only by a graduate of philology, applied linguistics (at least) of the first degree, or a foreign language college with a specialization in a given foreign language with pedagogical preparation, but also a person who “completed first-cycle studies in any major (specialization) and holds: a) certificate of the exam in a given foreign language at an advanced or proficient level, referred to in the appendix to the regulation, and has pedagogical preparation, or U. 2017, item 1575 § 12).

The aforementioned regulation clarifies that teaching a foreign language in grades 1-3 may also be undertaken by graduates of the teacher training institution in any specialty who have a certificate of one of the exams in a given foreign language (advanced or proficient) listed in the appendix and pedagogical preparation or a certificate of

Wspomniane rozporządzenie wyjaśnia, że nauczania języka obcego w klasach I-III mogą podjąć się także absolwenci zakładu kształcenia nauczycieli w dowolnej specjalności posiadający świadectwo jednego z wymienionych w załączniku egzaminów z danego języka obcego (w stopniu zaawansowanym lub biegłym) oraz przygotowanie pedagogiczne lub świadectwo złożenia państwowego nauczycielskiego egzaminu z danego języka obcego stopnia I lub II (także wyszczególnione w załączniku). Dodatkowo nauczycielem może zostać także osoba, która „legitymuje się świadectwem dojrzałości i świadectwem złożenia państwowego nauczycielskiego egzaminu z danego języka obcego stopnia I lub II, o którym mowa w załączniku do rozporządzenia” (Dz. U. 2017, poz. 1575, § 12).

Kolejną grupą, którą rozporządzenie kwalifikuje do nauczania języków obcych w przedszkolach i klasach początkowych są absolwenci studiów na kierunku pedagogika. Osoby te mając przygotowanie do nauczania dzieci w tym przedziale wiekowym muszą spełnić warunek dodatkowej specjalności nauczycielskiej w zakresie języka obcego, chyba że ukończonym kierunkiem jest pedagogika w zakresie nauczania języka obcego w przedszkolach i klasach I-III szkół podstawowych. Dodatkowo rozporządzenie dopuszcza jeszcze szereg możliwości zezwalając na nauczanie języków obcych osobie, która: ma kwalifikacje do pracy w przedszkolach lub klasach I-III szkół podstawowych, określone w § 4, a ponadto legitymuje się świadectwem egzaminu z danego języka obcego w stopniu co najmniej podstawowym, o którym mowa w załączniku do rozporządzenia, i ukończyła studia podyplomowe lub kurs kwalifikacyjny, w zakresie wczesnego nauczania danego języka obcego, lub ma kwalifikacje do pracy w przedszkolach lub klasach I-III szkół podstawowych, określone w § 4, oraz legitymuje się świadectwem egzaminu z danego języka obcego w stopniu co najmniej podstawowym, o którym mowa w załączniku do rozporządzenia, a ponadto ukończyła studia pierwszego stopnia, studia drugiego stopnia lub jednolite studia magisterskie, na kierunku filologia, i posiada przygotowanie pedagogiczne do nauczania języka obcego” (Dz. U. 2017, poz. 1575, § 12).

Rozporządzenie MEN z dnia 1.08.2017 poszerza, zatem krąg osób posiadających kwalifikacje do nauczania języków obcych w klasach I-III, torując drogę nauczycielom posiadającym umiejętności językowe na poziomie podstawowym oraz będącym absolwentami studiów pedagogicznych dających uprawnienia do nauczania dzieci we wspomnianych klasach. W krajach Unii Europejskiej nie jest to sytuacja szczególna, ponieważ – jak wskazuje raport Eurydice z 2017 roku – w większości krajów członkowskich nauczyciel ogólnokształcący uczy języka obcego przez cały okres nauki w szkole podstawowej. Polska jest wyszczególniona jako kraj, w którym nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej musi przekazać nauczanie języka obcego specjalistom-filologom w klasie IV (European Commission /EACEA/Eurydice

state filing I or II degree teacher exams in a given foreign language (also listed in the appendix). In addition, a teacher may also be a person who “has a secondary school-leaving examination certificate and a certificate of passing the 1st or 2nd degree state teacher examination in a given foreign language, referred to in the annex to the regulation” (Journal of Laws 2017, item 1575 § 12).

Another group that the regulation qualifies for teaching foreign languages in kindergartens and early grades are graduates of pedagogy studies. These persons, who are prepared to teach children in this age range, must meet the condition of additional teaching specialization in a foreign language, unless the completed field of study is pedagogy in the field of teaching a foreign language in kindergartens and grades 1-3 of primary schools. In addition, the regulation allows a number of possibilities, allowing the teaching of foreign languages to a person who: is qualified to work in kindergartens or grades 1-3 of primary schools, as specified in § 4, and additionally holds an exam certificate in a given foreign language to the degree, at least the basic one referred to in the appendix to the regulation and completed postgraduate studies or qualification course in early teaching of a given foreign language, or 4) is qualified to work in kindergartens or grades 1-3 of primary schools, as specified in § 4, and has at least a basic level examination certificate, referred to in the annex to the regulation, and also completed the first studies degree, second-cycle or long-cycle studies in philology, and has pedagogical preparation for teaching a foreign language” (Journal of Laws 2017, item 1575, § 12).

The ordinance of the Ministry of National Education of 1 August 2017 broadens the group of people qualified to teach foreign languages in grades 1-3, paving the way for teachers with basic language skills and graduates of pedagogical studies giving the right to teach children in the above-mentioned classes. This is not a special situation in the European Union because, as the Eurydice report from 2017 shows, in most Member States, general education teachers teach a foreign language throughout the entire period of primary education. Poland is listed as a country in which a teacher of early childhood education must transfer foreign language teaching to a philology specialist in grade IV (European Commission/EACEA/Eurydice, 2017, p. 85). Although there may be reservations about the level of linguistic and methodological skills in teaching foreign languages towards teachers without philological education, however, such seemingly negative circumstances bring many opportunities for the development of communication skills of students in grades 1-3.

Teaching a foreign language by a teacher of early childhood education, who is usually a class teacher, gives an incredible opportunity to combine and consolidate the taught content

ce, 2017, s. 85). Wprawdzie mogą się pojawić zastrzeżenia odnośnie do poziomu umiejętności językowych i metodycznych w zakresie nauczania języków obcych wobec nauczycieli nieposiadających filologicznego wykształcenia, jednak takie, wydawałoby się negatywne, okoliczności niosą ze sobą wiele szans dla rozwoju kompetencji komunikacyjnych uczniów klas I–III.

