

WIESŁAW BESTRZYŃSKI, ROBERT SZYMIEC

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

NAUKA JĘZYKA OBCEGO - DRAMA JAKO SKŁADNIK IMERSJI

ABSTRACT. Bestrzyński Wiesław, Szymiec Robert, *Nauka języka obcego – drama jako składnik immersji* [Foreign language learning – drama as a part of immersion]. „Neodidagmata” 29/30, Poznań 2008, Adam Mickiewicz University Press, pp. 163-181. ISBN 978-83-232-1908-8. ISSN 0077-653X.

The focus of attention of the authors oscillates between two main topics, immersion and drama. Immersion process is defined and explained in its three fundamental aspects. Drama, in turn is presented as a medium for delivering immersion to the classroom and beyond in order to achieve outstanding results in foreign language acquisition. The article also presents a variety of issues ranging from the contemporary discoveries in the field of psychology of learning, to one of the core topics in contemporary education – the learning versus acquisition dilemma. It also presents and explains some state of the art experiments on neural connections developmental processes in learning (like the fMRI brain scans).

Wiesław Bestrzyński, Robert Szymiec, *Studium Nauczania Języków Obcych, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, ul. 28 Czerwca 1956, nr 198, 61-485 Poznań, Polska–Poland.*

IMERSJA

Słowo immersja oznacza fizyczne zanurzenie przedmiotu w cieczy. W odniesieniu do języka określa ono stan, w którym osoba podświadomie nabywa kompetencje językowe na skutek zanurzenia w rzeczywistości nowego dla niej języka. Immersja jest więc matematycznie rzecz ujmując wystarczająco dużą, totalną sumą bodźców informacyjnych, odbieranych w nowym języku, na skutek której w mózgu osoby zanurzonej w takim środowisku językowym uruchamiają się bez udziału świadomości mechanizmy adaptacyjne, które na podstawie sumy doświadczeń wynikających z interakcji ze środowiskiem stopniowo budują model nowego języka. Można więc powiedzieć, że bezwiedne nabywanie kompetencji językowych

w takim środowisku jest mechanizmem adaptacyjnym. Wspólną cechą wszystkich takich mechanizmów jest podniesienie sprawności funkcjonowania organizmu w zmienionym środowisku. Skutkiem takiej adaptacji mogą być lepiej wykształcone połączenia neuronów, które u pianisty przekładają się na precyzyjne i skoordynowane ruchy palców, pojawiające się bez udziału świadomej analizy rozumowej w odpowiedzi na zapis nutowy. Adaptacja taka następuje przez przeorganizowanie połączeń neuronów, które były przedtem wykorzystywane do innych zastosowań (to spostrzeżenie będzie bardzo ważne dla analizy długofalowej imersji).

Według najnowszych badań dotyczących procesów adaptacyjnych, stałe przypisanie pewnych rejonów mózgu do specyficznych czynności nie jest do końca prawdziwe – okazuje się, że te sprawności mogą być „przenoszone” w inne, często sąsiednie obszary, jeśli pojawi się taka potrzeba. Innymi słowy, „przeprogramowalność” mózgu jest większa niż kiedyś uważano. Ma to ogromne znaczenie dla zrozumienia długofalowych skutków imersji, co nie podważa teorii o ograniczonym czasowo przyswajaniu języka przez ludzi.

Pozostaje faktem to, że tak jak w przypadku zagubionych dzieci, wychowujących się bez kontaktu z ludźmi, istnieje ścisła granica wiekowa związana z lateralizacją, powyżej której rozpoczęcie nauki jakiegokolwiek języka nie może przynieść żadnych efektów. Tak dalece jak to stwierdzenie pozostaje prawdziwe, prawdziwe jest również inne twierdzenie (szczególnie w odniesieniu do współczesnych odkryć dotyczących wysoce posuniętej plastyczności połączeń między neuronami) mówiące, że mózg, który raz nauczył się pewnego rodzaju umiejętności, może w tak samo efektywny sposób opanować inną podobną umiejętność, a jeśli pojawią się dostatecznie silne wpływy środowiska zewnętrznego – może nawet bezpowrotnie „oddać” połączenia neuronowe w danym obszarze do tej pory przypisane starej umiejętności na korzyść nowej.

Jak takie zmiany realizują się w przypadku imersji? Zanim odpowiemy na to pytanie, wprowadzimy trzy typy imersji, w odniesieniu do których określimy zakres możliwych zmian adaptacyjnych. Ze względu na intensywność interakcji językowej możemy rozróżnić imersję częściową, pełną i submersję.

RODZAJE IMERSJI

W **imersji częściowej** środowisko poznawania nowego języka występuje tylko w części realizowanych aktywności komunikacyjnych. Na przykład ten rodzaj imersji odpowiada idealnie warunkom, w którym dziecko przy-

swaja języki od rodziców posługujących się różnymi językami natywnymi. Może też być to sytuacja, w której w czasie pracy osoba znajduje się przez 8 godzin dziennie w środowisku posługującym się innym językiem niż jej język natywny i istnieje w tej pracy silna potrzeba komunikacji. Efektem takiej immersji częściowej będzie *overlapping*, czyli nakładanie się obszarów sprawności językowej z dominacją jednego z języków. Neurologicznie dzieci bilingwalne przetwarzają informacje językowe w dwa różne sposoby, a ich zasoby słownikowe również muszą posiadać podwójne ścieżki łączące obraz desygnatu językowego z jego wyobrażeniem. To sugerowałoby ograniczenia w rozwoju zaawansowanych funkcji językowych (szczególnie bogactwa słownikowego czy łatwości używania złożonych struktur gramatycznych) i niektóre badania potwierdzają niższy odsetek dzieci bilingwalnych osiągających wybitne wyniki w przedmiotach językowych (jak np. konkursy literackie) niż ma to miejsce wśród dzieci monolingwalnych.

Imersja pełna pojawia się, gdy osoba monolingwalna w pewnym momencie życia przenosi się do kraju, którego język staje się jedynym medium komunikacji z otoczeniem. Jedyną formą kultywowania kontaktu z pierwszym językiem staje się wówczas czytanie, oglądanie telewizji czy rozmowy telefoniczne. Jest to sytuacja typowa dla bardzo szybkiego przyswajania kompetencji językowych i znowu na gruncie neurologicznym wytłumaczeniem tego fenomenu będzie nie tyle nakładanie się kompetencji dwóch języków z pewnym obszarem wspólnym, ale systematyczne wypieranie struktur pierwszego języka, a zatem bardzo szybki zanik starych połączeń neuronów na korzyść nowych. Mózg naturalnie kieruje się kryterium ekonomii w tworzeniu i podtrzymywaniu połączeń nerwowych (wszystkie komórki nerwowe trzeba odżywiać – jest on proporcjonalnie największym konsumentem tlenu i energii w organizmie). Zatem im bardziej akcydentalne będą kontakty z pierwszym językiem, tym szybsze będzie zanikanie połączeń pierwszego języka po to, by „zrobić miejsce” dla nowego systemu komunikacji.

