

Katarzyna Sowa-Bacia (<https://orcid.org/0000-0002-7281-5634>)

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Możliwości rozwoju kompetencji interkulturowej w nauczaniu języka obcego na etapie przedszkolnym

1. Wstęp

W obowiązującej podstawie programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego, wydanej w formie rozporządzenia ministra ds. oświaty z dnia 14 lutego 2017 r., czytamy, że do zadań przedszkola należy „Tworzenie sytuacji edukacyjnych sprzyjających budowaniu zainteresowania dziecka językiem obcym nowożytnym, chęci poznawania innych kultur”¹. Z powyższego wynika zatem, że rozwój kompetencji interkulturowej należy rozpocząć już na etapie przedszkolnym. Nie określono jednakże, jak w praktyce taki rozwój powinien przebiegać. W dalszej części rozporządzenia czytamy natomiast, że:

Przygotowanie dzieci do posługiwania się językiem obcym nowożytnym powinno być włączone w różne działania realizowane w ramach programu wychowania przedszkolnego i powinno odbywać się przede wszystkim w formie zabawy. Należy stworzyć warunki umożliwiające dzieciom osłuchanie się z językiem obcym w różnych sytuacjach życia codziennego. Może to zostać zrealizowane m.in. poprzez kierowanie do dzieci bardzo prostych poleceń w języku obcym w toku różnych zajęć i zabaw, wspólną lekturę książeczek dla dzieci w języku obcym, włączanie do zajęć rymowanek, prostych wierszyków, piosenek oraz materiałów audiowizualnych w języku obcym. Nauczyciel prowadzący zajęcia z dziećmi powinien wykorzystywać naturalne sytuacje wynikające ze swobodnej zabawy dzieci, aby powtórzyć lub zastosować w dalszej zabawie poznane przez dzieci słowa lub zwroty².

¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017 poz. 356), s. 3, <https://podstawaprogramowa.pl/files/D2017000035601.pdf> [dostęp: 21.09.2022].

² *Ibidem*, s. 9.

Z powyższego można wywnioskować, że rozwój kompetencji interkulturowej może odbywać się m.in. poprzez opowiadanie historyjek czy też prezentację materiałów audiowizualnych w języku obcym.

W niniejszym artykule podjęto rozważania nad możliwościami oraz sposobami, za pomocą których można rozwijać kompetencję interkulturową podczas nauczania języka obcego na etapie przedszkolnym. W pierwszej części artykułu uwagę skupiono na tym, czym właściwie jest kompetencja interkulturowa w kontekście nauczania języka obcego w przedszkolu. Natomiast w drugiej części artykułu ukazano, jak w praktyce za pomocą historyjek czy też konkretnych ćwiczeń wykorzystujących przykładowo materiały audiowizualne, należy rozwijać kompetencję interkulturową u przedszkolaków w trakcie zajęć z języka niemieckiego.

2. Kompetencja interkulturowa w kontekście przedszkolnego nauczania języka obcego

Rozwój kompetencji interkulturowej w edukacji językowej jest zagadnieniem szeroko omawianym w literaturze glottodydaktycznej, o czym świadczą liczne publikacje na ten temat³. W związku z powyższym można znaleźć także wiele definicji pojęcia kompetencja interkulturowa. Przykładowo według Hanny Komorowskiej⁴ kompetencja interkulturowa to wiedza i umiejętności, które pozwalają na:

- dostrzeganie podobieństwa i różnic między własną kulturą a kulturą społeczeństwa, którego język jest przedmiotem nauki;
- analizowanie nowych zjawisk kulturowych, w tym tradycji i zachowań przedstawicieli innej społeczności;
- patrzeć na ludzi i sprawy oczyma członków innej kultury i rozumienie ich punktu widzenia, rozumienie ich tradycji kulturowej w odróżnieniu od tradycji własnej społeczności, znajomość ich korzeni historycznych;
- użycie wiedzy do uzyskania bardziej zobiektywizowanego obrazu własnej kultury, zwyczajów, tradycji i sposobów myślenia;
- tolerancję i bezkonfliktowe kontaktowanie się z przedstawicielami innej kultury;

³ Por. m.in.: Corbett John (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon; Aleksandrowicz-Pędich Lucyna (2005). *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok; Szopski Marek (2005). *Komunikowanie międzykulturowe*. Warszawa; Flechsig Karl Heinz (2006). *Beiträge zum Interkulturellen Training*. Göttingen; Białek Magdalena (2009). *Kształcenie międzykulturowe w edukacji językowej*. Wrocław; Mihałka Krystyna (2012). *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych – mity a polska rzeczywistość na przykładzie języka niemieckiego jako L3*. Rzeszów. Róg Tomasz (2017). *Teoria w pigułce. Kompetencja interkulturowa*. Warszawa; Bednarz Katarzyna (2019). *Kompetencja interkulturowa w dydaktyce języków obcych – przegląd badań*. (W:) Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego, Seria Filologiczna, Glottodydaktyka, 104, s. 79–86.

⁴ Komorowska Hanna (1999). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa, s. 20.

- radzenie sobie w sytuacji konfliktu z przedstawicielami innej kultury i innych grup etnicznych, w tym w sytuacji nieporozumień międzykulturowych⁵.

Analizując powyższą definicję w kontekście nauczania języka obcego dzieci przedszkolnych, pod pojęciem kompetencji interkulturowej należy rozumieć przede wszystkim wiedzę na temat podobieństw i różnic między kulturą własną a kulturą społeczeństwa, którego języka dzieci się uczą. Za tym idzie umiejętność rozumienia innej niż własna tradycji kulturowej, co z kolei pozwoli na wykształcenie u dzieci postaw tolerancji, a w przyszłości umożliwi bezkonfliktowe kontaktowanie się z członkami innej niż własna kultury.