Nauczanie języka obcego przez nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej, który zazwyczaj jest wychowawcą klasy, daje niebywałą możliwość połączenia i utrwalenia nauczanych treści z zakresu języka obcego oraz wszystkich pozostałych elementów zintegrowanej edukacji. Treści z zakresu edukacji matematycznej, społecznej, przyrodniczej, plastycznej, informatycznej, muzycznej, fizycznej, etycznej, a nawet polonistycznej najlepiej integruje nauczyciel, który ich naucza. Dłuższy czas spędzony z daną grupą uczniów, wzmacnia dodatkowo szansę wychowawcy na rozwinięcie głębokiej relacji oraz dokładne poznanie potrzeb rozwojowych klasy. Zgodnie z obszernymi badaniami Johna Hattie'go, w których zostało przeanalizowanych 138 czynników, mających wpływ na efekty nauczania, relacja między nauczycielem a uczniem oraz program dopasowany do faz rozwojowych, opisanych przez Jeana Piageta, znalazły się w pierwszej dziesiątce najbardziej pozytywnie oddziałujących elementów w procesie kształcenia (Hattie, 2009). To właśnie doświadczony wychowawca pierwszych klas szkoły podstawowej ma najwięcej sposobności do wykorzystania potencjału tych czynników, warto, więc byłoby zastosować te możliwości także w obszarze nauczania języka obcego.

Niestety, rodzi się pytanie, czy przyszli nauczyciele – studiujący kierunki pedagogiczne – będą zdawać sobie sprawę z tego, jak kluczowymi zagadnieniami są zintegrowanie języka obcego z innymi dziedzinami życia oraz podejście komunikacyjne w nauczaniu języków obcych dzieci w wieku wczesnoszkolnym. Zagadnienia te nie tylko leżą u podstaw współczesnej idei nauczania dzieci języka obcego, ale także wpisują się w ogólne założenia procesu kształcenia przyszłych nauczycieli wczesnoszkolnych. Proces ten ma na celu m.in. rozpoznawanie potrzeb i możliwości uczniów oraz wykorzystanie codziennych sytuacji do twórczego rozwiązywania problemów. Nie jest to jednak równoznaczne z praktyczną aplikacją tych założeń w późniejszej rzeczywistości zawodowej przyszłego nauczyciela. Choć teoretyczne ujęcie podejścia komunikacyjnego sięga lat 70. XX wieku i jest stale rozwijane nadal istnieje zbyt konserwatywnych metod nauczania języków obcych, takich jak metoda gramatyczno-tłumaczeniowa. Metoda ta oraz jej warianty dość długo były powszechne w polskich szkołach (Sheffler, 2013), niestety nie nadają się do nauczania dzieci w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Jak pisze Magdalena Białek podejście komunikacyjne w szkole wiąże się z trudnościami aplikacyjnymi nawet u doświadczonych nauczycie-

in the field of a foreign language and all other elements of integrated education. Content in the field of mathematical, social, science, art, IT, music, physical, ethical and even Polish studies is best integrated by the teacher who teaches them. Longer time spent with a given group of students additionally strengthens the tutor's chance to develop a deep relationship and to thoroughly understand the developmental needs of the class. According to an extensive study by John Hattie, which analyzed 138 factors influencing learning outcomes, the teacher-student relationship and curriculum adapted to the development phases described by Jean Piaget were among the top ten most positively influencing elements in the process education (Hattie, 2009). It is an experienced tutor of the first years of primary school who has the most opportunities to use the potential of these factors, so it would be worth applying these possibilities also in the area of foreign language teaching.

Unfortunately, a question arises whether future teachers – studying pedagogy – will be aware of the key issues of integrating a foreign language with other areas of life and the communicative approach in teaching foreign languages to early school children. These issues not only lie at the basis of the modern idea of teaching children a foreign language, but also fit into the general assumptions of the process of educating future early schoolteachers. This process is aimed, inter alia, at recognizing the needs and capabilities of students and using everyday situations to creatively solve problems. However, this is not tantamount to the practical application of these assumptions in the future professional reality of the future teacher. Although the theoretical approach to the communicative approach dates to the 1970s and is constantly being developed, there is still a justified fear of applying overly conservative methods of teaching foreign languages, such as the grammatical-translation method. This method and its variants were common in Polish schools for quite a long time (Sheffler, 2013), unfortunately they are not suitable for teaching children in the preschool and early school period. As Magdalena Białek writes, the communicative approach at school is associated with application difficulties even for experienced teachers, also because it is not a "method" in the strict sense of the word (Białek, 2015). Therefore, the communicative approach (the essence of which are: "student-oriented didactics", bringing the lesson situation closer to the conditions of natural communication, the use of authentic materials and continuous strengthening of the student's receptive skills) will not be limited only to determining the type or sequence of the planned tasks and language games. This approach will require a change in the thinking of the future teacher about the entire process of acquiring communication competences and the

li, także dlatego, że nie jest to „metoda” w ścisłym tego słowa znaczeniu (Białek, 2015). W związku z tym podejście komunikacyjne, (którego istotą są: „dydaktyka zorientowana na ucznia”, zbliżenie sytuacji lekcyjnej do warunków naturalnej komunikacji, zastosowanie autentycznych materiałów i ciągłe wzmacnianie sprawności receptywnych ucznia) nie będzie ograniczać się tylko do określenia typu bądź kolejności projektowanych zadań i zabaw językowych. Podejście to wymagać będzie zmiany myślenia przyszłego nauczyciela o całym procesie nabywania kompetencji komunikacyjnych oraz roli nauczyciela w ogóle. Taka postawa nauczyciela wspiera i w dużej mierze warunkuje zintegrowanie treści językowych z pozostałymi treściami nauczania oraz wpisuje się w obowiązujący paradygmat dydaktyczny. Już samo podejście komunikacyjne nie może być zastosowane w próżni, tzn. bez stwarzania sytuacji problemowych oraz wprowadzania luk informacyjnych w zakresie sytuacji jak najbardziej zbliżonych do tych autentycznych, dotyczących różnych treści innych nauczanych przedmiotów i niejako wymusza nauczanie przedmiotowo-językowe.