Trzecim i najsilniejszym (również najrzadziej spotykanym) rodzajem immersji jest **submersja**, zakładająca w pewnym momencie znalezienie się osoby posługującej się pierwszym językiem w środowisku obcojęzycznym bez możliwości jakiegokolwiek kontaktu z pierwszym językiem. Jest to najprostszy przepis na błyskawiczne nauczenie się języka obcego, z tym jedynie ujemnym efektem, że język pierwszy zostanie w różnym stopniu „zapomniany”, a właściwie zastąpiony drugim językiem (zależy to głównie od wieku i edukacji otrzymanej w pierwszym języku). Edukacja jest barierą dla takiego procesu, ponieważ efektywne zastąpienie pojęć i nazw występujących typowo w procesie edukacji nie jest możliwe bez jej całkowitego powtórzenia w nowym języku. Bez względu na to, jak długo odizolowany od

rodaków Polak będzie zbierał truskawki w Niemczech – a nawet wtopi się w społeczność lokalną – jeśli nie powtórzy swojego procesu edukacji po niemiecku, nigdy nie dowie się, jak nazwać równanie różniczkowe, nawet widząc je napisane na tablicy. Historycznym przykładem działania submersji językowej może być reedukacja janczarów wynaleziona przez Turków – jeśli wierzyć źródłom historycznym, chłopcy porywani w wieku kilku lat podczas wojen poddawani byli tak intensywnej indoktrynacji, że nie potrafili w dorosłym życiu zrozumieć swojego pierwszego języka.

AKWIZYCJA *VERSUS* UCZENIE SIĘ

Harmer (2001), omawiając poglądy Krashena dotyczące rozróżnienia między akwizycją i uczeniem się, pisze, że język nabyty podświadomie jest łatwo dostępny w spontanicznej konwersacji, a język nauczony świadomie, poprzez uczenie się gramatyki, słownictwa i wymowy nie jest dostępny w spontanicznej konwersacji, bo im więcej kontrolujemy to co mówimy, tym mniej stajemy się spontaniczni.

Wszystkie omawiane tu rodzaje immersji prowadzą do głębokich zmian połączeń neuronowych, dokonywanych dla przetwarzania informacji językowej według nowego kodu.

Lipton (1998) przytacza Phelps'a, mówiąc że wczesna, intensywna nauka języka wpływa na fizyczną organizację mózgu. Dzięki najnowszym eksperymentom (Begley 2001) wiemy już, że to samo dzieje się również u dorosłych. Dodatkowo zarówno zapamiętywanie, jak też odtwarzanie wiadomości odbywa się według nowych zasad drugiego języka (inna gramatyka) i przy użyciu nowych bloków znaczeniowych – wyrazów, których pola znaczeniowe nie są już tylko odpowiednikami pól znaczeniowych pierwszego języka (typowy efekt dodatkowy uczenia się słownictwa na pamięć metodą klasyczną), ale posiadają „własne życie”, własną historię i dynamicznie się rozbudowują – tak samo jak w przypadku poznawania wyrazów w sposób naturalny w dzieciństwie.

W uczeniu się języka obcego w sposób klasyczny po prostu nie ma potrzeby dokonywania zmian w części neuronów odpowiedzialnych za język „operacyjny” służący do komunikacji z otoczeniem. Zamiast tego zapamiętujemy abstrakcyjny model takiego języka, podobnie jak zapamiętujemy sposób rozwiązywania układu równań. Oczywiście potrafimy skorzystać z takiej wiedzy, ale wymaga to sporo czasu do namysłu, którego w spontanicznej komunikacji nie ma. Tak więc jest możliwe przyswojenie ogromnej wiedzy na temat języka obcego i zapamiętanie kilku tysięcy odpowiedni-

ków wyrazów z języka rodzimego, która to wiedza i słownictwo będą praktycznie nieprzydatne w komunikacji.

Kompetencje językowe nabyte dzięki akwizycji w środowisku immersyjnym są zupełnie innej jakości. Słownictwo i struktury gramatyczne nie są już przechowywane w obszarach pamięci koncepcyjnej, ale językowej. Przykładem różnicy między tymi dwoma podejściami do zdobywania kompetencji językowych w sposób klasyczny i poprzez immersję może być fakt samodzielnego pojawiania się właśnie na skutek akwizycji struktur języka obcego w myślach, gdzie do tej pory wszystkie zdania były formułowane w języku rodzimym. Podobnie rzecz ma się z wyjątkowo szybkim przyswajaniem przez młodzież wulgaryzmów i wyrażeń slangowych z piosenek raperskich. Wielokrotna ekspozycja na teksty takich utworów, połączona ze spontaniczną produkcją językową „kopiującą” piosenkę, prowadzi do automatycznego umieszczenia tych wyrażeń w obszarze pamięci językowej. Ten ostatni przykład tłumaczy również, jak ważne jest emocjonalne usytuowanie elementów językowych w obszarze akceptowanym lub jeszcze lepiej – atrakcyjnym dla osoby dokonującej akwizycji języka.

Uczenie się abstrakcyjnych wzorców gramatycznych i wkuwanie list słownictwa na pamięć nigdy nie doprowadzą do tak spontanicznej produkcji językowej ani tak długotrwałego przechowywania informacji jak immersja. Jeżeli ktoś wielokrotnie słucha tekstu piosenki „Scorpions” *No one like you* i użyje tego zwrotu w konwersacji w środowisku immersyjnym, nie musi się uczyć na pamięć zasady dotyczącej pojedynczego przeczenia w języku angielskim. Zarówno zwrot, jak też może nawet nieuświadomiona reguła pozostaną w pamięci na bardzo długi okres – wielokrotnie dłuższy niż u kogoś, kto zasady pojedynczego przeczenia nauczył się na pamięć, ilustrując ją zdaniem przykładowym, które nie wiąże się z żadnym znaczącym lub pozytywnie nacechowanym emocjonalnie kontekstem – zdanie typu „there is no butter in the fridge”.

Poza tymi niewątpliwymi korzyściami akwizycja języka obcego ma jeszcze jedną ważną zaletę – wykorzystując środowisko immersyjne, w którym student się znajduje, nie musimy „nakłaniać” do przyswajania materiału za pomocą jakichkolwiek metod pamięciowych, czego chyba wszyscy uczący się nie znoszą. Akwizycja „wydarza się samodzielnie”.