Analizy innych prezentowanych w literaturze glottodydaktycznej definicji kompetencji interkulturowej dokonała m.in. Magdalena Białek⁶ i wyróżniła w nich trzy podstawowe elementy:

- afektywny – utożsamiany z umiejętnością akceptowania wieloznaczności, radzenia sobie z sytuacjami niejasnymi i niejednoznacznymi, elastycznością, empatią, redukowaniem stresu czy też wiarą w siebie;
- kognitywny – rozumiany jako znajomość elementów kultury;
- meta komunikacyjny – utożsamiany z umiejętnością skutecznej komunikacji międzykulturowej.

W kontekście nauczania języka obcego na etapie przedszkolnym szczególnie ważny wydaje się element afektywny i kognitywny, a więc znajomość innej niż rodzima kultury, co pozwala na wytworzenie u przedszkolaków postawy akceptacji elementów innej kultury niż własna. Wykształcenie takiej postawy jest szczególnie istotne na etapie przedszkolnym, ponieważ na tym etapie edukacyjnym dzieci nie zdążyły jeszcze nabyć uprzedzeń wobec odmiennych kultur. Wynika to z faktu, jak zauważa Tomasz Róg⁷, że doświadczenie inności kulturowej jest dla większości przedszkolaków obce ze względu na stosunkowo niewielkie doświadczenie życiowe, więc kompetencję interkulturową w nauczaniu języka obcego na etapie przedszkolnym należy rozumieć przede wszystkim właśnie jako „zachęcanie do otwartości na inne kultury i tolerancji wobec inności, co będzie podstawą ich kompetencji interkulturowej”⁸.

Rozumiejąc kompetencję interkulturową w powyższy sposób, w dalszej części niniejszego przyczynku ukazane zostało, jak w praktyce można w trakcie nauczania języka niemieckiego w przedszkolu przekazywać wiedzę na temat podobieństw i różnic między kulturą własną a kulturą języka, którego dzieci się uczą, wykształcając tym samym u dzieci postawy otwartości, tolerancji, akceptacji oraz świadomości istnienia podobnych i odmiennych niż rodzime zwyczajów i tradycji kultury.

⁵ *Ibidem*.

⁶ Białek Magdalena (2017). *Kształcenie wrażliwości interkulturowej w edukacji językowej*. (W:) *Języki Obce w Szkole*, 4, s. 16.

⁷ Por. Róg Tomasz (2017). *Teoria w pigułce. Kompetencja interkulturowa*. Warszawa, s. 20.

⁸ *Ibidem*.

3. Możliwości rozwoju kompetencji interkulturowej w przedszkolnym nauczaniu języka obcego

3.1. Opowiadanie historyjek

Aby ukazać dzieciom podobieństwo między polskimi i niemieckimi zwyczajami bożonarodzeniowymi, można wykorzystać na zajęciach przytoczoną poniżej historijkę o choince:

Der Tannenbaum

In einem Garten stehen zwei Apfelbäume und ein grüner Tannenbaum. Keiner der Apfelbäume möchte mit dem Tannenbaum sprechen, weil er nur grüne Nadeln hat. Deswegen ist der Tannenbaum auch sehr, sehr traurig.

Der erste Apfelbaum sagt:

„Oh, wie bin ich schön! Ich hab’ weiß-rosa Blüten! Aus den Blüten werden im Sommer Äpfel!”

Dann lacht der Apfelbaum und sagt:

„Und du, Tannenbaum, du hast nur grüne Nadeln!” – Der Tannenbaum ist sehr traurig.

Auch der zweite Apfelbaum sagt:

„Oh, wie bin ich schön! Ich hab’ weiß-rosa Blüten! Aus den Blüten werden im Sommer Äpfel!”

Dann lacht er und sagt:

„Und du, Tannenbaum, du hast nur grüne Nadeln!” – Der Tannenbaum ist sehr traurig.

Im späten Sommer und im Herbst fallen die Äpfel von den Apfelbäumen herab, dann fallen auch ihre Blätter herab. Ihre Zweige sind nun ganz kahl. Der Tannenbaum ist jedoch das ganze Jahr durch grün.

Es kommt der Winter. Draußen schneit es. Kurz vor Weihnachten kommen Tomi und Kati in den Garten und wollen den Tannenbaum schmücken. Sie sagen:

„Oh, wie schön ist der Tannenbaum! Er hat schöne, grüne Nadeln!”

Die Kinder hängen eine Kette an den Tannenbaum. Dann schmücken sie ihn mit Glaskugeln, Herzen, Äpfeln, Nüssen und Bonbons. An die Spitze kommt ein Stern. Dann bewundern sie den Tannenbaum und sagen:

„Jetzt haben wir einen richtigen Weihnachtsbaum!”

Die Apfelbäume sind traurig, weil sie auch so schön geschmückt sein möchten. Der Tannenbaum ist aber sehr, sehr glücklich⁹.

Metoda, w ramach której podczas zajęć językowych celowo wykorzystuje się teksty narracyjne, a więc historyjki, bajki czy opowiadania, to metoda narracyjna¹⁰, znana w literaturze przedmiotu również pod pojęciem *Storytelling*¹¹. W pracy z tekstami narracyjnymi wyróżnia się trzy fazy. Są to:

⁹ Gładysz Jolanta (2015). *Erzählen von Geschichten. Bajki i opowiadania do nauki języka niemieckiego dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*. Żory, s. 226.

¹⁰ Por. Sowa-Bacia Katarzyna (2021). *Nauczanie języków obcych w przedszkolu metodą narracyjną. Teoria i praktyka*. Toruń, s. 15.

