

CZASOPISMO DLA NAUCZYCIELI

# JĘZYKI: OBCE

w szkole

NR 1/2020

TEMAT NUMERU

## Motywacja do nauki języków obcych

HANNA KOMOROWSKA

Motywacja indywidualna  
a motywacje społeczne  
w polskiej edukacji  
językowej

ANNA KIZEWETER

4:0 dla języka angielskiego.  
Czynniki hamujące  
motywację uczniów  
do nauki niemieckiego

EMILIA PODPORA-POLIT

Tłumaczenie jako  
narzędzie rozwijania  
umiejętności  
językowych



**D**laczego i po co uczyć (się) języków obcych? W czasie panowania angielszczyzny jako *lingua franca* Europy (i świata?) zadawanie tego pytania w stosunku do innych języków wydaje się bardziej zasadne. Nie raz i nie dwa nauczyciele niemieckiego czy francuskiego – obecnego w szkołach jako drugi język obcy – słyszeli je od swoich nowych uczniów. Przed laty moja przyjaciółka, wówczas już absolwentka polonistyki, która podczas edukacji szkolnej i uniwersyteckiej uczyła się francuskiego i rosyjskiego, zapisała się na kurs angielskiego na poziomie podstawowym. Był to dla niej pierwszy krok, by spełnić marzenie wielbicielki twórczości Lucy Maud Montgomery: przeczytać w oryginale *Anię z Zielonego Wzgórza* (*oh, sorry: Anne of Green Gables*). Takie motywacje do uczenia się języków może i są coraz rzadsze, ale z pewnością istnieją i kierują niejednego dorosłego na kurs językowy.

Temat numeru tego wydania „Języków Obcych w Szkole” stanowi właśnie motywacja do nauki języków obcych, w tym i do nauki angielskiego. Numer ten otwieramy przekrojowym artykułem prof. Hanny Komorowskiej, podejmującym kwestie motywacji indywidualnych i społecznych, przenicowanym swoiście refleksją nad zmianami w podejściu do uczenia (się) języków w ciągu prawie stu lat, ponieważ Autorka sięga w opisie aż do międzywojnia. Podtytuł tego tekstu: *Stare przyzwyczajenia, nowe potrzeby i kilka postulatów*, organizuje niejako artykuły zorientowane na motywację. Wśród tych, które można odnieść do „starych przyzwyczajień”, na szczególną uwagę zasługuje tekst Anny Kizeweter, wnikliwie analizujący sytuację angielskiego i niemieckiego w polskiej edukacji szkolnej. Dobrze, choć niezbyt przyjemnie, jest uświadomić sobie, że specyficzny status języka wynikały ze stereotypów i zaszłości historycznych ma nadal wpływ na motywację (właściwie na jej brak) do nauki niemieckiego wśród bardzo młodych ludzi. Inni autorzy tekstów zdecydowali się pokazać motywujące podejścia do nauki oparte na znanych już sposobach i chwytach, m.in. docenić autonomię uczniowską w wykonywaniu zadań ze słowotwórstwa i w opanowywaniu gramatyki metodą indukcyjną (M. Jochimczyk; D. Pazdik) czy wskazać motywującą siłę kulturowego aspektu piosenek wykorzystywanych na lekcjach (J. Deczewska). Dostrzeżenie nowych potrzeb widoczne jest w artykułach o gamifikacji, coraz częściej obecnej w nauce języka dzieci młodszych, choć nadal dyskusyjnej (A. Raźniak), i o tzw. klasie odwróconej, omówionej w tekście opisującym sprawdzony zintegrowany system uczenia hiszpańskiego (T. Chudak).

Myśląc o postulatach à propos przyszłości nauki języków, warto zapoznać się z tekstami przybliżającymi metody i narzędzia nienowe, ale albo nieco zapomniane, albo słabiej znane. Polecamy zatem artykuł Emilii Podpory-Polit o kształcącym i atrakcyjnym wykorzystywaniu tłumaczenia jako metody uczenia języka oraz tekst o narzędziach i pomocach stosowanych w pedagogice Marii Montessori, tu na przykładzie działań w nauczaniu języka polskiego jako obcego dorosłych (E. Piotrowska-Rola i M. Porębska). I dorośli bowiem, i dzieci, są wśród coraz liczniejszych w Polsce migrantów zamierzających się u nas osiedlić i żyć. Ich motywacja do nauki języka – naszego, a dla nich obcego – jest niebywale silna, po prostu egzystencjalna.

Dzisiejsze możliwości nauki języków i praktykowania ich znajomości są niemal nieograniczone: to kontakty osobiste i w trakcie rozmaitych wyjazdów służbowych czy prywatnych (choć akurat teraz wstrzymanych), to dostęp do wielojęzycznej telewizji, to internet ze wszystkimi swoimi interaktywnymi narzędziami, to programy edukacyjne takie jak Erasmus+. Wszystko to może być naprawdę dobrym motywatorem do nauki języków.

Życząc owocnej lektury tego wydania „Języków Obcych w Szkole”, mamy nadzieję, że zainspiruje ona Państwa do uczenia (się) języków, a przez to do poszerzania granic swojego świata, o czym z własnego doświadczenia i przekonująco napisała w tym numerze Monika Sulik.

---

## ZESPÓŁ REDAKCYJNY

---

<b>REDAKTOR NACZELNA</b>	dr Agnieszka Karolczuk
<b>Z-CA REDAKTOR NACZELNEJ</b>	Beata Maluchnik
<b>KOREKTA</b>	Beata Bociąg (Editio)
<b>PROJEKT GRAFICZNY OKŁADKI</b>	Dorota Zajczkowska
<b>WSPÓŁPRACA</b>	Beata Jurkowicz
<b>SKŁAD I PRZYGOTOWANIE DO DRUKU</b>	Artur Ładno
<b>DRUK</b>	TOP DRUK Łomża
<b>WYDAWCA</b>	Wydawnictwo Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji
<b>ADRES REDAKCJI I WYDAWCY</b>	Aleje Jerozolimskie 142A 02-305 Warszawa tel. 22 46 31 264, jows@frse.org.pl



WWW.JOWS.PL

---

## RADA PROGRAMOWA

---

**PROF. ZW. DR HAB. Hanna Komorowska** Zakład Dydaktyki Języków Obcych Uniwersytetu SWPS. Przewodnicząca Rady Programowej JOwS

**PROF. ZW. DR HAB. Zofia Berdychowska** Instytut Germanistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego

**PROF. ZW. DR HAB. Mirosław Pawlak** Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie i Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Kaliszu

**DR HAB. PROF. UMCS Jarosław Krajka** Instytut Germanistyki i Lingwistyki Stosowanej, Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

**DR HAB. Radosław Kucharczyk** Instytut Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego

**DR Clarinda Calma** Katedra Interdyscyplinarnych Badań nad Językiem, Wyższa Szkoła Europejska im. ks. Józefa Tischnera w Krakowie

**DR Paweł Poszytek** Dyrektor generalny Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji

**DR Wojciech Sosnowski** Zakład Języka Rosyjskiego Szkoły Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego

**Aleksandra Ratuszniak** Dyrektor XIII LO z Oddziałami Dwujęzycznymi w Łodzi

**Danuta Szczęsna** Państwowa Komisja ds. Poświadczania Znajomości Języka Polskiego jako Obcego

PL ISSN 0446-7965

© Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2020

Przedruk materiałów zamieszczonych w czasopiśmie w całości lub części możliwy jest wyłącznie za zgodą redakcji. Cytowanie oraz wykorzystywanie danych empirycznych jest dozwolone z podaniem źródła.

Redakcja nie zwraca tekstów niezamówionych oraz zastrzega sobie prawo do ich redagowania i skracania.

Publikacja sfinansowana z funduszy Komisji Europejskiej w ramach programu Erasmus+.

Komisja Europejska nie ponosi odpowiedzialności za treść umieszczoną w publikacji.

Publikacja bezpłatna

## MOTYWACJA DO NAUKI JĘZYKÓW OBCYCH

Hanna Komorowska  
 Motywacja indywidualna a motywacje społeczne  
 w polskiej edukacji językowej  
 Stare przyzwyczajenia, nowe potrzeby i kilka postulatów **5**

Magdalena Jochimczyk  
 Autonomia uczniów jako sposób przeciwdziałania  
 słabnięciu motywacji do nauki języka **13**

Anna Kizeweter  
 4:0 dla języka angielskiego. Czynniki hamujące  
 motywację uczniów do nauki języka niemieckiego **19**

Tomasz Chudak  
 Zintegrowany model nauczania języka obcego  
 w trybie lekcji odwróconej (*flipped classroom*) **25**

Dorota Kondrat  
 Budowanie leksyki i pewności siebie  
 przez ćwiczenia asocjacyjne **29**

Dorota Padzik  
 Kreatywne nauczanie gramatyki  
 według metody indukcyjnej **35**

Justyna Deczewska  
 Tekst, muzyka, kultura  
 Piosenki na lekcjach języka obcego **39**

Aleksandra Raźniak  
 Gamifikacja w teorii i praktyce **47**

Eliza Borczyk  
 Wykorzystanie praw pamięci (w tym mapy myśli)  
 w nauczaniu języków obcych **57**

## METODYKA

Emilia Podpora-Polit  
 Tłumaczenie jako narzędzie rozwijania  
 umiejętności językowych **65**

Ewa Piotrowska-Rola, Marzena Porębska  
 Pomoce Montessori w nauczaniu  
 języka polskiego jako obcego **73**

## ANALIZY I BADANIA

Jan Iluk  
 Obraz nauczania języków obcych  
 na podstawie autobiografii językowych **81**

## JĘZYK I KULTURA

Katarzyna Czubała-Vyborov  
 Kulinaria z *Codziennikiem rosyjskim* **91**

## SCENARIUSZ

Agnieszka Zimmer  
 Was für ein Schatz ist der WORTschatz?  
 Wortschatzumfang und -einteilung **95**

## PROJEKT

Święto Szkoły „Legends Europejskie” **101**

## JĘZYKI OBCE PO SZKOLE

Monika Sulik  
 Granice mojego języka **103**

ABSTRACTS **107**

# Motywacja indywidualna a motywacje społeczne w polskiej edukacji językowej

## Stare przyzwyczajenia, nowe potrzeby i kilka postulatów

HANNA KOMOROWSKA

Rozważając kwestie motywacji w edukacji w ogóle, a w nauce języka obcego w szczególności, zajmujemy się zazwyczaj indywidualnymi motywacjami poszczególnych uczących się. Owe indywidualne motywacje są, z jednej strony, efektem wpływu środowiska kształtowanego przez historię i tradycję, z drugiej zaś – same oddziałują na społeczne postrzeganie edukacji językowej. Jak przedstawia się ten wzajemny wpływ w Polsce?

Literatura dotycząca motywacji jest już bardzo obfita, zarówno na świecie, jak i w Polsce. Podawanie tu nawet tylko podstawowych źródeł zajęłoby zapewne kilka stron. Literatura ta dotyczy jednak wyłącznie motywacji indywidualnych poszczególnych uczących się, choć bada się je zazwyczaj w określonych grupach wiekowych lub w określonych instytucjach edukacyjnych i tak się je też opisuje.

### Czy motywacje są zawsze tylko indywidualne?

Warto pamiętać o tym, że czynnik motywacyjny występujący u uczącego się w danym momencie czy okresie to element szerszej panoramy postaw wobec języków obcych, poglądów na edukację, opinii na temat struktury szkolnictwa, nastawień do grupy zawodowej, jaką stanowią nauczyciele, a także przekonań dotyczących wartości poszczególnych metod nauczania. Wszystkie te kwestie składają się na to, czego nie sposób łatwo określić terminem *postawy*, gdyż postawy – choć bywają też ujmowane od strony etycznej jako tendencje do pozytywnego lub negatywnego wartościowania – częściej traktowane są jako zawierające silne komponenty trzech rodzajów: poznawcze, afektywne i behawioralne (Strelau, Doliński 2008). W omawianym tu obszarze głównym komponentem jest czynnik afektywny, którego w dodatku nie analizujemy od strony wartości. Można tu także mówić o społecznych uwarunkowaniach motywacji indywidualnej albo o społecznej motywacji jednostkowych opinii i zachowań, ale to określenia dłuższe, a więc mniej dogodne. Są to jednak kwestie terminologiczne, a nie problemy merytoryczne. Z tego powodu całość wymienionych wyżej czynników traktuję jako motywacje społeczne do nauki języków z przekonaniem, że rzutuje ona silnie na indywidualne motywacje poszczególnych uczących się. Ponieważ jednak wymienione określenia bywają niekiedy używane w publikacjach na zbliżone tematy, decyduję się tu na wprowadzenie terminu *motywacje społeczne*, celowo stosując liczbę mnogą.

Wiedza o tym, że motywacja i autonomia ucznia i nauczyciela to niezwykle istotne czynniki sukcesu w nauce języka obcego, jest już dziś powszechna (Alison, McGuire 2015, Hattie 2008, UNESCO 2017). Czy i jak przekłada się to na stan rzeczy w poszczególnych

krajach, to już inna kwestia, jednak zawsze stan ten zależy nie tylko od bieżących decyzji oświatowych, ale też od sposobu i tempa, w jakim rozwijała się edukacja językowa w poprzednich etapach, i od tego, jak kształtowały się w tej sferze motywacje społeczne. Tradycja, nawyki i przyzwyczajenia kształtują bowiem naszą teraźniejszość, zatem właśnie po to, by zrozumieć obecną sytuację i zarysować drogi rozwoju na przyszłość, warto zrozumieć, co i dlaczego działo się wcześniej, szczególnie że z historią edukacji postępujemy często – jak to się dawniej mawiało – bardzo nieogłędnie.

### Dawniej nauka języka obcego tylko demotywowała – prawda czy mit?

Edukacja językowa w Polsce, podobnie jak i w wielu innych krajach, przechodziła lepsze i gorsze okresy, a tym samym różna bywała jej atrakcyjność i siła motywacyjna odczuwana przez grupy społeczne, do których była adresowana. Przede wszystkim jednak bywała różnie rozumiana i różnie praktykowana. W okresie przedwojennym – prowadzona w elitarnych szkołach – była drogą do opanowania języka obcego, najczęściej francuskiego, a nieco rzadziej niemieckiego. Dziś twierdzi się zazwyczaj, że uczono wtedy tylko metodą gramatyczno-tłumaczeniową. Owszem, znaczny był jej udział w nauczaniu języków, ale metoda ta nie była ani tak nudna, ani tak ponura, jak się ją w obecnych czasach bez powodu prezentuje, niesłusznie utożsamiając ją ze złym nauczaniem. Przede wszystkim, umożliwiała ona naukę w bardzo licznych grupach uczniowskich. Poza tym, promowała kulturę wysoką, zapoznając z literaturą światową, która dla wielu uczących się była wtedy trudno dostępna. Dziś może się to wydać dziwne, ale – ucząc na tekstach literackich – paradoksalnie promowała też materiały autentyczne, bo teksty te były pisane przez rodzimych użytkowników języka i nie były konstruowane dla celów dydaktycznych, a przecież materiały autentyczne to nie tylko bilety i jadłospisy. Wreszcie, wykorzystując pisemne tłumaczenia na język ojczysty, dla wielu uczniów – szczególnie z rodzin ubogich i z terenów wiejskich – metoda ta była szansą opanowania polszczyzny literackiej i nabycia umiejętności poprawnego pisania. Uczyla też kultury wypowiedzi, której młodzież z wielu rodzin pozbawionych dostępu do edukacji nie miała szansy wynieść z domu. Dlatego dla uczniów sprzed już blisko stulecia metoda gramatyczno-tłumaczeniowa nie była wcale tak nieatrakcyjna, jak to się dziś wielu osobom wydaje – tym bardziej, że w wielu tak zwanych gimnazjach, wówczas doprowadzających do matury, współwystępowała, szczególnie w nauce francuskiego, z dialogami i konwersacjami w grupach (Komorowska 2019). Wśród warszawskich nauczycieli języka francuskiego

zwycajam było co dwa-trzy lata, choć na krótko, wyjechać do Paryża, by – jak mówiono – „nie stracić akcentu”, co w szkole było istotne, lekcje szkolne były bowiem, wbrew pozorom, bardzo interakcyjne. Taka mieszana metoda gramatyczno-konwersacyjna była w nauce wszystkich języków obcych drogą do poznania kultury wysokiej, istotnych fragmentów dzieł literackich, tekstów na temat zjawisk kultury wysokiej: malarstwa, rzeźby, architektury i muzyki. Wielu z tych aspektów – może z wyjątkiem aż tak silnego udziału języka polskiego na lekcjach języków obcych – dziś możemy sobie tylko życzyć.

Po wojnie, a przed zmianą systemu społeczno-politycznego w Polsce, jaka nastąpiła trzydzieści lat temu, edukacja językowa rozpadła się pod względem metodycznym na trzy bardzo odrębne od siebie części, co silnie rzutowało na postawy i społeczne motywacje.

W dość powszechnym jeszcze wtedy nauczaniu łaciny zachowano znaczącą rolę kultury i wiedzy o przeszłości, ale skoro był to język martwy, nie istniał żaden powód, który uzasadniałby nauczanie komunikacyjne. Powodowało to z jednej strony niechęć do tego przedmiotu ze względu na pamięciowe opanowywanie słówek i heksametrów, z drugiej jednak – motywowało uczących się poprzez fakt, iż nauczyciele łaciny wiele czasu poświęcali nie tylko nauczaniu języka, ale też zawsze przykuwającej uwagę mitologii, a także fascynującej historii Grecji i Rzymu, którą umieli atrakcyjnie uprzystępniać.

Z kolei w nauczaniu języka rosyjskiego królowała metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, ale już bez jej wskazanych wyżej dobrych stron. Nie kładziono nacisku na poprawność i piękno tłumaczenia na język ojczysty, gdyż wykształcenie nauczycieli nie zawsze dawało gwarancję, że sami posługują się polszczyzną, którą warto naśladować. Nauczanie rosyjskiego zawierało przy tym bardzo niewiele istotnego komponentu kulturowego, gdyż starano się pomijać bogatą kulturę rosyjską jako carską, niekiedy tylko wprowadzając fragmenty poezji sprzeciwiającej się jedynowładztwu, a kultura radziecka niewiele miała do zaoferowania, była bowiem jedynie nośnikiem treści propagandowych. Nie było też w nauce rosyjskiego interakcji i konwersacji, gdyż język ten nie był przecież nauczany w celu porozumienia się z kimkolwiek: kontakty z mocodawcami ze Wschodu były domeną wysokich urzędników państwowych, a dla zwykłych obywateli nawiązywanie jakichkolwiek kontaktów z ludźmi po wschodniej stronie granicy było praktycznie niemożliwe, zaś wyjazdy – jeszcze trudniejsze niż na Zachód, co w nauce oznaczało brak jakichkolwiek konkretnych potrzeb językowych. Obecność języka rosyjskiego w programie była symbolem przynależności Polski do tak zwanego obozu socjalistycznego, nie wiązała się więc



z metodami nauczania o cechach komunikacyjnych. Streszczenie przeczytanych tekstów okazywało się dla ucznia główną, jeśli nie jedyną, szansą formułowania wypowiedzi ustnych. Dlatego więcej było w tej nauce demotywacji niż atrakcyjności, choć zdarzali się niekiedy nauczyciele, którzy umieli odwrócić ten trend. Kim byli? Otóż w okresie stalinizmu synom i córkom przedwojennych urzędników czy oficerów utrudniano dostęp do szkolnictwa wyższego i jeśli we wczesnych latach 50. XX w. absolwenci liceów o takim nieakceptowanym dla władz pochodzeniu chcieli uzyskać wyższe wykształcenie, to na przykład na Uniwersytecie Warszawskim wolno im było starać się o przyjęcie wyłącznie na rusycystykę. Tym sposobem w ogromnej masie 18 tysięcy rusycystów pracujących w polskich szkołach pojawili się także wspaniali ludzie, często pracujący zarazem jako tłumacze prozy i poezji, wpływający swą postawą i postępowaniem na zachowanie innych nauczycieli.

Część trzecia tej edukacji – nauczanie języków zachodnioeuropejskich – wiązała się już bardzo mocno z potrzebą porozumiewania się, choć z racji zamknięcia kraju, niedostępności paszportów i trudności finansowych o bezpośredni kontakt nie było łatwo. Pomimo tej wyraźnej potrzeby, nauka angielskiego, francuskiego i niemieckiego, obecna zresztą tylko w liceach i niektórych technikach, obejmowała tak niewielki wymiar czasowy, że ani sensowne zapoznanie uczniów z kulturą, ani prowadzenie skutecznej praktyki językowej nie było – przynajmniej w początkowym okresie powojennym – realne. Powszechnie uświadamiano sobie już jednak, że oba te aspekty nauki języka są niezwykle pożądane. Z czasem sytuacja ta zaczęła się zmieniać. W latach 70. pojawiło się w podręcznikach wiele materiałów o sytuacjach życia codziennego i sporo informacji o zabytkach i stylu życia w krajach anglosaskich, a w drugiej połowie lat 80. programy i metody komunikacyjne były już wielu nauczycielom dobrze znane; niewielka część szkół i klas uzyskiwała nawet dodatkowe możliwości zwiększenia czasu przeznaczonego na naukę języka. Podnosiło to atrakcyjność nauki, choć głównym czynnikiem motywującym był sam fakt uczenia się języka kojarzonego z Zachodem.

### Motywacje społeczne do nauki języków – stan obecny

Od blisko trzech dekad sytuacja przedstawia się zupełnie inaczej: jako że wiek rozpoczynania nauki był stale obniżany, dziś język obcy wszedł już do przedszkoli, co pozwala na wieloletni ciąg systematycznej nauki pierwszego języka obcego, jakim najczęściej jest angielski. Podstawy programowe pozwalają zróżnicować i uelastyczniać programy nauczania, istnieje swobodny wybór materiałów, których oferta

jest niezwykle bogata, a otwarte granice, mobilność i internet umożliwiają nieograniczone kontakty z użytkownikami innych języków. Można by sądzić, że pojawiły się warunki, w których motywacja – zarówno w swej indywidualnej, jak i społecznej postaci – powinna pojawić się samoistnie, tym bardziej, że zmieniło się rozumienie edukacji językowej. Jest ona teraz ujmowana nie tylko jako nauczanie przedmiotu, jakim jest język obcy w szkole, lecz przede wszystkim jako użycie języka, czy raczej języków, w funkcji narzędzia służącego do rozwijania kompetencji kluczowych. Owo nowe znaczenie wymaga, niezbyt wcześniej popularnej, współpracy nauczycieli różnych języków obcych nauczanych w danej szkole, ale także ich współpracy z polonistami i nauczycielami innych przedmiotów. Jest to szczególnie ważne, gdy szkoła wprowadza zintegrowane nauczanie języka i treści (CLIL), a jest to coraz częściej stosowana praktyka edukacyjna, silnie podnosząca motywację. To właśnie CLIL pozwala uczniom natychmiast zauważyć przydatność języka obcego w zdobywaniu nowej wiedzy, a więc jego bezpośrednią użyteczność. Ale i tu nie umiemy uniknąć czynników demotywujących. Ze strony rodziców pojawia się obawa, że treści programowe nie będą dostatecznie dobrze opanowane z powodu trudności językowych, a uczniowie nie mają pewności, za co będą oceniani – za wiedzę i umiejętności przedmiotowe czy za płynność i poprawność językową ich prezentowania (Pawlak 2015, Lasagabaster, Ruiz de Zarobe 2010).

Motywacje społeczne do nauki języków pojawiają się dziś w grupach wiekowych, w których wcześniej ich nie notowano – oferta edukacji językowej umożliwia naukę ludziom dorosłym, zarówno tym w sile wieku, jak i seniorom (Jaroszevska 2013), a tu potrzeby językowe wzrastają: potrzebne są kursy języka zawodowego dla przedstawicieli różnych profesji, a także kursy dla ludzi starszych, którzy odwiedzają swe dzieci i wnuki przebywające w różnych krajach Europy i w Stanach Zjednoczonych, gdzie notuje się już znacznie ponad milionową polską emigrację zarobkową. Wzrasta też gotowość dorosłych do kontynuowania nauki, a seniorów nawet do rozpoczynania jej od podstaw.

Motywowane są też do nauki języków nie tylko nowe grupy wiekowe, ale również nowe grupy etniczne, a co więcej – motywacja dotyczy dziś również języka polskiego jako obcego. Pojęcie edukacji językowej bowiem nadal poszerza swe znaczenie: obejmuje w chwili obecnej także nauczanie języka polskiego dzieci imigrantów, które uczą się w polskich szkołach podstawowych i średnich, ale też nauczanie cudzoziemców pracujących w naszym kraju. To również nauczanie języka polskiego i innych języków ukierunkowane na studentów zagranicznych, którzy – z racji

internacjonalizacji uniwersytetów – decydują się na podjęcie nauki w polskich uczelniach wyższych (Domański 2017).

Warto też zauważyć jeszcze jeden kierunek motywacyjny, a jest nim motywacja do nauki własnego języka narodowego, prezentowana przez społeczności mniejszościowe mieszkające na terenie Polski i będące jej obywatelami. Edukacja językowa mieści przecież w sobie również nauczanie języków mniejszości narodowych, do czego Polska zobowiązała się w swym systemie szkolnym, o czym świadczą nasze akty prawne (Ustawa z roku 2005), a do czego ponadto zobowiązała się, podpisując *Kartę Języków Regionalnych i Mniejszościowych* Rady Europy (Council of Europe 1992). Decyzja rozpoczęcia nauki szkolnej w języku mniejszości to często decyzja rodziców, którzy chcą zakorzenić swe dziecko w kulturze i języku swej grupy narodowościowej – jest to wobec tego kwestia silnie związana z tożsamością (Komorowska 2017). Z tego względu w systemie szkolnictwa obserwujemy w tych grupach charakterystyczną „piramidę edukacyjną”, widoczną na przykład w raporcie krajowym ministerstwa edukacji dla Rady Europy. Widać w nim wyraźnie, iż liczba szkół podstawowych prowadzących naukę szkolną w języku mniejszości jest trzykrotnie wyższa od liczby funkcjonujących wówczas gimnazjów tego typu, podczas gdy liceów z wykładowym językiem mniejszości jest zaledwie kilka (MEN 2006). Motywacja do rozpoczęcia nauki w grupach mniejszości narodowych jest silna na wczesnym etapie edukacyjnym, ponieważ wiąże dziecko z grupą, jej historią i kulturą, później jednak, w szkole średniej – słabnie, gdyż brak kontaktu z językiem kraju, w którym dana mniejszość żyje, utrudniłby skuteczne funkcjonowanie młodego człowieka jako studenta w szkolnictwie wyższym i obniżyłby jego szanse na rynku pracy.

Pojawia się tu jeszcze jedna kwestia: jest nią zróżnicowany poziom motywacji do nauki poszczególnych języków obcych w szkolnictwie. Silny społeczny i indywidualny komponent motywacyjny towarzyszy nauce języka angielskiego, który traktowany jest jako klucz do porozumiewania się na całym świecie. Obniża to jednak w wielu przypadkach motywację do nauki innych języków obcych. Nie zawsze tak się dzieje; inną sytuację obserwujemy tam, gdzie możliwe są kontakty przygraniczne. W okresie, w którym kwitł handel przygraniczny z Rosją, obserwowano ogromny wzrost zainteresowania nauką języka rosyjskiego, a obniżenia motywacji do nauki języka niemieckiego nie zauważa się w zachodnich regionach Polski. Owo obniżenie motywacji odczuwa się tam, gdzie drugi język oferowany przez szkołę nie pokrywa się z preferencjami uczniów. Znaczny wzrost zainteresowania hiszpańskim i włoskim kieruje uczących się ku nauce

pozaszkolnej, niewielka jest bowiem oferta szkół publicznych w tym względzie.

Wszystkie omawiane tu aspekty kształcenia językowego pojawiają się w różnej postaci w obrębie edukacji formalnej, ale także nieformalnej i pozaformalnej, wszystkie też mają znaczny potencjał motywacyjny, choć żadne z rozwiązań nie unika pewnych organizacyjnych i dydaktycznych trudności, które motywację uczących się mogą bardzo znacznie osłabić.

Dziś najistotniejszą kwestią w budowaniu i podtrzymywaniu motywacji, zarówno społecznych, jak i indywidualnych, jest jakość kształcenia. Uczniowie i rodzice zdają sobie doskonale sprawę z ogromnej wagi tej kwestii, wciąż odczuwają brak odpowiednio wysokiego jej poziomu i dają temu wyraz, płacąc niejednokrotnie za dodatkową naukę języka obcego w szkołach językowych lub na lekcjach prywatnych, a ta najczęściej odbywa się równoległe z nauką szkolną. Nauka pozaszkolna bywa często przez ucznia uważana za atrakcyjniejszą i bardziej motywującą. Można oczywiście powiedzieć, że dzieje się tak dlatego, iż nie staje się ona obowiązkiem w takim sensie, w jakim jest nim każdy przedmiot szkolny. Istnieją jednak także inne ważne przyczyny. Zarówno szkoły językowe, jak i prywatni nauczyciele zawdzięczają swój byt dobrym kontaktom z uczniami i rodzicami, a zatem i ich gotowości do dobrowolnego kontynuowania nauki w ramach tej samej oferty. I choć jej jakość – jak zawsze – bywa różna, ogromny nacisk kładzie się tam na dobrą atmosferę, uwzględnienie potrzeb uczącego się, zyskanie jego sympatii i zainteresowanie go przebiegiem lekcji. W szkolnictwie ogólnym nie zawsze o to łatwo, podnoszeniu jakości nie sprzyja liczebność grup i nawał obowiązków administracyjnych, nie zawsze też łatwo wyeliminować osoby, które się w tym zawodzie nie sprawdzają, czego efektem są uogólnione negatywne komentarze na temat pracy nauczycieli i krzywdząc tym samym wielu z tych, którzy pracują świetnie, mają doskonałe relacje z uczniami i czynią wiele, by uatrakcyjnić naukę języka.

Pewną rolę odgrywa tu tradycja, która kształtowała szkolnictwo publiczne. Wiele lat nauczania, które z różnych względów nie sprzyjało interakcji w klasie, edukacja nastawiona na rywalizację między uczniami i budowanie hierarchii od uczniów najlepszych do najłabszych, dominująca rola nauczyciela w grupie, przyzwyczajenie do tego, że często uczeń mówi tylko do nauczyciela, a nie jest słuchany przez kolegów, wszystko to wiąże się z obniżeniem motywacji społecznych, które w skali kraju nie jest łatwo szybko zmienić. A są to sprawy bardzo ważne, bo te właśnie czynniki bardzo silnie demotywują uczniów. Dochodzi do tego zbyt powolne osvajanie się systemu szkolnego z tym, że język obcy w podejściu komunikacyjnym to niekoniecznie



tylko zakupy, pogoda, codzienne, dość powierzchowne rozmowy i – na koniec – wynik procentowy w testach. Powinno się w tym podejściu mieścić również zapoznanie z kulturą wysoką, kulturą porozumiewania się i rozwijanie kompetencji interkulturowych (Kucharczyk 2018). Wyniki w testach mają zresztą raczej frustrujący niż motywujący efekt, podczas gdy owe powierzchowne rozmowy nie są na ogół dla uczniów interesujące. Z kolei często pojawiająca się tematyka związana z rezerwowaniem pokoi w hotelach czy stolików w restauracjach pogłębia tylko przykre odczucia wynikające z różnic finansowych między uczniami, a wszystko to składa się na niższą jakość kształcenia.

Kwestię jakości nauki języków podnoszą różnorodne, istotne dokumenty Rady Europy, Unii Europejskiej, Centrum Języków Nowożytnych w Grazu, UNESCO i OECD (Council of Europe 2010, 2012; Heyworth 2013). Wskazują one, że poziom jakości edukacji językowej zależy od wielu czynników, w tym od rozwiązań organizacyjnych, takich jak liczebność grup językowych, możliwość uczenia się w grupach o zbliżonym poziomie językowym czy dostępność nowych technologii, ale przede wszystkim od prawidłowego zarysowania ogólnych i szczegółowych celów nauczania, zgodnych z potrzebami uczniów, i realizowania tych celów zgodnie z możliwościami uczących się (Council of Europe 2001, 2018). Najistotniejszą rolę odgrywają więc nauczyciele, lecz ich sytuacja nie jest dziś łatwa. Na rozmiar i odczuwalność trudności w pracy nauczycielskiej wpływa kluczowa kwestia zarobków, ale też uciążliwości biurokracji oświatowej i nie wszędzie korzystna atmosfera miejsca pracy. Nie zawsze więc nawet najlepsze kształcenie i doskonalenie nauczycieli może rozwiązać narastające problemy (Eurydice 2017, TALIS 2013, 2019).

### **Jak jeszcze można wzmocnić motywację – społeczne i indywidualne? Kilka sugestii na przyszłość**

Pomimo wymienionych trudności nauczyciele języków obcych wiele mogą i wiele robią, by wzmocnić zarówno motywację społeczną, jak i motywacje indywidualne poszczególnych uczniów. Okazują się na przykład ostoją i nadzieją uczniów wartościowych, ale wykazujących cechy, których nie ceni masowa edukacja – rozgadanych ekstrawertyków i słuchowców, kręcących się kinestetyków i prawopółkulowych wrażliwców. To właśnie na lekcji języka obcego uczniowie postrzegani przez nauczycieli innych przedmiotów jako trudni czy wręcz nieznośni mogą zostać prawdziwie docenieni za gotowość do udziału w dialogu sytuacyjnym, odgrywaniu ról, grach językowych, koncertach i festiwalach piosenek obcojęzycznych czy zajęciach sportowych i kulinarnych prowadzonych w nauczonym języku.

Kultura wysoka i informacje o innych krajach gwarantują wszystkim uczniom atrakcyjny przebieg lekcji, ale mają też wartość wychowawczą, kierując uwagę uczniów na życie we własnym kraju i umożliwiając cenne porównania. Co nauczyciele mogą zrobić jeszcze? Na co zwrócić uwagę? I jak mogą podnieść jakość swych działań, nie mnożąc uciążliwych obowiązków i nie dokładając sobie dodatkowej pracy? Czy można to zrobić, jednocześnie zwiększając uczniowską motywację do udziału w zajęciach i – szerzej – do nauki języka? Rozważmy kilka możliwości.

Nauczyciele mogą na przykład zmniejszać rywalizacyjność, która właściwie od zawsze charakteryzuje systemy szkolne. Rywalizacja stała się w edukacji popularna, gdyż przynosi natychmiastową, bezpośrednią, krótkotrwałą motywację. Skutki jej są jednak groźne: ustawia ona ludzi przeciwko sobie, buduje niekorzystne poczucie wyższości u nielicznych zwycięzców i czyni znaczną przykrość wielu pokonanych, co owocuje złą atmosferą i ostrą demotywacją większości. Nauczyciele mogą zatem unikać przesady w propagowaniu modnej dziś gamifikacji zwanej też grywalizacją (Jiang 2011), a dbać raczej o głębszą, długotrwałą motywację, którą łatwiej osiągnąć, skłaniając uczniów do współpracy poprzez wspólne projekty językowe oraz decydując się na raczej kooperacyjne niż rywalizacyjne gry językowe. Odpowiada to postulatowi sformułowanemu przez pracodawców, którzy coraz częściej narzekają na brak u absolwentów szkół i uniwersytetów tak zwanych kompetencji miękkich: umiejętności komunikowania się w grupie, zapobiegania konfliktom, negocjowania wspólnych rozwiązań w sytuacji różnicy zdań i ogólnie umiejętności współpracy.

Nauczyciele mogą również motywować poprzez konsekwentne zmniejszanie frustracji uczących się i zwiększanie ich samoświadomości. Drogą do tego jest informacja zwrotna wskazująca uczniom ich mocne strony – te, które okażą się dla nich ważne w życiu i w nauce języka. Znając swoje mocne strony, łatwiej pogodzą się z tym, że mają także słabsze, i chętniej zaczną nad nimi pracować, szczególnie gdy nauczyciel ułatwi im to zadanie, nadając tej pracy właściwe ukierunkowanie. Koncentracja wyłącznie na słabych stronach demotywuje uczniów, podczas gdy bazowanie na mocnych otwiera przed nimi nowe szanse. Tu pojawiają się dwa dodatkowe problemy. Pierwszy z nich to poziom nauczycielskiej umiejętności trafnego wskazania mocnych stron ucznia, a często zarówno nauczyciele, jak i rodzice mają ogromnie zawyżone oczekiwania co do poziomu językowego pożądanego na danym etapie nauki. Do dziś pokutuje określenie „znać język perfektnie”, które tworzy nierealistyczne oczekiwania, choć wiemy doskonale, że nawet w swoim języku ojczystym nie wszystkie wyrazy znamy, nie wszystkimi, które znamy, spontanicznie

się posługujemy, językoznawcy znajdują liczne błędy w wypowiedziach wykształconych rodzimych użytkowników języka polskiego pracujących w rozmaitych mediach, a do tego – pomimo znacznej płynności wypowiedzi (a i tu są między nami ogromne różnice) – niewielu z nas radzi sobie z pisaniem we własnym języku równie dobrze jak z mówieniem. Nie ma zatem żadnego powodu, by oczekiwać od ucznia pełnej poprawności, ogromnego zasobu leksykalnego, a tym bardziej jednakowego poziomu opanowania sprawności językowych. Sprawności te bywają opanowane w różnym stopniu, nawet w ramach tego samego szerokiego poziomu, jakim jest np. B1, a często wręcz lokalizują się na różnych poziomach: rozumienie ze słuchu może sięgać B1+/B2, a pisanie zaledwie A2/B1. Pochwała mocnych stron zadziała zawsze motywująco – wtedy warto zdecydować, czy bardziej sensowne jest inwestowanie w słabą stronę, gdyż jest tak słaba, że na danym etapie nauki może uniemożliwić zaliczenie, a może nie jest aż tak źle, toteż korzystniej jest nadal rozwijać to, co idzie lepiej i może w życiu ucznia okazać się bardziej potrzebne. Ogromną rolę może tu odegrać ocenianie kształtujące (OECD 2015).

Istnieją też inne sposoby motywowania. Na ogół uważa się, że naczelnym motywatorem jest stosowanie nowych technologii. Niewątpliwie zwiększają one atrakcyjność lekcji, cóż z tego, skoro międzynarodowe badania unijne, najpoważniejsze z racji swej metodologii i rozmiarów, bo prowadzone na próbie 50 tysięcy 15-latków z osiemnastu systemów edukacyjnych) nie wykazały żadnej korelacji pomiędzy ich zastosowaniem w pracy domowej ucznia, a także nawet w toku przygotowywania materiałów i stosowania ich na lekcji przez nauczyciela, a wynikami w międzynarodowym testowaniu. Silniejsze związki atrakcyjnych treści z efektami nauki wykazano w przypadku treści interkulturowych (SurveyLang 2012). Lepiej sprawdzą się inne sposoby motywowania, mianowicie te, które bez wątplenia przyniosą wartość dodatkową o charakterze wychowawczym. Nauczyciele mogą skłaniać uczniów do wyrażania własnego zdania oraz uzasadniania go, a przy tym do uważnego wysłuchania odmiennych opinii i ustosunkowania się do nich. Zdawałoby się, że na lekcji języka obcego to oczywiste, a jednak nie zawsze tak się dzieje. Rzecz bowiem w tym, że uzasadnienia bywają ogólnikowe, zaś ton głosu, a nawet dobór wyrazów zaperzonego rozmówcy – agresywny. Zadaniem nauczyciela jest skłanianie do precyzji uzasadnienia, ale też dbanie o to, by wypowiedź nie była zbyt ostra czy pogardliwa i by nie raniła rozmówcy. Nauczyciel może przy tym nauczyć kilku kulturalnych form językowych, przydatnych wtedy, gdy chcemy się sprzeciwić

lub powstrzymać osoby wyrażające swe zdanie w sposób niemiły dla pozostałych. Taka nauka uczyni wiele dobrego nie tylko dla kompetencji językowych, ale też dla dobra i komfortu nas wszystkich, bo życzliwości jest w życiu społecznym zbyt mało.

Nie mnożąc dodatkowych obowiązków i nie zwiększając ilości pracy własnej, nauczyciel języka obcego może tym samym nauczyć swych uczniów słuchania się nawzajem. To ważne, bo zbyt wiele jest dziś nacisku wcale nie na interakcję, a na sam fakt wypowiedzania się, zapewne dlatego, że traktowany jest on jako oznaka motywacji i zaangażowania. Jednak często dzieje się to bez zapewnienia równoważnej komunikacji, a jej harmonia wymaga, by mówienie wiązało się zawsze ze słuchaniem innych i by każda wypowiedź była też reakcją na to, co zostało wcześniej wypowiedziane i wysłuchane. Nauczyciel może tu wprowadzić parę prostych zwrotów, które pozwolą uczniowi pokazać, że uważnie słucha kolegi, śledzi jego argumentację i szanuje jego wypowiedź bez względu na to, czy się z nią zgadza, czy nie. Umożliwi to uczniom rozwój językowy, co jest głównym celem lekcji, ale – niejako przy okazji – umożliwi rozwój umiejętności interpersonalnych, pozwoli każdemu zachować poczucie własnej wartości bez odbierania go innym, da szansę dowiedzenia się czegoś nowego i poznania innych punktów widzenia. W dodatku tego rodzaju podejście uczyni lekcje przyjemniejszymi i atrakcyjniejszymi.

## Wnioski

Między motywacjami społecznymi a motywacjami indywidualnymi do nauki języków zachodzi proces wzajemnego indukowania się. Motywacja społeczna wpływa na motywacje indywidualne, a te z kolei, na dalszych etapach, kształtują motywację społeczną. Dlatego działanie każdego nauczyciela jest niezwykle ważne, nie pozostaje bowiem bez znaczenia dla sytuacji ogólnej.

Wszystko to, co powiedziano o czynnikach motywujących, którymi może posłużyć się nauczyciel, dotyczy sposobu jego podejścia do własnych działań na lekcjach, a nie wiąże się bynajmniej z ilością pracy wkładanej w ich przygotowanie – innowacja to nie zawsze dodatkowe obciążenia (Vieluf i in. 2012). Jednak wartość takiego podejścia i wynikającego z niego sposobu pracy jest ogromna – i to nie tylko dla samych uczniów, lecz także dla całej społeczności, w której cenione są ambitne i pracowite jednostki, szczególnie te, które umieją pracować z innymi i dla innych. Taka zmiana w kierunku zwiększenia życzliwości i szacunku dla innych będzie istotnym społecznym i indywidualnym motywatorem, a tym samym wielkim zyskiem dla nas wszystkich

## BIBLIOGRAFIA

- Alismail, H.A., McGuire, P. (2015), *21st Century Standards and Curriculum: Current Research and Practice*, "Journal of Education and Practice" 6 (6), s. 150-154.
- Council of Europe (1992), *European Charter for Regional and Minority Languages*, Strasbourg: Council of Europe.
- Council of Europe (2001), *Common European Framework of Reference for Languages*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2010), *Graz Declaration on Language Education. Quality Language education for Plurilingual People Living in Multilingual Societies*. Graz: Council of Europe Publications.
- Council of Europe (2012), *Recommendation CM/Rec(2012)13 of the Committee of Ministers to member States on ensuring quality education. Adopted by the Committee of Ministers on 12 December 2012 at the 1158th meeting of the Ministers' Deputies*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Council of Europe (2018), *CEFR 2018 Companion Volume with New Descriptors*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Domański T. (2017), *Internacjonalizacja polskich uczelni wyższych*, [w:] T. Domański, A. Stępień-Kuczyńska, A. Włodarska-Frykowska (red.), *Internacjonalizacja polskich ośrodków politologicznych*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, s. 63–80.
- Eurydice (2017), *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, Policies*, Brussels: European Union.
- Hattie, J. (2008), *Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analysis Relating to Achievement*, London: Routledge.
- Heyworth, F. (2013), *Applications of quality management for language education*, "Language Teaching" 46, s. 281–315.
- Jaroszevska, A. (2013), *Nauczanie języków obcych seniorów w Polsce*, Kraków: Impuls.
- Jiang, K. (2011), *The Dangers of Gamification. Why We Shouldn't Build a Game Layer on Top of the World*, [krystlejiang.files.wordpress.com/2011/07/the-dangers-of-gamification.pdf](http://krystlejiang.files.wordpress.com/2011/07/the-dangers-of-gamification.pdf), [dostęp: 1.08.2019].
- Komorowska, H. (2017), *Kształcenie językowe w Polsce. 60 lat czasopisma „Języki Obce w Szkole”*, Warszawa: FRSE.
- Komorowska, H. (2017), *Język a tożsamość. Język pierwszy, drugi i obcy a sukcesy i niepowodzenia szkolne*, „Neofilolog”, 49 (1), s. 7–24.
- Komorowska, H. (2019), *Ocenianie w nauce języków obcych – fakty, mity, trudności*, „Neofilolog”, nr 53 (2), s. 9–26.
- Kucharczyk, R. (2018), *Nauczanie języków obcych a dydaktyka wielojęzyczności (na przykładzie francuskiego jako drugiego języka obcego)*, Lublin: Werset.
- Lasagabaster, D., Ruiz de Zarobe (red.) (2010), *CLIL in Spain: Implementation, Results and Teacher Training*, Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- MEN. Poland. Country Profile (2006), Warsaw: *Ministry of Education & FRSE*.
- Meyer, O., Coyle, D., Halbach, A., Schuck K., Ting, T. (2015), *A pluriliteracies approach to Content and Language Integrated Learning: Mapping learner progressions in knowledge construction and meaning-making*, „Language, Culture and Curriculum”, nr 28/1, s. 41–57.
- OECD (2015), *Formative Assessment Improving Learning in Secondary Classrooms*, Paris: OECD.
- OECD (2019), *Trends Shaping Education*, Paris: OECD.
- Pawlak, M. (2015), *Edukacja dwujęzyczna w polskich szkołach: Raport ewaluacyjny*, Warszawa: MEN/ORE.
- Ruiz de Zarobe, Y., Jiménez Catálan, M. (red.) (2010), *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe*, Bristol: Multilingual Matters.
- Strelau, J., Doliski, D. (2008), *Psychologia*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- SurveyLang (2012), *First European Survey on Language Competences. Final Report*, Brussels: Council of Europe.
- TALIS (2013), *The Teaching and Learning International Survey. Main Findings from the Survey and Implications for Education and Training Policies in Europe*, Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- TALIS (2019), Results. Vol I. *The Teaching and Learning International Survey. Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, Paris: OECD.
- UNESCO International Bureau of Education (2017), *Guiding Principles for Learning in the Twenty-First Century*, Geneva: IBE Publications.
- *Ustawa z 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz językach regionalnych*, Warszawa: Wydawnictwa Sejmowe.
- Vieluf S., Kaplan D., Klieme E., Bayer S. (2012), *Teaching Practices and Pedagogical Innovations*, Geneva: OECD Publishing.

**PROF. ZW. DR HAB. HANNA KOMOROWSKA** Kierownik Zakładu Językoznawstwa Stosowanego na Uniwersytecie SWPS. Pełniła m.in. funkcje prorektora Uniwersytetu Warszawskiego, prezesa Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego, polskiego delegata w Grupie Projektowej ds. Języków Nowożytnych w Strasburgu, eksperta Rady Europy i Unii Europejskiej oraz konsultanta Europejskiego Centrum Języków Nowożytnych w Grazu. Przewodniczy komitetowi selekcyjnemu polskiej edycji European Language Label, jest rzeczoznawcą do spraw programów i podręczników MEN oraz autorką licznych publikacji z zakresu dydaktyki języków obcych.



# Autonomia uczniów jako sposób przeciwdziałania słabnięciu motywacji do nauki języka

MAGDALENA JOCHIMCZYK

Autonomia oznacza zdolność do podejmowania własnego kształcenia językowego (por. Wilczyńska 2002: 54). Aby tę zdolność rozwinąć, konieczna jest stymulacja aktywności uczniów podczas zajęć lekcyjnych, rozumiana jako tworzenie sytuacji korzystnie wpływających na ich motywację do podejmowania samodzielnych działań w ramach procesu doskonalenia językowego.

**N**a sukces w nauce języka obcego składa się wiele czynników. Część z nich zależy od nauczyciela, część zaś od ucznia. Sposób prowadzenia lekcji, wykorzystywane materiały dydaktyczne, organizacja procesu uczenia – te i wiele innych elementów kompetencji dydaktyczno-metodycznej, merytorycznej oraz wychowawczej nauczyciela wywierają istotny wpływ na osiągnięte przez uczniów wyniki. Zróżnicowane efekty kształcenia językowego są także u uczniów zdeterminowane indywidualnie. Do tych czynników należą m.in.: wiek, inteligencja, zdolności językowe, osobowość, nastawienie do nauki języka, stosunek do roli nauczyciela<sup>1</sup>, style i strategię uczenia się czy motywacja (Iluk 2013; Pawlak 2019). Brak tej ostatniej może znacząco wpłynąć na powodzenie w nauce, ponieważ niechęć do podejmowania aktywności mentalnej hamuje możliwość rozwoju osobistego. Sukces i motywacja są ze sobą sprzężone, jako że spadek efektywności uczenia powoduje zanik motywacji (por. Iluk 2013: 67).

## Korzyści wynikające z kształtowania postawy autonomicznej i skutki jej braku

Za jeden z czynników zapobiegających utracie motywacji można uznać włączenie ucznia w tok lekcji, jego aktywizację na zajęciach poprzez wystąpienie nauczyciela z roli dowodzącego, który „podaje” wiedzę. Samodzielne podejmowanie działań przez uczniów powinno stanowić integralną część procesu dydaktycznego, skoro – jak piszą autorzy raportu zawierającego zalecenia dotyczące zmian w edukacji (Federowicz i in. 2015: 37) – brak zaangażowania uczniów nie sprzyja osiągnięciu pogłębionych efektów kształcenia. Bierność wynikająca z rutyny szkolnej wpływa na wycofanie aktywności poznawczej uczniów na zajęciach. Bierna rola w procesie uczenia (rola odbiorcy) staje się, jak dalej informuje raport, przyczyną trudności w rozwijaniu samodzielnego myślenia oraz umiejętności bardziej złożonych (Federowicz i in. 2015: 16).

