

Marzanna Karolczuk

*Instytut Filologii Wschodniosłowiańskiej
Uniwersytet w Białymstoku*

**O WYBRANYCH ASPEKTACH
DETERMINUJĄCYCH
NAUCZANIE I UCZENIE SIĘ
JĘZYKA ROSYJSKIEGO
(DRUGIEGO OBCEGO) –
WNIOSKI Z BADAŃ**

**On selected factors influencing the teaching and learning
of Russian as a second foreign language – research conclusions**

The aim of the present paper is to attempt to analyze selected factors which influence the learning of a second or foreign language. The goal is also to present the results of preliminary studies based on the observations of Russian language lessons. The introduction of a second foreign language into schools makes teaching multilingual. Students' native language together with the languages they learn in and outside educational institutions all contribute to establishing a unique linguistic and cultural environment. The process of teaching and learning of a second language should refer to students' knowledge and skills, which they acquired during their previous learning experiences.

1. Wstęp

Znajomość języków obcych ułatwia kontakty między ludźmi, zwiększa mobilność, poszerza zakres wzajemnej współpracy, przyczynia się do propagowania „rozumienia i tolerancji, szacunku dla tożsamości i różnorodności kulturowej przez skuteczną komunikację między narodami” (Europejski system opisu kształcenia językowego 2001: 15). Naturalnym wydaje się nauczanie i uczenie się dwóch a nawet trzech języków obcych. Jak podkreśla Aleksandrowicz-Pędich „edukacja, zarówno formalne szkolnictwo, jak i nieformalne instytucje kształcenia oraz media odgrywają istotną rolę w przygotowaniu polskiego społeczeństwa do akceptowania wielokultu-

rowej przeszłości i przygotowania do przyszłych udanych kontaktów międzykulturowych, które staną się powszechnym doświadczeniem” (2005: 8).

Wprowadzenie do szkół drugiego języka obcego oznacza, że nauczanie staje się wielojęzyczne: język ojczysty, pierwszy język obcy i drugi w szkole, często trzeci poza szkołą, tworzą unikalne lingwistyczne i kulturowe zjawisko. Nauczanie drugiego języka obcego to coś więcej niż rozwijanie poszczególnych sprawności językowych. To także, nauczanie innej kultury, innego patrzenia na świat i obcowania z nim, kształtowanie otwartych postaw nacechowanych tolerancją.

Europejski system opisu kształcenia językowego (2001:146), promujący różnorodność językową i kulturową, jako cenną wartość, którą należy chronić i kultywować, formułuje trzy główne zasady dotyczące tworzenia programów nauczania języków obcych:

1. „(...) nauczanie i uczenie się jakiegokolwiek jednego języka powinno się rozważać biorąc pod uwagę inne języki obecne w systemie kształcenia, a także drogi, jakie w dalszej perspektywie mogą wybierać uczący się, próbując rozwinąć rozmaite sprawności językowe”.
2. „(...) zróżnicowanie w kształceniu językowym, szczególnie w szkołach, jest możliwe tylko wtedy, gdy bierze się pod uwagę efektywność kosztową systemu edukacyjnego. Chodzi o to, aby umożliwić transfer rozwijanych sprawności, unikając przy tym zbędnych powtórzeń”.
3. „(...) sprawy programowe nie mogą być rozpatrywane dla każdego z języków z osobna, ani też nie mogą ograniczać się do jednego zintegrowanego programu nauczania językowego, lecz należy do nich podchodzić jako do rodzaju edukacji ogólnej, przy założeniu, że wiedza lingwistyczna (*savoir*) i sprawności (*savoir-faire*) wraz z umiejętnością uczenia się (*savoir-apprendre*) odgrywają zarówno konkretną rolę w danym języku, jak i rolę przechodnią, wspólną dla wszystkich języków”. Mimo że zakres badań nad nauczaniem i przyswajaniem języków obcych jest znaczny, to jednak wciąż mało wiemy na temat szeroko rozumianego procesu nauczania i uczenia się drugiego języka obcego. Procesu, który nie może „toczyć się swoim torem”, ale, jak podkreśla wyżej cytowany dokument, powinien wiązać się z wiedzą i umiejętnościami uczniów, nabytymi w czasie wcześniejszych doświadczeń edukacyjnych.