¹¹ Por. Wright Andrew (1997). *Storytelling with Children*. Oxford; Nguyen Kate, Stanley Nile, Stanley Laurel (2014). *Storytelling in Teaching Chinese as a Second/Foreign Language*. (W:)

- wprowadzenie do tekstu narracyjnego;
- opowiadanie tekstu narracyjnego oraz wizualizacja jego treści;
- utrwalenie treści tekstu narracyjnego i jego elementów językowych¹².

Uwzględniając powyższą metodykę pracy, zajęcia, podczas których wykorzystana zostanie przytoczona wyżej historyjka o choince, zostaną podzielone na trzy fazy.

Celem fazy pierwszej, a więc fazy wprowadzenia do tekstu narracyjnego, jest ułatwienie jego zrozumienia¹³. Fazę tę należy rozpocząć od aktywacji wiedzy, którą posiadają dzieci¹⁴. W tym celu można porozmawiać z dziećmi na temat polskich zwyczajów bożonarodzeniowych, które znają. Można także zapytać, czy któreś z dzieci posiada krewnych w krajach niemieckojęzycznych i czy potrafią wymienić przyjęte w Niemczech zwyczaje bożonarodzeniowe. Jeśli dzieci nie posiadają krewnych w Niemczech, można zapytać je, jakie zwyczaje bożonarodzeniowe mogą mieć ich rówieśnicy w Niemczech, np. czy dzieci w Niemczech też dekorują choinkę, czy otrzymują prezenty od Świętego Mikołaja. Warto także zapytać dzieci, czy znają historyjkę o choince. Jeśli dzieciom znana jest ta historyjka, wtedy mogą opowiedzieć jej treść w języku polskim. Takie postępowanie ma na celu ułatwienie zrozumienia treści bajki w języku niemieckim, szczególnie na początkowym etapie nauczania. Jeśli dzieci nie znają treści historyjki o choince, mogą antycypować jej treść lub stawiać hipotezy na temat bohaterów, którzy w tej historyjce występują lub na temat ich możliwych losów¹⁵.

Następnie w tej fazie należy wprowadzić i utrwalić słownictwo, które jest niezbędne, żeby dzieci zrozumiały treść historyjki – należy więc wprowadzić i utrwalić znaczenie tzw. słów kluczowych. Do słów kluczowych zalicza się: bohaterów historyjki, nazwy najistotniejszych przedmiotów i ich cech charakterystycznych, nazwę miejsca i czasu akcji, nazwy najistotniejszych czynności i sposobu ich wykonywania¹⁶. W przypadku historyjki o choince są to następujące słowa kluczowe, których znaczenie powinno się wprowadzić: *Weihnachten, Tannenbaum, Apfelbaum, Garten, Kette, Stern, Nüsse, Bonbons, Glaskugeln, Herzen, Nadeln, Blüten, Apfel, traurig sein, glücklich sein, den Tannenbaum schmücken, lachen*.

Aby wprowadzić znaczenie rzeczowników, można zastosować zabawę w układanie puzzli. W tym celu nauczyciel przygotowuje obrazki ilustrujące głównych

Linguistics and Literature Studies, 2(1), s. 29–38; Bertoldi Elisa, Bortoluzzi Maria (2019). *Let's Tell a Tale. Storytelling with Children in English L2*. Udine; Rahiem Maila D.H. (2021). *Storytelling in early childhood education: Time to go digital*. (W:) *International Journal of Child Care and Education Policy*, 15, s. 1–20.

¹² Iluk Jan (2006). *Jak uczyć male dzieci języków obcych?* Częstochowa, s. 127.

¹³ Por. Gładysz Jolanta (2015). *Erzählen von Geschichten. Bajki i opowiadania do nauki języka niemieckiego dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*. Żory, s. 19.

¹⁴ Por. Wright Andrew (1997). *Storytelling with Children*. Oxford, s. 18.

¹⁵ Por. Gładysz Jolanta (2015). *Erzählen von Geschichten. Bajki i opowiadania do nauki języka niemieckiego dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*. Żory, s. 18.

¹⁶ Por. Iluk Jan (2012). *Praktische Anweisungen zum narrativen Ansatz im fremdsprachlichen Frühunterricht*. (W:) M. Bujnakova, J. Parackova, Ch. Irsfel (red.), *Deutsch in Forschung und Lehre. Teil I. Sammelband. X. Internationale Tagung des Verbandes der Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei*. Prešov, s. 68 i nast.

bohaterów i przedmioty występujące w historyjce. Następnie rozcina te obrazki na kilka części. Zadanie dzieci polega na ułożeniu puzzli w całość i odgadnięciu zawartości obrazka. Po odgadnięciu przez dzieci zawartości obrazka nauczyciel podaje nazwę bohatera lub przedmiotu w języku niemieckim¹⁷.

Natomiast znaczenie przymiotników można przedstawić, stosując mimikę oraz gestykulację. Nauczyciel przedstawia dzieciom obrazek, na którym widnieje smutna twarz. Następnie wypowiada w języku niemieckim słowo *traurig* i demonstrowuje jego znaczenie za pomocą mimiki twarzy. Nauczyciel prosi także wybrane dziecko, aby to ono przedstawiło znaczenie tego przymiotnika. W tym celu kieruje do wybranego dziecka polecenie w języku niemieckim następującej treści: *Piotrek, du bist traurig!*, a dziecko przedstawia za pomocą mimiki twarzy znaczenie tego przymiotnika. Analogicznie postępujemy w przypadku przymiotnika *glücklich*¹⁸.