Warto podkreślić, że korzyści wynikające z rozwijania autonomii na zajęciach lekcyjnych czerpią zarówno uczniowie wykazujący silną zależność od nauczyciela w procesie przyswajania

<sup>1</sup> Stosunek ucznia do roli nauczyciela, wynikający z oceny jego kreatywności na zajęciach czy kwalifikacji metodycznych, znacząco wpływa na poziom motywacji uczniów do nauki i tym samym osiągnięte wyniki.



języka, jak i uczniowie w pełni samodzielni. Ci pierwsi zyskują szansę rozwoju umiejętności samodzielnego poszukiwania wiedzy i podejmowania decyzji, drudzy z kolei doskonałą technikę zdobywania informacji oraz odkrywają ich nowe źródła pod okiem nauczyciela, który ich w tym wspiera.

Pozytywny wpływ kształcenia postawy autonomicznej na osiągnięte przez uczniów efekty kształcenia językowego potwierdza Pietrzykowska (2019). Z jej obserwacji wynika, że podejmując działania autonomiczne, uczniowie wzbogacają swe wypowiedzi ciekawym słownictwem, wychwytywają wyrazy poznane uprzednio na lekcji, poznają liczne nowe wyrażenia, a także doznają poczucia dumy, dzięki czemu – podobnie jak dzięki innym pozytywnym emocjom (Iluk 2013: 73) – przyswajanych jest więcej informacji. O postrzeganiu autonomii jako sposobu na zwiększanie efektywności nauki wspomina także Pawlak (2008: 141).

### Sposoby kształtowania autonomii u uczniów

Autonomię uczniów można rozwijać na wiele sposobów. Zalicza się do nich:

- samodzielne poszukiwanie odpowiedzi na pytania (ważne, aby uczeń rozumiał, że nauczyciel nie jest jedynym źródłem wiedzy),
- podejmowanie samodzielných decyzji odnośnie do:
  - tempa i czasu, w jakim zostanie wykonane powierzone zadanie,
  - wykorzystywanych do niego źródeł wiedzy,
  - sięgania po pomoc innych osób (kolegów, rodziców, internautów itp.),
- organizację i przeprowadzenie zajęć lekcyjnych przez uczniów (np. Pietrzykowska 2019).

Te i inne sposoby stymulowania działań autonomicznych pozwalają uczniom wykazać się samodzielnością, a wraz z nią rozwinąć warsztat uczenia się. Na zajęciach z języka obcego warto, aby uczniowie sami dokonywali wyboru słownictwa, którego chcą się nauczyć lub utrwalić, zadania, które chcą wykonać, treści tekstu, jaki chcą napisać, książki, którą chcą przeczytać itp. W kształceniu językowym powinniśmy się kierować zasadą podmiotowości ucznia, który stopniowo przejmuje kontrolę nad własną nauką i odpowiedzialność za jej efekty. Wdrażanie idei autonomizacji ucznia związane jest z kształceniem kompetencji w zakresie uczenia się, rozumianej przez Wilczyńską (2002: 325) jako „zdolność do podejmowania odpowiedzialności za własne uczenie się, we wszystkich jego aspektach”.

### Autonomia na lekcji słowotwórstwa

O wpływie umiejętności tworzenia formacji słowotwórczych na kształtowanie podstawy autonomiczności wiadomo

nie od dziś. Seretny i Stefańczyk (2015: 59) przekonują, że „[o]panowanie derywacji [...] uczy samodzielności językowej, rozwija u uczących się postawę poszukującą, zaciekawioną zjawiskami językowymi, obecnie nazywaną autonomiczną”. Autonomia polega tu na samodzielnym zwiększaniu zasobu leksykalnego przez ucznia bez wysiłku pamięciowego. Wraz z poszerzaniem wiedzy na temat mechanizmów słowotwórczych, uczniowie nabywają odpowiednie umiejętności zarówno na poziomie recepcji, jak i produkcji językowej. Na tym pierwszym mowa o odczytywaniu przez uczniów znaczeń w formach fleksyjnych i formacjach słowotwórczych, na drugim – o tworzeniu podczas wypowiedzi słów na zasadzie analogii (Seretny, Stefańczyk 2015: 51–52).

Naukę samodzielności warto rozpocząć już na etapie wykonywania ćwiczeń ze słowotwórstwa. Może ona wówczas polegać na stwarzaniu sytuacji, w których uczniowie podejmują autonomiczną decyzję odnośnie do wyboru czasowników z danym prefiksem, których chcą się nauczyć. Budowanie poczucia przejmowania przez uczniów inicjatywy odgrywa istotną rolę w procesie glottodydaktycznym, ponieważ stanowi ono, jak już wspomniano, jedną z metod przeciwdziałania słabnięciu motywacji podczas zajęć. Kształtowanie postawy autonomicznej wymaga, w omawianym przypadku, redefinicji ról nauczyciela i ucznia, polegającej na współdecydowaniu przez odbiorcę o tym, jaki materiał przyswoi (por. Pawlak 2008: 155). Nauczyciel może zlecić uczniom, aby sporządzili na kolejne zajęcia listę co najmniej dziesięciu czasowników z danym prefiksem, uwzględnionym w materiale lekcyjnym. Lista może zostać sporządzona w formie dwóch kolumn. W lewej uczniowie mogą zamieścić podstawy słowotwórcze, a w prawej ich wyrazy pochodne:

<b>bauen</b> budować <i>Er baut das Haus, wo das Dorf zu Ende geht.</i> (Zifonun i in. 1997: 2290)	<b>umbauen</b> przebudow(yw)ać <i>Wir bauen unser altes Haus um.</i> (Busse, Westermann 2001: 15)
<b>färben</b> farbować <i>Anna hat ein bisschen nervös gelacht und gesagt, dass sie sich die Haare gefärbt hat und gar keine Perücke trägt.</i> (Hoffmann 2013: 234–235)	<b>umfärben</b> przebarwiać <i>Nun sah man auch, dass er die Haare vorher auf seine frühere Naturfarbe aschblond umgefärbt hatte [...]</i> (Claus 2002: 53)
<b>taufen</b> (o)chrzczyć <i>Es war ihnen auch verboten worden damals, als sie frisch getauft waren.</i> (Welk 1978: 79)	<b>umtaufen</b> przechrzczyć <i>Die Else hieß eigentlich Elli, weil Mutter aber auch Elli hieß, hatte sie das Vorrecht und die andere Elli wurde bei uns in Else umgetauft.</i> (Herrmann 2000: 34)

Aby zapewnić głębsze przetworzenie informacji, warto poprosić uczniów o podanie, oprócz tłumaczenia, przykładu użycia danego czasownika w tekście. Mogą być one dowolne. Jednak z uwagi na liczbę wyników i szybkość wyszukiwania zalecana jest internetowa wyszukiwarka książek *Google Books*. Wśród zalet prezentowanego ćwiczenia należy wymienić kształcenie nawyku oznaczania cytatów. Nabiera ono dużego znaczenia na dalszych etapach kształcenia, zwłaszcza akademickiego, z czym wiąże się konieczność przygotowywania prac zaliczeniowych i dyplomowych na podstawie różnych źródeł wiedzy.

Poprzez zadanie omawianego typu uczniowie mają szansę sami „konstruować” wiedzę na temat semantycznych ekwiwalentów danego przedrostka w języku polskim. Listy wszystkich uczniów, zawierające łącznie kilkadziesiąt przykładów, dostarczają sporą ilość materiału do analizy semantycznej. Można założyć, że na ich podstawie uczniowie ustalą co najmniej kilka polskich ekwiwalentów badanego przedrostka niemieckiego.

Aktywacji pożądaných procesów przyswajania języka obcego sprzyja również przygotowanie przez uczniów dla kolegów ćwiczenia, które polega na rozszyfrowaniu czasowników z danym prefiksem na podstawie przytoczonych definicji:

### Übung 1. Ergänze die fehlenden Buchstaben:

Die Kleidung wechseln – sich u m z \_ \_ h \_ \_  
 Sterben (z.B. bei einem Unfall) – u m \_ o \_ m \_ \_  
 An eine andere Ort befördern – u m s t \_ \_ \_ \_ \_  
 Die Stimmung eines Instrumentes ändern – u m \_ \_ i \_ m \_ \_  
 Töten – u m \_ \_ \_ n \_ e \_  
 Das Geld umtauschen – u m \_ \_ c h \_ \_ \_ \_ \_  
 Einen anderen Vornamen geben – u m t \_ \_ f \_ \_  
 Den Text neu anfertigen – u m \_ c \_ r \_ i \_ e \_

W myśl dzisiejszego modelu edukacji, zakładającego wspomaganie procesu uczenia przez korzystanie z zasobów internetu, uczniom mogą posłużyć do tego zadania internetowe słowniki niemiecko-niemieckie, np. słownik *Duden online*. Choć ostatecznie uczniowie sami podejmują decyzję, z których źródeł będą korzystali, to rola nauczyciela powinna polegać w omawianym przypadku na pełnieniu funkcji przewodnika sugerującego optymalną drogę do realizacji zadania. Nauczyciel-przewodnik ukierunkowuje poszukiwania odpowiednich materiałów, zachęcając przy tym do korzystania z różnych źródeł wiedzy, w tym także dostępnych dzięki technologii informacyjnej. Prowadzący towarzyszy tym samym uczniom w realizacji zadania, służy radą i pomocą w celu zdjęcia części spoczywającego na

nich ciężaru. Ważne jest również, aby nauczyciel wcielił się w animatora działań, który zachęca uczniów do aktywności. Proponując przygotowanie ćwiczenia dla kolegów i koleżanek z klasy, nauczyciel stwarza szansę przeżywania podczas zajęć dobrych emocji, takich jak radość, satysfakcja czy dumę. Możliwość wykazania się przed rówieśnikami pomysłowością i indywidualnym podejściem do realizacji powierzonego zadania wzbudza z całą pewnością wspomniane emocje, które Iluk (2013: 73) zalicza do czynników tworzących klimat lekcji, sprzyjający zwiększaniu motywacji do nauki i polepszaniu efektów nauczania.

Pożądany walor stymulacyjny, oznaczający zachęcanie uczniów do przyswajania wiedzy z zakresu słowotwórstwa przez zaangażowanie emocjonalne w wykonywane zadanie, mają rebusy. Ich przygotowanie nie przekracza umiejętności językowych uczniów, dlatego rośnie dzięki temu przekonanie o możliwości odniesienia sukcesu, które najmocniej oddziałuje na motywację. Rebusy mają ponadto jeszcze jeden istotny walor – wzbudzają ciekawość poznawczą uczniów. Podobnie jak poprzednie ćwiczenia, zagadki przedstawione w formie ilustracji dotyczą tego samego przedrostka:

### Übung 2. Welche Tätigkeiten stellen die Bilder dar?

um.....



um.....



Rebusy warto poprzedzić ćwiczeniem, które nie tylko w znaczny sposób ułatwi uczniom odgadnięcie treści zawartej w ilustracjach, ale i pozwoli zrozumieć, że przedrostki nadają słowom różne znaczenia. W poniższym ćwiczeniu, polegającym na dopasowaniu podanych czasowników do właściwej grupy semantycznej przedrostka *um-*, uczniowie dowiadują się, że wspomniana cząstka słowotwórcza może sygnalizować:

- ruch w innym, często przeciwnym kierunku,
- kierunek – dookoła danego obiektu,
- zmianę pozycji z horyzontalnej na wertykalną,
- zmianę miejsca,
- zmianę (m.in. stanu).

### Übung 3. Ordne die Verben den Bedeutungen des Präfixes um- zu:

DIE BEWEGUNG IN EINE ANDERE, MEIST ENTGEGENGESETZTE RICHTUNG	DIE RICHTUNG UM ETWAS HERUM	DER ORT-WECHSEL	DIE WENDUNG VON DER HORIZONTALEN IN DIE VERTIKALE LAGE	DIE VERÄNDERUNG DES ZUSTANDES / DER WECHSEL / DIE UMWANDLUNG
...	...	...	...	...

umsteigen	umbauen	
umfahren	umfliegen	umleiten
umbuchen	umpflanzen	
umstellen	umtanzen	umdrehen
umschiffen	umstoßen	umfärben

Na motywację do podejmowania samodzielnych działań w ramach procesu doskonalenia językowego korzystnie wpływają również opowiadania. Ich rolę w dydaktyce szkolnej podkreśla Witwicka (2002: 24). Badaczka tłumaczy, że zachęcają one do podejmowania własnych prób produkcji pisemnej, polegających na dopisywaniu zakończenia opowiadania, napisaniu tekstu z odmiennej niż prezentowana perspektywy czy listu do jednej z postaci. Przygotowanie własnej, spójnej wypowiedzi w języku obcym wymaga co najmniej dobrej sprawności językowej, dlatego przeznaczone jest szczególnie do pracy z uczniami o odpowiednim poziomie zaawansowania. W celu przygotowania uczniów do własnej produkcji pisemnej wykorzystać można różne techniki pisania kreatywnego, takie jak: burza mózgów (*brainstorming*), łączenie sieci pomysłów (*clustering*) czy tworzenie map myśli (*mindmapping*). Zapobiegają one nieproduktywnemu pisaniu „z powietrza”<sup>2</sup>, ułatwiając w znaczny sposób rozpoczęcie pisania.

W celu osiągnięcia nadrzędnego celu – zdobycia wiedzy z zakresu słowotwórstwa – opowiadania muszą zawierać czasowniki z wybranym przedrostkiem. Decyzja, jakie czasowniki zostaną uwzględnione w tekście i jak potoczyć się opowiadana historia, należy do uczniów. Zadanie to ma na celu kształtować postawę twórczą i autonomiczną uczniów. Na związek między rozwijaniem obu postaw zwraca uwagę Czernek (2008). Autorka pisze, że „dydaktyka twórczości rozwija niezależność intelektualną oraz wyzwala w uczących się chęć eksperymentowania z formą i treścią, co sprzyja rozwojowi ich języka i pomaga go wzbogacić” (Czernek 2008: 363). Przygotowane

teksty mogą zostać ponownie wykorzystane do ćwiczenia zagadnień ze słowotwórstwa, jeśli uczniowie zostaną poproszeni o usunięcie ze zdań wszystkich czasowników z przedrostkiem i podanie ich w formie jednej z opcji do wyboru. Przekształcone w ćwiczenia teksty mogą zostać rozdane w klasie losowo. Tego typu materiały mogą posłużyć do wspólnej nauki całej klasie:

### Übung 4. Was macht Petra? Lies die Geschichte von Petra und wähle das richtige Verb, um die Geschichte zu vervollständigen.

Petra hat heute ihren 18. Geburtstag und macht sich auf den Weg zur Party. Sie .....

- zieht
- schaut
- dreht

sich besonders gern um, deswegen braucht sie ein neues Kleid. Da Petra kein Taschengeld mehr hat, muss sie etwas von ihrer Schwester leihen. An diesem besonderen Tag hat sie viele Sachen erledigt, die mit der Party verbunden waren. Es war schon 18.00 Uhr, so musste sie sich beeilen. Petra nahm eine Dusche, kämmt die Haare und hat sich...

- umgekleidet
- umgeblickt
- umgemeldet.

Alle amüsierten sich gut und Petra hatte auch viel Spaß. Als die Gäste das Geburtstagslied gesungen haben, haben sie Petra...

- ummauert
- umgerissen
- umkreist.

Sie freute sich aber am meisten darüber, dass ihr Freund Patrick, in den sie verliebt war, sie fest .....

- umarmt
- umgetauft
- umgefärbt.

### Podsumowanie

Wykorzystywanie przedstawionych ćwiczeń to rezygnacja z rutynowego kierowania działaniami ucznia „krok po kroku” na rzecz samodzielnego zdobywania wiedzy na dany temat i kształcenia umiejętności radzenia sobie z problemami. Zadania takie pozwalają uczniom budować poczucie wiary we własne możliwości, co sprzyja podejmowaniu przez nich dalszych działań edukacyjnych. Zachęcanie uczniów na lekcjach do własnych inicjatyw związanych

2 Na temat negatywnych skutków pisania bez odpowiedniego przygotowania piszą Pado (1999), Lipińska (2000: 12) oraz Iluk (2012: 18–19).

z samodoskonaleniem umiejętności umożliwia osiągnięcie nowej jakości zajęć, polegającej na aktywacji pożądaných procesów przyswajania języka obcego oraz postawy ciekawości poznawczej. Wysiłek włożony w rozwiązanie danego problemu w sposób indywidualny zapewnia głębsze przetwarzanie informacji. Ćwiczenia kształtujące postawę autonomiczną pomagają uczniom rozwijać sztukę samodzielnego myślenia oraz warsztat uczenia się.

Warto dodać, że dzięki rozwijaniu postawy autonomicznej uczniowie nie tylko osiągają lepsze efekty kształcenia językowego z uwagi na czynne zaangażowanie w proces nauki, ale i zwiększają swoją szansę powodzenia na rynku pracy. Jak wykazują badania, samodzielność jest jedną z najbardziej oczekiwanych przez pracodawców kompetencji „miękkich” (patrz: Sienkiewicz 2013: 100–101).

#### BIBLIOGRAFIA:

- Czernek, M. (2008), *Kształtowanie postaw autonomicznych studentów NKJO na zajęciach z pisania – co możemy osiągnąć?* [w:] M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?* Poznań, Kalisz, Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie, s. 357–366.
- *Duden online*, [www.duden.de](http://www.duden.de) [dostęp: 12.01.2020].
- Federowicz, M. i in. (2015), *Dynamika przemian w edukacji i diagnoza problemów do rozwiązania*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Iluk, J. (2012), *Systematyczne pisanie. Jak wpływa na kompetencję komunikacyjną w języki obcym?* „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 17–25.
- Iluk, J. (2013), *Jak (de)motywuujemy uczniów na lekcjach języka obcego?* „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 67–74.
- Lipińska, E. (2000), *Sprawność pisania w nauczaniu języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5, s. 10–19.
- Pado, A. (1999), *Poprawność gramatyczno-ortograficzna pisemnych zadań komunikacyjnych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 117–122.
- Pawlak, M. (2008), *Autonomia w nauce języka angielskiego w liceum – diagnoza, analiza, wnioski*, [w:] M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?*, Poznań, Kalisz, Konin: Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Poznaniu, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Koninie, s. 137–157.
- Pawlak, M. (2019), *Czym są różnice indywidualne w nauce języka obcego i jak sobie z nimi radzić?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 5–12.
- Pietrzykowska, A. (2019), *Autonomia ucznia w praktyce*, „Języki Obce w Szkole”, nr 2, s. 21–24.

- Seretny, A., Stefańczyk, W. (2015), *Między gramatyką a słownikiem – słowotwórstwo w perspektywie glottodydaktycznej*, „Postscriptum Polonistyczne”, nr 2 (16), s. 45–61.
- Sienkiewicz, Ł. (red.) (2013), *Zarządzanie zasobami ludzkimi w oparciu o kompetencje. Perspektywa uczenia się przez całe życie*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Wilczyńska, W. (red.) (2002), *Autonomizacja w dydaktyce języków obcych*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Witwicka, A. (2002), *Pisanie kreatywne*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5, s. 21–26.

#### LITERATURA WYKORZYSTANA

##### W ZAPREZENTOWANYCH ĆWICZENIACH:

- Busse, J., Westermann, A. (2001), *„Mir“ oder „mich“? Übungen zur Formenlehre*, Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Claus, A. (2002), *Herbstgewitter*, Hamburg: HimmerlStürmer Verlag.
- Herrmann, E. (2000), *Wann bin ich eigentlich erwachsen*, Norderstedt: Books on Demand.
- Hoffmann, A. (2013), *Verliebt in Grevenbroich. Von Mädchenfreundschaft und von der Schwierigkeit, in einen rheinischen Provinzstädtchen einen Traumprinzen zu finden*, Grevenbroich: Heiner Labonde Verlag.
- Welk, E. (1978), *Die Heiden von Kummerow*, Rostock: Hirnstorff.
- Zifonun, G. i in. (1997), *Grammatik der deutschen Sprache*. Band 3, Berlin: Walter de Gruyter.

##### KLUCZ DO ĆWICZEŃ:

- Übung 1: 1. sich umziehen, 2. umkommen, 3. umstellen, 4. umstimmen, 5. umbringen, 6. umwechseln, 7. umtaufen, 8. umschreiben
- Übung 2: 1. umbauen/umziehen, 2. umsteigen
- Übung 3: die Bewegung in eine andere, meist entgegengesetzte Richtung: umleiten, umdrehen; die Richtung um etwas herum: umfliegen, umtanzen, umschiffen; der Ortwechsel: umsteigen, umpflanzen, umstellen; die Wendung von der horizontalen in die vertikale Lage: umfahren, umstoßen; die Veränderung des Zustandes / der Wechsel / die Umwandlung: umbauen, umfärben, umbuchen
- Übung 4: zieht, umgekleidet, umkreist, umarmt

**DR MAGDALENA JOCHIMCZYK** Absolwentka germanistyki Uniwersytetu Śląskiego, część studiów zrealizowała na Uniwersytecie w Lipsku. Członkini Polskiego Stowarzyszenia Nauczycieli Języka Niemieckiego. Prowadziła zajęcia z praktycznej nauki języka niemieckiego na UŚ. Jej zainteresowania badawcze obejmują intertekstualność, metatekst oraz kształcenie sprawności pisania i tworzenia związków międzytekstowych.





# 4:0 dla języka angielskiego. Czynniki hamujące motywację uczniów do nauki języka niemieckiego

ANNA KIZEWETER

W artykule ukazane są różnice w podejściu do uczenia się oraz nauczania języków niemieckiego i angielskiego. Pod uwagę zostały wzięte cztery perspektywy: poznawcza, uwzględniająca procesy przetwarzania, a następnie interpretowania informacji, definiująca ich efekt w postaci zachowania i emocji; biologiczna, opisująca wpływ okresu dojrzewania na motywację do nauki; społeczno-kulturowa, ukazująca niebezpieczeństwo powielania stereotypów i będąca odzwierciedleniem nastrojów panujących w państwie, oraz ewolucjonistyczno-historyczna, odnosząca się do wpływu skutków transmisji międzypokoleniowej na proces edukacyjny.

**D**wu- i wielojęzyczność niesie za sobą wiele korzyści w sferze poznawczej. Znajomość języków obcych daje ich użytkownikom możliwość funkcjonowania na wyższym poziomie świadomości metajęzykowej, pozwalając tym samym bardziej refleksyjnie podchodzić do natury języka i zrozumieć poznawcze potencjały komunikacyjne tkwiące w systemie językowym. Osoby wielojęzyczne wyrażają się bardziej precyzyjnie, starannie dobierają słowa i struktury składniowe. Wypadają również lepiej w testach wytwarzania dywergencyjnego, używanego jako miara zdolności twórczych (Gruszka, Nęcka 2002: 610). Mimo niewystarczającej ilości danych empirycznych, coraz częściej podkreśla się stanowisko, że wielojęzyczność przyczynia się do większej selektywności uwagi i odrzucenia informacji nieistotnych. Użytkownicy więcej niż dwóch języków skuteczniej przetwarzają informacje i uzyskują przewagę w większości zadań poznawczych (Białystok 2001, Nęcka 2013).

Nauczyciele języków obcych korzystają w swej praktyce zawodowej z bogatego rezerwuaru metod i narzędzi, ich działania determinują różnorodne doświadczenia, staż pracy, cechy indywidualne. Stawiają sobie jednak – bez względu na to, jakiego języka uczą – nadrzędny cel: pobudzić do działania, sprawić, by lekcja języka obcego była źródłem zadowolenia i satysfakcji. Chcą budować relacje oparte na partycypacji, wywołać w uczniach entuzjazm wobec zdobywania kolejnego stopnia wtajemniczenia językowego, potrzebę podnoszenia swoich kompetencji i chęć dotarcia głębiej: poznania historii, kultury, zwyczajów ludzi posługujących się przyswajaniem językiem.

Jednak tylko określona grupa nauczycieli pokonuje dodatkowe bariery, by te cele osiągnąć. Który inny nauczyciel poza germanistą mierzy się na lekcji z uczniowskimi wypowiedziami typu: *A jak jest „zakręt” po niemiecku? Wolę angielski – jest łatwiejszy. I tak nie będę zdawać matury z niemieckiego. Zna sorka takie powiedzenie: wrona orła nie pokona? Skoro jesteśmy sąsiadami, to dlaczego oni nie uczą się polskiego, tylko my musimy uczyć się ich języka? Hände hoch!* Wzmacniany od lat, negatywny przekaz społeczny może budzić skrajne reakcje germanistów, w tym wpływać na ich motywację do pracy. Silne

jednostki, lubiące wyzwania, taka sytuacja pobudzi emocjonalnie i spowoduje do szukania nowych, twórczych metod pracy. Pozostałych – będzie frustrować oraz wywoływać przyjęcie pozycji wycofania i biernego realizowania podstawy programowej, zwiększając tym samym w długotrwałym, powtarzalnym procesie ryzyko syndromu wypalenia zawodowego.

Mimo że zainteresowanie wielojęzycznością jest coraz większe, dysproporcje w motywacji uczniów do nauki języka niemieckiego i tej do uczenia się języka angielskiego, niestety, ciągle rosną.

### Szeroki zasięg angielskiego

W 2019 r. do pisemnego egzaminu maturalnego z języka angielskiego przystąpiło niemal 382 tys. uczniów, a tylko nieco ponad 17 tys. z nich zdecydowało się zdawać maturę z języka niemieckiego<sup>1</sup>. Na taki stan rzeczy ma wpływ wiele czynników. Jednym z nich jest z pewnością globalna popularyzacja angielskiego. Od ponad 100 lat obowiązuje w lotnictwie, od 40 – wiedzy prym w internecie (Spitzer 2009), jest narzędziem debaty społecznej, językiem naukowego dyskursu, „reżyserem codzienności”, od kuchni poczynając, przez anglojęzyczną muzykę w uszach każdego nastolatka, na amerykańskich instruktażach DIY kończąc. Język angielski wrósł w naszą tożsamość kulturową, a „kto go nie zna, może czuć się wykluczony” (Spitzer 2011: 283).

Również określenie wieku rozpoczęcia nauki pierwszego języka obcego nowożytnego<sup>2</sup>, którym w większości polskich szkół jest język angielski, ma swoje konsekwencje w rozmiarze wspomnianej dysproporcji między dwoma omawianymi językami. W nowej podstawie programowej (Poszytek, Smolik 2018) pierwszy język obcy nowożytny w przedszkolu nie uwzględnia konkretnej liczby godzin, jednak już na pierwszym etapie edukacyjnym, tj. w klasach I–III, siatka godzin obejmuje ich 180, w klasach IV–VIII – 450, zaś w szkole ponadpodstawowej – 540, co daje łącznie 1170 godzin języka angielskiego w całym etapie edukacyjnym, tylko na poziomie podstawowym, zaś w wersji rozszerzonej – 1620 godzin.

Drugi język obcy nowożytny wchodzi w Polsce na drugim etapie edukacyjnym (de facto w trzecim, biorąc pod uwagę etap przedszkolny), w klasie VII, i obejmuje 120 godzin zrealizowanych w ciągu dwóch lat nauki. Jego kontynuacja w liceum i technikum to skromne 240 godzin, zaś w szkole branżowej – 150. Nadrzędnymi

celami w nauczaniu języka obcego nowożytnego jest skuteczne porozumiewanie się nim w mowie i piśmie, dążenie do osiągnięcia coraz wyższego stopnia precyzji w wyrażaniu myśli, a także poprawności językowej. Jednocześnie stawiany jest wymóg spiralnego podejścia do kształcenia, czyli kilkakrotnego powracania do tych samych zagadnień, zaś przy powtarzaniu – rozbudowywanie wiadomości i umiejętności wcześniej nabytych (Poszytek, Smolik 2018) przy trzykrotnie mniejszej liczbie godzin drugiego języka (360 godzin języka niemieckiego przy 1170 godzinach języka angielskiego, łącząc wszystkie etapy edukacji). Taka nierównowaga tworzy przepaść w zakresie biegłości językowej w obu językach, zarówno w zakresie sprawności produktywnych, jak i receptywnych, powodując, że osiągnięcie celów wskazanych w podstawie jest właściwie niemożliwe.

### Przedszkolne i wczesnoszkolne konstruowanie i rekonstruowanie świata z językiem angielskim

Wspomniany już wiek rozpoczęcia nauki języka obcego wymusza stosowanie odpowiednich narzędzi i metod, pozwalających odnaleźć się młodemu adeptowi w świecie nowych i skomplikowanych struktur językowo-kulturowych. Praca na tym etapie rozwoju daje nauczycielowi języka angielskiego przywilej obcowania z entuzjastycznym, ciekawym światem dzieckiem, którego mózg, będąc w okresie sensorywnym, uczy się szczególnie łatwo i otwiera drogę dalszemu uczeniu, które nie jest jeszcze całkowicie zeterminowane (Spitzer 2012; Hüther, Hauser 2012). Etap przedszkolny to szansa dla nauczyciela, by w atmosferze zabawy, dostosowując się do warunków rozwojowych dzieci, rozbudzić w nich świadomość językową i wrażliwość kulturową oraz zmotywować do nauki języka na kolejnych etapach edukacyjnych. Pierwsze gry językowe, zabawy ruchowe, śpiewanie czy rytmizowanie dają jej użytkownikom możliwość stosowania nowych środków językowych świadomie, w określonym kontekście sytuacyjnym, a nauczycielom kontrolowanie poprawności ich wykorzystywania oraz intencjonalne manipulowanie tymi środkami, czyli wykonywanie świadomych operacji na języku (Krasowicz-Kupis 2004, za: Pamuła-Behrens 2015: 9).

Oparta na entuzjazmie i odkrywczości nauka ma szansę wzbudzać pozytywne emocje w jednostce. Stymulowanie emocji, wynikających z sytuacji, które są w przedszkolu głęboko społeczne, gdyż są konstruowane w grupie,

<sup>1</sup> [cke.gov.pl/images/\\_EGZAMIN\\_MATURALNY\\_OD\\_2015/Informacje\\_o\\_wynikach/2019/20190704%20Wstępna%20informacja%20o%20wynikach%20matury%202019.pdf](http://cke.gov.pl/images/_EGZAMIN_MATURALNY_OD_2015/Informacje_o_wynikach/2019/20190704%20Wstępna%20informacja%20o%20wynikach%20matury%202019.pdf) [dostęp: 12.02.2020].

<sup>2</sup> Od 1 września 2014 r. dzieci uczą się języków obcych w ramach realizowania podstawy programowej. Nauka języka obcego dla dzieci pięcioletnich obowiązuje od 1 września 2015 r., a dla pozostałych dzieci od 1 września 2017 r. (Dz.U., poz. 803).

pozwala dziecku nauczyć się ich świadomie doświadczać i używać w różnych rodzajach relacji, w tym również interkulturowych (Turner, Stets 2009). Obcowanie z grupą, czyli uczestnictwo w strukturach społecznych, pomaga dziecku socjalizować się z własną kulturą, a wprowadzone stopniowo elementy kultury nowej, reprezentowanej w tym przypadku przez język angielski, pozwalają obcować z różnorodnością kulturową, rozumieć i akceptować z czasem jej szerokie zróżnicowanie (Bennett 2004; Nikitorowicz 2005; Miodunka 2014), bez obawy o utratę własnej tożsamości kulturowej (Spitzer 2011: 283).

### Język niemiecki w okresie burzy i naporu okresu dorostania

Pierwsze spotkanie nauczyciela języka niemieckiego z uczniem odbywa się najczęściej dopiero w klasie VII szkoły podstawowej. Z perspektywy psychologii poznawczej uczeń może być na tym etapie jedynie adeptem „późnej dwujęzyczności”, zawsze ponosząc pewne koszty przetwarzania informacji w drugim języku, czy to zwiększoną podatnością na błędy, czy też w znacznym wydłużeniu czasu przetwarzania (Wodniecka 2004). Konsekwencją uczenia się drugiego języka na drugim etapie edukacyjnym jest też interferencja między językami: znajomość więcej niż jednego języka zwiększa ryzyko pomyłki w doborze słów i wyrażań, spowalnia proces wydobywania słów z leksykonu mentalnego oraz wymaga zwiększenia kontroli na etapie artykulacji (Nęcka, Orzechowski, Szymura 2013: 264).

Kolejną trudnością jest poprawna wymowa i dobry akcent, który z taką łatwością przyswajają dzieci do tzw. momentu krytycznego (Spitzer 2012), by już nigdy potem, mimo wysokich kompetencji językowych, nie osiągnąć poziomu porównywalnego do zdobytego w pierwszym etapie edukacyjnym (Nęcka, Orzechowski, Szymura 2013).

Pierwsze lekcje języka niemieckiego przypadają również na etap rozwojowy, kiedy młody człowiek wkracza w fazę dorostania, kształtowaną intelektualnym, emocjonalnym i społecznym dojrzewaniem, budowaniem własnych filozofii życia, poszukiwaniem osobistej i społecznej autonomii tożsamości płciowej i grupowej oraz osobistej akceptacji zmieniającego się siebie (Havughurst 1981; Newman, Newman 1984). To, w ujęciu Ernesta Hilgarda (1976), czas poszukiwania własnego „ja” przy próbie łączności z przeszłością, teraźniejszością oraz wizji swojej osoby w przyszłości. Stawiając sobie pytanie: kim jestem? (Jarymowicz 1989), uczeń tworzy poczucie indywidualnej tożsamości, świadomość własnej spójności w czasie i przestrzeni, różnych okresach życia, sytuacjach społecznych i pełnionych ról, a także świadomość własnej

odrębności i niepowtarzalności (Jarymowicz, Szustrowa 1980: 442).

Nastolatek w fazie adolescencji próbuje integrować nowe doświadczenia społeczno-kulturowe z tymi zdobytymi na wcześniejszym etapie życia, a jego zachowanie w środowisku szkolnym może przybierać czasem nieakceptowalne formy, mające na celu przejęcie kontroli nad zajęciami lekcyjnymi: unikanie, niepodejmowanie zadań, bierność, zwracanie na siebie uwagi przez błaznowanie lub przez wyczoną bezradność, odwracanie uwagi od przebiegu lekcji, bunt w formie przeciwstawiania się, kłótni, agresji werbalnej, odmowy itp. (Dreikurs 1982; Glasser 1986; Charles 2008, za: Komorowska 2009: 9). Ma to, zdaniem psychologów, ścisły związek właśnie z kształtowaniem się tożsamości – eksperymentowanie, przeżycia graniczne, odkrywanie granicy własnej wytrzymałości fizycznej i psychicznej, testowanie norm społecznych przy użyciu prowokacji, manifestacji i demonstracji.

Eksploracja pozwalająca na zdobywanie życiowych doświadczeń, charakterystycznych dla wieku dojrzewania, odbywa się, zdaniem Eriksona (1968), na siedmiu płaszczyznach, z których, w kontekście potrzeb edukacyjnych, warto przywołać: 1) pewność siebie – rezultat zgodności między obrazem „ja” dla siebie i innych, 2) wypróbowanie ról – umożliwia znalezienie własnej drogi życiowej, 3) polaryzacja przywództwa – związana ze zdolnością podporządkowania się przywódcy i bycia przywódcą, 4) polaryzacja ideologiczna – warunek określania własnej przynależności ideologicznej.

To zainteresowanie swoją osobą i najbliższym otoczeniem rzadko idzie w parze z eksploracją podstawy programowej. Skoncentrowane na sobie i wrażliwe na oceny nastolatki, kształtujące poczucie własnej odrębności, ciągłości i stałości (Kozielecki 1981), muszą właśnie w takim momencie stawić czoło nowemu wyzwaniu, jakim jest nauka drugiego języka obcego.

Stymulowany przez zewnętrzne i wewnętrzne bodźce organizm w sposób (nie)uświadomiony dokonuje za każdym razem jakiegoś wartościowania (Wojciszke 1988; Jarymowicz 1997a, 2001, 2011) nazywanego emocjami. Mają one wpływ na sferę funkcjonowania umysłowego, tym samym wpływają na wszystkie procesy przetwarzania informacji: od uwagi, percepcji, pamięci, przez myślenie, po działanie instynktowne czy przewidywanie (Ekman, Davidson 1998). Emocja jest zazwyczaj wynikiem oceny zdarzenia jako wpływającego w istotny sposób na cele lub interesy działającego podmiotu. W okresie dojrzewania ocena ta może być zarówno w pełni świadoma, jak i, przynajmniej częściowo, nieuświadomiana i dominująca często nad poznaniem i wykraczająca poza wpływy podmiotu

(Zajonc 1980/1985; Damasio 1999; Cacioppo, Gardner 2001; Brycz 2004; Jarymowicz 1997b; Kolańczyk 2009).

### Stereotypy – papierek lakmusowy nastrojów społecznych

Z powodu stereotypów w przestrzeni szkolnej jesteśmy świadkami zachowań skrajnie przerysowanych, którym towarzyszą kontrowersyjne poglądy i głoszone często manifestacyjnie opinie. Lekcje języka niemieckiego na tym etapie są doskonałą okazją do wskrzeszania przez uczniów naładowanych negatywnie, opornych na zmiany i niewynikających z doświadczenia osobistego i sprzecznych z rzeczywistością stereotypów narodowościowych, które ekonomizują ich zdolności poznawcze (Bartmiński, Schaff 2007: 260). Wzmacnianie negatywnych przekazów, często jeszcze z czasów Polski szlacheckiej: „Póki świat światem, nie będzie Niemiec nigdy Polakowi bratem” (Potocki, *Moralia*, 1688–1694) lub ironiczne podejście do nauki języka, „bo język wroga trzeba znać”, utrudnia budowanie relacji z nauczycielem i motywację do przetwarzania treści językowych głębiej, co, zdaniem neurodydaktyków, jest niezbędnym warunkiem jej zapamiętania (Spitzer 2012).

Zgodnie z Piagetowską teorią poznawczą (1970), jednostka ma potrzebę wchodzenia w interakcje z otoczeniem i panowaniem nad nim. Po początkowym procesie asymilacyjnym, kiedy przetwarzane są wszystkie informacje, niezależnie od ich struktury, wchodzi w stan nierównowagi, próbując zrozumieć otaczający świat, by następnie wykształcić nowe struktury poznawcze, które nadadzą sens złożonym informacjom (Franken 2005: 71).

Według niemal wszystkich teorii poznawczych motywacja jest rodzajem rozżewu między tym, co jednostka rozumie w danym momencie, a tym, co powinna rozumieć, aby nadać sens otaczającemu światu (Franken 2005: 68). Częste pytania uczniów o okres drugiej wojny światowej i Zagładę, odbierane przez nauczycieli jako prowokacja i chęć odwrócenia uwagi od tematu lekcji, to być może efekt dysonansu poznawczego. Ukształtowanie przez kulturowo przyjęte etykiety językowe, uczniowie stosują je w momentach pobudzenia emocjonalnego (Gordon 1981; Crick, Koch 1992). Będąc w procesie socjalizacji, uczą się słownika emocji, który pozwala im nazywać doznania wewnętrzne związane z napotkanymi obiektami, wydarzeniami i relacjami (Turner, Stets 2009: 17–19). Szukają informacji, które są zgodne z pewnymi regułami, zasadami i teoriami, dzięki którym świat jawi się

jako spójny i przewidywalny (Festinger 1957). Gdyby spojrzeć na zachowanie tych uczniów bardziej refleksyjnie, dostrzec można nieprzepracowany lęk i traumę wielu pokoleń, determinujący stosunek nie tylko do Niemiec jako sąsiada, lecz także do wszystkich atrybutów związanych z jego istnieniem, w tym języka. Zmanipulowana przez dziesięciolecia narracja historyczna i polityczna stworzyła symboliczne imaginarium, osadzone w określonym stylu, którego ramy, narzucone przez państwową cenzurę, wyznaczyły styl wizji wojny żołnierskiej, narodowocentrycznej lub mononarodowej, a wreszcie martyrologiczno-heroicznej (Mach 2016: 16). Długotrwałe kreowanie określonego wizerunku Niemiec przez świadków drugiego stopnia, czyli jednostki, które nie doświadczyły wydarzeń Zagłady bezpośrednio, a konfrontowały się ze świadkami, którzy doświadczyli Szoa, miało na celu ocalenie tych okrutnych wydarzeń od zapomnienia, etyczne reprezentowanie osób, które zginęły podczas wojny. Świadkowie urodzeni po roku 1945, opowiadając o jej okrucieństwie w imieniu tych, którzy odeszli, poddali interpretacji jednak już własne doświadczenie bycia świadomym cudzego cierpienia (Agamben 2008; Lang 2008).

Konfrontacja z nowymi elementami narracji okresu wojny otworzyła na początku nowego stulecia krytyczną autonarrację, opisywanie i analizę ciemnych kart historii Polski. W 2000 r. w publicznych debatach podjęto dwa tematy, w centrum których Polacy znajdowali się (udział Polaków w przymusowych przesiedleniach Niemców i współudział części społeczeństwa polskiego w Holokaucie) nie jako ofiary, lecz sprawcy<sup>3</sup>. Kumulacja dwóch negatywnych obrazów Polski w historii w jednym czasie spowodowała eksplozję pamięci afirmatywnej i powrót do wzmożonego akcentowania martyrologii, bohaterstwa narodu polskiego oraz sakralizacji mitu ziem utraconych przez Polskę na rzecz Związku Radzieckiego (Traba 2017).

Dzisiejsza sytuacja polityczna w Polsce staje się pretekstem do kolejnego wywoływania tematu traumy ofiar drugiej wojny światowej, zgodnie z zasadą, na którą powołuje się Jerzy Bartmiński (2007: 260), że negatywne elementy można szybko uwypuklić, gdy naród poczuje się zagrożony poprzez zmieniające się stosunki polityczne i ekonomiczne (Berting, Villain-Gandosi 2004, za: Głowacka 2012), gdyż – co jeszcze wzmacnia Wojciech Wrzesiński (2002) – każde zawirowanie polityczne, kulturowe, narodowościowe dynamizowało i dynamizuje po dziś dzień stereotypy etniczne, wzmaga ich funkcje w życiu publicznym, częściej jednak prowadzi do zaostrzenia

3 [www.polska-niemcy-interakcje.pl/articles/show/44](http://www.polska-niemcy-interakcje.pl/articles/show/44), [dostęp: 10.02.2020].



konfliktów i wywoływania nowych niż ich łagodzenia czy wymazywania.

### Podsumowanie

Brak możliwości dialogicznego wspominania historii, zmierzania się z traumą z perspektywy wielokulturowej utrudnia młodym takie rekonstruowanie swojej przeszłości, które umożliwiłoby budowanie przyszłości. To wszystko staje się ostrym narzędziem w rękach młodych, zbuntowanych, szukających swego miejsca w świecie nastolatków, którzy z racji uwarunkowań psychospołecznych nadają chęci rozliczenia się z przeszłością status priorytetu, wyzwalającego natychmiastową, afektywną reakcję, bez możliwości odroczenia jej w czasie (Young 1949; Frijda 1986).

I podczas gdy nauczyciele języka angielskiego mogą rozwijać kompetencje językowe swoich podopiecznych, którzy są w tym języku zanurzeni od dziecka, nauczyciele języka niemieckiego są zmuszeni do budowania w ograniczonym czasie dialogu z uwzględnieniem nie tylko etapu adolescencji swoich podopiecznych, lecz również trudnych relacji polsko-niemieckich. Mają one wpływ zarówno na pamięć kolektywną, budowaną często na hegemonalnej narracji (Traba 2017), jak i motywację uczniów do nauki tego języka.

### BIBLIOGRAFIA

- Bartmiński, J. (2012), *Językowe podstawy obrazu świata*, Lublin: Wyd. UMCS.
- Ekman, P., Davidson, R.J. (2015), *Natura emocji. Podstawowe zagadnienia*, (tłum.) Wojciszke, B., Sopot: GWP.
- Franken, R.E. (2005), *Psychologia motywacji*, (tłum.) Przyliński, M., Gdańsk: GWP.
- Gardner, R.C. (2010), *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-Educational Model*, New York: Peter Lang.
- Henning, H., Traba, R. (2017), *Wyobrażenia przeszłości. Polsko-niemieckie miejsca pamięci*, Warszawa: Wydawnictwo Scholar.
- Hüther, G., Hauser, U. (2012), *Jedes Kind ist hoch begabt. Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir aus ihnen machen*, München: Albrecht Knaus Verlag.
- Jarymowicz, M. (2006), *O przejawach faworyzowania swoich względem obcych i rzekomej nieuchronności zjawiska*, Warszawa: WIP PAN.

- Komorowska, H. (2009), *Skuteczna nauka języka obcego. Struktura i przebieg zajęć językowych*, Warszawa: WCODN.
- Mach, A. (2016), *Świadkowie świadectw. Postpamięć zagłady w polskiej literaturze najnowszej*, Warszawa-Toruń: Fundacja na rzecz Nauki Polskiej.
- Miodunka, W.T. (2004), *Kompetencja socjokulturowa w nauczaniu polskiego jako obcego. Zarys programu nauczania*, [w:] W.T. Miodunka (red.) *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*, Kraków: Universitas, 97–117.
- Musiał, D. (2007), *Kształtowanie się tożsamości w adolescencji*, [w:] P. Francuz, W. Otrębski (red.), *Studia z psychologii w KUL*, Tom 14, Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Nęcka, E., Orzechowski, J., Szymura, B. (2013), *Psychologia poznawcza*, Warszawa: PWN.
- Nikitorowicz, J. (2005), *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk: GWP.
- Pamuła, M. (2015), *Wszystko zaczyna się w przedszkolu – nauka języka dla dzieci*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, Warszawa: ORE.
- Poszytek, P., Smolik, M. (2018), *Język obcy nowożytny. Wychowanie przedszkolne i szkoła podstawowa. Podstawowe założenia, filozofia zmiany i kierunki działania*, ORE [www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/jezyk-obcy-nowozytny.pdf](http://www.ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/03/jezyk-obcy-nowozytny.pdf), [dostęp: 10.02.2020].
- Spitzer, M. (2012), *Jak uczy się mózg*, (tłum.) Guzowska-Dąbrowska, M., Warszawa: PWN.
- Strelau, J., Doliński, D. (2008), *Psychologia. Podręcznik akademicki*, tom 1, Gdańsk: GWP.
- Turner, J.H., Stets, J.E. (2009), *Socjologia emocji*, (tłum.) Bucholc, M., Warszawa: PWN.
- Wodniecka, Z. (2004), *Cognitive costs of second language processing*, Kraków: Instytut Psychologii UJ.
- Wojciszke, B. (1991), *Procesy oceniania ludzi*, Poznań: Wyd. Nakom.
- Wrzesiński, W. (1995), *Niemiec w stereotypach polskich XIX i XIX wieku*, [w:] T. Walas, (red.) *Narody i stereotypy*, Kraków: UJ.
- Wrzesiński, W. (2002), *Polska–Niemcy. Stereotypy*, Poznań: Instytut Historii UAM.

**ANNA KIZEWETER** Germanistka, glottodydaktyk, trenerka kompetencji interkulturowych w Międzynarodowym Domu Spotkań Młodzieży w Krzyżowej, doradca metodyczny w Mazowieckim Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Siedlcach w zakresie nauczania języków obcych, laureatka konkursu ELL.





# Zintegrowany model nauczania języka obcego w trybie lekcji odwróconej (*flipped classroom*)

TOMASZ CHUDAK

W artykule zaprezentowano autorski, zintegrowany model nauczania języka obcego, wspartego na czterech filarach: trybie odwróconej lekcji (*flipped classroom*), CALL (*computer assisted language learning*), zagadnieniach związanych z kształtowaniem kompetencji komunikacyjnej w zakresie mówienia oraz teoriach przyswajania języka, wśród których kluczowa jest tzw. sytuacja społeczna. Model został opracowany na potrzeby nauczania języka hiszpańskiego jako obcego w jednej ze szkół językowych w Polsce, ale może być wprowadzany w szeroko pojętej glottodydaktyce.

Jako nauczyciele języka obcego często czujemy dyskomfort: wiemy, że w określonym zakresie naszych działań dydaktycznych „coś” jest nie tak, ale jeszcze nie wiemy co. Ten moment jest ważny dla pracy twórczej i warto umieć go rozpoznawać, gdyż dzięki temu rodzi się w nas energia, tzw. twórcze napięcie (Matorera 2018), które ma szansę stać się motorem napędowym dla zmian.

## Czas na zmianę

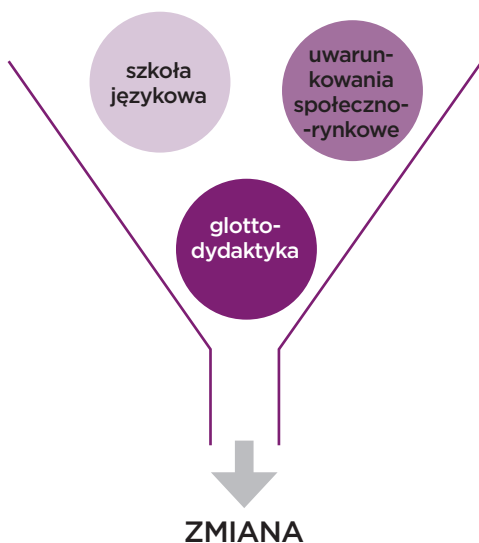
Przez wiele lat pracy w charakterze nauczyciela języka hiszpańskiego towarzyszyła mi chęć zmiany i dążenie do takiego przeformułowania struktury lekcji, by uczniowie zyskali dużą przestrzeń do rozwijania kompetencji komunikacyjnej w zakresie produkcji.

Zmiany w dydaktyce katalizowane są również poprzez czynniki zewnętrzne. W tym konkretnym przypadku są to: sytuacja na rynku szkół językowych oraz uwarunkowania społeczno-rynkowe i rozwój glottodydaktyki.