Ta podstawowa różnica między akwizycją języka w środowisku immersyjnym a uczeniem się języka w sposób klasyczny może być też określona jako różnica między zdobywaniem umiejętności i wiedzy. Wiedza o języku nie przekłada się na umiejętności. Ta zasada działa również odwrotnie – nawet w naszym pierwszym języku używamy przecież setek mechanizmów gramatycznych, których istnienia, a już na pewno nazw, nie jesteśmy świadomi. Czy dziecku mówiącemu poprawnie w swoim pierwszym języ-

ku można odmówić kompetencji językowych i płynności komunikacyjnej w wypowiedziach? Wydaje się, że nie. A czy – dla porównania – można o takie osiągnięcia posądzać studenta filologii klasycznej, który uczył się przez dwa lata greki – głównie gramatyki preskryptywnej i tabeldek deklinacji oraz koniugacji? W tym przypadku nie oczekujemy chyba zbyt wysokiej sprawności komunikacyjnej.

W dziedzinie przechowywania informacji wszystko, co nie jest odpowiednio często spotykane w środowisku i potrzebne do sklasyfikowania percepcji jest zapominane. To selektywne zapominanie jest dla nas wielkim dobrodziejstwem, gdyż – jak pokazują współczesne badania psychologiczne – teorie o tym, że wykorzystujemy zaledwie ułamek potencjału naszego mózgu są nieprawdziwe. Wykorzystujemy cały ten potencjał i dlatego musimy oszczędzać przestrzeń pamięci, gdyż nie jest ona nieograniczona. Warto tu wspomnieć, że również na poziomie sposobu pracy mózgu każdego rodzaju pamięć ma dwa obszary – szybko i wolno dostępny. Nasz pierwszy język i większa część jego słownictwa są przechowywane w szybko dostępnych obszarach pamięci. Tam też trafiają wyrazy i struktury gramatyczne przyswojone ze środowiska immersyjnego poprzez akwizycję. Mózg na drodze rozpoznania i doświadczenia sklasyfikował te jednostki informacyjne jako elementy aktywnego systemu komunikacji w środowisku, w którym pracuje – więc zostały umieszczone w szybko dostępnym obszarze pamięci – w obszarze języka. Natomiast jeśli nauczymy się tych samych wyrazów (zamiast „wchłonać” je nieświadomie ze środowiska na drodze akwizycji) to nasz mózg – zresztą zupełnie słusznie – sklasyfikuje je i zapamięta jako jednostki informacji abstrakcyjnej i wtedy takie wyrazy nie trafią do obszaru szybko dostępnej pamięci wykorzystywanej przez język, tylko do pamięci obiektów abstrakcyjnych – wolniej dostępnej i krócej podtrzymywanej. Oto jak przedstawia się różnica między uczeniem się i akwizycją języka poprzez immersję.

Dodatkową korzyścią osiąganą w akwizycji kompetencji językowej jest wyeliminowanie zjawiska habituacji bodźca. Jak wiadomo, jednym z mechanizmów adaptacyjnych jest habituacja – przyzwyczajenie się organizmu do powtarzanego wielokrotnie bodźca, który nie ma istotnego znaczenia dla funkcjonowania organizmu w środowisku. W identyczny sposób działa klasyczne uczenie się słownictwa w języku obcym z list słówek lub ciągle tych samych tekstów, które są w najlepszym przypadku emocjonalnie obojętne dla studenta. W końcu ile razy można „przerabiać” ten sam materiał, nie widząc większych rezultatów. Poprzez żmudne powtarzanie osiągamy efekt przeciwny do zamierzonego – nasz mózg traktuje dostarczane mu regularnie informacje pozbawione kontekstu związanego z aktualnym środowiskiem, jako „szum informacyjny” i słusznie postanawia nie zaśmiecać nimi pamięci długotrwałej.

Co innego, gdy ta sama lista słówek będzie stanowiła klucz do rozwiązania przez grupę problemu lub jej znajomość umożliwi ekspresję własnych opinii lub emocji. W takim kontekście społeczno-emocjonalnym ta sama grupa nowego słownictwa ma szansę zostać zapamiętana na długo. Innymi słowy, zjawisko habituacji nie ograniczy zapamiętywania wyrażań, które znajdą się w interesującym kontekście i przy aktywnym ich użyciu w ramach interakcji społecznej.

IMERSJA REALIZOWANA W DRAMIE

Jednakże, nawet zakładając supremację akwizycji względem uczenia się w sferze języka obcego (oczywiście matematyki nie można przyswoić za pomocą akwizycji), pozostaje istotne dla tej pracy pytanie, na ile scena teatralna i widownia, w które zamieniamy klasę językową, są w stanie stworzyć lub odtworzyć warunki, w jakich w sposób „naturalny” zachodzi zjawisko akwizycji kompetencji językowych.

Aby odpowiedzieć na to pytanie, znowu przywołałyśmy najnowsze osiągnięcia psychologii dotyczące rozpoznawania sposobu, w jaki funkcjonuje nasz mózg w procesie uczenia się. Pisała o tym Begley (2007). Do niedawna psychologowie, analizując szczegółowo aktywność elektromagnetyczną mózgu, musieli polegać na wykresach EEG, które – choć precyzyjne – dostarczały raczej ogólnej wiedzy na temat tego, na jakich częstotliwościach fal mózgowych w danym momencie mózg pracuje. Obecnie dzięki wykorzystaniu zjawiska rezonansu magnetycznego (fMRI) pojawiła się możliwość prześledzenia w sposób dokładny, jakie wiązki neuronów są aktywowane do pracy przy wykonywaniu nawet pojedynczych specyficznych zadań.

Dzięki takiej analizie, której poddano studentów uczących się sekwencji gry na pianinie, wymagającej powtórzenia we właściwej kolejności pojedynczych dźwięków, ustalono, że postępowanie w zapamiętywaniu tej aktywności ruchowej towarzyszyła stale aktywność tej samej grupy komórek nerwowych. W miarę trwania ćwiczeń, podczas kolejnych dni praktyki, do tej grupy neuronów przyłączały się sąsiednie i równoległe następowała poprawa sprawności w wykonywaniu zadania. To była pierwsza część eksperymentu. Druga część jest niezmiernie ważna dla teoretycznych założeń tej publikacji. Otóż grupie kontrolnej studentów zamiast przy pianinie zaproponowano pracę przy stole, gdzie patrząc na narysowaną klawiaturę, mieli w wyobraźni ćwiczyć tę samą melodię, co pierwsza grupa, ale bez udziału ruchu. Ujmując to inaczej, studenci z grupy kontrolnej wykonywali wyłącznie mentalną wizualizację ćwiczenia, które w rzeczywistości wykonywała przy prawdziwym pianinie i na prawdziwej klawiaturze pierwsza

grupa studentów. Wyniki takich samych badań aktywności mózgu studentów obydwu grup zaskoczyły nawet pomysłodawców eksperymentu – okazało się bowiem, że różnica pomiędzy specjalizacją (rozumianą jako rozbudowa trwałych połączeń neuronowych służących do wykonania określonego zadania) była żadna. Zmiany adaptacyjne, których dokonał mózg w połączeniu i aktywacji wiązek neuronowych w grupie, która naprawdę ćwiczyła grę na instrumencie i w tej, która sobie ją „tylko” wyobrażała – były takie same.