Z kolei znaczenie czasowników można wprowadzić, stosując metodę TPR, tzw. metodę reagowania całym ciałem, która polega na wydawaniu dzieciom przez nauczyciela poleceń w języku obcym. W pierwszej kolejności to nauczyciel demonstracyjnie wykonuje polecenia, używając mimiki, gestykulacji oraz ruchu całym ciałem, czego celem jest wspomaganie zrozumienia. Następnie dzieci wykonują polecenia razem z nauczycielem, a później dzieci samodzielnie wykonują polecenia wydawane przez nauczyciela. Polecenia mogą brzmieć przykładowo: *Tomek, du lachst!*¹⁹.

Kolejnym krokiem w tej fazie pracy z tekstem narracyjnym jest utrwalenie znaczenia słownictwa, które zostało wprowadzone. W tym celu możemy zastosować przykładowo następujące zabawy i techniki:

- zabawa w pociąg. Nauczyciel przygotowuje obrazki, które ilustrują bohaterów występujących w historyjce lub przedmioty w niej występujące. Następnie wiesza te obrazki w różnych częściach sali, w której odbywają się zajęcia. Jedno dziecko ustawia się za drugim, tworząc w ten sposób pociąg. Nauczyciel wypowiada w języku niemieckim przykładowo zdanie typu: *Wir fahren jetzt zu dem Apfelbaum!*, a dzieci kierują się w kierunku obrazka, na którym widnieje jabłoń²⁰;
- technika rysowania w powietrzu. Nauczyciel rysuje na tablicy bohatera lub przedmiot, który występuje w historyjce, np. *Tannenbaum*. Następnie za pomocą ruchów wykonywanych palcami rysuje w powietrzu choinkę, wypowiadając przy tym kilkakrotnie na głos słowo *Tannenbaum*. Później nauczyciel prosi konkretne dziecko, aby to ono narysowało w powietrzu

¹⁷ Por. Bell Steven (2001). *Let's Go by Bus – a Storyline Design*. (W:) Fremdsprachen Frühbeginn, 6, s. 62.

¹⁸ Por. Gerngroß Günter (1992). *Storytelling im Englischunterricht der Grundschule*. (W:) Der fremdsprachliche Unterricht, 1, s. 18 i nast.

¹⁹ Por. Lovik Thomas (1996). *Total Physical Response: Beschreibung und Beurteilung einer innovativen Methode*. (W:) Fremdsprachen Lehren und Lernen, 25, s. 41 i nast.; Komorowska Hanna (2002). *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – ocena – testowanie*. Warszawa, s. 23 i nast.

²⁰ Por. Jaworowska Anna (2008). *Rozwijanie sprawności receptywnych w przedszkolnym nauczaniu języka obcego*. (W:) Języki Obce w Szkole, 4, s. 61.

- choinkę. Nauczyciel może wydawać dziecku przykładowe polecenie w języku niemieckim: *Marysia, male in der Luft einen Tannenbaum!*²¹;
- zgadywanka, którego obrazka brakuje. Nauczyciel umieszcza na tablicy obrazki, na których widnieją bohaterowie, przedmioty oraz czasowniki i przymiotniki, występujące w historyjce. Dzieci siedzą przed tablicą i przyglądają się obrazkom. Następnie nauczyciel prosi dzieci, aby te zamknęły oczy oraz zasłoniły je dłońmi. W tym czasie nauczyciel usuwa z tablicy jeden z obrazków, po czym prosi dzieci, aby te otwały oczy. Nauczyciel wskazuje na miejsce, w którym wcześniej znajdował się obrazek. Zadaniem dzieci jest odgadnięcie, czy brakuje obrazka, o który pyta nauczyciel. Pytanie nauczyciela może brzmieć następująco: *Fehlen Bonbons?* lub *Fehlt das traurige Gesicht?*, a dzieci mogą odpowiadać, kiwając głową twierdząco lub przecząco²².

Dopiero po wprowadzeniu i utrwaleniu znaczenia słów kluczowych można przejść do kolejnej fazy pracy z tekstem narracyjnym, a mianowicie do prezentacji i wizualizacji treści historyjki²³.

Historyjkę nauczyciel może opowiadać, jednocześnie wizualizując jej treść za pomocą realnych przedmiotów. Materiały wizualne, np. obrazki czy realne przedmioty, które nauczyciel stosuje w celu zobrazowania znaczenia historyjki służą nie tylko zrozumieniu jej treści, ale także odciążeniu pamięci dzieci podczas podjęcia prób odtworzenia tekstu. Są one pomocne w przypominaniu treści i wyznaczają kolejność epizodów²⁴. Historyjkę należy zaprezentować dzieciom kilka razy, ponieważ jej jednorazowe wysłuchanie nie uruchamia mechanizmów, które odpowiadają za aktywację mentalnych reprezentacji nowego systemu językowego²⁵. Za każdym razem opowiadanie historyjki powinno wyglądać inaczej²⁶, tzn. różnić się od poprzedniej prezentacji, co służy unikaniu monotonii²⁷. Podczas kolejnego opowiadania historyjki przez nauczyciela to dzieci mogą przykładowo wizualizować jej treść, posługując się realnymi przedmiotami, maskotkami pluszowymi czy kukiełkami²⁸. W trakcie

²¹ Por. Gerngroß Günter (1992). *Storytelling im Englischunterricht der Grundschule*. (W:) Der fremdsprachliche Unterricht, 1, s. 18 i nast.

²² Por. *Ibidem*, s. 19.

²³ Por. Sowa-Bacia Katarzyna (2021). *Nauczanie języków obcych w przedszkolu metodą narracyjną. Teoria i praktyka*. Toruń, s. 46.