Celem niniejszego artykułu jest próba analizy wybranych czynników, mających wpływ na przyswajanie drugiego języka obcego oraz przedstawienie wyników wstępnych badań opartych na obserwacji lekcji języka rosyjskiego.

2. Nauczanie drugiego języka obcego

W kształceniu drugiego języka obcego warto podkreślać fakt, że nauka nowego języka nie zaczyna się od zera. Uczniowie nie zawsze zdają sobie sprawę, że ucząc się jednego języka wiedzą również wiele na temat innych języków. Należy zgodzić się z Figarskim, że „dla ucznia, który uczy się języka innego narodu,

poznaje jego kulturę, wcale nie musi to być 'język obcy', co więcej, nie powinien kojarzyć się z obcością, lecz co najwyżej z innością. Każdy uczący się lepiej przyswaja to, co jest mu bliskie, niż to co obce" (2003: 4). Wiele elementów wiedzy ogólnej jest przydatnych w nauce języka, będąc w dyspozycji uczących się już w momencie rozpoczynania przez nich nauki. „Uczenie się innych języków zwykle ułatwia uaktywnienie tej wiedzy i zwiększa świadomość jej posiadania, który to czynnik warto brać pod uwagę, zamiast go ignorować" (Europejski system opisu kształcenia językowego 2001: 146). Uczeń powinien korzystać z dotychczasowych doświadczeń edukacyjnych i ogólnych w języku ojczystym oraz pierwszym języku obcym, odwołując się m.in. do umiejętności organizacyjnych i interpersonalnych; uczenia się i strategii, ułatwiających wykonanie poszczególnych zadań; radzenia sobie, gdy zasoby językowe okazują się niewystarczające; wnioskowania w celu kompensacji 'luk' występujących w przekazie; odwoływania się do wiedzy o schematach komunikacyjnych.

Zgodnie z definicją *Słownika dydaktyki języków obcych*, transfer to „stosowanie posiadanej wiedzy lub umiejętności w nowych sytuacjach. (...) Transfer dodatni umożliwia produkowanie akceptowalnych wypowiedzi w języku obcym tam, gdzie zachodzi zgodność nowych zachowań językowych z już posiadanymi" (1997: 220). Uczenie się pierwszego języka obcego odbywa się poprzez filtr języka ojczystego, a drugiego – poprzez filtr zarówno języka ojczystego jak i zinternalizowanego pierwszego języka obcego. Jak podkreśla F. Grucza „(...) akwizycja nowego materiału językowego, a więc nowych fragmentów języka, oraz nowych języków dokonuje się zawsze poprzez filtr uprzednio opanowanego (przyswojonego) materiału językowego, a więc uprzednio opanowanych języków lub ich fragmentów" (1978: 16). Naturalnym zjawiskiem powinna być skłonność uczniów do przenoszenia uprzednio opanowanych wzorców struktur gramatycznych lub semantycznych i ich realizacja na aktualnie przyswajany materiał językowy. Akcentuje się znaczenie transferu pozytywnego (aczkolwiek nie jest on wolny od interferencji) w nauczaniu drugiego języka obcego: niemieckiego (Бим 2001), francuskiego (Щепилова 2000) czy hiszpańskiego (Савчук 2004).

Warto przyrzeć się badaniom nad sposobami uczenia się języków obcych. Doprowadziły one do opracowania listy sposobów uczenia się języka przez uczniów dobrych oraz najbardziej efektywnych strategii uczenia się języka obcego. Wśród charakterystycznych zachowań uczniów, warunkujących optymalny sukces w przyswajaniu języka obcego wymienia się m.in. chęć porozumiewania się w języku obcym, autokontrolę i autokorektę ucznia, wypracowanie indywidualnych technik uczenia się, czy też stosowanie dużej liczby ćwiczeń (Figarski 2003). Należy zwrócić uwagę na inne sposoby pracy nad językiem, wpisujące się w obszar naszych dociekań. I tak, dobry uczeń chętnie odgaduje znaczenie nowych słów, zwrotów i zdań, interesuje się podsystemem gramatycznym, analizuje, wyciąga wnioski (Rubin 1975). Wśród najbardziej efektywnych strategii uczenia się badacze zwracają uwagę m.in. na strategię empatyczną, tj. pozytywny stosunek ucznia do języka obcego i jego rodowitych użytkowników.

ków oraz semantyczną, charakteryzującą się aktywną postawą w dziedzinie semantyzacji językowej (Stern 1985), znaczenie świadomego podejścia do języka obcego jako odrębnego systemu, analizowania struktur, porównywania go z językiem ojczystym (Sobolew 1987).