Żyjemy w czasach ciągłej transformacji. Potrzeby klientów szkoły językowej również ewoluują. Patrząc na rynek szkół, można sparafrazować słowa Marzeny Żylińskiej: we wczorajszych szkołach uczymy dzisiejszych uczniów komunikacji jutra<sup>1</sup>. Model tradycyjnej szkoły językowej w praktyce właściwie już się nie sprawdza. Niewielu uczniów ma czas na dwa spotkania stacjonarne tygodniowo, po 90 minut każde. Dołożymy do tego często przestarzałe programy (a nawet ich brak) i powszechne używanie na lekcji tzw. kserówek zebranych z różnych, często przypadkowych, źródeł. Ponadto nauczyciele ciągle szukają nowych „patentów” na lekcje (Chudak 2018: 71), co zwykle sztucznie i w pozornie atrakcyjny sposób może wypełnić czas. Nie biorą jednak przy tym pod uwagę teoretycznych zdobyczy glottodydaktyki i wiedzy o procesie dydaktycznym w ujęciu diachronicznym.

<sup>1</sup> Oryg. „W przedwczorajszych szkołach wczorajsi nauczyciele uczyli dzisiejszych uczniów rozwiązywania problemów jutra”. Źródło cytatu: [edunews.pl/system-edukacji/warto-przeczytac/2364-nauczanie-i-uczenie-sie-przyjazne-mozgowi](http://edunews.pl/system-edukacji/warto-przeczytac/2364-nauczanie-i-uczenie-sie-przyjazne-mozgowi)

RYS. 1. Czynniki wpływające na zmianę (oprac. własne).



To wszystko wymaga redefinicji i zmiany. Chodzi, po pierwsze, o zmiany modelu biznesowego szkół językowych z uwzględnieniem zmieniających się uwarunkowań społeczno-rynkowych (w zakresie potrzeb uczniów jako klientów u progu trzeciej dekady XXI w., a także nieoczekiwanych sytuacji społecznych, jak na przykład pandemia koronawirusa). Oprócz uważnego obserwowania dynamiki zmian w mikro- i makrootoczeniu, konieczne będzie przeprowadzenie badań w zakresie glottodydaktyki.

### Filary zmiany

Jak już wspomniałem, moją ambicją jako nauczyciela języka obcego było przede wszystkim rozwijanie w uczniach umiejętności swobodnej wypowiedzi i interakcji ustnej. Pytania, jakie sobie zadawałem podczas poszukiwania rozwiązań glottodydaktycznych, łączyły się zatem z procesem kształtowania kompetencji komunikacyjnej w zakresie produkcji. I tak, w centrum moich zainteresowań badawczych stały: kompetencja komunikacyjna, socjokognitywna teoria przyswajania języka, *flipped classroom*, czyli tryb lekcji odwróconej wraz z konstrukttywizmem, oraz naturalna konsekwencja zainteresowania tymi ostatnimi: wsparcie procesu nauczania rozwiązaniami z zakresu technologii informacyjnych (tzw. CALL – *computer assisted language learning*). Sytuacja wynikająca ze zderzenia różnych teorii pozwoliła stworzyć katalizator zmiany. W ten sposób zdefiniowane zostały filary, które posłużyły jako teoretyczno-organizacyjne podwaliny modelu nauczania w szkole językowej. Modelu, który z jednej strony wsparł proces dydaktyczny zorientowany

na ćwiczenie sprawności produkcyjnych na lekcji, a z drugiej – nadał ramy organizacyjne pozwalające na przeorientowanie modelu biznesowego.

### Zintegrowany model nauczania języka obcego

U podstaw pierwszego filaru zmiany stoi kompetencja komunikacyjna, którą jako jeden z pierwszych zdefiniował Dell Hymes w publikacji pt. *On communicative competence* (Hymes 1972). Kompetencja komunikacyjna jest tu rozumiana jako umiejętność związana nie tylko z opanowaniem danego języka, ale również dostosowaniem wypowiedzi do aktualnej sytuacji społecznej. Słowo „społeczna” jest tutaj kluczowe, co wyjaśnię w dalszej części artykułu.

Koncepcja kompetencji komunikacyjnej ewoluowała przez lata. Christina Bratt Paulston przedstawiła własny model nauczania języka, oparty na propozycji Hymesa. Do zdefiniowanych przez niego kompetencji (językowej i komunikacyjnej) autorka dodała dwa aspekty: 1) wykonanie językowe – czyli rzeczywista wypowiedź, która odzwierciedla znajdującą się u jej podstaw kompetencję językową (Czechowska 2004); oraz 2) wykonanie komunikacyjne – możliwe tylko w ramach improwizowanej sytuacji podczas uczenia się języka, oznacza czynności komunikacyjne (*communicative activities*), w których nie pojawiają się przykłady nacechowane społecznie. Badaczka jako jedna z pierwszych zwróciła uwagę na kontekst uczenia się języka obcego, czyli na środowisko klasy.

Położenie akcentu na aspekty społeczne w omówionych modelach ma związek z socjokulturową teorią uczenia się Lwa Wygotskiego. Według tej koncepcji, umiejętności językowe rozwijają się najpierw na płaszczyźnie społecznej, później zaś indywidualnie – w umyśle uczącego się/użytkownika języka (Janowska 2019). Cenne w tym podejściu są elementy związane z kognitywnym pojmowaniem roli społecznej i utrwalaniu kompetencji mówienia poprzez interakcjonizm. Ma to znamiona mechanicznego, behawioralnego wręcz podejścia do nauczania na zasadzie bodziec – reakcja. Niektórzy badacze przypisują mu wpływ na tworzenie nowych struktur językowych w mózgu uczącego się (por. Bloomfield 1942). Dziś, dzięki badaniom w dziedzinie neurobiologii, nie można odmówić praktykom mechanicznego treningu znaczenia jego wpływu na wzmacnianie połączeń synaptycznych między neuronami, co zwiększa szanse na skuteczne zapamiętywanie (Spitzer 2011).

Z zapamiętywaniem łączy się też socjokognitywna teoria przyswajania języka, którą zajmowali się między innymi Pierre Bange i Peter Griggs. Teoria ta, inspirowana koncepcją Andersona, w centrum zainteresowań stawia proces rozwiązywania problemów językowych w trakcie

działań o charakterze komunikacyjnym i społecznym. Ważne są między innymi: kontekst, interakcja, konstruowanie wiedzy, współpraca, rozwiązywanie problemów poprzez zadania (Janowska 2019).

W proponowanym modelu zintegrowanym wykorzystalem zarówno elementy teorii Andersona, jak i podejście socjokognitywne, co znalazło swoje przełożenie na sposób prowadzenia lekcji języka obcego z lektorem na zajęciach stacjonarnych. Tak skonstruowana lekcja, oparta na interakcji i licznych działaniach społecznych, ma szansę stworzyć doskonałe warunki do systematycznej pracy nad „otwieraniem” uczniów na mówienie w języku obcym.

Ciągle jednak pozostawał problem z tzw. inputem, czyli wiedzą deklaratywną związaną np. z gramatyką czy słownictwem. I tu właśnie przyszedł z pomocą model klasy odwróconej, który stworzył przestrzeń na zagospodarowanie tych ważnych aspektów, bez których produkcja nie mogłaby powstać.

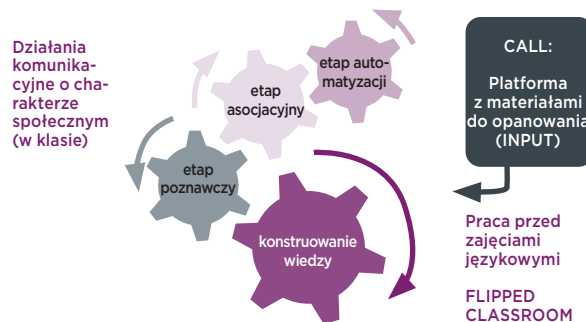
Przez całe dziesięciolecie szkolny system nauczania przyzwyczaiał nas, nauczycieli, do podawczego sposobu pracy na lekcji, a uczniów do schematu: lekcja = teoria + elementy praktyki i na dalszym etapie praca domowa. Tryb *flipped classroom* polega na zamianie tej domyślnej już kolejności składowych procesu dydaktycznego: spotkanie z nauczycielem – nastawione na praktyczne, społeczne zastosowanie wiedzy i „uruchomienie” inputu – poprzedzone jest autonomicznym przyswojeniem przez ucznia treści (Nouri 2016). Dlatego koncepcja klasy odwróconej jest ściśle powiązana w literaturze przedmiotu z zagadnieniami konstruktywizmu (Lou i in. 2017). W ten sposób uczeń sam odpowiada za proces konstruowania wiedzy, odwołując się do wiedzy już posiadanej.

Pojawiło się jednak pytanie, skąd nasz uczeń ma wziąć tę wiedzę, którą powinien „włożyć sobie do głowy”? Czy racjonalne byłoby wyposażenie go w podręcznik i poproszenie o nauczenie się gramatyki i nowych słów? Oczywiście, że nie. Konieczne okazało się wsparcie tego procesu platformą e-learningową zawierającą zasoby ustrukturyzowane, czyli ułożone w programy nauczania. Zasoby te to teksty (zarówno w formie pisemnej, jak i audio), filmy wideo z nagranyymi specjalnie dla szkoły wykładami z gramatyki, ćwiczenia gramatyczne w formie aplikacji mobilnej, testy sprawdzająco-utrwalające, zadania pisemne (poddawane następnie ewaluacji przez nauczyciela) i dodatkowe elementy warunkowane poziomem biegłości językowej (od poziomu B1: artykuły z blogów i prasy, filmy, podcasty). Opisany model obrazuje poniższy rysunek.

A zatem mechanizm uczenia się w proponowanym modelu zaczyna się w domu (*flipped classroom*), przed ekranem komputera (CALL), podczas interakcji

z materiałami dydaktycznymi (input). Na tym etapie zachodzi konstruowanie wiedzy w mózgu ucznia. Budowanie wiedzy uruchamia kolejne koło zębate (z rysunku) – etap poznawczy, który częściowo zachodzi autonomicznie, przed lekcją, a częściowo podczas spotkania z nauczycielem. Wtedy, dzięki refleksyjności i wnioskowaniu, następuje weryfikacja trafności autonomicznych założeń ucznia sprzed lekcji oraz asocjacja, czyli łączenie się elementów inputu w większy układ, który w określonej sytuacji o charakterze społecznym (interakcyjnym, opartym na współpracy i orientacji na zadania) nabiera cech komunikacji. Nie bez znaczenia jest również etap automatyzacji, dzięki któremu struktury komunikacyjne, używane wielokrotnie, w różnych kontekstach i z różnymi osobami z grupy, są lepiej zapamiętywane.

rys. 2. Zintegrowany model nauczania języka obcego w trybie lekcji odwróconej (oprac. własne).



Opisana metoda stosowana jest w jednej ze szkół językowych od ponad trzech lat. Na podstawie ankiet, wywiadów z uczniami i nauczycielami, a także obserwacji lekcji i egzaminów ustnych na koniec danego etapu nauki, można stwierdzić, że uczniowie szybko zaczynają mówić w języku obcym, a dzięki warsztatowej formie zajęć stacjonarnych przełamują opory komunikacyjne. Dzięki wyprowadzeniu ze struktury lekcji interakcji z materiałami dydaktycznymi (zarówno w zakresie rozumienia tekstu, a częściowo także rozumienia ze słuchu, gramatyki i słownictwa) stworzona została przestrzeń na rozwijanie kompetencji komunikacyjnej w zakresie mówienia. Dodatkowo, sale dydaktyczne zostały przeorganizowane w taki sposób, by ułatwiać „rekonfigurowalność” grup, przemieszczanie się i decentralizację położenia nauczyciela. Nauczyciele zgodnie stwierdzają, że zajęcia stacjonarne prowadzone bez podręcznika, w nastawionej na wysoką interakcyjność atmosferze, są dla wszystkich przyjemniejsze, bardziej skuteczne i otwierają uczniów na swobodną komunikację. A o to przecież w nauczaniu języka obcego chodzi!

## #zostanwdomu

Jako autor niniejszego tekstu mogę dopisać kilka słów na temat sytuacji, w której wszyscy się właśnie znaleźliśmy, i odnieść się bezpośrednio do kwestii motywacji do nauki. Zagrożenie pandemią koronawirusa (procesor tekstu nadal podkreśla mi to słowo jako nowe, nieujęte w słowniku) nie pozostała bez wpływu na edukację. Zostaliśmy niejako sprowadzeni do wspólnego mianownika #zostanwdomu. Na szczęście górę bierze społeczna odpowiedzialność i raczej nie pozwalamy sobie na ignorowanie tego zalecenia. W związku z tą nową sytuacją moja starsza córka odbywa właśnie w swoim pokoju lekcję języka angielskiego i poprzez jedno z narzędzi internetowych komunikuje się w trybie synchronicznym z użyciem kamery i mikrofonu z grupą oraz lektorem. Młodsza córka odbyła już podobną lekcję kilka godzin wcześniej. Do skrzynek mailowych obu dziewczynek co chwila wpadają zadania z różnych przedmiotów. W świetle wydarzeń ostatnich tygodni trudno nie pokusić się o komentarz do obserwacji poczynionych zarówno przeze mnie, jak i przez wielu rodziców i nauczycieli. Po pierwsze, technologia kolejny raz przysłała nam z ratunkiem i tym razem nie zawiodła. Po drugie, uczniowie po ponad tygodniu przymusowej kwarantanny z zapalem zabrali się do nauki i chętnie uczestniczą w wirtualnych spotkaniach. W tej sytuacji, *nolens volens*, tryb klasy odwróconej stał się właściwie powszechnym sposobem nauki, a motywacja do niej rośnie dzięki czynnikom jeszcze nie do końca zdefiniowanym i zbadanym.

## BIBLIOGRAFIA

- Biggs, J. (1996), *Enhancing teaching through constructive alignment*, „Higher education”, nr 32(3), 347–364.
- Bloomfield, L. (1942), *Outline guide for the practical study of foreign languages*, Baltimore: Linguistic Society of America.
- Chudak, T. (2018), *Między indywidualnym i konkretnym a ogólnym i abstrakcyjnym: rola metody w nauczaniu języków obcych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 69–71.

- Czechowska, A. (2004), *Kompetencja komunikacyjna w glottodydaktyce*, [w:] A. Dąbrowska [red.], *Wrocławska dyskusja o języku polskim jako obcym*, Wrocław: WTN, s. 13–19.
- Hymes, D. (1972), *On communicative competence*, [w:] J.B. Pride, J. Holmes (red.), *Sociolinguistics*, Harmondsworth: Penguin.
- Janowska, I. (2019), *Wypowiedź ustna w dydaktyce językowej. Na przykładzie języka polskiego jako obcego*, Biblioteka „LingVariów”. Glottodydaktyka, t. 17, Kraków: Księgarnia Akademicka.
- Lou, Y.G., Du, Y.Q., Li, Z.J., Gong, P., Li, Y.M. (2017), *Effect of the Flipped Classroom Model on Chinese Non-English-Majored College Students' Translation Skills*, „Open Journal of Social Sciences”, nr 5, s. 270–281.
- Matorera, D. (2018), *Quality Management Systems in Education*, [w:] Kounis, L. (red.), *Quality Management Systems a Selective Presentation of Case-studies Showcasing Its Evolution*, IntechOpen, nr 4841.
- Nouri, J. (2016), *The flipped classroom: for active, effective and increased learning – especially for low achievers*, „International Journal of Educational Technology in Higher Education”, nr 13.
- Spitzer, M. (2011), *Jak uczy się mózg*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

## NETOGRAFIA

- [edunews.pl/system-edukacji/warto-przeczytac/2364-nauczanie-i-uczenie-sie-przyjazne-mozgowi](https://edunews.pl/system-edukacji/warto-przeczytac/2364-nauczanie-i-uczenie-sie-przyjazne-mozgowi)

**TOMASZ CHUDAK** Iberysta, absolwent Uniwersytetu Śląskiego i UMCS w Lublinie, stypendysta Uniwersytetu w León (Hiszpania), związany z Instytutem Lingwistyki Stosowanej UMCS, od 2018 r. doktorant tej uczelni. Lektor języka hiszpańskiego, trener nauczycieli języków obcych z zakresu stosowania TIK i nowych trendów w glottodydaktyce. Metodyk i projektant dydaktycznych aplikacji internetowych, specjalista w zakresie e-learningu. Laureat certyfikatu European Language Label. Współorganizator międzynarodowej konferencji metodycznej dla nauczycieli języka hiszpańskiego Expertos ELE. Zainteresowania naukowe: metoda nauczania odwróconego w glottodydaktyce, e-learning, rozwój kompetencji komunikacyjnej, translatoryka.



# Budowanie leksyki i pewności siebie przez ćwiczenia asocjacyjne

DOROTA KONDRAT

W świecie, w którym media serwują nam ogromną ilość informacji i prześcigają się w sposobach przyciągania naszej uwagi, możemy mieć poczucie brania udziału w wyścigu z samym sobą. Wciąż poszukujemy nowych form, ćwiczeń, sposobów uatrakcyjniania nauczania i motywowania uczniów. Łatwo jednak się zniechęcić, gdy nasze próby spełzają na niczym. Za brak zaangażowania możemy winić ucznia, ale czy nie mamy do czynienia z szerszym zjawiskiem? I co zrobić, żeby nauczanie było skuteczne, niezależnie od zdolności uczącego się? Odpowiedzi można szukać w psychologii behawioralnej – w uczeniu się asocjacyjnym.

Uczenie się asocjacyjne definiuje się jako proces ustanawiania związku między przynajmniej dwoma zjawiskami w taki sposób, że uczestnik tego procesu reaguje na ten związek i zmienia swoje zachowanie. Ten typ uczenia się występuje w różnych formach, do których zalicza się m.in. warunkowanie – znane z eksperymentów Pawłowa (z psami), Skinnera (ze szczurami) i Zajonca (z karaluchami). Cechą uczenia się asocjacyjnego jest kojarzenie bodźców płynących ze świata i interpretowanie ich. Kojarzenie może zachodzić na poziomie nieświadomym (warunkowanie), jak i świadomym (uczenie się przez obserwację, wyciąganie wniosków – podejście kognitywne w metodologii).

XVII-wieczny filozof John Locke, twórca empiryzmu, ukuł pojęcie myślenia asocjacyjnego, według którego, aby cokolwiek się nauczyć, człowiek musi otrzymać bodziec zmysłowy (głównie wizualny). W ten sposób poznaje świat i, dokonując porządkowania, porównywania i generalizacji, tworzy dostępną swojemu umysłowi wiedzę. Według Locke'a wystąpienie asocjacji zależy od różnych kryteriów, do których zalicza się:

1. związki przyczynowo-skutkowe, np. chmura – deszcz;
2. podobieństwo pojęć, np: brud – kurz, lato – wakacje;
3. bliskość w przestrzeni i czasie, np: telewizja – pilot, poniedziałek – praca;
4. kontrastowe cechy podmiotu, np: ciepło – zimno, otwierać – zamykać;
5. uogólnienie, np: córka – dziecko, fiołek – kwiat;
6. suplement, np: chleb – masło, kołdra – poduszka;
7. przedstawianie pojęć, np: owoce – gruszka, rośliny strączkowe – fasola;
8. całość i części, np: organizm – serce, pokój – ściana;
9. element jednej kategorii, np: trójkąt – kwadrat, szafa – stół.

W rzeczywistości asocjacje nie sprowadzają się tylko do logicznego porządkowania świata. Pojawiają się niemal zawsze, gdy odbieramy bodziec zmysłowy. Uczenie się asocjacyjne towarzyszy nam od wczesnego dzieciństwa. Pokazuje się nam miłe zwierzę futerkowe i nazywa je kotem lub wskazuje na fotel i demonstruje: usiądź!

Języka obcego również nie sposób nauczyć bez bodźców, takich jak karty, ilustracje, polecenia itp. W efekcie ich stosowania przychodzą nam do głowy skojarzenia z wyobrażeniami i z posiadaną wiedzą. Ten proces warto stymulować od wieku przedszkolnego do późnej dorosłości, ponieważ korzyści z myślenia asocjacyjnego to m.in.:

- rozwijanie wyobraźni;
- tworzenie nowych połączeń semantycznych;
- szybkie kojarzenie faktów;
- umiejętności mnemoniczne (sprawne zapamiętywanie);
- efektywne uczenie się;
- umiejętność twórczego rozwiązywania problemów;
- rozwijanie umiejętności językowych;
- obserwowanie wzorców (np. składni) i szybsze przyswajanie języków obcych;
- poczucie sprawczości i skuteczności.

Jak twierdzi Marton (1978: 106), świadome uczenie się polega na wypracowaniu własnego kodu, wiążącego każdy nowy element z całym dotychczas opanowanym materiałem leksykalnym. Skojarzenia mogą być osobiste lub wspólne dla kultury, idą wieloma drogami, nieco innymi dla każdego. Są skojarzenia bliskie (te oczywiste, które pierwsze przychodzą do głowy) i skojarzenia odległe (łącznie się poprzez intuicyjny łańcuch skojarzeń, twórcze). Dzięki częstym ćwiczeniom asocjacyjnym uczeń uruchamia zasoby leksykalne ze swojego słownika, poznaje i „oswaja” nowe słownictwo. Ponadto przypomina sobie sytuacje i odnajduje konotacje między nową a znaną wcześniej leksyką.

Tworzenie skojarzeń „na zawołanie” może być na początku trudne, ale w wyniku treningu staje się coraz szybsze. Poniżej proponuję ćwiczenia dla różnych poziomów zaawansowania, które w praktyce przynosiły znakomite rezultaty: wzrastały zasoby używanej czynnie leksyki oraz płynność w mówieniu i pisaniu, a tym samym satysfakcja uczniów. Należy przy tym pamiętać, że w ćwiczeniach asocjacyjnych nie cenzurujemy ani nie narzucamy żadnych skojarzeń. Zaproponowane przykłady można potraktować jako inspirację do tworzenia nowych ćwiczeń dostosowanych do potrzeb klasy.

### Ćwiczenie 1. Sieć skojarzeń

Od poziomu A2

Sieci skojarzeń można ćwiczyć na początku w całej grupie, a stopniowo w mniejszych grupach lub indywidualnie, dla większej produktywności.

**Wariant 1.** W dużej grupie pierwsza osoba staje na środku sali i wypowiada słowo klucz (może to być główne słowo związane z tematem lekcji, np. *weather* – pogoda). Następnie pojedynczo dołączają się kolejni uczestnicy, wypowiadając dowolne skojarzenie. Dotykają ręką jednej osoby (lub dwóch), do słowa której podają skojarzenie. Wyrazy nie powinny się powtarzać. W ten sposób powstaje kinestetyczna sieć skojarzeń uczniów.

**Wariant 2.** Członkowie grupy kolejno zapisują swoje skojarzenia na tablicy, pozostawiając przestrzeń między słowami na rysowanie linii (przy każdym nowo zapisanym wyrazie rysujemy linie jako odnośniki do bliskich skojarzeń). Mile widziana płątani na skojarzeń.

**Wariant 3.** Uczestnicy – indywidualnie, w parach lub małych grupach (do 4 osób) – wypisują sieć skojarzeń do jednego wylosowanego słowa z podanych przez nauczyciela. Skojarzenia w obcym języku – może to być trudne przy małym zasobie leksykalnym – więc umożliwiamy skorzystanie z pomocy (podręcznik, słownik, internet). Przydzielamy na to zadanie maksymalnie 10 minut.

### Ćwiczenie 2. Chmura skojarzeń

Od poziomu A2

Chmura tagów/znaczników (*tag cloud*) to „graficzne zobrazowanie zawartości serwisu internetowego w postaci znaczników, które są zazwyczaj linkami do odpowiedniej części tego serwisu” (Wikipedia). Znaczniki najczęściej wypisuje się alfabetycznie. Chmura tagów jest ilustracją pokazującą rangę/popularność słów (tym większa, im częściej używane lub wyszukiwane). Obecnie takie chmury tagów są bardzo popularne; można podeprzeć się licznymi przykładami z internetu.

Ćwiczenie wykonywane jest w dwóch etapach: indywidualnym i grupowym (do 6 osób).

**1.** Każdy uczeń wypisuje minimum 20 słów, które kojarzą się ze słowem kluczem (np. *thinking*). Dla ułatwienia kolejnego etapu każde skojarzenie jest zapisywane na osobnej małej kartce.

**2.** Na kolejnym etapie uczniowie pracują w grupkach. Układają swoje karteczki na stole (maksymalnie 120 karteczek) i liczą, ile jest wśród nich powtarzających się słów. Te, które wystąpiły najczęściej, będą wypisane większą czcionką, te rzadsze – odpowiednio mniejszymi literami. Następnie na

wielkiej kartce rysowana jest flamastrami lub kredkami chmura słów dla całej grupy (jeśli w klasie jest 30 osób, powstanie 5 chmur z tym samym słowem kluczowym). Wszystkie skojarzenia muszą być zapisane (również te, które pojawiły się tylko raz). Słowa w chmurze są pisane albo wyłącznie w poziomie, albo w poziomie i w pionie. Nie mogą być pisane w innych kierunkach. Czcionka ma być czytelna. Plakat z chmurą wieszamy na ścianie dla uwiecznienia pracy uczniów i do utrwalania słownictwa.

### Ćwiczenie 3. Grono skojarzeń

Od poziomu A2

Jako zadanie integracyjne i energetyczne na początku należy zrobić dwie rundy wprowadzające (najlepiej gdy uczniowie siedzą w kręgu). Pierwsza runda to „słońce skojarzeń”. Prosi się uczestników kolejno o podanie słowa, które ich zdaniem wiąże się ze słowem kluczem. Na przykład, nauczyciel mówi: rodzina (*family*) i podaje piłeczkę do pierwszej osoby z brzegu, ta szybko wymawia: matka (*mother*) i podaje piłeczkę do osoby siedzącej obok, która wymyśla na poczekaniu: *child* itd. W ten sposób przypomina się leksykę związaną ze słowem kluczowym.

Kolejna runda, również z piłeczką, to „łańcuch skojarzeń”. Nauczyciel podaje pierwsze słowo: rodzina (*family*), a kolejna osoba mówi np. dom (*home*). Następna ma wymienić skojarzenie do ostatniego słowa, tutaj: *home*, np. praca domowa (*homework*). Jeśli kolejne słowa to np.: *school, teacher, test, boring, waiting* itd, to osiągnęliśmy cel. Uczniowie zaczęli tworzyć mimowolnie odległe skojarzenia, z czego tylko część nawiązuje do słowa kluczowego.

Finalna część ćwiczenia to „grono skojarzeń”. Nauczyciel zapisuje słowo klucz na tablicy lub dużej kartce ułożonej w poziomie. Każdy z uczniów podchodzi i tworzy rozgałęzienia od tego hasła, z czego powstaje mapa pojęć (*mind map*). Wywoływanie bliskich i odległych skojarzeń jest bardzo przydatne na lekcji, ponieważ pozwala na twórczą pracę z językiem i samodzielne eksploracje, a to ma walor motywujący.

### Ćwiczenie 4. Piramida skojarzeń

Od poziomu A2

Technika opracowana przez pedagoga twórczości, Janusza Kujawskiego, ma duży potencjał, który można wykorzystać na lekcjach języka i nie tylko.

Najczęściej służy do zbierania skojarzeń przed pisaniem lub tworzeniem projektu. Proponuję stworzenie minigrup lub par, które będą tworzyć własne piramidy, a następnie porównanie skojarzeń i wyściowych pomysłów na forum klasy.

Uczniowie rysują szablon na kartce (A4 lub większej): cegiełki lub kreski, na których znajdują się słowa (patrz Rys. 1.). W podstawie piramidy układają osiem cegiełek, na każdym kolejnym piętrze o jedną mniej (ułożone według schematu poniżej), aż do jednej cegiełki na szczycie, która nie oznacza jednak konkretnego celu do osiągnięcia. Nie ma tu słowa klucza, tylko każda grupka wymyśla dwa skojarzenia z tematem (np. wycieczka szkolna – *school trip*). Znajdą się one na dwóch skrajnych polach u podstawy piramidy. Następnie grupa dopisuje wyrazy (lub wyrażenia), które są skojarzeniem dwóch sąsiadujących słów na dole piramidy (dowolna kolejność). Członkowie grupy negocjują między sobą, które słowo jest ich zdaniem najtrafniejsze czy najciekawsze.

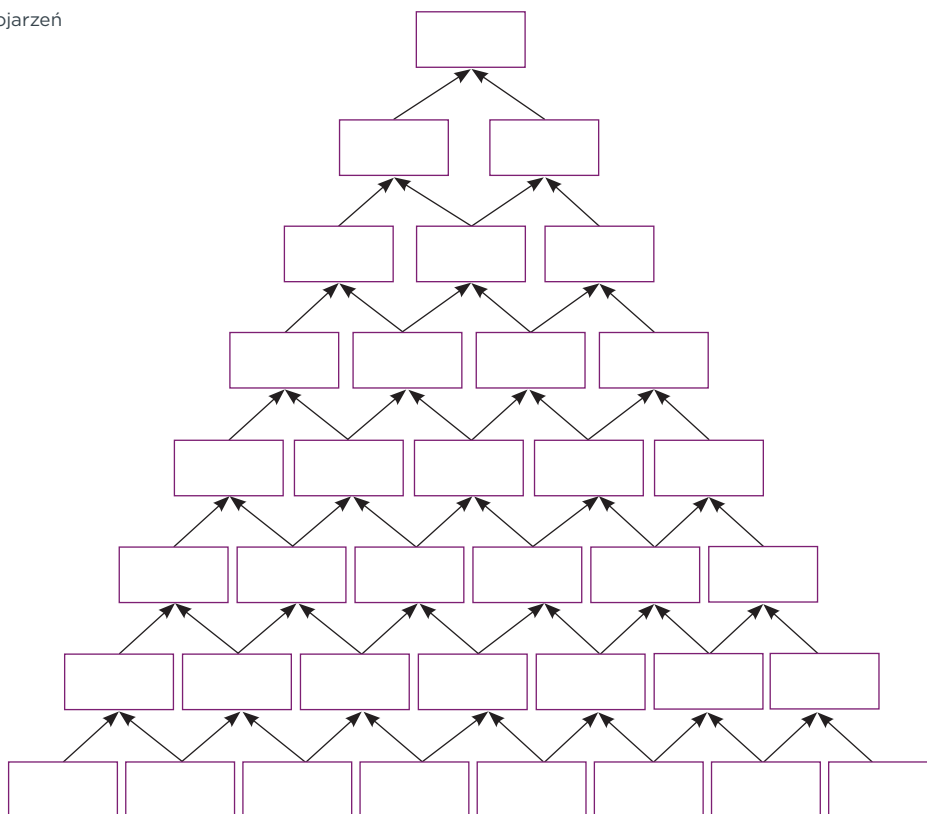
Gdy wypełnione są pola na pierwszym piętrze, uczniowie idą po kolei w górę – dopisują to, co wynika z połączenia dwóch słów u podstawy każdej z cegiełek. Istotne w tym zadaniu są pewne reguły: nie powtarzać wcześniej użytych słów; odbiegać od pierwszych skojarzeń i szukać oryginalnych, również odległych; unikać fiksacji (czyli np. jeżeli wszystko krąży wokół imprezowania, lepiej zacząć nową piramidę). Po zakończeniu tego etapu grupy prezentują swoje prace. Cel jest taki, aby odnaleźć inspiracje w całej piramidzie, nie tylko w tym, co znajdzie się na szczycie. Kontynuacją tego ćwiczenia może być wspólne napisanie opowiadania, wymyślenie atrakcji na zieloną szkołę, zebranie pomysłów na dzień kulturowy itp.

### Ćwiczenie 5. Trigramy (na podstawie Testu Odległych Skojarzeń)

Od poziomu B1-B2

Test Odległych Skojarzeń (RAT – Remote Associates Test) został zaprojektowany w latach 60. w USA przez Marthę Mednick, natomiast zaadaptowania go do warunków polskich doczekał się dopiero w 2016 r. Test składa się z 17 triad słów, do których należy odnaleźć wspólne, odległe skojarzenia. Narzędzie to charakteryzuje się dobrą rzetelnością i umiarkowaną trudnością w stosowaniu. Wyzwała w testowanych kreatywność i otwartość na idee i wartości. Jest przydatne w nauczaniu języków obcych, ponieważ

RYS. 1. Piramida skojarzeń



pokazuje wieloznaczność i różne zastosowania słów. Przykłady do użycia podczas zajęć języka angielskiego można zaczerpnąć ze strony Remote Associates Test ([www.remote-associates-test.com](http://www.remote-associates-test.com)), z kolei nauczyciele języka polskiego mogą skorzystać z podanych poniżej przykładów zaczerpniętych z cytowanego artykułu. Ćwiczenie to przynosi największe korzyści, jeżeli jest powtarzane na różnych lekcjach. Na początku nauczyciel robi prezentację przed całą klasą. Podaje kolejno trzy słowa, np. *cottage/swiss/cake* i prosi uczniów o zaproponowanie jednego hasła, które w trafny sposób się z tymi trzema wiąże. W tym przypadku jest to: *cheese*. Na innych lekcjach uczniowie podzieleni na dwa zespoły przygotowują własne trigramy korzystając z własnej wiedzy i słowników. Mogą opierać się na zwykłych i oczywistych skojarzeniach lub na związkach frazeologicznych (*collocations*). Podanie kryteriów Jonha Locke'a jest bardzo pomocne. Jest to zadanie czasochłonne, ale procentuje. Uczniowie zapisują trigramy na osobnych kartkach (ewentualnie na slajdach w prezentacji PPT). Po wykonaniu tego zadania (np. 10 trigramów od każdego zespołu) nauczyciel sprawdza, czy

nie ma błędów lub czy oba zespoły nie mają podobnych trigramów. Wyniki powinny być na podobnym poziomie zaawansowania i to weryfikuje nauczyciel, który monitoruje pracę obu zespołów, lecz nie przekazuje między nimi żadnych informacji. Następnie losowo wybrana grupa jako pierwsza czyta swój trigram drugiemu zespołowi. Za każde odgadnięte skojarzenie przyznaje się punkt. Jeżeli padnie inna odpowiedź, nauczyciel staje się arbitrem, który pomaga grupie przedstawić jej uzasadnienie. Za nową, lecz poprawną odpowiedź również przypada punkt. Przykłady trigramów w języku polskim:

1. brew, broń, architektura (łuk);
2. drzwi, rycerz, spodnie (zamek);
3. owoc, kolor, wybuch (granat);
4. kapusta, ciemność, szef (głowa);
5. włosy, korzeń, łąza (cebula);
6. dama, kredyt, menu (karta);
7. drzewo, król, ząb (korona);
8. sygnał, pokój, stop (znak);
9. życie, telefon, odcinek (linia);
10. telefon, spiżarnia, jądro (komórka).

## Ćwiczenie 6. Koło analogii

Od poziomu B1–B2

Analogie to pochodne skojarzeń, na których opiera się twórcze myślenie. Mają strukturę: A jest jak B, bo... Dobra analogia jest trafna i nośna, tzn. wywołuje reakcję: „No tak, oczywiście!”; jest też często zabawna. Dobrym przykładem jest cytat z filmu *Forrest Gump*: „Moja mama mówiła, że życie jest jak pudełko czekoladek, nigdy nie wiesz, co się trafi”. (*My momma always said: Life was like a box of chocolates. You never know what you're gonna get*). Ćwiczenie to może być znakomitym wstępem lub podsumowaniem lekcji. Trenuje kreatywność i daje dużo satysfakcji. Nauczyciel zapisuje na środku tablicy hasło, np. życie jest jak... (*life is like...*) i wokół sześć dowolnych słów (mogą to być rzeczowniki wylosowane z książki). Uczniowie w grupkach wymyślają trafne i dowcipne analogie zbudowane na skojarzeniu głównego hasła z pozostałymi słowami. Następnie wspólnie czytają odpowiedzi.

## Ćwiczenie 7. Bricolage

Od poziomu B1–B2

Nauczyciel wybiera kilka (do dziesięciu) wyrazów, które chce utrwalić z klasą. Uczniowie pracują w parach; nie znają celu ćwiczenia. Najpierw mają za zadanie wypisać te wyrazy w dowolnych miejscach na czystej kartce A4. Gdy już to zrobią, dowiadują się, że na kartce ma powstać opowiadanie (można zaproponować ogólny temat), a zapisane słowa mają być logicznie i stylistycznie wplecione w opowiadanie. Dla ułatwienia mogą zmieniać formy tych słów, dopisywać przedrostki i przyrostki. Na napisanie opowiadania wyznacza się określony czas i pod koniec opowiadania są czytane na forum. Można też zamienić opowiadanie w dramę z narratorem. Taka lekcja z pewnością zachowa się w pamięci uczniów.

## Ćwiczenie 8. Opowiadanie z wtrąceniami

Od poziomu B2–C1

Czerpanie z treningu twórczości na lekcjach języka obcego wiąże się przede wszystkim z wyzwaniem skojarzeń przez bodźce. Może to być zasugerowane słowo, melodia, obrazek, fragment zdjęcia. Technikę taką nazywa się „przypadkowym słowem/obrazem” (*random word/picture*). Regularnie stosując tę technikę, stymulujemy aktywność ucznia i wyzwalamy

w nim poczucie kompetencji językowej. Zaproponowane tu ćwiczenie można rozwinąć w dowolnym kierunku, który zależy od zasobów grupy i inwencji nauczyciela.

**Wersja 1.** Uczniowie siedzą w kręgu. Jedna osoba wymyśla początek opowiadania na podstawie wylosowanego obrazka (można skorzystać z kart Dixit lub samemu przygotować rozmaite zdjęcia z gazet/z internetu). Wystarczy 1–2 zdania i pałeczka przechodzi do rąk osoby siedzącej obok. Ta losuje inny obrazek i dopowiada swoją część do rozpoczętego opowiadania. Opowiadanie kończy się wraz z ostatnim uczniem, w pierwszej lub kolejnej rundzie.

**Wersja 2.** Podobnie jak w wersji pierwszej, uczestnicy jeden po drugim tworzą opowiadanie. Tutaj jednak bodźcem wyzwalamy się wylosowane słowa (rzeczowniki, przymiotniki, czasowniki), związki frazeologiczne, idiomy; to, co jest warte utrwalenia na lekcji.

**Wersja 3.** Uczniowie pracują w grupkach. W każdej losują i rzucają jedną z kości opowieści (Story Cubes). Podobne kostki można stworzyć wspólnie z uczniami. Ideą jest to, aby na kilku kostkach na każdej ze stron były przedstawione rysunki rzeczy i zjawisk (w oryginalnej grze jest dziewięć kości, ale tu losuje się jedną lub dwie w każdej rundzie). Można też stworzyć kilka kostek z rysunkami przedstawiającymi czynności (Story Cubes Activities).

## Ćwiczenie 9. Nagłówki

Od poziomu B2–C1

Uczucie „pustki w głowie” podczas tworzenia tekstu zdarza się każdemu, również osobom z dużą wiedzą i zaawansowaną znajomością języka. Mimo to pisanie na lekcji jest wartościowe, a pustkę można dość szybko wypełnić mnóstwem przydatnych skojarzeń. Temu służy poniższe ćwiczenie.

Nauczyciel wycina z gazet lub przygotowuje z internetu wieloznaczne tytuły artykułów (tyle, ile par w grupie). Przykleja je na dużych kartkach, a kartki wieszają na ścianie. Uczniowie dopisują na każdej kartce swoje luźne skojarzenia (słowa, zdania, pytania). Następnie zapisane kartki z nagłówkami są losowane przez pary uczniów. Każda para stworzy inny artykuł (np. o długości 250 słów), inspirując się



tym, co wypisali koledzy pod tytułami. Pisanie artykułów można trenować, opierając się na warsztacie dziennikarskim z różnego rodzaju gazet i czasopism. W ten sposób ćwiczy się styl, żargon dziennikarski i zabiegi retoryczne. Przykład zabawnego i wieloznacznego nagłówka pochodzącego z „Daily Mail”: *I'll have what he's having. World's happiest dog leaps for joy while out for a stroll with owner.*

## Ćwiczenie 10. Improwizacje grupowe

Od poziomu B2–C1

Nie tylko pisanie sprawia trudności. Mówienie długo na zadany temat jest proste tylko dla nielicznych ekstrawertyków. Introvertyk z dużą wiedzą nie jest przyzwyczajony do mówienia bez wcześniejszego przygotowania wypowiedzi. Gry improwizowane mogą sprawiać wrażenie niezbyt mądrych, ale mają olbrzymi walor psychologiczny. Ośmielają, budują pewność siebie, poczucie bezpieczeństwa w grupie, płynność mówienia bez autocenzury. Wymagają jednak regularnego treningu, aby dać czas najbardziej nieśmiałym na otwarcie się.

### Wersja 1. Kanały telewizyjne

Nauczyciel występuje w roli znudzonego telewizza. Ma w dłoni pilot do telewizora, a każdy z uczniów siedzących w półkolu będzie innym kanałem telewizyjnym. Typy kanałów są losowane albo wybierane według preferencji. Uczniowie mogą dostać kilka minut na przemyślenie, co będzie się działo na ich kanale. Kiedy są już gotowi, nauczyciel naciska pilot celując na jedną z osób i „uruchamia” jej program telewizyjny. Jeśli są to wiadomości, uczeń jest spike-rem lub redaktorem, jeśli serial – osoba improwizuje scenkę z rolami, jeśli sport – mówi komentator, jeśli kanał muzyczny – uczeń śpiewa piosenkę w języku docelowym itp. Jest to ćwiczenie wymagające spontaniczności i kreatywności, więc widz zmienia kanały w sposób nieplanowany i nieprzewidywany.

### Wersja 2. Narracyjny tłum

Uczniowie stoją w kręgu lub w tłumie plecami do siebie (tak, żeby nie patrzyli bezpośrednio na twarze innych). Wspólnie opowiadają historię o czymś

banalnym, np. odpowiadają na pytanie inspektora policji: co robiłeś wczoraj wieczorem? Zaczyna nauczyciel, a pałeczkę przejmują po kolei uczniowie (mówi się tylko pojedynczo). Nie ma konkretnego momentu, w którym należy przerwać przedmowę. Wchodzi się w opowieść w sposób bardzo spontaniczny. Każdy ma prawo przerwać w dowolnym momencie, ale nie może wchodzić innym w słowo. Nauczyciel nie ingeruje w żaden sposób w to, jak zadanie się toczy (jeśli przewidujemy jakieś kłopoty, to warto omówić wcześniej zasady gry, w ostateczności zaproponować rozpoczęcie od nowa). Opowieść w pewnym momencie sama się wyczerpie i skończy. Grupie należą się gromkie brawa za to zadanie.

### BIBLIOGRAFIA:

- Dźwierzynska, E. (2016), *Psychologiczne czynniki warunkujące możliwość intensyfikacji przyswajania obcojęzycznej leksyki w procesie kształtowania kompetencji komunikacyjnej*, „Linguodidactica” t. XX, s. 51–61.
- Komorowska, H. (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Marton, W. (1978), *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej. Podejście kognitywne*, Warszawa: PWN.
- Sobków, A., Połec, A., Nosal, Cz. (2017), RAT-PL – konstrukcja i walidacja polskiej wersji testu odległych skojarzeń, „Studia Psychologiczne” nr 55(2), s. 1–13, [www.studiapsychologiczne.pl/RAT-PL-construction-and-validation-of-polish-version-of-remote-associates-test,68827,0,1.html](http://www.studiapsychologiczne.pl/RAT-PL-construction-and-validation-of-polish-version-of-remote-associates-test,68827,0,1.html) [dostęp: 18.02.2020].
- Wikipedia, termin „chmura znaczników”, [pl.wikipedia.org/wiki/Chmura\\_znacznik%C3%B3w](https://pl.wikipedia.org/wiki/Chmura_znacznik%C3%B3w), [dostęp: 18.02.2020].
- Zajac, A. (2011a), *Trzy kultury uczenia się – linearna, wizualna i przez zapping*, „Kwartalnik Edukacyjny”, nr 3, s. 18–33.
- Zajac, A. (2011b), *Uczenie się w sieci przez zapping*, „Neodidagmata” nr 31/32, s. 109–126.

**DOROTA KONDRAT** Psycholożka i anglistka, prowadzi szkolenia w oświacie. Przez 20 lat uczyła angielskiego, 3 lata pracowała jako metodyk nauczania w szkole językowej. Autorka książek „Angielski #GRAMatyka” i „Angielski MOVE śmiało. Konwersacje dla młodzieży”, licznych gier edukacyjnych i scenariuszy lekcji. Tworzyła scenariusze twórczej edukacji dzieci i młodzieży w Polskim Stowarzyszeniu Kreatywności oraz w Fundacji INEK.

# Kreatywne nauczanie gramatyki według metody indukcyjnej

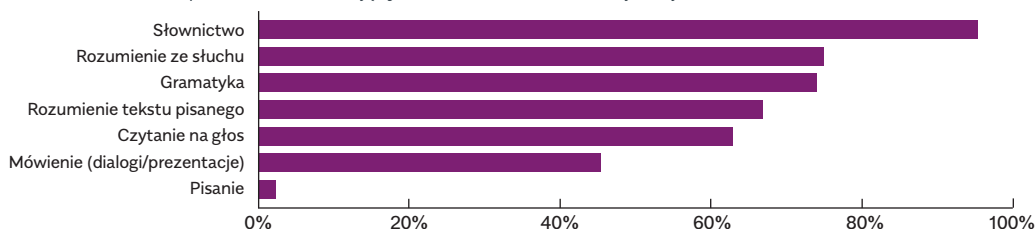
DOROTA PADZIK

W jaki sposób połączyć na lekcji produkcję ustną, tak ważną w nauce języków obcych, oraz pracę nad zagadnieniami gramatycznymi, bez których trudno mówić o skutecznej komunikacji? W poniższym artykule przedstawiono metodę indukcyjną, dzięki której uczniowie mogą zyskać więcej okazji do wypowiedzi, stać się bardziej aktywni na lekcji oraz bardziej świadomi nauczanych treści.

Znajomość gramatyki często jest uznawana przez nauczycieli za absolutną podstawę, bez której uczniowie nie są w stanie budować poprawnych zdań<sup>1</sup>. Z pewnością jednak ta umiejętność nie jest celem samym w sobie, ale narzędziem, które pomaga w komunikacji. Użytkownicy języka właściwie są w stanie porozumieć się bez znajomości zasad gramatyki. W określonych okolicznościach użycie zwrotu „chcieć pić” zapewne spełni swoją rolę i dostaniemy jakiś napój. Gramatyka pozwala jednak precyzować wypowiedzi ustne i pisemne. Zdanie zawierające ten zwrot z czasownikiem odmienionym w czasie przeszłym, teraźniejszym bądź przyszłym nabierze odmiennego sensu, a gdy użyjemy formy trybu przypuszczającego – zyska charakter prośby. Dzięki zasadom gramatyki i znajomości funkcji poszczególnych struktur uczeń jest bardziej skuteczny w procesie komunikacji. Z kolei ich nieznanie może stanowić pewną barierę komunikacyjną. Nie należy jednak zapominać, że zasady gramatyczne są jednym z wielu elementów warunkujących skuteczne porozumiewanie się. Jest on ważny, ale nie jedyny. Użytkownik języka potrzebuje także słownictwa, znajomości zasad wymowy, kodu kulturowego oraz musi być w stanie zrozumieć informację, którą chce mu przekazać rozmówca, aby móc poprawnie na nią zareagować. Dlatego właśnie skoncentrowanie się jedynie na poprawności gramatycznej – a tak niestety często dzieje się w szkołach, gdy celem jest na przykład przygotowanie uczniów do egzaminu – nie jest w stanie zagwarantować uczniom sukcesu komunikacyjnego.

Muszyński, Campfield i Szpotowicz (2015), badając proces i efekty nauczania języka angielskiego w szkole podstawowej, przeanalizowali sprawności i środki językowe ćwiczone na każdej lekcji.

RYSUNEK 1. Sprawności i środki językowe ćwiczone na każdej lekcji w klasach IV-VI



Wykres opracowany na podstawie wyników badania opublikowanego w: M. Muszyński i in. 2015, s. 29.

1 Odpowiedź uczestników warsztatów „Kalejdoskop metodyczny”, które odbyły się w październiku 2019 r., na pytanie „Dlaczego uczymy gramatyki?”.

Z powyższego wykresu wynika, że na każdej lekcji języka obcego ćwiczy się przede wszystkim słownictwo. Gramatyka znajduje się na trzeciej pozycji, natomiast produkcja ustna i pisemna to sprawności, na które kładzie się najmniejszy nacisk w czasie zajęć (kompetencje fonetyczne nie znalazły się w tym zestawieniu). Wprawdzie ćwiczenie produkcji ustnej, według tego badania, nie jest elementem marginalnym lekcji, to jest ona jednak doskonała zdecydowanie rzadziej niż pozostałe sprawności. Skupienie się głównie na słownictwie i gramatyce, bez ćwiczenia ich w wypowiedziach ustnych i pisemnych, jest istotną stratą dla ogólnych umiejętności komunikacyjnych uczniów.

Jednym ze sposobów na uniknięcie takiej straty może być nauczanie gramatyki metodą indukcyjną, która daje uczniom możliwość znacznie częstszej produkcji ustnej przy jednoczesnym wprowadzaniu i ćwiczeniu struktur gramatycznych. Przyjrzyjmy się zatem tej metodzie w zestawieniu z metodą dedukcyjną.

RYSUNEK 1. Struktura metody indukcyjnej i dedukcyjnej.

**METODA INDUKCYJNA:**



**METODA DEDUKCYJNA:**



Opracowanie własne na podstawie: Comment mettre en place une pratique inductive de la grammaire? Espace Formations FLE: [espaceformationsfle.com/grammaire-inductive-fle](http://espaceformationsfle.com/grammaire-inductive-fle)

Metoda dedukcyjna polega na wyłożeniu przez nauczyciela reguł gramatycznych, a następnie przedstawieniu ich uczniom na konkretnych przykładach. W kolejnej fazie uczniowie wykonują różnego typu ćwiczenia systematyzujące wiedzę, aby na koniec przejść do etapu produkcji. Jak widać, w czasie dwóch pierwszych etapów rola ucznia sprowadza się jedynie do obserwowania treści przedstawionych przez nauczyciela i pasywnej recepcji języka. Na etapie ćwiczeń uczeń nadal pozostaje komunikacyjnie bierny i dopiero w ostatniej fazie (na którą często zostaje najmniej czasu na lekcji) zyskuje sposobność zastosowania przekazanej mu teorii w praktyce.