Trudno jest, więc jednoznacznie orzec, czy w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli na studiach pedagogicznych w zakresie edukacji wczesnoszkolnej, które obejmują bardzo szeroki obszar, studenci odbierają kwestie integracji języka obcego oraz dopasowanie właściwych metod jego nauczania z należytą im rangą ważności. Jest to raczej wątpliwe, o czym świadczą wnioski formułowane przez Białek, dotyczące niepowodzeń w zastosowaniu podejścia komunikacyjnego wśród praktykujących już nauczycieli: „... jako źródło niepowodzenia w zakresie kształcenia komunikacyjnego wskażę niewiedzę nauczycieli i brak świadomości głównych wytycznych tego podejścia. Myślę, że uprawomocniony będzie również wniosek, że niewiedza ta wynika z braku form doskonalenia nauczycieli bądź też braku zainteresowania takimi formami wśród nauczycieli” (Białek, 2015, s. 27). Być może ta ignorancja ma swój początek dużo wcześniej, gdyż zrozumienie i przyswojenie tak złożonych i szerokich zagadnień jak podejście komunikacyjne czy nauczanie przedmiotowo-językowe wymaga dużego wysiłku poznawczego, a nawet przeformułowania wcześniejszych, często opartych na doświadczeniu przekonań dotyczących edukacji. Z drugiej strony, metodyk, kształcący przyszłych nauczycieli języków obcych, może uznać te kwestie za tak oczywiste elementy obecnego paradygmatu, że wspomniane trudności studentów w przyswojeniu tych zagadnień, mogą zostać niedostrzeżone. Jednocześnie, wśród wielu błędów metodycznych, wydaje się, że zaniedbania w zakresie dwóch omawianych tu kwestii mogą mieć szczególnie negatywny wpływ, a nawet uniemożliwić skuteczne nauczanie języka obcego w klasach I-III. Badania nad koncepcjami progowymi¹ [z ang. *threshold concepts*], które niestety nie są obecne jeszcze w polskim dyskursie

role of the teacher in general. Such an attitude of the teacher supports and to a large extent determines the integration of the language content with the other teaching content and fits into the applicable didactic paradigm. The communicative approach alone cannot be used in a vacuum, i.e. without creating problematic situations and introducing information gaps in the case of situations that are as close to the real ones as possible, concerning various contents of other taught subjects, and it forces CLIL teaching in a way.

Therefore, it is difficult to state unequivocally whether in the process of educating future teachers at pedagogical studies in the field of early childhood education, which covers a very wide area, students perceive the issues of foreign language integration and matching the appropriate methods of teaching with the importance they deserve. It is rather doubtful, as evidenced by the conclusions formulated by Białek regarding the failures in the application of the communicative approach among practicing teachers: “... as a source of failure in the field of communicative education I will point to teachers’ ignorance and lack of awareness of the main guidelines of this approach. I think that the conclusion that this ignorance results from the lack of forms of teacher training or the lack of interest in such forms among teachers will also be validated” (Białek, 2015, p. 27). Perhaps this ignorance begins much earlier, because understanding and assimilating such complex and broad issues as the communicative approach or CLIL teaching requires a great deal of cognitive effort, and even reformulation of previous, often experience-based beliefs about education. On the other hand, the methodologist educating future foreign language teachers may consider these issues to be so obvious elements of the current paradigm that the aforementioned difficulties of students in acquiring these issues may go unnoticed. At the same time, among the many methodological errors, it seems that neglect of the two issues discussed here may have a particularly negative impact, and even prevent effective foreign language teaching in grades I-III. Research on threshold concepts¹ [from the threshold concepts], which, unfortunately, are not yet present in the Polish scientific discourse, have the potential to be used in the difficulties discussed here. The importance and problematic nature of both the communicative approach and CLIL teaching allow these issues to be considered as threshold concepts, and thus to see their potential. This is particularly important in the situation mentioned at the beginning, in which many people without philological preparation expand their competences in the field of early foreign language teaching. In a situation of past neglect at the stage of educating foreign language teachers who have been practicing for many years,

¹ W niniejszym artykule będę postugiwać się polskim tłumaczeniem angielskiego terminu *threshold concepts*.

¹ In this article, I will use the Polish translation of the English term *threshold concepts*.

naukowym posiadają potencjał do wykorzystania w omawianych tutaj trudnościach. Znaczenie i problematyczność zarówno podejścia komunikacyjnego, jak i nauczania przedmiotowo-językowego pozwalają rozpatrywać te kwestie jako koncepcje progowe, a tym samym dostrzec ich potencjał. Ma to szczególne znaczenie we wspomnianej na początku już sytuacji, w której wiele osób bez przygotowania filologicznego poszerza swoje kompetencje w zakresie dydaktyki wczesnego nauczania języka obcego. W sytuacji przeszłego zaniedbania na etapie kształcenia praktykujących już od lat nauczycieli języków obcych dostrzeżenie wagi podejścia komunikacyjnego i nauczania przedmiotowo-językowego może okazać się także wartościowe, gdyż, jak pisze Białek, „... można mówić o pewnej formie fosylizacji metodyczno-pedagogicznej, która polega w tym wypadku na prowadzeniu lekcji za pomocą dawno wypracowanych metod i narzędzi, bez zauważania potrzeby koniecznych czasem zmian” (Białek, 2015, s. 27-28).