Widzimy tym samym, iż dużą rolę w zapamiętywaniu leksyki w nauce drugiego języka obcego odgrywa domysł językowy. Skojarzenia z pierwszym językiem obcym lub ojczystym, np. odwoływanie się do języka polskiego przy nauce języka rosyjskiego, wspomagane dodatkowymi technikami ćwiczeniowymi ułatwiają zapamiętywanie nowych wyrazów czy struktur gramatycznych. W przypadku języka rosyjskiego jako drugiego obcego istotne znaczenie mają też zapożyczenia. Egzemplifikacją tego zjawiska może być leksyka dotycząca strojów i mody ukształtowana przez zapożyczenia (np. пиджак, ang. peajacket, пуловер, ang. pullover, джемпер, ang. jumper itp.), które stanowią prawie 70% analizowanych nazw ubiorów (Romanik 2008). Wydaje się, iż jest to element „atrakcyjny, nowy i motywujący” dla ucznia, który często dzieli języki na „warte i niewarte” uczenia się. Omawiane zjawisko ilustrują nazwy miesięcy w języku rosyjskim, które łatwiej skojarzyć z językiem angielskim niż polskim (январь – January, февраль – February, март – March, апрель – April, май – May, июнь – June, июль – July, август – August, сентябрь – September, октябрь – October, ноябрь – November, декабрь – December). Zrozumienie, uświadomienie i odnajdywanie podobieństw między językami jest potężnym czynnikiem motywującym do samodzielnej pracy nad językiem obcym. Język rosyjski i polski należą do grupy języków słowiańskich. Posiadają cechy wspólne jak i różniące oba systemy językowe, co w konsekwencji może ułatwić przyswajanie języka lub prowadzić do interferencji (Karolczuk 2006).

Zagadnieniem ważnym w omawianym obszarze jest również trening międzykulturowy, szczególnie istotny na lekcji drugiego języka obcego w szkole. Należy zgodzić się z konstatacją Aleksandrowicz-Pędich, iż „trening międzykulturowy wymaga wielokrotnego i długotrwałego przyzwyczajania uczniów do kontaktu z innymi kulturami. Ma na celu wykształcenie umiejętności niewartościującego porównywania kultury własnej i obcej oraz dostosowywania własnego zachowania do kodu zachowań obowiązującego w innej kulturze. Ważnym aspektem treningu międzykulturowego jest rozwijanie umiejętności obserwacji i dostrzegania odrębności. (...) Istotą treningu międzykulturowego jest więc wielokrotny kontakt z różnymi aspektami kultur innych niż rodzima” (2005: 64-65). Kontakt ten można zapewnić przez położenie nacisku na analizę porównawczą i umiejętność dostosowywania zachowań językowych i pozawerbalnych do nowej sytuacji, wprowadzenie zadań kontrastywnego analizowania różnych zjawisk kulturowych, objaśnianie przyczyn i skutków wydarzeń historycznych lub politycznych, rozwijanie postawy akceptowania inności, ćwiczenia typu symulacje czy odgrywanie ról (Camilleri 2000; Aleksandrowicz-Pędich 2005). Można żywić nadzieję, iż młodzież, rozpoczynająca naukę drugiego języka obcego charakteryzuje otwartość na odmienność, „gotowość do relatywizacji własnego systemu wartości i przeświadczeń

kulturowych, gotowość do przyjęcia roli ‘pośrednika kulturowego’ między kulturą własną a obcą oraz do rozwiązywania nieporozumień i konfliktów interkulturowych” (Europejski system opisu kształcenia językowego 2001: 146).

Wyżej wymienione czynniki powinny determinować działania nauczyciela i posiadać odzwierciedlenie w pracy dydaktycznej.