Metoda indukcyjna zakłada natomiast aktywizację ucznia już na pierwszym etapie pracy. To uczeń analizuje korpus lub od razu używa nauczanej struktury. Następnie

w parach lub w grupach uczniowie odkrywają zasady zaobserwowane w korpusie. Na forum cała grupa dokonuje weryfikacji hipotez i przechodzi do etapu produkcji. Uczeń nie jest zatem jedynie odbiorcą informacji przekazywanej przez nauczyciela, ale aktywnie uczestniczy w tworzeniu swojej wiedzy, co pozwala mu również pracować nad technikami i strategiami uczenia się. Ułatwi mu to w przyszłości samodzielnie dostrzegać zależności gramatyczne oraz wyciągać odpowiednie wnioski, dzięki którym szybciej przyjdzie mu rozumieć poszczególne zagadnienia.

Przejdźmy do zaprezentowania poszczególnych etapów metody indukcyjnej.

**Etap 1: Analiza korpusu w kontekście lub produkcja**

W przypadku korpusu bardzo ważny jest kontekst osadzenia zdań. Musi być on jak najbardziej naturalny dla użycia danej struktury oraz powinien być interesujący, a co za tym idzie, motywujący dla ucznia. To właśnie na tym etapie nauczyciel może wykorzystać niecodzienne formy prezentacji korpusu oraz oryginalny kontekst. Oto kilka przykładów ćwiczeń, które mogą posłużyć jako korpus. Część z nich została zastosowana w materiałach dydaktycznych do nauki języka francuskiego stworzonych przez Les Zexperts FLE, a część została zaproponowana przez nauczycieli uczestniczących w warsztatach na temat gramatyki indukcyjnej w czasie „Kalejdoskopu metodycznego” w październiku 2019 roku.

- A. Przy wprowadzaniu czasu przeszłego (*passé composé*) nasz korpus może się odnosić do wspomnień oraz doświadczeń. Nauczyciel rozdaje uczniom kilka zdjęć przedstawiających różne osoby oraz karty zawierające zdania w czasie przeszłym, np. *J'ai étudié la médecine. / Je suis monté(e) au sommet de l'Himalaya. / Je ne suis jamais allé(e) dans un zoo.* Zadaniem uczniów jest dopasowanie kart ze zdaniami do zdjęć. Uczniowie oczywiście mają dużą dowolność w swoich wyborach, ponieważ nie ma w takim ćwiczeniu dobrej lub złej odpowiedzi. Opierają się oni na swoich osobistych wyobrażeniach dotyczących osób ze zdjęć. Następnie, na etapie prezentacji efektów pracy uczniów, nauczyciel może poprosić o uzasadnienie wyboru, co da uczniom dodatkową możliwość wypowiedzi ustnej. (*Grammaludique: le passé composé, Les Zexperts FLE*).
- B. Wprowadzając stronę bierną, możemy zaproponować uczniom ćwiczenie rozumienia ze słuchu. Oglądając reportaż na temat instalacji olimpijskich w Paryżu, uczniowie odpowiadają na pytania wielokrotnego wyboru, mające na celu pomoc w rozumieniu tego przekazu. Odpowiedzi, z których uczeń ma

za zadanie wybrać tę poprawną, są skonstruowane w stronie biernej (*Grammafiche A2: la voix passive, Les Zexperts FLE*): *Qu'est-ce qui s'est passé avec les maisons du village olympique?*

- a. *Elles ont été conservées.*
- b. *Elles ont été vendues.*
- c. *Elles ont été transformées en musée.*

- C. Poznając tryb rozkazujący, uczniowie otrzymują zdania stanowiące etapy przygotowania potrawy. Każde zdanie zawiera czasownik w tym trybie. Zadaniem uczniów jest ułożenie zdań w kolejności odzwierciedlającej rzeczywisty proces przygotowania danej potrawy.
- D. Analizując stopień najwyższy przymiotników lub przysłówków, uczniowie w parach rozwiązują quiz wiedzy o świecie. Pytania dotyczą najwyższych budynków, najdłuższych rzek, obiektów architektonicznych, zjawisk geograficznych, znanych osób, które wedle pewnych kryteriów są „naj”. Przy każdym pytaniu znajdują się trzy odpowiedzi, z których tylko jedna jest prawidłowa. Następnie uczniowie porównują swoje odpowiedzi i podliczają punkty zdobyte za każdą prawidłową odpowiedź.

W czasie wykonywania tych ćwiczeń uczniowie nie analizują jeszcze użytych w nich konstrukcji gramatycznych, ale używają ich intuicyjnie, a uwaga uczniów skierowana jest na poprawne wykonanie zadania. Ważne jest, aby proponowane zdania nie zawierały słownictwa, które mogłoby stanowić dla uczniów trudność językową. Kontekst i słownictwo muszą być zatem na tyle jasne, aby uczniowie nie mieli problemu z ich rozpoznaniem i zrozumieniem.

### **Etap 2: Odkrywanie reguł**

Po pracy z korpusem, w czasie której uczniowie nie skupiają się jeszcze na aspekcie gramatycznym, w parach lub małych grupach uczniowie wspólnie starają się odkryć i zrozumieć reguły gramatyczne w nim zawarte. Ważne jest, aby nauczyciel odpowiednio pokierował uczniami – powinien przygotować materiały, np. w formie schematu do uzupełnienia, zdań typu prawda/fałsz lub zdań do uzupełnienia, mające na celu pomóc uczniom w procesie samodzielnego odkrywania reguł. Ważne, aby wszystkie odpowiedzi, których oczekujemy od uczniów, znajdowały się w korpusie.

### **Etap 3: Weryfikacja hipotez**

Jest to etap kluczowy dla zrozumienia przez uczniów zagadnienia, które wprowadzamy. Na forum grupy uczniowie porównują swoje hipotezy dotyczące reguł

(sprawdzamy, czy schemat został poprawnie uzupełniony lub czy wszyscy uczniowie poprawnie odpowiedzieli na pytania dotyczące reguł). Jest to etap, w czasie którego nauczyciel dostarcza uczniom informacji zwrotnej dotyczącej ich hipotez oraz tłumaczy to, co ewentualnie nie wynika jasno z analizowanego korpusu lub zostało błędnie zinterpretowane przez uczniów. Poprawne zrozumienie reguł gramatycznych warunkuje poprawność ich późniejszych wypowiedzi.

### **Etap 4: Produkcja**

Po upewnieniu się, że uczniowie zrozumieli zasady gramatyczne, możemy przejść do etapu produkcji, w czasie którego już świadomie używają oni danej struktury, a nauczyciel kontroluje jej poprawność i w razie potrzeby interweniuje i doprecyzowuje niuanse gramatyczne. Na tym etapie możemy proponować bardzo zróżnicowane ćwiczenia. Według typologii Cuq̄a (2003), mogą one mieć charakter:

- systematyzujący wiedzę (*les activités de systématisation*), np. przeformułowywanie zdań, zdania z luką itp.
- aktywizujący (*les activités d'utilisation*), np. wspólne podejmowanie decyzji, gry, rozwiązywanie problemu, symulacje itp.

Obserwacja przedstawionych powyżej etapów pokazuje, że uczeń w czasie trwania całego procesu jest aktywny, zarówno na poziomie kompetencji komunikacyjnej i językowej, jak i na poziomie tworzenia wiedzy deklaratywnej.

### **Mocne i słabe strony metody indukcyjnej**

Gdybyśmy mieli zdecydować, która z tych dwóch metod jest lepsza: indukcyjna czy dedukcyjna, trudno byłoby to jednoznacznie stwierdzić. Oprócz ich specyfiki, musimy bowiem wziąć także pod uwagę kontekst, w jakim pracujemy, między innymi liczebność grup, cel zajęć, potrzeby uczniów, czas trwania lekcji, wiek uczniów, typ szkoły itp.

Niekwestionowanym atutem metody indukcyjnej jest przede wszystkim ciągła aktywizacja uczniów. Co więcej, dzięki zastosowaniu tej metody, uczniowie od razu używają danej struktury w sytuacji, w której rodzimy użytkownik języka również wybrałby właśnie tę strukturę. Daje nam to możliwość wykorzystania materiałów autentycznych, które, o ile są dobrze dobrane do poziomu językowego uczniów i celu dydaktycznego lekcji, zwiększają ich motywację do pracy. Materiały te często są bardziej interesujące, ponieważ ich tematyka związana jest ze współczesną kulturą, z otaczającym nas światem, a więc z tym, co jest bliskie uczniom. Metoda indukcyjna pozwala ponadto

uczącym się używać własnych słów i skojarzeń do opisywania reguł, co pomaga im je lepiej zrozumieć oraz rozwinąć kompetencje strategiczne (*savoir-apprendre*).

Słabą stroną metody indukcyjnej jest natomiast czasochłonność przygotowywania lekcji. Nauczyciel musi starannie dobrać korpus, aby był dla uczniów motywujący i jasny oraz aby zawierał słownictwo niestawiające bariery. Dodatkowo, należy tak przygotować materiał pomocny w odkrywaniu reguły, aby uczniowie na jego podstawie mogli bez problemu zrozumieć omawiane zagadnienie. Metoda ta może być również dużym wyzwaniem dla uczniów odczuwających silny lęk komunikacyjny, będący elementem składowym lęku językowego. Do jego negatywnych konsekwencji należą m.in.: spowolnione procesy poznawcze, trudności w podejmowaniu decyzji, unikanie wypowiedzi ustnych oraz unikanie interakcji w czasie zajęć (Smuk 2016). Czynniki te z pewnością wpływają nie tylko na jakość pracy metodą indukcyjną, ale nawet na możliwość (lub brak) zastosowania tej metody. Innym aspektem, który może okazać się problematyczny, jest stosunkowo długa faza obserwacji. Niestety, nie zawsze mamy warunki, by poświęcić tak wiele czasu etapowi obserwacji i wprowadzania nowych reguł.

### Podsumowanie

Podsumowując istotę tej metody, chciałabym podkreślić kilka jej kluczowych aspektów. Po pierwsze, przy jej użyciu skupiamy się na konkretnym celu komunikacyjnym, a nie gramatycznym: „Potrafię mówić o swoich doświadczeniach”, a nie „Potrafię użyć czasu przeszłego”. Po drugie, najważniejsza jest aktywizacja ucznia i produkcja ustna (nauczyciel pełni rolę aktywnie towarzyszącą, a nie dominującą). Po trzecie, uczeń staje się podmiotem, który rozwija wszystkie kompetencje ogólne, sklasyfikowane przez ESOKJ: wiedzę deklaratywną (*savoir*), wiedzę proceduralną (*savoir-faire*), uwarunkowania osobowościowe (*savoir-être*) oraz umiejętności uczenia się (*savoir-apprendre*).

### BIBLIOGRAFIA:

- Cuq, J.P. (2003), *Dictionnaire de didactique du français. Langue étrangère et seconde*. Paris: CLE International.
- Espace Formations FLE (2018), *Comment mettre en place une pratique inductive de la grammaire?*, [espaceformationsfle.com/grammaire-inductive-fle](http://espaceformationsfle.com/grammaire-inductive-fle), [dostęp: 10.11.2019].
- Knyś, M. (2017), *O zaletach, trudnościach i potrzebie indukcyjnego nauczania gramatyki języka polskiego jako obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 35–43.
- Komorowska, H. (2009), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Les Zexperts FLE (2018), *Comment pratiquer la grammaire de manière inductive?*, [leszexpertsfle.com/ressources-fle/comment-pratiquer-la-grammaire-de-maniere-inductive](http://leszexpertsfle.com/ressources-fle/comment-pratiquer-la-grammaire-de-maniere-inductive), [dostęp: 10.11.2019].
- Muszyński, M., Campfield, D., Szpotowicz, M. (2015), *Język angielski w szkole podstawowej – proces i efekty nauczania. Wyniki podłużnego badania efektywności nauczania języka angielskiego (2011–2014)*, Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Pawlak, M. (2017), *Rola strategii uczenia się w nauce gramatyki języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, 4–12.
- Rada Europy (2003), *Europejski system opisu kształcenia językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*, Warszawa: CODN.
- Smuk, M. (2016), *Od cech osobowościowych do kompetencji savoir-être*, Lublin-Warszawa: Wydawnictwo Werset.
- Vigner, G. (2004), *La grammaire en FLE*, Paris: Hachette.
- Vincent, F. Dezutter, O., Lefrançois, P. (2013), *Enseigner la grammaire selon une approche inductive ou déductive?*, „Québec français”, (170), s. 93–94.

**DOROTA PADZIK** Absolwentka Instytutu Romanistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Swoją nauczycielską warsztat doskonaliła na Uniwersytetach w Besançon i Louvain-la-Neuve. Uczestniczy w licznych szkoleniach i warsztatach, m.in. na temat metody werbo-tonalnej i neurolingwistyki. Pracuje jako nauczyciel języka francuskiego w szkole L'atelier de français w Warszawie, w której pełni również funkcję metodyka. Pracuje z młodzieżą licealną i uczniami dorosłymi. Jest też członkiem zespołu Les Zexperts FLE, z którym opracowuje materiały dydaktyczne do nauki języka francuskiego oraz przygotowuje szkolenia dla nauczycieli.



# Tekst, muzyka, kultura

## Piosenki na lekcjach języka obcego

JUSTYNA DECZEWSKA

Piosenki to materiał chętnie wykorzystywany przez nauczycieli języków obcych, ponieważ uatrakcyjniają zajęcia, a także podnoszą motywację i gotowość do nauki. Odpowiednio dobrane utwory, zawierające określoną leksykę lub konstrukcje gramatyczne, mogą też służyć doskonaleniu poprawności i rozwojowi sprawności językowych. Warto jednak spojrzeć na piosenki również pod innym kątem – jak na materiał o ogromnym potencjale kulturoznawczym i realizacyjnym.

**D**laczego właśnie ten aspekt piosenek zasługuje na szczególną uwagę? O czym warto pamiętać, dobierając repertuar i tworząc na jego podstawie ćwiczenia? W niniejszym artykule zaproponowano kilka odpowiedzi na te pytania.

### Piosenka jako tekst kultury

Badacze określają tekst kultury jako komunikat utrwalony w przestrzeni (wizualnie, akustycznie czy w inny sposób), którego utrwalenie nie jest zjawiskiem przypadkowym, lecz środkiem koniecznym do świadomego przekazania go przez autora lub inne osoby, oraz który nie wymaga rozszyfrowania (Piatigorski 1975: 115). Przyjmując powyższą definicję i pamiętając także, że „tekstem kultury mogą być wytwory materialne, zachowania, ale także sposoby organizacji przestrzeni, posługiwania się ciałem, uczenia się itd.” (Rygielska 2015: 31), możemy jednoznacznie stwierdzić, że piosenka jest tekstem kultury, a ponadto ma wielką wartość realio- i kulturoznawczą.

Prezentując piosenkę na zajęciach językowych, zapoznajemy uczniów z wytworem kultury reprezentowanym przez dany język, kształtujemy więc tym samym ich kompetencję interkulturową. Rozumiemy ją jako umiejętność nawiązywania i podtrzymywania kontaktu z przedstawicielami innych kultur oraz porozumiewania się w ich obrębie (Myczko 2005: 29). Można odnieść wrażenie, że kompetencja interkulturowa w ostatnich kilkunastu latach została przesunięta na drugi (jeżeli nie na trzeci) plan w nauczaniu języków. Postrzegając skuteczną komunikację w języku obcym jako cel nauczania, metodycy, autorzy podręczników, a wraz z nimi nauczyciele, skupili uwagę na efektywności przekazywania i odbioru informacji w języku obcym. Zapominano w ten sposób, że kompetencja interkulturowa (obok kompetencji językowej) jest niezbędną składową kompetencji komunikacyjnej i że warunkuje ona niezakłócony przebieg komunikacji, w tym również prawidłową interpretację odebranej informacji. Kształtowanie kompetencji interkulturowej wydaje się szczególnie ważne obecnie, kiedy obserwujemy dużą mobilność mieszkańców Europy i świata, a społeczeństwo polskie przestaje być homogeniczne, pojawia się w nim bowiem coraz więcej obcokrajowców, reprezentantów innych kultur, światopoglądów i religii. Zadaniem nauczycieli języków obcych w takiej sytuacji jest przygotowanie uczniów do funkcjonowania w zróżnicowanym społeczeństwie, do szacunku i rozumienia innych kultur oraz do jednoczesnego

rozumienia i dostrzegania wartości kultury własnej. Jest to możliwe między innymi dzięki kształtowaniu i rozwijaniu kompetencji interkulturowej.

Piosenki obcojęzyczne wydają się doskonałym materiałem do kształtowania tej kompetencji. Warto jednak pamiętać o odpowiednim doborze materiału i prezentować utwory traktujące o wydarzeniach, zjawiskach i pojęciach ważnych dla danej kultury, stanowiące ilustrację językowego obrazu świata społeczności posługującej się danym językiem oraz odzwierciedlenie jej mentalności.

Dobrą okazją do wykorzystania takich piosenek są lekcje krajoznawcze, których celem, oprócz doskonalenia językowego, jest zapoznanie uczniów z wybranymi aspektami kultury reprezentowanej przez dany język: z tradycjami, historią, geografiją kraju, z jego symbolami narodowymi, najważniejszymi zabytkami itd. Piosenki wykorzystywane podczas tego typu zajęć pomagają lepiej zilustrować omawiane zagadnienie, często są również tym elementem, który rodzimi użytkownicy języka nieodłącznie wiążą z danym zjawiskiem. Najlepszy przykład stanowią kołedy – utwory chętnie wykorzystywane przez nauczycieli języków obcych. Z jednej strony, urozmaicają one lekcje i wprowadzają w nastrój świąt Bożego Narodzenia, z drugiej zaś są ważnym elementem kultury dla użytkowników języka, często tym, bez którego trudno im sobie wyobrazić święta.

W niniejszym artykule przedstawiono wykorzystanie piosenek w celach kulturoznawczych przy realizacji tematyki „Miasto”. Jest to doskonała okazja do prezentacji stolicy (lub innego ważnego miasta) kraju nauczanego języka – jego symboli, historii, zabytków. Należy przy tym pamiętać, że samo miasto można także rozpatrywać jako tekst kultury. Zazwyczaj metropolie, zwłaszcza stolicy, to nie tylko centra polityczne i gospodarcze, ale także ważne ośrodki kulturalne i duchowe. Większość mieszkańców danego obszaru językowego ma do swojej stolicy stosunek emocjonalny, patrzy na nią pod kątem jej historii, skojarzeń funkcjonujących w danej społeczności językowej oraz przez pryzmat jej obrazów, przedstawionych w literaturze i publicystyce.

Miasto jest wdzięcznym i popularnym tematem utworów muzycznych. Świadczy o tym wielość piosenek, np. o Warszawie istnieje ponad sto utworów, o Moskwie – około dwustu. W tak rozległym repertuarze znajdują się piosenki patriotyczne, protest songi, przykłady folkloru miejskiego, utwory liryczne, piosenki tworzone przez wykonawców młodzieżowych – opowiadających o swoim mieście językiem potocznym, nieformalnym, oraz utwory na podstawie wierszy znanych i cenionych poetów. Piosenki te nie tylko opowiadają o miejscach i o dziejach miasta, ale często doskonale odzwierciedlają stosunek mieszkańców do swojej stolicy, jej zabytków i historii. Zapoznanie uczniów z takimi

utworami pozwoli, oprócz prezentacji materiału kulturowego i realizacyjnego, poczuć i zrozumieć atmosferę miasta oraz emocjonalnie zbliżyć się do jego mieszkańców.

### Piosenki o mieście jako podstawa ćwiczeń językowych

Jedną z najczęstszych form pracy z piosenką, z powodzeniem stosowaną przez wielu nauczycieli, jest uzupełnianie luk. Nauczyciel usuwa z tekstu wybrane słowa, a zadaniem uczniów jest ich dopisanie w trakcie słuchania utworu. W ten sposób ćwiczymy sprawność słuchania i umiejętność wychwytywania informacji szczegółowych. Dużą korzyść językową przynosi również odwrócenie kolejności wykonywania tego ćwiczenia, tzn. kiedy uczniowie próbują uzupełnić tekst piosenki przed jej wysłuchaniem.

**Zadanie: Przeczytaj tekst, uzupełnij brakujące słowa\*. Następnie posłuchaj piosenki i sprawdź, czy zadanie zostało wykonane poprawnie.**

#### Warszawo, piękna Warszawo

(słowa: A. Włast, muzyka: Z. Karasiński)

Są stolicy większe i bogatsze –  
 Ty jednak bliższa jesteś mi  
 Gdy Warszawo na ciebie 1) \_\_\_\_\_  
 Czuję cię w sercu i we 2) \_\_\_\_\_  
 Jesteśmy ze sobą razem  
 Ciągłe razem dzień i 3) \_\_\_\_\_  
 Zachwycony twoim 4) \_\_\_\_\_  
 Uśmiechów rzucam ci moc

Warszawo, piękna Warszawo  
 Ty jesteś miastem rodzinnym mym  
 Warszawo, moja Warszawo  
 Poprzez miejski bruk  
 Słyszę serca twego 5) \_\_\_\_\_  
 Warszawo, piękna Warszawo  
 Jestem przy Tobie nocą i 6) \_\_\_\_\_  
 Nie znajdę lepszej  
 Chociaż szukałbym nie wiem gdzie.  
 Ach, bo Warszawo, ja kocham 7) \_\_\_\_\_

\*Klucz: 1) patrzę; 2) krwi; 3) noc; 4) obrazem; 5) stuk; 6) dniem; 7) cie.

Ćwiczenie to pozwala kształcić umiejętność antycypacji, czyli przewidywania zdarzeń na podstawie własnych doświadczeń i odpowiedniej reakcji na te zdarzenia. W komunikacji językowej umiejętność taka odgrywa ważną rolę, ponieważ pozwala przewidywać, co może powiedzieć nasz rozmówca i przygotować odpowiednią reakcję.

Umiejętność antycypowania wykorzystujemy także, słuchając tekstu lub czytając go, kiedy przewidujemy, co za chwilę się w nim pojawi. Piosenki znakomicie nadają się do ćwiczenia tej umiejętności, ponieważ często zawierają utarte, standardowe zwroty i wyrażenia, a rytm i rym pomagają domyślić się, jakich słów brakuje. Jednak warunkiem powodzenia w wykonaniu tego ćwiczenia jest odpowiedni dobór luk. Należy usunąć słowa, które stanowią utarte wyrażenia, np. *dzień* i *noc*, *kocham cię* lub te, które stanowią część rymu, np. *razem – obrazem*, *bruk – stuk*. Ważnym elementem danego ćwiczenia jest moment samodzielnego sprawdzenia przez uczniów poprawności wykonania zadania (podczas odsłuchania piosenki). Pozwala to doskonalić

autokorektę, stanowiąc jednocześnie ćwiczenie w słuchaniu ze zrozumieniem.

### Piosenki o mieście w doskonaleniu sprawności językowych

Odpowiednio dobrane piosenki mogą być wykorzystywane do nauki czytania ze zrozumieniem. Mogą stanowić ciekawą odmianę w stosunku do podręcznikowych czytanek i pozwalają uczniom spojrzeć na piosenkę jak na utwór literacki. Warunkiem takiego użycia tekstów piosenek jest skonstruowanie ćwiczeń na rozumienie tekstu czytanego, np. odpowiedzi na pytania, zadań typu prawda/fałsz, dopasowywanie fragmentów.

**Zadanie: Wstaw w odpowiednie miejsca fragmenty tekstu znajdujące się z prawej strony\*.**

#### O Warszawie (słowa i muzyka: Kubson)

Jadę autobusem, myślami jestem gdzieś daleko,  
Od kilku minut zapatrzony w szybę ślepo;

1) \_\_\_\_\_

Gdy blaskiem przysłania to, co brzydkie i chore,  
Opuszczam prawą stronę Grota-Roweckiego,  
Wszyscy w 508 gapią się na lewo,  
Odbite w tafli najdłuższej rzeki w Polsce

2) \_\_\_\_\_

Za parę minut przywita mnie centrum,  
Gdzie centralne miejsce zajmuje koszmar architektów.  
Zaraz obok inne budynki przerasta,

3) \_\_\_\_\_

Stąd ruszam z buta na politechnikę,  
Gdzie lata świetności mają za sobą kamienice.  
Dziś je widzę w blasku dawnych dni,  
Spoczywaj w pokoju, jak Ty mam o Warszawie sny.  
To tylko miasto, to tak jakbyś powiedział: to tylko człowiek,

Ja gdzie indziej życia nie wyobrażam sobie,  
To może przez to, że nie jest najpiękniejsze,

4) \_\_\_\_\_

Swoją drugą naturę coraz odsłania,  
Wiesz, jak widziałeś wieczorem Wydział Zarządzania,  
To słupy światła na szkle i marmurze,

5) \_\_\_\_\_

Hołd architekturze, dziurawym ulicom, domom,  
Przystankom, tramwajom, parkom i kościołom.  
Staremu miastu i śródmiejskim bramom,

6) \_\_\_\_\_

To niespokojne cienie na szlachetnych twarzach  
Kamiennych postaci bohaterów powstania  
I płonące znicze w wielu miejscach nocą,

7) \_\_\_\_\_

(A) Dumnie się prezentują rozpalone wieżowce,

(B) Ruskiego pochodzenia symbol mojego miasta.

(C) Uwielbiam Warszawę po zmroku, wieczorem,

(D) Każą pamiętać, że ktoś walczył właśnie o To.

(E) Dzielnicom, które od lat wyglądają tak samo.

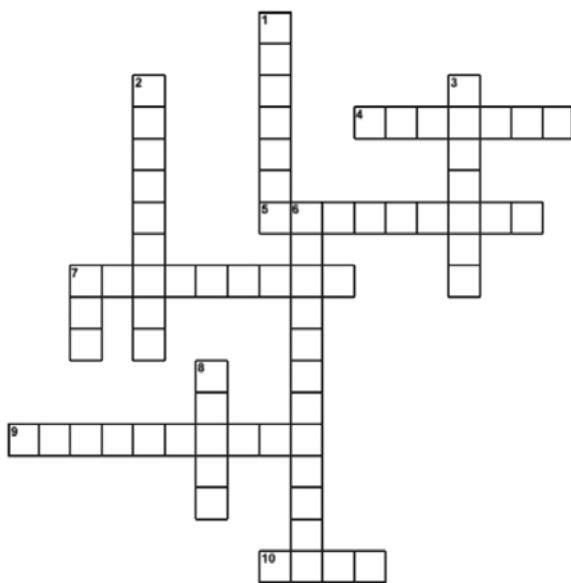
(F) Tu gdzie kończy się Służewiec, a zaczyna Służew.

(G) Szczerze podziwiam jego każde ciekawe miejsce.

\*Klucz: 1) C; 2) A; 3) B; 4) G; 5) F; 6) E; 7) D.

Sprawność czytania ze zrozumieniem w pracy z piosenką można rozwijać nie tylko z użyciem jej tekstu, ale również za pomocą odpowiednich ćwiczeń przygotowanych na jej podstawie. Dobrym przykładem może być krzyżówka, której hasła stanowi leksyka występująca w tekście piosenki związanej z miastem, np. *wieżowce, bramy, zaułki* itd. Uczniowie rozwiązując krzyżówkę, utrwalają tę leksykę, ćwicząc jednocześnie czytanie opisów haseł.

RYS. 1. Krzyżówka



Przykład powyższej piosenki pokazuje, że praca z tekstem śpiewanym może być pierwszym krokiem do analizy utworu. Wiele piosenek związanych z miastem zawiera odniesienia do historii i kultury oraz do postaci i zjawisk ważnych dla danej społeczności. Koncentracja uwagi na określonych fragmentach, odpowiednie postawienie akcentów czy sformułowanie właściwych pytań, pozwolą uczniom dostrzec ukryty przekaz, zrozumieć głębszy sens utworu. W przypadku przedstawionej piosenki można zaproponować następujące zadanie:

**Zadanie: O czym lub o kim autor myślał, pisząc: *najdłuższa rzeka w Polsce; koszmar architektów/ruskiego pochodzenia symbol mojego miasta; spoczywaj w pokoju, jak Ty mam o Warszawie sny?***

Należy zaznaczyć, że jest to zadanie stosunkowo trudne. Dla większości uczniów, nawet na wysokim

poziomie znajomości języka, niemożliwe do samodzielnego wykonania. Stanowi ono jednak dla nauczyciela okazję do przekazania wiedzy kulturowej niedostępnej obcokrajowcom, jaką w tym przypadku jest stosunek wielu warszawiaków do Pałacu Kultury i Nauki i zapoznania z historią pojawienia się tego budynku w Warszawie czy utwór Czesława Niemena *Sen o Warszawie*. Przedstawioną piosenkę można wykorzystać zarówno jako materiał stricte językowy, jak i szansę na przybliżenie uczniom nawiązań do kultury.

#### Poziomo:

4. środek transportu, który może przewozić wiele osób
5. w dawnych czasach murowany dom w mieście o kilku piętrach i wielu mieszkaniach
7. część dużego miasta
9. miejsce, gdzie zatrzymuje się autobus lub tramwaj
10. duży ogród publiczny z alejkami i ścieżkami

#### Pionowo:

1. budowla ze ścianami i dachem
2. wysoki, wielopiętrowy budynek
3. miejsce modlitwy chrześcijan
6. sztuka projektowania budynków
7. budynek lub miejsce, w którym się mieszka
8. główne wejście lub wjazd do budynku, ogrodu, podwórza

#### Piosenki o mieście jako źródło informacji realizowalnych

W określony sposób przyswajamy informacje o mieście, słuchając lub czytając o nim, a nawet oglądając zdjęcia lub filmy, a zupełnie inaczej wykonując praktyczne zadania i pracując z materiałami autentycznymi. Stałym elementem zajęć językowych związanych z miastem jest pytanie o drogę lub wskazywanie kierunku, ponieważ jednym z głównych celów realizacji tematu „Miasto” jest przygotowanie ucznia do odnalezienia się w obcym mieście, spytanie o drogę w języku obcym, udzielenie obcojęzycznym gościom informacji na temat drogi dokądś czy wskazanie kierunku. Cel ten można osiągnąć przy użyciu materiałów autentycznych: piosenek i map. W każdym języku istnieją piosenki opisujące spacer/wędrówkę po mieście, zawierające nazwy ulic, dzielnic, miejsc i zabytków. W przypadku piosenek o Warszawie są to utwory takie, jak *Warszawa* zespołu T.Love czy piosenka *Kalambury* zespołu Pustki.

Uczniowie otrzymawszy fragment mapy, po wysłuchaniu piosenki, muszą zaznaczyć miejsca, o których była mowa w utworze, lub trasę poruszania się bohatera/narratora piosenki. Ćwiczenie to z jednej strony doskonali sprawność słuchania, z drugiej – aktywizuje pamięć uczniów, działając na ich wyobraźnię przestrzenną, co może pozwolić lepiej przyswoić nazwy ulic i dać ogólne wyobrażenie o topografii danego miasta.

Piosenki mogą stanowić element urozmaicającego zajęcia, aktywizujący uczniów, wprowadzający w nastrój miasta, oddający jego atmosferę. Jednak warto pamiętać, że na podstawie piosenki można zbudować całą lekcję. Odpowiednio dobrany utwór może zarówno stanowić podstawę ćwiczeń językowych, jak i przekazywać treści kulturoznawcze. Ciekawym pomysłem wydaje się wykorzystanie piosenki do zapoznania uczniów z symbolami miasta. W przypadku języka polskiego może to być przedstawienie obcokrajowcom postaci syrenki warszawskiej, np. przy pomocy piosenki *Gdy będziesz w Warszawie* w wykonaniu Urszuli Dudziak.

### Zadanie: Posłuchaj utworu i napisz, jak wygląda Syrenka z piosenki.

#### Gdy będziesz w Warszawie

(słowa: E. Fiszer, muzyka T. Prejzner)

Pod niebem Warszawy, na fali wiślanej  
Pojawia się nocą pół ryby, pół panny  
Lśnią gwiazdy i lampy na łusce jej szat  
Co noc śpiew syreni tak dźwięczy od lat  
Żeglarzom na Wiśle Syrena tak śpiewa  
I ludziom na piętrach, i ptakom na drzewach  
O późnej godzinie od rzeki tchnie wiew  
Kochankom na mostach powtarza ten śpiew

Gdy będziesz w Warszawie i Wisła zapluska  
Podpłynie Syrena z gwiazdami na łuskach  
Choć nocą na moście obejmie cię chłód  
Zapłonnie ci serce od kilku jej nut.

Na podstawie tego utworu uczniowie mogą dowiedzieć się, jak wygląda symbol stolicy. Jednak praca z piosenką (słuchanie i opis Syreny) jest tylko punktem wyjścia do innych ćwiczeń językowych. Logiczną kontynuacją tego zadania jest praca z tekstem opisującym historię symbolu miasta lub przedstawiającym inne ciekawe fakty z tym symbolem związane. W przypadku warszawskiej Syrenki może być to historia narysowania jej wizerunku przez Pabla Picassa.

### Zadanie: Przeczytaj tekst i zdecyduj, czy podane zdania są prawdziwe, czy nie

Pablo Picasso odwiedził Polskę w 1948 r. Ta wyprawa była zarazem pierwszym w życiu lotem artysty. Od razu zachwycił go „kubistyczne” widoki, które podziwiał z okna samolotu. Przewodnikami malarza podczas jego podróży byli Szymon i Helena Syrkusowie, polscy architekci awangardowi. Tworzyli oni wówczas socrealistyczne osiedla dla Warszawskiej Spółdzielni Mieszkaniowej. Architekci, prywatnie przyjaciele artysty, postanowili zaprezentować mu jedno ze swoich dzieł – nowo powstałe osiedle na Kole. Zwiedzając jedno z pustych jeszcze parterowych mieszkań, kubista pozostawił tam unikatową pamiątkę. Namalowane węglem na ścianie dzieło przedstawiało prawie dwumetrową postać trzymającej młotek warszawskiej Syrenki... z odkrytym biustem.

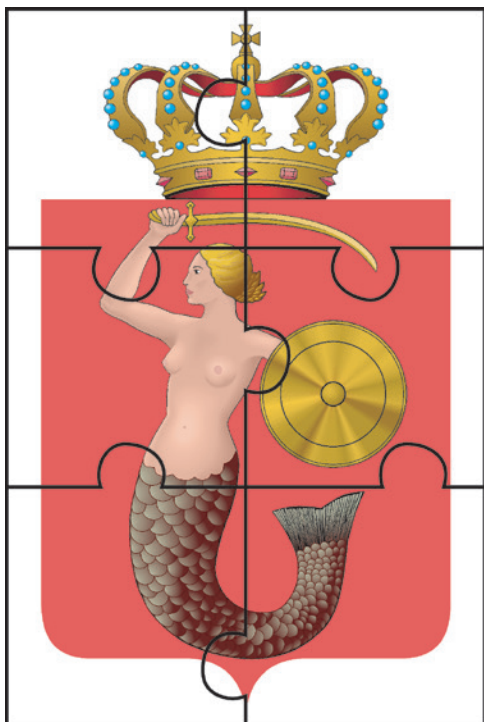
Niewiele czasu minęło od powstania malowidła do pojawienia się pierwszych mieszkańców. Małżonkowie Prószyńscy, odbierając klucze do nowego lokum, usłyszeli, że będą mieszkać z dziełem sztuki, a ich obowiązkiem jest chronienie go przed zniszczeniem. Wkrótce jednak okazało się, że ich rola nie kończy się na pilnowaniu Syrenki. Do mieszkania na Kole zaczęły zjeżdżać się wycieczki zagraniczne, grupy szkolne i delegacje rządowe. Zdarzały się dni, kiedy dom odwiedzało nawet 400 osób. Początkowo właściciele mieszkania byli dumni ze sławnego rysunku: chętnie o nim rozprawiali i prowadzili księgę gości. Szybko jednak zmęczyło ich ciągłe zamieszanie i hałas, dlatego zwrócili się z prośbą o zamianę mieszkania. Odmówiono im, zdecydowali się więc na podjęcie radykalniejszych kroków – postanowili usunąć Syrenkę ze ściany. „Rany! – powiedział jeden z malarzy. – Kto to pani zrobi?! Mój szwagier lepiej by to namalował...”. Po czym wykonał kilka ruchów pędzlem, na zawsze zakrywając dzieło Picassa. Na podstawie materiałów ze strony: [www.wikipedia.pl](http://www.wikipedia.pl)

		TAK	NIE
1.	Pablo Picasso przyleciał do Polski samolotem.		
2.	Podczas podróży artysta spotkał się z miejscowymi architektami.		
3.	Picasso narysował Syrenkę na pierwszym piętrze czteropiętrowego domu.		
4.	Nikt nie uważał rysunku Picassa za dzieło sztuki.		
5.	Rysunek Picassa chciało zobaczyć wielu Polaków i obcokrajowców.		
6.	Rysunek Syrenki zniknął ze ściany w wyniku zalania mieszkania.		



Ostatnim punktem tej lekcji jest ułożenie puzzli z podobiznami warszawskiej Syrenki. Dzięki temu uczniowie będą mieli okazję zapoznać się z wizerunkiem herbu miasta w jego różnych odsłonach.

RYS. 2. Puzzle z Syrenką I (herb autorstwa Feliksa Szczęsnego Kwarty)

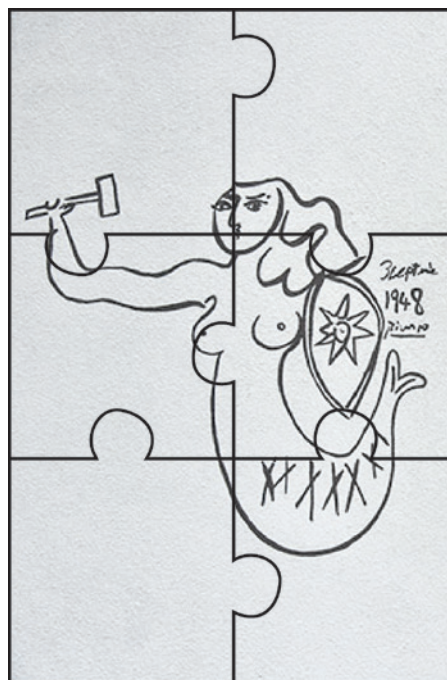


Podany przykład pokazuje, że piosenka może stanowić punkt wyjścia i inspirację dla całej lekcji, której głównym celem jest przekazanie wiedzy kulturoznawczej. Lekcji, podczas której uczniowie mają okazję doskonalić wszystkie sprawności językowe. Wykorzystanie muzyki i obrazu (puzzle) sprawi, że informacje kulturoznawcze zostaną lepiej zapamiętane, a cała lekcja będzie kojarzona przez uczniów bardziej z zabawą niż z nauką języka.

Przedstawione przykłady dotyczą piosenek o Warszawie, jednak o każdej stolicy można znaleźć utwory, w tekście których (lub w wideoklipie) będą zawarte symbole miasta, najważniejsze punkty, zabytki, miejsca znane i lubiane przez mieszkańców i odwiedzane przez większość turystów. W każdym języku funkcjonują piosenki wyrażające emocjonalny stosunek do stolicy, opisujące jej piękno, oddające jej atmosferę, mówiące o jej historii i dziejach jej mieszkańców. Jest to niezastąpiony materiał do wprowadzania wiadomości realioznawczych i do poszerzania wiedzy ogólnej uczniów.

Wybierając piosenki, nauczyciel często czuje się ograniczony poziomem trudności językowej utworów, występowaniem w tekście utworu nieodpowiedniej leksyki lub błędnych form gramatycznych. Stosując piosenki, warto pamiętać, że nie musimy prezentować uczniom całego tekstu, można się skupić jedynie na fragmencie, jednej zwrotce czy refrenie. Czasami, wykorzystując piosenkę, w ogóle można zrezygnować z pracy z tekstem na rzecz pracy z wideoklipem. To materiał wizualny może być podstawą ćwiczeń językowych. Jak pokazują przedstawione wyżej przykłady, piosenka to tylko pierwszy krok, zawarte w niej informacje, nawiązania kulturowe, odniesienia do historii czy geografii mogą być impulsem do wielu ćwiczeń. To od nauczyciela zależy, na czym skupi uwagę uczniów i które wątki zawarte w utworze zdecyduje się rozwinąć.

RYS. 3. Puzzle z Syrenką II



#### BIBLIOGRAFIA:

- Myczko, K. (2005), *Kompetencja interkulturowa jako cel kształcenia językowego*, [w:] M. Mackiewicz (red.), *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i komunikacja interkulturowa*, Poznań: Wyższa Szkoła Bankowa, s. 27–35.
- Piatigorski, A. (1975), *O możliwościach analizy tekstu jako pewnego typu sygnału*, [w:] E. Janus, M. R. Mayenowa (wybór i oprac.), *Semiotyka kultury*, Warszawa: PIW, s. 115–116.

- Rygielska, M. (2015), *O tekście kultury*, [w:] „Zeszyty Etnologii Wrocławskiej”, nr 1 (22), s. 27–43.
- Syrenka (rysunek Pabla Picassa) [pl.wikipedia.org/wiki/Syrenka\\_\(rysunek\\_Pabla\\_Picassa\)](http://pl.wikipedia.org/wiki/Syrenka_(rysunek_Pabla_Picassa)), [dostęp: 13.11.2019].

#### ŹRÓDŁA ILUSTRACJI:

---

- Rys. 2. Herb miasta Warszawa, [commons.wikimedia.org/wiki/File:POL\\_Warszawa\\_COA.svg?uselang=pl](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:POL_Warszawa_COA.svg?uselang=pl), wolny dostęp, licencja CC BY-SA 2.5 (plik zmodyfikowany).
- Rys. 3. Grycuk A., Kopia Syrenki Pabla Picassa na budynku przy ul. Obrońców 28/30 w Warszawie, [pl.wikipedia.org/wiki/Syrenka\\_\(rysunek\\_Pabla\\_Picassa\)#/media/Plik:Pablo\\_Picasso\\_ul.\\_Obro%C5%84c%C3%B3w\\_28-30\\_w\\_Warszawie.jpg](http://pl.wikipedia.org/wiki/Syrenka_(rysunek_Pabla_Picassa)#/media/Plik:Pablo_Picasso_ul._Obro%C5%84c%C3%B3w_28-30_w_Warszawie.jpg), wolny dostęp, licencja CC BY-SA 3.0 (plik zmodyfikowany).

**DR JUSTYNA DECZEWSKA** Wykładowczyni języka rosyjskiego w Szkole Języków Obcych Uniwersytetu Warszawskiego. Praktykująca nauczycielka i egzaminatorka na wszystkich poziomach kształcenia językowego. Pasjonatka nauczania i uczenia się przez całe życie. Interesuje się umuzykalnianiem glottodydaktyki.



# Gamifikacja w teorii i praktyce

ALEKSANDRA RAŹNIAK

Nauczanie pokoleń Y i Z metodami dydaktycznymi pokolenia X nie do końca przynosi zadowalające efekty. U naszych uczniów często widzimy znużenie, znudzenie, brak chęci i motywacji. Próbuujemy różnych metod i technik, ale efektów brak. Co zatem zrobić, by zainteresować, zaangażować i zaktywizować uczniów? Jakie metody i techniki są właściwe pokoleniom Y i Z, a możliwe do zastosowania przez nauczycieli z pokolenia X? Jak można wykorzystać grę w procesie edukacji w tych grupach wiekowych?

**M**asz pięć sekund na odpowiedź: Wymień pięć rzeczy, które można wsypać. Wymień pięć warzyw, z których można zrobić sok. Wymień pięć elementów komputera. Polecenia są nieskomplikowane, ale pod presją czasu i w obliczu rywalizacji pokazują, że nawet to, co łatwe, nie zawsze jest proste do wykonania. Dlaczego zatem gramy, chcemy wygrywać? Czym jest gra? Gra jest formą zabawy polegającą na przestrzeganiu ustalonych zasad. Jest „aktywnością obejmującą interakcje między uczestnikami lub grupami dążącymi do realizacji określonych celów wyznaczonych przez reguły” (Maidment, Pronstein 1973: 63). Gra jest definiowana również jako system, w którym gracze wchodzą w fikcyjny konflikt, określony przez zasady gry, co w rezultacie prowadzi do osiągnięcia konkretnego wyniku (Salen, Zimmerman 2003). Zdaniem Koster (2014), gra jest systemem, w którym gracze (*players*) podejmują fikcyjne/abstrakcyjne (*abstract*) wyzwania (*challenge*), zdefiniowane poprzez reguły (*rules*), interaktywność (*interactivity*), informacje zwrotne (*feedback*) oraz rezultaty/wyniki (*quantifiable outcomes*), które często generują emocje (*emotions*). W grze jedne działania łączą się z kolejnymi według ustalonych zasad, które budują strukturę danej gry i definiują jej zakończenie.

Mimo że gra to system ze ściśle określonymi regułami w zdefiniowanej, często nie-realnej rzeczywistości, to jednak bez udziału kilku osób nie sposób jej rozegrać, a co za tym idzie, ważne są interakcje na poziomie gracz–gra lub gracz–gra. Z interakcjami ściśle wiążą się też emocje, które często rzutują na decyzje graczy, konkretne wyniki uzyskiwane przez uczestników oraz informacje zwrotne, zarówno te pozytywne, jak i negatywne. Istotne jest również wyzwanie, które generuje zainteresowanie, zaangażowanie i chęć udziału w grze. Zbyt wysoki poziom zraza i zniechęca, zaś za niski poziom atrakcyjności nie zachęca do podjęcia gry (Kapp 2012: 7–9).

W nauczaniu opartym na grze jest ona elementem procesu edukacji, jedną z aktywności podczas lekcji, która niejako stanowi kontekst sytuacyjny dla wprowadzenia gry-ćwiczenia. Gry motywują, zachęcają i uatrakcyjniają proces nauczania i uczenia się. Zdaniem Gabe Zichermann, mogą zwiększyć efekty nauczania aż o 40 proc. (Giang 2013). Włączenie gier w proces edukacyjny przynosi pozytywne skutki zarówno jeśli chodzi o przyrost wiedzy i umiejętności, jak i trwałość zdobytej wiedzy i nowych kompetencji.

Oprócz stymulowania rozwoju poznawczego, gry wpływają na rozwój emocjonalny i społeczny (Lee, Hammer 2011). Uczą współpracy, radzenia sobie z emocjami, świadomego wyboru w podejmowaniu decyzji oraz radzenia sobie z konsekwencjami podjętych działań. Rzadko się zdarza, aby dany aspekt był wyizolowany od pozostałych obszarów. Nawet grając w pojedynkę, często podejmujemy decyzje i otrzymujemy informację zwrotną, która sprawia, że jesteśmy zadowoleni lub rozgoryczeni. I choć interakcja gracz – gra nie rozwija stricte kompetencji społecznych, kształtujemy swoje emocje.

*Zbierz 20 naklejek, a otrzymasz brelok, zbierz 30, a otrzymasz kubek, zbierz 40, a otrzymasz koszulkę, zbierz 50 i wygraj zestaw XYZ* – kolekcjonowanie jest częścią gry, w którą bardzo łatwo się wciągamy, bo motywuje nas obietnica nagrody. Kiedy już ją zdobędziemy, to czasem zastanawiamy się, po co nam ten brelok czy koszulka. Nie zastanawiamy się, dlaczego kolekcjonujemy. Czy zbieranie może być grą?

### Gamifikacja

Gamifikacja, nazywana również grywalizacją, jest włączeniem elementów oraz mechanizmu gry i myślenia w grze do kontekstu, który nią nie jest (Kiryakova i in. 2014). Podobnie gamifikację definiuje Kapp (2012), czyli jako użycie elementów gry i myślenia w grze do zwyczajnych aktywności dla wzmocnienia motywacji i zaangażowania, promowania uczenia się i skutecznego rozwiązywania problemów. W przypadku edukacji formalnej lub nieformalnej poprzez gamifikację elementy gry są włączane do procesu nauczania i uczenia się. Gra stanowi realny kontekst, w którym osadzone są cele, zadania, gracze oraz zasady z uwzględnieniem poziomów, punktacji oraz tablicy wyników. W przypadku gamifikacji strukturalnej (*structural gamification*) nie zmienia się treść lekcji lub kursu, ale jest modyfikowana ich struktura przez dodanie określonych reguł, odznak itp. Ważny jest cel, a uczestników motywuje się za pomocą zewnętrznej nagrody, np. w postaci punktów. W gamifikacji sytuacyjnej (*content gamification*) struktura zajęć pozostaje niezmienna, zaś kontekst jest modyfikowany tak, by był wyzwaniem, a nie celem samym w sobie. W rezultacie uczestnicy są motywowani wewnętrznie, zatem sami dokonują wyborów, przechodzą na kolejne poziomy i chętnie podejmują nowe wyzwania (Kapp 2012).

Oprócz mechanizmu gry, czyli celów, zadań, zasad czy tablicy wyników, a także elementów gry, takich jak informacja zwrotna w gamifikacji, ważne jest również myślenie. Zdarza się, że przechodzimy kolejne poziomy

i realizujemy cele, wykonując czynności bezmyślnie i odruchowo. Jednak im mniejszy wkład pracy i większa łatwość osiągnięcia celu, tym mniejsza radość z rezultatów i zadowolenie z zakończenia gry. Im bardziej jesteśmy zanurzeni w grę, „wchodzimy” w opowiadanie, tym intensywniej myślimy, częściej towarzyszą nam uczucia i emocje, które rzutują na podejmowane decyzje i w konsekwencji na wyniki gry.