Koncepcje progowe – geneza i charakterystyka

Mimo, że badacze Jan H.F. Meyer i Ray Land wprowadzili termin koncepcje progowe po raz pierwszy w swoim artykule *Threshold Concepts and Troublesome Knowledge: linkages to ways of thinking and practising within the disciplines* z 2003 roku, termin ten nawiązuje do pojęcia liminalności, które wniósł do antropologii francuski etnograf Arnold van Gennep prawie sto lat wcześniej. Na podstawie wieloletnich i skrupulatnych badań obrzędów przejścia towarzyszącym takim wydarzeniom jak narodziny, ślub, czy dojrzewanie pochodzących z różnych zakątków świata i obecnych w wielorakich tradycjach kulturowych van Gennep stwierdził, że wszystkie mają miejsce według pewnego stałego schematu. Do tego wniosku doprowadziły wnikliwe badania relacji przestrzennych w okresach przejściowych. Van Gennep nawiązuje do granic terytorialnych w świecie cywilizacji klasycznej. Przypomina on, że zanim kraje zaczęły oddzielać jasno wytyczone granice, pomiędzy danymi krajami znajdowały się terytoria niczyje, często bagna lub puszcze. Jak przekonuje badacz, fizyczne i symboliczne przebywanie w tym obszarze znalazło odpowiednik we wszystkich rytuałach określających zmianę statusu (van Gennep, 2006). Odnosiły się one także do przekraczania granic różnych światów jak na przykład obszaru *sacrum* świątyni lub świata domowego, stąd istotne znaczenie symboliczne progu: „Mówiąc dokładniej, drzwi są granicą między światem zewnętrznym a domowym, (gdy mówimy o zwykłym mieszkaniu) i między rzeczywistością *sacrum* a *profanum*, (gdy jest mowa o świątyni). W tym sensie »przejście przez próg« oznacza włączenie do nowego świata” (van Gennep, 2006, s. 45). Nawiązując do aktu przekroczenia progu oraz związanych z nim rytuałów okresu przejściowego badacz wprowadza terminologię określającą położenie względem tej symbolicznej granicy oraz innych zmian statusu społecznego: „Rytuały progu nie są

noticing the importance of the communicative approach and CLIL teaching may also turn out to be valuable, because, as Białek writes, “... one can talk about a form of methodological and pedagogical fossilization, which consists in in this case, when conducting lessons using long-developed methods and tools, without noticing the need for changes that are sometimes necessary” (Białek, 2015, pp. 27-28).

Threshold concepts – genesis and characteristics

Although researchers Jan H.F. Meyer and Ray Land introduced the term threshold concepts for the first time in their 2003 article *Threshold Concepts and Troublesome Knowledge: linkages to ways of thinking and practicing within the disciplines* in 2003, which refers to the concept of liminality brought into anthropology by the French ethnographer Arnold van Gennep almost a hundred years earlier. On the basis of many years and meticulous research of the rites of passage accompanying such events as birth, wedding or adolescence, coming from different parts of the world and present in multiple cultural traditions, van Gennep concluded that they all follow a certain pattern. This conclusion was led by in-depth studies of spatial relations in transition periods. Van Gennep refers to the territorial boundaries in the world of classical civilization. He recalls that before countries began to separate clearly defined borders, there were no-man's territories between the countries concerned, often swamps or forests. As the researcher argues, being physically and symbolically in this area found a counterpart in all rituals determining the change of status (van Gennep, 2006). They also referred to crossing the boundaries of various worlds, such as the sacred area of the temple or the home world, hence the significant symbolic meaning of the threshold: the profane (when the temple is mentioned). In this sense, “crossing the threshold” means being included in the new world” (van Gennep, 2006, p. 45). Referring to the act of crossing the threshold and the related rituals of the transitional period, the researcher introduces the terminology that defines the location in relation to this symbolic border and other changes in social status: “Threshold rituals are not rituals of” unification “sensu stricto, but rituals preparing for union ...

więc rytuałami „zjednoczenia” sensu stricto, ale obrzędami przygotowującymi do zjednoczenia Co za tym idzie, proponuję, by termin rytuały preliminalne odnosił się do rytuałów wyłączenia z dawnego świata, termin rytuały liminalne – do obrzędów, odprawianych podczas stanu przejściowego, natomiast termin rytuały postliminalne – do włączenia do świata nowego” (van Gennep, 2006, s. 45).

Jednymi z wielu przymiotów badań van Gennepa wartych docenienia to ich powściągliwość i ostrożność w formułowaniu wniosków. Skrupulatna analiza zebranego materiału pozwoliła mu na stworzenie schematu bardzo uniwersalnego, opisanego w sposób przekonujący i nadal inspirujący do zastosowania w kolejnych dziedzinach. Jak ujęła to Tokarska-Bakir: „Trafność triadycznego schematu, wielokrotnie potwierdzona, czyni go jednym z tych kilku niekwestionowanych odkryć, które sprawiają, że w antropologii, co pewien czas odżywa pokusa przekształcenia jej w naukę ścisłą” (Tokarska-Bakir, 2006, s. 7-8). Zanim jednak doszło do prób zastosowania metod ilościowych do badania różnych przejawów liminalności w wielorakich aspektach egzystencji, Victor Turner w latach 60-tych ubiegłego wieku przybliżył kręgom akademickim pojęcie liminalności i zdecydowanie poszerzył pole badawcze, w którym to pojęcie można analizować. Za pomocą swojego dygresyjnego stylu Turner ukazuje jak liminalność jest obecna nie tylko w społeczeństwach plemiennych, ale i we współczesnym mu świecie. Analizy liminalności dokonywane przez Turnera dotyczą tak zróżnicowanych społeczności jak kręgi hippisowskie czy zakony chrześcijańskie, zjawisk takich jak Halloween czy Dzień Wszystkich Świętych, indywidualności od Boba Dylana po Ghandi’ego (Turner, 1969). Dla Turnera, liminalność jednostki czy liminalność grupy społecznej stanowi jej podstawowy potencjał transformacyjny. Przypisuje jej kluczowe znaczenie w procesach rozwojowych całych społeczeństw gdyż dla Turnera liminalność w nowoczesnym świecie to opcja, a nie przymus pustego rytuału. W przejściowych stanach kryje się potencjał, który umożliwia przekraczanie ograniczających norm społecznych, ale jest to osiągalne tylko tam gdzie ustalona struktura społeczna ulega pewnemu zawieszeniu, bądź nawet unieważnieniu.

W perspektywie badań van Gennepa i Turnera nie dziwi fakt, iż Meyer i Land wprowadzając termin koncepcji progowych odwołują się do metafory portalu, który miałyby być kognitywnymi wrotami ku wyższym poziomom rozwoju w danej dziedzinie (Meyer, Land, 2003). Autorzy bezpośrednio odwołują się do antropologicznych badań liminalności, twierdząc, iż stan liminalny można uznać za metaforę kondycji studenta mającego do czynienia z koncepcją progową (Meyer, Land, 2005). Jak to ujmują badacze, koncepcje progowe nie tylko poszerzają naszą wiedzę, ale sprawiają, że funkcjonujemy w świecie w inny sposób, stąd Meyer i Land przypisują koncepcjom progowym działanie zmieniające wręcz status ontologiczny jednostki. W aspekcie ściśle edukacyjnym,

Consequently, I propose that the term preliminal rituals should refer to the rituals of exclusion from the old world, the term liminal rituals – to rites performed during the transition state, and the term postliminal rituals – to be included in the new world” (van Gennep, 2006, p. 45).