3. Obserwacja lekcji języka rosyjskiego. Organizacja badań

Obserwacja to „osobliwy sposób postrzegania, gromadzenia i interpretowania poznawanych danych, w naturalnym ich przebiegu i pozostających w bezpośrednim zasięgu widzenia i słyszenia obserwatora. Postrzeganie, gromadzenie i interpretowanie stanowią ważne składniki obserwacji i w pewnym sensie trzy podstawowe jej etapy (...) Często postrzeganie zjawisk idzie w parze zarówno z ich gromadzeniem, tj. odpowiednim utrwalaniem i z ich interpretowaniem” (Łobocki 1982: 117). Jak stwierdza Okoń (2003) proces badawczy, oparty na obserwacji przedstawia to „co jest”, koncentruje się na ogólnych warunkach zachodzącego procesu i sprowadza się do opisu, rejestracji, analizy i interpretacji obecnego stanu rzeczy. Obserwacja jako metoda badawcza, szczególną rolę odgrywa we wstępnej fazie poznania naukowego, pozwalając na wysuwanie hipotez roboczych i ich weryfikację (Łobocki 1982).

Jak słusznie zauważa Aleksandrowicz-Pędich „badania, niezależnie od tego, czy cel jest czysto naukowy, czy utylitarny, ujawniają zjawiska wcześniej niepostrzegane. Stąd podchodzenie do badań z określoną tezą powinno być modyfikowane przez otwartość na inne aspekty badanej materii. Zjawiska odkryte w trakcie badań bywają równie cennym wynikiem jak możliwość ustosunkowania się do hipotez stawianych przed rozpoczęciem badań” (2003: 108).

Badanie, oparte na obserwacji lekcji języka rosyjskiego, zostało przeprowadzone w szkołach podstawowych, gimnazjach, szkołach średnich ogólnokształcących i zawodowych w okresie od 2003 do 2009 roku w Białymstoku (Tabela 1) i ma charakter wstępny. Długotrwała obserwacja lekcji umożliwia uniknąć przedwczesnych wniosków i uogólnień, ale też może zaowocować nieoczekiwanymi wnioskami, z których wynikają nieprzewidywane wcześniej związki lub hipotezy.

Poziom nauczania	Liczba obserwowanych zajęć
Szkoła podstawowa	117
Gimnazjum	63
Liceum ogólnokształcące	125
Szkoła średnia o profilu zawodowym	81
Ogółem	386

Tabela 1. Podział obserwacji według poziomu nauczania

Badania prowadzone były w ramach śródrocznych praktyk pedagogicznych, na które uczęszczali studenci filologii rosyjskiej Uniwersytetu w Białym-

stoku wraz z opiekunem metodycznym uczelni. Obserwacje objęły 386 zajęć prowadzonych przez 12 nauczycieli oraz studentów-praktykantów. Studenci przygotowywali się do lekcji pod czujnym okiem nauczyciela, w związku z tym ich „pomysły” na lekcje nie różniły się zasadniczo od lekcji nauczycieli. Studenci częściej stosowali materiały dodatkowe. Praktykanci pisali szczegółowe konспекty, które musiały być zatwierdzone przez nauczyciela przynajmniej dzień przed realizowanym tematem. Mogli też skonsultować się z metodykiem-pracownikiem uniwersytetu. Uwagi te są istotne dla naszych badań, ponieważ potwierdzają rzetelne przygotowanie studentów do lekcji języka rosyjskiego. Różnica w ilości lekcji prowadzonych przez nauczyciela i praktykantów (Tabela 2) była dość wyraźna, ale uwarunkowana wymogami formalnymi.

Poziom nauczania	Liczba lekcji prowadzonych przez nauczycieli	Liczba lekcji prowadzonych przez praktykantów
Szkola podstawowa	13	104
Gimnazjum	7	56
Licium ogólnokształcące	15	110
Szkola średnia o profilu zawodowym	9	72

Tabela 2. Podział według lekcji prowadzonych przez nauczycieli oraz studentów.

Duża liczba obserwacji ułatwiła wnikliwe przyjrzenie się procesom zachodzącym na lekcjach, które były hospitowane zawsze w całości. Zebrany materiał, oparty na szczegółowych notatkach oraz licznych rozmowach z nauczycielami, był analizowany, opisywany i interpretowany. Ogólnym zadaniem obserwacji było przeprowadzenie analizy lekcji języka rosyjskiego, które omawiane były z nauczycielem, dydaktykiem uczelni oraz praktykantami celem zapewnienia odpowiedniego przygotowania studentów do przyszłej pracy zawodowej. Celem szczegółowym było zaobserwowanie czy występują jakiegokolwiek odniesienia, w zakresie wiedzy i umiejętności, do pierwszego języka obcego na lekcji języka rosyjskiego jako drugiego obcego, a jeśli tak, to jakiego rodzaju. Pierwszym językiem obcym we wszystkich szkołach był język angielski.