²⁴ Por. Iluk Jan (2012). *Praktische Anweisungen zum narrativen Ansatz im fremdsprachlichen Frühunterricht*. (W:) M. Bujnakova, J. Parackova, Ch. Irsfel (red.), *Deutsch in Forschung und Lehre. Teil I. Sammelband. X. Internationale Tagung des Verbandes der Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei*. Prešov, s. 70.

²⁵ Por. Gładysz Jolanta (2015). *Erzählen von Geschichten. Bajki i opowiadania do nauki języka niemieckiego dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*. Żory, s. 40.

²⁶ Więcej na temat różnych możliwości prezentacji tekstu narracyjnego por. Sowa-Bacia Katarzyna (2021). *Nauczanie języków obcych w przedszkolu metodą narracyjną. Teoria i praktyka*. Toruń, s. 46–53.

²⁷ Por. *Ibidem*, s. 50.

²⁸ Por. Stärk Almund (2008). *Narrative Unterrichtsformen im Englischunterricht der Grundschule in den Klassen 1 und 2*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades Dr. phil. der Pädagogischen Hochschule Weingarten, s. 105.

kolejnego opowiadania historyjki dzieci mogą odgrywać swoje role za ekranem naświetlanym przez projektor, dzięki czemu widoczne są kontury bohaterów bajki²⁹.

Po zaprezentowaniu historyjki należy zapytać dzieci, czy postawione przez nie w pierwszej fazie zajęć hipotezy dotyczące treści historyjki potwierdziły się czy też nie.

W ostatniej fazie zajęć należy utrwalić treść historyjki oraz jej elementy językowe³⁰. Zastosowanie znajdują tutaj różne techniki i ćwiczenia. W celu utrwalenia treści historyjki można zastosować następujące techniki³¹:

- Dzieci mają do dyspozycji serię obrazków wizualizujących wybrane sceny z opowiedzianej historyjki. Obrazki te nie są jednakże kompletne, ponieważ brakuje na nich pewnych elementów. Nauczyciel opisuje wybraną scenę z historyjki, a zadanie dzieci polega na dorysowaniu brakujących elementów³²;
- Nauczyciel opowiada historyjkę ponownie, ale wplata w opowiadanie fałszywe informacje. W momencie, gdy dzieci zauważą nieścisłości w porównaniu z pierwotną wersją historyjki, reagują w różny sposób, np. podnosząc rękę do góry, klaszcząc, stukając dłonią w stolik. Następnie dzieci próbują odtworzyć przy pomocy nauczyciela pierwotną wersję historyjki³³;
- Dzieci otrzymują obrazki ilustrujące treść poszczególnych scen z usłyszonej historyjki. Nauczyciel opowiada historyjkę ponownie, a zadaniem dzieci jest ułożenie obrazków zgodnie z kolejnością scen, które występują w historyjce³⁴.

Natomiast celem utrwalenia elementów językowych historyjki można wykorzystać wymienione poniżej techniki i ćwiczenia³⁵:

- Dzieci są w posiadaniu obrazków przedstawiających wybrane słownictwo z zaprezentowanej historyjki. Nauczyciel opowiada historyjkę ponownie, opuszczając w jej treści poszczególne słowa. W miejscu występowania konkretnego słowa nauczyciel gwizdże. Do zadania dzieci należy odgadnięcie, które słowo zostało opuszczone, poprzez wybranie i podniesienie do góry obrazka ilustrującego to słowo³⁶;

²⁹ Por. Maier Irmgard (1990). *Es war einmal... Märchen als Gestaltungsaufgabe*. (W:) *Fremdsprache Deutsch, Sondernummer – Deutsch in der Primarschule*, s. 8 i nast.

³⁰ Por. Sowa-Bacia Katarzyna (2021). *Nauczanie języków obcych w przedszkolu metodą narracyjną. Teoria i praktyka*. Toruń, s. 53.

³¹ Więcej na temat różnorodnych technik służących utrwaleniu treści tekstu narracyjnego por. *Ibidem*, s. 54–57.

³² Por. Bleyhl Werner (red.) (2002). *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling*. Hannover, s. 96.

³³ Por. Gerngroß Günter (2004). *Action stories. Verstehen mit Allen Sinnen und langfristiges Behalten*. (W:) *Primary English*, 1, s. 6.

³⁴ Por. Iluk Jan (2002). *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Katowice, s. 123.

³⁵ Więcej na temat różnorodnych technik służących utrwaleniu elementów językowych tekstu narracyjnego por. Sowa-Bacia Katarzyna (2021). *Nauczanie języków obcych w przedszkolu metodą narracyjną. Teoria i praktyka*. Toruń, s. 57–64.

³⁶ Por. Wright Andrew (1997). *Storytelling with Children*. Oxford, s. 46.

- Nauczyciel umieszcza w worku przedmioty, kukiełki lub maskotki, które występowały w opowiedzianej historyjce. Dzieci siedzą w kręgu na podłodze, a nauczyciel przewiązuje im oczy chustą. Następnie podchodzi do wybranego dziecka, aby to mogło włożyć rękę do worka, dotknąć przedmiotów w nim się znajdujących i wyciągnąć jeden z nich. Nauczyciel zadaje dziecku pytanie typu: *Ist das der Stern?*, a dziecko odpowiada twierdząco lub przecząco, kiwając głową³⁷;
- Pod nieobecność dzieci nauczyciel chowa w sali, w której odbywają się zajęcia, przedmioty występujące w opowiedzianej historyjce. Dzieci bawią się w chowanego, ale nie szukają koleżanki lub kolegi, lecz ukrytych przedmiotów. Nauczyciel wydaje dzieciom przykładowe polecenia: *Jetzt suchen wir Glaskugeln!* lub *Jetzt suchen wir Bonbons!*³⁸.