One of the many qualities of van Gennep’s research worth appreciating is his restraint and caution in formulating conclusions. A meticulous analysis of the collected material allowed him to create a very universal scheme, described in a convincing way and still inspiring to apply in other fields. As Tokarska-Bakir put it: “The accuracy of the triadic scheme, repeatedly confirmed, makes it one of the few undisputed discoveries that make in anthropology, from time to time, the temptation to transform it into an exact science” (Tokarska-Bakir, 2006, pp. 7-8). However, before attempts were made to apply quantitative methods to the study of various manifestations of liminality in multiple aspects of existence, Victor Turner in the 1960s introduced the concept of liminality to academia and decidedly broadened the research field in which this concept can be analyzed. With his digressive style, Turner shows how liminality is present not only in tribal society, but also in the contemporary world. Turner’s analyzes of liminality concern such diverse communities as hippie circles and Christian orders, phenomena such as Halloween and All Saints’ Day, and individuals from Bob Dylan to Ghandi (Turner, 1969). For Turner, the liminality of an individual or the liminality of a social group is its primary transformative potential. He attributes it a key role in the development processes of entire societies, as for Turner liminality in the modern world is an option, not a compulsion of an empty ritual. There is a potential in transitional states that allows for the transgression of limiting social norms, but this is only achievable where the established social structure is somewhat suspended or even invalidated.

From the perspective of van Gennep and Turner’s research, it is not surprising that Meyer and Land, when introducing the term threshold concepts, refer to the metaphor of the portal, which would be a cognitive gateway to higher levels of development in a given field (Meyer, Land, 2003). The authors directly refer to anthropological studies of liminality, claiming that the liminal state can be considered a metaphor for the condition of a student dealing with the threshold concept (Meyer & Land, 2005). As researchers put it, threshold concepts not only broaden our knowledge, but make us function in the world in a different way, hence Meyer and Land attribute to threshold concepts an action that changes even the ontological status of an individual. In a strictly educational aspect, threshold concepts transform the understanding and experience of specific phenomena occurring in a given field, but they can

koncepte progowe transformują rozumienie i doświadczenie konkretnych zjawisk występujących w danej dziedzinie, ale mogą także zmienić myślenie o całej dyscyplinie (a co za tym idzie także sposób funkcjonowania w ramach tej dyscypliny).

W celu przybliżenia istoty koncepcji progowych Meyer i Land odróżniają je od koncepcji podstawowych [z ang. *core concepts*] oraz opisują ich cechy charakterystyczne. Zrozumienie danego zjawiska może odbyć się dzięki koncepcjom podstawowym, niemniej stanowią one element stopniowego rozwoju pojmowania tego bądź szerszego zagadnienia. W przeciwieństwie do koncepcji podstawowych, koncepte progowe nie są elementem etapowego procesu zrozumienia tylko diametralnie zmieniają spojrzenie na dane zjawisko. Stąd też pierwszą z pięciu właściwości koncepcji progowych opisanym przez Meyera i Landa jest właśnie ich potencjał transformacyjny. Badacze używają przykładu analizy marksistowskiej, feministycznej bądź poststrukturalistycznej, by wykazać, iż koncepte progowe mogą zmienić nie tylko postrzeganie zjawiska, ale także zmianę perspektywy, uczuć i wartości, a nawet prowadzić do odzyskania podmiotowości uczącego się. Kolejną cechą koncepcji progowych jest ich nieodwracalność w takim znaczeniu, iż powrót do stanu przedliminalnego, czyli rozumienie danego zjawiska w kategoriach obecnych przed stycznością z koncepcją progową jest albo całkowicie niemożliwe, albo możliwe tylko po włożeniu w to wielkiego wysiłku. Ponadto, koncepte progowe mogą także, (choć nie muszą) ujawniać inne współzależności związane z danym zagadnieniem, które nie były dostrzegalne wcześniej, dlatego integracyjność jest wymieniana jako trzecia właściwość omawianych koncepcji. Ostatnie dwie cechy wymieniane przez badaczy mają także charakter potencjalny, ale niedecydujący o tym, czy zagadnienie jest koncepcją progową. Mianowicie Mayer i Land piszą o tym, że koncepcja progowa może być ograniczona [z ang. *bounded*] i kłopotliwa [z ang. *troublesome*]. Oznacza to, że zagadnienie będące koncepcją progową dotyka często granicy danej dyscypliny, gdyż niejednokrotnie ją definiuje. Niemniej jednak, takie samo podejście do interesującej nas kwestii mogłoby podważyć istnienie innej dyscypliny². Autorzy poświęcają także wiele uwagi aspektowi problematyczności koncepcji progowych, które często stanowią wyzwanie dla studentów, ponieważ zagadnienia będące koncepcjami progowymi często stanowią wiedzę „kłopotliwą”. Jest to o tyle istotne iż dotyka to bezpośrednio zagadnień pedagogicznych, a zrozumienie, na czym polega trudność przebywania w tej liminalnej przestrzeni kognitywnej może ułatwić pedagogom bardziej efektywne nauczanie tych koncepcji. Nawiązując do badań z tak

also change the way of thinking about the entire discipline (and thus also the way of functioning within this discipline).

To clarify the essence of threshold concepts, Meyer and Land distinguish them from core concepts and describe their characteristics. Understanding a given phenomenon may take place through basic concepts, but they are nevertheless part of the gradual development of the understanding of this or a wider issue. Contrary to the basic concepts, threshold concepts are not part of the staged process of understanding but radically change the view on a given phenomenon. Hence, the first of the five properties of the threshold concepts described by Meyer and Land is their transformational potential. Researchers use the example of Marxist, feminist or post-structuralist analysis to show that threshold concepts can change not only the perception of the phenomenon but also change the perspective, feelings and values, and even lead to the recovery of the learner's subjectivity. In addition, threshold concepts may also (but do not have to) reveal other interdependencies related to a given issue that have not been noticed before, so integrity is mentioned as a third property of the discussed concepts. The last two features mentioned by the researchers are also potential, but not decisive as to whether the issue is a threshold concept. Namely, Mayer and Land write about the fact that the threshold concept can be bounded and troublesome. This means that the issue that is a threshold concept often touches the boundary of a given discipline, as it often defines it. Nevertheless, the same approach to the question of interest could undermine the existence of another discipline². The authors also pay a lot of attention to the problematic aspect of threshold concepts, which are often challenging for students because the issues that are threshold concepts are often "troublesome" knowledge. This is important because it directly affects pedagogical issues and understanding the difficulty of being in this liminal cognitive space can help educators to teach these concepts more effectively. Referring to research in such diverse fields as economics, physics, sports or music science, Mayer and Land mention the difficulties arising from the inertial nature of the acquired knowledge, conceptual difficulties, specialized terminology or the abstraction of new issues.