4. Wnioski z badań

Wydaje się, że nauczyciele nie przywiązują wagi do wiedzy uczniów lub nie mają świadomości i potrzeby jej wykorzystania na temat innych języków i traktują swoją lekcję języka rosyjskiego jako niezależną i oderwaną od edukacji ogólnej.

Uczniowie nie rozumieją czym jest domysł językowy i nie mają nawyku jego stosowania. Łatwiej jest im powiedzieć ‘nie rozumiem’ lub ‘nie wiem o co chodzi’. Na dwóch lekcjach w szkołach średnich nauczyciele, wyjaśniając nową leksykę zaproponowali skojarzenie z językiem angielskim. Skojarzenie to dotyczyło słówek: *сюрприз* (ros.) – *surprise* (ang.) – niespodzianka, *баскетбол* (ros.)

– basketball (ang.) – koszykówka oraz волейбол (ros.) – volley-ball (ang.) – siatkówka. Na lekcjach języka rosyjskiego stosuje się porównania struktur leksykalno-gramatycznych z językiem polskim, w celu zapobiegania błędom o charakterze interferencyjnym.

Zaobserwowano, że dzieci i młodzież wszystkich typów szkół można podzielić na trzy grupy. Pierwsza grupa dotyczy uczniów, którzy uczą się języka rosyjskiego, w celu utrzymania wysokiej średniej, druga – to uczniowie, którzy fascynują się językiem i kulturą rosyjską, są motywowani przez rodziców, a trzecia – to młodzież, która niechętnie uczy się języka rosyjskiego jako drugiego obcego. Trzecia grupa osiąga najsłabsze wyniki w nauce, co potwierdza, iż emocjonalna afektywna sfera ucznia wpływa na jego wiedzę i umiejętności językowe. Z przeprowadzonych rozmów z nauczycielami wynika, że uczniowie którzy osiągają dobre wyniki z języka angielskiego, chętniej uczą się drugiego języka obcego. Uczniowie szkół podstawowych oraz gimnazjów próbowali odpowiadać w języku angielskim na pytania nauczyciela zadawane w języku rosyjskim. Studenci odebrali takie zachowanie jako niestosowne ignorowanie nauczyciela oraz przedmiotu języka obcego. Być może jednak, jest to sygnał, iż warto na etapie szkoły podstawowej, na lekcji języków obcych, więcej uwagi poświęcić ćwiczeniom, nawiązującym do tolerancji, szanowania odrębności i inności, analizy własnych wartości i przekonań, kształtowania postaw pozytywnych.

Poziom nauczania	Liczba lekcji z odniesieniami do kultury		Liczba lekcji bez odniesień do kultury	
Szkoła podstawowa	12	10%	105	90%
Gimnazjum	5	8%	58	92%
Liceum ogólnokształcące	19	15%	106	84%
Szkoła średnia o profilu zawodowym	19	23%	62	77%
Łącznie	55	15%	331	85%

Tabela 3. Podział lekcji pod względem obecności odniesień do kultury kraju nauczanego języka.

Badanie wykazało, iż nauczanie języka rosyjskiego jako drugiego obcego jest prowadzone w oddaleniu od problematyki międzykulturowej. W obserwowanej grupie 386 zajęć w 331 nie stwierdzono obecności żadnych odniesień do kultury (Tabela 3). Lekcje zdominowane były przez gramatykę i leksykę, temat realizowany był w oparciu o kolejną tematykę z podręcznika, który kierował doбором treści nauczania. Najwięcej odniesień do kultury zaobserwowano w szkołach średnich zawodowych (23% obserwowanych lekcji). Elementy kulturowe w tych szkołach pojawiły się w kontekście tematu gramatyczno-leksykalnego, a nie jako wynik świadomego budowania u młodzieży szkolnej kompetencji międzykulturowej. Wydaje się, że nie miały też na celu urozmaicenia lekcji czy podniesienia jej atrakcyjności. Należy podkreślić, że elementy kulturowe we wszystkich szkołach wprowadzano wyłącznie w formie prezentacji