Znaczenie tego eksperymentu dla teorii akwizycji w środowisku imersyjnym trudno jest przecenić. W sposób bezpośredni i naukowo mierzalny stwierdzono bowiem, że jeśli tylko dostatecznie silnie zwizualizujemy aktywność, której chcemy się nauczyć, a dokładniej rzecz biorąc, wielokrotnie wykonywanie tej aktywności, to proces uczenia się mózgu bez udziału naszej świadomości wystąpi w takim samym stopniu, jakbyśmy rzeczywiście to robili. Tutaj pojawia się rola teatru jako instrumentu tworzącego iluzję, w którą chcemy uwierzyć. Jeśli wyobrazimy sobie, że scena którą odgrywamy dzieje się naprawdę (a pomogą nam w tym zarówno inni uczestnicy dramy zachowujący się tak jak zachowywałyby się „prawdziwe” postacie w „prawdziwej” sytuacji, jak też wszelkie dekoracje sceniczne, które posłużą też jako narzędzia ułatwiające zapamiętywanie), to dla naszego mózgu docierające bodźce oraz reakcje, które sami będziemy generować, będą tak samo silnie oddziaływać, jak „realne” sytuacje w „realnym” świecie.

RZECZYWISTOŚĆ UMOWNA TEATRU

W odróżnieniu od twórców *science fiction* psychologowie odkryli, że dla kreacji wirtualnych światów wystarcza naszemu mózgowi własna wyobraźnia i nie ma potrzeby podłączania się do zewnętrznych urządzeń komputerowych. Aby to wrażenie wzmocnić, możemy dostarczyć wielopoziomowej stymulacji sensorycznej – dźwięk, dotyk, ruch, a nawet zapach można tak łatwo wkomponować w dramę, szczególnie jeśli pojawią się w sposób nieprzewidziany w dramie otwartej, w której każdy z uczestników zna tylko fragment „scenariusza”, nikt nie zna jego całości, a z góry określone zakończenie nie istnieje. Jeżeli dodatkowo w tych wykreowanych rzeczywistościach teatralnych pojawi się nasza własna aktywność językowa, powiązana z zaangażowaniem emocjonalnym, wówczas stworzone zostanie środowisko imersji językowej, w której akwizycja języka obcego dzieje się samodzielnie. Zatem uczestnictwo w dramie uruchomi nabywanie kompetencji językowej tak samo, jak długotrwałe przebywanie i wysoka aktywność komunikacyjna w środowisku naturalnie nasyconym tym językiem.

Rzeczywistość umowna teatru jest, jak się okazuje, co najmniej tak samo silna w oddziaływaniu na naszą psychikę, jak nasza świadomość, że jest to tylko rola, w którą się wcielamy. W słynnym eksperymencie Zimbardo (2001), który podzielił studentów na dwie grupy, wyznaczając jednej z nich rolę jeńców, a drugiej rolę strażników, rezultat kilkudniowej symulacji zmusił go do przerwania eksperymentu. Studenci grający w tej eksperymentalnej dramie rolę strażników okazywali szybko nasilające się zachowania agresywne i sadystyczne, natomiast w drugiej grupie zaczęły się pojawiać zachowania skrajnie depresyjne i autodestruktywne, połączone z gwałtownym obniżeniem lub wręcz zupełnym załamaniem poczucia własnej wartości. Sam Philip Zimbardo zauważył w swoich myślach i zachowaniach (miał w eksperymencie rolę zwierzchnika strażników) tak niepokojące go zmiany, że przyspieszył przerwanie eksperymentu.

Rzeczą, o której musimy niewątpliwie pamiętać, jest wyjątkowy potencjał dramy – i to nie tylko w kwestii akwizycji języków obcych, ale również w stwarzaniu potencjałów emocjonalnych, których skutki widać przez wiele lat. Jeżeli komuś to zdanie wydaje się przesadą, to powołamy się tutaj na jeszcze jeden eksperyment Zimbardo (2001), w którym psychologowie podzielili dzieci w jednej z klas w szkole podstawowej na grupę „lepszych” dzieci o jasnych oczach i „gorszych” o ciemnych oczach. Dzieciom o ciemnych oczach nie było wolno bawić się z „lepszymi” dziećmi. Musiały one nawet nosić opaski symbolizujące przynależność do gorszej kategorii. Samospełniającym proroctwem stało się również to, o czym poinformowano dzieci na początku eksperymentu – że dzieci o jasnych oczach są zdolniejsze i zdobywają lepsze oceny od dzieci o ciemnych oczach. To absurdalne założenie znalazło odbicie w ocenach szkolnych – dzieci o ciemnych oczach uczyły się słabiej i dostawały gorsze oceny od dzieci „lepszych”. Ten eksperyment trzeba było również pręcej zakończyć, ponieważ dzieci z grupy jasnookich tak bardzo nasiliły zachowania dominacyjne, że zaczęło dochodzić do przemyślanych i planowanych aktów przemocy w klasie, w której nigdy przedtem takich zachowań nie było. Najbardziej szokującą prawdą na temat siły oddziaływania środowiska dramy na biorących w niej udział uczniów były reakcje osób dorosłych – uczniów tej właśnie klasy, którzy po wielu latach spotkali się z eksperymentatorką. Opowiadając o swoich przeżyciach podczas trwania eksperymentu, jedni płakali, inni byli bardzo zdenerwowani i łamał im się głos, ale nikt nie pozostał emocjonalnie obojętny w stosunku do krótkiego okresu wydarzeń z dzieciństwa.

Tak więc, budując środowisko immersyjne dla akwizycji kompetencji językowych za pomocą dramy, posługujemy się bardzo silnym narzędziem, które może być bardzo niebezpieczne, jeśli użyjemy go niewłaściwie, może też być potężnym sprzymierzeńcem w kształtowaniu postaw studentów,

rozwijaniu empatii i inteligencji emocjonalnej oraz społecznej niejako „przy okazji” poznawania nowego języka. We współczesnym świecie bowiem nauczanie jakiegokolwiek umiejętności czy kompetencji bez przekazywania wartości humanistycznych i rozwijania empatii jest nie tylko niepełne, ale i niebezpieczne.

DRAMA JAKO FRAGMENT AKTYWNOŚCI ODTWARZAJĄCYCH ŚRODOWISKO IMERSJI JĘZYKOWEJ

Drama może być wykorzystywana podczas językowych zajęć edukacyjnych na dwa sposoby. Można korzystać z dramy jako z techniki uzupełniającej klasyczne programy nauczania, na przykład przeznaczyć jedną lekcję w miesiącu na takie zajęcia, będące uzupełnieniem i wzbogaceniem klasycznego programu opartego na nauczaniu języka obcego.