Dopiero po utrwaleniu treści oraz elementów językowych historyjki pracę z tekstem narracyjnym można uznać za zakończoną.

Przedstawiona powyżej dydaktyzacja tekstu historyjki o choince umożliwia jednoczesny rozwój językowy i rozwój kompetencji interkulturowej u dzieci już na wczesnym etapie nauki. Ponadto rozwój ten przebiega w sposób ciekawy, ponieważ zastosowane w poszczególnych fazach lekcji techniki i ćwiczenia cechuje duża różnorodność. Wpływa to na urozmaicenie zajęć oraz tym samym zapobiega popadaniu dzieci w nudę, co jest szczególnie istotne w nauczaniu języka obcego na etapie przedszkolnym³⁹.

3.2. Przykłady pojedynczych ćwiczeń

Ciekawe przykłady ćwiczeń, za pomocą których można rozpocząć rozwój kompetencji interkulturowej u dzieci przedszkolnych, przedstawia J. Kic-Drgas⁴⁰. Pierwsze z nich to „interkulturowe kolorowanie”. Nauczyciel rozdaje przedszkolakom czarno-biały szablon dziecięcego ciała. Wyjaśnia im, że dzieci żyjące w innych miejscach na ziemi różnią się wyglądem, np. kolorem skóry czy kolorem włosów. Mimo różnic w wyglądzie mają także cechy wspólne, np. lubią słuchać bajek czy jeść słodkie. Zadanie dzieci polega na pokolorowaniu szablonu dziecięcego ciała na wybrany przez nie kolor: brązowy, żółty, czerwony lub różowy. Mogą także nadać pokolorowanej postaci imię. Pokolorowana postać będzie wirtualną koleżanką bądź kolegą z innego kraju. Podczas kolorowania nauczyciel może również opowiedzieć o osobach o różnym kolorze skóry, np. gdzie mieszkają. Po skończonym kolorowaniu nauczyciel może zadawać dzieciom następujące

³⁷ Por. Jaworowska Anna (2008). *Rozwijanie sprawności receptywnych w przedszkolnym nauczaniu języka obcego*. (W:) *Języki Obce w Szkole*, 4, s. 62.

³⁸ Por. Hogh Eva (2002). *Santa Kim*. (W:) W. Bleyhl (red.), *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling*. Hannover, s. 52.

³⁹ Por. Sowa-Bacia Katarzyna (2021). *Nauczanie języków obcych w przedszkolu metodą narracyjną. Teoria i praktyka*. Toruń, s. 64.

⁴⁰ Por. Kic-Drgas Joanna (2015). *Czym skorupka za młodu nasiąknie..., czyli kilka uwag o kształceniu interkulturowym najmłodszych*. (W:) *Języki Obce w Szkole*, 1, s. 40.

pytania w języku niemieckim: *Wie heißt dein neuer Freund?, Wie heißt deine neue Freundin?, Wo wohnt er?, Wo wohnt sie?*⁴¹ etc.

Kolejny przykład ćwiczenia to „tańce integracyjne”. Nauczyciel uświadamia przedszkolakom, że dla każdego kraju charakterystyczne są inne tańce oraz że są one częścią kultury mieszkańców konkretnego kraju. Nauczyciel może zaprezentować kilka tańców charakterystycznych dla danego kraju, np. z nośnika DVD, podając w języku obcym nazwę tego tańca oraz kraju, z którego pochodzi. Ponadto nauczyciel może także użyć kilku przymiotników w języku obcym, które opisują poszczególne tańce, np. *langsam, schnell, lebhaft*. Po fazie prezentacji nauczyciel może przedstawić ponownie z nośnika DVD wybrane tańce, a dzieci, ucząc się konkretnego tańca, mogą zgadywać, podając w języku obcym, co to za taniec oraz z jakiego kraju pochodzi⁴². Dzieci mogą odpowiadać na przykładowe pytania w języku obcym, np. *Wie heißt dieser Tanz?, Woher kommt dieser Tanz?*. Nauczyciel może także podawać fałszywą nazwę tańca lub fałszywą informację o kraju, z którego taniec pochodzi, a dzieci mogą odpowiadać, kiwając głową twierdząco lub przecząco⁴³.

Podobnym do poprzedniego jest ćwiczenie „muzyka z różnych stron świata”. Nauczyciel tłumaczy dzieciom, że w różnych krajach tworzone są utwory muzyczne różniące się od tych, które one znają. Są to utwory charakterystyczne dla danych narodów. Słuchając utworów pochodzących z innych państw, uczymy się także kultury ludzi z tych państw. Następnie nauczyciel może zaprezentować z płyt CD kilka utworów pochodzących z różnych części świata, opisując je kilkoma przymiotnikami w języku obcym, np. *traurig, fröhlich*, oraz mówiąc z jakiego kraju konkretny utwór pochodzi. Po fazie wprowadzenia nauczyciel może odtworzyć wybrany utwór, a dzieci mogą zgadywać, z jakiego kraju ten utwór pochodzi, odpowiadając na pytanie typu: *Kommt das Lied aus Ungarn?*, kiwając głową twierdząco lub przecząco⁴⁴.

Kolejnym ćwiczeniem jest ćwiczenie „Powitania a sfera osobista”. Wprowadzając formuły powitań w języku obcym, przekazujemy przedszkolakom wiedzę o kulturze obcej. W przypadku języka niemieckiego uświadamiamy dzieciom, że funkcjonują dwie formy powitania na dzień dobry – *Guten Morgen* i *Guten Tag*, które stosowane są w zależności od pory dnia. Uwrażliwiamy dzieci na fakt, że w różnych krajach ludzie witają się, używając wielu sformułowań, oraz że istnieją różne kultury kontaktowe, np. w Niemczech często mówi się *dzień dobry* osobom, których w ogóle się nie zna. Aby powitania przećwiczyć, można podzielić dzieci na dwie grupy. Jedna grupa zostaje w sali, natomiast druga wychodzi. Przed powrotem dzieci do sali nauczyciel mówi, która jest godzina, np. *jest godzina ósma*, a dzieci używając odpowiedniego powitania, w tym przypadku *Guten Morgen*,

⁴¹ Por. *Ibidem*.