wybranych aspektów kultury rosyjskiej. Sporadycznie prezentacja dotyczyła pewnych aspektów kultury polskiej. Na lekcjach nie zaobserwowano treningu międzykulturowego. Nie wystąpiły ćwiczenia polegające na odkrywaniu, kontrastowaniu, porównywaniu czy świadomym nawiązaniu do pewnych elementów języka lub kultury innej niż rosyjska. Nie wystąpiły ćwiczenia typu symulacje i odgrywanie ról, w trakcie których uczeń może się wcielić w rolę przedstawiciela innej kultury. Wydaje się, że nauczyciele nie są przygotowani i świadomi znaczenia budowania kompetencji międzykulturowej na lekcji języka rosyjskiego jako drugiego obcego. Trudno się chyba nie zgodzić ze stwierdzeniem Zawadzkiej, że „uświadomienie różnic w systemach wartości i konsekwencjach ich ignorowania, a także przyswojenie charakterystycznych dla danej społeczności reguł społeczno-kulturowych okazuje się często znacznie trudniejsze od przyswajania strony formalnej języka (kompetencji językowej w wąskim rozumieniu). Tak np. użycie form adresatywnych, definiujących relacje między interlokutorami, ich role społeczne, status, wyrażających szacunek, ironię, uprzejmość zakłada istnienie umiejętności interpretacyjnych zachowań werbalnych i pozawerbalnych zgodnie z ich funkcjonowaniem w danej kulturze. Znajomość strony formalnej języka do tego nie wystarcza, gdyż komunikacja jest przyznawaniem znaczenia i interpretacją zgodnie z określonymi kulturowo konwencjami” (2004: 187).

Warto też wspomnieć o innych badaniach w aspekcie porównawczym.

W 2004 roku zostały przeprowadzone badania w dużej szkole języków obcych w Białymstoku przez Aleksandrowicz-Pędich, która badała ilość i charakter odniesień do kultury i ich wpływ na rozwijanie kompetencji międzykulturowej ucznia. Obserwacje objęły 82 zajęcia prowadzone przez nauczycieli języków: angielskiego, niemieckiego, francuskiego, włoskiego, hiszpańskiego i rosyjskiego. Aleksandrowicz-Pędich konkluduje, iż „wskaźnik zajęć bez odniesień kulturowych jest (...) wyższy w odniesieniu do lekcji języka angielskiego niż innych języków. Wskaźnik ten (...) potwierdza moje wieloletnie obserwacje lekcji różnych języków obcych, wskazujące, że proces nauczania języka angielskiego jest bardziej pozbawiony elementu kulturowego niż nauczanie innych języków” (2005: 58). A zatem można pokusić się o stwierdzenie, że nauczyciele drugiego języka obcego, w naszym przypadku rosyjskiego, skazani są na porażkę w stosowaniu treningu międzykulturowego, gdyż nie mogą odwoływać się do wiedzy i umiejętności uczniów nabytych na lekcji języka angielskiego (lub innego pierwszego). Z obserwacji badaczki wynika, że „tematyka kulturowa na lekcjach języków obcych najczęściej dotyczy krajów nauczanego języka. (...) sporadycznie pojawiają się odniesienia do kultur egzotycznych, a praktycznie nieobecna jest tematyka dotycząca narodów sąsiedzkich lub europeistyczna” (Aleksandrowicz-Pędich 2005: 64). Reasumując: tematyka kulturowa pojawia się na lekcjach języków obcych, ale nie w formie sprzyjającej budowaniu kompetencji międzykulturowej. Dodatkowe materiały i ćwiczenia w szkole językowej są naturalnym elementem zajęć. Na typowej lekcji szkolnej pojawiają się sporadycznie, a prze-

cież dostępność atrakcyjnych materiałów uzupełniających podręcznik jest istotna w edukacji międzykulturowej.

Należy podkreślić, że pomijanie aspektu międzykulturowego czy brak odniesień do pierwszego języka obcego na lekcjach języka rosyjskiego, nie oznacza niskiej jakości pracy na lekcji. Większość obserwowanych nauczycieli to osoby osiągające dobre wyniki w nauczaniu.