² Mayer i Land posługują się przykładem kulturoznawstwa gdzie koncepcją progową umożliwiającą uprawianie tej dyscypliny jest przełamanie granicy między kulturą wysoką a niską. Takie samo podejście nie mogłoby być jednak zastosowane w ramach literatury angielskiej (jako dyscypliny naukowej) nie tylko dlatego, że taka koncepcja nie istnieje, ale także dlatego, że mogłoby to podważyć istnienie tej dyscypliny.

² Mayer and Land use the example of cultural studies where the threshold concept for practicing this discipline is to break the boundary between high and low culture. However, the same approach could not be applied within English literature (as a scientific discipline), not only because such a concept does not exist, but also because it could undermine the existence of the discipline.

różnorodnych dziedzin jak ekonomia, fizyka, nauka o sporcie czy muzyce, Mayer i Land wspominają o trudnościach wpływających z inercyjnego charakteru nabytej wiedzy, trudności konceptualnych, specjalistycznej terminologii czy abstrakcyjności nowych zagadnień.

Koncepcje progowe w kształceniu przyszłych nauczycieli języków obcych na kierunkach pedagogicznych

Zgodnie z przedstawioną charakterystyką, wspomniane na początku artykułu dwie kwestie, dotyczące nauczania języka obcego, wydają się być koncepcjami progowymi w metodyce nauczania języka obcego w klasach I-III. Zarówno wkomponowanie języka obcego w nauczanie zintegrowane w klasach początkowych, jak i odejście od tradycyjnych metod nauczania skupionych na kwestiach gramatycznych powinny na stałe zmienić postrzeganie nie tylko samego procesu nauczania danego języka. Zagadnienia te mogą wręcz przeorientować myślenie na temat obecności języków obcych w programach nauczania edukacji wczesnoszkolnej oraz w życiu dziecka. Tym samym podejście komunikacyjne i nauczanie przedmiotowo-językowe ma potencjał transformacyjny charakterystyczny dla koncepcji progowych. Potraktowanie języka angielskiego czy niemieckiego nie jako przedmiot odizolowany od innych treści programowych tylko ich integralna część to podstawa nauczania przedmiotowo-językowego. Nie chodzi tu tylko o propozycję połączenia jednego przedmiotu, na przykład muzyki czy plastyki, z językiem obcym (Pamuła, 2002) tylko o stałe, wzajemne przenikanie się treści językowych i przedmiotowych zmierzające bardziej w kierunku nauczania dwujęzycznego (Jaros, 2014). Już podczas studiów wykształcenie filologiczne przyzwyczajają studentów do przyswajania różnych materiałów tematycznych w języku obcym, ale nauczanie przedmiotowo-językowe może stanowić duże wyzwanie dla studentów kierunków pedagogicznych prawdopodobnie mniej obytych z tego typu przedstawianiem i przyswajaniem różnorodnych treści. Rolą nauczyciela akademickiego, prowadzącego przedmiot metodyka języka obcego, jest takie przedstawienie tych zagadnień, które pozwoliłyby przyszłym nauczycielom nieposiadającym wykształcenia filologicznego przetransformować swoje dotychczasowe założenia dotyczące izolacji języka obcego od innych przedmiotów szkolnych. Z drugiej jednak strony, prowadzący powinien także być przewodnikiem studenta w fazie liminalnej, pomagając przezwyciężyć trudności w przyswojeniu tej koncepcji progowej. Dokładne wyjaśnianie i stopniowe wprowadzanie potrzebnej terminologii czy demonstrowanie konkretnych rozwiązań łączenia treści przedmiotowych i językowych, tak, aby koncepcja progowa nie okazała się inercyjna w doświadczeniu studenta, to proste rozwiązania głównych problemów, które wskazują Meyer i Land.

Threshold concepts in the education of future teachers of foreign languages in pedagogy

According to the presented characteristics, the two issues mentioned at the beginning of the article concerning teaching a foreign language seem to be threshold concepts in the methodology of teaching a foreign language in grades 1-3. Both the incorporation of a foreign language into integrated teaching in the initial classes and the departure from traditional teaching methods focused on grammar issues should permanently change the perception of not only the teaching process of a given language. These issues can even reorientate thinking about the presence of foreign languages in early childhood education curricula and in the life of a child. Thus, the communicative approach and CLIL has the transformative potential that is characteristic of threshold concepts. The treatment of English or German, not as a subject isolated from other curriculum content, but an integral part thereof, is the basis of CLIL education. It is not only about proposing a combination of one subject, such as music or art, with a foreign language (Pamuła, 2002), but about the constant interpenetration of linguistic and subject-related content, aimed more at bilingual education (Jaros, 2014). Already during their studies, philological education accustoms students to acquiring various thematic materials in a foreign language, but subject-language teaching can be a big challenge for students of pedagogy, probably less familiar with this type of presentation and assimilation of various contents. The role of an academic teacher conducting a foreign language methodology subject is to present these issues in such a way that would allow future teachers without philological education to transform their current assumptions regarding the isolation of a foreign language from other school subjects. On the other hand, the tutor should also guide the student in the liminal phase, helping to overcome difficulties in assimilating this threshold concept. Accurately explaining and gradually introducing the necessary terminology, or demonstrating specific solutions to combine subject and linguistic content so that the threshold concept does not turn out to be inert in the student's experience, are simple solutions to the main problems identified by Meyer and Land.

The experience of the author of this article shows that during the methodological training of future teachers of foreign languages in pedagogy, the second issue discussed here (the communicative approach) can be even more revealing for students.