Można też uczynić dramę częścią centralną każdego zajęcia w ramach programu edukacyjnego opartego nie na nauczaniu, ale na akwizycji kompetencji językowych. To wydaje się przeddefiniowywać rolę nauczyciela, który przestaje nauczać i zamiast tego współtworzy z uczniami środowisko językowe sprzyjające nabywaniu odpowiednich kompetencji. Wybór sposobu, w jaki wykorzystamy technikę dramy należy oczywiście do nauczyciela, ale wydaje się, że powinien być podjęty w porozumieniu z uczniami, ponieważ udział w dramie wymaga spontaniczności ze strony jej uczestników.

Następujące teraz rozważania mają głównie odniesienie do sytuacji, w której nauczyciel wybiera dramę jako *leitmotiv* swoich zajęć językowych. Jeżeli nawet uznamy dramę za najpełniejszą formę organizacji aktywności językowej w klasie, zmierzającą do odtworzenia środowiska immersyjnego, to należy też zauważyć, że suma bodźców docierających do ucznia i aktywności przez niego wykonywanych stanowi tylko fragment wartości charakteryzującej pod tym względem oryginalne zjawisko immersji (mamy tu na myśli immersję częściową, ponieważ tylko taki rodzaj immersji możemy się starać odtworzyć w ramach jakiegokolwiek programu edukacyjnego niezakładającego emigracji uczniów z kraju).

W zjawisku akwizycji języka obcego istnieje bowiem wartość progowa ekspozycji, poniżej której to zjawisko nie zachodzi. W omawianych już przykładach immersji częściowej istotną cechą zanurzenia w środowisku języka obcego, które pozwoli na uruchomienie zjawiska akwizycji, było regu-

larne spędzanie znaczącej części dnia w takich warunkach. Pracując z uczniami w klasie o profilu językowym mamy do dyspozycji jedną lekcję dziennie. Nawet perfekcyjnie przeprowadzone zajęcia w tej liczbie nie wystarczą do uruchomienia mechanizmu akwizycji języka obcego. Pod względem jakości stymulacji werbalnej i sensorycznej ich poziom będzie więcej niż wystarczający, natomiast ilość czasu spędzona przez studentów w klasie językowej to stanowczo za mało dla praktycznego wykorzystania zjawiska akwizycji. Nie jesteśmy w stanie dostarczyć studentom podczas 45 minut zajęć językowych takiej samej ilości bodźców komunikacyjnych, jaka występuje w czasie 5-6 godzin spontanicznego funkcjonowania w środowisku danego języka obcego, na przykład w pracy.

Drugim punktem wzbudzającym wątpliwości w tak ukierunkowanym programie nauczania jest znaczące wyeksponowanie typowych aktywności komunikacyjnych, czyli mówienia i rozumienia ze słuchu kosztem pozostałych sprawności językowych, tak jak są one definiowane w klasycznym modelu nauczania, a więc pisania i czytania. Bez względu na to, jak ważne są umiejętności komunikacyjne w ich warstwie werbalnej, nie można stwierdzić, że kompetencje językowe ucznia są wysokie, jeżeli nie potrafi poprawnie napisać korespondencji zawodowej.

Te dwie trudności w zbudowaniu działającego programu edukacyjnego, opartego na zjawisku immersji, są zatem niemożliwe do pominięcia w naszych rozważaniach, jeżeli mają stanowić wartość praktyczną dla nauczycieli zainteresowanych takim sposobem organizacji pracy. Świadomie nie używamy tutaj słowa nauczanie, gdyż mówimy o programie edukacyjnym opartym na zjawisku akwizycji języka, gdzie nauczanie jako takie nie istnieje. Rolą nauczyciela jest organizacja aktywności uczniów w taki sposób, aby mogło zaistnieć zjawisko przyswajania języka obcego. Dwie największe przeszkody w facylitacji wymienionego wyżej procesu są jednak możliwe do przewyciężenia. Możemy bowiem tak zorganizować program aktywności studentów, aby wkomponować w niego wszystkie podstawowe aktywności językowe, a jednocześnie dostarczyć wystarczającą ilość bodźców dla aktywacji procesu akwizycji języka.

Z przedstawionej uprzednio charakterystyki zjawiska immersji, związanego z wysokim natężeniem bodźców oraz ich dużą ilością w codziennej komunikacji, oczywiste staje się rozszerzenie aktywności studentów poza klasę, gdzie za pomocą dramy odtwarzamy środowisko możliwie najbliższe pierwotnie rozumianej immersji częściowej, zachodzącej w sposób naturalny. Jednym słowem, drama będzie stanowić najgłębszą i najbardziej interaktywną część procesu akwizycji języka uruchamianego u studentów na skutek sumy działań i aktywności w klasie i poza nią.

ODTWARZANIE ŚRODOWISKA IMERSJI POZA KLASĄ

W aktywnościach poza klasą będziemy realizować następujące składniki naszego programu: zanurzenie w języku pisany przez ekstensywne czytanie, w którym wykorzystamy teksty narracyjne, jak również eksplanatoryczne; zanurzenie w mediach łączących obraz i dźwięk; zanurzenie w mediach interaktywnych, jak np. Internet; zanurzenie w języku mówionym, które możemy uzyskać dzięki szerokiej dostępności materiałów audio, towarzyszących seriom wydawniczym, jak np. Easy Reader. Bardzo ważną charakterystyką tych wszystkich aktywności jest uzyskanie informacji zwrotnych. Rozumiemy przez to, że przykładowo przeczytanie opowiadania w określonym terminie nie stanowi całej pracy ucznia tylko jej początek i dopiero na tej podstawie budujemy generowanie informacji zwrotnej – napisanie streszczenia w ściśle określony sposób, co pozwoli na aktywizację nabytych elementów leksykalnych lub gramatycznych. Niezbędną częścią aktywności pozaklasowej powinno być zanurzenie ucznia w języku pisany przez ekstensywne czytanie. Rozumiemy przez to wprowadzenie do codziennej aktywności czytania minimum 4 stron tekstu w formacie A4. Trudność tego tekstu trzeba tak dobrać do poziomu znajomości słownictwa ucznia, aby codziennie czytanie angażowało go na około 30 minut. Informację zwrotną otrzymać tu możemy wyjątkowo łatwo, prosząc o napisanie streszczenia tekstu w początkowej fazie narracyjnego, a w późniejszym okresie ekspozytoryjnego. Przez tekst narracyjny rozumiemy taki, w którym w przeważającej części dominuje narracja związana z opisem konkretnych wydarzeń, np. opowiadanie. Tekst ekspozytoryjny natomiast to np. fragment instrukcji obsługi jakiegokolwiek skomplikowanego urządzenia technicznego lub programu komputerowego. Rozumienie lub streszczenie tekstu narracyjnego jest dużo łatwiejsze niż tekstu ekspozytoryjnego, ponieważ nie wymaga ono w trakcie czytania nabywania wiedzy o zagadnieniach poruszanych w tekście – uczeń już przed rozpoczęciem czytania posiada wiedzę pozwalającą zrozumieć wszystkie pojawiające się w tekście koncepcje, gdyby były one wyrażone w jego rodzimym języku (tak jak np. opowiadanie o wyprawie wakacyjnej w góry). Tekst ekspozytoryjny wymaga natomiast stworzenia w czasie czytania abstrakcyjnego modelu opisywanego i wyjaśnianego zjawiska, koncepcji czy zasady funkcjonowania urządzenia (jak np. tekst o tym, w jaki sposób formują się lodowce górskie). Należy również zawsze przestrzegać zasady obowiązkowego używania wszystkich nowych wyrażen z tekstu czytanego w budowaniu aktywności – informacji zwrotnej w formie pisanej, wykonywanej następnego dnia po pierwszym przeczytaniu tekstu i samodzielnym wyjaśnieniu słownictwa. To przesunięcie czasowe pozwoli uczniowi zwiększyć szansę na zapamię-