5. Podsumowanie

Refleksja nad uzyskanym materiałem diagnostycznym pozwala na sformułowanie kilku wniosków praktycznych, które mogą usprawnić pracę nauczyciela, rozwijać zainteresowania dzieci i młodzieży oraz budować autonomię uczniów. Należy zastanowić się nad wprowadzeniem na uczelniach wyższych, kształcących przyszłych nauczycieli języków obcych przedmiotu komunikacja międzykulturowa. Warto też położyć większy nacisk na drugi język obcy (nie kierunkowy) ze szczególnym uwzględnieniem elementów językowych oraz kulturowych istotnych w pracy nauczyciela drugiego języka obcego oraz opracowanie materiałów dodatkowych, niezbędnych w nauczaniu i uczeniu się języka drugiego/trzeciego. Ważnym elementem w rozwijaniu świadomości, wiedzy i umiejętności jest organizowanie w ramach współpracy międzyszkolnej spotkań z nauczycielami, uczącymi języków obcych ale też innych przedmiotów. Zaproszenie uczniów do organizowania kół zainteresowań dotyczących uczenia się drugiego/trzeciego języka obcego, zachęcanie do samodzielnej pracy w domu (zabawa z zapożyczeniami) oraz angażowania się w szkolne projekty językowe lub kulturowe to kolejne czynniki determinujące przyswajanie drugiego/trzeciego języka obcego.

Kwestie nauczania i uczenia się drugiego języka obcego wymagają kompleksowych i szerokich badań wykorzystujących różne narzędzia badawcze. Należy określić priorytetowe cele nauczania drugiego języka obcego, zbadać podobieństwa i różnice w ramach kompetencji językowej i komunikacyjnej pierwszego i drugiego języka obcego, opracować strategie pracy na lekcji. Ważne znaczenie ma też zbadanie indywidualnego podejścia, rozumianego nie tylko jako indywidualne cechy uczniów, style poznawcze i strategie uczenia się, ale też uwzględniające specyfikę kontekstu edukacyjnego określonego obszaru Polski.

Na zakończenie należy podkreślić, że brak świadomości znaczenia doświadczeń edukacyjnych związanych z nauczaniem i uczeniem się pierwszego języka obcego w nauce drugiego związany jest z nieobecnością tego tematu w edukacji nauczycielskiej.

BIBLIOGRAFIA

Aleksandrowicz-Pędich, L. 2003. *Literatura amerykańska w kształceniu nauczycieli języka angielskiego*. Białystok: Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.

- Aleksandrowicz-Pędich, L. 2005. *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Camilleri, A. 2000. „The Development of cognitive processes” (w) *Approaches to Materials Design in European Textbooks: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness* (red. D. Newby). European Centre for Modern Language. Graz. 13-14.
- Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*. 2001. Red. nauk. H. Komorowska. Warszawa: Wydawnictwo CODN.
- Figarski, W. 2003. *Proces glottodydaktyczny w szkole*. Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
- Grucza, F. 1978. „Ogólne zagadnienia lapsologii” (w) *Z problematyki błędów obcojęzycznych*, (red. F. Grucza). Warszawa: WSiP.
- Karolczuk, M. 2006. *Грамматическая интерференция в процессе обучения русской речи польских студентов-филологов*. Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Łobocki, M. 1982. *Metody badań pedagogicznych*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN.
- Okoń, W. 2003. *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Romanik, A. 2008. „Rola anglicyzmów w kształtowaniu leksyki odzieżowej i ich adaptacja w systemie języka rosyjskiego”. *Studia Wschodniosłowiańskie* 8. 167-175.
- Rubin, J. 1975. „What the „Good Language Learner” Can Teach Us”. *TESOL Quarterly* 1. 41-51.
- Stern, H. 1985. „What Can We Learn from the Good Language Learner?”. *The Canadian Modern Language Review* 31. 304-318.
- Sobolew, L. 1987. „Strategie uczenia się języka obcego”. *Języki Obce w Szkole* 5. 159-163.
- Szulc, A. 1997. *Słownik dydaktyki języków obcych*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PWN.
- Zawadzka, E. 2004. *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Бим, И. А. 2001. *Концепция обучения второму иностранному языку (немецкий на базе английского)*. Обнинск: Титул.
- Савчук, Е. А. 2004. *Обучение испанскому языку как второму иностранному на базе французского в гуманитарном вузе неязыкового профиля*. Москва: Автореферат диссертации кандидата педагогических наук.
- Щепилова, А. В. 2000. „Реализация сопоставительного подхода при обучении французскому языку как второму иностранному (на базе английского)”. *Иностранные языки в школе* 2. 23-29.