### Cele

Określenie celów jest bardzo ważne, gdyż gracze muszą wiedzieć, po co grają i co mogą osiągnąć, np. zebranie określonej liczby punktów lub procentów podnosi ocenę z testu/egzaminu, zwalnia z pracy pisemnej czy odpowiedzi ustnej itd. Cele mogą być krótko-, średnio- i długoterminowe. Młodszy uczestnicy powinni mieć stawiane cele krótkoterminowe, ponieważ zbyt długie oczekiwanie na rezultat może ich łatwo zrazić. Im starsi, tym bardziej cierpliwi – są w stanie dłużej grać, szczególnie jeśli gra jest wyzwaniem, a wewnętrzna motywacja bierze górę nad zewnętrzną. Gra bez określonych celów, w której zdobywanie kolejnych poziomów czy odznak jest celem samym w sobie, może spowodować, że tylko nieliczna grupa uczestników podejmie się wykonania zadań i będzie skłonna ją kontynuować.

### Moduły/poziomy

Dążeniu do celu głównego niewątpliwie sprzyja podział celów na etapy, czyli moduły lub poziomy, które mogą następować po sobie w układzie linearnym, jak na Rys. 1., lub nielinearnym, co pokazuje Rys. 2., bez zachowania ustalonej kolejności w realizowaniu poszczególnych modułów (Kapp 2012). Z jednej strony, cele w ustalonej kolejności, określone ramami czasowymi, są realizowane przez uczestników zdecydowanie sprawniej. Każdy gracz wie do kiedy ma zrealizować dany etap, a także, że osiągnięcie jednego celu prowadzi go do kolejnego. Dzięki temu przechodzi do następnego modułu lub poziomu.

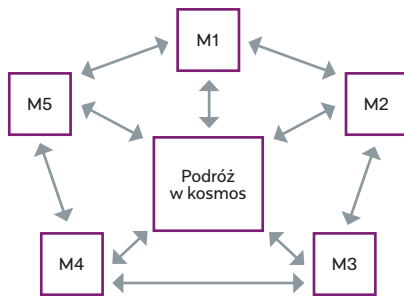
RYS. 1. Układ linearny



Z drugiej strony, nielinearny układ daje możliwość wyboru bez ściśle określonych ram czasowych oraz powrotu do wcześniejszego punktu. Układ ten wymaga jednak dużo większej samodyscypliny i wewnętrznej determinacji w dążeniu do celu.



RYS. 2. Układ nieliniary



Poszczególne moduły lub poziomy powinny być usytuowane w realnym kontekście sytuacyjnym. Zdarza się, że jest nim opowiadanie lub bajka, które często wywołują w uczestnikach emocje. Moduły podążają tu według schematu linearnego i opierają się na klasycznej strukturze utworu literackiego: wprowadzenie – rozwinięcie – zakończenie. Zdarza się również, o czym była mowa wcześniej, że realny kontekst stanowi program kursu osadzony w strukturze i konwencji gry.

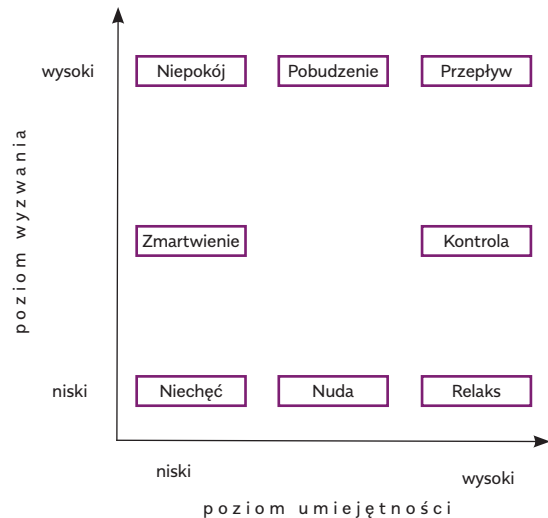
### Zadania

Oprócz celów ważne są również zadania, często podzielone i przypisane poszczególnym poziomom lub modułom. Zadania niewątpliwie powinny być dostosowane do poziomu i możliwości uczestników, zatem nie powinny być ani za łatwe, ani za trudne, by uniknąć zniechęcenia. Wskazane jest stopniowanie trudności, a także określenie liczby punktów lub procentów za poprawne wykonanie zadania.

Każde zadanie powinno bazować na umiejętnościach, a jednocześnie być wyzwaniem, tak by zachować między nimi równowagę (Csikszentmihalyi 1997: 109–112). W myśl teorii przepływu zbyt niski poziom umiejętności i trudności zadania nie gwarantuje jego powodzenia, podobnie jak zbyt wysoki poziom trudności przy niskich umiejętnościach lub zbyt wysoki ich poziom przy stosunkowo niskim wyzwaniu. Ilustruje to Rys. 3.

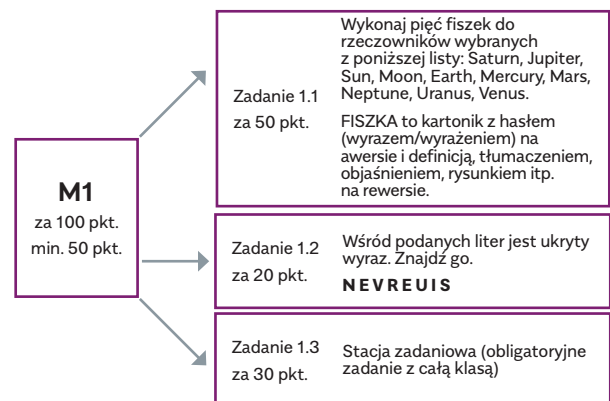
Oprócz uwzględnienia zasady stopniowania trudności przy doborze zadań, ważna jest również zasada podziału zadań na mniejsze partie/części. Szybkie wykonanie zadania zakończone sukcesem oprócz przyrostu umiejętności niewątpliwie buduje w uczestnikach gry pozytywną motywację, która skłania ich do podejmowania kolejnych inicjatyw i zdobywania nowych kompetencji (Csikszentmihalyi 2008).

RYS. 3. Poziom wyzwania i umiejętności wg teorii przepływu



Możliwość wyboru zadania w ramach danego poziomu lub modułu jest ważnym elementem w gamifikacji, gdyż każdy z nas lubi mieć wybór. Wybierając zadanie, mamy wpływ na grę i poczucie sprawowania kontroli. Sami decydujemy, które zadanie i za ile punktów będziemy wykonywać w ramach modułów obowiązkowych. Oprócz poziomów obowiązkowych wyborem może być również moduł opcjonalny. Zadania z modułu lub poziomu dodatkowego dają możliwość podwójnego wyboru: pierwszy to zdecydowanie się na wykonanie zadania opcjonalnego, a drugi to wybór zadania z puli zadań dodatkowych. Istnieje możliwość dodania zadania w trakcie gry do każdego bądź do wybranych modułów lub poziomów. Zadanie „niespodzianka” nie jest obowiązkowe, zatem stanowi wybór, wyzwanie i możliwość zdobycia dodatkowych punktów.

RYS. 4. Rozkład zadań w przykładowym module M1



## Gracze

Uczestnicy gamifikacji, wykonując zadania, w dużej mierze pracują indywidualnie, biorą pełną odpowiedzialność za wybór zadania i za jakość jego wykonania. Mimo że większość zadań jest przeznaczona dla uczestników indywidualnych, to jednak wprowadzenie tych o charakterze grupowym lub zespołowym stanowi ważny element gamifikacji. Możliwość interakcji, kooperacji i współdziałania w dążeniu do realizacji wyznaczonego celu lub celów, a także odpowiedzialność zbiorowa za wykonanie zadania, wzmacniają relacje pomiędzy uczestnikami, uczą empatii i zmuszają do komunikacji.

## Zasady

Planując cele i zadania, nie sposób zapomnieć o zasadach, którymi powinni kierować się uczestnicy gry, a więc punktach/procentach, odznakach, tablicy wyników czy określeniu czasu. Każde zadanie w ramach danego modułu lub poziomu powinno mieć podaną maksymalną liczbę punktów, które można uzyskać za prawidłowo wykonane zadanie. Liczba ta powinna być adekwatna do stopnia trudności lub wkładu pracy. Ponadto starajmy się unikać punktów ujemnych za błędne lub niepoprawne wykonanie zadania – uczestnicy podejmujący się go dobrowolnie, nie powinni być karani i demotywowani.

Określenie czasu jest niezbędne, gdyż to motywuje i mobilizuje do działania. W przypadku gamifikacji w układzie linearnym, poziomy następują po sobie i nie ma możliwości powrotu do wcześniejszego modułu po wyznaczonym limicie czasowym. Natomiast w układzie nieliniarnym określa się jedynie czas zakończenia gry, możemy zatem wykonywać zadania na wybranych przez nas poziomach, mogąc wrócić do dowolnego modułu w trakcie trwania gry.

## Odznaki/punkty

Gratyfikacją za osiągnięcie danego poziomu lub zdobycie określonej liczby punktów mogą być odznaki, np. za zebranie 100 punktów uczestnik otrzyma status „knight”, za 200 – status „prince”, a za 300 – status „king” lub za zdobycie 100 proc. zyska odznakę ✂, za 200 – ✪, a za 300 – ✨. Można też wprowadzić system przyznawania konkretnej odznaki za wykonanie danego typu zadania, czyli za poprawnie wykonany quiz można zawsze otrzymać ✂. Inną opcją jest wymiana odznak, np. za zebranie trzech ✂ uczestnik otrzymuje ✨. Jest to opcja, w której należy przemyśleć i dobrze określić reguły, a następnie konsekwentnie respektować ustalone zasady w trakcie gry. Wykorzystując szablony z aplikacji Credly ([credly.com/badge-builder](https://credly.com/badge-builder)), można tworzyć własne wzory odznak.

Odznaki wykorzystywane są również przez psychologów behawioralnych w edukacji, np. w metodzie guziczkowej przy nagradzaniu za właściwe zachowanie i wymianę punktów/naklejek na nagrody. Ten sam mechanizm stosuje się także w marketingu, z którym mamy do czynienia podczas robienia zakupów i zbierania naklejek czy punktów za zakup konkretnych produktów lub za każdą wydaną kwotę, np. za każdy produkt oznaczony znakiem XYZ otrzymasz punkty na kartę lub za każde wydane 30 zł otrzymasz punkty na kartę lub naklejki. Możliwością jest coraz więcej, a sieci prześcigają się w przyciągnięciu klienta, zaś dorośli, jak dzieci, często bezwolnie „wkręcają się” w grę. Gamifikacja jest zatem poniekąd manipulacją, której celem jest taki wpływ na nasze zachowanie, byśmy kupili dany produkt.

W procesie edukacyjnym zamiast odznak często wykorzystuje się konkretne ulgi i przywileje. Zmiana zachowania ma polegać na zaangażowaniu ucznia w wykonanie zadań prowadzących do osiągnięcia uprzywilejowania. Należy przy tym wskazać, jaki udział procentowy w danym module jest wymagany do jego zaliczenia, np. za zdobycie 150 punktów z 5 modułów uczestnik otrzyma dodatkowe 20 proc. na teście czy egzaminie, za 250 punktów – dodatkowe 30 proc. przy założeniu, że w każdym module ma wymagane 30 proc. itd. Innym przywilejem może być zwolnienie z kartkówki lub przyznanie oceny, np. za 250–350 punktów ocena 4, za 351–450 punktów ocena 5 itd. Ustalona i jasno określona punktacja oznacza, że maksymalny próg punktów do zdobycia jest podany, a wszyscy wiedzą, co i za ile punktów mogą otrzymać. W przypadku zadań „niespodzianek”, czyli zadań dodanych w trakcie trwania gry, do punktacji ogólnej należy dodać „+”, np. za zebranie 451–500+ punktów, dostają szóstkę.

## Tabela uzyskanych wyników

Zdobywane przez uczestników punkty z wykonanych zadań wpisywane są do zbiorczej tabeli. Po każdym module lub poziomie uczestnicy mają wgląd do swojego profilu uczestnika. Podgląd do uzyskanych wyników można ograniczyć tak, by tylko dany uczestnik widział swój profil lub by widział dwa-trzy profile powyżej lub poniżej swojego. O ile pierwsza opcja ma wartość informacyjną, gdyż nie mamy punktu odniesienia, nie widzimy siebie w otoczeniu innych uczestników, tak druga – zdecydowanie motywacyjną. Prezentowanie na forum wszystkich profili ma negatywny wpływ na grupę, obniża motywację i zaangażowanie wszystkich tych uczestników, których wyniki są słabe i znajdują się na końcu listy (Landers, Landers 2015). Oprócz tabeli, którą możemy wygenerować np. w formularzu Google do zapisu wyników i obserwacji postępów,

w grze można również stosować wykresy lub wzory do zamalowywania (po każdym wykonanym poziomie czy module) lub inne formy graficzne.

### Gamifikacja na zajęciach języka angielskiego

Gamifikacja może łączyć elementy e-nauczania z tradycyjnym nauczaniem (*blended learning*), może też opierać się wyłącznie na nauczaniu tradycyjnym lub tylko na nauczaniu w sieci (*e-learning*). W przypadku zadania typu „rozwiąż krzyżówkę”, można to zrobić po prostu na kartach pracy lub z wykorzystaniem aplikacji Learning Apps ([learningapps.org](http://learningapps.org)). Podobnie w zadaniu typu „utwórz krzyżówkę”, można ją wykonać w wersji papierowej lub w wersji elektronicznej przez generator krzyżówek: [www.krzyzowki.edu.pl/generator.php](http://www.krzyzowki.edu.pl/generator.php).

Zadania w edukacji językowej mogą dotyczyć słownictwa w danym zakresie tematycznym lub wybranych zagadnień z gramatyki. Mogą też kłaść nacisk na zintegrowane sprawności językowe, w których zagadnienia leksykalne i struktury gramatyczne są wplecione w kształtowanie poszczególnych umiejętności: czytanie lub słuchanie ze zrozumieniem, pisanie czy komunikację. Wykorzystując gamifikację, możemy np. poznawać kulturę krajów anglojęzycznych, a także omawiać przeczytane lektury. Zgamifikować możemy również wybrany kurs oparty na podręczniku, zarówno pojedynczy rozdział, jak i całość. Poniższy przykład ilustruje zgamifikowany rozdział do podręcznika kursowego (Ilustracja 1). W tworzeniu gry wykorzystana została aplikacja Padlet ([pl.padlet.com](http://pl.padlet.com)), dzięki której do uczestników gry możemy wysłać link lub kod QR z opisem gry i jej regułami, a także z rozpisanymi poziomami i konkretnymi zadaniami z maksymalną liczbą punktów za wykonanie ćwiczeń w każdym module. Aplikacje Padlet czy Wakelet ([wakelet.com](http://wakelet.com)) to jedne z wielu narzędzi do tworzenia notatek. Do stworzenia gry możemy również wykorzystać stronę internetową, np. przez kreator stron: [pl.wix.com](http://pl.wix.com) lub blog.

Do zgamifikowania zajęć mogą być przydatne zadania, w których uczeń musi znaleźć określone lub ukryte informacje. W tym celu możemy wykorzystać różne aplikacje i generatory do tworzenia zadań aktywizujących i angażujących ucznia. Jako przykład poniżej podane są przykłady zadań ze zgamifikowanego kursu Error U4E CA2+.

### Podsumowanie

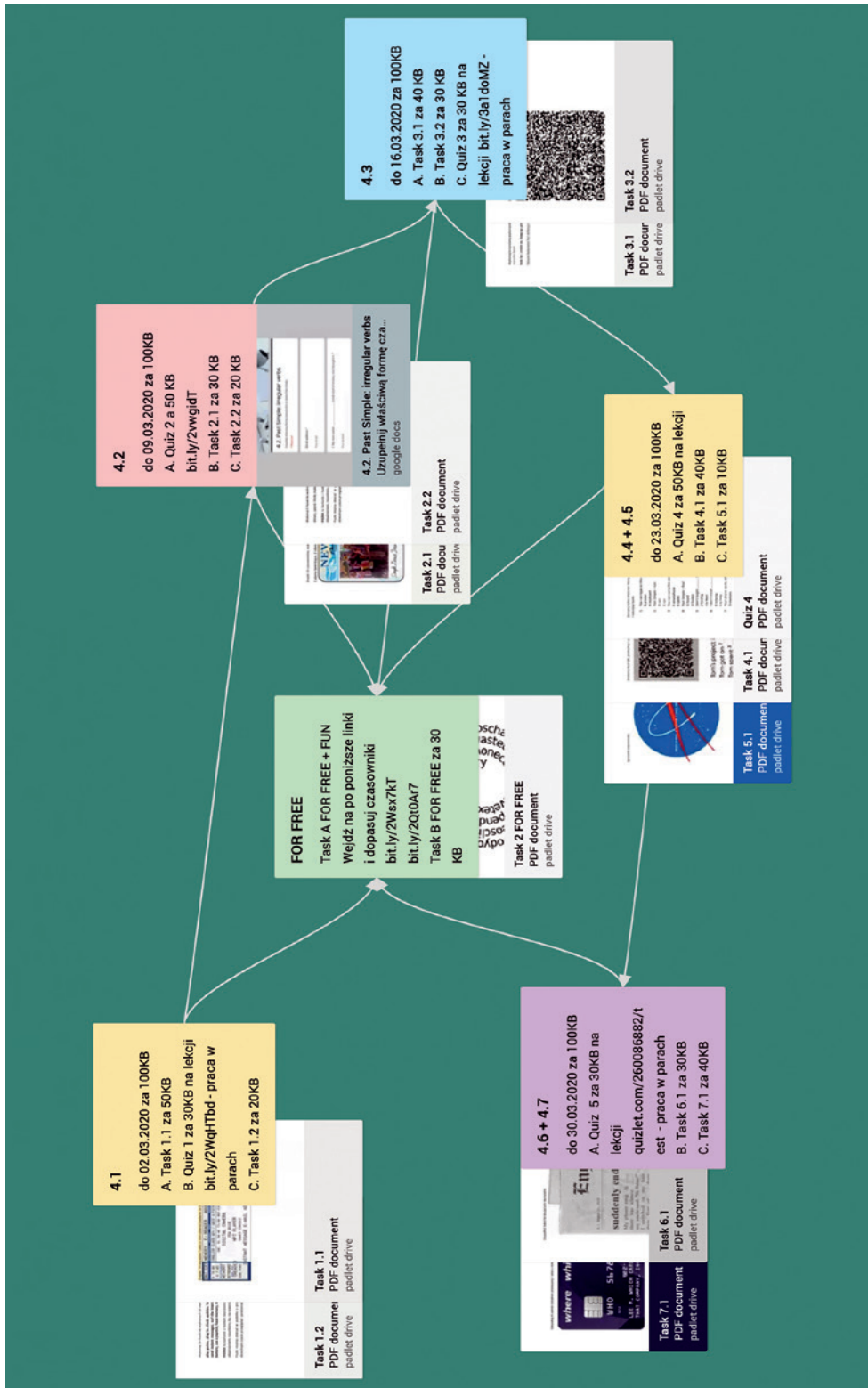
Gamifikacja niewątpliwie jest aktywizującą metodą, która wykorzystuje aktywne techniki i formy pracy. Podczas

zajęć lekcyjnych oraz po zajęciach zaktywizowany jest uczeń. Jego zadaniem jest wykonać dane ćwiczenie. Ma wybór, może podjąć decyzję, ale musi wykazać się aktywnością, działać według ustalonych zasad. Aktywizacja nauczyciela polega na zaplanowaniu i zorganizowaniu zajęć tak, by były wyzwaniem dla ucznia, uczeń dobrowolnie podjął próbę, wykonał wybrane zadanie. To w obecnych czasach nie lada wyzwanie, zważywszy, że z perspektywy ucznia wszystko wydaje się nudne i nieciekawe. Trudno jest go zainteresować, zaangażować i zmotywować, dlatego tym bardziej na lekcji warto sięgnąć po gry. Dzięki nim przeżyjemy treści, pobudzimy wyobraźnię i dostarczymy uczniom rozrywki.

### BIBLIOGRAFIA

- Csikszentmihalyi, M. (1997), *Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention*, Harper Collins Publishers.
- Csikszentmihalyi, M. (2008), *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, Harper Perennial Modern Classics.
- Giang, V. (2013), *Gamification Techniques Increase Your Employees' Ability To Learn By 40%*, „Business Insider” nr 18.
- Kapp, K.M. (2012), *Gamification of Learning and Instruction: Case-Based Methods and Strategies for Training and Education*, New York: Pfeiffer.
- Kiryakova, G., Angelova, N., Yordanova, L. (2014), *Gamification in education*, [www.researchgate.net/publication/320234774\\_gamification\\_in\\_education](http://www.researchgate.net/publication/320234774_gamification_in_education).
- Lee, J.J., Hammer, J. (2011), *Gamification in Education: What, How, Why Bother? Definitions and Uses*, „Academic Exchange Quarterly” nr 15 (2).
- Koster, R. (2014), *A Theory of Fun for Game Design*, O'Reilly Media.
- Maidment, R., Bronstein, R.H. (1973), *Simulation Game: Design and Implementation*. Columbus, Ohio: Meril.
- Salen, K., Zimmerman, E. (2003), *Rules of Play: Game Design Fundamentals*, MIT PR.

**ALEKSANDRA RAŹNIAK** Doradca metodyczny języka angielskiego w Samorządowym Ośrodku Doskonalenia w Częstochowie oraz nauczycielka języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 1 im. Zdobyców Przystawy w Częstochowie. Absolwentka filologii angielskiej Uniwersytetu Śląskiego oraz wczesnej edukacji dziecka w WSP w Częstochowie. Egzaminatorka, trenerka i autorka wielu publikacji, programów i projektów edukacyjnych, a także materiałów edukacyjnych do podręczników szkolnych.



ILUSTRACJA 1. Zgamifikowany Unit 4 do podręcznika English Class A2+



## OPIS GRY „ERROR U4 ECA2+”

W systemie operacyjnym *Unit 4 English Class* na poziomie A2+ pojawiły się problemy (patrz plansza na Il. 1.). Procesor 4.1 wymaga zresetowania, aplikację 4.2 należy zaktualizować, w systemie 4.3 należy powiększyć pamięć, dodać nową aplikację do 4.4, zainstalować oprogramowanie w 4.5 oraz skorzystać z dodatkowej opcji FOR FREE.

### ZASADY

Za każdy poziom możesz uzyskać po 100KB, w sumie 500KB oraz skorzystać z puli dodatkowego doładowania, czyli zadań FOR FREE, jeśli chcesz i potrzebujesz więcej KB. Na każdym poziomie są zadania z maks. ilością KB, jaką można zebrać. Zbierz po min. 50KB z każdego poziomu, w sumie min. 250KB.

Co zyskasz:

- 250–300 KB dodatkowego doładowania do TESTU 4 + 20 proc.,
- 301–350 KB dodatkowego doładowania do TESTU 4 + 30 proc.,
- 351–425 KB dodatkowego doładowania do TESTU 4 + 40 proc.,
- 426–500 KB i więcej dodatkowego doładowania do TESTU 4 + 50 proc.

Wchodząc do gry, nic nie tracisz, tylko zyskujesz. Jeśli z poziomów 4.1, 4.2, 4.3, 4.4 i 4.5 uzyskasz np. 305 KB, a z testu masz 45 proc., to w sumie 30 proc. + 45 proc. daje 75 proc., czyli ocenę 4. Inny przykład: jeśli z poszczególnych poziomów masz 340 KB oraz 30 KB z poziomu FOR FREE, a z testu masz 55 proc., to za 370 KB masz 40 proc. + 55 proc. z testu, co daje 95 proc., czyli ocenę 6.

Pamiętaj, że dane poziomy możesz zdobyć tylko do wyznaczonej daty, nie ma opcji powrotu. Wyjątkiem jest dodatkowy poziom FOR FREE, na którym w każdym czasie można wykonać zadanie. Tutaj też mogą pojawić się dodatkowe zadania „niespodzianki” w trakcie trwania gry. Podpisane zadania wykonane w wyznaczonym czasie prześlij w formie elektronicznej lub dostarcz w wersji papierowej administratorowi systemu (nauczycielowi).

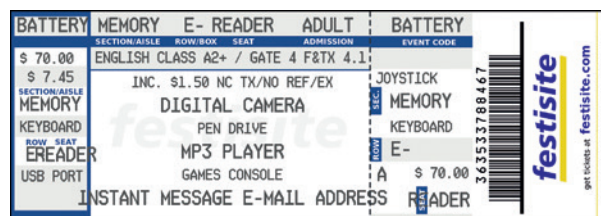
[Wykonane w zadaniach fiszki można zbierać w pudełku z przegródkami (np. „umiem”/„do powtórki”/„nie umiem”) i w dowolnym czasie przeglądać i powtarzać.]

### ZADANIA W GRZE (WEDŁUG PLANSZY NA IL. 1)

#### Poziom 4.1.

##### A. Zad. 1.1.

Znajdź 10 wyrazów i ułóż z nimi zdania.



Źródło: [www.festisite.com/documents/ticket](http://www.festisite.com/documents/ticket)

##### B. Rozwiąż quiz na Kahoot: [bit.ly/2WqHTbd](http://bit.ly/2WqHTbd)

#### C. Zad. 1.2.

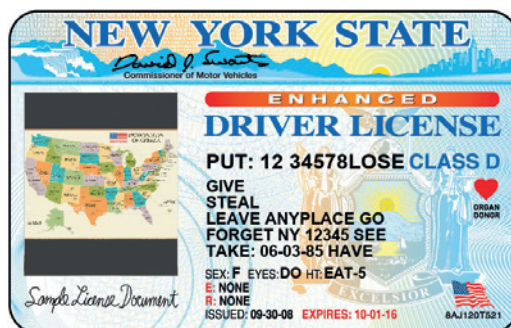
Wykonaj 10 fiszek do wybranych 10 wyrazień: *play games, plug in, check updates, take photos, call a friend, make video clips, download files, send instant messages, surf the internet, check e-mails, write e-mails, read a novel, charge the battery, use a joystick, have memory, listen to music, watch films.*

#### Poziom 4.2

A. Wykonaj quiz na Google: [bit.ly/2vwgtdT](http://bit.ly/2vwgtdT)

##### B. Zad. 2.1.

Znajdź 10 czasowników, wybierz z nich 6 i ułóż po 2 zdania twierdzące, przeczące i pytające w czasie Past Simple.



Źródło: [www.festisite.com/documents/drivers-license/usa/new-york](http://www.festisite.com/documents/drivers-license/usa/new-york)



**C. Zad. 2.2.**

Wykonaj 5 fiszek do wybranych 5 czasowników nieregularnych z poniższej listy: *dream, spend, think, make, read, take, keep, learn, write, meet*.

**Poziom. 4.3.**

**A. Zad. 3.1.**

Wykonaj krzyżówkę, wykorzystując aplikację: [www.krzyzowki.edu.pl/generator.php](http://www.krzyzowki.edu.pl/generator.php) do podanych wyrazów-haseł: *look for, switch on, hang up, give up, check out, switch off, keep in touch, look at, get up, look after*. Opisanie hasła może być definicja w języku angielskim lub polskie tłumaczenie.

**B. Zad. 3.2.**

Zeskanuj kod QR i przetłumacz.



Źródło: [www.qr-online.pl](http://www.qr-online.pl)

C. Wykonaj quiz na Quizziz: [bit.ly/3a1doMZ](https://bit.ly/3a1doMZ)

**Poziomy 4.4. i 4.5.**

A. Wykonaj poniższy quiz. Na karcie pracy z kodem QR zamaluj tylko właściwe litery (właściwe odpowiedzi), a następnie zeskanuj kod i odczytaj hasło.

1. You can type on this:	B printer A keyboard
2. Past Simple - run:	D ran C run
3. You can carry this small computer easily:	F smartphone E tablet
4. Past Simple - find	G found H finded
5. Don't forget ..... the cat this evening.	J feeding I to feed
6. I don't mind ..... you with your homework.	K helping L to help

7. Your phone works when you put this in it:	O memory M battery
8. Past Simple - swim:	N swam P swim
9. I agreed ..... to the party with Ben.	R going Q to go
10. That's the office .....my dad works.	T where S what
11. The next gadget ..... I want to buy is an MP# player.	U what V which
12. My computer ..... yesterday so I didn't do any work.	W fell Y crashed
13. I didn't have enough memory to ..... the software.	Z download X remember

Karta pracy z kodem QR:



**B. Zad. 4.1.**

Zeskanuj kod QR, posłuchaj i uzupełnij poniższy tekst. Odpowiedzi sprawdź w kolejnym zadaniu.

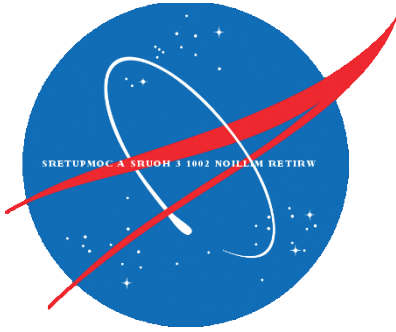


Tom's project is about the history of (1) .....  
 Tom got an (2) ..... for it.  
 Tom spent (3) ..... on the project.  
 Wikipedia began in (4) .....  
 There are over five (5) ..... pages of articles.  
 Tom's granddad wants some information about a favourite  
 (6) .....

### C. Zad. 5.1.

Sprawdź odpowiedzi do zadania 4.1. Wyrazy/hasła zostały odwrócone poprzez aplikację Messletters:

[www.messletters.com/en/mirrored](http://www.messletters.com/en/mirrored).



Źródło: [www.festisite.com/logo/nasa](http://www.festisite.com/logo/nasa)

### Poziomy 4.6. i 4.7

A. Wykonaj quiz na Quizlet: [quizlet.com/260086882/test](https://quizlet.com/260086882/test)

### Zad. 6.1.

Uzupełnij tekst brakującymi wyrazami.



Źródło: [www.fodey.com/generators/newspaper/snippet.asp](http://www.fodey.com/generators/newspaper/snippet.asp)

### Zad. 7.1.

Odszukaj 4 zaimki (*relative pronouns*) i ułóż z nimi 4 zdania złożone (*relative clauses*).



Źródło: [www.festisite.com/documents/creditcard](http://www.festisite.com/documents/creditcard)

### Zadania FOR FREE

#### A. Zad. 1.

Połącz odpowiednie formy czasowników nieregularnych w czasie przeszłym w zadaniu na LearningApps: [bit.ly/2Wsx7kT](https://bit.ly/2Wsx7kT), a następnie wykonaj zadanie: [bit.ly/2Qt0Ar7](https://bit.ly/2Qt0Ar7).

#### B. Zad. 2

Odszukaj ukryte wyrażenia, wybierz 6 z nich i ułóż z nimi zdania.



Źródło: [www.festisite.com/text-layout/spiral](http://www.festisite.com/text-layout/spiral)



# Wykorzystanie praw pamięci (w tym mapy myśli) w nauczaniu języków obcych

ELIZA BORCZYK

Czy istnieje złoty środek, który w procesie nauczania języka obcego pozwala przyciągnąć uwagę ucznia, podtrzymać jego koncentrację i motywację do nauki? Czy istnieje taka technika czy strategia uczenia się, która umożliwia szybkie skonstruowanie notatki, zapamiętanie i odtworzenie nowego materiału? Dwudziestoletnie doświadczenie w nauczaniu mało popularnego w naszych szkołach języka – włoskiego – pozwala mi odpowiedzieć „zdecydowanie tak”. Mapa myśli!

Głównym celem i zadaniem nauczycieli jest przekazywanie wiedzy oraz wykształcenie umiejętności jej zdobywania. Efekty pracy nauczycielskiej są jednak bardzo różne, gdyż czynników wpływających na przebieg i rezultaty uczenia się jest niezmiernie dużo. Dydaktycy zadają sobie pytanie: który z nich jest najbardziej znaczący? Dla jednych sukces tkwi w osobowości i kompetencji nauczyciela, dla innych – w skutecznej metodzie nauczania, dla jeszcze innych – w cechach indywidualnych uczących się (m.in. wiek, inteligencja, motywacja, style czy strategie uczenia się). Kluczem do efektywnego nauczania i uczenia się języków obcych jest przede wszystkim zrozumienie procesu przyswajania informacji, czyli mechanizmów działania pamięci.

## Memoryzacja

Proces, który pozwala zapamiętać, przechować i przywołać przyswojone treści nazywa się memoryzacją. Najczęściej wyróżnia się trzy jego etapy:

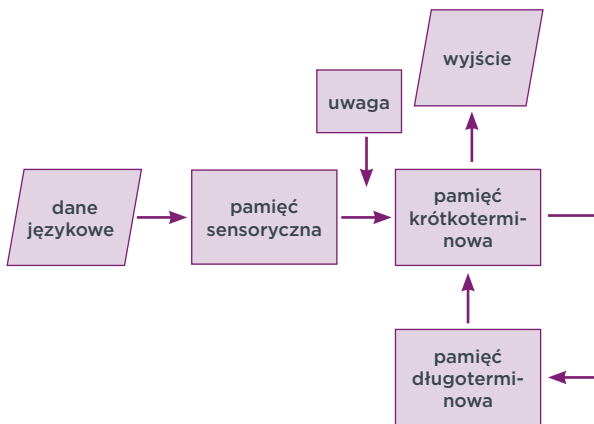
- Rejestrowanie – świadomy proces kodowania danych, które wybieramy do zapamiętania. Wymaga uwagi i wysiłku. Efektywność zapamiętywania zależy od: wieku ucznia, zrozumienia informacji, liczby powtórzeń, technik zapamiętywania, ogólnej wiedzy i doświadczenia.
- Przechowywanie – proces wybiórczy: nie zapamiętujemy wszystkiego, czego się nauczyliśmy. Z badań pamięci wynika, że szybkość zapominania jest największa zaraz po utrwaleniu nowych informacji, z czasem jednak maleje. Skuteczność przechowywania jest skorelowana:
  - ze stopniem zrozumienia informacji (treści kompletne, logiczne, zorganizowane są lepiej przechowywane),
  - z czynnikami indywidualnymi ucznia (wiek, stopień rozwoju intelektualnego),
  - z aktywnością i zaangażowaniem ucznia (częstotliwość powtórek).
- Trzeci etap procesu memoryzacji to przypominanie, czyli świadome odzyskiwanie informacji. Jest to jedyny etap, który może być kontrolowany w sposób bezpośredni, w przeciwieństwie do rejestracji i przechowywania – ich rezultaty

można zaobserwować jedynie poprzez przypomnienie sobie informacji. Efektywność przypominania jest uwarunkowana przez:

- wiek ucznia,
- jego stan fizyczny i psychiczny,
- procesy skojarzeniowe wynikające z ogólnej wiedzy i doświadczenia (Fabbro 1996, Serafini 1996).

Schemat procesu przyswajania informacji zaproponowali Atkinson i Shiffrin:

RYS. 1. Model działania pamięci podczas procesu uczenia się (Atkinson, Shiffrin 1968).



Ze świata zewnętrznego otrzymujemy informacje odbierane przez receptory zmysłów i to wrażenia są pierwszym krokiem w przetwarzaniu przychodzących informacji. Na schemacie widzimy, że dane językowe najpierw trafiają do magazynu pamięci sensorycznej, tzw. ultrakrótkiej. Ten typ pamięci jest ściśle związany z percepcją, która może mieć charakter wizualny (np. podczas czytania) lub słuchowy (jeśli tzw. input pochodzi z czyjejs wypowiedzi lub z filmu czy nagrania). Informacje, która docierają do pamięci sensorycznej, znikają z niej prawie natychmiast, nie są poddawane analizie. Dzięki uwadze ich część może (mówiąc obrazowo) zostać przetransportowana do magazynu pamięci STM, tzw. pamięci roboczej lub tymczasowej. Pojemność tej pamięci jest dość ograniczona i wynosi  $7 \pm 2$  jednostek informacyjnych, np. cyfr czy pojedynczych wyrazów, czyli w praktyce od 5 do 9. Informacje te są przechowywane przez ok. 30–40 sekund, dopóki nie zostaną „przeniesione” do magazynu pamięci długoterminowej lub nie zostaną zastąpione przez kolejne. Maksymalną pojemność pamięci krótkoterminowej osiągamy w wieku 12–13 lat, natomiast w wieku 21–25 lat następuje powolny spadek jej wydajności. Można

zahamować ten proces, ćwicząc pamięć i będąc aktywnym intelektualnie.

Jak już wspomniano, informacja pozostaje w pamięci krótkoterminowej, dopóki nie zostanie zastąpiona przez inne dane lub przeniesiona do magazynu pamięci długoterminowej. Pamięć ta, nazywana także wtórną, ma nieograniczoną pojemność i nieograniczony czas przechowywania informacji. Oznacza to, że informacja, która tam dociera, pozostaje na zawsze. Brak powtórzeń może jedynie spowodować, że będzie ona trudno dostępna.

W tym miejscu warto podkreślić, że głównym celem i zadaniem glottodydaktyki jest właśnie przeniesienie materiału językowego z magazynu pamięci krótkoterminowej do magazynu pamięci długoterminowej (Kurcz 2005, Brzeškiewicz 1996, Serafini 1996).

### Czynniki ułatwiające zapamiętywanie

Właściwy proces kodowania i utrwalania informacji jest zdeterminowany przez następujące czynniki:

- **Zainteresowanie, pozytywna postawa i motywacja uczącego się** – efekt ten można osiągnąć, gdy materiał do nauczenia się jest ciekawy, zaskakujący, przydatny i przekazany w przystępny sposób.
- **Zastosowanie technik nauczania odpowiednich dla wszystkich stylów poznawczych** – zatem do sposobów, jakie jednostka stosuje, ucząc się, czyli postrzegając i organizując treści do nauczenia. Dzięki wielu badaniom wiemy, iż istnieją trzy podstawowe modalności, czyli sposoby postrzegania rzeczywistości i uczenia się: wzrokowa, słuchowa i kinestetyczna:
  - osoby o dominującej modalności wzrokowej lepiej przetwarzają informacje, kiedy widzą materiał, może mieć on charakter werbalny bądź graficzny (rysunki, ilustracje, schematy, tabele, mapy myśli);
  - osoby o dominującej modalności słuchowej szybciej uczą się ze słuchu, lubią zadawać pytania i słuchać wyjaśnień, pracować z nagraniami zamiast czytać, przetwarzają informacje w rytmie, z muzyką w tle;
  - osoby o dominującej modalności kinestetycznej/czuciowej uczą się najlepiej poprzez ruch, teatr, aktywności manualne i fizyczne, innymi słowy – poprzez działanie.
- **Aktywizacja obu półkul mózgowych** – w latach 80. ubiegłego wieku dokonano odkrycia niezwykle istotnego dla teorii nauczania. Amerykanin Roger



Sperry otrzymał Nagrodę Nobla w dziedzinie medycyny w 1981 roku za to, iż dowiódł różnych funkcji półkul mózgowych. Z jego badań wynika, iż prawa półkula odpowiada za myślenie artystyczne i twórcze, orientację w przestrzeni, myślenie globalne, rozumienie metaforyczne, symboliczne znaczenia słów: organizuje treści w sposób kreatywny, metaforyczny, intuicyjny; wyszukuje powiązania między informacjami, reaguje na kolory, emocje, muzykę. Lewa półkula odpowiada za myślenie analityczne, mechaniczne, konkretne, realistyczne i logiczne, również za pamięciowe uczenie się, tłumaczenie, rozpoznaje język werbalny, cyfry, organizuje treści w sposób linearny i chronologiczny, zapamiętuje szczegóły. Proces uczenia się jest skuteczniejszy, gdy angażujemy obie półkule jednocześnie – łączymy ćwiczenia językowe z odpowiednio dobranymi kolorami czy dźwiękami, stosujemy skojarzenia i graficzne formy przedstawiania treści.

- **Skuteczne strategie zapamiętywania** – czyli stosowanie praw pamięci, mnemotechnik.

### Prawa pamięci

Najważniejsze prawa pamięci, które usprawniają proces zapamiętywania, to:

1. **Efekt pierwszeństwa i świeżości** – kiedy uczymy się listy słów, najbardziej zapada nam w pamięć jej początek (efekt pierwszeństwa) oraz wyrazy końcowe (efekt świeżości/nowości) i to bez większego wysiłku. Informacja otrzymana na początku wywiera największy wpływ na tworzenie się ogólnego wrażenia, stanowi punkt odniesienia dla kolejnych informacji. Z kolei informacje odebrane niedawno są lepiej pamiętane od tych, które odebrano wcześniej. W praktyce pierwsze słowa zostają „prze-transportowane” do magazynu pamięci długoterminowej, ostatnie natomiast pamiętamy, ponieważ zostały przeczytane właśnie jako końcowe i znajdują się jeszcze w pamięci krótkoterminowej, świeżej. Dlatego należy robić przerwy podczas procesu uczenia się i dzielić materiał na mniejsze części.
2. **Regularne powtarzanie** – łatwiej zapamiętać informację, z którą często mamy kontakt. Coś, co jest często powtarzane, zapamiętuje się o wiele lepiej i na dłużej. Małe, ale częste powtórki są czynnikiem skutecznego zapamiętywania.
3. **Rozumienie** – bardzo silnie wspomaga zapamiętywanie: łatwiej jest odtworzyć tok myślenia niż informację zakodowaną tylko pamięciowo.
4. **Przerwy w nauce** – długie, ciągłe uczenie się jest

bardzo nieskuteczne, ponieważ już po kilkunastu minutach zmniejsza się poziom koncentracji. Robiąc przerwy w trakcie nauki mamy więcej cząstek zawierających początek i koniec.

5. **Kolejność, porządek** – jest to bardzo silne prawo pamięci. Uporządkowane, chronologicznie ułożone, kompletne i pokategoryzowane informacje są łatwiejsze do zapamiętania.
6. **Ważność** – lepiej pamiętamy informacje, które są dla nas ważne, najtrudniej zapamiętać informacje, które są nam całkowicie obojętne.
7. **Związek** – łatwiej zapadają w pamięć treści, które mają pewien związek z tym, co już wiemy.
8. **Rytm, muzyka** – czyli elementy piosenek, wycieczek sprawiają, że informacja „łatwo wpada w ucho”. Piosenki zawierają melodię, która stymuluje uczucia i emocje (prawa półkula). Po drugie, słowa piosenek zwykle się rymują, dzięki czemu są łatwiejsze do zapamiętania i mają własny rytm. Wszystkie te elementy sprawiają, że piosenki głęboko zapadają w pamięć.
9. **Rym** – wzmacnia pamięć. Dowodem na to może być przechowywanie w pamięci wierszyków i rymowanek z dzieciństwa.
10. **Ruch** – pomaga w utrwalaniu przede wszystkim kinestetykom, zgodnie z ideą nauczania polisensorycznego.
11. **Wizualizacja, skojarzenia** – znacznie lepiej pamięta się informacje przedstawione w formie graficznej, najlepiej jeszcze w formie skojarzeń. Aby skojarzenia były skuteczne, powinny być śmieszne, absurdalne. Automatycznie lepiej pamięta się wszystko to, co odbiega od normy, co wyróżnia się, nie pasuje do kontekstu, jest dziwne, wyolbrzymione, niesamowite, niezwykle, uderzające. Wszystko to, co wybija się ponad przeciętność i normalność.

### Mapa myśli

Rewelacyjnym narzędziem, które pozwala wykorzystać większość praw pamięci, jest **mapa myśli**. Najkrócej rzecz ujmując, mapa myśli to jedna z technik konstruowania notatek z użyciem słów kluczowych i obrazów. Dzięki swej wizualnej strukturze jest łatwiejsza do zrozumienia, zapamiętania i wymaga mniejszej liczby słów niż tradycyjna notatka. Składa się z centralnie umieszczonego wyrazu-pojęcia, wokół którego umieszczonych jest od kilku do kilkunastu pojęć, odnoszących się do głównego terminu. W celu ukazania zależności między różnymi elementami mapy używamy strzałek/ikon. Zamiast całych zdań używamy słów kluczowych i/lub rysunków, skrótów myślowych,

a do wyróżniania pojęć – kolorów. Łączenie myśli i idei w sposób nielinearny jest naturalną właściwością ludzkiego umysłu, a mapa myśli to narzędzie złożone ze słów kluczowych, mające wielokierunkową, wizualną formę, umożliwiającą ogromną ilość odniesień (Buzan 2008).

Twórcą mapy myśli jest Tony Buzan, człowiek o wybitnej inteligencji, autorytet w dziedzinie technik uczenia się. Przez wiele lat redagował czasopismo dla członków MENSY. W latach 60. zaproponował mapę myśli jako specjalną technikę graficzną, która pobudza potencjał intelektualny i może stanowić innowacyjną, niestandardową technikę nauczania i uczenia się. Teoria *mindmappingu* Buzana oparta jest na wynikach badań dotyczących fizjologicznej i psychologicznej strony funkcjonowania ludzkiego mózgu, m.in. na odkryciach odrębności funkcji półkul mózgowych, preferencji uczenia się, roli polisensoryczności, mechanizmów zapamiętywania i praw pamięci.

### Zastosowanie mapy myśli

Mapy myśli znajdują dzisiaj zastosowanie w biznesie, edukacji i samorozwoju. Świat biznesu wykorzystuje je do tworzenia projektów i biznesplanów, do przygotowywania prezentacji, umów handlowych i raportów, do prowadzenia negocjacji, robienia notatek oraz rozwiązywania problemów.

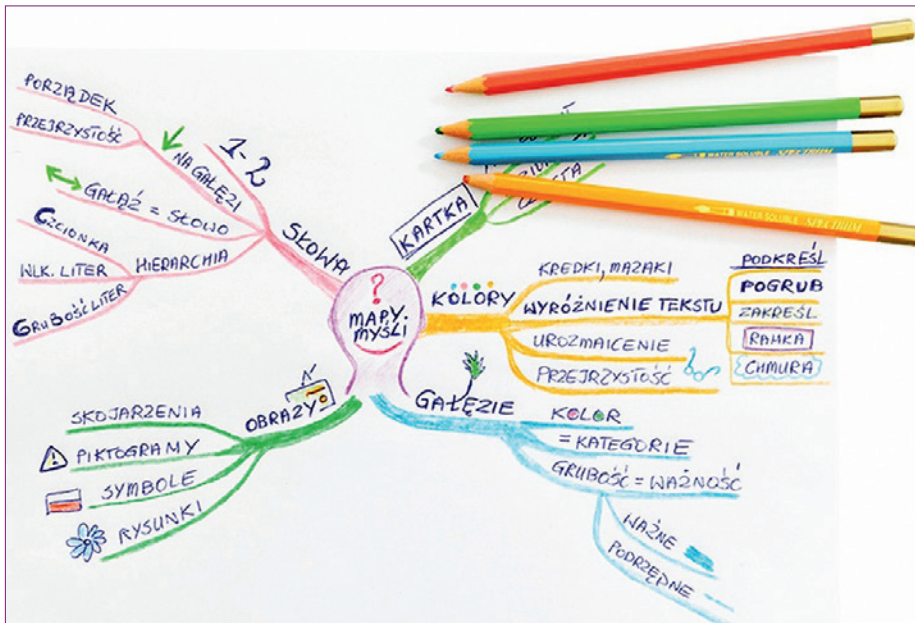
W edukacji narzędzie to ma bardzo szerokie zastosowanie. Wykład przygotowany w formie mapy myśli jest zwykle o wiele bardziej klarowny niż długi monolog czy tekst czytany. Główna idea jest jasno zdefiniowana. Konstruowanie mapy podczas wykładu umożliwia spontaniczne dodawanie nowych elementów bez wykreślania poprzednio zapisanych informacji. Mapa myśli jest niezwykle przydatna w nauce języków obcych, ułatwia robienie notatek nie tylko z lektur, ale z każdego tekstu, który wymaga analizy, zapamiętania słownictwa. Nie jest w stanie jedynie zastąpić notatek, w których trzeba zanotować szczegóły. Poniżej kilka przykładów map myśli, konstruowanych na komputerze i odręcznie:



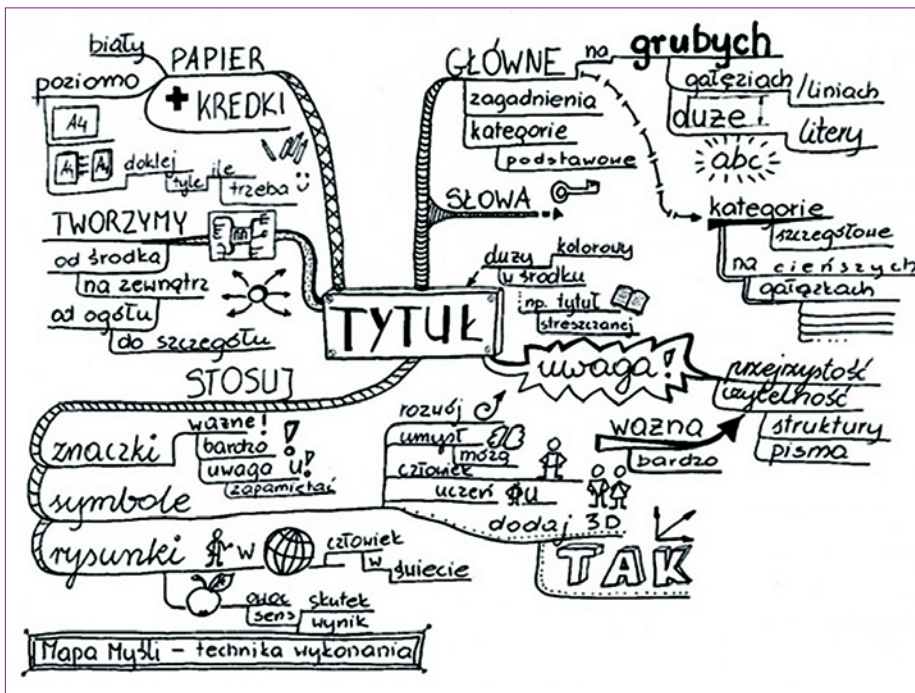
Źródło: [jaksieuczyc.pl/kreatywne-wizualizacje](http://jaksieuczyc.pl/kreatywne-wizualizacje)







Źródło: [www.gosc.pl/doc/5426187.Mapy-mysli](http://www.gosc.pl/doc/5426187.Mapy-mysli)



Źródło: [portal.librus.pl/artykuly/mapy-mysli-od-czego-zaczac](http://portal.librus.pl/artykuly/mapy-mysli-od-czego-zaczac)

## 10 powodów, dla których warto stosować mapę myśli jako technikę nauczania/uczenia się

1. Mapa ujmuje myśli w całość, porządkując je przy tym.
2. Mapa pobudza nieprzerwany potok myśli i skojarzeń. Każde połączenie nowych informacji z już przyswojonymi ułatwia ich rozumienie, zapamiętywanie i utrwalanie.
3. Proces uczenia się jest szybszy i bardziej efektywny, jeśli przyswajając informacje, używamy obu półkul mózgowych. Mapa myśli zmusza je do pracy, wykorzystując powiązania, wyróżnienia, strukturę, kolory i tworzenie obrazu całości.
4. Łatwiej zapamiętać materiał, który jest niezwykle, uduchowiony, wyolbrzymiony. Tworzenie mapy pobudza kreatywność, inwencję i wyobraźnię. Przepływ pomysłów jest szybki, gdy rezygnujemy z linearnej formy notatki.
5. Wyobrażenia zmysłowe w myśleniu mogą być pomocne w rozwiązywaniu problemów. Mapa myśli pozwala przyjąć różne punkty widzenia, bo w obrazach łatwiej uchwycić związki niż w słowach.
6. Obraz poparty tekstem skuteczniej oddziałuje na odbiorcę komunikatu. Mapa myśli ułatwia przekazywanie informacji i komunikację.
7. Przyswajanie informacji jest szybsze, jeśli przekaz jest zgodny ze stylem poznawczym uczącego się. Mapa myśli dzięki swej wizualnej formie, oddziałuje na zmysł wzroku, przez ustny komentarz – na zmysł słuchu, a dzięki ręcznemu jej tworzeniu – na zmysł ruchu, wychodząc naprzeciw kinestetykom.
8. Pamięciowe utrwalanie informacji jest mało skuteczne. Mapa myśli odwołuje się do logicznego myślenia odbiorcy i jego pamięci wizualnej, która jest zazwyczaj lepsza niż pamięć werbalna. Ucząc się ze zrozumieniem, zapamiętujemy tok myślenia.
9. Tradycyjne notatki często są zbyt długie i szczegółowe, zabierają dużo czasu. Mapa skraca czas potrzebny na ich przeglądanie, gdyż eliminuje zbędne słowa, a jednocześnie pozwala prezentować ogromną ilość informacji na jednej stronie.
10. Prezentacja na forum czy publiczne wystąpienia są stresogenne. Mapa myśli pozwala zmniejszyć stres związany z wypowiedzią, ułatwia kontakt z publicznością podczas prezentacji, czyniąc ją bardziej zrozumiałą i przyjemną.