⁴² Por. Kic-Drgas Joanna (2015). *Czym skorupka za młodu nasiąknie..., czyli kilka uwag o kształceniu interkulturowym najmłodszych*. (W:) *Języki Obce w Szkole*, 1, s. 41.

⁴³ Por. *Ibidem*.

⁴⁴ Por. *Ibidem*, s. 40 i nast.

witają wchodzące do sali dzieci. W ten sposób dzieci będą przygotowane na kontakt z obcokrajowcem, a fakt, że ktoś nieznamy w Niemczech powie do nich *dzień dobry*, nie będzie zaskoczeniem⁴⁵.

J. Kic-Drgas⁴⁶ proponuje także, aby raz lub dwa razy w roku zaprosić do przedszkola gościa, który będzie przedstawicielem innej kultury. Może to być np. student z innego kraju, który przyjechał do Polski w ramach programu wymiany studenckiej Erasmus. Taka osoba może odpowiedzieć na pytania o imię, kraj pochodzenia, może zaśpiewać np. piosenkę charakterystyczną dla danego kraju lub też opowiedzieć o sobie. Nawet jeśli przedszkolaki nie potrafią jeszcze rozmawiać płynnie z takim gościem w języku obcym, to nauczyciel może tłumaczyć wypowiedzi obcokrajowca. Dzieci będą mogły w języku ojczystym zadawać takiej osobie pytania. Będzie to okazja do spotkania z osobą z innego kraju, która opowie i przedstawi kulturę, w której się wychowała⁴⁷.

Podobne sposoby na rozwój kompetencji interkulturowej w przedszkolu przedstawia również T. Róg⁴⁸ (2017: 21). Są nimi:

- wykorzystywanie materiałów poświęconych tradycjom i zwyczajom różnych krajów;
- nauczanie tradycyjnych piosenek i rymowanek dla dzieci z danego obszaru językowego;
- zaznajamianie dzieci z bohaterami opowiadań, legend itp., reprezentujących poszczególne kultury;
- wykorzystywanie puzzli i kolorowanek związanych z tematami kulturowymi;
- prezentowanie audycji radiowych, filmów, pokazów slajdów, które przedstawiają świat innych kultur.

Z przedstawionych powyżej propozycji ćwiczeń i sposobów, w jaki możemy rozwijać kompetencję interkulturową w przedszkolu, wynika, że kompetencję tę można rozwijać w sposób zróżnicowany i interesujący dla dzieci.

4. Podsumowanie

Przedstawione w niniejszym artykule możliwości rozwoju kompetencji interkulturowej na zajęciach z języka obcego mają stanowić zachętę, a także inspirację dla wszystkich osób prowadzących zajęcia językowe w grupie dzieci przedszkolnych. W relatywnie łatwy sposób możemy łączyć naukę języka obcego z rozwojem kompetencji interkulturowej, realizując tym samym zadania zawarte w aktualnej podstawie programowej wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania

⁴⁵ Por. *Ibidem*, s. 41.

⁴⁶ Por. *Ibidem*, s. 41 i nast.

⁴⁷ Por. *Ibidem*.

⁴⁸ Róg Tomasz (2017). *Teoria w pigułce. Kompetencja interkulturowa*. Warszawa, s. 21.

przedszkolnego⁴⁹, a mianowicie „Tworzenie sytuacji edukacyjnych sprzyjających (...) chęci poznawania innych kultur”. Rozwijając kompetencję interkulturową na etapie przedszkolnym nie tylko realizujemy zadania przewidziane w podstawie programowej, ale zyskujemy coś bezcennego. Możemy sprawić, że przedszkolak będzie osobą chcącą poznawać inne języki, a w konsekwencji osobą posługującą się kilkoma językami obcymi, a także osobą otwartą na inne kultury, chcącą poznawać inne kultury, świadomą istnienia podobieństw i odmienności kultur oraz osobą tolerancyjną. Warto kompetencję interkulturową rozwijać w szczególności u przedszkolaków, bo jeszcze nie zdążyli oni nabyć uprzedzeń w stosunku do odmiennych kultur, jeszcze nie kierują się wobec nich stereotypami, ani też jeszcze nie zdążyli się nauczyć wobec nich nietolerancji.

Bibliografia

- Aleksandrowicz-Pędich Lucyna (2005). *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok.
- Bednarz Katarzyna (2019). *Kompetencja interkulturowa w dydaktyce języków obcych – przegląd badań*. (W:) Zeszyty naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego, seria filologiczna, glottodydaktyka, 104, s. 79–86.
- Bell Steven (2001). *Let's Go by Bus – a Storyline Design*. (W:) Fremdsprachen Frühbeginn, 6, s. 62–65.
- Bertoldi Elisa, Bortoluzzi Maria (2019). *Let's Tell a Tale. Storytelling with Children in English L2*. Udine.
- Białek Magdalena (2009). *Kształcenie międzykulturowe w edukacji językowej*. Wrocław.
- Białek Magdalena (2017). *Kształcenie wrażliwości interkulturowej w edukacji językowej*. (W:) Języki Obce w Szkole, 4, s. 14–20.
- Bleyhl Werner (red.) (2002). *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling*. Hannover.
- Corbett John (2003). *An Intercultural Approach to English Language Teaching*. Clevedon.
- Flehsig Karl Heinz (2006). *Beiträge zum Interkulturellen Training*. Göttingen.
- Gerngroß Günter (1992). *Storytelling im Englischunterricht der Grundschule*. (W:) Der fremdsprachliche Unterricht, 1, s. 18–20.
- Gerngroß Günter (2004). *Action stories. Verstehen mit Allen Sinnen und langfristiges Behalten*. (W:) Primary English, 1, s. 4–6.
- Gładysz Jolanta (2015). *Erzählen von Geschichten. Bajki i opowiadania do nauki języka niemieckiego dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*. Żory.