Z doświadczenia autorki tego artykułu wynika, że podczas kształcenia metodycznego przyszłych nauczycieli języków obcych kierunków pedagogicznych drugie z poruszonych tu zagadnień (podejście komunikacyjne) bywa jeszcze bardziej odkrywczym dla studentów. Postulat rezygnacji z osiągnięcia precyzyjnych celów z zakresu gramatyki języka obcego w nauczaniu klas I-III początkowo spotyka się z dużym niezrozumieniem. Opisując główne założenia koncepcji kursu językowego dla dzieci Hanna Komorowska zauważa, że to cechy rozwojowe małych uczniów warunkują metodę pracy oraz koncepcję kursu, w której nie ma miejsca na nieuzasadniony pedagogicznie nacisk na wymierny efekt (Komorowska, 2003, s. 29). Nauczanie o niesystematycznym charakterze nastawione na kształtowanie pozytywnej motywacji, osłuchanie z językiem, wprowadzanie słownictwa w typowych zwrotach, a nie w izolacji nie jest intuicyjnym wyborem nauczycieli: „Wszystko to stanowi oczywiście ogromną trudność dla nauczycieli nastawionych na cele gramatyczne i poprawnościowe oparte na pracy z podręcznikiem i zeszytem” (Komorowska, 2003, s. 30). Niemniej jednak, wraz z kolejnymi dyskusjami i ćwiczeniami projektowymi odejście od zagadnień gramatycznych okazuje się łączyć z innymi aspektami nauczania dzieci, chociażby z nauczaniem przedmiotowo-językowym, gdzie przyswajanie pewnych struktur odbywa się naturalnie w kontekście prezentowanych treści (podejście komunikacyjne). Po obserwacji metod pracy opartych na podejściu komunikacyjnym i zrozumieniu rozwojowych uwarunkowań akwizycji języka u dzieci powrót do poprzednich przekonań o słuszności systematycznego nauczania zagadnień gramatycznych w klasach I-III jest wielce wątpliwy. Przedstawione koncepcje progowe przyszłemu nauczycielowi dają możliwość całkowitego przeformułowania funkcji języka obcego jako elementu kompetencji komunikacyjnej, a nie tylko językowej (Wieczór, 2014).

Podsumowanie

Określenie miejsca głównych koncepcji progowych w metodyce nauczania języków obcych we wczesnej edukacji poszerza możliwości efektywnego kształcenia przyszłych nauczycieli języków obcych na kierunkach pedagogicznych. Paradoksalnie, problematyczność konceptualna omówionych tutaj dwóch zagadnień może dać studentom sposobność uświadomienia sobie ważności nauczania przedmiotowo-językowego oraz podejścia komunikacyjnego w nauczaniu dzieci. Podążając za argumentacją Turnera przestrzeń liminalna z całą swoją niejednoznacznością to przestrzeń rozwoju społecznego, nie inaczej jest z koncepcjami progowymi, które w procesie edukacyjnym mogą stanowić przestrzeń, niekiedy trudnego, ale wartościowego rozwoju przyszłych nauczycieli. Koncepcje progowe to innowacyjne propozycje konceptualne, które mogą się w dalszej perspektywie przysłużyć wielu pokoleniom uczniów do

The postulate of giving up precise goals in the field of foreign language grammar in teaching grades 1-3 is initially met with great misunderstanding. Describing the main assumptions of the concept of a language course for children, Hanna Komorowska notes that it is the developmental features of young students that determine the method of work and the concept of the course, in which there is no place for pedagogically unjustified emphasis on a measurable effect (Komorowska, 2003, p. 29). Teaching of an unsystematic nature aimed at shaping positive motivation, familiarization with the language, introducing vocabulary in typical phrases, and not in isolation, is not an intuitive choice of teachers: “All this is obviously a great difficulty for teachers focused on grammar and correctness based on working with a textbook and notebook” (Komorowska, 2003, p. 30). Nevertheless, with subsequent discussions and project exercises, the departure from grammatical issues turns out to be linked with other aspects of teaching children, for example with object-language learning, where the acquisition of certain structures takes place naturally in the context of the presented content (communicative approach). After observing working methods based on the communicative approach and understanding the developmental determinants of language acquisition in children, the return to previous beliefs about the correctness of the systematic teaching of grammar issues in grades 1-3 is highly questionable. The presented threshold concepts give the future teacher the opportunity to completely reformulate the function of a foreign language as an element of communicative competence, and not only linguistic (Wieczór, 2014).

Summary

Defining the place of the main threshold concepts in the methodology of foreign language teaching in early education broadens the possibilities of effective training of future teachers of foreign languages in pedagogical fields. Paradoxically, the conceptual problematic of the two issues discussed here may give students an opportunity to become aware of the importance of CLIL teaching and the communicative approach in teaching children. Following Turner's argument, the liminal space with all its ambiguity is a space for social development, it is no different with threshold concepts, which in the educational process may constitute a space for the sometimes difficult but valuable development of future teachers. Threshold concepts are innovative conceptual propositions that can benefit many generations of learners in the long run to achieve not only language skills, but

osiągnięcia nie tylko sprawności językowej, ale także kompetencji komunikacyjnej oraz autonomii uczenia się. Przez podejście komunikacyjne i łączenie treści przedmiotowych z językowymi uczniowie klas I-III zdobędą umiejętność posługiwania się naturalnym, niewymuszonym językiem w kodzie otwartym, dotyczącym różnorodnych tematów związanych z ich funkcjonowaniem w środowisku szkolnym i pozaszkolnym. Omówione tu koncepcje progowe w zakresie metodyki nauczania językowego we wczesnej edukacji w szczególny sposób transformują funkcjonowanie jednostki, gdyż zmieniają horyzonty myślowe przyszłego nauczyciela, ale mogą mieć także wpływ na rozwój podmiotowości przyszłych uczniów.