Żyjemy w czasach, gdy język werbalny jest coraz bardziej wypierany przez obraz. Rozwój mediów elektronicznych spowodował zmianę sposobów komunikowania się, czytania i pisanie. Obraz – w tym przypadku mapa myśli – stał się głównym kodem informacyjnym. Do tworzenia map

nie są jednak potrzebne programy komputerowe. Wystarczy odręczny rysunek, który nie wymaga specjalnych uzdolnień plastycznych. Spontanicznie wykonywany, nie musi być perfekcyjny ani nawet sam w sobie zrozumiały, powinien być natomiast łatwy do wyjaśnienia. Rysunek tworzony na oczach innych jest zwykle przekonujący, dodaje pewności siebie, gdyż nie powoduje onieśmienia. Ostateczna forma niekoniecznie musi być taka, jak została zaplanowana, gdyż rysunek można łatwo modyfikować i nanosić poprawki.

Podsumowując, mapa myśli to narzędzie, które stanowi znakomitą strategię pamięciową: może być wykorzystane zarówno w fazie rejestrowania, jak i przywoływania przyswojonych informacji. To tylko mały element procesu dydaktycznego, a potrafi wyostrzyć percepcję, wzbudzić zainteresowanie, podtrzymać koncentrację, podnieść motywację, ułatwić zrozumienie i organizację treści. Ze względu na swe różnorodne właściwości pozwala wykorzystać maksymalnie czas i potencjał intelektualny uczniów.

## BIBLIOGRAFIA

- Arabski, J. (1996), *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Katowice: Śląsk.
- Atkinson, R.C., Shiffrin, R.M. (1968), *Human memory. A proposed system and its control Processes*, [w:] K.W. Spence, J.T. Spence (red.), *The psychology of learning motivation*, vol. 8. Londyn: Academic Press.
- Buzan, T. (2005), *Rusz głową*, Łódź: Ravi.
- Buzan, T. (2008), *Mapy Twoich myśli*, Łódź: Acha!
- Brześkiewicz, Z.W. (1996), *Superpamięć: jak uczyć się trzy razy szybciej*, Warszawa: Agencja Marketingowo-Wydawnicza Comes.
- Drapeau, Ch. (2002), *Jak uczyć się szybko i skutecznie*, Warszawa: KDC.
- Fabbro, F. (1996), *Il cervello bilingue*, Roma: Astrolabio.
- Freddi, G. (1994), *Glottodidattica fondamentali, metodi e tecniche*, Turyn: UTET Libreria.
- Komorowska, H. (2003), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Mezzadri, M. (2003), *I ferri del mestiere*, Perugia: Guerra Edizioni Soleil.
- Pichiassi, M. (1999), *Fondamenti di Glottodidattica. Temi e problemi della didattica linguistica*, Perugia: Guerra Edizioni.
- Roam, D. (2010), *Narysuj swoje myśli. Jak skutecznie prezentować i sprzedawać pomysły na kartce papieru*, Gliwice: Helios S.A.
- Rotrou, de J. (2003), *Pamięć doskonała*, Warszawa: W.A.B.
- Serafini, M.T. (1995), *Come si studia*, Milano: Strumenti Bompiani.

**DR ELIZA BORCZYK** Nauczycielka języka włoskiego od 1999 r. Starszy wykładowca w Instytucie Badań nad Edukacją i Komunikacją Politechniki Śląskiej. Jej zainteresowania naukowe dotyczą językoznawstwa stosowanego.





# Tłumaczenie jako narzędzie rozwijania umiejętności językowych

EMILIA PODPORA-POLIT

Przez niemal 100 lat w dydaktyce języków obcych pokutowało przeświadczenie, że używanie języka ojczystego na lekcji języka obcego jest szkodliwe. Dlatego z ogromną niechęcią i rezerwą traktowano wszystkie aktywności oparte na języku ojczystym, w tym także dwujęzyczne tłumaczenia. Wraz z początkiem XXI w. nastąpiła wyraźna zmiana nastawienia: tłumaczenia bilingwalne stały się pożądanym i wartościowym działaniem dydaktycznym, a postulaty dotyczące kształcenia tej umiejętności pojawiły się w znaczących dokumentach, w tym w *Europejskim systemie opisu kształcenia językowego* (ESOKJ, 2003) oraz – na gruncie polskim – w szkolnej podstawie programowej.

Tłumaczenia okryły się złą sławą w okresie dominacji metody gramatyczno-tłumaczeniowej, której podstawę stanowił przekład tekstów na język obcy. Od końca XIX w. widać zatem stopniową eliminację języka ojczystego z procesu nauczania i rezygnację z wszelkiego rodzaju tłumaczeń. Pojawiające się na przestrzeni lat kolejne rozwiązania i propozycje, jak np. metoda bezpośrednia, audiolingwalna oraz kognitywna, tylko pogłębiły degradację tłumaczeń w nauczaniu i doprowadziły do całkowitego zaniechania tego rodzaju aktywności.

W 2003 r. Rada Europejska opublikowała ESOKJ – dokument, który (moim zdaniem) w znacznym stopniu przyczynił się do przywrócenia należnej rangi i pozycji tłumaczeniom w dydaktyce języków obcych. Znalazły się w nim zapisy wskazujące na konieczność kształcenia polegającego m.in. na tłumaczeniu ustnym i pisemnym, umiejętności mediacji językowej (ESOKJ 2003: 83) oraz stosowaniu pluralizmu i eklektyzmu metodycznego (ESOKJ 2003: 125).

Powyższe postulaty zostały uwzględnione w kolejnych wersjach podstaw programowych dla szkół podstawowych i średnich: pojawił się w nich punkt o kształceniu umiejętności przetwarzania wypowiedzi, która polega m.in. na „przekazywaniu w języku obcym nowożytnym lub w języku polskim informacji sformułowanych w tym języku obcym” oraz „przekazywaniu w języku obcym nowożytnym informacji sformułowanych w języku polskim” (Załącznik 2018). Zapisy te pociągnęły za sobą weryfikację i aktualizację oferowanych w podręcznikach treści dydaktycznych: pojawiły się wreszcie ćwiczenia translacyjne.

## Język ojczysty podczas używania i uczenia się języka obcego

Czy i w jakim zakresie stosujemy tłumaczenia podczas używania i uczenia się języka obcego? Okazuje się, że język ojczysty zawsze towarzyszy komunikacji w języku obcym – oczywiście w różnym stopniu i w zależności od zaawansowania kompetencji językowych. Kaczmarek (2003: 19–20) zauważa, że często zachodzi tzw. tłumaczenie myślowe, polegające na mniej lub bardziej świadomym przekładzie stworzonego przez siebie tekstu na język obcy. Tłumaczymy „w myślach”, zwłaszcza gdy: 1) wyrażamy myśli w mowie, ustnie lub pisemnie, np. podczas wykładu, dyskusji; 2) dokonujemy tłumaczenia;

3) wypowiedź dotyczy tematu znanego tylko w języku ojczystym; 4) wypowiedzi towarzyszą emocje, oraz 5) wypowiedź jest spontaniczna.

Można odnieść wrażenie, że uczenie się języka obcego, zwłaszcza na początku, to pewnego rodzaju ciągle balansowanie między językiem obcym a ojczystym: porównywanie, szukanie podobieństw i zbieżności, określanie punktów wspólnych, pozwalających osadzić nowe, obce treści w znanym, bezpiecznym świecie. Dlatego zupełnie nie dziwi stwierdzenie Janusza Arabskiego (1996: 189): „Nie miejmy złudzeń (...), że objaśnienie znaczenia danego wyrazu czy danej struktury w języku docelowym okaże się wystarczające; nawet jeśli nauczyciel na tym poprzestanie, uczeń sam zatroszczy się o znalezienie odpowiednika w L1”.

Język ojczysty nieustannie towarzyszy przyswajaniu języka obcego, gdyż „nie można [...] wyeliminować tego, co głęboko tkwi w naszej świadomości ani też wyzbyć się podświadomych i całkiem naturalnych tendencji” (Kaczmarek 2003: 14). Obecnie dydaktycy mówią niemal jednogłośnie: język ojczysty powinien pomagać nam w nauce języka obcego, powinien nam „służyć”. Zofia Chłopek (2014: 77) mówi wprost, że „nawet w podejściu komunikacyjnym użycie języka ojczystego jest dozwolone, zgodnie z zasadą, że dozwolony jest każdy środek prowadzący do rozwoju kompetencji komunikacyjnej.”

### Co to jest translacja dydaktyczna?

Warto w tym miejscu wspomnieć o translacji dydaktycznej (ang. *pedagogical translation*), z którą mamy do czynienia właśnie wtedy, gdy „tłumaczenie tekstu pełni funkcję narzędzia, które służy poprawie biegłości językowej osoby uczącej się języka” (Nader-Cioczek za: A. Vermes 2010). Nie chciałabym jednak zawęzić pojęcia translacji dydaktycznej tylko do tłumaczenia tekstu rozumianego jako dłuższa wypowiedź o określonej intencji komunikacyjnej. W moim odczuciu translacja dydaktyczna zachodzi również wtedy, gdy dokonywane są tłumaczenia bilingwalne w zakresie wyrazów, wyrażeń i zdań.

Powrót mowy ojczystej na lekcje języka obcego nie oznacza jednak przyzwolenia na jej ciągle i nieuzasadnione wykorzystanie. Nie może ona bowiem zastępować języka obcego, a jedynie go uzupełniać (Wach 2017: 24). Kaczmarek (2003: 18) proponuje, aby język polski stosować na lekcji wówczas, gdy za jego pomocą najlepiej zaprezentujemy nowe słownictwo, wyjaśnimy trudne struktury gramatyczne oraz krótko skomentujemy treść omawianych tekstów. Dwujęzyczne tłumaczenie stanowi też dobre narzędzie do kontrolowania stopnia

zrozumienia trudniejszych zdań (przekład z języka obcego na polski) oraz do sprawdzenia, czy uczeń czynnie opanował określone struktury językowe (przekład z języka polskiego na język obcy).

Jak już wspomniano, przez długi czas język polski wręcz nie miał prawa wstępu na lekcje języka obcego. W popularnej publikacji metodycznej przeczytamy np., że „dobrym sposobem zmniejszenia szkodliwości tłumaczenia” jest stosowanie podczas wprowadzania nowego słownictwa techniki „sandwich”. Polega ona na tym, że 1) wypowiadamy głośno i dobitnie obcojęzyczne zdanie z nowym wyrazem, 2) znacznie mniej dobitnie wypowiadamy polski odpowiednik jednowyrazowy, 3) głośno i dobitnie powtarzamy obcojęzyczne zdanie (Komorowska 2002: 118). Jak wiadomo, istnieje wiele różnych sposobów prezentacji nowego słownictwa, jak np. materiały audialne, wizualne, gesty, mimika, synonimy, definicje, które nie wymagają użycia języka ojczystego. I rzeczywistość: tłumaczenie należy „stosować w ostateczności, po uprzednim wypróbowaniu innych sposobów” (tamże) lub gdy uznamy, że stanowi ono najlepszy sposób nauczania słownictwa w danej grupie uczniów. Moje wątpliwości budzi natomiast technika „sandwich”, która wymaga od nauczyciela nieadekwatnych względem celu (prezentacja słownictwa) nakładów fizycznych i czasowych (trzykrotne wypowiadanie zdania z jednym obcym słowem). Zwłaszcza czas, a raczej jego brak, jest czynnikiem, który trzeba zawsze brać pod uwagę podczas planowania wszystkich działań lekcyjnych w warunkach szkolnych.

### Plusy i minusy stosowania tłumaczeń

Zacznę od zaprezentowania minusów stosowania tłumaczeń. Najczęściej podnoszony zarzut dotyczy interferencji językowej, czyli „wszelkich odchyłeń od normy”, które „powstają w wyniku nakładania się struktur języka wyjściowego na język przyswajany” (Szulc 1997: 91). Translacja dydaktyczna może ponadto utrwalac nawyki przekładu każdego zdania/tekstu wyraz po wyrazie oraz prowadzić do tłumaczenia dosłownego. Kolejny ważny argument przeciwko tłumaczeniom odnosi się do organizacji lekcji: tłumaczenia mogą stanowić bodziec i wymówkę do używania języka polskiego na lekcji oraz zabierać czas przeznaczony na język obcy. Ćwiczenia translacyjne rzeczywiście niosą ze sobą pewne ryzyko: nieumiejętnie stosowane lub też nadużywane mogą spowolniać lub wręcz hamować rozwój kompetencji językowej. Warto być świadomym tych zagrożeń i ćwiczenia takie dobierać szczególnie starannie, mając na uwadze cele lekcji oraz potrzeby i umiejętności uczniów.

Lista korzyści płynących ze stosowania technik bilingwalnych jest zdecydowanie dłuższa niż lista wad. Tłumaczenie z pewnością pogłębia świadomość językową oraz rozwija kulturę języka. Uczniowie nabywają umiejętność wyrażania niuansów w języku ojczystym i obcym, zauważają podobieństwa i różnice w werbalnym wyrażaniu rzeczywistości, uczą się dobierać słowa spośród wielu o podobnym znaczeniu, poznają istotną rolę kontekstu wypowiedzi w procesie komunikacji. Ćwiczenia translacyjne wpływają również korzystnie na rozwój autonomii językowej, np. ułatwiają naukę tym, którzy preferują świadome przyswajanie języka oraz kształcą umiejętność korzystania ze słowników. Istotnym walorem tych ćwiczeń jest również to, że pozwalają zredukować stres i napięcie związane z uczeniem się i używaniem języka, a tym samym podnoszą poczucie bezpieczeństwa na lekcji. Tłumaczenia niwelują również problemy wynikające z niezrozumienia obcojęzycznych instrukcji i poleceń, usprawniając tym samym przebieg lekcji (Königs 2000, za: Iluk 2008, Wach 2017).

Jeśli chodzi o naukę słownictwa, tłumaczenia ułatwiają wyjaśnianie znaczeń wyrazów oraz wspomagają ich zapamiętywanie. Podobnie jest w zakresie gramatyki: dzięki tłumaczeniom nawet trudne zagadnienia wydają się prostsze i bardziej przystępne. Nie wolno bowiem zapominać, że terminologia gramatyczna w języku obcym (np. *Nomen, Verb, Adjektiv*) może również przyczynić się do niezrozumienia eksplikacji gramatycznych.

Tłumaczenie stanowi także doskonałe narzędzie rozwijania i kontrolowania umiejętności rozumienia tekstów pisanych i audialnych (recepja). Jak słusznie zauważa Jan Iluk (2008: 36), stosowanie języka ojczystego stanowi kognitywne odciążenie w procesie przetwarzania informacji językowych. Ponadto techniki translacyjne umożliwiają inicjowanie i podtrzymywanie interakcji werbalnych oraz ułatwiają wypowiedzanie się w języku obcym. Jednym słowem – rozwijają kompetencję komunikacyjną w języku obcym.

### Tłumaczenia w praktyce szkolnej – przykłady zadań dla młodszych i starszych uczniów

#### JAK UCZYMY SIĘ JĘZYKA OBCEGO? – FISZKI

Pierwsza lekcja niemieckiego nie musi ograniczać się do zaprezentowania przedmiotowego systemu oceniania. Opierając się na translacji, można zacząć od przedstawienia jednej z kompetencji kluczowych – umiejętności uczenia się. Na tej lekcji pokażemy, jak przyswoić słownictwo za pomocą fiszek. W tym celu uczniowie samodzielnie przygotowują karteczki, na których na jednej stronie

zapisują podane przez nauczyciela na tablicy obcojęzyczne wyrazy, zaś na drugiej stronie ich odpowiedniki w języku polskim. Dla uczniów szkół podstawowych wybieram zawsze internacjonalizmy, jak np. *die Schokolade, die Natur, die Banane*, których znaczenie dzieci bez problemu odgadują i bardzo szybko zapamiętują. Daje im to poczucie odniesienia pierwszego sukcesu w języku niemieckim i pozytywnie nastroja do nauki tego języka. Po wykonaniu fiszek uczniowie robią fiszkotekę, czyli „kopertę bez koperty”. W tym celu zginają kartkę A5 na pół, obrzeża smarują klejem i wklejają do zeszytu (patrz Il. 1.). Tutaj wkładają swoje fiszki ze słowami. Fiszkotekę warto systematycznie zasilać nowymi fiszkami, np. zrobionymi podczas lekcji powtórzeniowych.

ILUSTRACJA 1. Koperta na fiszki



#### MODYFIKACJE ZADAŃ PODRĘCZNIKOWYCH

##### – „ZEPSUTY ROBOT”

Do stworzenia tego zadania zainspirowało mnie ćwiczenie znajdujące się w zeszycie ćwiczeń *Mach mit! Neu 1* (2017: 17). Przy ilustracji przedstawiającej robota uczniowie mają krótki tekst opatrzony następującym poleceniem: „Ten robot bardzo często się zacina. Wykreśl wszystkie zbędne słowa”. Ja proponuję „zepsutego robota”, który opowiada o sobie lub innych. Niestety popsuł się mechanizm i wszystkie słowa, np. dni tygodnia, nazwy członków rodziny itp. (dobieramy w zależności od zawartości treściowej tekstu), nagrane są tylko w języku polskim. Uczeń musi podać nazwy po niemiecku, robot nagra je i zapisze w swoim systemie.

## ILUSTRACJA 2. Zadanie „Kiedy przyjadą goście?”

## 2 Wann kommen die Gäste? Lies den Text und nenne die fehlenden Informationen. Kiedy przyjadą goście? Przeczytaj tekst i podaj brakujące informacje.

Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Tante Sophie aus Wien	Onkel Daniel aus Berlin	Oma Katrin aus Hamburg	Opa Julian aus Bern	Cousin Jens aus Vaduz
heute	morgen	.....	.....	in vier Tagen

Lena hat diese Woche sehr oft Besuch. Heute ist Montag. Am Nachmittag kommt Tante Sophie aus Wien. Morgen kommt Onkel Daniel aus Berlin. Übermorgen kommt Oma Katrin aus Hamburg. In drei Tagen kommt Opa Julian aus Bern und in vier Tagen kommt Cousin Jens aus Vaduz.



**Przykład:** W podręczniku dla klasy IV *Mach mit! Neu 1* (2017: 71) znajdziemy m.in. taki krótki tekst o odwiedzinach rodziny (patrz Il. 2.). Uczniowie pracują w parach – pierwszy z nich czyta tekst na głos, podając wszystkie określenia czasu w języku polskim. Drugi uczeń podaje robotowi odpowiedniki w języku niemieckim, aby ten mógł nagrać je ponownie w swoim systemie. Wykorzystując poniższy tekst, możemy w podobny sposób utrwalić nazwy członków rodziny.

*Ich habe diese Woche sehr oft Besuch. Heute ist **poniedziałek**/.... **Po południu**/... kommt Tante Sophie aus Wien. **Jutro**/... kommt Onkel Daniel aus Berlin. **Po jutrze**/... kommt Oma Katrin aus Hamburg. **Za trzy dni**/... kommt Opa Julian aus Bern und **za cztery dni**/... kommt Cousin Jens aus Vaduz.*

Oczywiście „zepsuty robot” to zadanie ciekawe przede wszystkim dla młodszych uczniów. Starszym należy zaproponować inną wersję, np. „Do podanego tekstu stwórz hasztagi w języku niemieckim, a następnie przetłumacz je na język polski”. Jeden z uczestników prowadzonych przeze mnie warsztatów zaproponował z kolei ćwiczenie „zepsuty Google translator”. W ten sposób możemy modyfikować dowolny tekst, wykorzystując go jako bazę do ćwiczeń translacyjnych.

### KRZYŻÓWKA I BINGO Z TŁUMACZENIEM

Te zadania są, moim zdaniem, bardzo uniwersalne: można je zastosować właściwie na każdym etapie lekcji, w każdej grupie wiekowej, jako utrwalenie lub też powtórzenie wiadomości. Co więcej, są bardzo proste, nie wymagają dodatkowych środków i pomocy dydaktycznych.

Przed grą w bingo konieczne należy ustalić zakres słownictwa, które będziemy ćwiczyć, np. nazwy mebli i urządzeń domowych. Grać można na dwa sposoby:

1. Uczniowie najpierw wpisują w kratki dziewięć wybranych słów w języku obcym, nauczyciel zaś podaje te wyrazy po polsku. Uczniowie muszą szybko znaleźć odpowiednie tłumaczenie. Ten, kto pierwszy znajdzie i skreśli poziomo, pionowo lub po skosie trzy usłyszane słowa, krzyczy „Bingo”. Grę można kontynuować, aż wszyscy uczniowie będą mieli „Bingo”.

<del>der Tisch</del>	die Kommode	der Stuhl
das Bett	<del>der Schrank</del>	die Waschmaschine
der Kühlschrank	der Herd	<del>das Regal</del>

2. Druga wersja polega na tłumaczeniu z języka niemieckiego na polski. Nauczyciel podaje słowa w języku niemieckim, uczniowie odnajdują ich odpowiedniki w języku polskim.

krzesło	szafa	zmywarka
fotel	wanna	biurko
sofa	telewizor	stół

Krzyżówka również opiera się na wcześniej ustalonym słownictwie. Nauczyciel sam lub wspólnie z uczniami wybiera hasło, np. jeśli rozmawiamy o pogodzie, tym hasłem może być wyraz „pogoda” (*Wetter*) i zapisuje je pionowo na tablicy. Uczniowie w zeszycie poziomo wpisują obcojęzyczne wyrazy zawierające daną literę z hasła (*Wetter*), które są powiązane tematycznie z tym słowem.



Natomiast definicje tych wyrazów zapisują w formie tłumaczeń w języku polskim.

1. WINDIG	1. WIETRZNIE
2. SONNE	2. SŁOŃCE
3. KALT	3. ZIMNO
4. BEWÖLKT	4. POCHMURNO
5. REGEN	5. DESZCZ
6. WARM	6. CIEPŁO

Następnie uczniowie podchodzą do tablicy i rozwiązują krzyżówkę, czyli jedna osoba podaje definicję w języku polskim, uczeń zaś wpisuje odpowiednik w języku obcym, np. „Numer 2: słońce”, uczeń tłumaczy w myślach i wpisuje wyraz *Sonne*, w taki sposób, by jedna z jego liter stanowiła część składową hasła *Wetter*.

#### ZAPOŻYCZENIA JAKO „MNEMOTECHNICZNE ZACZEPY”

Ile polszczyzny tak naprawdę jest w języku polskim? – to żartobliwe pytanie zadają sobie, kiedy odkrywam niemieckie korzenie polskich wyrazów. Okazuje się, że w języku polskim funkcjonuje bardzo dużo germanizmów, które można wykorzystać jako „mnemotechniczne zaczepy”, czyli elementy do „przytrzymania” w pamięci niemieckiego słownictwa. Warto przybliżyć uczniom tę technikę, np. za pomocą zabawy: „To słowo brzmi znajomo”. Uczniowie otrzymują listę niemieckich słów i muszą znaleźć podobnie brzmiące polskie wyrazy, a następnie odkryć podobieństwo znaczeniowe.

Oto przykładowa lista:

WYRAZ NIEMIECKI	WYRAZ POLSKI	WSPÓLNA PODSTAWA ZNACZENIOWA
der Fehler – błąd	feler	błąd, wada
der Spitzer – temperówka	szpic	temperówka służy do robienia „szpica” ołówka
sich schminken – malować się/robić makijaż	szminka	szminka służy do malowania się/robienia makijażu
die Werbung – reklama	werbować	reklama „werbuję” do kupna danego towaru
tragen – nosić	tragarz	tragarz nosi bagaże
schlafen – spać	szlafrok	szlafrok nosimy zwykle przed spaniem i po spaniu
wünschen – życzyć	winszować	gratulować, życzyć

#### TŁUMACZENIOWY DRYL JĘZYKOWY

Tłumaczeniowy dryl językowy polega na powtarzaniu struktur gramatycznych według podanego wzorca

z zastosowaniem tłumaczenia (Scheffler 2013). Nauczyciel wybiera określoną konstrukcję w języku niemieckim, np. *Ich finde Kunst langweilig* i podaje odpowiednik tego zdania w języku polskim: *Uważam, że plastyka jest nudna*. Następnie prezentuje ustnie w języku polskim kolejne zdania zawierające tę strukturę, a uczniowie w parach lub pojedynczo tłumaczą te zdania na język niemiecki. Na koniec sami tworzą zdania w języku obcym i prezentują je na forum klasy.

#### TECHNIKA PODWÓJNEGO TŁUMACZENIA

Jak sama nazwa wskazuje, ćwiczenia tego typu polegają na tłumaczeniu z języka obcego na język ojczysty i w drugą stronę: z języka polskiego na język obcy. Tłumaczenia odbywają się jednak w pewnym odstępie czasowym. Uczniowie otrzymują bowiem na lekcji zdania (lub tekst), zawierające określone struktury gramatyczne i tłumaczą je na język polski, np.:

- *Wenn du fertig bist, ruf mich an.* – Gdy skończysz, zadzwoń do mnie.
- *Wenn das Wetter schön ist, gehen wir spazieren.* – Gdy pogoda będzie ładna, pójdziemy na spacer.

Nauczyciel zbiera przetłumaczone teksty i oddaje je uczniom np. na kolejnej lekcji. Uczniowie tłumaczą je wtedy na język obcy i porównują z oryginałem (Wach 2017: 24).

#### SŁOWNIKI GRAMATYCZNE – GRAMOWNIKI

„Proszę pani, jak jest *do* po niemiecku?” – na to z pozoru proste pytanie ucznia zwykle ja też odpowiadam pytaniem: „Ale które *do*?”. Aby uzmysłowić uczniom, że nie można tłumaczyć przyimków „jeden do jednego”, ale trzeba zawsze uczyć się ich w określonym kontekście, proponuję wykonanie np. na końcu zeszytu przedmiotowego słowników gramatycznych. Gramowniki – bo tak je nazywam – to nic innego jak proste słowniczkki przyimków wraz z tłumaczeniem wyrażań je zawierających.

JĘZYK POLSKI	JĘZYK NIEMIECKI
<b>Przyimek do</b>	
do Zakopanego do babci do kina do domu ...	nach Zakopane zur Oma ins Kino nach Hause ...
<b>Przyimek na</b>	
na stole na dworcu na basenie ...	auf dem Tisch am Bahnhof im Schwimmbad ...

## NAUKA WYRAŻEŃ IDIOMATYCZNYCH

Nauka idiomów zwykle nie jest łatwa, gdyż są to wyrażenia, które trzeba zapamiętać w całości. Zazwyczaj nie można nic pominąć ani dodać. Ćwiczenia tłumaczeniowe w tym zakresie uświadamiają uczniom, że idiomy wyrażające te same treści mogą być w języku ojczystym i obcym bardzo podobne albo całkowicie różne. Idiomy zaskakują na każdym poziomie zaawansowania. Poniższe zadanie można wykorzystać w pracy z uczniami początkującymi.

Uzupełnij podane wyrażenia odpowiednimi nazwami części ciała. Skorzystaj z polskich tłumaczeń.

JĘZYK POLSKI	JĘZYK NIEMIECKI
Ściany mają uszy	Die Wände haben ...
Przez żołądek do serca	Die Liebe geht durch den ...
Wsadzać we wszystko nos	Die ... in alles stecken
Robić duże oczy	Große ... machen
Żyć na wysokiej stopie	Auf großem ... leben
Stawiać coś na głowie	Etwas auf den ... stellen
Mieć dużo na głowie	Viel um ... haben

Ostatnie wyrażenie jest niespodzianką, gdyż nie uzupełnimy go wyrazem „głowa” (*Kopf*), ale należy tutaj wstawić słowo „uszy” (*die Ohren*). Celowo umieściłam tutaj to wyrażenie, aby pokazać, że należy ostrożnie podchodzić do tego zagadnienia, że nie można tłumaczyć dosłownie. Ćwiczenia tego typu należy traktować przede wszystkim jako pomoc w zapamiętywaniu tego typu wyrażeń.

## RYWALIZUJĘ Z TŁUMACZEM GOOGLE

Obecnie bardzo popularnym wśród uczniów „słownikiem” dwujęzycznym jest tłumacz Google. Okazuje się, że uczniowie bezgranicznie mu ufają, używają go bezrefleksyjnie, wręcz bezmyślnie. Często nie chcą i nie umieją korzystać z tradycyjnych słowników (także internetowych), twierdząc, że translator jest szybszy i wygodniejszy w użyciu, a przy tym wiarygodny. Z pewnością jest przydatny, ale nie niezawodny. To zadanie uświadamia uczniom bogactwo i różnorodność języka, obnaża ograniczenia tego narzędzia i pokazuje, że wyniki tłumaczenia maszynowego także trzeba sprawdzić pod względem gramatycznym i leksykalnym (Wach 2017: 25–26).

Nauczyciel zapisuje na tablicy kilka prostych zdań w języku polskim lub krótki tekst, który uczniowie najpierw samodzielnie, a potem za pomocą translatora, tłumaczą na język niemiecki, np.:

ZDANIA W JĘZYKU POLSKIM	TŁUMACZENIE UCZNIÓW	TŁUMACZENIE ZA POMOCĄ TŁUMACZA GOOGLE
Gdzie jest mój piórnik?	Wo ist mein Mäppchen?	Wo ist mein Federmäppchen?
Muszę posprzątać pokój.	Ich muss mein Zimmer aufräumen.	Ich muss mein Zimmer putzen.
Mam szlaban na wyjścia.	Ich habe Hausarrest.	Ich habe eine Barriere, um hinauszugehen.

Myślę, że łatwo wskazać zdanie błędnie przetłumaczone. Warto zapytać uczniów o przyczynę tych błędów, czyli o to, z jakimi strukturami/wyrażeniami translator nie potrafi sobie poradzić, czego nie jest w stanie rozpoznać. To zadanie może stanowić punkt wyjścia do dłuższej dyskusji na temat zalet i wad tłumaczeń maszynowych oraz zasad korzystania z nich.

## Podsumowanie

Zaproponowane zadania translacyjne nie wymagają dużego nakładu środków i czasu, można je zastosować na różnych poziomach zaawansowania i etapach lekcji. Według mnie, stanowią wartościowe narzędzie rozwijania sprawności językowych, a także umiejętności mediacji oraz autonomii ucznia. Ponadto urozmaicają lekcję i obalają stereotyp nudnych tłumaczeń.

## BIBLIOGRAFIA

- Arabski, J. (1996), *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*, Katowice: „Śląsk”.
- Borecka, V. E. (2016), *Rola języka ojczystego w nauczaniu języków obcych – założenia teoretyczne oraz propozycje rozwiązań metodycznych*, [w:] E. Awramiuk, M. Karolczuk (red.), *Z problematyki kształcenia językowego*, t. VI, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, s. 149–170.
- Chłopek, Z. (2014), *Przekład jako problem dydaktyczny z perspektywy psycholingwistycznej*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 77–84.
- *Europejski system opisu kształcenia językowego (ESOKI)* (2003), Warszawa: CODN.
- Iluk, J. (2008), *Tłumaczyć czy nie tłumaczyć na lekcjach języka obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 5, s. 32–41.
- Kaczmarek, S.P. (2003), *Język ojczysty w nauce języka obcego – kilka refleksji*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 14–19.
- Komorowska, H. (2002), *Metodyka nauczania języków obcych*, Warszawa: Fraszka Edukacyjna.

- Materniak, M., Wachowska H. (2017), *Mach mit! Neu 1. Podręcznik do języka niemieckiego dla klasy IV*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Materniak, M., Wachowska H. (2017), *Mach mit! Neu 1. Zeszyt ćwiczeń do języka niemieckiego dla klasy IV*, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.
- Nader-Cioczek, M. (2017), *O zastosowaniu tłumaczenia awista w dydaktyce języków obcych*, „Linguodidactica”, XX, s. 237–251.
- Scheffler, P. (2013), *Gramatyczne dryle tłumaczeniowe w nauczaniu języka angielskiego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 82–87.
- Szulc, A. (1997), *Słownik dydaktyki języków obcych*, Warszawa: PWN.
- Wach, A. (2017), *Techniki bilingwalne w nauczaniu gramatyki języki obcego*, „Języki Obce w Szkole”, nr 1, s. 22–27.
- Załącznik (2018), Załącznik nr 1 do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 stycznia 2018 roku w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceum ogólnokształcącego, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia (Dz.U. z 2018 r., poz. 467).

**DR EMILIA PODPORA-POLIT** Nauczycielka języka niemieckiego, autorka artykułów i materiałów dydaktycznych, prowadzi blog „Nauczanie niemieckiego w teorii i praktyce”, dostępny na stronie: [www.podpora-polit.pl](http://www.podpora-polit.pl).



# Pomoce Montessori w nauczaniu języka polskiego jako obcego

EWA PIOTROWSKA-ROLA  
MARZENA PORĘBSKA

Model wychowawczo-pedagogiczny, stworzony przez Marię Montessori na początku zeszłego stulecia, skupiał się głównie na dzieciach i młodzieży. Jednak wielu współczesnym nauczycielom z powodzeniem udaje się zaadaptować go do nauczania osób dorosłych. Odpowiednio dostosowane materiały edukacyjne i metody pracy świetnie sprawdzają się również w nauczaniu języka polskiego jako obcego.

**M**aria Montessori (1870–1952) oparła swój system pedagogiczny m.in. na założeniu, że aktywność i samodzielność uczniów to najważniejsza droga do efektywnej nauki. Obecne badania neurobiologów dowodzą, że Montessori, podobnie jak i inni reformatorzy edukacji, miała rację.

## Montessori, czyli... ?

Nazwisko Montessori wywołuje wiele różnych skojarzeń i opinii. Te najpowszechniejsze to: „metoda Montessori”, „nowoczesna koncepcja wychowania przedszkolnego z początku XX wieku”, „innovacyjna placówka przedszkolna lub szkolna”, „*Pomóż mi zrobić to samemu!*”. Tę ostatnią prośbę Maria Montessori usłyszała od jednego z wychowanków i to zdanie wyznaczyło kierunek jej innowacyjnych działań naukowych i pedagogicznych. Montessori bez wątpienia wyprzedzała swoje czasy. Jako pierwsza kobieta we Włoszech studiowała medycynę i uzyskała doktorat z psychiatrii, broniła praw kobiet, wygłaszała odczyty na międzynarodowych kongresach, prowadziła wykłady na uniwersytecie w Rzymie, studiowała pedagogikę eksperymentalną i antropologię, prowadziła badania naukowe. Montessori do końca pracowitego życia organizowała konferencje i międzynarodowe kursy dla nauczycieli, zakładała szkoły, a w 1929 roku utworzyła Association Montessori Internationale (Międzynarodowe Stowarzyszenie Montessori).

Filozoficzne, psychologiczne, socjologiczne i pedagogiczne założenia nowego podejścia do edukacji, które głosiła Montessori, nie tracą na aktualności. Co więcej, najnowsze badania neurobiologów i neurodydaktyków potwierdzają słuszność jej idei. To Włoszka, już ponad sto lat temu, opierając się „jedynie” na intuicji i doświadczeniu wynikającemu z obserwacji dzieci, doszła do wniosku, że nauka wymaga aktywności i zaangażowania wielu zmysłów oraz że nikomu nie można przekazać wiedzy, jeśli nie jest na to gotowy i brakuje mu wewnętrznej motywacji. Celem jej pracy badawczej, a następnie praktyki pedagogicznej, było opracowanie systemu, który wspiera proces wychowania i uczenia się oraz maksymalnie wykorzystuje naturalny potencjał dziecka.

## Montessoriańskie pomoce rozwojowe

Ponieważ wychowanie rozumiane jest w koncepcji Montessori jako pomoc w indywidualnym rozwoju, zadaniem osób dorosłych (rodziców i nauczycieli) jest takie



zorganizowanie środowiska wychowawczo-edukacyjnego, by ów rozwój wspierać. Odpowiednio przygotowane otoczenie i postawa nauczyciela, który w tej koncepcji jest obserwatorem i przewodnikiem, mają być swoistym zaproszeniem do aktywności. Montessori dużo uwagi poświęciła opracowaniu wytycznych, jak takie otoczenie, czyli w głównej mierze pomoce rozwojowe, powinny wyglądać. W nomenklaturze związanej z pedagogiką Montessori funkcjonuje określenie „pomoc rozwojowa”, gdyż ma ona służyć dziecku, a nie nauczycielowi. Montessoriańskie pomoce wspierające edukację językową oraz metody pracy z nimi to doskonałe źródło inspiracji dla nauczycieli, którzy chcą odświeżyć lub udoskonalić własny warsztat pracy. Warto poznać najważniejsze zasady budowy pomocy rozwojowych oraz pracy z nimi, by móc je zaadaptować i wykorzystać w kontekście tworzenia własnych materiałów językowych do nauki języka polskiego jako obcego.

### Zasada izolacji trudności

To jedna z najistotniejszych wskazówek w trakcie pracy z daną pomocą. Jeśli przedmiot pracy jest przejrzysty w swej budowie, nie ma w nim natłoku problemów do rozwiązania, to pozwala na rozpoznanie celu i samodzielnej pracę. Koncentrujemy się zatem na jednym problemie i go ćwiczymy.

### Zasada stopniowania trudności i kontynuacji

Oprócz tego, że każda pomoc rozwojowa jest logicznie zbudowana i wiąże się z innymi z danej grupy, to zarazem stanowi podstawę do kolejnych, bardziej zaawansowanych zadań, czyli umożliwia przechodzenie od działań łatwiejszych do trudniejszych lub bardziej złożonych. Na lekcji polskiego jako obcego karty ilustrujące przedmioty, czynności lub cechy mogą być wykorzystywane do bardzo prostych ćwiczeń służących prezentacji nowego słownictwa lub struktury gramatycznej, ale można je również wykorzystać do bardziej skomplikowanych działań – porównywania, konstruowania zdań i dłuższych wypowiedzi.

### Zasada kontroli błędu

Pomoce rozwojowe Montessori są tak pomyślane, aby dziecko łatwo wychwytiło wzrokiem, dotykiem czy słuchem popełniony błąd. Ma to walory nie tylko edukacyjne, lecz również wychowawcze – samodzielne wykrycie i naprawa błędu uniezależnia dziecko od kontroli nauczyciela i buduje poczucie własnej wartości. Zasadę tę możemy zaadaptować, tworząc materiał językowy przeznaczony do samodzielnej pracy osoby uczącej się

języka polskiego jako obcego. Jeśli ćwiczenie polega np. na samodzielnej pracy ucznia, który musi połączyć karty przedstawiające jakiś przedmiot, czynność lub cechę z ich słownym zapisem, to na odwrocie każdej pary kart możemy umieścić jednakowe znaki (litery, cyfry, figury geometryczne). Wówczas po wykonaniu ćwiczenia uczeń może odwrócić karty i sprawdzić, czy ich symbole są jednakowe. Popularną formą realizacji tej zasady są karty kontrolne, czyli dodatkowe modelowe karty z odpowiedziami lub rozwiązanymi zadaniami. Możliwość samodzielnej kontroli sprawdza się szczególnie w dużych grupach oraz przy indywidualnej pracy ucznia w domu.

### Zasada estetyki

Montessori wielokrotnie podkreślała estetyczne walory otoczenia w przedszkolu lub szkole. Przedmioty w tym otoczeniu, a więc i pomoce rozwojowe, powinny „wabić” – przyciągać uwagę wyglądem, barwą, strukturą. W praktyce oznacza to, że materiały, z którymi pracujemy na lekcjach języka polskiego jako obcego, powinny być wykonane w jednym stylu, wyraźne, kolorowe, zalaminowane, zapakowane do estetycznej koperty lub ładnego pudełka.

### Trójstopniowa lekcja nazw

Ogólne zasady pracy z pomocami rozwojowymi wiążą się z tzw. „lekcją słowną”, zwaną też „lekcją trójstopniową”. To kluczowy moment pracy z pomocą, ponieważ nauczyciel pokazuje zasady postępowania z danym materiałem. W praktyce nauczyciela języka polskiego jako obcego trójstopniowa lekcja nazw może być, po odpowiedniej modyfikacji, efektywną metodą wprowadzania i utrwalania nowego słownictwa. W montessoriańskiej lekcji trójstopniowej wyróżnia się następujące etapy: *fazę nazwania – asocjacji*, w której nauczyciel wskazuje relację między przedmiotem a nazwą, *fazę przyporządkowania*, kiedy nauczyciel wymienia nazwę, a uczeń przyporządkowuje jej właściwy przedmiot, pokazując lub podając go nauczycielowi, oraz ostatnią – *fazę kontroli*, w której uczeń nazywa przedmiot (Miksza 2014: 66–76; Montessori 2014: 138–139).

Oto nasza propozycja montessoriańskiej lekcji trójstopniowej na lekcji języka polskiego jako obcego, której celem jest wprowadzenie i utrwalenie słownictwa związanego z jedzeniem. Podczas fazy asocjacji nauczyciel, wskazując ilustracje (bądź modele) wybranych produktów spożywczych, wolno i wyraźnie wymawia ich nazwy. Może je powtórzyć kilkakrotnie. W czasie drugiej fazy – przyporządkowania, nauczyciel wypowiada

nazwę produktu, np. „chleb”, a uczeń wskazuje właściwą ilustrację. W ten sposób utrwalamy nazwy kolejnych poznanych produktów. Następnie nauczyciel wskazuje ilustrację przedstawiającą chleb i podaje nazwę innego produktu. Może też podać nazwę właściwą. Zadaniem ucznia jest potwierdzenie lub zaprzeczenie, czy jest to ten produkt. Ostatnim etapem tej fazy „lekcji słownej” jest ćwiczenie, podczas którego nauczyciel wskazuje ilustrację przedstawiającą chleb i pyta ucznia: „Masło czy chleb?”. Jeśli uczeń poda błędną odpowiedź, nauczyciel może na tym etapie wrócić do fazy pierwszej i powtórzyć nazwy prezentowanych produktów. Faza kontroli jest szybką weryfikacją zrealizowanej lekcji. Nauczyciel, wskazując ilustrację przedstawiającą dany produkt, pyta ucznia: „Co to jest?”, a ten odpowiada na pytanie. Na tym etapie należy upewnić się, że uczeń wymawia słowa poprawnie. Jest to odpowiedni moment na ćwiczenia korekcyjne.

### Metoda Montessori na lekcjach języka polskiego jako obcego

Tym, co wyróżnia pedagogikę Montessori, są innowacyjne pomoce rozwojowe. Montessori sama stworzyła wiele materiałów do edukacji językowej i to one stanowią podstawę kształcenia językowego w przedszkolach i szkołach podstawowych. Dostępnych jest też szereg pomocy, które są uzupełnieniem oryginalnych materiałów montessoriańskich. Zarówno oryginalne materiały edukacyjne, jak i pomoce na nich wzorowane, dostępne są w ofercie wielu sklepów internetowych, m.in.: [topic.com.pl](http://topic.com.pl), [sklep.educarium.pl](http://sklep.educarium.pl), [nudzi-misie.pl](http://nudzi-misie.pl), [sklep.pcm.edu.pl](http://sklep.pcm.edu.pl), [sklep.domowemontessori.pl](http://sklep.domowemontessori.pl). Wyzwaniem dla nauczycieli pozostaje tworzenie na bieżąco ciekawych własnych materiałów na podstawie bazy stworzonej przez Marię Montessori i kontynuatorów jej idei. Poniżej prezentujemy przykłady pomocy montessoriańskich, z których korzystamy na lekcjach języka polskiego jako obcego, wykorzystując je do rozwijania słownictwa (*Otoczenie – karty trójstopniowe*, *Antonimy*, *Spożywcza ruletka*), poprawności gramatycznej (*Ruchome tabele*, *Kostka*, *Gwiazda*) i sprawności mówienia (*Opowieści ze sznurka*, *Opowieści z obrazu*, *Opowieści z puszeki*).

#### Otoczenie – karty trójstopniowe

Za pomocą tych kart wprowadzamy i utrwalamy słownictwo związane z najbliższym otoczeniem. W skład pomocy edukacyjnej wchodzi fotografie przedstawiające obiekty lub przedmioty, np. schody, okno, drzwi, krzesło, stół itp. oraz karteczki z podpisami. Zadaniem ucznia jest dopasowanie nazwy do fotografii. W dolnej

części karty pozostawiono puste miejsce na kartonik z podpisem (Fot. 1). Kartą kontrolną jest identyczna fotografia, ale już podpisana. Karty pochodzą ze strony [www.nudzi-misie.pl](http://www.nudzi-misie.pl)

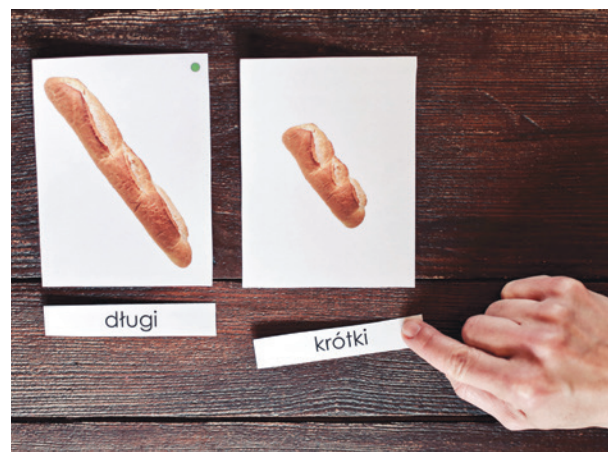
FOT. 1. Karty trójstopniowe



#### Antonimy

To przykład, jak można zmodyfikować „klasyczne” karty trójstopniowe. Podczas pracy z nimi wprowadzamy lub utrwalamy opozycje przymiotnikowe tj. długi – krótki, młody – stary itp. Materiał składa się, podobnie jak poprzedni, z kart z fotografiami przedstawiającymi cechy lub właściwości oraz karteczek z podpisami. Uczeń musi odnaleźć karty przedstawiające przeciwieństwa i dopasować do nich właściwe podpisy (Fot. 2A). Na odwrocie kart, jako kontrolę błędu, umieszczono pasujące do siebie symbole i litery (Fot. 2B). Karty pochodzą ze strony [www.nudzi-misie.pl](http://www.nudzi-misie.pl)

FOT. 2A. Antonimy





FOT. 2B. Antonimy



### Spożywcza ruletka

Bardzo popularną pomocą Montessori są tzw. koszyczki językowe, czyli przedmioty z podpisami. Na potrzeby naszego kursu opartego na podręczniku *Polski jest COOL* na poziomie A1 zgromadziłyśmy figurki z modeliny przedstawiające podstawowe produkty spożywcze i karteczki z ich nazwami. Zadaniem studenta jest połączenie produktu z właściwą nazwą (Fot. 3A). Kartą kontrolną może być lista z fotografiami produktów i ich nazwami. Figurki wykorzystujemy również do gry, podczas której utrwalamy nazwy kategorii produktów spożywczych. Korzystamy z gotowych elementów wchodzących w skład zestawu do gry „Zdrowe jedzenie” firmy CLEMENTONI – plansz z kategoriami produktów spożywczych i ruletki. Celem gry jest jak najszybsze skompletowanie menu złożonego z co najmniej jednego produktu należącego do każdej kategorii przedstawionej na planszy (warzywa, owoce, słodkie, nabiał, zboża, mięso/ryby/jajka). Aby to zrobić, każdy gracz, który otrzymał po jednej karcie z jądłospisem, musi zakręcić ruletką i sprawdzić, jaką grupę produktów spożywczych wylosował. Następnie powinien wybrać jeden produkt (jedną figurkę z pudełka) pasujący do wylosowanej kategorii i położyć go na odpowiednim polu. Jeśli strzałka ruletki wskaże pole z jokerem, gracz może wziąć dowolny produkt (figurkę) i uzupełnić na swojej planszy pole, które dotychczas pozostawało puste. Gra toczy się do momentu, aż któryś z graczy zapełni wszystkie pola na swojej planszy, lub do wyczerpania figurek (Fot. 3B).