tanie nowo poznanych wyrażen. Idealnie byłoby, gdyby te prace pisemne były oddawane po ich poprawieniu przez nauczyciela w stałym tygodniowym odstępie od ich złożenia przez uczniów, co wywoła kolejny kontakt ucznia z poznany słownictwem. Język pisany, dzięki swojej graficznej formie, umożliwia łatwą wielokrotną analizę trudniejszych partii tekstu, której tempo jest dodatkowo dostosowywane na bieżąco do rozumienia poszczególnych fragmentów przez ucznia. Czytając trudniejsze fragmenty naturalnie zwalniamy odczyt tekstu, co ułatwia jego odbiór. Wszelkie aktywności ucznia oparte na tekście pisanym mają dodatkowo tę przewagę, że budują jego poczucie pewności siebie. Jeżeli stopień trudności tekstu jest dobrze dobrany do poziomu słownikowego ucznia, to praktycznie niemożliwe, aby przy wkładzie pracy własnej i pomocy słownika odniósł niepowodzenie w próbach jego przeczytania ze zrozumieniem lub streszczenia.

Ważność tekstu czytanego w programie odtwarzającym immersję językową jest niezwykle istotna, ponieważ język pisany jest całkowicie odmienny i o wiele bogatszy od języka mówionego. Nie możemy zatem zrezygnować z wprowadzenia aktywności streszczania tekstu czytanego, jeśli chcemy, aby kompetencje językowe ucznia były pełne.

Drugim pod względem trudności po zrozumieniu tekstu pisanego jest zrozumienie tekstu w języku mówionym, któremu towarzyszy kontekst wizualny, łączący się z tematem dialogu lub choćby pokazujący mowę ciała jego uczestników, co ułatwia zrozumienie całego aktu komunikacji. Jest to sprawność językowa o tyle trudniejsza od czytania ze zrozumieniem, że nie mamy tu możliwości zwolnienia napływu docierającej do nas informacji, jak również nie możemy w dowolnym momencie zatrzymać osób mówiących, jeżeli tak odbierany materiał wideo ma stanowić symulację rzeczywistego uczestnictwa w komunikacji (w tym przypadku biernego), charakterystycznego dla środowiska immersyjnego. Odtwarzanie materiału DVD umożliwia oczywiście wspomniane funkcje, ale jeśli już musimy je zastosować to nie podczas pierwszego oglądania filmu lub jego fragmentu. W tym czasie musimy doskonalić ciągłą percepcję (w coraz dłuższych odcinkach czasu odtwarzanych nagrań). Pomocą będzie wykorzystywanie powszechnie dostępnych dwujęzycznych filmów DVD, z których większość posiada nie tylko podwójną ścieżkę dźwiękową, ale również listy dialogowe ułatwiające zrozumienie treści dialogów. Jeżeli dysponujemy taką kopią, to sugerowane użycie jej w codziennych aktywnościach językowych powinno zawierać obejrzenie przeznaczonego na dany dzień fragmentu filmu (proponujemy 10 minut), drugie obejrzenie również bez zatrzymywania filmu z wyświetlanymi napisami listy dialogowej w języku obcym. Trzecie obejrzenie tego fragmentu powinno być zatrzymywane w trudnych mo-

mentach, gdzie uczeń winien wypisać z listy dialogowej wszystkie trudne lub niezrozumiałe wyrażenia.

Generowanie informacji zwrotnej to znowu krótkie streszczenia, w których (i to jest niezmiernie istotne) uczeń musi wykorzystać wszystkie wypisane uprzednio wyrażenia. Tak samo jak w przypadku pisania powinien wystąpić regularnie opóźniony cykl powtórkowy – streszczenie uczeń pisze w dniu następnym po pierwszym obejrzeniu i zrozumieniu fragmentu filmu, po tygodniu otrzymuje je poprawione przez nauczyciela i wtedy czyta je, ponownie analizując zaznaczone błędy. Praca z materiałami wideo może również zawierać elementy narracyjne i ekspozycyjne. Doskonałym źródłem filmów ekspozycyjnych jest na przykład seria wydawnicza National Geographic, w której na każdej płycie DVD wyjaśniane są skomplikowane zjawiska świata przyrody. Tego typu materiały należy stosować przede wszystkim w grupach bardzo zaawansowanych, w pozostałych lepiej sprawdzają się materiały narracyjne. Należy pamiętać, że uczniowie uważają niejednokrotnie odbiór materiału wideo za ciekawszy od innych źródeł informacji. Stanie się to szczególnie atrakcyjne, jeśli wprowadzimy jako obowiązkowe do obejrzenia tytuły popularne wśród uczniów. Oczywiście rolą nauczyciela będzie ocena ich przydatności (jak np. grupy wykorzystywanego słownictwa) i poziomu trudności w porównaniu z aktualnymi umiejętnościami uczniów.