⁴⁹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017 poz. 356), s. 3, <https://podstawaprogramowa.pl/files/D2017000035601.pdf> [dostęp: 21.09.2022].

- Hogh Eva (2002). *Santa Kim*. (W:) W. Bleyhl (red.), *Fremdsprachen in der Grundschule. Geschichten erzählen im Anfangsunterricht – Storytelling*. Hannover, s. 51–59.
- Iluk Jan (2002). *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Katowice.
- Iluk Jan (2006). *Jak uczyć małe dzieci języków obcych?* Częstochowa.
- Iluk Jan (2012). *Praktische Anweisungen zum narrativen Ansatz im fremdsprachlichen Frühunterricht*. (W:) M. Bujnakova, J. Parackova, Ch. Irsfel (red.), *Deutsch in Forschung und Lehre. Teil I. Sammelband. X. Internationale Tagung des Verbandes der Deutschlehrer und Germanisten der Slowakei*. Presov, s. 65–75.
- Jaworowska Anna (2008). *Rozwijanie sprawności receptywnych w przedszkolnym nauczaniu języka obcego*. (W:) *Języki Obce w Szkole*, 4, s. 59–62.
- Kic-Drgas Joanna (2015). *Czym skorupka za młodu nasiąknie..., czyli kilka uwag o kształceniu interkulturowym najmłodszych*. (W:) *Języki Obce w Szkole*, 1, s. 36–42.
- Komorowska Hanna (1999). *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa.
- Komorowska Hanna (2002). *Sprawdzanie umiejętności w nauce języka obcego. Kontrola – ocena – testowanie*. Warszawa.
- Lovik Thomas (1996). *Total Physical Response: Beschreibung und Beurteilung einer innovativen Methode*. (W:) *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 25, s. 38–47.
- Maier Irmgard (1990). *Es war einmal... Märchen als Gestaltungsaufgabe*. (W:) *Fremdsprache Deutsch, Sondernummer – Deutsch in der Primarschule*, s. 4–9.
- Mihułka Krystyna (2012). *Rozwój kompetencji interkulturowej w warunkach szkolnych – mity a polska rzeczywistość na przykładzie języka niemieckiego jako L3*. Rzeszów.
- Nguyen Kate, Stanley Nile, Stanley Laurel (2014). *Storytelling in Teaching Chinese as a Second/Foreign Language*. (W:) *Linguistics and Literature Studies*, 2(1), s. 29–38.
- Rahiem Maila D.H. (2021). *Storytelling in early childhood education: Time to go digital*. (W:) *International Journal of Child Care and Education Policy*, 15, s. 1–20.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2017 poz. 356), <https://podstawaprogramowa.pl/files/D2017000035601.pdf> [dostęp: 21.09.2022].
- Róg Tomasz (2017). *Teoria w pigułce. Kompetencja interkulturowa*. Warszawa.
- Sowa-Bacia Katarzyna (2021). *Nauczanie języków obcych w przedszkolu metodą narracyjną. Teoria i praktyka*. Toruń.
- Stärk Almund (2008). *Narrative Unterrichtsformen im Englischunterricht der Grundschule in den Klassen 1 und 2*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades Dr. phil. der Pädagogischen Hochschule Weingarten, <http://d-nb.info.1000466175/34> [dostęp: 12.02.2021].
- Szopski Marek (2005). *Komunikowanie międzykulturowe*. Warszawa.
- Wright Andrew (1997). *Storytelling with Children*. Oxford.

Słowa kluczowe

Podstawa programowa wychowania przedszkolnego, kompetencja interkulturowa, nauczanie języka obcego w przedszkolu, metoda narracyjna w nauczaniu języka obcego w przedszkolu, opowiadania, bajki i historyjki w nauczaniu języka obcego, ćwiczenia wspierające rozwój kompetencji interkulturowej w przedszkolu

Abstract

The development of intercultural competence in foreign language teaching at kindergarten level

According to the current core curriculum, the development of intercultural competence should start as early as at kindergarten level. The article discusses intercultural competence in the context of foreign language teaching in kindergartens and shows how this competence should be developed at this level of education. One of the possible methods of developing intercultural competence in kindergartens is through telling stories. The method that includes the purposeful use of stories, fables, or tales in teaching a foreign language is called the narrative method. The article briefly presents the three-phase methodology used in the narrative method and illustrates it with an example of a story that has been adapted for educational purposes to be used in a German lesson to develop intercultural competence of kindergarten pupils. The article also includes examples of different activities which can be used in German classes for enhancing pupils' intercultural competence. The advantages of the development of intercultural competence at an early age are manifold: it is likely that kindergarten pupils will be aware of the differences between their home culture and foreign cultures, that in the future their beliefs will not be based on prejudices and stereotypes, and, finally, that they will be tolerant, open to foreign cultures and, consequently, open to foreign languages.

Keywords

core curriculum for nursery education, intercultural competence, teaching a foreign language in kindergarten, narrative method in teaching a foreign language in kindergarten, stories and tales in teaching a foreign language, activities for the development of intercultural competence in kindergarten