FOT. 3A. Spożywcza ruletka



FOT. 3B. Spożywcza ruletka



### Ruchome tabele

To propozycja zabawy, której celem jest utrwalanie odmiany czasowników. W skład zestawu wchodzi karteczki z osobowymi formami czasowników oraz tabela, którą należy nimi uzupełnić. Zadaniem ucznia jest poprawne ułożenie form czasownika w tabeli (Fot. 4). W sprawdzeniu i korekcie ewentualnych błędów pomoże karta kontrolna z tabelą uzupełnioną właściwymi formami.

FOT. 4. Ruchome tabele



## Kostka

Do tej zabawy potrzebujemy ilustracji czynności, choćby tzw. rutyny dnia, i specjalnie przygotowanej kostki. Na każdym boku kostki zapisujemy zaimek osobowy w mianowniku: ja, ty, on/ona/ono, my, wy, oni/one. Uczeń losuje ilustrację, następnie rzuca kostką i podaje formę czasownika, którą wskazuje zaimek na kostce (Fot. 5). Jeśli utrwalamy w ten sposób odmianę czasowników w grupie kilkusobowej, możemy poprosić kolejnych studentów o rzut kostką i podanie poprawnej formy czasownika z ilustracji.

FOT. 5. Kostka



## Gwiazda

W metodzie Montessori częściami mowy odpowiadają określone symbole i kolory, np. rzeczownik symbolizuje duży czarny trójkąt, czasownik – duże czerwone koło, przymiotnik to mały jasnoniebieski trójkąt itd. Symbole te wprowadza się bardzo wcześnie (już w pierwszych klasach szkoły podstawowej) podczas *Opowieści o częściach mowy*. W naszej zabawie, będącej formą utrwalenia lub powtórzenia odmiany rzeczownika, nazwy przypadków, pytania i czasowniki zostały umieszczone na dużych czarnych trójkątach ułożonych w kształt gwiazdy (każdy przypadek na innym trójkącie). Uczeń otrzymuje komplet karteczek z formami rzeczownika w różnych przypadkach (jeden komplet to jeden rzeczownik). Zadanie polega na ułożeniu karteczek z formami rzeczownika na właściwych „ramionach” gwiazdy i dokończeniu zdania, które rozpoczyna czasownik umieszczony na danym trójkącie, np.: *To jest... woda, Lubię... wodę* itd. Do ułożenia gwiazdy możemy użyć wszystkich trójkątów z przypadkami lub ograniczyć się jedynie do kilku w zależności od zagadnień, które aktualnie utrwalamy (Fot. 6).

FOT. 6. Gwiazda



## Opowieści ze sznurka

Do przeprowadzenia tego ćwiczenia potrzebujemy długiego sznurka, który umieścimy w sali lekcyjnej, spinaczki oraz kart ilustrujących czasowniki i pory dnia. Proponujemy dwa warianty tego ćwiczenia. Pierwszy z nich polega na tym, że jedna osoba opowiada o swoim typowym dniu, a druga musi przypiąć na sznurku karty adekwatnie do tej wypowiedzi. Inną opcją jest umieszczenie na sznurku kart ilustrujących czasowniki i pory dnia przez jednego z uczących się i opowiadanie o tym dniu przez inną osobę. Kiedy w programie kursu pojawi się określanie czasu (godziny), można utrudnić zadanie i przypiąć na sznurku kartki z tarczą zegara i zaznaczonymi na niej różnymi godzinami (Fot. 7). Zadaniem uczniów będzie wówczas opowiadanie o swoim dniu lub relacjonowanie typowego dnia kolegi/koleżanki z użyciem godzin.

FOT. 7. Opowieści ze sznurka



## Opowieści z obrazu

Zadaniem nauczyciela jest przygotowanie kart z reprodukcjami dzieł malarskich lub ciekawych fotografii, np. prasowych. Pod każdą reprodukcją lub fotografią powinny znaleźć się odnoszące się do niej pytania. Na podstawie pytań uczeń opowiada o wydarzeniach, osobach, sytuacjach dotyczących obrazu lub fotografii. Karta, na której znajduje się np. reprodukcja obrazu Johanna Vermeera *Dziewczyna czytająca list*, może zawierać takie pytania,



jak: „Kim jest kobieta?“, „Kto napisał list, który czyta?“, „Jakie wiadomości są w liście?“, „Co czuje ta kobieta?“, „Co zrobi po przeczytaniu listu?“ (Fot. 8).

FOT. 8. Opowieści z obrazu



### Opowieści z puszeki

W puszcze umieszczamy figurki lub małe przedmioty codziennego użytku. Uczeń losuje kilka z nich (nauczyciel powinien na początku zabawy określić ich liczbę) i opowiada historię inspirowaną wylosowanymi przedmiotami, a jego koleżanka/kolega losuje kolejne i kontynuuje rozpoczęte opowiadanie. Pomocne w rozwijaniu wypowiedzi mogą okazać się dodatkowe pytania lub czasowniki, których należy użyć w wypowiedzi (Fot. 9A i Fot. 9B). *Opowieści z puszeki* przypominają popularną grę *Story Cubes*, która również polega na opowiadaniu historii, ale na podstawie obrazków, które wypadły na kostkach rzuconych przez graczy.

FOT. 9A. Opowieści z puszeki



FOT. 9B. Opowieści z puszeki



### Nie tylko dla dzieci

Omówione propozycje to jedynie przedsmak możliwości, jakie stwarza praca z materiałami językowymi inspirowanymi metodą Montessori. Codzienna praktyka nauczyciela języka polskiego jako obcego pokazuje, że założenia koncepcji pedagogicznej Montessori, jak i konkretne wskazówki dotyczące tworzenia materiałów edukacyjnych z zakresu edukacji językowej oraz metod pracy z nimi, z powodzeniem można zaadaptować na potrzeby pracy z dorosłymi cudzoziemcami.

Z podobnego założenia wyszli również twórcy projektu „Metoda Montessori w Nauczaniu Języków Obcych” (Montessori Methodology in Language Training – MMLT), zapoczątkowanego w ramach programu Komisji Europejskiej „Uczenie się przez całe życie” (Lifelong Learning Programme – LLP), którego celem było zastosowanie metody Montessori w nauczaniu języków obcych osób dorosłych powyżej 20. roku życia. W ramach projektu został opracowany poradnik *Metodologia Montessori w nauczaniu języków obcych. Praktyczny poradnik nauczania osób dorosłych*, który stanowi zbiór wskazówek dla nauczycieli języków obcych pracujących z dorosłymi i może być wykorzystywany także przez nauczycieli nieznaną założeń pedagogiki Montessori (www.mmlt.eu.). Inicjatywę tę i poradnik opisała Alina Doroch w „Językach Obcych w Szkole” (Doroch 2015).

Zarówno wyniki projektu MMLT, jak i nasza własna praktyka zawodowa potwierdzają hipotezę, że metodykę Montessori można uznać za inspirujące podejście do edukacji osób dorosłych, zwłaszcza w kontekście nauczania języków obcych.

[Zdjęcia pomocy montessoriańskich wykonała Olga Michalec-Chlebik]



**BIBLIOGRAFIA**

- Doroch, A. (2015), *Metodologia Montessori w nauczaniu języków obcych osób dorosłych*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, [www.jows.pl/artykuly/metodologia-montessori-w-nauczaniu-jezykow-obcych-osob-doroslych](http://www.jows.pl/artykuly/metodologia-montessori-w-nauczaniu-jezykow-obcych-osob-doroslych).
- Gastaldi, L., Marsili, R. (2014), *Metodologia Montessori w nauczaniu języków obcych*, *Praktyczny poradnik nauczania osób dorosłych*, [www.mmlt.eu](http://www.mmlt.eu).
- Mikszta, M. (2014), *Zrozumieć Montessori, czyli Maria Montessori o wychowaniu dziecka*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Montessori, M. (2014), *Odkrycie dziecka*, Łódź: Wydawnictwo „Palatum”.
- Piotrowska-Rola, E., Porębska, M. (2017), *Polski jest COOL*, Lublin: Studio tEMAt.

**EWA PIOTROWSKA-ROLA** Polonistka, współautorka serii podręczników do nauki języka polskiego jako obcego *Polski jest COOL*. Doświadczenie w pracy komunikacyjnymi metodami nauczania zdobyła w Instytucie Kształcenia Obcokrajowców w Warszawie oraz w Szkole Języka i Kultury Polskiej KUL. W 2016 r. ukończyła studia podyplomowe z pedagogiki M. Montessori (UMCS). Pracuje jako nauczyciel montessoriański i metodyk oraz jako lektorka języka polskiego jako obcego.

**MARZENA PORĘBSKA** Polonistka, absolwentka studiów podyplomowych z glottodydaktyki oraz z pomiaru dydaktycznego i ewaluacji. Od 2008 r. związana ze Szkołą Języka i Kultury Polskiej KUL. Prowadzi zajęcia z metodyki dla przyszłych nauczycieli języka polskiego jako obcego. Egzaminatorka i autorka zadań w systemie państwowych egzaminów certyfikacyjnych z języka polskiego. Współautorka podręczników *Polski jest COOL*.



# Obraz nauczania języków obcych na podstawie autobiografii językowych

JAN ILUK

Autobiografie językowe zawierają opisy własnego procesu uczenia się języka obcego, w których szczególna uwaga jest skierowana na komplikacje i próby ich przezwyciężania. Indywidualne problemy przyswajania języka przedstawia się w nich wprawdzie z subiektywnego punktu widzenia, ale też swobodnie, otwarcie i z reguły z perspektywy czasu. W artykule przedstawiono różne aspekty uczenia się języków obcych na tle badań i raportów oraz opinii nauczycieli, tak aby uzyskać pełniejszy obraz nauczania w warunkach szkolnych.

Według Doroty Werbińskiej (2013: 92) autobiografie językowe to „opis sposobu i samorozumienia procesu uczenia się języka obcego sporządzony przez uczącego się, który napotyka na komplikacje w realizacji tej intencji i który je przezwycięża lub nie”. Artykuł przedstawia wyniki analizy studenckich autobiografii językowych. Ze względu na wiek ankietowanych introspekcją objęto wszystkie etapy edukacyjne: od przedszkola do szkoły wyższej. Dostarczone narracje ujawniają ewolucję nastawienia do nauki poszczególnych języków, przedstawiają emocje i decyzje oraz krytyczne oceny własnej kompetencji, wskazują źródła niepowodzeń i osiągniętych sukcesów. Mimo że refleksją obejmuje się tylko niektóre aspekty procesu nauczania języków obcych, autobiografie dają obszerny obraz nauczania języków na różnych etapach edukacyjnych i dzięki temu są znakomitym materiałem do krytycznej analizy procesu edukacyjnego w szkołach.

## Grupa badawcza

Większość autorów analizowanych tu autobiografii była studentami kierunku niezwiązanego z filologią i pochodziła głównie z regionu Podbeskidzia, czyli wywodziła się z mniejszych miast i środowisk wiejskich. Ich udział w projekcie podjętym przez autora artykułu był dobrowolny i anonimowy. Impulsem do napisania autobiografii był podany temat: „Moje doświadczenia w nauce języków obcych”. Powstałe opisy zostały przedstawione chronologicznie i z podziałem na przyswajane języki, a ich liczba przekroczyła 30. Długość autobiografii (do trzech stron maszynopisu lub rękopisu) oraz skala poruszonych aspektów dowodzi, jak ważna dla respondentów okazała się autorefleksja na interesujący badaczy temat. Ponadto ładunek emocjonalny wypowiedzi unaocznia, jak nurtujący okazał się ten problem.

## Metoda badawcza

W analizie zwrócono szczególną uwagę na te aspekty, które miały decydujący wpływ na indywidualną postawę wobec uczenia się języków obcych i osiągnane efekty. Podjęte przez autorów autobiografii problemy zostały poklasyfikowane i opatrzone odautorskim komentarzem, w którym znajdują się odniesienia do opinii konsultowanych nauczycieli, badań ilościowych oraz raportów na temat nauczania języków obcych i do innych publikacji.

## Oceny własnego poziomu opanowania języka obcego

Większość osób, niezależnie od płci, które wyraźnie wypowiedziały się na temat poziomu opanowania języka, uznała go samokrytycznie za wyjątkowo niesatysfakcjonujący. Wskazały, że nawet wieloletnia nauka w różnych typach szkół była mało efektywna lub wręcz nieskuteczna. Samodzielne próby nadrobienia zaległości nie przynosiły spodziewanych rezultatów. Być może wysoki poziom frustracji z tego powodu był czynnikiem, który motywował do podjęcia tego tematu. W analizowanym materiale ogółem jest niewiele wypowiedzi osób, które byłyby zadowolone z poziomu opanowania języka w warunkach szkolnych.

Angielski, mimo że towarzyszył mi od podstawówki z przerwami, po dziś dzień jest to język, którego nie umiem nawet na poziomie podstawowym. (K-15)<sup>1</sup>

Pomimo dziewięcioletniej nauki na dzień dzisiejszy nie potrafię praktycznie nic. (M-8)

Języka angielskiego uczyłem się w szkole podstawowej w klasach 1–3. Naukę tego języka kontynuowałem dopiero od drugiej klasy technikum. Do matury przygotował mnie prywatny korepetytor. Po zdaniu matury poszedłem na studia, lecz dalej nic mi nie świta, jeśli chodzi o angielski. Te braki, podstawowe braki z zakresu gramatyki, będą się już za mną ciągnąć. (M-2)

Wraz z pójściem do szkoły średniej odkryłam, że w ciągu tych dziesięciu lat nauki języka angielskiego mój poziom był bardzo słaby. Pomimo trzech lat nauki w liceum, gdzie starałam się jak mogłam nauczyć się dobrze tego języka i nadrobić zaległości, to do końca mi się to nie udało. (K-22)

Wybrane wypowiedzi pokrywają się z wynikami raportu tematycznego *Europejskie badanie kompetencji językowych ESLC. Raport krajowy 2011*. Ze względu na wiek respondentów badanie to mogło obejmować również autorów analizowanych autobiografii językowych. Wynika z niego, że wydłużenie okresu nauki języka angielskiego w polskim systemie edukacyjnym o cały okres szkoły podstawowej nie spowodowało wyraźnej poprawy jego opanowania wśród absolwentów tej szkoły. Poziom A1– (A1 minus; najniższy) osiągnęło w czytaniu ze zrozumieniem aż 27,1 proc. uczniów, w rozumieniu ze słuchu – 27,4 proc., zaś w wypowiedzi pisemnej – 18,7 proc. Poziom A1: czytanie ze zrozumieniem – 38,1 proc., słuchanie 29,4 proc. i pisanie 35,5 proc. gimnazjalistów.

Efektywność nauczania języka niemieckiego jako drugiego okazała się jeszcze gorsza, ponieważ ponad 80 proc. uczniów osiągnęło zaledwie poziom A1 lub niższy. W tym miejscu należy przypomnieć, że po ukończeniu gimnazjum uczeń, który naukę języka angielskiego kontynuował po szkole podstawowej, powinien osiągnąć poziom A2+, a w zakresie niektórych (pod)sprawności nawet B1. W innym przypadku zakładanym celem nauczania jest osiągnięcie poziomu A2 w skali ESOKJ<sup>2</sup>. W opinii respondentów na taki stan rzeczy miały wpływ różne czynniki, które poniżej kolejno omówiono.

## Wadliwość organizacji toku nauczania języków obcych w szkole

Zdaniem respondentów wadliwość organizacji toku nauczania polegała najczęściej na dużej rotacji nauczycieli nawet w ciągu tego samego roku szkolnego lub ich absencji. O swoich własnych absencjach nie wspominali. Zmiana nauczyciela wiązała się – jak podkreślali ankietowani – z koniecznością dostosowania się do innych metod nauczania i wymogów, co wywoływało dyskomfort psychiczny zwłaszcza u uczniów w młodszym wieku. Dalsze niedostatki organizacji toku nauczania to m.in. wielokrotne powtarzanie tych samych treści nauczania, nierealizowanie programu, grupy zbyt liczne lub niehomogeniczne pod względem poziomu językowego, brak ciągłości nauczania na kolejnych etapach edukacyjnych. Wskazane przyczyny zostały scharakteryzowane w następujących sposób:

Przez całą szkołę podstawową języka angielskiego nie nauczyłam się prawie wcale. Wynikało to głównie z powodu częstych zmian nauczycieli, ponieważ od klasy trzeciej do szóstej co roku uczył mnie inny nauczyciel, a każdy z nich miał odmienny sposób nauczania, inne wymagania i podejście do uczniów. Takie zmiany miały również miejsce w gimnazjum i liceum, ale wtedy znałam już minimalne podstawy języka i miałam większe doświadczenie dotyczące nauki w szkole i łatwiej mi było się do tego przystosować. (K-1)

Nauczyciel bardzo często był nieobecny z powodu wyjazdów zagranicznych, na lekcjach opowiadał o swoim życiu prywatnym i problemach życiowych zamiast prowadzić zajęcia. (M-1)

W kolejnych latach nauki języka angielskiego w podstawówce wszystko kręciło się w kółko. Co klasę powtarzałyśmy to samo ze względu na ciągłe zmiany nauczyciela.

1 Zastosowane skróty: K = autorem jest kobieta, Kf = studentka filologii germańskiej, M = mężczyzna; podana liczba jest numerem autobiografii.

2 Por. *Podstawa programowa z komentarzami. Języki obce*, s. 69, [www.podstawaprogramowa.pl](http://www.podstawaprogramowa.pl).

Każda nowa pani zaczynała od początku. Bardzo chciałem się uczyć dalej, a nie powtarzać ciągle to samo w kółko, ale cóż ja mogłem... (M-5)

Innym problemem są także zbyt duże grupy na zajęciach, przez co rodzą się dysproporcje między słabszymi uczniami a tymi lepszymi i brak jest indywidualnego podejścia nauczyciela do ucznia. (K-1)

Z zacytowanych wypowiedzi wynika, że problemy organizacyjne nauczania języków obcych dotyczyły wszystkich etapów edukacyjnych i nie miały charakteru incydentalnego. Problemy związane z przejmowaniem klasy po poprzedniku wymagają zatem krytycznej oceny i wypracowania lepszych strategii, które wyeliminowałyby zgłaszane zastrzeżenia.

### Nauka pod kątem egzaminów językowych

W wielu wypowiedziach krytycznie oceniono tzw. naukę pod egzaminy językowe. Formy i konsekwencje takiego ukierunkowania opisują następujące cytaty:

W gimnazjum czekał nas test z angielskiego, minimatura. Tak więc materiał był powtarzany i utrwalany do znudzenia. (M-4)

W dużej mierze zajęcia opierały się na tym, aby przygotować nas do egzaminu gimnazjalnego, stąd mało rozmawialiśmy w języku obcym. (K-5)

Konsultowana w tej sprawie nauczycielka języka angielskiego, Anita Drobisz-Węglewska, widzi ten problem w następujący sposób:

To my – nauczyciele – mamy sprawić, żeby wszyscy uczniowie zdali egzaminy. To nasza wina, jeśli ktoś nie zda, ponieważ obecnie liczą się tylko statystyki. Dlatego nie możemy wyłącznie skupić się na nauczaniu, jak używać języka obcego w sytuacjach komunikacyjnych, lecz musimy nauczyć uczniów, w jaki sposób rozwiązywać zadania maturalne („nauka pod klucz”).

Z wypowiedzi wynika, że rozliczanie efektywności pracy nauczycieli na podstawie osiągniętych wyników na egzaminach kończących dany etap edukacyjny jest głównym powodem, dla którego nauczyciel jednostronnie ukierunkowuje nauczanie języka, aby uczniowie osiągnęli jak najlepszy wynik. Presja programowa i administracyjna (biurokratyczna) zmusza zatem nauczyciela do stosowania stylu nauczania, który ma potwierdzić skuteczność mierzoną liczbą osób zdających egzamin językowy. Takie podejście nie tylko nie służy rozwijaniu tych umiejętności, na których szczególnie

zależy uczniom nastawionym komunikacyjnie do nauki języka, lecz także jest mało skuteczne i przez to demotywujące. Tezę tę potwierdza końcowa analiza europejskiego raportu z 2011 r., która ujawnia brak pozytywnego wpływu ilości czasu poświęconego na przygotowanie uczniów do testów na wyniki w nich osiągnięte. Ponadto częsty udział w testach zwiększa poziom negatywnej rywalizacji w grupie. U znacznej części uczniów wyzwała ona reakcje obronne, obniża poziom motywacji, a w skrajnych przypadkach może ją skutecznie stłumić (Komorowska 2015: 152). Rozwiązanie tego problemu nie jest zatem proste.

### Jednostronne ukierunkowanie zajęć

Nagminną wadą zajęć językowych w ocenie respondentów było zbyt jednostronne ukierunkowanie zajęć, najczęściej na zagadnienia gramatyczne. Rozmijało się to z oczekiwaniami uczących się i na dłuższą metę było dla nich nużące. Ponadto nie jest ono zgodne z podstawą programową, w której mówi się o równomiernym rozwoju wszystkich elementów kompetencyjnych.

W klasie 4 szkoły podstawowej zajęcia z angielskiego nie były interesujące. Uczyliśmy się na nich tylko słówek z obrazków. Z tego też względu bardzo często opuszczałam lekcje, a wręcz można powiedzieć, że byłam na nich może pięć razy. (K-12)

Z lekcji na lekcję było coraz więcej słówek. Słówka, słówka i tylko słówka, zero gramatyki. Sprawdziany składały się jedynie ze słówek do przetłumaczenia. (M-2)

Nauczycielka kładła nacisk na gramatykę i przygotowanie do matury, a dużo mniejszy na praktyczne umiejętności, czyli rozmowę. Jest to, moim zdaniem, jeden z głównych powodów tego, że dobre opanowanie języka podczas nauki w szkole jest w zasadzie niemożliwe. (K-1)

W gimnazjum nauka języka angielskiego robiła się coraz trudniejsza, mniej komunikatywna, gdyż pani wymagała od nas jedynie gramatyki, forma komunikatywna języka zanikła. Powoli zaczęła powstawać bariera językowa, której do dzisiejszego dnia nie mogę pokonać. (K-3)

Zajęcia z języka angielskiego polegały tylko i wyłącznie na zadaniach gramatycznych. Od czasu do czasu trzeba było przeczytać dialog z podręcznika. (K-7)

W ostatniej klasie szkoły podstawowej przejęła nas nowa, młoda nauczycielka. Jednak szokiem było dla nas to, że nie wolno nam było mówić po polsku. Nawet gramatyka była tłumaczona w języku obcym, co naturalnie powodowało, że mało kto rozumiał, o co chodzi. (K-7)



## Cechy osobowościowe nauczycieli i ich wpływ na efektywność nauczania

W autobiografiach wiele wypowiedzi dotyczyło samych nauczycieli, ich cech osobowościowych i stylu nauczania. W ocenach pozytywnych wymienia się przede wszystkim takie cechy, jak przyjazny, wymagający, surowy, ostry, które w największym stopniu wpłynęły na systematyczną naukę i zadowalające efekty nauki.

W szkole podstawowej nauczyciel był bardzo przyjazny.

W gimnazjum nauczyciel języka niemieckiego był jeszcze lepszy. (M-1)

Język angielski opanowałam dopiero w gimnazjum na poziomie komunikatywnym, kiedy przez półtora roku uczyła mnie bardzo wymagająca nauczycielka. (K-1)

W gimnazjum nauczycielka od niemieckiego była surowa, więc nauczyłem się przy niej dość sporo.

Skuteczne uczenie się wynika z bogatego warsztatu technik i chwytów dydaktycznych nauczycieli. Ich znajomość oraz umiejętność wykorzystania będzie świadczyć o tym, czy mamy do czynienia z nauczycielem dobrym, średnim czy kiepskim. (Kf-6)

**Brak tych cech skutkowało spadkiem systematyczności i obniżeniem efektów nauczania.**

W drugiej klasie nauczycielka się zmieniła. Przydzielono nam miłą, spokojną, lecz kompletnie bez charyzmy panią, której wszyscy „wchodzili na głowę”, więc mój niemiecki „szlag trafił”. (K-2)

## Podejście nauczycieli do nauczania

Respondenci wymienili kilka dalszych czynników, które zadecydowały, że zastosowane podejście do nauczania języków obcych okazało się nieefektywne. Są to pośpiech i zbyt szybka realizacja programu nauczania, mała klarowność eksplicacji, brak wystarczającej dbałości o zrozumienie treści nauczania, monotonia działań edukacyjnych, brak możliwości nadrobienia zaległości.

Wszystko było przekazywane chaotycznie. Tempo nauczania było zbyt szybkie. Nauczyciel oparł się na wiedzy tych uczniów, którzy mieli kontakt z tym językiem i podporządkował im szybkość przekazywania materiału. (K-8)

Nauczyciel pędził z realizowanym materiałem, nie do końca omówiona i przerobiona gramatyka języka angielskiego dała o sobie znać na późniejszych etapach nauczania.

Nauczyciel nie zważał na fakt, że wiele osób odstaje znacznie od tych, dla których przyswojenie tak dużej i skomplikowanej ilości materiału nie sprawiało problemu. (K-9)

Na podstawie własnego przykładu mogę powiedzieć, dlaczego młodzi ludzie mają problemy z językiem angielskim. Ich przyczyną są braki nabywane w szkole. Wielu nauczycieli języka za bardzo skupia się na tym, by przerobić materiał, który jest narzucany odgórnie, nie patrząc na to, czy uczniów faktycznie cieszy ta nauka i czy naprawdę coś wyniosą z tych zajęć. (M-6)

W liceum język angielski stał się prawdziwym utrapieniem. Pani kompletnie nie interesowała się tym, czy coś rozumiemy. Mieliśmy umieć i tyle. Takie podejście całkowicie zaburzyło moją motywację do nauki, a przy każdej możliwej sytuacji, w której mogłam uniknąć pójścia na lekcje angielskiego, oczywiście robiłam to. (K-14)

Do tego doszły problemy z gramatyki, ponieważ nie wszystkie rzeczy rozumiałam. Pani realizowała swój narzucony materiał, nie interesując się tym, czy wszystko jest klarowne. I tak koło się zamykało. Im większe miałam problemy ze zrozumieniem czegoś, tym bardziej traciłam chęci do prób zrozumienia następnych rzeczy. (K-14)

W trakcie nauki języka angielskiego pojawiła się przeszkoda: czasy. Mój pech polegał na tym, że gdy je omawiano, mnie nie było w szkole z powodu choroby lub wyjazdów na konkursy międzyszkolne. Problem się nawarstwił, gdyż nikt nie potrafił mi wytłumaczyć wszystkiego. Nauczyciel też nie reagował na moje prośby. Na prywatne lekcje nie było stać moich rodziców. (M-3)

Charakter opisanych problemów jest bardzo poważny. Trudno zaakceptować to, że niektórzy nauczyciele niezbyt troszczą się o zrozumienie nauczanych treści i ignorują powstające trudności czy też zaległości, a uczeń potrzebujący dodatkowego wsparcia nie uzyskuje niezbędnej pomocy w szkole. Jak wynika z wielu wypowiedzi, powstałe braki kompetencyjne trudno było im nadrobić samodzielnie na wyższych etapach edukacyjnych.

Przez jakiś czas próbowałam zrozumieć gramatykę języka francuskiego, ale się nie udało. (K-24)

Zdaniem konsultowanej nauczycielki pośpiech i brak możliwości utrwalenia treści nauczania ma kilka istotnych przyczyn:

- a) nadmiar materiału do przerobienia w stosunku do liczby godzin lekcyjnych przeznaczonych na dany etap edukacyjny lub kurs językowy. Szczególna dysproporcja dotyczy szkoły podstawowej;
- b) możliwość podziału dużych grup na mniejsze w zależności od poziomu językowego zależy od przyznanych szkole środków finansowych. Brak pieniędzy praktycznie wyklucza takie rozwiązanie;

- c) podział na grupy językowe zależy od liczby uczniów w danej klasie. Do grup zaawansowanych zgłasza się z reguły znacznie mniej osób, a w przypadku dużej dysproporcji liczbowej nie dzieli się klasy ze względu na stopień opanowania języka obcego;
- d) konieczność powtarzania materiału realizowanego na niższych etapach edukacyjnych wynika z rażącego braku kompetencyjnych sporej części uczniów w danej klasie oraz niskiego poziomu ich motywacji, co skutecznie opóźnia realizację programu w danej klasie.

Podane argumenty mają swoje uzasadnienie w rzeczywistości szkolnej. Niemniej jednak, wskazane w wypowiedziach ankietowanych style nauczania są zaprzeczeniem podejścia zorientowanego na uczącego się. Są też wyrazem ignorancji w zakresie procesów kognitywnych i emocjonalnych odpowiedzialnych za przyswojenie treści nauczania, ich zapamiętanie i wykształcenie odpowiednich sprawności. Krótko mówiąc, takie sposoby nauczania nie sprzyjają efektywnemu uczeniu się. Są ewidentnym źródłem frustracji, niejasności i zaległości w nauce, trudnych do samodzielnego nadrobienia.

### Konieczność korzystania z pozaszkolnego inputu językowego

Jak wynika z wypowiedzi respondentów, korzystanie z pozaszkolnego inputu najczęściej było wymuszone groźbą niezdania egzaminu, zwłaszcza maturalnego, bieżącymi problemami w nauce lub było motywowane troską rodziców o odpowiedni poziom opanowania języka przez ucznia. Podstawową formą zewnętrznego inputu były korepetycje, ale też dodatkowe kursy językowe organizowane w szkołach językowych lub innych ośrodkach edukacyjnych.

Poziom języka w klasach 4-6 spadł drastycznie. W związku z tym rodzice zapisali mnie na korepetycje. W klasie 4 w związku z maturą zacząłem ponownie uczęszczać na korepetycje. (M-7)

Ze względu na nacisk na gramatykę bałam się porozumiewać w tym języku, ponieważ obawiałam się błędów związanych z prawidłową składnią. Przez to uczęszczałam nawet dodatkowo do szkoły językowej. (K-3)

Należy zwrócić uwagę, że ułatwiony dostęp do kursów językowych w szkołach językowych mają mieszkańcy miast, natomiast uczniowie mieszkający na wsi

mogą wyjątkowo liczyć na możliwość nauki języka poza szkołą.

Aby odpowiednio przygotować się do matury z języka angielskiego uczęszczałam na kurs do Gminnego Ośrodka Kultury. (K-9)

W wakacje zakwalifikowałem się do programu unijnego „Každy góral i góralka po angielsku mówić może”. Kurs trwał trzy miesiące. Główny nacisk był na rozmowę. (M-4)

### Motywacyjna rola nauczyciela

W polskiej szkole zdecydowanie przeważa motywacja instrumentalna o silnie zewnętrznym charakterze<sup>3</sup>, a efekty uczenia się języków są odroczone w czasie. Te czynniki decydują o tym, że bardzo wysokie są oczekiwania wobec nauczyciela co do systematycznych działań motywujących uczniów.

Najważniejszym aspektem jest nasze zaangażowanie w naukę języka. W latach szkolnych za to zaangażowanie powinien odpowiadać nauczyciel. (M-6)

Taką potrzebę deklaruje aż 80 proc. ankietowanych uczniów, dla reszty nauczyciel nie pełni żadnej funkcji motywacyjnej (Iluk 2013: 71). Zacytowana wyżej kategorię wypowiedź oraz deklarowany wysoki poziom oczekiwań wobec motywacyjnej roli nauczyciela ujawniają istniejącą, ale chyba słabo uświadomianą sprzeczność: uczniowie chcą być motywowani przez nauczycieli, natomiast nauczyciele oczekują zmotywowanych uczniów z umiejętnościami samodzielnego uczenia się. Mimo to wielu nauczycielom udaje się skutecznie zmotywować uczniów do żmudnej i długotrwałej nauki języka obcego.

W gimnazjum poznałam panią K., moją nauczycielkę języka. Była to młoda i pełna energii osoba, dzięki której uświadomiłam sobie, że warto uczyć się języków obcych. (K-11)

Lekcje angielskiego zawsze kojarzyły mi się z czymś przyjemnym. Główną tego zasługą była właśnie pani nauczyciel. (K-14)

Najkorzystniejsze warunki nauki języka w warunkach szkolnych powstają – jak podkreślają respondenci – wtedy, kiedy nauczyciel potrafi zmotywować uczniów i jednocześnie wyegzekwować systematyczną naukę.

Klasa była zmotywowana przede wszystkim dzięki wspaniałej nauczycielce. Uczestniczyliśmy w wielu konkursach językowych. Zajęcia prowadzone były cieka-

<sup>3</sup> Uczeń umotywowany instrumentalnie uzależnia podjęcie działań edukacyjnych od opinii innych (motyw zewnętrzny) i nie potrafi samodzielnie określać celów własnej nauki oraz weryfikować własnych działań (Szalek 1992: 93).

wie, nauczycielka dużo od nas wymagała i sukcesywnie sprawdzała nasze wiadomości. (K-12)

Oczekiwanie zdecydowanej stymulacji z zewnątrz nie wynika tylko z niskiego poziomu motywacji samych uczniów lub pobudzenia poznawczego, lecz przede wszystkim z frontalnych form nauczania<sup>4</sup>, w których to nauczyciel inicjuje każde działanie w klasie. Jak wynika z *Raportu o stanie edukacji 2013*, 90 proc. nauczycieli języka angielskiego stosuje prawie zawsze lub zazwyczaj frontalne formy pracy (Raport 2014: 208). Silna potrzeba stymulacji z zewnątrz wynika również z nieznamości lub niestosowania zasad skutecznego uczenia się i powtarzania przez uczących się. Jest to konsekwencja modelu szkoły transmisyjnej, w której uwaga skupiona jest na procesie nauczania, natomiast procesy uczenia się pozostają poza zasięgiem uwagi.

Konieczność stymulacji zewnętrznej wyraźnie koliduje z ideą autonomii uczenia się. W opisanych warunkach oczekiwanie od uczniów postawy autonomicznej jest skazane na niepowodzenie. Sygnalizowane w autobiografiach próby samodzielnej nauki nie zawsze kończyły się korzystnie, a próby jej wymuszenia na uczniach nie były przez nich aprobowane.

Moja praca na zajęciach przygotowujących do egzaminu maturalnego ograniczała się do samodzielnego realizowania podręcznika „Repetitorium maturalne. Direkt”, podczas gdy reszta grupy uczestniczyła w zajęciach prowadzonych przez nauczyciela. Przerzucenie na ucznia tak wielkiej odpowiedzialności, jaką jest samodzielna nauka języka bez nadzoru nauczyciela, jest jedną z mniej rozsądnych decyzji, jaką może podjąć nauczyciel. (Kf-4)

Nie dziwi więc to, że końcowego sukcesu w opanowaniu języka respondenci nie przypisują sobie i swojemu zaangażowaniu, lecz przede wszystkim znaczeniu takich cech nauczyciela, jak: wymagający, surowy, ostry – cech, które nie motywują, lecz wymuszają systematyczną naukę. Jest to aprobowane lub wręcz oczekiwane podejście do nauczania ze względu na jego efektywność, mimo że ma formę przymusu zewnętrznego. Brak takiego przymusu działa niezwykle demotywująco, co sami respondenci podkreślali wielokrotnie.

Niektórzy nauczyciele nie wymagali za wiele, więc nie widziałam potrzeby, by się wychylać i uczyć się niepotrzebnie, skoro i tak nic mi to nie da. (K-22)

Byłam wzorową uczennicą, która pilnie przygotowywała się do zajęć, ale nie widziałam sensu dalszego uczenia się tego języka, gdyż nie byłam dostatecznie motywowana, by poszerzać swoje horyzonty. (Kf-6)

W gimnazjum pojawił się język angielski jako obowiązkowy, lecz nie był wliczany do średniej ocen na koniec roku. Tak więc nikt się nawet nie starał cokolwiek nauczyć. (K-12)

Brak konsekwencji odnośnie do nieodrabiania zadań domowych jest nienajlepszym rozwiązaniem. (M-5)

Wskazanie zewnętrznego czynnika, tj. wymagającego, surowego, ostrego nauczyciela, jako gwaranta opanowania języka na wysokim poziomie, wynika z kilku zasadniczych powodów. Według respondentów są to:

- niewystarczający poziom motywacji wewnętrznej na wszystkich poziomach edukacyjnych;
- niski poziom zainteresowania społecznością i kulturą krajów nauczanego języka;
- niski poziom pobudzenia poznawczego i emocjonalnego uczniów przez treści nauczania;
- krótkotrwałość efektów celowego oddziaływania motywacyjnego na danej lekcji;
- brak wiary w skuteczność motywującej roli nauczycieli<sup>5</sup>;
- praktykowane w polskich szkołach tzw. odpuszczanie tym uczniom, którzy np. wybrali jako przedmiot maturalny inny język niż nauczany;
- sankcjonowanie promocji uczniów do następnej klasy przy ocenie dopuszczającej z dwóch przedmiotów; często jest to ocena z drugiego języka obcego.

Antidotum na wymienione czynniki ma być nauczyciel, który umie zainteresować uczniów treściami nauczania, zrozumiale je wyjaśni oraz potrafi wyegzekwować ich opanowanie. Intuicja uczących się ma uzasadnienie naukowe. Skuteczne zapamiętanie słówek lub gramatyki zależy od poziomu motywacji. Mózg najlepiej zapamiętuje to, co uznaje za ważne, interesujące i co jest zgodne z potrzebami uczących się.

### Motywująca rola feedbacku

Uczeń odczuwa silną potrzebę informacji zwrotnej, w której zostanie dostrzeżony jego wysiłek i/lub osiągnięcia. Jak wynika z wypowiedzi jednej z respondentek, właściwy feedback buduje sukces i wzmacnia pozytywne nastawienie do nauki języka.

<sup>4</sup> Nauczanie frontalne to nauczanie zbiorowe i ma formę quasi-wykładu, podczas którego największą część czasu mówi nauczyciel. Uczeń traktowany jest przedmiotowo. Jeśli uczniowie zabierają głos, to tylko sporadycznie i na ogół robią to te same osoby.

<sup>5</sup> Na przykład w Niemczech aż 48 proc. nauczycieli deklaruje, że czują się bezsilni wobec braku motywacji swoich uczniów. Przeciwnego zdania jest tylko 8 proc. nauczycieli (Iluk 2013: 71). Można przyjąć, że w Polsce proporcje są podobne.

Bardzo skuteczną, o ile nawet nie najsukuteczniejszą metodą motywacji była publiczna pochwała za pilną naukę oraz dobre wyniki. Uważam, że nie ma skuteczniejszej metody zachęcania jednostki do dalszego działania, jak docenianie jego starań (nawet tych mniej udanych). Na podstawie własnych doświadczeń wiem, jak bardzo demotywuujące jest niedoceniecie czyichś wysiłków. (Kf-4)

W warunkach dominującej motywacji zewnętrznej wzmocnienia i nagrody o charakterze behawioralnym są szczególnie oczekiwane i pełnią znaczącą funkcję motywującą. Aby wykształcił się trwały motyw uczenia się, konieczna jest zatem adekwatna pochwała i – jak widać z przytoczonej wypowiedzi – udzielona publicznie, bo tylko taka najlepiej buduje pozytywny wizerunek i utrwała go w grupie. Potrzeba pozytywnych wzmocnień ma również silne podłoże neurologiczne. Sukcesy i ich zauważanie, np. w formie werbalnego wyróżnienia, aktywizują wydzielanie neuroprzekazników w systemie limbicznym. Stymulują one dobre samopoczucie, przyspieszają przetwarzanie i efektywne zapamiętywanie informacji oraz pobudzają kreatywność w użyciu nowego materiału językowego (Roth 2004: 498–499). Za komentarz można tu uznać wyjątkowo samokrytyczne słowa nauczyciela matematyki, dotyczące braku pozytywnych wzmocnień wobec uczniów, a zwłaszcza ich konsekwencji w procesie edukacyjnym (Tomczuk 2019: 38):

Nauczyciele nie chwalą, nie mają czasu, cierpliwości. Dzieci przestają wierzyć w siebie, szkoła zabija w nich poczucie wartości i chęć nauki. [...] Bardzo często okazuje się, że problem nie jest w wiedzy, tylko w lęku.

### Nuda na lekcjach języka obcego

Przytoczone niżej wypowiedzi potwierdzają, że skazani na nudę uczniowie szybko nabierają awersji do nauki języka<sup>6</sup>. Ważnymi przyczynami nudy są wspomniane wyżej jednostronne ukierunkowanie zajęć przez dłuższy czas i niedostosowanie nauczania do zróżnicowanego poziomu opanowania danego języka w grupie niehomogenicznej. Powód ten wymieniają zwykle ci uczący się, których poziom opanowania języka był znacznie wyższy od średniej w grupie. Inną wymienianą przyczyną była nieadekwatność nauki języka do rzeczywistych potrzeb, zainteresowań i motywów uczących się oraz wykorzystania ich w procesie edukacyjnym do zbudowania stabilnej i silnej motywacji. Narzucane przez podstawę programową standardowe treści nauczania i dopuszczone do użytku szkolnego podręczniki w praktyce nie stwarzają realnych warunków do zaspokajania

rzeczywistych potrzeb komunikacyjnych uczniów. Z wypowiedzi respondentów wynika, że motywująca rola podręczników jest często dość nikła.

Nudne i suche przerabianie podręcznika oraz mało charyzmatyczni nauczyciele sprawili, że nauka nie była przyjemnością. Na studiach nauka języka to porażka, znowu sucha realizacja podręcznika, nauczyciel rodem z ubiegłego wieku, brak charyzmy. (M-3)

Lekcje języka angielskiego przestały kojarzyć się z miłą atmosferą. Były nudne, kompletnie nieinteresujące. Może dlatego przestałam przykładać się do nauki tego języka. (K-14)

W liceum mieliśmy język niemiecki na niższym poziomie niż w gimnazjum, ponieważ połowa klasy znała tylko podstawy. Dlatego lekcje te mnie nudziły. Ile można było się uczyć odmiany czasownika w czasie teraźniejszym. (Kf-19)

Na studiach powtarzaliśmy materiały z gimnazjum i liceum. Szczerze mówiąc, nudziłem się na zajęciach, bo po raz trzeci, jak nie więcej, powtarzałem te same wiadomości. Przez całe dwa semestry nie ruszyłem do przodu. (M-5)

Nuda nie powstaje od razu. Zwykle poprzedza ją spadek poziomu uwagi dowolnej. Jest on sygnalizowany mimowolnie przez uczących się. Wystarczy, aby takie sygnały na czas rejestrować i odpowiednio zmieniać działania edukacyjne.

### Lęk językowy

Wielu respondentów wymieniło lęk językowy jako czynnik utrudniający używanie języka obcego na lekcji. Opisy przeżywanych odczuć naładowane są dużym ładunkiem emocjonalnym.

Wrodzona nieśmiałość nie pomagała przełamać psychicznych zahamowań w rozmowie po angielsku. Mało się odzywałam. Najczęściej udawałam, że nie wiem, o co chodzi, a jak już musiałam coś powiedzieć, to raczej jękałam się niż mówiłam. Przyczyną tego było to, że sama wiedziałam, że moja znajomość tego języka jest kompromitująca. Przez to okropnie bałam się zrobić z siebie idiotkę, jeżeli źle wypowiem jakieś słowo bądź zdanie i nie będzie ono miało żadnego sensu i będzie naszpikowane błędami gramatycznymi. Jeżeli miałam coś powiedzieć, to ogarniała mnie panika i wszystkie słówka, które gdzieś

6 Nudę odczuwa w szkole podstawowej 31 proc. uczniów, w gimnazjum 51 proc, a w szkołach ponadgimnazjalnych ponad 60 proc. Co gorsza, odsetek nudzących się uczniów na lekcji ma tendencję rosnącą. Por. Raport roczny społecznego programu „Szkoła bez przemocy” Diagnoza szkolna 2009, s. 81–82.

tam pamiętałam, uciekały z mojej głowy. Zostawała tam jedna wielka pustka i brak możliwości odpowiedzi na pytanie. Lepiej się miałam, jeżeli chodzi o pisanie. Jeśli miałam napisać wypracowanie w tym języku, strach nie był już tak wielki, więc robiłam mniej błędów, a i słownictwo pamiętałam. Tak więc moje wypracowania były na ogół dobre. Egzamin ustny z matury, to lepiej o tym nie wspominać. Ten lęk tak mnie omotał, że ledwo mogłam coś powiedzieć. Później powtórzył się koszmar z liceum. Nowi ludzie, nowy nauczyciel i ta odwieczna trema w prowadzeniu rozmowy po angielsku. (K-5)

Na pierwszym roku studiów językowych dotarło do mnie, jak niewielka jest moja wiedza językowa. Nabawiłam się wielu kompleksów i zamknęłam się w sobie. Bałam się odezwać, wyrazić swoją opinię w języku obcym. Wstydziłam się, że popełnię błąd, że źle odmienię końcówkę i zostanę wyśmiana przez resztę grupy. Wskutek tego wolałam w ogóle nie zabierać głosu, co prowadziło do większego regresu. (Kf-6)

W przytoczonych wypowiedziach nie tylko konstatuje się przeżywanie silnych stanów lękowych jako czynnika utrudniającego płynne posługiwanie się językiem, lecz także wymienia się ich przyczyny. Są to strach przed mówieniem i popełnieniem błędów, nieśmiałość, niska samoocena, silna obawa przed utratą twarzy, neurotyczność. Ton tych wypowiedzi jest pesymistyczny, ponieważ sami respondenci nie znali sposobów rozwiązania swoich problemów związanych z lękiem językowym. W takiej sytuacji istnieje wielkie zapotrzebowanie na prewencyjne działanie nauczyciela lub pedagoga szkolnego.

### **Destrukcyjne oddziaływanie uczniów z motywacją negatywną**

Inicjowane przez nauczyciela działania edukacyjne mogą okazać się bezskuteczne, jeśli wpływowa grupa uczniów w klasie będzie zmotywowana negatywnie do nauki języka, a swoim zachowaniem celowo będzie zaburzać tok lekcyjny. Oddziaływanie takiej grupy dezorganizuje proces edukacyjny, skutecznie obniża morale pozostałych uczniów i w konsekwencji efektywność nauczania w całej klasie. Tego typu przykre doświadczenia potwierdza wypowiedź jednego z respondentów.

Na kształt nauczania w szkołach mają wpływ rówieśnicy, którzy rozbijają lekcje. Nauczyciel musi się męczyć z nimi i ich lekceważącym podejściem do nauki, przez co cierpi cała grupa. (M-3)

Tego typu działania są szczególnym balastem dla nauczyciela. W związku z tym nasuwa się pytanie, czy

w programach nauczycielskich studiów neofilologicznych uwzględnia się w wystarczającym stopniu możliwości działań motywacyjnych i edukacyjnych w tak niesprzyjających warunkach. Bez skutecznych rozwiązań organizacyjnych motywowanie „pod wiatr” nigdy nie będzie skuteczne.

### **Wnioski**

W konkluzji można stwierdzić, że autobiografie językowe są ważną formą feedbacku dla nauczycieli. Pokazują, przy jakich nauczycielach uczniowie są zmotywowani do nauki i osiągają zadowalające wyniki w nauce. Ujawniają też, gdzie tkwią największe zagrożenia dla efektywnego nauczania. Wypowiedzi respondentów potwierdzają, że warto położyć nacisk na działania motywacyjne. Na ich skuteczność składają się:

- umiejętność budzenia zainteresowania treściami nauczania;
- dostosowanie sposobu wyjaśniania do poziomu wiedzy uczniów (dbałość o zrozumiały input);
- urozmaicone formy przyswajania nowych treści i kształcenia umiejętności komunikacyjnych (eliminowanie monotonii i nudy);
- stosowanie pozytywnych socjalnych wzmocnień, najlepiej przed całą grupą;
- konsekwentna kontrola wykonania zadań domowych;
- życzliwa pomoc w pokonywaniu ujawnianych trudności.

Respondenci wymieniają wiele czynników demotywnujących, które występują w polskim systemie edukacyjnym. Są to: duża rotacja nauczycieli, nieciekawe podręczniki ze względu na standardowe treści nauczania i nieurozmaicone ćwiczenia, brak możliwości kontynuowania nauki języka na wyższych etapach edukacyjnych (zgodnie z osiągniętym poziomem), formy oceniania, przeciążenie treściami nauczania w stosunku do liczby godzin i inne, na które nauczyciel nie ma bezpośredniego wpływu. Może co najwyżej starać się neutralizować ich negatywne oddziaływanie.

Wypowiedzi respondentów ujawniły również, jak ważne są osobiste doświadczenia w nauce języka. Pierwsze poważniejsze trudności wyzwalają negatywne emocje i wewnętrzne blokady, które skutkują szybkim spadkiem motywacji, a w skrajnych przypadkach mogą prowadzić do wykształcenia trwałego negatywnego nastawienia do danego języka obcego. W takiej sytuacji warto rozeznaczyć, jakie przeszłe doświadczenia w nauce języka mają uczący się, aby móc im skutecznie pomagać w pokonywaniu barier i wcześniej nabytych uprzedzeń.