RÓŻNE AKTYWNOŚCI JĘZYKOWE

Trzy aktywności językowe (czytanie, pisanie i rozumienie ze słuchu tekstu połączonego z obrazem) możemy konsekwentnie uzupełnić o rozumienie tekstu mówionego, któremu nie towarzyszy uzupełniający go zapis obrazu. Na ile trudniejsza jest komunikacja werbalna pozbawiona warstwy wizualnej, możemy łatwo przekonać naszych uczniów, analizując z nimi język i sposób prowadzenia przez nich rozmowy w dwóch, pozornie niewiele różniących się sytuacjach. Pierwsza to sytuacja rozmowy twarzą w twarz, w drugiej uczniowie odwróceniu są do siebie plecami. Polecamy ten eksperyment jako przykład nauczania przez uczestnictwo w sytuacji komunikacyjnej, który uczniowie zapamiętają lepiej niż skomplikowany wykład dotyczący różnych konwencji językowych używanych w takich sytuacjach. Jeżeli tak bardzo utrudnia komunikację interpersonalną brak korespondującego znaczeniowo obrazu naszego interlokutora, to tym bardziej utrudnione stanie się zrozumienie dłuższego przekazu języka mówionego bez jego tła, jakim jest obraz. Warto tu również zauważyć, że jednym ze źródeł niepełnej wartości języka pojawiającego się w filmach jest jego natu-

ralne zubożenie poprzez fakt, wynikającej z ekonomizacji przekazu, absencji wyrażeń deskryptywnych. Dzieje się tak dlatego, że wszystkie ważne elementy scenerii w opowiadaniu w jego wersji pisanej, lub wyłącznie audio, muszą być zwerbalizowane (np. jak wygląda okolica, gdzie toczy się akurat akcja), natomiast tę warstwę informacji w filmie zazwyczaj przejmuje obraz. To tłumaczy, dlaczego wiele osób kładących nacisk wyłącznie na kontakt z językiem obcym poprzez film jest bardzo rozczarowanych brakami słownictwa w dziedzinie nazewnictwa przedmiotów codziennego użytku i ich cech (jak np. kształt). Oczywiście to samo dotyczy zubożenia struktur gramatycznych – w efekcie otrzymujemy formę subjęzyka, którego listy frekwencyjne używanych wyrazów i struktur gramatycznych mają inne wartości niż w języku pojawiającym się w opowiadaniu audio. Takie zanurzenie w języku mówionym narracji (nie chodzi tu o język mówiony codziennej komunikacji) możemy uzyskać dzięki szerokiej dostępności materiałów audio towarzyszących takim seriom wydawniczym, jak Easy Reader.

Tutaj powstaje pytanie, jak i kiedy używać tych materiałów, skoro codzienne czytanie ze zrozumieniem, pisanie i oglądanie filmów zajmuje uczniowi ponad godzinę. Z pomocą przychodzi nam współczesna elektronika – proponujemy świadome i planowe wykorzystanie tanich odtwarzaczy mp3. Możemy w przybliżeniu założyć, że dojazd do szkoły i z powrotem zabiera godzinę dziennie. Jeśli ten czas przeznaczymy regularnie na słuchanie narracji audio w języku obcym i dodamy do poprzednio opisanych aktywności, to okaże się, że odtworzone w ten środowisko immersyjne będzie oddziaływać na pamięć osoby w ten sposób w języku zanurzonej przez co najmniej dwie godziny dziennie.

Kolejną godzinę przebywania w środowisku immersyjnym języka obcego (bez dodatkowego obciążania naszego planu dnia) możemy uzyskać poprzez zmiany w nawykach korzystania z komputera. Taką bowiem średnio ilość czasu spędza przy monitorze każdy z nas. Jeżeli chcemy zamienić nasz komputer w medium immersyjne, wystarczy dokonać kilku prostych zmian. Po pierwsze, trzeba wymienić system operacyjny, a więc Windows czy Linux zmienić na wersję angielskojęzyczną. Ten prosty zabieg wprowadzi do naszego codziennego słownika około 5000 słów, z którymi będziemy mieli kontakt w sposób powtarzalny i aktywny, obsługując za pomocą podanych w poleceniach i komunikatach komputerowych wyrażeń jakiegokolwiek programu. Sama baza słownikowa systemu komputerowego, mimo że obszerna, nie jest najbardziej istotną częścią i wartością tego obszaru immersji, w której znajdzie się uczeń. W każdym z wyświetlanych wielokrotnie i codziennie komunikatów komputerowych wykorzystane są powtarzalne konstrukcje gramatyczne, które (w miarę jak będzie trwał codzienny z nimi kontakt) staną się zwartymi i jednoznacznie kojarzonymi blokami znacze-

niowymi. Na przykład komunikat „file cannot be found”, który jesteśmy zmuszeni oglądać ilekroć szukamy na dyskach pliku, którego tam nie ma, pozwoli nam zapamiętać strukturę strony biernej w połączeniu z czasownikiem modalnym w tak trwały sposób, że do głowy nam nie przyjdzie powiedzieć „file cannot be find”. Ta struktura strony biernej powielana jest oczywiście bardzo często w różnych połączeniach rzeczowników i czasowników, więc używanie w ten sposób komputera jest formą immersji językowej.

Idealnym rozwiązaniem jest świadome instalowanie obcojęzycznych wersji wszystkich programów, na których pracujemy. Powstaje wtedy sytuacja, w której jesteśmy zmuszeni korzystać z ekspozytorywnej funkcji tekstu, czytając bowiem instrukcję programu użytkowego – założmy że będzie to Corel Draw, jeden z najlepszych programów graficznych – mamy okazję nie tylko do przestudiowania kilkuset stron instrukcji (którą musimy przeczytać ze zrozumieniem), ale również do połączenia czytanej instrukcji z aktywnościami, które pojawiają się w trakcie obsługi programu. Dodatkową korzyścią w dziedzinie słownictwa będzie olbrzymi zasób wyrazów dotyczących kształtów geometrycznych, kolorów, przezroczystości i podobnych właściwości obiektów graficznych, przekształceń geometrycznych, jak rozciąganie, ścinanie, rzutowanie. Proszę przez chwilę pomyśleć, w jakiej książce do nauki języka obcego zetknąłeś się drogi czytelniku z taką feerią słów związanych z dziedziną obrazu i czy jakakolwiek z tych książek dawała aż taką możliwość aktywacji poznanych wyrażeń?

Komunikacja z komputerem może mieć również charakter narracyjny lub ekspozytorywny ze względu na dwojaki charakter komunikatów wyświetlanych przez ten system. Charakter narracyjny będą miały wszelkie opisy tego, co zostało przez ten system zrobione, np. „the requested files have been copied to the specified location”. Najbardziej interesujące będą fragmenty ekspozytorywne, które możemy łatwo znaleźć w plikach pomocy systemu komputerowego. Umieszczono tam definicje i opisy sposobów funkcjonowania różnych urządzeń komputerowych oraz instrukcje, jak rozwiązywać pojawiające się problemy. Dzięki tej bardzo rozbudowanej słownikowo i bogatej gramatycznie części systemu komputerowego wykorzystujemy język obcy do rozwiązywania konkretnych problemów lub staje się on niezbędnym składnikiem interakcji ze środowiskiem, co stanowi centralną część charakterystyki środowiska immersyjnego. Zjawisko akwizycji języka pojawia się w takim środowisku samodzielnie, bez konieczności zaangażowania się w uczenie rozumiane klasycznie.