Odwołując się do wprowadzenia, tekst ten stanowi jedynie propozycję myślenia o podejściu komunikacyjnym oraz nauczaniu przedmiotowo-językowym, jako o koncepcjach progowych. W odniesieniu do szerokiego zakresu zagadnienia koncepcji progowych dalsze, konkretne rozwiązania metodyczne możliwe do zastosowania w przygotowaniu nauczycieli wczesnego nauczania języków obcych wymagają wnikliwej analizy i badań jakościowych, szczególnie dotyczących kwestii ich problematyczności. Przy pomocy takich praktycznych rozwiązań okres liminalny w kształceniu metodycznym mógłby być dla przyszłych nauczycieli faktycznie etapem przejściowym, prowadzącym do włączenia obcych wcześniej treści do ich codziennej praktyki pedagogicznej. Wskazania metodyczne dotyczące koncepcji progowych wczesnego nauczania języków obcych na studiach ogólnopedagogicznych pomogą studentom połączyć w całość kluczowe zalecenia z zakresu glottodydaktyki z ich oddziaływaniem dydaktyczno-wychowawczym. Wydaje się to szczególnie uzasadnione w świetle nowych wymogów uzyskania kwalifikacji pedagogicznych, które określa Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. z 2019., poz. 1450), które w pewnych kwestiach stoją w sprzeczności z wcześniej wspomnianym Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dn. 1 sierpnia 2017 r. (Dz.U. z 2017 r. poz. 1575). Sprzeczność tych dwóch rozporządzeń pozostawia wątpliwość czy kwalifikacje do nauczania języka angielskiego, np. absolwentów studiów I stopnia, na pierwszych etapach edukacyjnych są nadal aktualne. Odnośnie tak niejasnych kwestii określenie koncepcji progowych może stanowić klarowny punkt odniesienia w myśleniu o miejscu wczesnego nauczania języków obcych w ogólnym rozwoju dziecka w szkole, tak żeby omawiane tutaj podejście komunikacyjne i nauczanie przedmiotowo-językowe stanowiło stały element praktyki pedagogicznej w klasach I-III niezależnie od zmieniających się rozporządzeń, bądź doświadczenia nauczyciela.

also communicative competence and autonomy to learn. Through a communicative approach and combining subject and linguistic content, students in grades 1-3 will acquire the ability to use natural, unforced, open-code language on a variety of topics related to their functioning in school and non-school environments. The threshold concepts in the field of language teaching methodology in early childhood education discussed here transform the functioning of the individual in a particular way, as they change the mental horizons of the future teacher, but may also affect the development of the subjectivity of future students.

Referring to the introduction, this text merely proposes to think of the communicative approach and CLIL as a threshold concept. Regarding a wide range of the issue of threshold concepts, further, specific methodological solutions that can be used in the preparation of teachers of early foreign language teaching require thorough analysis and qualitative research, especially regarding their problematic nature. With the help of such practical solutions, the liminal period in methodological education could be a transitional stage for future teachers, leading to the inclusion of previously foreign content into their everyday pedagogical practice. The methodological indications concerning the threshold concepts of early foreign language teaching in general pedagogical studies will help students to combine the key recommendations in the field of glottodidactics with their didactic and educational impact. This seems to be particularly justified in the light of the new requirements for obtaining pedagogical qualifications, which are set out in the Regulation of the Minister of Science and Higher Education of 25 July 2019 on the standards of education preparing for the teaching profession (Journal of Laws of 2019, item 1450), which in some respects they are in contradiction with the previously mentioned Regulation of the Minister of National Education of August 1, 2017 (Journal of Laws of 2017, item 1575). The contradiction between these two regulations leaves doubts as to whether the qualifications for teaching English, for example first-cycle graduates in the first stages of education, are still valid. Regarding such unclear issues, the definition of threshold concepts can provide a clear point of reference for thinking about the place of early foreign language teaching in the overall development of a child at school, so that the communicative approach and CLIL study discussed here remain an integral part of pedagogical practice in grades 1-3 regardless of changing regulations or the teacher's experience.

Literatura/References:

1. Badecka-Kuzikowska, M. (2008). *Siedem grzewchów głównych nauczycieli języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
2. Białek, M. (2015). Podejście komunikacyjne i zakres jego realizacji w nauczaniu języków obcych. *Lingwistyka Stosowana* (14), 17-29.
3. Hattie, J. (2009). *Visible Learning*. New York: Routledge.
3. Influences and effect sizes related to student achievement. Diagram: www.visiblelearning.com, dostęp: 14.10.2019.
4. Jaros, I. (2014). *Program innowacyjny. Synergia początkowej nauki języka obcego z edukacją wczesnoszkolną oraz technologiami informacyjno-komunikacyjnymi*. Pobrane z: <http://english-academy.edu.pl/projektpokl/wp-content/uploads/2015/08/program-innowacyjny-SYNERGIA.pdf>, dostęp: 1.10.2019.
5. Komisja Europejska/EACEA/Eurydice, 2012. Key Data on Teaching Languages at School in Europe. (2012). (Kluczowe dane dotyczące nauczania języków obcych w szkołach w Europie) Raport Eurydice. Luksemburg: Urząd Publikacji Unii Europejskiej. <http://czytelnia.frse.org.pl/media/kdfl2012-pl.pdf>, dostęp: 7.07.2019.
6. Komorowska, H. (2003). *Metodyka Nauczania języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna.
7. Meyer, J. H. F., Land, R. (2003). Threshold concepts and troublesome knowledge (1): linkages to ways of thinking and practising within the disciplines. W: C. Rust (red.), *Improving student learning theory and practice—10 years on* (s. 412–424). Oxford: OCSLD.
8. Meyer, J. H. F., Land, R. (2005). Threshold concepts and troublesome knowledge (2): Epistemological considerations and a conceptual framework for teaching and learning. *Higher Education* (49), 373-388.
9. Pamula, M. (2002). *Wczesne nauczanie języków obcych*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe AP.
10. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25.07.2019 w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz. U. z 2019., poz. 1450)
11. <http://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20190001450/O/D20191450.pdf>, dostęp: 21.08.2020
12. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 1.08.2017 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli (Dz. U. 2017, poz. 1575), <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170001575/O/D20171575.pdf>, dostęp: 5.07.2019.
13. Scheffler, P. (2013). *Gramatyczne dryle tłumaczeniowe na nauczaniu języka angielskiego*. Pobrane z <http://jows.pl/content/gramatyczne-dryle-t%C5%82umaczeniowe-w-nauczaniu-j%C4%99zyka-angielskiego?page=2>, dostęp: 15.10.2019.
14. Tokarska-Bakir, J. (2006) Przemiany. W: A. Van Gennep, *Obrzędy Przejścia*. (s.7-24). Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
15. Turner, V. (1969). *The Ritual Process. Structure and Anti-Structure*. Chicago: Aldine Publishing Company.
16. Van Gennep, A. (2006). *Obrzędy Przejścia*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
17. Wieczór, E. (2014). Proces nabywania przez dzieci kompetencji językowych i komunikacyjnych. *Studia Dydaktyczne* (26), 341-359.