## BIBLIOGRAFIA

- *Europejskie badania kompetencji językowych ESLC. Raport krajowy 2011* (2013), Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, [produkty.ibe.edu.pl/docs/raporty/ibe-ee-1-7-raport-eslc.pdf](http://produkty.ibe.edu.pl/docs/raporty/ibe-ee-1-7-raport-eslc.pdf) [dostęp: 24.01.2020].
- Iluk, J. (2013), *Jak (de)motywuujemy uczniów na lekcjach języka obcego?*, „Języki Obce w Szkole”, nr 4, s. 67–74.
- Komorowska, H. (2015), *Rola nauczyciela – mity i slogany a rzeczywistość*, „Neofilolog” nr 45(2), s. 143–155, [poltowneo.org/images/neofilolog/Neofilolog\\_45\\_2.pdf](http://poltowneo.org/images/neofilolog/Neofilolog_45_2.pdf) [dostęp: 24.01.2020].
- *Liczą się nauczyciele. Raport o stanie edukacji 2013* (2014), Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych, [eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-raport-o-stanie-edukacji-2013.pdf](http://eduentuzjasci.pl/images/stories/publikacje/ibe-raport-o-stanie-edukacji-2013.pdf) [dostęp: 24.01.2020].
- *Raport roczny społecznego programu „Szkoła bez przemocy” Diagnoza szkolna 2009* (2009), [www.szkolabezprzemocy.pl/pliki/221-176-raport-roczny-2009.pdf](http://www.szkolabezprzemocy.pl/pliki/221-176-raport-roczny-2009.pdf) [dostęp: 24.01.2020].
- Roth, G. (2004), *Warum sind Lehren und Lernen so schwierig?* [www.pedocs.de/volltexte/2011/4823/pdf/ZfPaed\\_2004\\_4\\_Roth\\_Warum\\_sind\\_Lehren\\_und\\_Lernen\\_D\\_A.pdf](http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4823/pdf/ZfPaed_2004_4_Roth_Warum_sind_Lehren_und_Lernen_D_A.pdf) [dostęp: 25.01.2020].
- Szalek, M. (1992), *Sposoby podnoszenia motywacji na lekcjach języka obcego*, Poznań: Art. Print.
- Tomczuk, J. (2019), *Polskie korki*, „Newsweek”, nr 14, s. 36–38.
- Werbińska, D. (2013), *Moja podróż z językiem obcym – narracyjne badanie autobiograficzne*, „Neofilolog”, nr 34, s. 91–109.

**PROF. ZW. DR HAB. JAN ILUK** Pracuje w Instytucie Filologii Germańskiej Uniwersytetu Śląskiego. Przewodniczący Państwowej Komisji Egzaminacyjnej dla tłumaczy przysięgłych przy Ministerstwie Sprawiedliwości w latach 2004–2012.



# Kulinaria z *Codziennikiem rosyjskim*

KATARZYNA  
CZUBAŁA-VYBOROV

Wydany w 2018 r. przez Wydawnictwo Poltext w Warszawie *Codziennik rosyjski* może być traktowany jako jedna z ciekawszych pomocy dydaktycznych dla nauczyciela rusycysty. To kompendium wiedzy na temat języka i kultury rosyjskiej autorstwa Olgi Tatarczyk, Jeleny Wysokińskiej i Volhi Liauchuk – lektorek szkoły języka rosyjskiego „Słowianka”.

Spośród wielu podręczników i innych pozycji pogłębiających wiedzę uczniów na temat Rosji często wybieram właśnie *Codziennik rosyjski*. Staram się nie tylko uczyć języka, ale również przybliżyć młodzieży szeroko rozumianą kulturę Rosji, uczyć szacunku do niej i tolerancji, obalać stereotypy oraz motywować do samodzielnej pracy.

## O kuchni na lekcjach języka

Kuchnia rosyjska to jeden z działów tematycznych obowiązkowo omawianych na lekcjach języka rosyjskiego. Nazwy potraw i ich zdjęcia motywują do połączenia teorii z działaniem praktycznym, nauki z zabawą. Realizując tematykę kulinarną w trzeciej klasie technikum (poziom podstawowy, IV.0) w czasie 4–5 jednostek lekcyjnych, korzystam z informacji zawartych w *Codzienniku*.

Kulturowym celem takich zajęć jest zapoznanie uczniów z potrawami kuchni rosyjskiej, z obsługą samowara, rolą pieca w życiu Rosjan, znaczeniem chleba, kaszy czy kiszonek, przygotowanie blinów oraz sałatki Olivier, a oprócz tego – doskonalenie wymowy, utrwalenie słownictwa dotyczącego restauracji i narzędzi kuchennych.

Część środków dydaktycznych wykorzystanych podczas zajęć była typowa w nauce języka: podręcznik *Codziennik rosyjski*, mapa Rosji, płyta CD z czastuszkami, prezentacja *Kuchnia rosyjska*. Oprócz nich były też inne: samowar, chochloma, ściereki kuchenne i fartuch z nadrukiem matryoszek, gitara. Uczniowie pracowali zarówno grupowo, jak i indywidualnie. Zastosowałam następujące metody i techniki pracy: burzę mózgow, pogadankę, elementy wykładu, objaśnienie, scenki rodzajowe, pracę z tekstem, metodę tłumaczeniową, komunikacyjną oraz praktycznego działania.

## Słownictwo

Zajęcia rozpoczęły się burzą mózgow. Młodzież wypowiadała po rosyjsku słowa, które kojarzyły się im z kuchnią rosyjską. Znalazły się wśród nich m.in.: samowar, chleb, kawior, kasza, herbata. Mapa Rosji posłużyła zapoznaniu uczniów z różnymi regionami tego kraju, których kuchnia jest charakterystyczna i popularna, np. obwód moskiewski, Ałtaj czy Syberia.

Inspiracją do poznania przez młodzież tajników kulinarnych Rosji stały się zamieszczone w *Codzienniku* ciekawostki dotyczące: chochlomy (drewnianych naczyń, s. 193), tradycyjnego pieca rosyjskiego (s. 120) oraz chleba (s. 170). Informacje te zachęciły do przyniesienia oryginalnych drewnianych naczyń rosyjskich oraz samowarów.

Z obsługą urządzenia do tradycyjnego parzenia herbaty w Rosji zapoznał młodzież Rosjanin, który był gościem na zajęciach. Aby pokazać uczniom ważną rolę pieca w życiu

Rosjan, obejrzelіśmy film ([ru.depositphotos.com/stock-photos/русская-печка.html](http://ru.depositphotos.com/stock-photos/русская-печка.html)).

Kolejna część zajęć poświęcona była dopasowywaniu opisów potraw rosyjskich do fotografii. Wykorzystałam zdjęcia ze strony [studyinrussia.ru](http://studyinrussia.ru) (zakładka: Жизнь в России > Условия жизни). Młodzież pracowała w grupach, czytając teksty. Następnie porównywaliśmy świąteczne dania w Rosji i w Polsce. Jeden z uczniów przeczytał fragment tekstu „Рождество” (s. 16) z *Codziennika*, zwracając uwagę na potrawę zwaną *socziwo* (odpowiednik kutii). Uczniowie, którzy nigdy nie próbowali tego wigilijnego przysmaku, otrzymali przepis.

## Wymowa

Tematyka kulinarna może być również dobrym materiałem do doskonalenia fonetyki rosyjskiej. Przy akompaniamencie gitary wspólnie zaśpiewaliśmy rosyjską piosenkę o urodzinach „Песенка Крокодила Гены”. Nasz gość – Rosjanin opowiedział o znaczeniu obchodzenia urodzin przez swoich rodaków.

Doskonaląc prawidłową wymowę rosyjską uczniów, posłużyłam się zawartymi w *Codzienniku* tzw. skorogoworkami (łamańcami językowymi), m.in.: „Съел молодец тридцать три пирога с пирогом, Да все с творогом”, „Чаще чаще в нашей пище, в нашей пище чащи гуще” (s. 136). Dużo śmiechu wywołało czytanie przez uczniów fragmentu jednego z najdłuższych rosyjskich łamańców językowych pt. „Лигурия”: „...и вскоре опять 5 ребят съели 5 опят с полчетвертью четверика чечевицы без червоточины да 1666 пирогов с творогом из сыворотки из под простокваши...” (s. 81). Zawarte w *Codzienniku* idiomy, np.: „о вкусах не спорят” („о gustach się nie dyskutuje”), czy „ни рыба, ни мясо” („ni pies, ni wydra”) posłużyły do kształcenia sprawności mówienia i pisania. Młodzież tworzyła krótkie wypowiedzi ustne, które kończyły się tymi idiomami. Efekty pracy w grupach były następujące:

### I. Rozmowa trzech osób:

- A – Привет девушки!  
 B – Привет Нина!  
 A – Знаете, Надя, моя сестра, купила себе красивые туфли на высоком каблуке.  
 C – Какого цвета и как они выглядят?  
 A – Они розовые, блестящие, а каблук белый.  
 B – Мне такие не нравятся!  
 C – О вкусах не спорят...

### II. Rozmowa telefoniczna:

- A – Алло Саша!  
 B – Алло Дима! Что нового?

A – Я видел сегодня нашего знакомого, Юру. Он покрасил свои длинные волосы, надел жёлтые очки.

B – Сейчас это модно!

A – Кроме того надел узкие джинсы с дырами и короткий пуловер.

B – Завидуешь ему?

A – Нет, просто, странно выглядит: ни рыба ни мясо...

Praca domowa uczniów polegała na napisaniu e-maila, który kończył się jednym z powyższych idiomów.

## Dialogi i scenki

Kolejna część zajęć polegała na odgrywaniu scenek rodzajowych: zamawianiu dań kuchni rosyjskiej w restauracji z użyciem odpowiednich zwrotów grzecznościowych. Zabawne teksty z *Codziennika* były bodźcem do odegrania przez uczniów scenek rodzajowych: rozmowy klienta z kelnerem w restauracji (s. 152), spotkania dwóch kuracjuszy (s. 198), rozmowy żony z mężem przy kolacji (s. 200). Młodzież miała możliwość wcielania się w różne role, operowania gestem i mimiką, wykorzystania rekwizytów oraz zapoznania się ze znaczeniem słowa „czajewyje” (napiwek).

Zamieszczone w *Codzienniku* przepisy na bliny (s. 59) oraz sałatkę Olivier (s. 197) posłużyły do doskonalenia sprawności rozumienia tekstów pisanych. Dzięki obecności gościa z Rosji młodzież uczyła się przygotowywania dwóch wymienionych potraw, rozwijając sprawność rozumienia mowy rodzimego użytkownika języka.

## Rezultaty

Podsumowaniem cyklu zajęć była prezentacja multimedialna o przyrządzaniu pielmieni, zawierająca również opinie obcokrajowców o kuchni rosyjskiej. Prezentację przygotowała doktorantka Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego w ramach współpracy szkoły z Katedrą Translatoryki i Języków Słowiańskich w Instytucie Językoznawstwa tej uczelni. Podczas prezentacji odbyła się degustacja przygotowanych przez uczniów dań kuchni rosyjskiej: kanapek z kawiozem, blinów, racuchów, sałatki Olivier oraz przywiezionych przez zaprzyjaźnionego Rosjanina orzechów cedrowych, rosyjskich pierników i cukierków. Atrakcją było picie herbaty z samowara przy dźwiękach czastuszek.

Chętni uczniowie wzięli udział w konkursie, polegającym na uzupełnianiu luk w zdaniach wyrazami w języku rosyjskim:

- a) Naczynie, w którym gotuje się zupę, to .....  
 b) Pierożki nadziewane mięsem to .....

- c) Napiwek to.....
- d) Do smażenia blinów służy.....  
(wpisz nazwę naczynia)
- e) Danie wigilijne: pszenica z makiem, miodem i bakaliami, to.....
- f) Rosyjski piec nazywa się.....
- g) Zupa rybna to....., a zupa z dużą ilością warzyw i różnymi gatunkami mięsa – .....
- h) Kawiarnia to....., a kawa to.....
- i) Drewniane malowane naczynia to.....
- j) Przyrządza się w nim tradycyjnie herbatę – .....
- k) Gotować to....., a smażyć to.....

Cykl zajęć o kuchni rosyjskiej zakończyła ocena aktywności uczniów oraz ankieta ewaluacyjna. Opisane przedsięwzięcie było okazją do nauki języka i elementów kultury, a także poznania nowych smaków. Udowodniło,

że jedną z efektywnych metod pracy jest praktyczne działanie, a zabawa umożliwia skuteczne wprowadzanie elementów językowych i kulturowych. *Codziennik rosyjski* okazał się bardzo przydatny podczas realizacji zajęć o tematyce kulinarnej. Książkę tę traktuję jako niezbędnik w pracy z młodzieżą. Nie tylko bogata treść, ale i niewielki format *Codziennika* motywują do korzystania z niego jak najczęściej zarówno w trakcie lekcji, jak i na zajęciach dodatkowych.

**DR KATARZYNA CZUBAŁA-VYBOROV** Nauczycielka języka rosyjskiego i niemieckiego w Zespole Szkół Ekonomicznych i Mundurowych w Chełmie. W latach 1999–2001 nauczyciel akademicki w Instytucie Filologii Słowiańskiej UMCS w Lublinie. W latach 2005–2007 nauczyciel akademicki w Instytucie Filologii Słowiańskiej KUL (filia w Tomaszowie Lubelskim). W latach 2007–2012 kierowała Studium Języków Obcych w Wyższej Szkole Stosunków Międzynarodowych i Komunikacji Społecznej w Chełmie.





# Was für ein Schatz ist der WORTschatz?

## Wortschatzumfang und –einteilung

### Scenariusz

AGNIESZKA ZIMMER

Proponowany scenariusz zajęć dydaktycznych jest przeznaczony dla studentów germanistyki, którzy w toku swych studiów odbyli już kurs gramatyki opisowej języka niemieckiego. Kurs leksykologii jest rozszerzeniem wiedzy o języku niemieckim o aspekty nieomawiane na wcześniejszych etapach studiów. Zajęcia na podstawie poniższego scenariusza są prowadzone w formule CLIL i mają udowodnić, że nowoczesne metody dydaktyki języków obcych powinny obejmować również nauczanie języka na poziomie akademickim, kształtując tym samym postawy przyszłych nauczycieli języków obcych i gwarantując szybsze i skuteczniejsze opanowanie języka na poziomie filologicznym. Podczas zajęć wykorzystywane są również nowe media i technologie ułatwiające naukę.

**Typ szkoły:** uniwersytet/szkoła wyższa

**Poziom nauczania:** poziom B2–C1

**Temat zajęć:** *Was für ein Schatz ist der WORTschatz? Wortschatzumfang und -einteilung.*  
Wprowadzenie do leksykologii jako nauki o słownictwie.

**Typ zajęć:** konwersatorium

**Czas trwania zajęć:** 90 minut

#### **CELE ZAJĘĆ:**

##### **komunikacyjne**

Studenci potrafią:

- wymienić i opisać poszczególne podgrupy słownictwa;
- wyróżnić poszczególne typy leksykologii i spokrewnionych dyscyplin językoznawczych;
- wskazać, z którym typem leksykologii i z którą spokrewnioną dyscypliną językoznawczą mają do czynienia;
- dokonać logicznego podziału słownictwa według ustalonych kryteriów oraz uzasadnić swój wybór;
- współpracować w grupach i przyjmować różne role;

##### **leksykalne**

Studenci potrafią:

- omówić typy leksykologii, dziedziny pokrewne i podział słownictwa, stosując odpowiednią terminologię; prawidłowo zastosować ogólną terminologię leksykologiczną;

**Metody i techniki pracy:** zajęcia frontalne, plenum, praca indywidualna, praca w grupach, dyskusja, CLIL.

**Środki dydaktyczne:** internet, rzutnik, komputer, telefony komórkowe/tablety z dostępem do internetu, karty pracy, słowniki online, „licytacja”, padlet.com, prezentacje PowerPoint.

#### PRZEBIEG ZAJĘĆ<sup>1</sup>:

##### Faza wprowadzająca (5 min)

Wykładowca wita się z grupą, sprawdza listę obecności i informuje o temacie zajęć, a następnie prezentuje temat i cele zajęć (np. z użyciem PowerPoint). Studenci otrzymują ok. 30 sekund na zapoznanie się z treścią wyświetloną na ekranie.

##### Faza realizacyjna (80 min)

1. Wykładowca zadaje pytanie: *Welche Assoziationen mit dem Terminus Lexikologie haben Sie?* Studenci indywidualnie wpisują skojarzenia na padlet.com lub – jeżeli występują problemy z połączeniem internetowym – podają swoje skojarzenia, a wykładowca zapisuje je na tablicy. (5 min)
2. Wykładowca dzieli studentów na grupy 3-4-osobowe i zadaje pytanie: *Was ist Lexikologie?* Studenci dyskutują w grupach przez 5 minut. Po upływie tego czasu zgłaszają swoje propozycje krótkiej definicji tego terminu. (10 min)
3. Wykładowca wyświetla definicję na tablicy. Studenci mają ok. 1 minuty na zapoznanie się z treścią. Po tym czasie wykładowca zadaje pytanie sprawdzające rozumienie definicji: *Womit beschäftigt sich die Lexikologie?* Studenci zgłaszają swoje propozycje. Wykładowca zapisuje odpowiedzi na tablicy. Wykładowca wyświetla na tablicy informację, jakie są zadania leksykologii (prezentacja PowerPoint). Następnie porównuje je z zapisanymi wcześniej odpowiedziami studentów. (5 min)
4. Wykładowca zadaje pytanie: *Was steht (also) im Mittelpunkt der lexikologischen Untersuchungen?* Prawidłowa odpowiedź: *Wort*. Studenci udzielają odpowiedzi tak długo, aż nie padnie prawidłowa odpowiedź. Osoba, która jako pierwsza udzieli prawidłowej odpowiedzi, otrzymuje gratulacje. Słowo *Wort* zostaje zapisane na tablicy. (5 min)
5. Wykładowca zadaje pytanie: *Was ist ein Wort?* Jest to przypomnienie wiedzy zdobytej podczas Wstępu do językoznawstwa. Studenci podają informacje, które zapamiętali z wykładu. Liczy się każda informacja. Wykładowca zapisuje podawane informacje na tablicy. (5 min)
6. Wykładowca rozdaje wydruk z różnymi definicjami słowa *Wort* (Arbeitsblatt 1). Po zapoznaniu się z definicjami i wyjaśnieniu ewentualnych nieznanych słów następuje prośba o konkluzję. Prawidłowa odpowiedź: nie ma jednej definicji słowa *Wort*; definicja zależy od badawczego punktu widzenia; jest to swego rodzaju pojęcie pierwotne; słowa służą do komunikacji. (10 min)
7. Wykładowca proponuje studentom „licytację” i zadaje pytanie: *Wie viele Wörter hat das Deutsche?* Studenci zapisują swoje odpowiedzi na kartce i nikomu ich nie pokazują. Następnie wykładowca wyświetla podział słownictwa na słownictwo aktywne i pasywne (prezentacja PowerPoint). Po wyjaśnieniu tej kwestii studenci dostają 1 minutę na doprecyzowanie swoich odpowiedzi. Po tym czasie na sygnał wykładowcy studenci

1 Ponieważ zajęcia na poziomie akademickim charakteryzują się stosunkowo dużym udziałem wiedzy teoretycznej przekazywanej w formie wykładu, typowy scenariusz lekcji podlega stosownym modyfikacjom. Fazy utrwalania i transferu przenikają się, ustępując niekiedy miejsca fazy prezentacji. Ponadto założenia CLIL zakładają stopniowe dokładanie nowych treści (tzw. *scaffolding*), którego zadaniem jest wspomagać uczniów w samodzielnym wyciąganiu wniosków opartym na myśleniu krytycznym. Nauczyciel pełni przede wszystkim funkcję wspomagającą proces wyciągania wniosków, nie zaś jedynie przekaziciela wiedzy, stąd inny niż klasyczny podział zajęć na fazę wprowadzającą, realizacyjną i podsumowująco-ewaluacyjną.

- podnoszą karteczki. Jednocześnie wyświetlana jest prawidłowa odpowiedź. Studenci, którzy w swoich szacunkach byli najbliżej prawidłowej odpowiedzi, otrzymują gratulacje. Następnie wykładowca wyświetla dane dla polszczyzny. (5 min)
8. Wykładowca wyświetla podział czworokątów (Arbeitsblatt 2) po czym zadaje studentom pytanie: *Was hat die Einteilung der Vierecke mit der Einteilung des Wortschatzes gemeinsam? Was drückt diese Graphik aus? Was symbolisiert sie?* Studenci dyskutują w parach, jak alegorycznie wytłumaczyć zaprezentowaną grafikę, po czym dzielą się swoimi przemyśleniami z wykładowcą. Prawidłowa odpowiedź: grafika pokazuje, że w zależności od założeń można otrzymać różne wyniki, a niektóre elementy (słowa/figury) mogą należeć do kilku kategorii. (5 min)
  9. Wykładowca ponownie zadaje pytanie: *Wie viele Wörter hat das Deutsche?*, po czym zadaje pytanie: *Wie kann man diese 500 000 Wörter logisch einordnen? Nach welchen Kriterien sollte man sich richten?* i zapisuje na tablicy hasło *Einteilung des Wortschatzes*. Studenci dostają karteczki z 70 słowami (Arbeitsblatt 3), które mają – w grupach 3-4-osobowych – uporządkować według wcześniej ustalonych kryteriów. Następnie fotografują rozwiązanie i wysyłają wykładowcy mailem. Wykładowca wyświetla rozwiązania poszczególnych grup, prosząc przedstawiciela każdej grupy o omówienie przyjętych kryteriów i podziału słów. Studenci porównują proponowane rozwiązania między sobą i dyskutują o ich wadach i zaletach. W tym zadaniu nie ma dobrych i złych rozwiązań. Ma ono na celu pokazać problemy i ograniczenia związane z odpowiednim i klarownym podziałem materiału słownego. Z problemem tym studenci mogą się zetknąć w dalszej pracy naukowej podczas analizy leksyki w szerokim tego słowa znaczeniu. Wykładowca wskazuje, jak ważne jest jasne i precyzyjne określenie kryteriów i konsekwentne ich stosowanie. To zadanie może być również wykonane jako praca domowa. (20 min)
  10. Wykładowca prezentuje i omawia podział słownictwa (prezentacja PowerPoint). Studenci, korzystając z listy słów z poprzedniego ćwiczenia, ustalają, do której grupy (Kern-, Haupt- czy Randwortschatz) mogą należeć podane słowa. Wykładowca zapisuje rozwiązania na tablicy. Po skończonym ćwiczeniu studenci mają możliwość wykonania zdjęcia. (10 min)

### **Praca domowa (3 min)**

Wykładowca rozdaje wydruk z grafiką przedstawiającą miejsce leksykologii w językoznawstwie (Arbeitsblatt 4). Informuje studentów, że w internecie dostępny jest tekst *Kaffee Togo für zum Mitnehm' und ein frisch belecktes Brötchen* i rozdaje karty pracy z tabelą z częściowo wpisanymi przykładami z tekstu (Arbeitsblatt 5). Zadanie domowe polega na znalezieniu fragmentów odnoszących się do fonetyki, leksykologii i ortografii oraz wpisaniu ich do tabeli.

### **Faza podsumowująco-ewaluacyjna (2 min)**

Wykładowca zadaje pytania, a następnie wyświetla je na tablicy:

*Was ist für Sie noch unklar?*

*Was sollte noch geübt werden?*

*Wozu braucht man Lexikologie?*

*Wie können Sie das lexikologische Wissen praktisch anwenden?*

*Wozu brauchen Sie das Fach?*

*Was möchten/können Sie aus dem Unterricht für sich zeihen?*

Studenci mogą zgłosić zapotrzebowanie ustnie lub pisemnie w formie bilecików w konkretnymi pytaniami. Odpowiedzi na te pytania będą podstawą do powtórzenia wiadomości i nawiązania do poprzednich zajęć podczas kolejnego spotkania.

**BIBLIOGRAFIA:**

- Bußmann, H. (2008), *Lexikon der Sprachwissenschaft*, Alfred Kröner Verlag: Stuttgart.
- Römer, Ch., Matzke, B. (2010), *Der deutsche Wortschatz, Struktur, Regeln und Merkmale*, Tübingen: Narr Verlag.
- Römer, Ch., Matzke, B. (2003), *Lexikologie des Deutschen. Eine Einführung*, Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Schippan, T. (1984), *Lexikologie der deutschen Gegenwartssprache*, Leipzig: VEB Bibliographisches Institut.
- Schlaefer, M. (2002), *Lexikologie und Lexikographie. Eine Einführung am Beispiel deutscher Wörterbücher*, Berlin: Erich Schmidt Verlag.

**NETOGRAFIA:**

- *Kapitel 2: Kaffee Togo für zum Mitnehm' und ein frisch belecktes Brötchen* (2015), [blog] [bit.ly/2NeKxeX](http://bit.ly/2NeKxeX), [dostęp: 7.09.2019].
- Wikipedia – Wolna encyklopedia, termin „wort”, [de.wikipedia.org/wiki/Wort](https://de.wikipedia.org/wiki/Wort) [dostęp: 7.09.2019].

**DR AGNIESZKA ZIMMER** Historyk języka niemieckiego, adiunkt w Zakładzie Językoznawstwa Germańskiego w Instytucie Germanistyki Uniwersytetu Warszawskiego. Prowadzi zajęcia z leksykologii, gramatyki opisej oraz praktycznej nauki języka niemieckiego.

**Arbeitsblatt 1****WORT – DEFINITIONEN**

Ein **Wort** ist eine selbständige sprachliche Einheit. In der natürlichen Sprache besitzt es – im Gegensatz zu einem Laut oder einer Silbe – eine eigenständige Bedeutung. [...] Das „Wort“ wird begrifflich zumeist vom Phonem, vom Morphem, der Syntagma sowie dem Satz abgegrenzt. Allerdings kann tatsächlich auch ein einziges Wort einen Satz bilden, genauso wie das Wort aus nur einem einzigen Morphem und dieses wiederum aus nur einem einzigen Phonem bestehen kann, Beispiel: *Oh!* Bezogen auf Schrift wird ein Wort auch als ein durch Trennzeichen, etwa Leerzeichen, begrenzter Textausschnitt definiert.

Quelle: [de.wikipedia.org/wiki/Wort](https://de.wikipedia.org/wiki/Wort)

Intuitiv vorgegebener und umgangssprachlich verwendeter Begriff für sprachliche Grundeinheiten, dessen zahlreiche sprachwissenschaftlich Definitionsversuche uneinheitlich und kontrovers sind. Das W[ort] wird je nach theoretischem Verständnis und Beschreibungskontext durch unterschiedliche und im Einzelnen nicht immer widerspruchsfreie Eigenschaften charakterisiert.

Quelle: Bußmann, H. (2008: 794)

W[örter] sind kleinste, durch Wortakzent und Grenzsignale wie Pause, Knacklaut u.a. theoretisch isolierbare Lautsegmente, die auf orthographisch-graphematischer Ebene durch Leerstellen im Schriftbild isoliert werden.

Quelle: ibidem

Auf morphologischer Ebene sind W[örter] als Grundeinheiten von grammatischen Paradigmen wie Flexion gekennzeichnet und zu unterscheiden von den morphologisch charakterisierten Wortformen, vgl. schreiben vs. schreibst, schrieb, beschrieben; sie sind strukturell stabil und nicht trennbar sowie durch spezifische Regeln der Wortbildung zu beschreiben.

Quelle: ibidem

Auf lexikalisch-semantischer Ebene sind W[örter] kleinste, relativ selbstständige Träger von Bedeutung, die im Lexikon kodifiziert sind, und unter syntaktischem Aspekt lassen sie sich als kleinste verschiebbare und ersetzbare Einheiten des Satzes beschreiben.

Quelle: ibidem



Aus der Sicht der Zeichenbenutzer können semantische Wörter Unterschiedliches in eine kommunikative Handlung einbringen. Sie können etwas bezeichnen (z.B. einen Gegenstand oder einen Vorgang) und/oder Emotionen bzw. Wertungen ausdrücken (z.B. eine Abneigung) und/oder eine Absicht artikulieren.

Quelle: Römer, Ch., Matzke, B. (2010: 13)

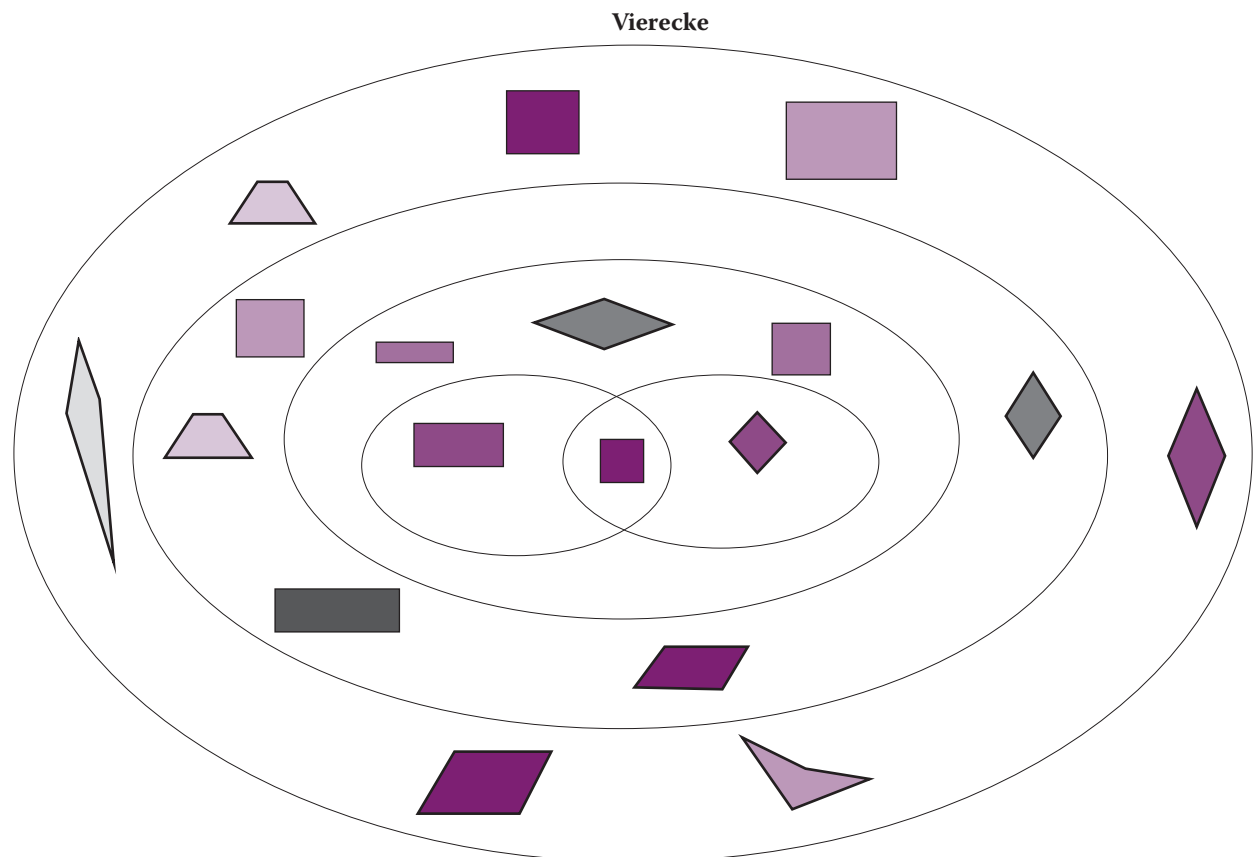
Ein prototypisches Wort trägt auf allen Sprachsystemebenen Wortcharakter. Es ist [...] gekennzeichnet durch

1. seine Isolierbarkeit in Rede und Schrift,
2. seinen selbstständigen Bedeutungscharakter,
3. seine Morphemstruktur,
4. seine Fähigkeit, Phrasenkern sein zu können, und
5. seinen kommunikativen Charakter, etwas darzustellen und/oder Gefühle auszudrücken und/oder eine Intention zu transportieren.

Quelle: ibidem

## Arbeitsblatt 2

### VIERECKEINTEILUNG



### Arbeitsblatt 3

#### WORTSCHATZEINTEILUNG

aber	Couvert	Graphem	Matura	Tag
angenehm	Dirndl	Hand	Mensch	tanken
apikal	doch	Idee	minderjährig	Thorax
ästimieren	Eigentümer	Jänner	Moin	Toponym
ausüben	E-Mail	Joch	morgen	totwund
Baum	Eponym	Jugendlicher	nein	Tussi
Besitzer	Erdapfel	kapieren	nett	und
Bock	Firewall	kaspeln	pauken	Unterhemd
bringen	Frikativ	Knabe	Polente	verschieden
Bub	Gefilde	Kabale	Plosiv	verwirklichen
büffeln	gegenwärtig	Kino	rot	Vetter
Bulle	Gemahlin	Larynx	simsen	Vormund
Christmonat	gerade	Lenz	spicken	wissen
cool	glutenfrei	lesen	stapeln	Wochenende

### Arbeitsblatt 4

#### STELLUNG DER LEXIKOLOGIE IN DER SPRACHWISSENSCHAFT

##### Sprachsystem

Laute <b>PHONETIK</b>	Wortschatz, Wortbestand der Sprache <b>LEXIKOLOGIE</b>	die grammatischen Regeln <b>GRAMMATIK</b>
Der Lautstand ist relativ begrenzt und geschlossen. Es gibt nicht sehr viele Laute. Der Lautstand verändert sich sehr langsam.	Der Wortbestand ist sehr umfangreich. Man kann nicht alles beherrschen. Der Wortbestand reagiert sehr schnell auf die Veränderungen.	Der Bestand der grammatischen Regeln ist festgelegt, fest und stabil und wird sehr selten geändert. Diese Regeln sind zu erlernen.

### Arbeitsblatt 5

Arbeitsblatt zum Text *Kaffee Togo für zum Mitnehm' und ein frisch belecktes Brötchen* ([bit.ly/2NeKxeX](https://bit.ly/2NeKxeX)).

BELEG	EBENE
„Kaffee Togo für zum Mitnehm'?“	phonetisch
„Jede Mütze hat bekanntlich zwei Seiten“	
...	

# Święto Szkoły „Legendy europejskie”

Od szesnastu lat na początku października uczniowie, ich rodzice i nauczyciele Szkoły Podstawowej nr 3 Przy mierza Rodzin im. bł. ks. Jerzego Popiełuszki w Warszawie wspólnie opracowują gry, zabawy i konkursy, które pozwalają dzieciom i dorosłym w miłej atmosferze pogłębiać wiedzę o otaczającym świecie. Święto Szkoły to przygotowywany przez poszczególne zespoły klasowe interdyscyplinarny projekt edukacyjny.

Od 2014 r. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji wdraża projekty (oparte na zasadach programu Erasmus+) dofinansowane ze środków Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój (PO WER), przewidzianego do realizacji w latach 2014–2020. Synergia między Europejskim Funduszem Społecznym a programem Erasmus+ jest działaniem wyjątkowym w skali całej Unii Europejskiej. Dzięki współpracy zwiększono dostępność kursów, szkoleń, staży i studiów w sektorach: Edukacja szkolna, Edukacja dorosłych, Kształcenie i szkolenia zawodowe oraz Szkolnictwo wyższe. Działania są realizowane ze środków PO WER w ramach IV Osi Priorytetowej Innowacje społeczne i współpraca ponadnarodowa, Działanie 4.2. Programy mobilności ponadnarodowej.

Założenia przedsięwzięcia to integrowanie klas i społeczności szkolnej, angażowanie uczniów i ich rodziców w życie szkoły, budowanie poczucia sukcesu i sprawstwa u uczniów, promowanie interdyscyplinarnego i nastawionego na kształcenie umiejętności modelu nauczania, dowartościowanie współpracy i pracy zespołowej, kształtowanie postawy otwartości na otaczający świat, obycia międzykulturowego, samokształcenia i mobilności edukacyjnej. W 2019 r. Święto Szkoły było wyjątkowe ze względu na cel. Chodziło przede wszystkim o upowszechnianie rezultatów projektu pt. „Umiejętności nauczycieli – przyszłością uczniów – Teachers’ skills – students’ future” ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego, Program Operacyjny Wiedza Edukacja Rozwój (PO WER) w ramach „Ponadnarodowej mobilności kadry edukacji szkolnej”. Myślą przewodnią projektu było promowanie nauki języków obcych poprzez pracę metodą CLIL z wykorzystaniem elementów literatury i nowoczesnych nośników technologicznych. Ta edycja wydarzenia została poświęcona polskim i europejskim legendom, a przedmiotem zainteresowania była nie tylko fabuła opowieści, lecz także możliwość wykorzystania ich do pogłębiania znajomości języków obcych, nauczanych w szkole, użycia metody CLIL i TIK oraz kontekstu historycznego i kulturowego poszczególnych krajów.

## Działania młodych organizatorów

Projekty najmłodszych klas dotyczyły legend polskich związanych zarówno z konkretnymi miejscami: o Janosiku czy o Złotej Kaczce, jak i tych znanych wszystkim: o Piaście Kołodziej i Panu Twardowskim. Wśród atrakcji największym zainteresowaniem cieszyły się: quiz o Warszawie, grota Bazyliuszka, teatr cieni, magiczne sztuczki prezentowane przez dzieci i doświadczenia z suchym lodem. Uczestnicy z chęcią przenieśli się z jesiennej Warszawy nad morze, by na plaży poszukiwać bursztynu, skosztować słonej wody z różnych mórz i oceanów albo łowić ryby. Uczniowie starszych klas skupili się natomiast na legendach europejskich: opowieściach o Robin Hoodzie czy Królu Arturze i Rycerzach Okrągłego Stołu. Goście mogli postrzelać z łuku, stanąć do walki na miecze, pomalować własną tarczę albo zmierzyć się z dzikimi zwierzętami. Młodzi organizatorzy zadbali, by przygotować zadania szlifujące znajomość języków obcych, można było więc zagrać w anglojęzycznego Kahoota, wziąć udział w quizie językowym i wygrać złotą monetę z czekolady albo spróbować swoich sił w tłumaczeniu sentencji świętego Franciszka z języka włoskiego na angielski.

Nagrodą za ciężką pracę był sobotni tłok, gwar, niekończące się rozmowy i częste wybuchy śmiechu. Nic jednak nie mogłoby się udać bez zaangażowania rodziców i uczniów, dobrej koordynacji sztabu organizacyjnego i wsparcia ze strony wszystkich nauczycieli.

IZABELA KOŁANDO (KOORDYNATOR PROJEKTU PO WER SE „UMIĘJĘTNOŚCI NAUCZYCIELI – PRZYSZŁOŚCIĄ UCZNIÓW”); KATARZYNA GÓRZYŃSKA-HERBICH (OPRACOWANIE TEKSTU).



# Granice mojego języka

MONIKA SULIK

Pamiętam pierwszy moment swojej świadomości językowej. Było to jeszcze w szkole podstawowej, na lekcji języka polskiego. Podpisując zeszyty, miałam zwyczaj wpisywania na pierwszej stronie „złotej myśli”, która nawiązywałaby do danego przedmiotu. I dokładnie pamiętam, że w zeszycie do języka polskiego, w ósmej klasie szkoły podstawowej, wpisałam słowa Ludwiga Wittgensteina: „Granice mojego języka są granicami mojego świata”.

Wtedy jeszcze nie wiedziałam, jak bolesne i dotkliwe może być doświadczanie tych granic. Ja, z moim wrodzonym talentem do barwnego wyrażania siebie za pomocą bogatego słownictwa w języku ojczystym (gadulstwo?), musiałam się nauczyć pokory językowej, a ona stała się dla mnie siłą motywującą do porozumiewania się w języku obcym, którego nie znałam – na miarę swoich możliwości. Ani w szkole podstawowej, ani w średniej nie uczyłam się języka angielskiego, tylko rosyjskiego i niemieckiego, i to z mało satysfakcjonującymi efektami. Tymczasem na drugim roku studiów pojawiła się szansa rocznego wyjazdu do USA, do szkoły waldorfskiej, w roli opiekunki-wolontariuszki dla dzieci z niepełnosprawnościami. Pomyślałam wtedy, że ten wyjazd będzie dla mnie rozwojowy pod wieloma względami, a językowym szczególnie. Nie myliłam się, ale nie wiedziałam jeszcze wtedy, jaką drogę będę musiała przejść. Z dzisiejszej perspektywy nie wiem, czy ta spontaniczna decyzja to był akt odwagi, czy braku wyobraźni. A może to po prostu siła młodości? Nigdy jednak swojej decyzji nie żałowałam i do dzisiaj namawiam studentów, z którymi pracuję, do tego typu wyjazdów podczas studiów, tym bardziej, że obecnie jest o wiele więcej możliwości (program Erasmus+).

Kiedy podejmowałam decyzję o wyjeździe, kierowały mną entuzjazm oraz ciekawość, dające mi siłę do błyskawicznego nauczenia się podstawowych wyrażen w języku angielskim. Motywacja tego typu może zdziałać cuda. Bardzo pomogła mi koleżanka, która malowała dla mnie karty z przedmiotami codziennego użytku i angielskimi nazwami owych przedmiotów: *spoon*, *knife*, *fork*. Oprócz tych kart miałam ze sobą uniwersalny, optymistycznie żółty słownik wydawnictwa Langenscheidt, który stał się moim nieodłącznym towarzyszem na wiele długich miesięcy. I jeszcze coś! Co, jak się okazało, było najważniejsze! To odwaga do popełniania błędów i przeogromna chęć porozumienia się z innymi. I tak, wsiadając do samolotu do wymarzonego celu – Nowego Jorku, zdecydowałam się na kurs języka angielskiego (amerykańskiego) u najlepszych nauczycieli, jakich można sobie wyobrazić. „Pani Pokora”, „Pani Cierpliwość” oraz „Pan Życie” zajęli się mną najlepiej, jak potrafili, a lekcji, które dla mnie przeprowadzili, nigdy nie zapomnę. A oto kilka z tych, które zapamiętałam najlepiej, i wracam do nich z ogromnym sentymentem.



**LEKCJA 1.**

**„Big green bag”, czyli zagubiony bagaż na lotnisku i przeprawa przez urząd imigracyjny.** Dlaczego akurat mój bagaż zaginął? Na to pytanie pewnie najlepiej odpowie mój nauczyciel o imieniu Życie. Pierwsza myśl: „Don't panic”. Historyjka niczym symulacja jednego z podstawowych ćwiczeń w podręczniku do nauki niemal każdego języka obcego. Prawie wcale nie znając języka angielskiego, przy użyciu rąk (*big*) i wskazywaniu koloru ulubionego sweterka, udało mi się dokonać zgłoszenia zaginięcia bagażu i z sukcesem go odzyskać następnego dnia.

**LEKCJA 2.**

**Konfrontacja z dziećmi, czyli „Take on your shoes and put off your slippers”.** Tę lekcję odebrałam od Pani o imieniu Cierpliwość. Jak już wspomniałam, pojechałam do USA, by opiekować się dziećmi z niepełnosprawnościami. Tymczasem to właśnie owe dzieci, zwłaszcza na początku pobytu, stały się dla mnie ogromnym wsparciem. Dzieci słuchały mnie i mojego nielogicznego *take on* i *put off* z politowaniem, ale też wykazały się ogromną cierpliwością w poprawianiu mnie. Nie sposób zliczyć, ile razy popełniłam ten właśnie błąd. Wtedy zrozumiałam, że dzieci są najlepszymi nauczycielami języka obcego!

**LEKCJA 3.**

**Odwiedziny rodziców i pierwsza satysfakcja: „Lucky, lucky me”.** Tę lekcję wspominam z największym sentymentem. Po trzech miesiącach pobytu w USA nadeszła chwila oddechu. Do dzieci, którymi opiekowaliśmy się 24 godziny na dobę, przyjechali w odwiedziny rodzice. Jak się okazało, niejednokrotnie mieli oni ogromny problem, by zrozumieć, co mówią ich dzieci (ze względu na poważne zniekształcenia i wady wymowy). I wtedy przeżyłam pierwszy moment niezwyklej satysfakcji – gdy to ja stałam się „tłumaczką”, bo przebywając z dziećmi, dokładnie znałam ich sposób porozumiewania się. Po raz kolejny przekonałam się więc o tym, jak wiele można się nauczyć dzięki dzieciom.

**LEKCJA 4.**

**Kurs językowy w grupie międzynarodowej i „Streets of Philadelphia”.** Z inicjatywy kierownictwa szkoły waldorfskiej, w której pracowałam, został zorganizowany kurs językowy dla coworkerów takich jak ja, czyli osób słabo porozumiewających się w języku angielskim. Była to kameralna grupa międzynarodowa (Japonka, Rumunka, Węgier, Niemiec, Rosjanin, Kazach oraz Pol-

ka, czyli ja). Nasz nauczyciel uczył nas, posiłkując się przede wszystkim tekstami piosenek. Jedną z nich była piosenka Bruce'a Springsteena *Streets of Philadelphia*. Ileż radości sprawiło mi poznawanie nowych angielskich słów oraz różnorodnych kontekstów czy też językowych niuansów. A wisienką na torcie była wspólna wyprawa z naszym nauczycielem do jednego z pubów w Phili. Cóż to był za wieczór!

**LEKCJA 5.**

**„New Year's Eve in New York”, czyli srebrna łyżeczka w metrze.** Po kilku miesiącach wytężonej pracy (ale też nauki) nadszedł czas wytchnienia i wakacji, które zdecydowaliśmy się spędzić w Nowym Jorku. Most Brookliński, Central Park, Statua Wolności – czyli wiele wrażeń i emocji. Nie ma nic lepszego niż żywy kontakt z językiem obcym i poznawanie go w każdym niemal zakątku codzienności. Choć hasło „podróże kształcą” brzmi banalnie, to jest ono prawdziwe i nigdy nie zapomnę tego, ile radości dawało mi odkrywanie znaczenia napisów na budynkach, w metrze, odczytywanie haseł reklamowych czy billboardów. Jedno takie zdanie zabrałam ze sobą i noszę je do dzisiaj: *Some people are born with silver spoons in their mouths. Others are still waiting for something more*. Ja cieszę się swoją łyżeczką i nie czekam na więcej, tylko sama staram się dostrzegać jak najwięcej możliwości i wykorzystywać je jak najlepiej.

**LEKCJA 6.**

**„Stepmom” – pierwszy zrozumiany film i łyżyczka.** Kolejna prawda oczywista to stwierdzenie, że bardzo dużym wsparciem w nauce języka obcego jest oglądanie filmów i programów telewizyjnych w tym języku. To znaczące w mojej biografii językowej. Po kilku miesiącach pobytu w Stanach, podczas jednego z seansów filmowych w języku angielskim odkryłam, że rozumiałam cały film. Był to film *Stepmom* i do dzisiaj nie wiem, czy łyż, które mi wtedy popłynęły, były wywołane przez poruszającą fabułę filmu, czy przez wzruszenie wywołane świadomością, że oto właśnie w pełni rozumiałam pierwszy film w języku angielskim...

**LEKCJA 7.**

**„Where are you from?”, czyli bigos i śledzie.** Na koniec nie sposób nie podzielić się jeszcze jedną prawdą objawioną w kontekście nauki języków obcych. Dotyczy ona otwartości i odwagi do wyrażania siebie mimo popełniania błędów. Nie zapomnę przypadkowych spotkań w autobusach, w metrze czy na ulicach zwiedzanych miast,

kiedy to przyjaźni i bardzo otwarci Amerykanie inicjowali rozmowę i dopytywali o to, skąd jestem i dlaczego przyjechałam, przy okazji dzieląc się swoimi skojarzeniami z Polską. To były wspaniałe lekcje języka, które nigdy by się nie odbyły, gdyby nie wzajemna otwartość, ale też odwaga do popełniania błędów. I tego właśnie z całego serca życzę wszystkim tym, którzy pragną nauczyć się języka obcego, żeby nie musieć doświadczać granic swojego świata.

**DR MONIKA SULIK** Adiunkt na Wydziale Nauk Społecznych na Uniwersytecie Śląskim w Katowicach. Koordynatorka Uniwersytetu Trzeciego Wieku na Uniwersytecie Otwartym UŚ. Sekretarz czasopisma naukowego „Edukacja Dorosłych”. Ambasadorka EPALE. Zainteresowania naukowe: całościowy rozwój i wychowanie dorosłego człowieka w ujęciu interdyscyplinarnym, w szczególności kwestie związane z badaniami biograficznymi, dydaktyką biograficzną oraz uwarunkowaniami rozwoju naukowego kobiet.



# Abstracts

Jan Iluk

## **The Picture of Teaching Foreign Languages Based on Language Autobiographies**

The language autobiographies contain descriptions of one's own language learning process, in which special attention is paid to complications in this process and attempts to overcome them. Individual problems are presented in them in a subjective and emotional way, but descriptions are free, open and usually construed from a greater perspective of time. The aspects of language learning are described against the backdrop of quantitative research, published reports and other publications, as well as opinions of consulted teachers. Consequently, more complete picture of teaching foreign languages in schools settings was created.

Magdalena Jochmiczyk

## **Pupil Autonomy as a Way to Counteract the Weakening of Motivation to Learn a Language. The Example of Exercises in German Word Formation**

Shaping an autonomous attitude by creating a situation in which students take the initiative in language development plays an important role in the glottodidactic process, as it prevents the motivation to learn a language from weakening. In this article, the author presents several exercises in the German word formation, which have a positive effect on the motivation of students to take autonomous actions. These exercises give up routine "step-by-step" management of the student's actions in order to gain knowledge about a given topic and to teach them how to deal with problems on their own.

Anna Kizeweter

## **English 4:0. Factors that Impede Students' Motivation to Learn German**

The interest in learning English and German is in great disproportion in Poland. Hence, this paper attempts to draw attention and analyse the differences between motivating and demotivating factors affecting learning these languages. The author analyses the variables discouraging motivation in the didactic process. She takes into account the aspects of global popularization of English, the student's age at the start of learning both languages, the total number of lesson units in the compulsory educational process, and the physical and emotional growth of a student, in other words, the time of adolescence when the second language is introduced, as well as an element of intergenerational transmission defining the attitude towards learning German, Cognitive psychology, psychology of motivation and elements of neurolinguistics are deployed in order to provide a thorough review of the hindering factors.