Należy tu zwrócić uwagę na możliwość budowania kontaktu z językiem przez zanurzenie w mediach interaktywnych, jak np. Internet. Szczególnie znaczenie ma tu słowo interaktywny, gdyż zakłada formę wymiany komu-

ników z innymi osobami. Ta forma immersji jest szczególnie ciekawa, ponieważ dzięki ogólnie dostępnym szybkim połączeniom internetowym możemy prowadzić wymianę nie tylko e-maili w formie pisanej, ale również korzystać z telekonferencji, dzięki którym nasz kontakt z rodzimymi użytkownikami języka obcego będzie prawie tak naturalny, jak rozmowa twarzą w twarz.

Jeżeli korzystamy z Internetu, to również możemy korzystać ze stron napisanych w języku obcym. Jak ważne jest takie ukształtowanie nawyków językowych świadczy fakt, że Internet jest obecnie najpopularniejszym źródłem informacji. Możemy to źródło informacji w bardzo łatwy sposób przekształcić w źródło akwizycji kompetencji językowych. Nasza własna aktywność językowa powoduje ostateczne uruchomienie najwyższego jakościowo zapamiętywania zarówno słownictwa, jak też struktur gramatycznych, czyli jego aktywację.

AKTYWACJA SŁOWNICTWA

Aktywacja słownictwa to pojęcie wchodzące w skład charakterystyki słownictwa przechowywanego w pamięci. Możemy je ogólnie podzielić na słownictwo znane nam biernie i aktywnie. Słownictwo znane nam biernie to takie, które potrafimy zrozumieć, jeśli spotkamy je w komunikacji użyte przez inną osobę w formie pisanej lub mówionej. Słownictwo aktywne to takie, którym potrafimy się spontanicznie posługiwać, jeżeli akurat mamy taką potrzebę. Ten sam podział dotyczy właściwości zapamiętanych struktur gramatycznych. Możemy umieć wyrecytować bezbłędnie definicję jakiegoś czasu gramatycznego i nawet podać przykład zdania, które tę strukturę wykorzystuje. Pozornie paradoksalny jest fakt, że tak poznany czas gramatyczny lub element słownictwa nie pojawi się nigdy w naszej spontanicznej komunikacji. Wyjaśnieniem tej dziwnej blokady komunikacyjnej jest brak aktywizacji tej struktury gramatycznej lub wyrazu. Jeżeli bowiem nie użyjemy ich wielokrotnie i świadomie w relewantnym kontekście znaczeniowym, to pozostaną one zawsze niedostępne dla spontanicznej komunikacji. Taka charakterystyka słownictwa ma charakter dynamiczny, to znaczy, że jeśli każde poznane słowo umieszczone jest na początku w obszarze pamięci biernej i na skutek jego wielokrotnego użycia przechodzi do pamięci aktywnej, możliwa jest też odwrotna zmiana jego kwantyfikacji. Jeśli słowo zaktywizowane przestanie być używane, przenosi się z powrotem do pamięci biernej, a jeśli nie jest spotykane w komunikacji jako używane przez inne osoby, to taki wyraz zostaje zupełnie zapomniany. Pamięć kieruje się bowiem zasadą ekonomii, która nakazuje retencję długo-

terminową wyłącznie w przypadku często używanych i spotykanych wyrazów, struktur gramatycznych, a nawet pojęć abstrakcyjnych.

Aktywności w klasie powinny stanowić punkt centralny doświadczenia językowego studentów – jak w soczewce muszą skupiać i odzwierciedlać aktywności pozaszkolne uczniów. W ujęciu Allrighta (1979) takie skupienie trzech najważniejszych czynników: czasu ekspozycji na język, motywacji i okazji do jego używania spowoduje, że akwizycja języka zajmie się sama sobą, podobnie jak dzieje się to w przypadku języka ojczystego.

Powinniśmy wykorzystać technikę prezentacji. Student, który indywidualnie zanurzał się w języku poprzez dwutygodniowe czytanie opowiadania i pisanie jego streszczenia z wykorzystaniem wszystkich poznanych wyrazów i struktur gramatycznych może też wykonać prezentację recenzji opowiadania w improwizowanym języku mówionym przed klasą. Można też zaaranżować scenkę, w której ten uczeń odegra autora takiego opowiadania w redakcji wydawnictwa, gdzie inny student wcieli się w rolę recenzenta. Zadaniem ucznia-autora będzie przekonanie recenzenta do publikacji opowiadania. Mówimy więc tutaj o dramie jako kulminacji doświadczenia językowego w kontekście społecznym, gdzie zasoby językowe uzyskane na drodze długotrwałej, regularnej, codziennej indywidualnej akwizycji zostają wykorzystane w technice prezentacji lub dramy. To właśnie zsumowanie dwóch koncepcji – imersji w języku (która jest zjawiskiem bardzo szerokim i zachodzącym na platformie aktywności w grupie lub indywidualnej) i dramy jako techniki o pochodzeniu scenicznym, kreującej doświadczenie z natury swojej bardzo społeczne prowadzi do najwyższej możliwej efektywności w nabywaniu kompetencji językowych.

Wydajność takiego programu immersyjnego może być porównywalna lub wyższa od akwizycji pojawiającej się na skutek imersji w warunkach naturalnych ze względu na przemyślaną różnorodność słownictwa i optymalizację odstępów czasowych między kolejnymi ekspozycjami na poznawane wyrazy lub struktury gramatyczne, co daje zwiększoną efektywność zapamiętywania. Aby to stwierdzenie zilustrować dość łatwo wyobraźnym przykładem, wystarczy tutaj wyobrazić sobie porównanie jakości i bogactwa języka osoby, która wyjeżdża do obcego kraju na rok pracować na polu tulipanów i cały czas komunikuje się w języku holenderskim z osobą, która przez 4 godziny dziennie znajduje się również w środowisku immersyjnym odtworzonym świadomie i uwzględniającym oprócz języka codziennej komunikacji mówionej również szeroki i przemyślany zakres innych, trudniejszych tematów, realizowanych za pomocą wszystkich możliwych sprawności językowych. Ogólna sprawność językowa uzyskana na drodze akwizycji będzie prawdopodobnie znacząco wyższa, a przyswojone słownictwo bardziej różnorodne w przypadku imersji odtwarzanej programowo.

Po zdefiniowaniu i opisanie spontanicznie zachodzącego zjawiska akwizycji języka obcego w środowisku immersyjnym, możemy wyrazić przekonanie, że w świetle możliwości stwarzanych przez potencjał oddziaływań społecznych dramy oraz w kontekście pełnego wykorzystania narzędzi edukacyjnych o formie multimedialnej jesteśmy w stanie zaoferować osobom uczącym się języków obcych alternatywny i wysoce skuteczny sposób zdobycia kompetencji językowych.

LITERATURA

- Begley S. (2007), How the brain rewires itself, www.time.com
- Harmer J. (2001), *The Practice of English Language Teaching*, Longman.
- Lipton G.C. (1998), *Elementary Foreign Language Programs*, National Textbook Company, Baltimore.
- Zimbardo P. (2001), *Discovering Psychology*, Annenberg CPB, WGBH Educational Foundation.